



# BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

---

---

FACULTAD DE LENGUAS

« LE PORTFOLIO COMME STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE  
FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT  
INTÉGRAL DE L'ÉTUDIANT »

Tesis presentada para obtener el título de:

**LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

Presenta: OLIVIA LUNA ESPINOZA

Asesor de Tesis: MTRA. STÉPHANIE VOISIN



15 Octubre 2014



# BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

---

---

FACULTAD DE LENGUAS MODERNAS

## « LE PORTFOLIO COMME STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉTUDIANT »

Après avoir lu ce travail de recherche effectué par:

**Olivia Luna Espinoza**

Les membres du jury ont considéré qu'il méritait d'être accepté en tant qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de :

**LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

\_\_\_\_\_  
**Stéphanie Voisin**

Directrice du mémoire

\_\_\_\_\_  
**Ma. Eugenia Olivos Pérez**

Membre du jury

\_\_\_\_\_  
**Vincent Summo**

Membre du jury

30 septembre 2014

**INDICE**

Chapitre 1.- Introduction - - - - -	Pag. 1
1.1 Cadre théorique - - - - -	Pag. 4
1.1.1 Les principes théories de l'apprentissage - - - - -	Pag. 4
1.2 L'évaluation dans l'approche communicative - - - - -	Pag. 13
1.2.1 Les principes didactiques - - - - -	Pag. 14
1.3 La perspective actionnelle - - - - -	Pag. 17
1.4 L'évaluation dans ses grandes lignes - - - - -	Pag. 22
1.4.1 Les types d'évaluation - - - - -	Pag. 24
1.4.2 Les critères d'évaluation - - - - -	Pag. 27
1.5 Le portfolio ou portefeuille d'évidences - - - - -	Pag. 28
Chapitre 2.- Méthodologie - - - - -	Pag. 29
2.1 Description et justification de l'instrument de recherche - - - - -	Pag. 29
2.2 Echantillon interrogé - - - - -	Pag. 31
2.3 Présentation et analyse des résultats - - - - -	Pag. 32
Chapitre 3.- Le portefeuille comme instrument d'évaluation - - - - -	Pag. 50
3.1 Le portefeuille : critères d'élaboration - - - - -	Pag. 50
3.2 L'évaluation : critères d'évaluation - - - - -	Pag. 53
Conclusion - - - - -	Pag. 62
Bibliographie - - - - -	Pag. 64

## **1.- INTRODUCTION**

L'évaluation est l'un des moments les plus importants dans le processus éducatif, car il permet de connaître l'évolution de l'apprentissage de l'élève. Dans ce processus, il existe des éléments importants qui délimitent l'action didactique et dans ce cas l'évaluation doit se faire au service de l'apprentissage durant toute la durée du processus de l'apprentissage. Autrement dit, elle est conçue pour montrer au grand jour ce que chaque élève comprend de façon que l'enseignant puisse décider de ce qu'il peut faire pour l'aider à progresser. Dans ce contexte, les enseignants se servent de l'évaluation comme d'un outil de recherche pour en savoir le plus possible sur ce que leurs élèves savent et savent faire. Quand, dans l'évaluation, ils mettent l'accent sur l'apprentissage, ils font la lumière sur ce que les élèves tiennent pour acquis et se servent de ces renseignements pour les aider à progresser de façon gérable et efficace.

L'évaluation au service de l'apprentissage exige une évaluation constante des résultats d'apprentissage escomptés. Les enseignants doivent donc prévoir des évaluations qui feront la lumière sur le raisonnement et les habiletés des élèves par rapport à l'apprentissage souhaité.

L'évaluation devrait donc être un indicateur pour vérifier l'apprentissage, mesurer les connaissances, les compétences et les valeurs. L'évaluation de l'élève est un moyen de jugement dynamique et progressif sur les points forts et faibles de l'apprentissage.

Notre choix de thème de recherche est né de notre expérience d'étudiante de la Licence en Enseignement du Français à la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Nous avons pu en effet nous rendre compte au cours de nos études qu'il n'existait à la Faculté aucune stratégie réelle d'évaluation des progrès des apprenants. Or, il est nécessaire que les futurs enseignants de français soient compétitifs sur un marché du travail de plus en plus exigeant, ce qui implique de pouvoir déterminer le degré de compétence atteint, tant au niveau linguistique que professionnel. Ce n'est donc pas la moyenne de l'étudiant qui compte, sinon l'ensemble des capacités dont il

peut faire preuve.

L'absence de stratégies d'évaluation ainsi que les faiblesses du processus évaluatif en général doivent conduire à une prise de conscience de la nécessité de trouver des procédures plus fiables d'évaluation pouvant réellement aider les apprenants à devenir de véritables professionnels.

Avec cette recherche, nous voulons montrer le processus de construction d'évidences. Comme nous le savons, certaines difficultés d'apprentissage ont un fort impact sur les processus de construction des connaissances, notamment le fait que les élèves sont intéressés par la note finale et non par l'existence d'un apprentissage significatif qui doit être généré par des méthodes et des procédures pour aider à la transformation du savoir dans une culture de l'emploi et de la performance professionnelle.

Nous pensons qu'une évaluation effective a bien lieu quand l'élève prend en charge les évidences de son acquisition de compétences académiques. C'est selon nous grâce à l'élaboration par l'étudiant d'un portefeuille regroupant un recueil sélectif de travaux académiques accompagnés d'une réflexion sur le processus et les résultats obtenus pendant l'évaluation que le processus d'apprentissage deviendra réellement significatif.

La partie méthodologique de cette recherche a eu lieu à la Faculté de Langues de la BUAP durant la période des cours de printemps avec un groupe de dix professeurs de la Licence en Enseignement du Français.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes proposé de répondre aux questions suivantes :

Quelles stratégies et quels outils d'évaluation ont-ils été mis en place dans l'élaboration des modalités d'évaluation de la LEF ? Comment améliorer les processus d'évaluation des compétences chez les étudiants de LEF? Le portfolio actuellement considéré comme un outil efficace d'évaluation des compétences

selon un perspectif constructiviste est-il réellement appliqué dans les salles de classe de la LEF ? Comment est-il utilisé ? Comment peut-on favoriser un usage du portfolio optimal permettant que l'élève prenne réellement une part active à son apprentissage et à son évaluation?

Les objectifs que nous nous sommes proposé d'atteindre étaient donc les suivants :

1. Connaître le processus général et les modalités d'évaluation de la LEF.
2. Identifier les stratégies d'évaluation utilisées pour obtenir chez les étudiants un apprentissage significatif.
3. Vérifier la place du portfolio dans la gamme des instruments d'évaluation suggérés dans les programmes.
4. Proposer des critères d'élaboration et d'évaluation du portfolio afin d'en faire un véritable outil d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'apprenant.

## 1.1 Cadre théorique.

### 1.1.1 Les principes théoriques de l'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage décrivent tant les mécanismes mis en œuvre lors de l'apprentissage que, d'une certaine manière, la position de l'enseignant et de l'élève face au savoir. Nous allons ci-dessous nous attacher à la présentation rapide des théories les plus récentes et prégnantes dans la didactique des langues étrangères.

**Le béhaviorisme** (de l'anglais « behavior » signifiant comportement) s'intéresse aux comportements observables de l'apprentissage.

John B. Watson a été historiquement le premier à utiliser le terme de behaviorisme dans un article publié en 1913 : <sup>1</sup> « La Psychologie telle qu'un béhavioriste la voit ». Depuis Watson, la notion de comportement est le noyau dur de la psychologie dite scientifique. Celle-ci doit se centrer sur les choses qui peuvent être observées et formuler des lois uniquement sur ces choses. C'est une approche qui marque une rupture à l'époque et s'inscrit contre l'approche mentaliste alors en vigueur et dont l'intérêt se centrait sur l'étude des processus mentaux, la fameuse boîte noire, ce qui n'est pas de l'intérêt des béhavioristes. Ceux-ci ont pour objectif central de trouver les conditions observables qui amènent la réponse à un stimulus donné (S-R) grâce à un système de renforcements (Brenda Mergel, 1998).

À partir des travaux des théories béhavioristes se sont dégagés deux types de conditionnement :

- a) Le conditionnement dit Pavlovien (ou conditionnement classique de type I).

Le physiologue Pavlov (1849-1936), à partir d'expériences glandulaires sur les

---

1. - Psychology as the behaviorist views it.

chiens, a découvert que si un stimulus externe était présenté de manière répétitive, juste avant de donner la nourriture, l'animal commençait à saliver avec ce simple stimulus. Pavlov a donné le nom de *réflexe conditionné* à cette réponse. Le conditionnement dit classique est défini comme la réponse conditionnée (RC) qu'un organisme émet devant un stimulus neutre (SN) pour être associé avec un autre stimulus déclenchant cette réponse (SI). De cette façon, n'importe quel stimulus associé à un stimulus inconditionné (présentation de nourriture par exemple) peut produire la réponse facilitée par ce dernier. Ce schéma permet d'expliquer certains processus simples d'apprentissage.

b) Le conditionnement opérant (ou apprentissage skinnerien de type II) développé par Skinner (1904-1990).

Skinner a ajouté aux travaux de Pavlov la notion de renforcement (positif et négatif). Le renforcement positif associé à la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition de celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule.

L'application des théories behavioristes de Skinner a été introduite dans l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) au cours duquel une information découpée est présentée à l'apprenant. A chaque étape, le programme s'assure que l'apprenant a bien compris en lui posant une question. Suivant la réponse, l'utilisateur reçoit un renforcement positif ou négatif ainsi que de nouvelles informations avec de nouvelles questions. Ce conditionnement *a produit des méthodes telles que l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs et le référentiel de compétences, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain* (Monique Linard, 2000).

Le behaviorisme donne à l'enseignant un rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte des objectifs. Par le biais d'un système de renforcements positifs et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques.

Selon cette théorie, dans un cours d'initiation FLE l'étudiant doit être amené dès



le départ à mémoriser des règles de grammaire et du vocabulaire. *Lorsqu'on débute dans l'apprentissage, il faut bien commencer par apprendre quelque chose. Ce « quelque chose » au début de l'apprentissage d'une langue ce sera quelques « savoirs » (connaissances) sur la langue* (Christine Tagliante,).

L'apprentissage s'effectue donc essentiellement par le biais de la répétition et d'essais-erreurs et tout le processus d'enseignement-apprentissage est entre les mains de l'enseignant qui possède le contrôle absolu et juge seul de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage.

### **Le cognitivisme se centre sur les processus mentaux de l'apprenant.**

En plus du couple stimulus-réponses, l'approche cognitiviste va chercher à savoir ce qui se passe dans la boîte noire (« black box ») correspondant aux processus mentaux mis en œuvre lors de l'apprentissage. *« Basé sur la démarche intellectuel qui sous-tend la fonction cognitive. Les transformations de la capacité cognitive sont observées et utilisées comme indicateurs de ce qui se passe au cours du processus mental de l'apprenant. »*<sup>2</sup> (Schuman,1996).

L'objectif de la recherche des sciences cognitives est de comprendre la manière dont est traitée l'information en analysant comment se réorganise la structure cognitive d'un sujet après avoir assimilé une nouvelle information.

L'approche cognitive accorde une grande place au travail de la mémoire et à la façon dont celle-ci stocke et rappelle l'information. *« Comme le mentionnent Good et Brophy (1980) lorsqu'ils commentent que les points de vue des cognitivistes sur l'apprentissage, même s'ils sont différents de ceux des béhavioristes, considèrent les concepts d'acquisition et de réorganisation des structures cognitives des béhavioristes comme important lors du processus de*

---

<sup>2</sup> Based on the thought process behind the cognitive. Changes in cognitive are observed, and used as indicators as to what is happening inside the learner's mind.

*traitement et stockage de l'information »<sup>3</sup>.*

C'est aussi la recherche des mécanismes cognitifs qui entrent en jeu lors de la résolution de problèmes.

*« La psychologie cognitive a beaucoup contribué à éclairer, sans vraiment la résoudre, la complexité des mécanismes de la résolution de problèmes, de la modélisation des connaissances en machine et des conduites des individus en situation réelle de tâche. » (Linard, 2000).*

Au niveau de la classe, l'enseignant doit chercher à mettre en place des conditions d'apprentissage qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive. En plus de donner des informations nouvelles (comme dans le cas du béhaviorisme) l'approche cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif c'est-à-dire que l'élève doit apprendre à apprendre des stratégies qui développent l'autonomie et l'utilisation de processus cognitifs. Les situations d'apprentissage doivent aussi tenir compte de la diversité des apprenants.

Les travaux liés aux théories cognitivistes vont peu à peu accorder une place centrale à l'apprenant et à la manière dont celui-ci construit son savoir. C'est ce que nous allons voir ci-après avec le courant constructiviste.

**Le constructivisme** se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances (ses propres connaissances) au travers de ses expériences personnelles et de ses schémas mentaux.

*« Avec la diffusion progressive des travaux des psychologues cognitivistes (en premier lieu ceux de Jean Piaget dans les années soixante-dix puis ceux de*

---

<sup>3</sup> However, even while accepting such behavioristic concepts, cognitive theorists view learning as involving the acquisition or organization of the cognitive structures through which humans process and store information (Good and Brophy, 1990, p. 187).

*Vigotsky une quinzaine d'années après), l'intérêt pour la construction par l'apprenant de son propre savoir va s'affirmer de plus en plus nettement. » (G.L. Baron, 1997)<sup>4</sup>*

Plus précisément, le constructivisme considère que l'individu assimile les savoirs en fonction de son expérience personnelle et de ses schémas mentaux, « *En vertu de la prémisse selon laquelle nous construisons notre propre perspective du monde à travers des schémas et des expériences individuels. »<sup>5</sup> (Schuman, 1996). « Ce que l'étudiant sait est bien fondé sur une perception d'expériences physiques et sociales comprises par l'esprit. »<sup>6</sup> (Jonasson, 1991).*

En ce sens, le constructivisme se détache fortement des 2 approches précédentes en mettant au centre de l'apprentissage l'apprenant tout en restant dans le prolongement des travaux cognitivistes. « *Le constructivisme est édifié sur les bases du behaviorisme et du cognitivisme dans le sens où il accepte de multiples perspectives et soutient que l'apprentissage relève d'une interprétation personnelle du monde. »<sup>7</sup> (Brenda Mergel, 1998).*

Bruner (1996) propose, en s'inspirant de Piaget, une théorie constructiviste de l'apprentissage axée autour de l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place (structure cognitive). Le sujet sélectionne et transforme l'information, élabore des hypothèses et prend des décisions, relie et organise le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive (i.e. schémas, modèles mentaux). Par la suite, il a ajouté à sa théorie

---

<sup>4</sup> La difusión progresiva de trabajos de psicólogos cognitivistas (en los años 70's los de Jean Piaget y 15 años después los de Vigotsky), el interés del estudiante por construir su propio conocimiento se hizo notar cada vez mas.

<sup>5</sup> Based on the premise that we all construct our own perspective of the world, through individual experiences and schemas

<sup>6</sup> What someone knows is grounded in perception of the physical and social experiences which are comprehended by the mind.

<sup>7</sup> Constructivism builds upon behaviorism and cognitivisme in the sense that it accepts multiple perspectives and maintains that learning is a personal interpretation of the world

l'aspect socioculturel de l'apprentissage.

Dans sa théorie il met en avant l'importance de la maturation psychologique (stades de développement intellectuel), de la motivation intrinsèque et de la participation de l'élève dans un processus de découverte. Il insiste également sur la nécessité d'une structuration cohérente des connaissances pour favoriser le processus d'appropriation des savoirs.

L'un des concepts clés de cette théorie, actuellement au cœur de toute démarche pédagogique, est celui d'apprentissage significatif que nous allons ci-dessous commenter.

### **L'apprentissage significatif.**

Un apprentissage peut être mécanique et peut servir un objectif spécifique, par exemple répondre à un examen, mais il n'apporte dans ce cas pas grand-chose d'intéressant pour que l'apprenant puisse s'engager réellement dans son apprentissage. En revanche, si le matériel qui doit être appris fait sens pour l'apprenant, ses connaissances seront durablement et consciemment acquises. David Ausubel (1978), dans le cadre de la psychologie de l'apprentissage, définit ce type d'apprentissage comme « apprentissage significatif ».

Un apprentissage significatif se met en place quand la nouvelle information établit des relations avec des informations ou concepts déjà existants dans la structure cognitive de l'apprenant. Cette approche a une relation avec le réseau sémantique.

Ausubel affirme que, pour qu'un apprentissage soit significatif, deux conditions sont nécessaires :

1. L'apprenti doit avoir une disposition pour apprendre ;
2. Le matériel/objet à apprendre doit être potentiellement significatif, cela

veut dire qu'il doit être logiquement et psychologiquement significatif pour l'apprenant. Le signifié logique est important pour que l'apprenant puisse comprendre, et le signifié psychologique a une relation avec les expériences personnelles. Chaque apprenant fait alors un filtrage des matériels qui ont du sens pour lui.

La première condition peut être interprétée d'un côté par une disposition maturationnelle, que Piaget a bien développée dans sa théorie d'épistémologie génétique. D'un autre côté, cette disposition peut être abordée comme une motivation de l'apprenant, un intérêt pour apprendre et par le contenu à apprendre.

La deuxième condition pour un apprentissage significatif suggère que le contenu à apprendre doit faire sens pour l'apprenant. C'est la difficulté de savoir travailler dans la « zone de développement proximal » (ZDP) que Vygotski développe. La zone proximale de développement est déterminée par

<sup>8</sup>« *la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration. C'est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre uniquement avec l'aide d'une personne plus experte. L'intérêt de ce concept est d'orienter le travail du pédagogue non pas uniquement en fonction du passé, en tenant compte des fonctions arrivées à maturité, mais aussi et davantage en fonction de l'avenir, en déclenchant le développement proche par des apprentissages adaptés. « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». Autre intérêt : considérer que les différences entre élèves ne portent pas nécessairement sur des acquis mais peuvent tenir à leur marge de progression »*

Cette théorie suggère donc que les enfants sont aptes à mieux résoudre les

---

8 Lev Vygotski, Pensée et langage Terrains / Editions Sociales, 1985, p270

problèmes et à améliorer leur apprentissage avec l'aide d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un enfant possédant le même niveau de développement cognitif. Cela encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie du fait que la zone proximale de développement augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement.

Ces aspects nous amènent à l'idée d'une relation étroite entre le sujet qui apprend et celui qui enseigne : pour qu'un objet soit potentiellement significatif, le sujet doit avoir une disposition à celui-ci et pour qu'il ait cette disposition, l'objet doit de son côté faire sens pour l'apprenant.

Revenons à présent à Ausubel qui a élaboré le premier modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement. Ce qui est important pour ce chercheur à l'intérieur de ce modèle, ce sont les relations entre la structure cognitive, les intentions de l'élève, le matériel à acquérir et les modes de transmission de la connaissance (GOUPIL ET LUSIGNAN, 1993). Ausubel (1968) parle de «ponts cognitifs». Il s'intéresse beaucoup à la réussite scolaire et affirme que les connaissances antérieures déterminent la réussite de l'apprentissage. Cela constitue le plus grand facteur déterminant du succès dans un apprentissage.

La théorie d'Ausubel contient trois éléments fondamentaux :

- La clarté ;
- La quantité ;
- L'organisation.

Le concept central de sa théorie est la structure cognitive, l'organisation hiérarchique. Pour Ausubel, il existe deux modes d'apprentissage: la réception et la découverte. Ce qui est très important dans l'apprentissage, c'est la manière dont l'élève assimile les connaissances. Il peut y avoir des apprentissages

significatifs (sens, liens avec ce que l'élève sait déjà) et des apprentissages mécaniques (sans liens, du «par cœur»). Il propose qu'on apporte une attention particulière aux ordonnateurs supérieurs. Ces ordonnateurs sont les structures de connaissances qui permettent d'organiser et d'interpréter les nouvelles notions.

Du tour d'horizon que nous venons de proposer, on voit bien comment le cognitivisme et le constructivisme en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en ont fait progressivement le principal acteur de la situation didactique, principalement en ce qui concerne la reconnaissance de sa responsabilité dans le processus et de l'autonomie qu'il peut et doit acquérir par le biais de l'activité métacognitive. L'apprenant est donc logiquement amené à prendre une part de plus en plus active à l'évaluation de ses apprentissages et à l'identification de ses progrès et de ses faiblesses.

Poursuivons notre tour d'horizon en nous penchant sur l'enseignement actuel des langues étrangères (dorénavant LE) devenu d'une certaine manière éclectique. En effet, on y trouve en général des concepts et des méthodologies suivant les principes de l'approche communicative ainsi que de la perspective actionnelle. Pour cette raison, nous allons à continuation proposer une présentation synthétique de ces approches et des éléments fondamentaux qui les composent : didactique des langues, compétences, stratégies, processus d'enseignement et d'apprentissage, processus d'évaluation.

## 1.2 L'évaluation dans l'approche communicative.

Du XIXe siècle à notre temps, un certain nombre de méthodologies ont fait de grandes contributions à la didactique des langues étrangères. Cependant, quand

on examine l'évolution historique de la didactique des langues étrangères, il est indéniable que l'approche communicative a été particulièrement marquante dans les salles de classe du fait de son adéquation avec les besoins de notre temps. On peut faire l'analogie suivante : de même que les méthodologies audio-orales et audio-visuelles étaient deux approches supérieures - dans le sens de plus proches d'un usage authentique de la langue cible - à la méthode traditionnelle, l'approche communicative est à son tour la méthode à suivre pour développer chez l'apprenant les compétences communicatives.

### 1.2.1 Les origines de l'approche communicative.

Les prémices de l'Approche Communicative remontent aux travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. A l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de Saussure et Skinner), Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Langage Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage"). Selon lui, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour Chomsky, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle".

### 1.2.2 Les principes didactiques.

Avant l'approche communicative, il y a eu des méthodes et des approches qui enseignaient certaines habilités linguistiques considérées comme supérieures aux autres, notamment les méthodes en relation avec le behaviorisme (approche audio-orale et la traduction grammaticale, par exemple) mais, avec l'apparition



de l'approche communicative de l'enseignement des langues, les paradigmes ont changé complètement, mettant de côté la pratique de la grammaire comme point de repère pour faire place à une interaction significative dans des contextes réels (Brumfit & Johnson, 1991; Brown, 2001; Bolivar, 2005).

Alors que dans les méthodes audio-visuelles le premier principe était pourtant de donner de l'importance à l'oral, cela s'est avéré insuffisant pour que les élèves puissent comprendre les fonctions de la langue et, partant, mettre celle-ci en pratique. Dans l'approche communicative, il y a un ensemble de principes régissant l'utilisation de la langue dans une perspective pratique et effective.

Le projet de l'approche communicative est, selon H. Widdowson, de passer d'une conception de l'apprentissage des langues comme *skill* (c'est-à-dire comme intériorisation mécanique de la connaissance d'un code) à une autre conception de ces apprentissages comme connaissance des conventions de leur emploi en contexte(s) ; en d'autres termes, on passe de la compétence (*ability*) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée.

L'approche communicative correspond donc à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Par ailleurs, l'enseignement est centré chez l'élève et sur ses besoins qui sont à la fois d'apprentissage et communicatifs. Cela suppose une moindre participation de la part du professeur, une plus grande flexibilité du programme d'étude, et en même temps une plus grande autonomie des élèves dont la responsabilité dans la prise de décisions sur le processus d'apprentissage est engagée. L'analyse des besoins doit être négociée avec les élèves, ce qui aboutit logiquement à une spécification des rôles de chacun et à une participation plus grande de l'apprenant dans l'identification de ses faiblesses et de ses progrès.

Dès l'approche communicative il est proposé que l'objectif de l'enseignement apprentissage du FLE soit que les élèves réussissent à atteindre un certain

niveau de compétence communicative dans la LE.

**La compétence de communication** dans la didactique des langues et des cultures nous a habitués à l'importation de concepts ; à titre d'exemple, la notion phare de compétence de communication, notion de référence de l'approche communicative, est issue de l'ethnographie de la communication.

Le but de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la compétence de communication. C'est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes sont les suivantes.

Les compétences générales et les compétences communicatives permettent aux apprenants d'effectuer des activités communicatives dans les divers contextes de la vie scolaire et sociale. Aujourd'hui, la compétence de communication occupe une position centrale dans l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement des compétences communicatives en français langue étrangère (FLE) a pour tâche de donner aux apprenants des bases solides de la pratique de la communication et de les préparer à poursuivre eux-mêmes leur apprentissage de la communication en français, pendant et après la scolarité.

La notion de "compétence de communication" a évolué et tout en prenant un sens plus précis, elle a fini par englober des champs de savoirs de plus en plus étendus, ce qui place la didactique des langues étrangères devant une question d'intégration de différents domaines : linguistique, sociolinguistique, psychologie, psycholinguistique, etc. Il faut considérer la compétence de communication comme une capacité globale qu'on divise en macro-compétence de communication qui comprendra des capacités communicatives globales déjà acquises et maîtrisées par les apprenants et en micro-compétence de

communication qui pourra être enseignée à travers la langue étrangère et qui se définira essentiellement comme capacité linguistique.

Ainsi, développer la communication scolaire, c'est donner aux apprenants l'occasion et le moyen d'une véritable pratique du langage en situation active de communication, et par là, de s'approprier les moyens linguistiques indispensables. Cependant, dans une classe de langue, il n'est pas toujours facile de trouver des situations authentiques où les participants à la communication soient vraiment impliqués, d'où la règle de base : il est essentiel que les apprenants aient une véritable "intention de communication", ce qui constitue la caractéristique fondamentale de toute communication, que ce soit authentique ou simulée.

### 1.3 La perspective actionnelle.

La perspective actionnelle, l'une des (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001, reprend les concepts de l'approche communicative et de l'approche par tâches. Rappelons que les tâches ou activités sont l'un des

faits courants de la vie quotidienne dans les différents domaines. La tâche suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. S'y ajoute l'idée d'actions à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confrontée dans sa vie sociale. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière.

Cette perspective, toujours en vigueur, a donné lieu à de nombreuses interprétations didactiques et pédagogiques et elle représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir.

Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative tout en la complexifiant. Si les objectifs ciblés par la formation avec l'approche communicative visaient à apprendre à communiquer en langue étrangère et parler avec l'autre, avec la perspective actionnelle il s'agit de réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère et pour agir avec l'autre. Au niveau des pratiques pédagogiques, les activités par excellence de l'approche communicative mettaient en évidence la production et la réception de l'oral et de l'écrit, la pédagogie par tâches, les jeux de rôles et simulations et le recours à internet et aux outils du Web 1.0 ; avec la perspective actionnelle sont privilégiées l'interaction (permettant la co-action) et la médiation, la pédagogie par tâches, la pédagogie par projets et le recours aux outils et environnements collaboratifs, en particulier ceux du Web 2.0.

La perspective actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les points forts de l'approche communicative étaient une importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens), et la centration sur l'apprenant (sujet et acteur principal de l'apprentissage et non objet ou destinataire d'une méthode), avec la perspective actionnelle on se focalise sur la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel) et la centration sur le groupe (classe), la dimension collective impliquant que l'apprenant est considéré comme un citoyen actif et solidaire (Robert et Rosen, 2009).

La perspective actionnelle reflète donc le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action : on ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre.

Si l'apprenant est graduellement amené à agir avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à agir en contexte social. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrement.

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant devient un apprenant-utilisateur d'une langue ; c'est-à-dire que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières, les actes de parole devenant des actes sociaux, et l'apprenant et l'utilisateur sont des acteurs sociaux.

L'objectif de cette approche, comme son nom l'indique, vise l'interaction : son but est de faire atteindre à l'apprenant une compétence « plurilingue et pluriculturelle », et pouvoir le rendre capable d'activer une compétence communicative qui peut être partielle en plusieurs langues (en fonction des

besoins et des motivations) et une compétence compréhensive des éléments culturels essentiels dans toute langue.

Puren (2008) suggère de ne pas se fixer un modèle actionnel unique mais, au contraire, de généraliser en classe les différentes formes possibles de mise en œuvre de l'action. Il fait référence par exemple à : l'apprentissage et l'évaluation par tâche (« Task-based learning » ou TBL) qui invite les apprenants à travailler à partir et à propos d'une tâche centrale.

Une des approches proposées est celle que Puren a appelée l'approche « coactionnelle ». En effet, si la perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais aussi et surtout à agir avec l'autre, l'action se veut commune, co-construite, et donc co-actionnelle. Puren nous propose donc une approche non pas pilotée par l'action mais par la coaction où les élèves seront les co-acteurs de leur apprentissage.

Dans une perspective actionnelle, les activités de classe sont donc rigoureusement liées aux activités sociales que les apprenants sont ou peuvent être appelés à effectuer en société. À l'image de l'approche communicative, la perspective actionnelle permet donc de recréer dans la classe l'environnement quotidien des apprenants. Il est donc question de montrer aux apprenants la dimension fonctionnelle de la langue et, surtout, ce qu'ils apprennent peut être immédiatement transposé en dehors de la classe.

Au niveau de l'évaluation de l'apprentissage, il ressort de ce qui précède que l'apprenant est associé à l'activité évaluative de manière dynamique et systématique. En interaction directe, il est naturel qu'il y ait auto et co-évaluation qui sont immédiates et déterminées par le jeu des interactions sociales dans lesquelles les intervenants sont amenés à s'exprimer et à interagir.

Ce qui précède est à relier avec les prémices des théories constructivistes et des

approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Ainsi apparaît le concept d'**interlangue**, basé sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole. L'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de surgénéralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole. Ainsi ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant.

L'apprentissage s'appuie sur une conceptualisation effectuée à partir des productions des apprenants eux-mêmes, sur l'état de leur interlangue, à travers des activités qui privilégient la résolution des tâches pour les opérations cognitives de haut niveau, tout en reconnaissant aux exercices formels le rôle d'automatisation des routines qui concernent les opérations cognitives de bas niveau.

On appelle **apprentissage** le processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes rendu possible au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. Ce processus peut être analysé depuis diverses perspectives, d'où l'existence de plusieurs théories de l'apprentissage. Aujourd'hui le but de l'apprentissage d'une langue vivante est plutôt d'être capable de mener à la compréhension totale et à la communication avec des personnes dont c'est la langue maternelle et aussi de connaître non seulement la langue cible mais aussi sa culture et sa civilisation.

L'un des buts de ce mémoire est de montrer que l'acquisition d'une langue cible peut réussir, à condition d'optimiser des moyens auxiliaires comme l'évaluation en les rendant efficaces pour l'apprenant et pour sa manière de travailler et d'apprendre, faisant ainsi que l'apprenant soit motivé. L'enseignant reste le véritable professeur et c'est lui qui va créer ou utiliser des stratégies d'évaluation pour un bon progrès de l'apprentissage de l'apprenant.

René Richterich (1994) montre clairement que le professeur joue toujours un rôle prépondérant dans l'enseignement de la langue étrangère et il nous fournit une explication sur l'apprentissage et l'enseignement actuels. Pour enseigner une langue, l'enseignant réalise volontairement des suites d'actions soit directement, c'est-à-dire en présence de l'apprenant, avec ou sans l'aide des moyens auxiliaires en complément de sa présence et de sa parole, soit indirectement par le truchement de médias.

L'acquisition de **stratégies** d'apprentissage est la clé vers une grande autonomie de l'apprenant. Nous entendons par stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. Bien que ces stratégies soient à utiliser individuellement par l'apprenant, les formateurs jouent un rôle important dans la sensibilisation aux stratégies d'apprentissage et, de là, une mise en pratique efficace de ces mêmes stratégies. Le recours par l'apprenant à des stratégies d'apprentissage résulte en une confiance en soi accrue.

## 1.4 L'évaluation dans ses grandes lignes.

### *Généralités.*

On entend l'évaluation comme « le processus systématique consistant à recueillir de l'information sur ce que l'élève connaît, est capable de faire et apprend à faire » (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, Méthodes de transmission



de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves - Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents, 1998, p. 38). A cette définition claire mais très synthétique, on peut ajouter que l'évaluation est l'ensemble des processus par lesquels on mesure ou on apprécie les effets produits, volontairement ou non, par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis. Mais on doit prendre en compte que l'évaluation dépend de ce qu'on se propose. En effet, si on peut arriver à mesurer le degré de réussite des objectifs définis, on peut dire qu'on a mené une véritable évaluation, mais on ne peut pas forcément quantifier précisément les vrais progrès de l'élève. L'évaluation dans son sens le plus plein a une fonction formative qui fait reconnaître les éléments nécessaires pour atteindre les apprentissages attendus et en même temps stimule l'auto-évaluation. L'évaluation consiste donc à recueillir, à interpréter et à communiquer des données sur les progrès des élèves : formative elle porte sur les processus d'apprentissage et sur la façon dont les élèves évoluent; sommative elle porte sur le résultat visible de ce qui a changé.

Par ailleurs, elle se révèle être l'un des plus importants processus psychologiques, lié à la capacité de juger qui commence durant l'enfance, s'étend en même temps que la pensée logique et que tout le monde développe tout au long de sa vie.

Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur.

De toute évidence, l'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage et il est clair qu'il ne va pas de soi. En effet, la problématique de l'évaluation est récurrente en didactique du français mais apparaît en quelque

sorte par éclipses. Ses réapparitions sont tributaires, à chaque fois, de contextes social, scolaire et didactique différents : dénonciation d'un échec scolaire socialement différencié, contestation des modes de travail pédagogiques « traditionnels » et de l'évaluation sommative dans les années 1980 et l'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement.

Un effet de retour (une espèce de feed-back) de cette préoccupation ressort de la publication, en 2003, des livraisons de deux revues de didactique du français, qui abordent la question chacune dans des optiques spécifiques : Recherches n° 38 (Évaluations et examens) et Le français aujourd'hui n° 140 (Gestes et enjeux de la correction). Tendanciellement, ce qui a changé dans le traitement de la problématique de l'évaluation, outre la multiplication des évaluations nationales et internationales, ce sont trois éléments :

- l'approche critique des processus d'évaluation, des plus traditionnels aux plus novateurs;
- la spécification de la pensée didactique qui ne peut manquer de s'interroger sur les caractéristiques d'une évaluation dans une perspective proprement didactique ;
- une mise en interrogation critique de la discipline et des relations entre ses composantes et l'évaluation (quelle congruence, de ce point de vue, entre les sous domaines du français ? Comment évaluer les compétences dans la langue cible ?).

La question de l'évaluation repose de toute évidence sur une conception de l'enseignement du français qui se réfère à des pratiques sociales. Celles-ci peuvent amener à penser l'apprentissage en classe dans le cadre d'une « communauté discursive » qui ne se ramène pas au seul univers scolaire mais qui réfère à une communauté sociale identifiée. Une telle approche change la perspective : ce n'est plus seulement la discipline « Français » qui est interrogée, mais les pratiques langagières, en tant qu'elles contribuent à l'enseignement-apprentissage des savoirs disciplinaires. Dès lors, ce ne sont plus tant les sous-

domaines du français qui spécifient les approches évaluatives que les domaines de connaissance concernés.

#### 1.4.1 Types d'évaluation.

De manière générale, tout enseignant de langue est amené à se poser un certain nombre de questions mettant en jeu l'évaluation dans sa pratique de classe : Quelle type d'évaluation utiliser: normative/critériée, formative/sommative, directe/indirecte, continue/suivie...? et comment évaluer : questions/réponses, dialogue/monologue, expression dirigée/expression libre, questionnaire ouvert/QCM... ?

Or, il n'existe pas de réelle réponse miracle, chaque méthode d'enseignement privilégiant tel ou tel type d'évaluation dans un but précis. Cependant, il est possible de mettre en place des référents afin de reconnaître selon des équivalences de niveaux les acquis des apprenants, et ce quelle que soit la méthode d'évaluation utilisée.

<sup>9</sup>« Evaluer signifie noter, juger, récompenser ...ou bien former? Dans la pratique, quand on évalue, le moins qu'on puisse faire, c'est de vérifier si les objectifs que l'on s'est donnés sont atteints. On peut être contre les notes mais difficilement contre l'évaluation ! »

On doit s'interroger de manière préalable à la pratique évaluative sur l'évaluation qu'on prétend mener :

Quel type d'évaluation ? Pourquoi ? Comment ? Quand ?

La première évaluation à considérer, chronologiquement, lors du déroulement d'un cours est diagnostique et peut être décrite de la manière suivante :

- ✕ en début de formation (séquence) ;

---

<sup>9</sup> L'évaluation en FLE , p.37

- ✘ elle permet de situer les prérequis des élèves tant sur le plan des connaissances que des savoir-faire ;
- ✘ et permet de proposer une remédiation adaptée aux manques.

Type d'évaluation suivant, l'évaluation formative :

- ✘ Se situe en fin de période d'apprentissage.
- ✘ Elle permet de repérer les acquis et les difficultés résiduelles.
- ✘ Elle informe l'élève et le professeur du niveau de maîtrise atteint.
- ✘ Elle est liée à la pédagogie de la réussite.
- ✘ Elle intervient en fin de séance ou de séquence.

L'évaluation sommative:

- ✘ Se situe en fin de période de formation.
- ✘ Elle permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés.
- ✘ Elle permet à l'élève de se positionner par rapport à lui-même, à la classe, à une orientation.
- ✘ L'élève doit avoir un comportement observable mettant en évidence la maîtrise des connaissances et des compétences spécifiques définies par le référentiel.

L'évaluation critériée : se réfère à des objectifs précis, définis au préalable.

L'évaluation formatrice:

- ✘ Prend place à l'issue de chaque période de formation.
- ✘ Pour impliquer l'élève qui est alors un acteur conscient.
- ✘ Elle lui donne les moyens de s'approprier les outils de l'évaluation.
- ✘ L'auto-évaluation en constitue la clef de voûte.

### L'évaluation certificative

- ✘ A lieu lors de l'épreuve d'examen.
- ✘ Pour vérifier si l'élève satisfait aux exigences fixées par le référentiel.
- ✘ Est élaborée en conformité avec la réglementation de l'examen (sur le font, la forme, la durée...).

Quelles que soient les modalités proposées, toute évaluation doit se rapporter aux résultats et aux normes d'apprentissage établis. Il est donc légitime d'établir qu'une évaluation efficace :

- ✘ fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage
- ✘ est continue et permanente;
- ✘ est authentique et reflète des processus et des contextes pertinents d'apprentissage de la langue;
- ✘ est un processus de collaboration et de réflexion;
- ✘ est multidimensionnelle;
- ✘ est adaptée au stade de développement et à la culture des élèves;
- ✘ porte sur les points forts des élèves;
- ✘ repose sur la façon dont les élèves apprennent;
- ✘ soutient l'apprentissage en fournissant aux élèves des objectifs de performance bien définis.

#### 1.4.2 Les critères d'évaluation

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation énoncent des critères précis qui permettent aux enseignants et aux élèves de porter des jugements sur le développement des compétences. Ils énumèrent les habiletés, les attitudes, les stratégies et les comportements particuliers à évaluer et offrent des façons systématiques d'organiser l'information concernant un élève ou un groupe d'élèves. Les listes de vérification se présentent généralement sous la forme d'énoncés qui correspondent à des critères précis et auxquels il faut

répondre par oui ou par non. Elles peuvent s'appliquer à un élève donné, à un groupe d'élèves ou à toute la classe et sont à usage unique ou à usages multiples.

Les barèmes de notation indiquent le degré ou la fréquence de certains comportements et de certaines habiletés, stratégies ou attitudes chez l'apprenant. Ils peuvent servir à recueillir des données sur un seul élève ou sur un groupe d'élèves et ne servent généralement qu'une seule fois. Certains barèmes peuvent servir plusieurs fois si les élèves ou l'enseignant remplissent le même barème à divers moments de l'année scolaire et font des comparaisons. Les grilles d'évaluation sont une forme de barème de notation plus détaillée qui prévoit plusieurs critères précis pour chacun des niveaux du barème. Elles peuvent servir à évaluer un élève ou un groupe d'élèves et, comme pour les barèmes, elles peuvent faire l'objet de comparaisons dans le temps.

La qualité de l'information recueillie au moyen de listes de vérification, de barèmes de notation et de grilles d'évaluation dépend beaucoup de la qualité des indicateurs d'apprentissage. Son utilité dépend également de la participation directe des élèves à l'évaluation et à l'interprétation des commentaires.

#### 1.4 Le portfolio ou portefeuille d'évidences

Compte tenu de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues étrangères dont nous avons proposé plus haut le parcours de manière synthétique, il est évident que la tendance actuelle donne une place centrale à l'apprenant comme agent principal du processus d'enseignement- apprentissage, rôle que seule l'acquisition de l'autonomie et le développement de la

métacognition peuvent permettre à l'apprenant de jouer. Or, dans ce contexte didactique actuel, il nous semble que l'instrument d'évaluation qui correspond au mieux à ce nouveau profil tant de l'apprenant que de l'interaction pédagogique en langue étrangère est le portfolio ou portefeuille d'évidences. Nous reviendrons dans le troisième chapitre sur cet outil et nous contenterons pour l'instant d'en donner quelques définitions pouvant éclairer le lecteur.

Le portfolio ou portefeuille, entre autres appellations, est à tort souvent utilisé comme s'il s'agissait d'un recueil de travaux effectués pendant une période d'apprentissage et sans aucune précision d'ordre méthodologique, didactique ou docimologique. Nous proposons à continuation deux définitions récentes qui vont nous éclairer davantage sur le sens à donner à cet instrument d'évaluation.

Selon Patricia Frola, <sup>10</sup> « il s'agit d'un instrument d'évaluation du processus évolutif d'une ou plusieurs compétences préalablement définies, de préférence celles qui sont génériques, par exemple celles qui recouvrent le profil de sortie ou les compétences disciplinaires, et ce durant une certaine période. »(Frola, 2011 : 84).

Le même auteur précise la fonction de cet instrument utilisé, dit-elle, pour <sup>11</sup>« faire un registre systématique des évidences préalablement définies durant un semestre (...) qui rendent compte de l'évolution qualitative et quantitative d'une ou plusieurs compétences. (...). En outre, on doit dessiner depuis la planification l'outil qui va servir à noter le portfolio et définir les indicateurs qui

---

10 .- Se define como un instrumento para evaluar el proceso evolutivo de una o varias competencias previamente definidas, en un periodo; de preferencia, aquellas que son genéricas, por ejemplo, las del perfil de egreso o las competencias disciplinares

11 .-« Llevar un registro sistemático de las evidencias previamente definidas durante un semestre (...) que den cuenta de cómo va evolucionando cualitativa y cuantitativamente una o varias competencias. (...). Además, debe diseñarse desde la planeación la herramienta con la que se va a calificar el portafolios y definir desde ese momento los indicadores que se van a considerar para evaluarlo.

seront considérés pour l'évaluer. » (Frola, 2011 : 84).

## CHAPITRE II

### 2. Méthodologie

#### 2.1 Description et justification de l'instrument de recherche

Les enseignants évaluent régulièrement les élèves. Les méthodes utilisées peuvent varier: tests, analyse de productions de l'élève, observation, devoirs en classe, etc. Toutefois les enseignants deviennent de plus en plus responsables de l'évaluation formative autant que sommative de leurs élèves et étudiants à tous les niveaux. On fait également de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans des langues qu'ils n'ont pas apprises de manière formelle mais qui contribuent à leur développement plurilingue.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons décidé d'utiliser le questionnaire comme instrument et l'avons appliqué à des professeurs de français de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Nous avons décidé de faire ce questionnaire pour connaître la manière dont les professeurs évaluent les progrès et les compétences de leurs élèves. La notion de compétence que nous adoptons fait référence à l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir et qui doivent s'évaluer avec des manières et des outils qualitatifs. Ceci revient à dire que l'évaluation des compétences nécessite des instruments qualitatifs cohérents avec les performances requises par le programme. Ces instruments sont des indicateurs qui montrent ces performances et pas seulement celles qui correspondent à la sphère conceptuelle car il faut réellement connaître et maîtriser une gamme d'instruments et d'outils qualitatifs pour atteindre les compétences visées.



Le point central de notre recherche est le portefeuille ou portfolio, dans ses usages et ses objectifs et cet intérêt est dû au fait que nous estimons qu'un usage plus systématique de cet instrument pourrait permettre aux apprenants d'apporter la

preuve de leur progrès en la mise en place d'une compétence plurilingue en enregistrant toutes les sortes d'expériences d'apprentissages. L'idée clé est que le portefeuille encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation au moment de leur apprentissage.

## 2.2 Echantillon interrogé

Nous avons appliqué un questionnaire à dix professeurs de français de la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ces dix professeurs constituent la grande majorité de l'équipe enseignante fixe de la Faculté de Langues - équipe d'une quinzaine de membres dans sa totalité - c'est-à-dire ceux qui ne donnent des cours qu'aux étudiants de la LEF. Nous avons donc considéré qu'il s'agissait d'un échantillon qui, bien que peu nombreux, était particulièrement représentatif. Nous avons conçu ce questionnaire pour qu'il nous permette de savoir de quelle manière chaque professeur conçoit et incorpore le processus d'enseignement-apprentissage dans la salle de classes, ainsi que les instruments qu'il utilise. Nous souhaitons

identifier plus particulièrement le rôle du portefeuille d'évidences comme moyen d'évaluer les élèves.

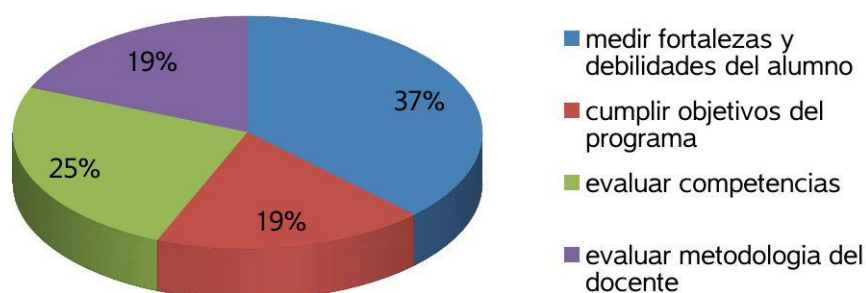
## 2.3 Présentation et analyse des résultats du questionnaire

**Le questionnaire est conçu de la façon suivante : 12 questions**

### **Question 1.**

1. Selon usted ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza?

## Objetivos



Cette première question visait à identifier comment les enseignants interrogés percevaient les objectifs de l'évaluation du processus d'enseignement-apprentissage, ceci afin de partir d'une éventuelle base commune montrant une certaine harmonie dans les conceptions intégrées et utilisées par les formateurs. Nous pouvons voir par les réponses qui ont été données qu'il n'y a pas de consensus sur le sens de l'évaluation. En effet, on peut voir que pour la majorité des professeurs (37%) le principal objectif du processus d'évaluation est de mesurer les connaissances des élèves, c'est-à-dire que par ce processus on peut connaître leurs points forts et faibles. Pour 25% des enseignants interrogés, c'est précisément le degré d'acquisition de certaines compétences qui est mesuré, donc on voit ici que les connaissances prennent légèrement le pas sur les compétences ou la mise en œuvre réelle des connaissances acquises : la théorie l'emporte sur la pratique communicative. Par ailleurs, les points forts ou faibles mentionnés comme étant les éléments priorisés par les enseignants lors du processus évaluatif sont étroitement liés à l'atteinte des objectifs mentionnés dans le programme établi du cours. Pour 19% des enseignants interrogés en effet, l'évaluation doit permettre de vérifier si les objectifs du programme de la matière ont été atteints, avant de passer aux objectifs suivants.

Selon la majorité des réponses des professeurs de la Faculté, les objectifs

doivent toujours se centrer sur la vérification de l'apprentissage de l'élève, sur ses progrès et le développement de ses acquis, dans une vision axiologique mettant l'apprenant au centre du processus mais en lui attribuant toute la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage, comme si le professeur était un agent extérieur, simple vérificateur de la bonne marche du processus vécu par l'élève.

Toutefois, il est clair pour nous que le professeur a un rôle actif à jouer dans ce processus, il nous semble évident que l'évaluation du processus doit faire intervenir tant les élèves que les professeurs et que ces derniers doivent en tirer des conclusions sur l'atteinte des objectifs du programme et donc sur la pertinence et la cohérence de celui-ci, ce qui devrait également amener l'enseignant à questionner ses stratégies tant d'enseignement que d'évaluation. Cependant cette fonction distincte de l'évaluation n'est citée que par 19% de nos enquêtés qui estiment que l'évaluation du processus est en relation directe avec la planification du cours et le choix des méthodologies à appliquer. Cette vision du sens de l'évaluation met cette fois l'enseignant dans une position clé en faisant de lui un acteur réel et collaboratif du processus d'enseignement-apprentissage conçu comme une réelle interaction didactique.

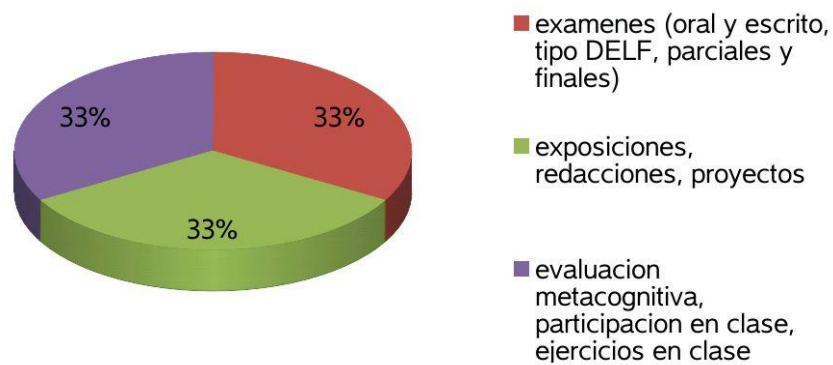
On voit que si l'apprenant est de plus en plus actif et conscient dans son apprentissage, selon les réponses de nos enquêtés l'idée dominante reste que les enseignants sont toujours les personnages clés du processus et demeurent les maîtres à bord, dans une conception du processus d'enseignement-apprentissage et des fonctions de chacun de ses acteurs qui semble quelque peu traditionnelle.

Après avoir identifié les objectifs de l'évaluation selon les enseignants interrogés, nous aborderons à présent leurs habitudes d'évaluation au niveau des instruments utilisés le plus fréquemment.

## **Question 2.**

2. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que más utiliza en sus clases?

## Instrumentos de evaluación



Pour les professeurs de la Faculté de Langues interrogés, les instruments d'évaluation appliqués se partagent de manière équitative entre les examens, les exposés ou autres activités impliquant un agir personnel et créatif, et des activités fondées sur la réflexion de l'apprenant sur son apprentissage ou sa participation concrète en classe. Toutefois, les catégorisées proposées recouvrent des activités un tant soit peu distinctes : exposés, rédactions et projets dans un cas, évaluation sur son apprentissage, participation et exercices en classe dans l'autre. Nous sommes donc autorisés à dire que le principal instrument d'évaluation utilisé par les enseignants interrogés prend la forme de l'examen. Or, selon *le dictionnaire de Linguistique Appliquée et Enseignement de Langues (Richards et al.,1985)* « L'évaluation globale est la collecte systématique d'informations afin de prendre des décisions ». L'évaluation utilise donc de manière générale des méthodes quantitatives (examens) et qualitatives (observations, classifications et jugements de valeur). Cependant, un examen étant « la procédure pour mesurer les habilités ou les connaissances », évaluer implique un processus plus ample et certainement plus complexe que celui que l'examen implique même si celui-ci a pendant longtemps été considéré comme l'unique instrument d'évaluation fiable, cette représentation perdurant chez un grand nombre d'enseignants.

L'évaluation, dans une vision davantage métacognitive du processus, se sert de données tirées des activités de suivi recueillies pendant et après les diverses activités d'apprentissage. Rappelons qu'il existe deux principaux types d'évaluation: l'évaluation formative, que l'on mène durant les étapes de la planification et de la mise en œuvre didactiques pour orienter l'apprenant, et l'évaluation sommative, qui est réalisée au terme d'une initiative ou d'une étape de l'initiative pour en évaluer les résultats. On peut donc voir qu'un certain nombre de professeurs interrogés privilégient l'évaluation sommative, comme le montrent l'utilisation récurrente de l'examen, les travaux de rédaction et le projet permettent à priori de penser que l'enseignant met en place une évaluation formative. Toutefois, un instrument comme le projet qui pourrait être un formidable instrument d'évaluation conjointe et métacognitive, peut aussi être appliqué comme un instrument d'évaluation sommative lorsque c'est l'objet concret final qui est jugé et non le processus d'apprentissage.

Enfin, on peut justement remarquer que les modalités d'évaluation reposant sur la métacognition et le jugement autonome de l'apprenant ont moins de succès que les examens auprès des enseignants interrogés. Ceci nous amène bien sûr à nous interroger sur les raisons de cette faible représentation des instruments d'auto-évaluation pourtant adéquats aux principes philosophiques et éducatifs qui fondent le Modèle Universitaire Minerva. Nous proposerons plus loin des pistes de réflexion sur ce point.

### Question 3.

3. ¿En qué medida utiliza el portafolio?



Nous en venons avec cette question au thème central de notre recherche: le portefeuille. Il saute aux yeux que la majorité des enseignants (50%) n'utilisent pas cet instrument qui reflète pourtant une perspective didactique fondée sur la recherche et l'exercice, par l'apprenant, de l'autonomie et de la réflexion critique, indispensables à la mise en place d'un apprentissage significatif qui permette d'assurer la formation intégrale de l'individu. Rares sont les enseignants (20%) qui l'utilisent de manière occasionnelle et aucun de nos enquêtés n'en a fait un instrument d'évaluation constant. C'est donc 70% des enseignants interrogés qui l'utilisent peu ou pas du tout, contre 30% d'utilisateurs réguliers.

Les réponses données à la question précédente nous permettent de supposer que les enseignants préfèrent la sécurité, et protègent leur zone de confort en ne mettant en place que des activités et stratégies qu'ils dominent, l'examen final étant le meilleur exemple.

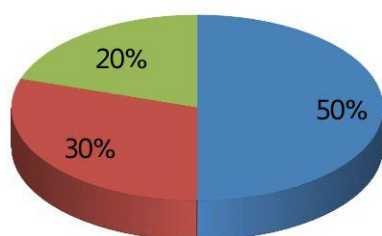
L'usage du portefeuille reste donc une pratique d'évaluation marginale qui ne rencontre pas l'adhésion des enseignants. Ces derniers ne sont pas sensibles ou n'ont pas été sensibilisés au fait que le portefeuille permet une mise en forme des expériences d'apprentissage des langues et leur enregistrement afin de leur donner une reconnaissance formelle. Il permet ainsi aux apprenants d'apporter la preuve de leurs progrès dans l'acquisition des compétences communicatives.

### Question complémentaire 3

3.1

el

#### ¿Por qué?



- es necesario saber y entender la importancia del portafolio
- sirve de guía para llevar a los alumnos a la auto-evaluación
- los trabajos parciales llevan a la evaluación final

¿Por qué utiliza o no portafolio?

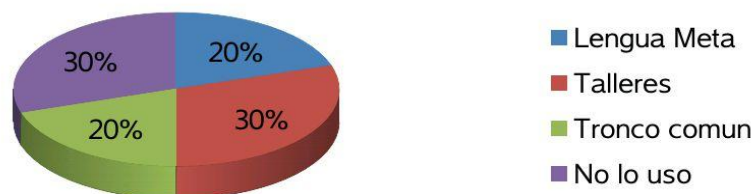
Les enseignants qui ne font pas usage du portfolio précisent que, pour l'utiliser, il est nécessaire d'être convaincu de l'importance de l'utilisation de cet instrument. Les 30% des enseignants interrogés qui disent l'utiliser régulièrement mentionnent que le portefeuille sert de guide pour conduire les élèves vers l'auto-évaluation, dans une démarche de mise en pratique de son autonomie. Quant aux 20% restants, ils avouent qu'ils l'utilisent peu parce que pour eux les travaux partiels effectués tout au long du cours, dans une perspective d'évaluation continue, sont logiquement complétés par une évaluation finale. Ceci nous amène à penser que le portfolio n'est pas perçu par ces enseignants comme un outil d'évaluation relevant d'une dynamique d'évaluation continue et formative sinon qu'il est considéré comme un produit final, au même titre que l'examen privilégié par les enseignants qui ne veulent pas déroger à leurs habitudes évaluatives ancrées dans leur pratique professionnelle.

#### **Question 4**

4. ¿En qué materias utiliza el portafolio?



## Materias donde utilizan el portafolio



Parmi les professeurs qui utilisent un recueil d'évidences ou un portefeuille comme moyen d'évaluation, le plus grand nombre, 30%, dit l'utiliser dans les ateliers, matières dans lesquelles on vise la pratique réelle des compétences acquises. Il est donc bien perçu et utilisé dans ces cas comme un instrument valorisant les résultats concrets, visibles, mesurables de l'apprentissage. Il faut toutefois rappeler que le portefeuille est inclus dans les modalités d'évaluation des programmes de ces matières, ce qui nous amène à penser qu'ils n'ont pas choisi cet instrument par initiative ni conviction personnelles. 20% l'utilisent aussi dans les cours de langue cible, probablement pour les mêmes raisons que celles mentionnées dans le cas de l'atelier et aussi, probablement, parce que ce cours étant celui qui se déroule sur le plus grand nombre d'heures hebdomadaires, le portfolio permet un suivi des progrès de l'apprenant par l'enseignant et l'apprenant lui-même. Enfin, il peut être choisi pour sa souplesse d'utilisation au regard des instruments classiques d'évaluation déjà mentionnés plus haut.

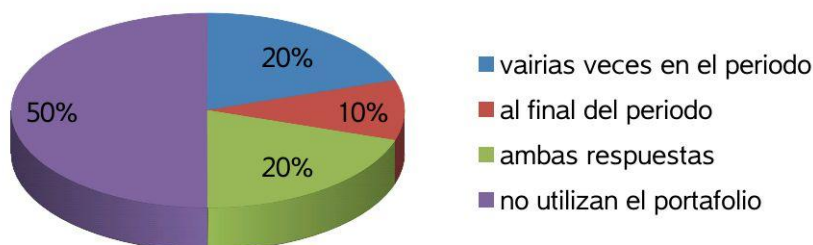
En ce qui concerne les 20% des enseignants interrogés qui disent utiliser le portfolio pour évaluer les résultats relatifs aux matières de tronc commun, il est légitime de penser que la nature même de ces matières (Formation Humaine et Sociale, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, Nouvelles Technologies de L'information et de la Communication) ne se prête pas à une évaluation de type sommatif du fait qu'elles requièrent de l'élève la maîtrise progressive d'habilités complexes de types métacognitif et méthodologique, raison pour laquelle le portfolio apparaît comme un instrument d'évaluation

pertinent.

### Question 5.

5. ¿Con qué frecuencia revisa el portafolio?

## Revisión del portafolio

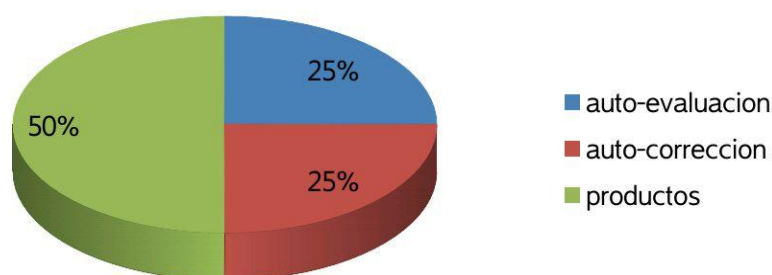


Pas plus que pour le choix du portefeuille, la fréquence de sa révision par les enseignants ne fait l'objet d'un consensus académique. Les réponses sont exactement divisées en trois catégories recevant le même pourcentage ou un pourcentage proche: 20% des enseignants le vérifient plusieurs fois durant la période de classe, 10% ne le font qu'à la fin de la période et 20% appliquent ces deux modalités. Dans les deux cas de figure où la vérification a lieu de manière suivie, il semble que les enseignants souhaitent mettre en place un type d'évaluation formative qui se focalise sur le processus d'apprentissage et la remédiation des difficultés rencontrées par une approche métacognitive. L'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire tiendraient donc compte de l'ensemble des circonstances et des expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place.

### Question 6.

6. ¿Qué partes constituyen el portafolio que le pide al estudiante (auto-evaluación del estudiante, productos, auto-corrección, etc.)?

## Constituyentes del portafolio



La question antérieure nous amène à présent à nous intéresser au contenu du portefeuille pour pouvoir vérifier si réellement les enseignants souhaitent favoriser l'autonomie et la réflexion de l'étudiant.

Pour la majorité des professeurs (50%), le portefeuille est essentiellement constitué d'une partie présentant des produits concrets, ou encore des évidences du travail de l'apprenant. Ensuite, à part égale (25%) ce sont les évidences relatives à l'auto-évaluation et à l'autocorrection des élèves qui sont mentionnées. Il est intéressant de voir que ces deux aspects semblent indissociables, l'évaluation par l'apprenant de ses résultats d'apprentissage s'effectuant de manière conjointe avec une remédiation personnelle aux difficultés rencontrées. On peut donc noter ici que c'est bien l'accès des apprenants à l'autonomie qui est au centre des préoccupations des enseignants.

## Question 7.

7. ¿Qué evidencias o productos constituyen el portafolio?



Une fois déterminées les catégories comprises dans le portefeuille, à présent nous allons voir quelles évidences ou produits concrets doivent y être contenus.

Le moins qu'on puisse dire est que les réponses des enseignants ne sont ni descriptives ni détaillées. En effet, 30% des enseignants ne mentionnent que peu de produits réels, tels les essais, textes ou encore projets –mais en ce qui concerne ce dernier on ne peut que remarquer qu'il ne s'agit pas non plus d'un produit vérifiable sinon d'une stratégie qu'on se propose de mettre en place. On peut donc dire que jusqu'à présent les produits mentionnés comme éléments du portefeuille sont des productions écrites, communes, sans activité conjointe d'auto-évaluation. C'est ce dernier point qui est mentionné par 20% des enseignants qui indiquent l'objectif visé par cette partie du portefeuille sans pour autant citer les produits qui sont censés permettre d'atteindre l'objectif d'autocorrection.

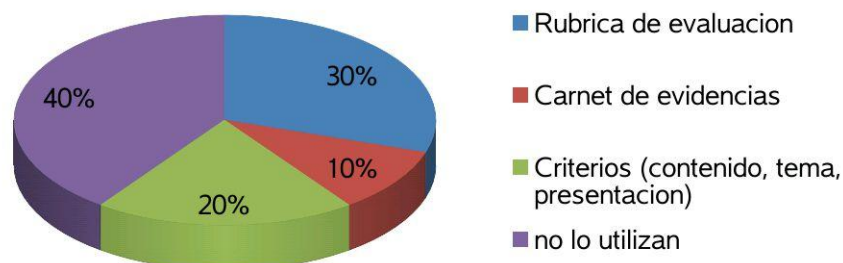
Enfin, 30% et 20% des enseignants mentionnent respectivement les progrès et les compétences de l'apprenant comme des produits d'évaluation qui, encore une fois, sont moins des produits que des objectifs didactiques. Aucune indication n'est donnée sur les activités d'évaluation mises en place ni sur les

critères qui président à la mesure des informations recueillies. On reste donc dans des pétitions de principe sans qu'aucun élément ne nous laisse penser que leurs instruments d'évaluation permettent de rendre compte des compétences acquises par l'apprenant et de ses progrès. C'est toutefois ce que nous allons voir plus en détail dans la question suivante.

### Question 8.

8. ¿Qué rubros o criterios utiliza para la evaluación del portafolio? (de ser posible, les estaríamos muy agradecidos nos adjunten un ejemplo de dicho formato de evaluación).

## Criterios a evaluar del portafolio



Cette question portant sur les critères d'évaluation du portefeuille devait nous apporter des réponses précises et concrètes, d'autant plus que nous sollicitons des enseignants interrogés qu'ils nous donnent par écrit un exemplaire des barèmes qu'ils utilisent pour évaluer les résultats de l'apprentissage de leurs apprenants. Toutefois, il nous faut préciser qu'aucun d'entre eux ne nous a remis d'exemplaire de grilles ou critères d'évaluation et on peut à juste titre se demander si cette omission est due à l'oubli ou volontaire – pour ne pas soumettre à critique ou encore pour conserver la « propriété intellectuelle » de

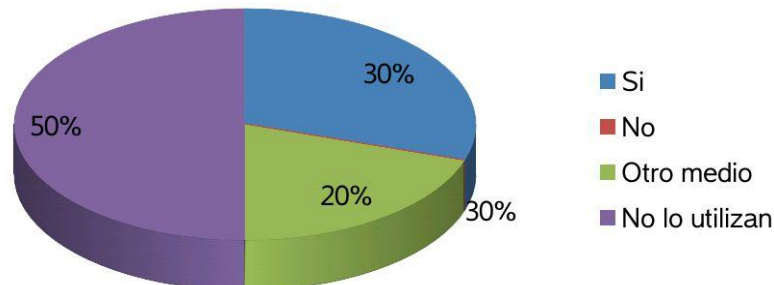
ses instruments d'évaluation. Il ne nous reste donc qu'à croire que leur discours correspond effectivement à leurs principes et pratiques réelles d'évaluation.

Une majorité d'enquêtés (30%) dit utiliser des rubriques pour mener à bien les tâches d'évaluation, 20% citent les critères qu'il utilise, ceux-ci incluant les thèmes, contenus et même la présentation de l'activité. Enfin, un nombre moins élevé d'enseignants (10%) dit faire usage d'un carnet d'évidences mais ce concept est quelque peu ambigu car nous ignorons s'il recouvre, comme nous le croyons, ce que nous appelons plus communément un journal de bord incluant un regard critique sur le processus suivi, les progrès en termes de compétences et d'attitudes, les objectifs atteints et les obstacles rencontrés. Il s'agirait dans ce cas d'un mode d'évaluation informelle et continue qui, plus que favoriser l'application de critères précis d'évaluation, aiderait à confirmer ou infirmer l'évaluation du portefeuille.

En dernier lieu on peut remarquer que les contenus des rubriques ou critères, tels que compétence linguistique, pragmatique, originalité, etc. ne sont pas du tout abordés.

### **Question 9.**

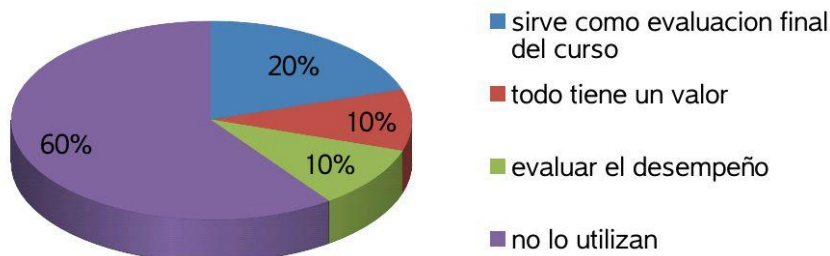
9. ¿Le pide al estudiante una selección de sus trabajos o el total de ellos?



Parmi les 50% d'enseignants qui disent faire usage du portefeuille comme outil d'évaluation, seuls 30% ont dit demander à leurs élèves de regrouper dans le portefeuille tous leurs travaux ainsi que les activités faites en classe, et les 20% restants ont affirmé utiliser un autre moyen d'évaluation des élèves, comme un examen pour mesurer les progrès et arriver à une note finale. On observe encore ici une certaine ambiguïté concernant la thématique du portfolio, les enseignants se montrant réticents à donner des informations sur leur usage de cet instrument. Au-delà de ces réticences c'est la réalité de l'usage du portfolio en classe qui est en question. Voyons si la deuxième partie de la question nous apporte des éclaircissements.

### 9.1 ¿Por qué?

## ¿Por qué?

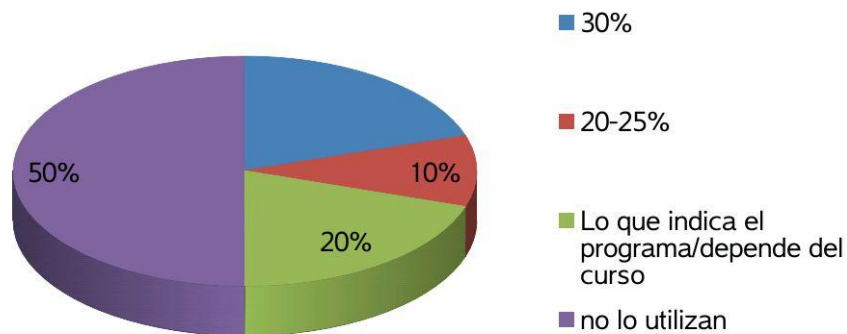


Même s'il ressort de nouveau que la majorité des professeurs de la faculté n'utilisent pas le portefeuille d'évidences, on peut encore une fois remarquer que le pourcentage oscille entre 50 et 60%. Parmi ceux qui l'utilisent, 20% disent qu'ils demandent à leurs élèves une sélection de travaux qui servent de paramètres pour l'évaluation finale du cours, 10% pensent que les efforts des élèves pendant le cours doivent aussi être pris en compte et les 10% restants estiment que le portefeuille sert avant tout à évaluer les progrès des élèves. La fonction du portfolio se situe donc entre instrument d'évaluation finale ou outil parmi d'autres d'où encore une fois le manque manifeste de consensus de l'équipe pédagogique sur les outils d'évaluation et leurs fonctions.

### Question 10.



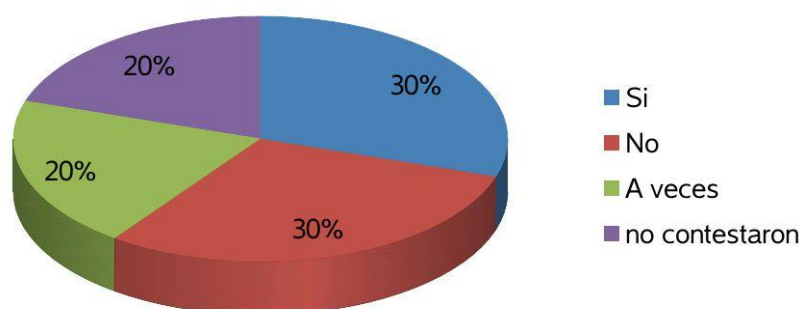
10. ¿Qué porcentaje le atribuye al portafolio para la calificación final?



Parmi les utilisateurs du portfolio, la majorité d'entre eux (30%) attribuent au portefeuille une fonction sommative et non formative, ce qui va à l'encontre d'une perspective basée sur l'observation des progrès d'apprentissage d'un élève. On ne vise donc pas l'amélioration du processus d'apprentissage des élèves, ni la pertinence des stratégies d'enseignement appliquées par l'enseignant. Ce qu'on cherche à déterminer c'est simplement les niveaux de performance de l'apprenant, son succès ou son échec. Malgré ses limites, cette information ne manque pas d'utilité pour l'enseignant, s'il veut situer ses apprenants sur une échelle comparative donnant une indication du degré d'atteinte de certains standards de qualité, et surtout pour l'institution qui aurait mis en place une politique de certification de ses étudiants.

**Question 11.**

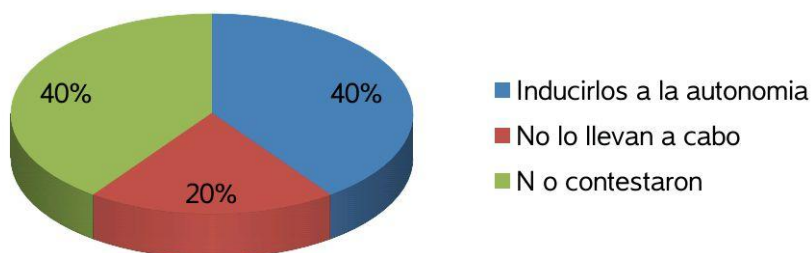
11. ¿Comparte con sus colegas la información relativa al desarrollo del aprendizaje del estudiante?



Il est intéressant de voir que 20% des enseignants interrogés n'ont pas voulu répondre à cette question et que ceux qui ont accédé à nous répondre ont des réponses divergentes. En effet, un même pourcentage se partage l'essentiel des réponses : 30% ont dit partager avec des collègues l'information relative aux progrès de l'apprenant au cours du processus d'apprentissage, et 30% ont affirmé ne pas le faire. Au vu des résultats on peut penser que les professeurs ne partagent pas toujours l'information relative au développement du processus d'apprentissage de l'élève et qu'il existe un manque de consensus de l'équipe pédagogique et, partant, un certain manque de collaboration. Cependant, au moment où les nouveaux programmes de la Licence invitent les professeurs à repenser les objectifs prioritaires, les modalités d'enseignement et d'évaluation doivent être l'objet de discussions et d'accords de la part du groupe de professeurs concernés, pour connaître les points forts et faibles du développement des élèves et aussi de la formation qu'ils reçoivent.

## Question 12.

12. ¿Qué medidas implementa para incitar a los estudiantes a que lleven a cabo su auto-evaluación del portafolio?



Cette dernière question porte sur l'axe central du travail pédagogique sur le portfolio : l'autonomie, en œuvre dans le processus métacognitif mis en place par l'apprenant et appliqué dans ses activités d'auto-évaluation.

Un énorme pourcentage d'enseignants n'a pas répondu à cette question sur les mesures qu'ils appliquent pour inciter leurs élèves à l'auto-évaluation du portfolio, ce qui nous suggère qu'ils ne font pas participer leurs élèves au processus d'évaluation de leurs acquis. C'est d'ailleurs ce que 20% des enseignants ont répondu explicitement, élevant à 60% le pourcentage d'enseignants n'encourageant probablement pas leurs étudiants à l'autonomie. Nous pouvons voir que seuls 40% des enseignants interrogés prennent en compte cette dimension formative de l'apprentissage. Pourtant il nous faut rappeler que l'auto-évaluation est un élément indispensable dans toute approche de l'enseignement-apprentissage d'une langue qui cherche à favoriser la continuité entre le développement de la compétence stratégique des apprenants et le développement de leur processus d'apprentissage, et que le MUM donne une place très importante à l'acquisition de l'autonomie par l'étudiant.

### **Conclusion sous forme de synthèse**

L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir.

L'apprenant est alors amené à présenter différentes facettes de sa biographie langagière qui va bien dans le sens de la réflexion et de l'autonomie recherchée par le biais de l'application du MUM. Par ailleurs, cela permet aussi d'enregistrer des expériences plus informelles de contact avec la langue et la culture, ce qui n'est pas négligeable si l'on recherche une ouverture de l'apprenant vers l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, ce dont notre monde globalisé a besoin.

L'évaluation peut, comme nous l'avons vu, intervenir à différents stades de l'enseignement apprentissage. En ce qui concerne le pronostic, l'évaluation est continue et elle apparaît sous différentes formes tout au long de l'apprentissage en fonction de critères et d'objectifs à atteindre.

On a proposé dans cette recherche l'utilisation d'un portefeuille d'évidences comme un outil d'évaluation pour encourager l'évaluation centrée sur la progression des apprentissages dans l'enseignement de FLE, pour favoriser l'autoévaluation, la conscientisation, l'apprentissage autonome et exercer la réflexion métacognitive. Dans cette recherche le portefeuille a été plus particulièrement perçu comme un support bien adapté à un enseignement centré sur les apprentissages des élèves et propice au développement de l'évaluation formative.

### *Chapitre III*

#### 3. Le portefeuille comme instrument d'évaluation

Comme nous l'avions mentionné, le but ultime de notre étude est de proposer des critères d'élaboration et d'évaluation du portfolio afin d'en faire un véritable outil d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'apprenant, ce que nous allons aborder à continuation.

### 3.1 Le portefeuille : critères d'élaboration

Le portefeuille d'évidences est réalisé à partir de l'utilisation de diverses stratégies didactiques qui ont comme résultat un produit. Cela implique toute une méthodologie de travail et des stratégies didactiques dans l'interaction entre le professeur et l'élève. Le portefeuille doit être constitué d'évidences résultant de l'activité d'apprentissage réalisée par l'élève à travers l'emploi de stratégies didactiques.

Il existe différents types d'évidences :

- ✕ Evidences Manuscrites : élaborées à la main et effectuées dans la salle de classes (résumés, descriptions, schémas, etc.) ou comme partie d'un devoir.
- ✕ Evidences Digitales : vidéos, audio, simulations, logiciels, etc.
- ✕ Evidences Imprimées : recherches documentaires, définitions, photocopies, etc.
- ✕ Evidences Physiques : objets physiques, etc.

Les évidences peuvent avoir différents statuts:

- ✕ documents de travail (résumés, essais, rapports, tableaux, etc.)
- ✕ registres pour les élèves, par exemple quand on réalise un travail pour lequel on prend note des étapes ou du degré d'accomplissement de l'activité, autrement dit de ce qui reflète l'exécution de cette activité (un rapport, une simulation, etc.)

- ✘ contenus, dans le cas des documents sur le travail de l'élève élaborés par d'autres personnes (des témoins).

Et elles doivent obéir à certains critères:

- ✘ L'élève doit participer à la sélection des travaux qui vont constituer ces évidences.
- ✘ Les critères d'évaluation que le professeur utilise doivent être communiqués aux apprenants. Ces critères doivent donc être spécifiés dans l'instrumentation didactique ainsi que dans la rubrique ou autre grille d'évaluation qui accompagne nécessairement le portefeuille.

Il existe différents types de portefeuilles :

- ✘ Type showcase : il contient une évidence limitée et il est utile quand on a des évidences physiques qu'on ne peut pas ajouter à un document.
- ✘ Type checklist : il est constitué par un nombre déterminé d'évidences - les élèves doivent savoir dès le début du cours les évidences qui devront le constituer- incluant toute preuve documentaire déterminée dans l'instrumentation de l'enseignement ainsi que la liste de contrôle ou la rubrique correspondante.
- ✘ Type électronique : ce type de portefeuille est une variante du type checklist et il est également largement utilisé dans l'éducation. Il a le grand avantage, de type écologique, d'éviter l'utilisation abusive du papier. Il est constitué des mêmes éléments que le type checklist, la différence résidant dans le fait que l'utilisation de la technologie électronique permet la collecte de preuves dans différents formats (audio, vidéo, graphiques, images interactives, etc.).

Enfin, Frola (2010) propose un certain nombre d'étapes à suivre pour arriver à

concevoir le portfolio, et nous allons les énumérer ci-dessous.

1. Définir la ou les compétence(s) à évaluer par le biais du portfolio à partir du profil de sortie de l'étudiant ou des compétences disciplinaires qu'il doit acquérir.
2. Définir le processus de mise en œuvre du portfolio en termes de début, développement et conclusion, comme suit :
  - ✕ Début : on commence avec des questions qui font office de déclencheurs sur l'usage du langage et les inconvénients de ne pas être suffisamment compétents dans le domaine de la production écrite. On invite les étudiants – en binôme dans l'exemple mentionné par Frola - à créer leur portefeuille en le décorant et en écrivant leurs noms de manière imaginative. Elle suggère également de donner des instructions sur ce qui doit apparaître comme évidences dans le portefeuille chaque semaine ou tous les quinze jours. Enfin, on fait connaître aux étudiants les critères d'évaluation de cet instrument.
  - ✕ Développement : les équipes décorent leur portefeuille et décident où ils vont le conserver. Tout au long des semaines ils ajoutent leurs évidences dans le portefeuille.
  - ✕ Conclusion : les équipes présentent leur portefeuille à la fin de la période déterminée, en respectant bien les indications et critères d'évaluation qui leur ont été indiqués et l'instrument d'évaluation du portefeuille est alors appliqué (liste de vérification, échelle d'estimation ou rubrique).

### 3.2 Le portefeuille : critères d'évaluation

Dans la plupart des méthodologies d'enseignement-apprentissage, indépendamment du fait que l'apprenant soit considéré comme le centre du

processus, il reste très souvent en marge de l'activité évaluative qui reflète la prédominance de l'enseignant. Généralement ce dernier évalue sans la participation de l'élève, c'est-à-dire que l'évaluation n'implique que lui comme acteur qui doit évaluer pour attribuer une note finale et non pour vérifier la bonne marche du processus d'enseignement-apprentissage. Or, une évaluation authentique prenant place dans un apprentissage significatif doit inclure des techniques et instruments divers qui permettent de la réaliser selon différentes dimensions : conceptuelles, attitudinales et procédurales. C'est dire l'importance du sujet apprenant qui est amené à prendre en charge de plus en plus tôt et de plus en plus profondément son apprentissage en identifiant ses caractéristiques et ses styles d'apprentissage autant que ses atouts et faiblesses.

Le portefeuille répond à des critères définis qui permettent au professeur de réaliser une évaluation intégrale. En effet, pour constituer un portefeuille d'évidences, on doit compiler l'information où se manifestent les progrès de l'apprenant en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Par ailleurs, le portefeuille d'évidences permet à l'élève de sentir qu'il participe à l'évaluation de son propre apprentissage, du fait qu'il est amené à réfléchir sur la réussite de ses apprentissages et à vérifier son autocorrection par le biais de l'échange avec l'enseignant qui lui communique le registre documenté de ses progrès et des éléments qui restent à approfondir.

A partir de l'approche par compétences, il est devenu clair que le portefeuille d'évidences est un outil d'évaluation et d'autoévaluation qui peut être bénéfique pour la bonne marche de l'interaction didactique. Son usage n'exclut pas pour autant les examens traditionnels tant appréciés des enseignants mais qui doivent nécessairement être enrichis des produits élaborés, réunis et coordonnés par les élèves qui reflètent plus authentiquement les efforts fournis, les progrès manifestés ainsi que les faiblesses à corriger.

Pour utiliser le portefeuille dans toutes ses dimensions, il faut prendre en compte sa valeur dans le développement de l'autonomie et du processus métacognitif de l'apprenant, ce qui implique que ce dernier réalise son auto-évaluation pour



chaque évidence constituant le portefeuille. Pour ce faire, on doit élaborer avec l'apprenant une liste de contrôle ou une rubrique portant sur ces objectifs relevant tant des savoir-être que des savoir-faire. Dans le cadre de l'échange didactique entre enseignant et apprenant, il est recommandé que les évaluations adoptent la dimension de la co-évaluation qui permet au professeur et à l'élève d'avoir une perception plus juste des progrès dans l'apprentissage.

Les rubriques et les listes de contrôle sont donc des outils complémentaires qui facilitent l'évaluation des compétences en permettant à la fois à l'élève et à l'enseignant d'effectuer l'évaluation d'une manière systématique. Ces rubriques et listes de contrôle peuvent être proposées par l'enseignant ou élaborées en collaboration avec l'apprenant.

Il est important de mentionner que, dans l'évaluation d'un sujet, on peut utiliser plusieurs types de portefeuilles si les caractéristiques du parcours l'exigent et selon le type de preuve requis. Dans le cas d'un sujet qui est à la fois théorique et pratique, les évidences documentaires vont constituer un portefeuille de type checklist ou numérique, au contraire des évidences physiques (par exemple les prototypes) qui seront regroupées dans un portefeuille de type showcase.

Frola (2010) suggère d'établir et de concevoir les critères d'évaluation suivants :

- ✘ du processus. Les indicateurs du processus correspondent aux critères d'exigence qu'on exige des équipes tout au long du processus d'élaboration du portefeuille, généralement en ce qui concerne les procédures mises en œuvres et les attitudes. Voici un exemple :
  - ✘ collabore avec son compagnon pour établir le portefeuille
  - ✘ apporte et organise chronologiquement dans le portefeuille les évidences sollicitées et montre une certaine satisfaction à travailler avec son compagnon
- ✘ du produit. Les indicateurs se réfèrent aux critères d'exigence préalablement établis quant au produit que les étudiants vont élaborer puis présenter devant le groupe classe. Les indicateurs doivent porter

aussi bien sur les aspects conceptuels que procéduraux et en relation avec les attitudes. Par exemple :

- ✕ le portfolio doit avoir une page de garde originale
- ✕ pour le mois de septembre le portfolio doit inclure : leur autobiographie, leur arbre généalogique, un essai sur le bicentenaire de l'Indépendance – il s'agit d'un exemple lié au contexte mexicain, etc.

Elle suggère aussi de concevoir les outils de notation à partir des indicateurs préalablement établis. Cette étape implique de choisir quel outil sera le plus adéquat pour évaluer le portefeuille : liste de vérification, échelle d'estimation ou rubrique.

Exemple d'échelle d'estimation:

Indicateurs sur le produit :	Assez bien	Bien	Très bien	Excellent
Assez bien, Bien, Très bien, Excellent Niveau de réussite 7 (Très bien) et 2 (Bien)				
collabore avec son compagnon pour établir le portefeuille				
apporte et organise chronologiquement dans le portefeuille les évidences sollicitées				
montre une certaine satisfaction à travailler avec son compagnon				
le portfolio doit avoir une page de				

garde originale				
pour le mois de septembre le portfolio doit inclure leur autobiographie				
pour le mois de septembre le portfolio doit inclure leur arbre généalogique				
pour le mois de septembre le portfolio doit inclure un essai sur le bicentenaire de l'Indépendance				

L'évaluation par le portefeuille se termine par une conclusion sur l'évolution de la compétence préalablement sélectionnée en décrivant brièvement et clairement les évidences correspondantes.

Pour compléter notre propos nous allons décrire à continuation les trois types d'instruments de mesure déjà mentionnés ci-dessus, toujours suivant les indications de Patricia Frola.

*La liste de vérification.*

C'est l'instrument de mesure le plus simple car il apporte une information limitée sur la manière dont les apprenants acquièrent ou non les compétences visées durant la mise en œuvre des activités. Il est constitué d'une liste de critères rassemblés sur l'axe horizontal, alors que l'axe vertical correspond à l'adéquation aux critères qui n'est indiquée que par « oui » ou « non ».

En voici un exemple:

<b>Critères de niveau d'acquisition de</b>	
--	--

OUI	NON	
<b>la compétence : CA 8/8 huit critères</b>		
		Exprime de manière créative les composantes du profil de sortie, les compétences pour la vie et compétences génériques en production
		Montre clairement dans sa production la hiérarchie entre les compétences travaillées
		Illustre les compétences en production
		S'exprime avec fluidité en situation d'exposé face au groupe
		Montre des dispositions et des attitudes favorables au travail d'équipe
		Distribue équitablement les fonctions à l'intérieur de l'équipe de travail
		Révisé au moins 2 sources d'information sur les thématiques abordées
		Montre une certaine satisfaction à travailler en équipe

Résultat : 7/8 = en cours d'acquisition

La liste de vérification n'apporte aucune précision sur le niveau de qualité atteint pour un critère, elle informe simplement de la présence ou de l'absence de cet indicateur.

*L'échelle d'estimation. (Frola p 80)*

Elle est constituée d'un registre en deux axes. L'axe horizontal comporte des

indicateurs de type conceptuel, ainsi qu'en relation avec les procédures et les attitudes, tandis que l'axe vertical porte les niveaux de qualité correspondant au degré de manifestation de l'indicateur. On peut, par exemple, considérer les rangs de : suffisant, assez bien, bien, très bien, excellent. Cette échelle permet d'estimer qualitativement de degré de qualité à l'intérieur duquel s'inscrit l'indicateur concerné.

On voit que, alors que la liste de vérification ne fait qu'indiquer la présence ou l'absence d'un indicateur, l'échelle d'estimation permet d'établir avec précision le niveau de qualité de l'acquisition de cet indicateur. Nous en proposons ci-dessous une illustration.

Degrés de qualité atteints : assez bien, bien, très bien, excellent. Niveau de réussite 5 Excellent	Assez bien	Bien	Très bien	Excellent
Rend sa planification et la présente au groupe				
Expose et défend son produit face au groupe				
Décrit et justifie la partie curriculaire de sa planification				
Définit les indicateurs relatifs au processus et au produit qui sont pertinents durant son exposé				
Choisit et justifie son instrument de notation				
Définit le degré d'atteinte de la compétence				

### *La rubrique*

Il s'agit, selon Frola, de l'outil d'évaluation le plus élaboré et le plus exact pour l'évaluation des compétences. Elle est constituée d'une matrice à double entrée ainsi que des éléments suivants : les indicateurs sur l'axe horizontal, les niveaux de développement sur l'axe vertical et, à l'intersection de chaque indicateur et niveau de développement atteint, se trouve un descripteur. Il s'agit d'un élément qui définit avec précision et de manière qualitative le niveau de développement attendu pour chaque indicateur. Même si la conception de cet outil est relativement difficile, de par la précision qu'il requiert, il offre une gamme d'informations importante, détaillée, vaste et relativement objective. En voici à présent un exemple.

Indicateurs	Niveaux de développement			
	1 Bronze	2 Argent	3 Or	4 Platine
Rend sa planification et la présente au groupe	Planification incomplète et rendue de manière tardive. Descripteur	Planification rendue dans les délais convenus mais sans respect des normes établies. Descripteur	Planification complète et rendue dans les délais mais avec des incomplétudes dans certaines parties	Planification complète, rendue dans les délais, respectant les normes et de contenu très appréciable, sans rien à devoir

				ajouter.
Expose et Expose en s'Expose en s'Montre clarté Domine son défend son produit face au groupe	appuyant sur des notes mais discours peu clair et peu fluide	appuyant sur des matériels élaborés	et fluidité durant l'exposé mais peut encore être amélioré	exposé en captant l'attention du groupe et ajoute quelque chose de « plus »
Décrit et justifie la partie curriculaire de sa planification	Délégation des fonctions très limitée, tous font la même chose en même temps	Délègue les fonctions en les assumant partiellement ; on observe une certaine simulation	Délègue les fonctions, les assume, les réalise mais sans grande efficience	Délègue les fonctions, les assume avec efficience, ajoute un plus à l'organisation de l'équipe
Définit les indicateurs relatifs au processus et au produit qui sont pertinents durant son exposé	Matériel peu créatif, commun, répétitif, sans originalité	Matériel peu original, manipulable, sans intérêt	Matériel créatif, original, élaboré, susceptible d'être amélioré	Matériel créatif, original, innovateur, qui attire l'attention du groupe et démontre un extra de créativité
Choisit et justifie son instrument	Parle sans réussir à attirer		Descripteur	

de notation	l'attention, ne module pas Descripteur sa voix, monotone et sans confiance en soi			
-------------	--	--	--	--

### *Conclusion*

L'évaluation est devenue, pour moi, un élément clé du processus d'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, débutante dans l'enseignement du FLE, cela a été le moyen pour moi d'évaluer ma performance en tant



qu'étudiante afin de vérifier si j'étais sur la bonne voie ou si je devais rectifier certains aspects méthodologiques dans ma façon d'apprendre. Ensuite, cela m'a aussi permis de réfléchir sur ma formation comme professeur en m'aidant à voir comment les élèves progressent, quelles sont leurs erreurs les plus fréquentes, en m'interrogeant sur les moyens de les aider à identifier ces erreurs pour pouvoir essayer d'y remédier. L'évaluation formative n'est certes pas la solution miracle pour faire progresser les apprenants mais elle permet de rassurer nombre d'apprenants et m'a aussi permis de prendre confiance en moi. J'ai pris conscience aussi, à partir des expériences vécues à la Faculté de Langues, que, si le niveau de langue de la plupart des élèves était assez bon, il existait une grande hétérogénéité au niveau de l'acquisition des compétences communicatives ainsi qu'au niveau des résultats des processus d'évaluation.

J'ai, au cours de mes différentes classes et cours, pu réfléchir à l'utilité de l'évaluation de la compétence de communication et à l'importance de cette dernière, tant pour les apprenants que pour les professeurs, même si celle-ci n'est pas toujours objective.

Un processus d'évaluation doit permettre de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Au niveau pédagogique, il permet de renseigner l'enseignant, de suivre son action pédagogique car, grâce à l'évaluation, on peut vérifier si les objectifs donnés aux apprenants ont été atteints et ajuster la progression du cours en fonction des besoins des apprenants. Dans le cas des apprenants, ils peuvent se situer par rapport aux objectifs donnés et par rapport au reste de la classe. Ils peuvent donc savoir ce qu'ils maîtrisent et les points où ils doivent fournir plus d'efforts.

Dans cette recherche nous avons proposé d'utiliser le portefeuille d'évidences pour bien mener le processus d'évaluation qui implique les élèves et les professeurs et dans l'optique que l'élève connaisse ses progrès, le portfolio devenant alors vraiment un outil d'enseignement-apprentissage qui aide à arriver à l'autonomie par la pratique de l'autoévaluation.

Parmi toutes ces définitions on peut citer le portefeuille d'évidences comme un « dossier d'évaluation » dont l'ambition est de rassembler en un même document les diverses fonctions de l'évaluation. Ce dossier doit être établi pour chaque élève, dès son début et l'accompagne tout au long de sa licence/carrière. Il a pour but de permettre le suivi de l'élève et faciliter les points de vue entre partenaires, l'enseignant et l'élève. Il a également pour ambition d'amener l'élève à prendre conscience de ses capacités et à évaluer ses progrès.

On doit constater qu'il doit contenir des productions significatives pour l'élève, révélatrices de ses niveaux d'acquisition, d'abord choisies par l'enseignant, puis progressivement par l'élève lui-même qui apprend à faire des choix, à les justifier, à se présenter au moyen de ses travaux, à évaluer les divers aspects de son activité d'élève et à tirer parti de cette évaluation.

Le portefeuille d'évidences est le produit d'appréciations et des choix personnels que l'élève doit pouvoir défendre et justifier à la fin de sa formation professionnelle.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001) Paris, Didier. Portfolio européen des langues*
- TAGLIANTE C. (1993) : « *L'évaluation* », in *Technique de classe – Paris, Clé International*

- Patricia Frola, *Maestros competentes: A través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Trillas, 2011.
- Linard, Monique (2000) « Sur quelques problèmes de l’audio-visuel dans l’apprentissage des langues vivantes dans l’enseignement secondaire », *Les Langues Modernes*, n° 6, p. 53-57.
- Puren, Christian, Paola Bertocchini et Edwige Costanzo (1998) *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses.
- Richerich, René (1996) « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d’apprentissage et de communication », *in* Holec, Little & Richerich, *op. cit.* : p. 41-76.
- Vygotski, Lev (1997 pour la traduction française) *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute (édition originale en russe publiée en 1934).
- Widdowson, H. G., (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.
- Lussier, Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris, Hachette FLE, 1992, p.11.
- L’évaluation en FLE, Stanley Hilton, Caroline Veltcheff
- [www.itmina.edu.mx/subaca/Portafolio%20de%20evidencias.pdf](http://www.itmina.edu.mx/subaca/Portafolio%20de%20evidencias.pdf)
- <http://www.refef.crifpe.ca/document/nhatrang/30%20N%20Huu%20Hai-HN.pdf>
- <https://www.unilorin.edu.ng/publications/sanni/lapor.htm>
- Teorias del aprendizaje, Good an Brophy, 1990