T.C.

Université de Marmara
Institut des Sciences de l'Éducation
Département de Langues Étrangères
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

PROBLÉMATIQUE D'ÉVALUATION NUMÉRIQUE EN DIDACTIQUE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Thèse de doctorat présentée par

Ahmet AYCAN

Sous la direction de

Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

Maître de Conférences

Istanbul, 2019

T.C.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE DİJİTAL DEĞERLENDİRME SORUNSALI

Ahmet AYCAN

Doktora Tezi

Danışman

Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

İstanbul, 2019

Tous les droits de cette thèse sont réservés à l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Marmara.

© 2019

Tüm Kullanım Hakları

M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2019

APPROBATION

Cette étude intitulée Problématique d'évaluation numérique en didactique de langue étrangère, préparée par Ahmet AYCAN, a été approuvée le 26 Décembre 2019 à l'unanimité par les membres du jury ci-dessous en tant que thèse de doctorat.

	Nom, Prénom	Signature
DIRECTRICE DE THÈSE	Mme Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ Maître de Conférences	
MEMBRE DU JURY	Mme Ayşe Banu KARADAĞ Professeur des Universités	
MEMBRE DU JURY	M. Rıfat GÜNDAY Professeur des Universités	
MEMBRE DU JURY	Mme Füsun SARAÇ Maître de Conférences	
MEMBRE DU JURY	Mme Gülhanım ÜNSAL Maître de Conférences	

ONAY

Ahmet AYCAN tarafından hazırlanan "Problématique d'évaluation numérique en didactique de langue étrangère (Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Değerlendirme Sorunsalı)" konulu bu çalışma 26.12.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Füsun SARAÇ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL**	

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier dans un premier temps, ma directrice de thèse, Madame Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ, tant pour ses qualités pédagogiques que pour ses multiples conseils scientifiques, et sans qui la réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de jury d'avoir accepté l'évaluation de cette thèse.

J'exprime tout autant ma gratitude à Mme Ayşe Banu KARADAĞ, Mme Füsun SARAÇ, Mme Gülhanım ÜNSAL, Monsieur Murat DEMİRKAN ainsi qu'à Monsieur Rıfat GÜNDAY d'une part pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon étude et d'autre part pour la confiance dont ils ont témoigné à mon égard pour mener à bien cette thèse.

J'adresse aussi mes remerciements à Mme Mahacen VARLIK d'avoir lu cette thèse avec une grande patience.

Je voudrais également remercier Madame Esra ATMACA qui a contribué au processus d'évaluation des copies avec son expérience en tant que correctrice de DELF.

Je tiens à remercier Monsieur Murat DELİBAŞ pour son soutien et ses précieux conseils au cours de la réalisation de la recherche.

Je remercie également mes collègues de l'Université de Marmara, Messieurs Mustafa BÜKER et Serhat BAŞKAN, et mes collègues de l'Université Ondokuz Mayıs pour tout le soutien qu'ils ont pu m'apporter.

Enfin, je voudrais remercier ma chère épouse qui m'a toujours encouragé pendant la réalisation de cette recherche.

CURRICULUM VITAE

2014-2019	Université de Marmara, Institut des Sciences de l'Éducation, Département de Langues Étrangères, Section de Didactique du Français Langue Étrangère – Doctorat.
2011-2013	Université Ondokuz Mayıs, Institut des Sciences de l'Éducation, Département de Langues Étrangères, Section de Didactique du Français Langue Étrangère – Master.
2011-	Chargé de Recherche à l'Université Ondokuz Mayıs, Institut des Sciences de l'Éducation, Département de Langues Étrangères, Section de Didactique du Français Langue Étrangère.
2005-2010	Université Ondokuz Mayıs.

COORDONNÉES :

Lieu de travail : Université Ondokuz Mayıs

Adresse électronique : ahmet.aycan@omu.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

2014-2019	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı-Doktora.
2011-2013	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı-Yüksek Lisans.
2011-	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi.
2005-2010	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransızca Öğretmenliği-Lisans.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

E-Posta: ahmet.aycan@omu.edu.tr

AVANT-PROPOS

Cette recherche a été menée avec pour but d'analyser les effets des outils d'évaluation numérique dans le processus de développement de la production écrite chez des étudiants en didactique du Français Langue Étrangère. Cette étude a été réalisée auprès des étudiants du Département de Langues Étrangères de l'Université Ondokuz Mayıs, au sein de la Section de Didactique du Français Langue Étrangère, au cours du 2ème semestre de l'année académique 2018-2019 à Samsun, et a été préparée en tant que thèse de doctorat dans la Section de Didactique du Français Langue Étrangère du Département de Langues Étrangères, dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Marmara à Istanbul. Nous espérons que les données issues de notre étude et les suggestions que nous fournirons contribueront au processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier la dimension de l'évaluation. Les activités de production écrite dans le manuel DELF B1 préparées par CLE International ont été utilisées au cours de la réalisation de recherche et cela donnera la possibilité aux étudiants de préparer ainsi cet examen.

AHMET AYCAN

ÖN SÖZ

Bu çalışma, yabancı dil eğitiminde dijital değerlendirme araçlarının, öğrencilerin Fransızca yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmamız, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Çalışmamızdan elde edilen verilerin ve sunacağımız önerilerin, yabancı dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütünleşme sürecine, özellikle değerlendirme boyutuna katkı sağlayacağını umuyoruz. Çalışmanın uygulama sürecinde öğrencilere yazma becerilerine yönelik CLE International yayınevi tarafından hazırlanan DELF B1 yazma aktiviteleri sunulmuş ve aynı zamanda öğrencilerin bu sınava hazırlanmasına da olanak sağlanmıştır.

AHMET AYCAN

ÖZET

Yazma, temelinde dört alt beceriye ayrılan yabancı dil öğretiminin önemli bir bileşenidir. Hem öğrenen açısından geliştirilmesi hem de öğreten açısından değerlendirilmesi zor bir süreçtir. Bu süreçte öğretenlerin yazma süreçleri ve bu süreçlerde yapılan hatalar konusunda öğrenenlere farkındalık kazandırması beklenir. Gelişim aşamasındaki yazma becerilerine verilen dönütler ve düzeltmeler sistematik yapılırsa öğrenenlerin yazma becerileri gelişir ve hataların kalıcılığı önlenebilir. Özellikle 21. yüzyılın teknolojik alt yapısı düşünüldüğünde belki de yazma becerilerine verilebilecek en faydalı dönütün çevrimiçi ortamlar olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda yazma becerileri ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde teknoloji bütünleşme sürecinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın temel amacı dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Eylem araştırması modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Dijital değerlendirme araçlarının öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkileri nelerdir? Dijital araçların değerlendirme sürecindeki rolü, katkıları, üstünlükleri ve sınırlılıkları nelerdir? Dijital değerlendirme ve detaylı dönüt verme modelinin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecine etkileri nelerdir? Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışmanın evren ve örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda İleri Okuma ve Yazma dersine kayıtlı 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yazma becerisine yönelik ön test, son test ve öz değerlendirme ölçeği kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS paket programı kullanılarak hem nicel hem de nitel bulgular şeklinde yorumlanmıştır. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilen ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı katkılar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda P değeri, 000<,005 olarak hesaplanmış, bu değer deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıktığını göstermiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde ise çalışmada kullanılan dijital değerlendirme araçlarının geleneksel

değerlendirme modeline kıyasla üstünlükleri, katkıları, faydaları ve sınırlılıkları üzerinde durularak Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde seçenekli bir değerlendirme modelinin kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yazma Becerisi, Dijital Değerlendirme, Dönüt, Yabancı Dil Eğitimi.

ABSTRACT

Writing is an important part of foreign language teaching, which is divided into four sub-skills. It is a difficult process to develop for the learner and to evaluate for the teacher. In this process, teachers are expected to raise awareness about the writing process in the field and the mistakes made. If feedback and corrections about the writing skill during development are systematically made, learners' writing skills develop and the fossilization of errors can be avoided. Especially, for the technological infrastructure of the 21st century, online environments can be considered as the most useful areas for writing. In this context, it can be said that the process of technology integration is essential for the evaluation of writing competence. The main objective of this study is to investigate the effects of digital evaluation tools and a detailed feedback model on the writing skills of students in French as a foreign language learning. This research, which was conducted in accordance with the action-research model, is aimed to answer the following questions: What are the effects of digital evaluation tools on the development of students' writing skills in French? What are the roles, contributions, benefits and limitations of digital tools in the evaluation process? What are the effects of digital evaluation and the detailed feedback model on the development of writing skills? The universe and sample of this study, in which qualitative and quantitative research methods are used together, is composed of 28 students enrolled in the Advanced Reading and Writing II course in the Department of French Language Education at Ondokuz Mayıs University. In the research, a pre-test, post-test and self-assessment of writing skills have been used and the analysis of the data obtained has interpreted in terms of the quantitative and qualitative results using the SPSS program. The conclusions of the spring semester of the 2018-2019 academic year and the research results obtained indicate that the digital assessment tools and detailed feedback from the model have made a statistically significant contribution to improving students' writing skills in French. Following the comparison of student averages before and after the tests, the value of p was calculated as follows: 000 <005, and this value shows a significant result in favour of the experimental group. The conclusion and suggestions section present the advantages, limitations and advantages of digital evaluation tools

over the traditional assessment model, as well as suggestions for the use of an alternative assessment model in the process of developing writing skills in French.

Key Words: Writing Skills, Digital Evaluation, Feedback, Foreign Language Teaching.

RÉSUMÉ

L’écriture est une composante importante de l’enseignement de la langue étrangère, divisée en quatre sous-compétences. C'est un processus difficile à développer pour l'apprenant et à évaluer pour l'enseignant. Dans ce processus, les enseignants sont censés sensibiliser le terrain au processus d’écriture ainsi qu’aux erreurs commises. Si les rétroactions et les corrections apportées à la PE au cours du développement sont systématiquement apportées, la PE des apprenants se développe et la fossilisation des erreurs peut être évitée. Compte tenu en particulier de l’infrastructure technologique du XXIe siècle, les environnements en ligne peuvent être considérés comme les informations les plus utiles pour l’écriture. Dans ce contexte, on peut dire que le processus d'intégration de la technologie est indispensable dans l'évaluation de la PE. L'objectif principal de cette étude est d'analyser les effets des outils d'évaluation numérique et d'un modèle de rétroaction détaillé sur la PE des étudiants en didactique du français langue étrangère. Cette recherche, qui a été menée conformément au modèle de recherche-action, visait à répondre aux questions suivantes : quels sont les effets des outils d'évaluation numérique sur le développement de compétence des étudiants à écrire en français ? Quels sont les rôles, contributions, avantages et limites des outils numériques dans le processus d'évaluation ? Quels sont les effets de l'évaluation numérique et du modèle de rétroaction détaillé sur le développement de compétences de l’écriture ? L'univers et l'échantillon de cette étude, où les méthodes de recherche qualitative et quantitative sont utilisées ensemble, sont composés de 28 étudiants inscrits au cours intitulé Lecture et Écriture Avancé II dans la Section de Didactique du Français Langue Étrangère de l’Université Ondokuz Mayıs. Dans cette recherche, un pré-test, un post-test et une rubrique d’auto-évaluation de PE ont été utilisés et l'analyse des données obtenues a été interprétée comme des résultats quantitatifs et qualitatifs à l'aide du programme SPSS. Les conclusions du 2ème semestre de l'année académique 2018-2019 et les résultats obtenus de la recherche ont montré que les outils d'évaluation numérique et les rétroactions détaillés du modèle ont apporté une contribution statistiquement significative à l'amélioration de la PE en français des étudiants. Suite à la comparaison des moyennes des étudiants avant et après les tests, la valeur « p » a été calculée comme suit : 000 < 005, et cette valeur a montré un résultat significatif en

faveur du groupe expérimental. La section de conclusion et de suggestions présente les avantages et les limites des outils d'évaluation numériques par rapport au modèle d'évaluation traditionnel, ainsi que des suggestions pour l'utilisation d'un modèle d'évaluation alternatif dans le processus du développement de PE en français.

Mots clés : Production Écrite, Évaluation numérique, Rétroaction, Enseignement de Langue Étrangère.

TABLE DES MATIÈRES

APPROBATION ..... **i**

ONAY ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

CURRICULUM VITAE ..... **iii**

ÖZGEÇMİŞ ..... **iv**

AVANT-PROPOS ..... **vi**

ÖN SÖZ ..... **vii**

ÖZET ..... **viii**

ABSTRACT ..... **x**

RÉSUMÉ ..... **xii**

TABLE DES MATIÈRES ..... **xiv**

LISTE DES TABLEAUX ..... **xix**

LISTE DES FIGURES ..... **xxi**

ABRÉVIATIONS ..... **xxiii**

I ÈRE PARTIE : INTRODUCTION **1**

1.1. Problématique de la Recherche 3

1.2. Objectif de la Recherche 5

1.3. Importance de la Recherche 6

1.4. Limites de la Recherche 7

1.5. Hypothèses de la Recherche 7

1.6. Définitions 8

II ÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE **10**

2.1. Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement 10

2.1.1. Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation 12
2.1.2. Didactique des Langues Étrangères Assistée par les Nouvelles Technologies 19
2.2. Production Écrite en Didactique de Langue Étrangère 24
2.2.1. Production Écrite 24
2.2.2. Processus d'Écriture 28
2.2.2.1. Formulation 30
2.2.2.2. Exécution 31
2.2.2.3. Révision 32
2.3. Difficultés Rencontrées au Processus d'Écriture 34
2.3.1. Capacité à Exprimer 34
2.3.2. Cohérence et Cohésion 35
2.3.3. Compétence Lexicale/Orthographe Lexicale 36
2.3.4. Compétence Grammaticale/Orthographe Grammaticale 38
2.3.5. Transfer Linguistique/Interférence Linguistique 40
2.3.6. Fossilisation 42
2.4. Évaluation et le Cadre Européen Commun de Référence 42
2.5. Évaluation en Didactique de Langue Étrangère 45
2.5.1. Mesure et Évaluation 46
2.5.2. Validité, Fiabilité et Faisabilité de l'Évaluation 48
2.5.3. Quoi Évaluer? 49
2.5.4. Pourquoi Évaluer? 51
2.5.5. Quand Évaluer? 51
2.5.6. Comment Évaluer ? 53
2.6. Fonctions et Objectifs de l'Évaluation 54

2.6.1. Évaluation Diagnostique 55
2.6.2. Évaluation Formative 57
2.6.3. Évaluation Sommative 58
2.6.4. Auto-Évaluation 58
2.6.5. Feedback 60
2.7. Évaluation de la Production Écrite 63
2.7.1. Méthodes pour l'Évaluation de la Production Écrite 64
2.7.1.1. Méthode Holistique 64
2.7.1.2. Méthode Analytique 65
2.8. Évaluation Numérique en Didactique de Langue Étrangère 67
2.8.1. Correction Digitale 71
2.8.2. Correction des Copies à l'Écran 72
2.8.3. Portfolio Numérique 73
III ÈME PARTIE: CADRE MÉTHODOLOGIQUE 75
3.1. Méthode de la Recherche 75
3.2. Instruments Utilisés 77
3.3. Échantillon de la Recherche 77
3.4. Outils de Collecte des Données 77
3.5. Déroulement de Recherche 78
IV ÈME PARTIE: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES 82
4.1. Comparaison de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre..... 82
4.1.1. Analyse de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre 83
4.2. Comparaison de Test Préliminaire et de Test Final 86
4.2.1. Analyse des Résultats de Test Préliminaire et de Test Final 87
4.2.2. Comparaison de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1 90

4.2.2.1. Analyse de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1 91

4.2.2.2. Analyse d'Échelle d'Attitude et des Résultats de l'Activité 1 92

4.2.3. Comparaison de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2 96

4.2.3.1. Analyse de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2 97

4.2.3.2. Analyse d'Échelle d'Attitude et des Résultats de l'Activité 1 105

4.2.4. Comparaison de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3 109

4.2.4.1. Analyse de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3 109

4.2.4.2. Analyse d'Échelle d'Attitude et des Résultats de l'Activité 1 114

4.3. Comparaison de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre et de Deuxième Semestre 118

4.3.1. Analyse de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre et de Deuxième Semestre 119

V ÈME PARTIE: CONCLUSION 122

5.1. Conclusion 122

5.1.1. Résultats Concernant les Données Quantitatives 123

5.1.2. Résultats Concernant les Données Qualitatives 127

5.2. Propositions 128

BIBLIOGRAPHIE 131

ANNEXE 139

Annexe 1. Échelle des Activités de Communication Langagière et Stratégies du Niveau B1 du CECR 139

Annexe 2. Grille d'Évaluation de la Production Écrite B1 142

Annexe 3. L'Interface de Système Gradescope 143

Annexe 4. Les Activités Réalisées dans le Système Gradescope 143

Annexe 5. Le Réglage de l'Administrateur de la Gestion de Système 144

Annexe 6. Exemple de Notation d'une Copie 145

Annexe 7. Exemple du Processus d'Évaluation d'une Copie 146
Annexe 8. La Rubrique Intégrée dans le Système 146
Annexe 9. Résultats Affichés à la Suite d'Évaluation 147
Annexe 10. Rapport à Partir d'une Activité 148
Annexe 11. Les Notes Individuelles Hebdomadaires 149
Annexe 12. Exemple d'une Fiche Pédagogique des Activités 150
Annexe 13. Demande d'Autorisation 151
Annexe 14. Décision du Comité d'Éthique 152

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Cinq Niveaux d'Intégration Technologique 20

Tableau 2.2. Les Éléments Clés des Compétences du 21ième Siècle 24

Tableau 2.3. Caractéristiques de l'Évaluation dans une Perspective d'Objectifs Pédagogiques Opérationnels 44

Tableau 2.4. Les Parasites de la Fidélité 49

Tableau 2.5. Fonctions et Objectifs d'Évaluation 55

Tableau 2.6. Types de Commentaires Utilisés par les Enseignants 61

Tableau 2.7. Une Comparaison d'Échelles Holistiques et Analytiques sur six Qualités d'Utilité de Test. 66

Tableau 4.1. Test sur Échantillon Unique de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre 82

Tableau 4.2. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire et de Test Final 87

Tableau 4.3. Résultats Obtenus de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain 88

Tableau 4.4. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1 90

Tableau 4.5. Résultats Obtenus de Première Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain 93

Tableau 4.6. Réponses d'E1 d'Échelle d'Attitude 94

Tableau 4.7. Réponses d'E24 d'Échelle d'Attitude 94

Tableau 4.8. Réponses d'E32 d'Échelle d'Attitude 95

Tableau 4.9. Les Notes Obtenues de Première Partie de Test Préliminaire 95

Tableau 4.10. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2 ... 97

Tableau 4.11. Résultats Obtenus de Deuxième Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain 105

Tableau 4.12. Réponses d'E26 d'Échelle d'Attitude 106

Tableau 4.13. Réponses d'E27 d'Échelle d'Attitude 107

Tableau 4.14. Réponses d'E31 d'Échelle d'Attitude..... 107

Tableau 4.15. Les Notes Obtenues de Deuxième Partie de Test Préliminaire 108

Tableau 4.16. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3 . 109

Tableau 4.17. Types d'Erreurs de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3 110

Tableau 4.18. Résultats Obtenus de Troisième Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain 115

Tableau 4.19. Réponses d'E28 d'Échelle d'Attitude..... 116

Tableau 4.20. Réponses d'E29 d'Échelle d'Attitude..... 116

Tableau 4.21. Réponses d'E31 d'Échelle d'Attitude..... 117

Tableau 4.22. Les Notes Obtenues de Troisième Partie de Test Préliminaire..... 117

Tableau 4.23. Comparaison de Test sur Échantillon Unique d'Examen Préliminaire et d'Examen Final de Deux Semestres 119

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. Conditions Essentielles à une Intégration Efficace de la Technologie 14

Figure 2.2. Concepts Clés de Littératie en TIC 17

Figure 2.3. Illustration du « Dépliage » d'une Compétence d'Intégration (savoir-écrire) du Programme Intégré 26

Figure 2.4. Modèle d'Écriture. 29

Figure 2.5. La Structure du Processus d'Édition Indiquant les Modes Alternatifs d'Édition 33

Figure 2.6. Les Composantes de l'Acte d'Évaluation 43

Figure 2.7. Le Processus d'une Évaluation 53

Figure 2.8. Évaluation Diagnostique pour la Planification de l'Apprentissage 56

Figure 2.9. Exemple d'une Correction Automatique. 69

Figure 2.10. Exemple d'une Correction Automatique 70

Figure 2.11. Attributs des Diplômés de l'Université Baptiste de Hong Kong pour les Programmes de Premier Cycle 74

Figure 3.1. Recherche Action dans les Phases de l'Enseignement. 76

Figure 3.2. Planification de Démarche 79

Figure 4.1. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0776) 84

Figure 4.2. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0009) 85

Figure 4.3. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0045) 85

Figure 4.4. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0008) 85

Figure 4.5. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0737) 86

Figure 4.6. Exemple d'une Activité Proposée 89

Figure 4.7. Exemple d'une Copie d'un Etudiant 89

Figure 4.8. Un Exemple Analysé pour la Planification d'un Texte 92

Figure 4.9. Un Exemple pour la Planification des Idées. 92

Figure 4.10. Un Dictionnaire Interactif. 104

Figure 4.11. Amélioration de Français 112

Figure 4.12. Un Exemple sur la Correction Automatique. 113

Figure 4.13. Exemple de Donnés par Interviewé..... 120

Figure 4.14. Exemple de Donnés par Interviewé..... 120

Figure 4.15. Exemple de Donnés par Interviewé..... 121

Figure 4.16. Exemple de Donnés par Interviewé..... 121

,

ABRÉVIATIONS

CECR	: Cadre Européen Commun de Référence
DELF	: Diplôme d'Étude de Langue Française
DALF	: Diplôme Approfondi de Langue Française
EAO	: Enseignement Assisté par Ordinateur
EAO	: Évaluation Assistée par Ordinateur
ENA	: Environnement Numérique d'Apprentissage
FLE	: Français Langue Étrangère
LE	: Langue Étrangère
L2	: Langue Seconde
NTICE	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
PE	: Production Écrite
QCM	: Questionnaire à Choix Multiple
SAMR	: Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

I ÈRE PARTIE : INTRODUCTION

La note est une photo de la connaissance acquise, l'analyse des données va donner une vision qui ressemble plus à un film.

(A. Mille)

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) est un long processus. À la fin de ce processus, afin d'obtenir les résultats les plus efficaces et d'atteindre les objectifs souhaités, ce processus doit être contrôlé régulièrement à la fois par l'enseignant et même par l'apprenant. C'est uniquement en intégrant efficacement la dimension d'évaluation dans le processus d'enseignement que l'on peut s'assurer que les méthodes et techniques utilisées ont un effet adéquat sur l'apprenant.

L'évaluation pronostique nommée plutôt l'évaluation diagnostique joue un rôle important à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant, afin de mesurer les connaissances préliminaires des apprenants et de déterminer leur niveau de préparation au processus d'apprentissage. Cette évaluation peut être exécutée à l'aide d'un test de diagnostic ou d'une échelle d'attitude pour mesurer les connaissances antérieures de l'apprenant sur des sujets prédéterminés dans le programme de curriculum.

Quant à l'évaluation formative, les données obtenues fourniront des informations essentielles à l'enseignant afin d'arranger plus rentablement le processus et de surprendre les attitudes, les forces et les faiblesses des apprenants. En d'autres termes, en évaluant le processus, en fournissant des données constantes tout au long du processus d'enseignement, l'évaluation formative soutiendra à éliminer les désordres du fonctionnement du processus, à identifier les faiblesses et les points forts des apprenants, à effectuer les interventions nécessaires dans les lieux défaillants et à maîtriser le processus d'enseignement pendant la période.

L'évaluation sommative est une évaluation des résultats d'apprentissage, généralement un résumé du semestre présenté avec une note à la fin du processus d'enseignement.

Cependant, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, non seulement la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi la dimension de l'évaluation ont pris une autre accélération. Grâce aux

technologies numériques, tous les processus d'évaluation sont exécutés dans des environnements interactifs. À partir de notre recherche bibliographique, nous pouvons constater que les nouvelles technologies sont peu appliquées dans les évaluations.

Cette étude s'organise en cinq parties ; la première partie sera consacrée au contexte de la recherche afin de veiller à la clarté de la problématique, de l'objectif, de l'importance, des limites et des hypothèses de la recherche.

Dans le premier chapitre, nous présenterons clairement la problématique et l'objectif de notre étude à travers des questions de départ qui nous ont motivés dans le choix du sujet et dans la réalisation d'une telle étude.

Dans la deuxième partie, celle du cadre théorique, nous mentionnerons les travaux menés dans le cadre de l'évaluation numérique et de la production écrite (désormais PE) en didactique de LE. Nous examinerons les études portant sur les effets et les limites des dispositifs numériques dans le processus d'évaluation de produit de la PE chez les apprenants de Français Langue Étrangère (désormais FLE).

Nous souhaitons aussi ouvrir le débat sur la place et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation (désormais NTICE). Pour comprendre et analyser les effets des NTICE et plus spécifiquement en didactique de langues étrangères, nous examinerons les travaux et les recherches qualitatives et quantitatives. Dans un premier temps, nous traiterons les définitions et les notions des moyens de technologie et ensuite leur intégration dans l'éducation au point de vue historique dans les dimensions des fonctions, des effets, des avantages et ainsi des limites. Nous parlerons aussi du rôle de la technologie dans le processus d'évaluation de la LE.

Cette partie sera consacrée ainsi à la PE en didactique du FLE. Dans cette partie, nous nous concentrerons d'une part sur la compétence de PE en didactique de la LE et d'autre part, nous mentionnerons le processus d'écriture comprenant la formulation, l'exécution et la révision. Et ensuite, en décrivant les types de texte et leurs caractéristiques, nous nous focaliserons sur l'évaluation de la PE dans les limites du Cadre européen commun de référence (désormais CECR) pour les langues.

En ce qui concerne l'évaluation numérique, nous parlerons tout d'abord de l'histoire de l'évolution de l'évaluation et ensuite nous ferons un focus sur les types d'évaluation en traitant leurs fonctions et leurs objectifs en didactique de LE. Par la suite, nous présenterons brièvement le système *Gradescope* que nous adoptons dans notre recherche au cours d'évaluations de la compétence de PE des étudiants.

Nous ouvrirons également le débat sur l'utilisation de plateformes numériques en tenant compte des avantages, des fonctionnalités, des problèmes rencontrés et ainsi des limites dans le processus d'évaluation de la PE avec l'intention de concevoir un modèle alternatif à l'évaluation de l'écriture par rapport à l'évaluation traditionnelle. Nous analyserons aussi les différents types de systèmes utilisés en vue d'évaluer les copies des examens de manière numérique.

Dans la troisième partie, celle du cadre méthodologique, nous présenterons la méthode de recherche adaptée à notre étude et ainsi nous expliquerons le modèle de collecte des données.

Dans les deux dernières parties, nous analyserons d'une part les données plus détaillées et d'autre part nous terminerons par l'interprétation des données recueillies en comparant les résultats des activités.

1.1. Problématique de la Recherche

Les objectifs essentiels de l'enseignement/apprentissage d'une LE sont de développer et d'améliorer la capacité de savoir-faire linguistique chez les apprenants : écouter, lire, parler et écrire. Pour atteindre les objectifs souhaités, il faut bien déterminer et préciser la méthode la plus appropriée à suivre lors du processus d'apprentissage d'une langue.

L'évaluation fait partie intégrante de ce processus et a pour objectif de contrôler les acquis par rapport à plusieurs normes déterminées par l'enseignant et ainsi de comparer les résultats de l'état initial à l'état final. Pour porter un message de la performance des apprenants dans le but d'éviter et de corriger les erreurs commises, il faut examiner et suivre fréquemment les performances des étudiants. À ce stade, un enseignant doit formuler clairement les moments, les buts et les critères ainsi que les barèmes de l'évaluation.

Pour porter un jugement, pour prendre des décisions, pour passer à la séquence suivante dans un parcours de formation et pour recueillir les renseignements sur les points forts et les points faibles des étudiants, le feedback joue un rôle primordial. Le feedback permet également de suivre une meilleure progression dans l'interprétation des résultats.

À ce stade, la problématique de notre recherche met l'accent sur la compétence de PE qu'on ne peut pas suffisamment développer à cause du manque d'évaluation détaillée visant à l'améliorer. Ce manque d'évaluation ne donne pas de possibilité aux étudiants de recueillir les informations essentielles sur leurs points forts et sur leurs points faibles destinés aux activités de PE.

On peut constater que dans la majorité des départements de langues étrangères, l'évaluation n'est pas intégrée convenablement dans le processus d'apprentissage. Elle se résume seulement à une seule note chiffrée avec les examens partiels et finaux (évaluation sommative) de manière holistique tout au long de l'année académique. Cela ne conduit pas les apprenants à suivre leur progression, à atteindre les objectifs fixés et ainsi à améliorer les compétences langagières en raison du manque de rétroaction servant à réguler l'apprentissage en leur fournissant les informations sur leurs points forts et leurs points faibles. En particulier, le développement de la PE – le plus ardu à développer s'il est comparé aux autres compétences – doit être continuellement évalué pour le contrôle des connaissances afin d'empêcher les fossilisations.

Le numérique apporte plusieurs avantages visant à rendre l'apprenant plus actif et autonome en lui assurant plus d'opportunités.

> « Premièrement, s'ils ont commis des erreurs, ils pourraient continuer toute la semaine à commettre des erreurs similaires sur des documents connexes qui auraient pu être évitées grâce à la rétroaction sur le rendement. Deuxièmement, un long délai entre le comportement et les conséquences confond la relation entre les deux. » (Slavin, 2006, p. 341).

Par le numérique, l'enseignant a la possibilité de donner des feedbacks avant, pendant ou immédiatement à la suite de l'activité de manière synchrone ou asynchrone. Le feedback fourni par l'enseignant peut soutenir les échanges entre l'enseignant et l'apprenant grâce au numérique.

Pour comprendre les effets des dispositifs numériques, nous avons précisé les questions de départ comme les suivantes ;

- ✓ Sous quelles conditions le numérique améliore-t-il la compétence d'écriture ?
- ✓ Quels rôles jouent les plateformes numériques dans le processus d'évaluation ?
- ✓ Quels sont les effets des dispositifs numériques sur :
    - ✓ L'évaluation de l'apprentissage des étudiants notamment sur la PE ?
    - ✓ Les enseignants qui amènent les étudiants de l'état initial à un état final ?
- ✓ Quels sont les avantages des plateformes d'évaluation numérique par rapport à l'évaluation traditionnelle ?
- ✓ Dans quelle mesure les dispositifs numériques peuvent–ils augmenter la qualité d'écriture ?

Ce sont des questions essentielles de notre recherche qui a pour but de comparer la modalité d'évaluation traditionnelle et la modalité d'évaluation numérique, et ainsi de profiter des plateformes numériques pour repenser l'évaluation traditionnelle.

1.2. Objectif de la Recherche

Notre objectif principal dans cette recherche exploratoire est de mettre en évidence les effets et les limites de l'évaluation numérique lors du développement et de l'amélioration de la compétence de PE chez les étudiants qui apprennent le français comme LE.

Nous avons pour objectif d'examiner l'influence des plateformes numériques par rapport à la méthode d'évaluation traditionnelle (papier-crayon) sur le processus de manuscrit.

Nous pouvons énumérer les objectifs significatifs de cette étude comme les suivants :

- ✓ Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement de LE dans le but de

comparer les effets qu'ils apportent à l'évaluation de l'apprentissage dans le cadre de la PE ;

- ✓ Construire un modèle alternatif à l'évaluation numérique de l'écriture par rapport à l'évaluation traditionnelle ;
- ✓ Réduire les problèmes rencontrés comme l'objectivité, le manque de rétroaction, la validité, la fiabilité et la faisabilité, l'absence des interactions entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'évaluation et préciser les déficiences lors de l'évaluation de manière traditionnelle ;
- ✓ Comparer les résultats des activités des plateformes numériques à ceux de la méthode traditionnelle ;
- ✓ Faciliter les échanges entre l'enseignant et l'étudiant en dehors de la classe ;
- ✓ Ouvrir le débat sur la place de l'évaluation numérique à la fois en classe ou hors de la classe pour les activités d'écriture.

1.3. Importance de la Recherche

Cette recherche vise à construire un modèle alternatif à l'évaluation de la PE. Nous pouvons énumérer les principaux avantages comme les suivants :

- ✓ Le correcteur peut corriger les copies des examens de l'écriture n'importe quand et n'importe où sur un ordinateur ou une tablette connectée au web ;
- ✓ Une fois les critères ainsi que les barèmes de l'évaluation intégrés dans la plateforme numérique, l'exécution est vraiment rapide pour les correcteurs ;
- ✓ Le correcteur a des possibilités de marquer sur les copies en ligne, de commenter, d'écrire, de donner des feedbacks de manière immédiate et ainsi de noter à l'écran ;
- ✓ Les étudiants peuvent accéder à leurs copies d'examen au format PDF ;
- ✓ L'objectivité est plus importante lors de la correction des examens, c'est en cela que la correction numérique peut permettre plus d'harmonisation à la notation ;

- ✓ Grâce à la plate-forme numérique, les étudiants peuvent accéder, de manière synchrone ou asynchrone, aux résultats des activités accomplies pour qu'ils puissent voir les rétroactions plus détaillées afin de recueillir les informations sur les points forts et sur les points faibles ;
- ✓ Les étudiants peuvent construire leurs portfolios numériques pour porter un jugement sur la valeur de leur développement et pour contrôler le processus d'amélioration de leur compétence d'écriture.

1.4. Limites de la Recherche

- ✓ L'échantillon de notre recherche est constitué de 28 étudiants de 3ème année de la Section de Didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs à Samsun en Turquie.
- ✓ Les étudiants sont de niveau B1.
- ✓ La PE est la seule compétence évaluée.
- ✓ En tant que la plateforme numérique, nous utilisons le dispositif Gradescope pour évaluer les copies des étudiants.
- ✓ La durée de la recherche s'étend sur un semestre (le 2ème semestre de l'année académique 2018-2019), soit 14 semaines.
- ✓ Les activités pour cette recherche sont organisées en trois parties : « Correspondance », « Notes/Messages/Formulaires » et « Essais/Rapports », proposées par le manuel intitulé *DELF B1, 200 Activités*, paru chez CLE International.

1.5. Hypothèses de la Recherche

Nos hypothèses sont les suivantes :

- ✓ L'évaluation numérique favoriserait le progrès de la PE des étudiants.
- ✓ L'usage d'une plateforme numérique permettrait d'accroître la performance des étudiants en PE à l'aide de rétroactions immédiates opérant de manière plus détaillée.

- ✓ Les portfolios numériques permettraient aux étudiants de suivre leurs points forts et leurs points faibles.
- ✓ L'évaluation numérique contribuerait à l'augmentation des notes des examens partiels et des examens finaux.

1.6. Définitions

Barème : « Table de notation dressée préalablement à l'évaluation de productions d'étudiants et indiquant quelle valeur accorder à chacune des réponses possibles. » (Landsheere, 1979, p. 26).

Cadre européen commun de référence pour les langues :

> « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ». (CECR, 2001, p. 9).

Critère : « Élément, caractère ou propriété d'après lesquels une appréciation est faite ou un jugement est forgé ». (Leblanc-Constant & Bard, 2013, p. 5).

« Le critère est un modèle utilisé pour une comparaison qualitative. » (Landsheere, 1979, p. 63).

Évaluation : Beaucoup de définitions ont été faites sur l'évaluation dans le cadre de l'éducation, selon Legendre :

> « Une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. » (1993, p. 76).

Évaluation formative : « centrée sur le présent, elle constitue un processus continue qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. » (Cuq & Gruca, 2002, p. 204).

Fossilisation : « la cessation de l'apprentissage. Plateaux permanents que les apprenants atteignent sans qu'il y ait de changement dans certaines ou la totalité de leurs formes inter-linguistiques. » (Gass & Selinker, 2008, p. 517).

Mesure :

> « La mesure exige donc ;
> 1/ que les objets ou, plus exactement, les qualités, les modalités de ces objets soient clairement définies – dans toute la mesure du possible – par des comportements ou des caractéristiques observables (définitions opérationnelles) ;
> 2/ qu'une règle indique comment faire correspondre un nombre à chaque objet. » (Landsheere, 1979, p. 172).

Numérique : « Qui est représenté par un nombre, des nombres arithmétiques (chiffres). Qui concerne les nombres arithmétiques. Évaluer en nombre. » (Rey, 2006, p. 893).

Portfolio numérique : « Dossier évolutif qui rassemble des documents numériques décrivant et illustrant le parcours, l'expérience est les compétences de la personne qui l'a constitué, et qui peut être utilisé à des fins d'apprentissage, d'évaluation ou de présentation. » (Grand dictionnaire, 2019).

Rétroaction :

> « Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus-parents, enseignants ou autres-ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. » (Cuq, 2003, p. 216).

II ÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE

2.1. Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

De nombreuses études et recherches à la fois qualitatives et quantitatives ont été faites depuis que l'utilisation des technologies a fait son entrée dans l'éducation et l'on continue encore à s'intéresser aujourd'hui à leur processus d'intégration dans l'éducation. À l'heure actuelle où les nouvelles technologies offrent plus d'opportunités pour les activités individuelles et professionnelles, le mode de vie a également connu un changement plus considérable.

> « Ces technologies deviennent non seulement une fenêtre sur le monde pour le milieu éducatif, mais aussi une porte qui s'ouvre sur la communauté internationale grâce à la communication et à la collaboration qu'elles rendent possibles avec une variété d'interlocuteurs. » (Duquet & Bouchard, 2000, pp. 43-44).

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) regroupent de nombreux dispositifs et divers médias accessibles en tout lieu et à tout moment à la fois pour les enseignants et pour les apprenants qui leur permettent de s'en servir dans des situations d'enseignement et d'apprentissage.

> « Ces technologies, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées, etc.) et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des machines. » (Basque & Lundgren-Cayrol, 2002, p. 2).

La génération Z surnommée plutôt la nouvelle génération Z est perpétuellement en contact avec les TIC pour les diverses activités tant éducatives que sociales. Grâce aux nouvelles technologies, les apprenants ont la possibilité d'apprendre et ainsi de s'évaluer n'importe où et n'importe quand.

Ceux qui ont des difficultés pour apprendre et améliorer leurs capacités de savoir-faire linguistique ont l'occasion de pratiquer franchement la langue enseignée en dehors de la salle de classe, selon leurs besoins et leurs rythmes.

En particulier, les plateformes d'apprentissage en ligne comme Moodle, ATutor, OLAT, Sakai les plus populaires et largement utilisées dans le monde entier dans le cadre de l'éducation, permettent aux étudiants d'accéder à une gamme de matériaux éducatifs adaptés à leur niveau et conçus précisément dans le but d'évaluer les compétences langagières.

> « Les LMS sont basés sur le Web et fournissent un ensemble d'outils de communication, d'accès au contenu d'apprentissage, d'évaluation pédagogique, de collaboration en ligne, de distribution des cours, de téléchargement de contenu, d'administration des groupes d'étudiants, de collecte et d'organisation des notes des étudiants, de questionnaires, de suivi, etc. » (Cheng, Safont, Basu, & Goebel, 2010, p. 16).

Ces plateformes pédagogiques offrent aux apprenants la possibilité de faire de nombreuses activités en dehors de l'école grâce aux ressources numériques, soit l'oral et soit l'écrit. Rice énumère les activités offertes par Moodle comme les suivantes :

- ✓ « Moodle vous permet également d'ajouter six types de matériel de cours interactif.
- ✓ Devoir (télécharger des fichiers qui seront examinés par l'enseignant et/ou les étudiants,
- ✓ Choix (une seule question),
- ✓ Journal (un journal en ligne),
- ✓ Leçon (une activité conditionnelle et ramifiée)
- ✓ Quiz (test en ligne),
- ✓ Sondage (avec les résultats à la disposition de l'enseignant et/ou des étudiants) » (2006, p. 9).

Grâce à sa fonctionnalité de licence open source, les utilisateurs peuvent également construire et créer simplement toutes sortes de contenus tant écrits qu'oraux. « Les interactions entre participants sont possibles à travers la fonction « discussion » fournie par le système, chaque internaute pouvant laisser ses commentaires, discuter avec les autres contributeurs de la pertinence ou non d'informations, etc. » (Ollivier, 2010, p. 126). Moodle est également utilisé comme outil d'évaluation dans certains établissements scolaires quelle que soit la discipline enseignée dans le cadre de *formations ouvertes et à distance.*

De nombreuses études et recherches scientifiques menées dans le cadre des TIC s'accordent sur les avantages de l'utilisation de la technologie comme matériel éducatif dans l'éducation. À ce stade, il faut souligner l'importance des TIC pour obtenir les résultats les plus efficaces dans certains domaines d'utilisation. Afin d'utiliser rentablement les TIC dans les environnements scolaires, il est indispensable d'acquérir les compétences nécessaires concernant les connaissances sur la technologie pour la mobilisation des outils technologiques à la fois en salle de classe et en dehors de l'école.

Ce que nous entendons par la connaissance, c'est la littératie numérique comme « la capacité d'utiliser la technologie numérique, les outils de communication ou les réseaux pour localiser, évaluer, utiliser et créer de l'information. » (Churchill, 2017, p. 6). Pelgrum et Law présentent trois manières d'aborder les TIC dans les programmes scolaires « L'apprentissage aux TIC », « l'apprentissage avec les TIC », « l'apprentissage par les TIC » (2004, p. 23) .

L'apprentissage aux TIC signifie étudier les connaissances et les théories sur l'informatique en tant que discipline enseignée. Apprentissage avec les TIC comprend l'utilisation des outils technologiques comme un support qui soutient l'enseignement dans les activités éducatives de manière non planifiée et l'apprentissage par les TIC, c'est l'intégration des outils technologiques dans l'éducation de manière systématique et bien planifiée.

Dans la section suivante, nous aborderons l'intégration de la technologie dans l'éducation au contexte d'enseignement/apprentissage de LE.

2.1.1. Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Éducation

Dans cette partie, avant de décrire l'intégration des TIC dans l'éducation, nous traiterons les différences et les liens entre l'utilisation et l'intégration des TIC dans les programmes scolaires.

Les TIC ont de plus grands bénéfices en contexte éducatif en démultipliant les ressources dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE. Des établissements scolaires dans le monde entier profitent de l'usage des TIC dans leurs systèmes éducatifs afin de faciliter et d'améliorer la qualité de l'enseignement au cours du

développement des compétences langagières. « L'intégration pédagogique des TIC à l'université devrait avoir pour but de favoriser, faciliter l'apprentissage. » (Karsenti, Savoie-Zajc, & Larose, 2001, p. 93). Alors que l'utilisation des TIC dans l'éducation vise à tirer parti des outils technologiques de façon permanente comme matériel approprié pour le contenu de cours dans le processus d'enseignement/apprentissage et ainsi de l'évaluation, l'intégration est une composante de ce processus de manière systématique et planifiée.

L'utilisation de la technologie est souvent non planifiée et peut ainsi entraîner des problèmes éventuels pour accéder aux matériaux appropriés dans l'environnement d'enseignement/apprentissage. « Le problème majeur qui se pose est celui de la capacité des enseignants à utiliser efficacement les TIC dans leur enseignement. » (Kandeel, 2014, p. 48). De plus, l'usage de la technologie ne sera pas bénéfique en raison du manque d'infrastructures matérielles, du fait que les documents pédagogiques ne sont pas adaptés au niveau et au contenu du cours et ainsi des problèmes techniques éventuels. « Toutefois, sans des enseignants motivés et préparés, les étudiants ne pourront pas bénéficier des opportunités éducatives offertes par les technologies. » (Caneva, 2017, p. 91). Lors de la planification des curricula, il est indispensable que l'enseignant prenne des précautions pour surmonter ces difficultés et pour réduire les problèmes rencontrés. « Les enseignants d'aujourd'hui sont confrontés à des défis et à la question de quand et comment intégrer les nouvelles technologies émergentes dans l'enseignement et l'apprentissage de diverses matières. » (Niess, 2012, p. 3). Pour utiliser efficacement les TIC dans l'éducation et afin d'obtenir des résultats productifs, l'enseignant et l'apprenant doivent tous deux posséder des connaissances techniques. Mastafi souligne les cinq catégories d'obstacles et de difficultés rencontrés :

> « Celles relatives à l'infrastructure des technologies des TIC, ceux relatifs au soutien et au développement professionnel, ceux relatifs à la politique et à la stratégie de généralisation et d'intégration des TIC en éducation, ceux relatifs aux enjeux culturels et linguistiques et enfin ceux liés aux problèmes généraux liés au système éducatif. » (2014, p. 63).

Le figure ci-dessous représente et résume l'intégration des TIC dans l'éducation :

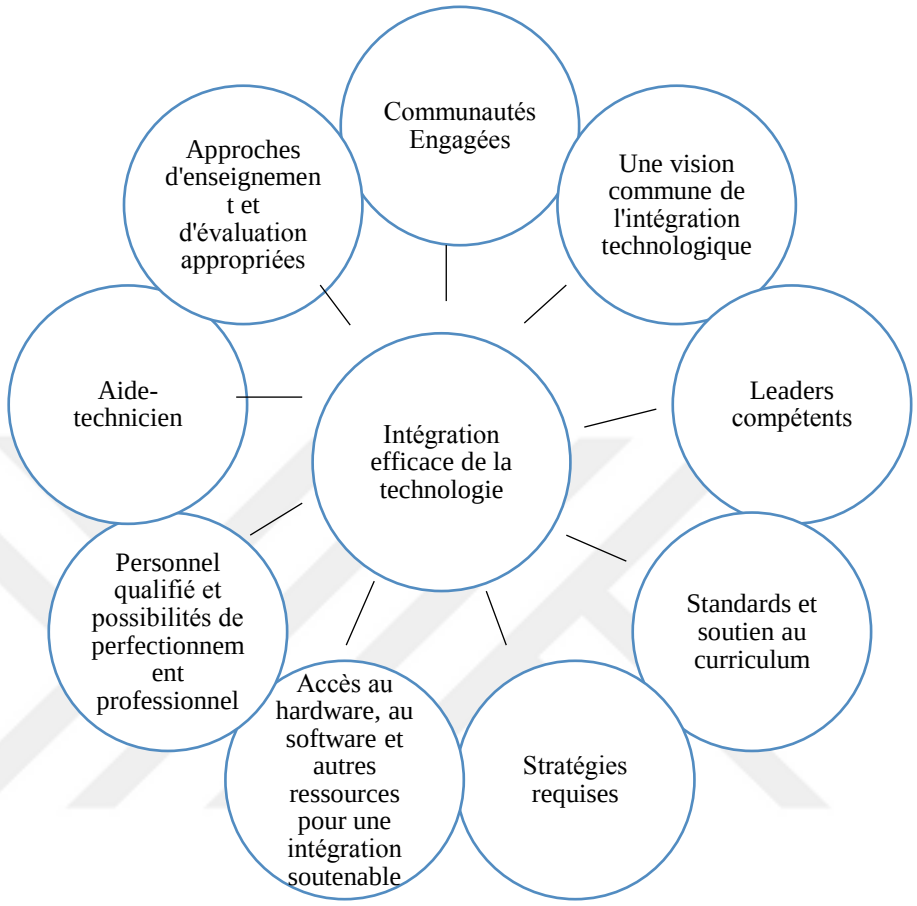


Figure 2.1. Conditions Essentielles à une Intégration Efficace de la Technologie (Roblyer & Doering, 2010, p. 62).

À partir de cette figure, nous pouvons dire que les administrateurs des établissements scolaires doivent proposer en premier lieu une bonne vision de l'intégration des TIC dans l'éducation. Dans son rapport intitulé *Réussir l'école numérique*, Jean-Michel Fourgous évoque les attentes des gouvernements dans le cadre de l'intégration du numérique dans les établissements scolaires comme étant les suivantes :

- ✓ « Favoriser la réussite scolaire et l'égalité des chances ;
- ✓ Développer l'autonomie des étudiants ;
- ✓ Mettre en œuvre des apprentissages plus individualisés ;
- ✓ Innover dans l'enseignement avec la mise en place d'une pédagogie numérique, plus active et créative ;
- ✓ Faciliter la collaboration et l'apprentissage par les pairs ;

- ✓ Développer les compétences clés, notamment numériques et transversales ;
- ✓ Préparer les jeunes à la société numérique dans laquelle ils devront se former régulièrement au travers notamment des plateformes d'e-learning ;
- ✓ Moderniser les procédures d'évaluation ;
- ✓ Améliorer la communication entre tous les partenaires éducatifs ». (2010, p. 31).

Le deuxième point le plus important est d'utiliser une stratégie adéquate pour intégrer efficacement les TIC dans le processus d'enseignement afin d'atteindre les objectifs bien déterminés. Le modèle *Substitution, Augmentation, Modification* et *Redéfinition* (désormais SAMR) développé par Ruben PUENTEDURA met l'accent sur quatre étapes :

> *« Substitution* : La technologie est un outil de substitution directe, sans changement fonctionnel,
> *Augmentation :* La technologie est un outil de substitution directe, avec une amélioration fonctionnelle,
> *Modification* : La technologie permet un remaniement important des tâches,
> *Redéfinition* : La technologie permet la création de nouvelles tâches, auparavant inconcevables. » (Hippasus, 2019).

La phase de substitution est la première étape du processus d'intégration. À cette étape, l'activité est accomplie à l'aide d'un matériau numérique au lieu d'un matériau utilisé précédemment. Par exemple, afin de mesurer les attitudes des étudiants à l'égard de la leçon, l'enseignant peut envoyer un questionnaire qu'il a précédemment appliqué aux étudiants à l'aide d'un questionnaire interactif. Cela permettra à la fois d'économiser du temps et de dématérialiser. Grâce à une enquête interactive, l'analyse et l'interprétation des réponses se dérouleront plus rapidement que ce que l'on fait traditionnellement.

Exemple d'outil : *Google Docs :* https://docs.google.com/

En phase d'augmentation, on essaye de développer le matériel utilisé. Par exemple, des applications interactives telles que la vidéo et l'audio peuvent être ajoutées à l'échelle utilisée à l'étape précédente pour enrichir le contenu.

Exemple d'outil : *Google Drive* : https://www.google.com/drive/

Sakai : https://www.sakailms.org/

Au stade de la modification, c'est le moment de changer et d'enrichir le matériau utilisé. L'étudiant commence à utiliser plus activement les outils technologiques et devient une partie intégrante de l'apprentissage technologique, en partageant des idées, en échangeant des informations et en travaillant avec les autres étudiants.

Exemple d'outil : *Google Apps* : https://apps.google.com/user/hub

Kahoot : https://kahoot.com/

La phase de redéfinition est celle où la technologie est totalement intégrée dans l'environnement d'apprentissage. La créativité est mise en avant par le partage de documents visuels, audio, etc. Les étudiants sont considérés comme des enseignants. Ils partagent leurs connaissances et leurs sentiments avec les autres étudiants à l'aide d'outils numériques. « Les étudiants utilisent les médias et les environnements numériques pour communiquer et travailler en collaboration, y compris à distance, afin de soutenir l'apprentissage individuel et de contribuer à l'apprentissage des autres. » (Serim, 2012, p. 2).

Exemple d'outil : *Edmodo* : https://www.edmodo.com/

Moodle : https://moodle.org/?lang=tr

Le processus d'intégration s'effectue plus efficacement au cours des deux dernières étapes. Cette intégration permet également aux étudiants de s'adapter aux nouveaux modèles d'apprentissage du 21ème siècle en ce qui concerne l'apprentissage en ligne et l'apprentissage numérique. L'apprentissage numérique, nommé également environnement numérique d'apprentissage (désormais ENA), propose un environnement plus diversifié aux apprenants et a pour objectif d'améliorer l'efficacité d'apprentissage de la LE.

Les nouvelles modalités d'apprentissage leur fournissent la possibilité de bénéficier de toutes les opportunités et les potentialités offertes par les TICE avec l'intention de favoriser la réussite scolaire et ainsi de développer l'autonomie des apprenants. Le numérique leur donne la chance de mieux développer le niveau de langue oral ou/et écrit. « Un autre avantage de l'éducation en ligne est la possibilité de travailler avec un plus grand nombre d'apprenants, d'enseignants et d'experts en la matière à l'extérieur de la zone géographique limitée de l'étudiant. » (Porter, 2004, p. 14). Afin de s'adapter

efficacement à ces nouveaux modèles d'apprentissage, l'enseignant et l'étudiant doivent avoir une bonne connaissance de l'utilisation de la technologie et des concepts technologiques. Le tableau suivant décrit les concepts clés des TIC ;

Compétences élémentaires	Être capable d'ouvrir un logiciel, de trier et de sauvegarder des informations sur l'ordinateur et d'autres compétences simples d'utilisation de l'ordinateur et du logiciel.
Télécharger	Pouvoir télécharger différents types d'informations à partir d'Internet.
Rechercher	Connaître et avoir accès à l'information.
Naviguer	Être capable de s'orienter dans les réseaux numériques, en apprenant des stratégies d'utilisation de l'Internet.
Classifier	Être capable d'organiser l'information en fonction d'un certain schéma de classification ou d'un certain genre.
Intégrer	Être capable de comparer et de rassembler différents types d'informations relatives aux textes multimodaux.
Évaluer	Pouvoir vérifier et évaluer si l'on dispose de l'information que l'on cherche à obtenir en faisant des recherches sur Internet. Pouvoir juger de la qualité, de la pertinence, de l'objectivité et de l'utilité de l'information trouvée. Évaluation critique des sources.
Communiquer	Être capable de communiquer des informations et de s'exprimer par différents moyens de médiation.
Coopérer	Pouvoir participer à des interactions d'apprentissage sur Internet et tirer parti de la technologie numérique pour coopérer et participer à des réseaux.
Créer	Être capable de produire et de créer différentes formes d'information comme des textes multimodaux, des pages web, etc. Pouvoir développer quelque chose de nouveau en utilisant des outils et des logiciels spécifiques. Remixer différents textes existants en quelque chose de nouveau.

Figure 2.2. Concepts Clés de Littératie en TIC (Erstad, 2009, p. 31).

Cette taxonomie de TIC classifie les étapes d'utilisation des outils technologiques à des fins d'enseignement et d'apprentissage en particulier en didactique de LE. Dans un premier temps, les utilisateurs doivent maîtriser les connaissances élémentaires sur

l'informatique. À l'ère numérique où nous vivons, nous constatons que presque tout le monde peut utiliser les TIC.

La deuxième étape celle du téléchargement consiste à télécharger l'application ou le document approprié à la fois de l'ordinateur et de la tablette ou du téléphone portable. Les étapes « rechercher et naviguer » concernent l'accès aux informations pertinentes provenant de sites et de sources fiables. « Nous transférons et recevons des informations dans différents formats et de différentes personnes. Ces interactions offrent un avantage multiculturel énorme à nos salles de classe qui n'a jamais existé avant. » (Roblyer & Doering, 2010, p. 281). Classifier met l'accent sur l'organisation des documents ou des applications à utiliser si nécessaire.

Il existe de nombreux documents utiles sur internet, ainsi que beaucoup de désinformation. En fait, les enseignants ont une grande responsabilité dans la sélection des documents à utiliser. « Comme dans le cas de la formation des enseignants, une assistance est nécessaire pour aider les enseignants à faire fonctionner et à connecter le matériel et les logiciels, ainsi qu'intégrer l'usage des TIC dans l'ensemble des matières du programme. » (Unesco, 2013, p. 40).

Dans la phase d'intégration, il est indispensable d'établir une coopération entre les enseignants, les apprenants et même les administrateurs des établissements scolaires. « Si l'université a pour mission de mieux préparer les étudiants aux défis du troisième millénaire, elle se doit de favoriser une intégration habituelle et continue des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. » (Karsenti & Larose, 2001, p. 3).

La phase d'évaluation est l'une des étapes clés de ce processus. À ce stade, les enseignants, les apprenants, les outils technologiques utilisés et aussi le processus sont évalués.

Les trois dernières phases appelées 3C – ***C****ommuniquer*, ***C****oopérer* et ***C****réer* – à l'ère du numérique, s'effectuent dans le cadre d'une coopération qui permet aux apprenants des échanges d'informations en temps réel dans les réalisations des projets ou des tâches à effectuer à des fins éducatives et professionnelles comme Christian Puren qui souligne le fait de « travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. » (2004, p. 23).

Selon l'approche actionnelle, les apprenants sont des acteurs sociaux qui effectuent les tâches nécessaires en utilisant la langue enseignée dans les lieux où cette langue est utilisée comme la langue cible. Les TIC offrent ces environnements aux apprenants de manière numérique comme le monde virtuel qui réunit des personnes géographiquement dispersées, des cultures et des langues différentes, en somme toutes sortes d'informations.

2.1.2. Didactique des Langues Étrangères Assistée par les Nouvelles Technologies

Dans cette partie, au lieu de parler de l'histoire de la didactique des langues étrangères assistée par la technologie, nous nous concentrerons également sur le rôle et l'impact des nouvelles technologies en termes de processus d'intégration dans l'enseignement des langues étrangères.

Les technologies numériques comprenant toutes sortes d'outils et de logiciels sont activement utilisées dans les environnements éducatifs, en particulier dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE du monde entier.

Ce que nous entendons par l'utilisation des nouvelles technologies conformément aux nouveaux modèles d'apprentissage à l'ère du numérique est que les étudiants sont considérés comme des utilisateurs actifs qui non seulement accèdent aux informations et les utilisent, mais les préparent, les modifient et les partagent également.

Les apprenants de LE appliquent quatre modules comme *penser*, *concevoir*, *évaluer* et *agir* lors de l'exécution des actions et des tâches orientées vers le langage. Pour effectuer ces tâches à la fois dans les classes et dans les environnements numériques, le tableau suivant représente les niveaux d'intégration des TIC étape par étape ;

Tableau 2.1. Cinq Niveaux d'Intégration Technologique (Tim, 2019).

Entrée active L'information reçue passivement	**Adoption active** Utilisation conventionnelle et procédurale des outils	**Adaptation active** Utilisation conventionnelle et indépendante des outils ; certains choix et explorations des étudiants	**Infusion active** Choix des outils et utilisation régulière et autodirigée	**Transformation active** Utilisation extensive et non conventionnelle d'outils
Entrée en collaboration Utilisation individuelle des outils par les étudiants	**Adoption collaborative** Utilisation collaborative des outils de manière conventionnelle	**Adaptation en collaboration** Utilisation collaborative d'outils ; certains choix et explorations de la part des étudiants	**Infusion collaborative** Choix des outils et utilisation régulière pour la collaboration	**Transformation collaborative** Collaboration avec les pairs et les ressources externes d'une manière impossible sans la technologie
Entrée constructive L'information fournie aux étudiants	**Adoption constructive** Utilisation guidée et conventionnelle pour l'acquisition de connaissances	**Adaptation constructive** Utilisation indépendante pour l'acquisition de connaissances ; certains choix et explorations de la part des étudiants	**Infusion constructive** Choix et utilisation régulière pour l'acquisition de connaissances	**Transformation constructive** Utilisation extensive et non conventionnelle des outils technologiques pour développer les connaissances
Entrée authentique Utilisation sans rapport avec le monde à l'extérieur du cadre pédagogique	**Adoption authentique** Utilisation guidée dans des activités avec un contexte significatif	**Adaptation authentique** Utilisation indépendante dans des activités liées à la vie des étudiants ; certains choix et explorations des étudiants	**Infusion authentique** Choix des outils et utilisation régulière dans des activités significatives	**Transformation authentique** L'utilisation novatrice d'activités d'apprentissage d'ordre supérieur dans un contexte local ou mondial
Entrée guidée par les objectifs Directives données ; surveillance des tâches étape par étape	**Adoption guidée par les objectifs** Utilisation conventionnelle et procédurale des outils de planification ou de surveillance	**Adaptation axée sur les objectifs** Utilisation délibérée d'outils de planification et de surveillance ; certains choix et explorations de la part des étudiants	**Infusion dirigée par les objectifs** Utilisation flexible et transparente des outils de planification et de suivi	**Transformation axée sur les objectifs** Utilisation intensive et de haut niveau des outils de planification et de suivi

La matrice d'intégration technologique contient 5 environnements d'apprentissage comme Apprentissage Actif, Collaboratif, Constructif, Authentique et Axé sur les Objectifs et chaque matrice associée à cinq phases : l'entrée, l'adoption, l'adaptation, l'infusion et la transformation. Dans le cadre de l'intégration des TIC dans l'éducation, Tim (2019) dresse un portrait en faisant des liens entre les apprenants et les TIC comme étant les suivants :

À l'apprentissage actif, les étudiants s'engagent activement à utiliser la technologie comme outil plutôt que de recevoir passivement de l'information de la technologie.

Fonction de l'apprenant : ils utilisent les outils technologiques afin de faciliter les activités d'apprentissage.

Fonction de l'enseignant : ils encouragent les apprenants en tant que guide comme Yücelsin Taş le constate : « Selon les différentes ressources utilisées et les besoins des apprenants, l'enseignant doit être animateur, organisateur, guide, tuteur et conseiller. » (2011, p. 446).

Outils proposés :

Domaine d'utilisation	**Outils**	**Adresse URL**
Langue Étrangère	*Microsoft Office*	www.microsoft.com/office
	Google Docs/Drive	www.google.com/docs
	Prezi	https://prezi.com/
	Apple Pages	www.apple.com/pages

À l'apprentissage collaboratif, les étudiants utilisent les outils technologiques pour collaborer avec les autres plutôt que de travailler individuellement en tout temps,

Fonction de l'apprenant : ils utilisent les outils de manière fréquente dans les travaux menés avec les autres apprenants de façon collaborative et mixte. « L'apprentissage mixte permet aux apprenants d'arriver le premier jour de classe déjà préparés à discuter des concepts et de la façon dont ils s'appliquent aux situations de travail. Il s'attend à ce que l'apprenant soit prêt et il permet des interactions sociales. » (Tai, 2008, p. 26).

Fonction de l'enseignant : ils encouragent les apprenants pour qu'ils puissent accéder aux outils collaboratifs.

Outils proposés :

Domaine d'utilisation	**Outils**	**Adresse URL**
Langue Étrangère	*Moodle*	www.moodle.org
	Google Classroom	https://classroom.google.com/
	Edmodo	www.edmodo.com
	Canvas	www.instructure.com

À l'apprentissage constructif, les étudiants utilisent les outils technologiques pour relier l'information nouvelle à leurs connaissances antérieures plutôt que de recevoir passivement de l'information.

Fonction de l'apprenant : ils utilisent les outils technologiques dans la construction du savoir.

Fonction de l'enseignant : ils aident les apprenants à construire des savoirs en tant que facilitateurs.

Outils proposés :

Domaine d'utilisation	***Outils***	***Adresse URL***
Langue Étrangère	*Blogger*	*www.blogger.com*
	Google Sites	*sites.google.com*
	Google Forms	*www.google.com/forms*
	Survey Monkey	*www.surveymonkey.com*

À l'apprentissage authentique, les étudiants utilisent les outils technologiques pour relier les activités d'apprentissage au monde qui les entoure plutôt que de travailler sur des travaux décontextualisés. Cela rend l'environnement d'apprentissage plus productif que l'environnement traditionnel qui ne permet pas aux apprenants, en plus, de participer activement aux activités communautaires comme Marenzi le souligne :

> « La littératie traditionnelle, fondée sur la compétence de lire, d'écrire, d'écouter et de parler une langue, ne suffit plus pour que tous les étudiants bénéficient d'une éducation qui leur permette de participer pleinement et également à la vie publique, communautaire et économique. » (2014, p. 21).

Fonction de l'apprenant : ils s'engagent à utiliser les outils technologiques dans les activités quotidiennes, y compris dans les projets en dehors de l'école.

Fonction de l'enseignant : en tant que motivateur, l'enseignant encourage les apprenants pour des travaux authentiques dans les lieux extérieurs qui les entourent.

> « L'enseignant stratégique est aussi un motivateur. En vue de soutenir la motivation, l'enseignant stratégique rend évident pour l'étudiant la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies et leur lien

avec le monde réel, à l'extérieur de la classe, où l'étudiant aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises. » (Cyr, 1998, p. 117).

Outils proposés :

Domaine d'utilisation	**Outils**	**Adresse URL**
Langue Étrangère	*WebEx*	www.webex.com
	Go to Meeting	www.gotomeeting.com
	BigBlueButton	www.bigbluebutton.org
	Wiki	https://www.wiki.com/

À l'apprentissage axé sur les objectifs, les étudiants utilisent les outils technologiques pour fixer des objectifs, planifier des activités, surveiller les progrès et évaluer les résultats plutôt que de simplement faire leurs devoirs sans réfléchir.

Fonction de l'apprenant : ils utilisent les outils technologiques dans les activités à la fois cognitives et métacognitives.

Fonction de l'enseignant : ils construisent des activités plus diversifiées et riches pour que les apprenants s'engagent.

Outils proposés :

Domaine d'utilisation	**Outils**	**Adresse URL**
Langue Étrangère	*Mind Manager*	www.mindjet.com
	Mind Meister	www.mindmeister.com
	Evernote	https://evernote.com/intl/tr/
	Articulate	www.articulate.com
	Quizlet	www.quizlet.com
	Quizizz	www.quizizz.com
	Kahoot	https://kahoot.com/
	Socrative	www.socrative.com

Parallèlement au développement de la technologie, les concepts éducatifs à l'ère du numérique dans laquelle nous vivons évoluent également. La créativité, l'innovation et la pensée critique sont devenues des éléments indispensables de l'éducation, des

compétences essentielles. Le tableau suivant résume les compétences clés comme les suivantes :

Tableau 2.2. Les Éléments Clés des Compétences du 21ième Siècle (Gerbault, 2012, p. 3).

• **Créativité/innovation**	• **Pensée critique**
• Résolution de problèmes	• Prise de décision
• Communication	• Collaboration
• Maîtrise de l'information	• Recherche et exploration
• Éducation aux médias	• Citoyenneté numérique
• Opérations et concepts TIC	• Flexibilité et adaptabilité
• Initiative et autodirection	• Productivité
• Leadership et responsabilité	

Les activités traditionnelles sont remplacées par des activités créatives, axées sur la résolution de problèmes productives qui amènent les étudiants à penser de manière critique. « L'enseignement traditionnel transmissif se passe en classe ; les interactions et les activités des étudiants y sont bien souvent limitées. Les devoirs se passent à la maison ainsi que la préparation des examens. » (Lebrun, 2015, p. 73).

Les étudiants ne jouent plus un rôle passif pour accéder aux exercices et aux documents, mais jouent un rôle primordial dans le processus de préparation et de partage des activités interactives. « Comme on peut le constater dans toute la littérature sur la technologie éducative, de nombreuses personnes sont convaincues de la capacité des technologies numériques à rendre l'éducation plus flexible, plus fluide et, en définitive, plus autonomisante pour l'apprenant individuel. » (Selwyn, 2012, p. 8). Surtout récemment, les environnements d'apprentissage sont devenus plus actifs, amusants, créatifs, ludiques et ainsi autonomes.

2.2. Production Écrite en Didactique de Langue Étrangère

2.2.1. Production Écrite

L'enseignement/apprentissage d'une LE regroupe plusieurs séquences didactiques comme compréhension orale/écrite et production orale/écrite dont l'objectif est de faire communiquer les apprenants en utilisant la langue enseignée dans des lieux différents.

La PE est l'une des compétences langagières qui joue un rôle primordial dans la communication écrite afin d'exprimer des idées et des points de vue par des différents types de textes.

En tant que tâche plus complexe, l'écriture est un acte cognitif dont l'objectif est de représenter des idées en utilisant différents signes graphiques. Dans le dictionnaire, l'écriture se définit comme étant « une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. » (Dubois, et al., 2002, p. 165). Écrire un texte est la construction des idées dans une chaîne logique autour d'un thème pour représenter les relations entre les connaissances de l'auteur afin de les transmettre aux lecteurs. D'une manière générale, un texte se compose de trois séquences : l'introduction dans laquelle l'auteur dresse un portrait général comme la réponse à la question de pourquoi on écrit ce texte ; la deuxième, le développement dont l'objectif est de transmettre les messages en détails aux lecteurs, d'argumenter des opinions et de les prouver avec des phrases logiques ; et enfin la conclusion dans laquelle l'auteur résume les idées à partir de certaines synthèses en portant des réponses.

En tant qu'activité plus complexe, la PE regroupe plusieurs actes et exige différents processus cognitifs. Selon la nature du texte, cette compétence a deux sens : « L'écriture est une activité à double nature : la composition du texte a des aspects à la fois sociaux et individuels. » (Glopper, Kruiningen, & Hemmen, 2014, p. 15). Dans les activités d'écriture, les apprenants suivent des processus semblables à la fois dans la LE et la langue maternelle. Les étapes de planification, de rédaction du texte et de révision de la création de texte en langue maternelle sont également compromises dans la production de textes en LE. Pourtant, il est possible de dire que le scripteur rencontre plus de difficultés dans la production de textes dans une LE. Certains de ces raisonnements sont la difficulté d'apprentissage, les différences dans les structures linguistiques, les différences interculturelles, les règles de grammaire, la richesse linguistique de l'apprenant, les transferts négatifs et positifs entre les langues, la compétence de vocabulaire de l'apprenant, etc. Ces facteurs influencent le processus de l'exécution de texte dans une LE de manière positive ou négative.

La connaissance des mots joue un rôle important dans le processus de production de texte. La capacité lexicale de l'apprenant est très importante pour refléter la qualité du

texte. De plus, la PE a une structure plus systématique, contrairement à la compétence de production orale. « L'écriture, par rapport à l'expression orale, peut être considérée comme un système plus standardisé qui doit être acquis par une instruction spéciale. » (Grabowski, 1996, p. 75). La compétence de l'écriture sollicite un processus d'apprentissage distinct. Le scripteur doit constamment traduire ses raisonnements en écriture. À ce stade, trouver le mot le plus approprié, adhérer aux règles de la grammaire de la langue cible et exprimer ses pensées de manière cohérente font partie des processus cognitifs sur lesquels un apprenant insiste le plus. Comme le tableau suivant l'indique, c'est pour cette raison que le scripteur doit disposer de certaines compétences significatives qui représentent la compétence d'intégration du savoir-écrire :

Compétence d'intégration :

- Savoir écrire

Compétences spécifiques (au nombre de 7)

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication
- Élaborer des significations (des contenus)
- Assurer l'organisation générale du texte selon le genre utilisé
- Assurer la cohérence entre phrases et groupes de phrases
- Utiliser des ressources grammaticales et lexicales
- Veiller à la présentation graphique du message
- Assurer la présentation (dimension non verbale) du texte

Chaque compétence ainsi déterminée est à son tour sous-divisée.

Exemple : la compétence « Assurer l'organisation générale du texte selon le genre utilisé » suppose les compétences plus spécifiques suivantes :

- Prendre en compte un modèle conventionnel d'organisation
- Utiliser un des systèmes de temps verbaux possibles
- Utiliser les organisateurs textuels qui conviennent pour marquer l'organisation choisie.

Figure 2.3. Illustration du « Dépliage » d'une Compétence d'Intégration (savoir-écrire) du Programme Intégré. (Delory, 2002, p. 25).

Les types d'erreurs commises par les étudiants dans les activités d'écriture en LE résultent de toutes ces causes évoquées ci-dessous.

D'une manière générale, les types d'erreurs peuvent être regroupés sous de nombreux titres. Il est possible de les regrouper sous trois titres : les erreurs commises au niveau du *texte*, au niveau des *paragraphes*, et enfin au niveau de la *phrase*. Au niveau du texte, les facteurs tels que le manque de planification, le manque d'idées et d'expériences sur le sujet traité, la mauvaise ordonnance de la planification de la durée, la cohérence entre le sujet et le titre et ainsi le non-respect de l'intégrité du texte sont des erreurs courantes.

Au niveau des paragraphes, il est possible de voir les types d'erreur tels que les parties du texte interrompues, les passages entre les paragraphes étant vives, les raisonnements incohérents les unes des autres et l'intégrité du sens étant rompue.

Les problèmes possibles rencontrés au niveau des phrases sont dûs au manque entre les phrases : aux pensées qui ne progressent pas selon une chaîne logique, aux phrases manquantes, aux erreurs grammaticales, à l'utilisation de mots impropres, à l'emploi insuffisant des conjonctions qui ont une fonction importante dans le lien entre les phrases.

Améliorer ces types d'erreurs n'est possible qu'avec une bonne planification. Par conséquent, le scripteur doit accorder une grande attention à la phase de planification avant de créer le texte. Parce que la planification prétend directement la composition du texte et d'autres processus, de manière positive ou négative. La compétence de PE est directement liée aux autres compétences fondamentales et sous-compétences. Par conséquent, d'autres compétences sont parfois utilisées dans l'écriture. Le scripteur devrait en particulier accorder de l'importance aux activités de lecture de texte. La lecture et l'analyse de différents types de texte fournissent au scripteur des idées pour la création d'un texte. Des exemples tels que les sections d'introduction, de développement et de conclusion, la cohésion du texte, les passages entre les phrases, etc. sont des exemples pour le scripteur.

Afin d'améliorer la compétence d'écriture, en particulier lors de leçons, les activités doivent être variées et doivent être exécutées habituellement et plutôt évaluées. Plus les étudiants reçoivent des commentaires, plus ils peuvent améliorer leurs compétences à

écrire. Dans ce processus, l'enseignant doit assurer des rôles tels qu'évaluateur et guide. Au lieu de juger les phrases construites par les étudiants dans le rôle de disposition, l'enseignant devrait les aider à être plus compétents et compréhensibles en les évaluant en tant que lecteurs. Il devrait également fournir à l'étudiant les ressources nécessaires pour accéder à des informations qui lui seront utiles pour surmonter les problèmes rencontrés lors de l'écriture. En tant qu'évaluateur, au lieu d'évaluer le produit, l'enseignant doit évaluer le processus, pour que l'étudiant puisse être conscient de ses forces et de ses faiblesses, et ainsi puisse contrôler le processus et prendre les mesures nécessaires.

2.2.2. Processus d'Écriture

La capacité de savoir écrire un texte comprend traditionnellement trois étapes fondamentales comme la planification, l'exécution et la révision qui permet de communiquer par écrit non seulement avec un seul mais aussi plusieurs récepteurs.

> « La première étape, celle de la formulation, recouvre la génération d'idées et la planification ; puis vient le moment de l'exécution qui correspond à la traduction linguistique des contenus et leur exécution graphique. Enfin, la révision est la phase pendant laquelle le scripteur évalue sa production en cours et la modifie en revenant, au besoin, à des étapes précédentes pour reformuler et reprendre le texte. » (Guichon & Nwosu, 2006, p. 32).

Ces processus exigent d'autant plus une banque de lexique, une connaissance dans la construction et le lien entre les phrases et aussi une production cohérente/cohésion ayant l'objectif de transmettre le message aux lecteurs. Le processus d'écriture se compose ainsi de certains sous-processus comme Agustín le fait remarquer :

> « Apprendre à écrire pour l'approche processus implique de passer par les étapes du processus de composition : planifier et esquisser l'écriture, générer des idées, rédiger plusieurs brouillons, relire le texte, réviser, restructurer, éditer et pouvoir faire appel à n'importe lequel de ces sous-processus cognitifs quand cela est nécessaire. » (2011, p. 43).

Le processus d'écriture comprend des compétences cognitives. Dans ce contexte, de nombreux modèles et théories liés aux processus d'écriture ont été étendus. Le plus largement référencé de ces modèles est le *modèle du processus d'écriture* développé par

Hayes et Flower (1981). Ces auteurs ont mis à jour un modèle en s'appuyant sur les différents mécanismes qui engendrent la PE. Ce sont ; *le contexte de la tâche* dont l'objectif est de traiter des textes déjà construits qui influencent le scripteur en raison des problèmes rencontrés lors de la rédaction ou précédemment ; *la mémoire à long terme* qui comprend les relations entre les connaissances et les événements précédents du scripteur. « Pour remplir les exigences de la situation d'écriture, le scripteur doit accéder à ses connaissances (sur le sujet, le destinataire, le genre ou la langue), stockées dans sa mémoire à long terme. » (Grégoire & Karsenti, 2013, p. 3). Enfin, on compte *le processus d'écriture* qui réunit les quatre constituantes qui sont la planification, la mise en texte, la révision et le monitor. La figure suivante représente toutes ces composantes essentielles lors d'un processus d'écriture :

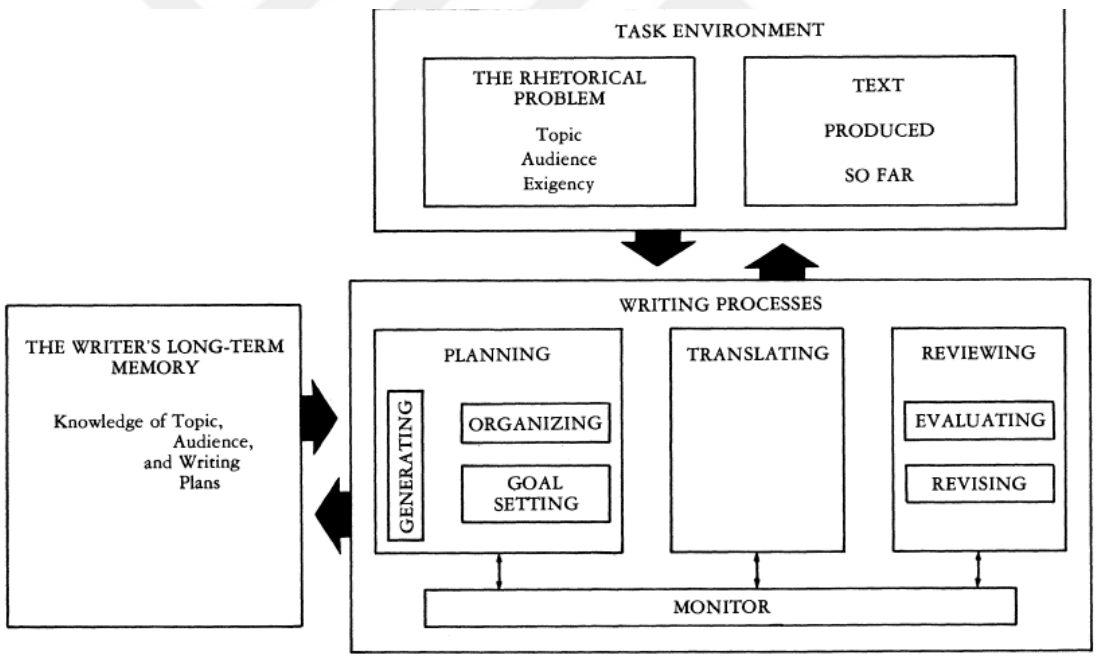


Figure 2.4. Modèle d'Écriture (Flower & Hayes, 1981, p. 370).

Quel que soit le modèle de texte, ces processus se perpétuent de la même façon. Pour pouvoir écrire correctement, les étudiants doivent être très motivés pour lire divers types de textes. L'habitude de lire contribue effectivement au processus de rédaction d'un texte en termes de qualité et de clarté. Grâce aux textes étudiés, l'apprenant peut obtenir de

nombreuses idées dans le contexte de la planification, de la rédaction et de la révision afin de mieux transmettre ses idées et ses pensées aux lecteurs de manière précise.

2.2.2.1. Formulation

La première étape du processus d'écriture est la planification dont l'objectif est de dresser un portrait général dans le cadre de l'élaboration d'une feuille de route. La planification est plus importante pour la cohérence et la cohésion du texte à écrire.

Pour la planification, avant de faire coïncider son texte, le scripteur prépare et organise sa démarche d'écriture à partir des consignes déterminées. À propos du genre et du sujet du texte, il puise dans ses connaissances précédentes en se référant aux informations dans sa mémoire à long terme. « Ils doivent tenir compte de l'objectif de leur écriture, car cela influencera (entre autres choses) non seulement le type de texte qu'ils souhaitent produire, mais aussi la langue qu'ils utilisent et les informations qu'ils choisissent d'inclure. » (Harmer, 2004, pp. 4-5). Le sujet et le type de texte lui donneront une idée du destinataire du texte. Lors de la planification, l'auteur doit d'abord chercher des réponses aux questions essentielles comme Aslım indique ; « Pourquoi écrit-on ce texte ? À qui écrit-on ce texte ? Quoi écrire ? » (2008, p. 52). Faire une bonne planification apportera une contribution significative au processus d'écriture de scripteur. La feuille de route établie par le scripteur à ce stade influence également la composition du texte. Pour la planification de texte, le scripteur doit en premier lieu dresser une liste qui se compose de ses idées et de ses réflexions en les catégorisant afin d'organiser le plan d'écriture. Ce brouillon fournit des idées aux scripteurs sur le déroulement des étapes lors du processus d'écriture. Cela facilite également la transmission des phrases et des pensées dans une chaîne cohérente et juste. Lors de la planification, le langage, le vocabulaire et les structures à utiliser sont intimement liées au type de texte. La planification est également utile pour gagner du temps lors de la rédaction du texte. En exécutant une liste de mots adaptée au thème à écrire, le scripteur peut assurer aussi la cohérence linguistique de texte.

Dans le processus de planification, les étudiants font souvent référence à leur mémoire à long terme. Même avant le fait d'écrire, les étudiants peuvent se confronter à des obstacles lors de la première étape. Si nous examinons les problèmes éventuels

rencontrés, le plus important de ceux-ci est le fait que l'étudiant n'a pas suffisamment de pratique en écriture. Nous espérons que les suggestions suivantes seront utiles au bon déroulement de tous ces processus et à l'élimination des problèmes potentiels :

- ✓ Les étudiants doivent avoir un intérêt et une motivation élevés pour l'écriture ;
- ✓ La connaissance du vocabulaire est considérée comme l'un des éléments les plus importants, et donc pour cela, il est indispensable que les étudiants enrichissent leur connaissance en vocabulaire ;
- ✓ Les étudiants doivent effectuer des activités d'écriture de différents types de texte afin de voir les divers exemples à propos de ces types de texte ;
- ✓ La compétence de lecture est également plus importante pour que les étudiants puissent organiser leur texte à partir des exemples.

2.2.2.2. Exécution

À la suite d'une bonne planification, nous pouvons dire qu'il sera plus systématique et facile d'exécuter un texte. Pour l'étape d'exécution, Vigner parle de deux actes essentiels qui sont la linéarisation et la lexicalisation dans le processus de la gestion de mise en texte : « Linéariser le texte, c'est-à-dire convertir en une suite de phrases une représentation d'événement, d'objet ou d'individu. La lexicalisation consiste à rechercher dans le dictionnaire mental les éléments de lexique nécessaires à la représentation des faits, événements retenus. » (2001, pp. 73-74). La partie du développement du texte comprend des idées, des arguments, des hypothèses, des problèmes, des exemples que le scripteur représente sous forme de paragraphes. « Chaque paragraphe du corps fournit des détails, des raisons, des exemples, des arguments ou des solutions qui clarifient, amplifient ou font progresser l'idée directrice de la composition. » (Demirezen, 1994, p. 11). Écrire un texte cohérent ne suppose pas seulement un ordre consécutif de phrases correctes en termes de linéarisation, c'est aussi une transmission des connaissances et des idées adaptées au thème de manière cohérente.

Pour la rédaction d'un texte, Ketele souligne les aspects dans le cadre de l'évaluation diagnostic comme :

> « La manière dont le plan se met en phrases et le texte se construit et s'enrichit avec des éléments cohérents avec la situation analysée, avec une attention particulière à la segmentation en paragraphes et en phrases ;
> La prise en compte des marques des émetteurs et récepteurs (l'attention accordée aux anaphores et aux nominalisations), des connecteurs logiques, des indicateurs temporels et spatiaux, du registre de langue choisi… » (2013, p. 71).

Lors de l'exécution d'un texte, le scripteur discute le sujet, développe des raisonnements, donne des exemples, prouve les arguments et essaye de trouver les solutions aux problèmes pour que les lecteurs comprennent l'objectif général du texte et du message transmis convenablement. Par conséquent, les idées et les discours défendus doivent être clairs et lisibles. Il est plus important que les phrases écrites soient transmises au lecteur sous la forme d'un système logique.

2.2.2.3. Révision

La révision désigne la modification des textes écrits en faisant un retour sur le produit afin d'apporter les changements essentiels et analyser tous les aspects du texte. La révision doit être effectuée non seulement une fois le texte achevé, mais également au cours du processus d'écriture.

> « Cette révision peut se faire en cours de production de texte lorsque le scripteur lit des passages déjà écrit (sous-processus d'ajustement) ; elle se fait aussi à la toute fin de la rédaction par lecture du texte (sous-processus de lecture). » (Boudreau, 1995, p. 83).

La révision est un sous-processus permettant de vérifier la cohérence du texte, de réviser les caractéristiques linguistiques afin d'améliorer la qualité du texte. Par conséquent, il est plus important de lire plusieurs fois le texte pour corriger les aspects manquants. « Grâces aux sous-processus de lecture (Reading), le rédacteur peut détecter les manquements aux normes de la langue écrite et les imprécisions sémantiques. » (Piolat & Roussey, 1992, p. 109). Dans la conclusion, le scripteur fait la synthèse pour le reste du texte afin de conclure et résumer. Hayes représente le processus de révision en quatre étapes :

ÉDITE POUR LES CONVENTIONS DE LANGUE STANDARD

[(Formel ou note) (faute d'orthographe) ➡ Corrige la faute d'orthographe]

[(Formel) (faute de grammaire) ➡ Corrige la faute de grammaire]

[(Formel) (répétition de mots) ➡ Recherche d'alternatives]

etc.

ÉDITE POUR L'EXACTITUDE DE LA SIGNIFICATION

[(Formel ou note) (mauvais mot) ➡ Corrige le mot]

[(Formel ou note) (mot ambigu) ➡ Supprime l'ambiguïté]

etc.

ÉVALUE POUR LA COMPRÉHENSION DU LECTEUR

[(Formel) (mot inhabituel ou technique) ➡ Trouve le mot plus courant]

[(Formel) (contexte manquant) ➡ Fournit le contexte]

ÉVALUE POUR L'ACCEPTATION DU LECTEUR

[(Formel) (matériel offensif au lecteur) ➡ Réduit]

[(Formel) (ton incohérent) ➡ Rend uniforme]

Figure 2.5. La Structure du Processus d'Édition Indiquant les Modes Alternatifs d'Édition. (Hayes & Flower, 1980, p. 18).

À partir de cette figure, la première étape comprend l'édition des fautes d'orthographes et de grammaire commises par le scripteur. On corrige les fautes négligées pendant l'écriture ou à cause du manque d'attention. Et ainsi on essaye de trouver les alternatives aux mots ou structures réitérées. Dans la deuxième partie, les mots problématiques en termes de sémantique ou les concepts sans signification sont améliorés. La troisième partie représente l'amélioration des incompréhensions sémantiques dans les phrases afin de fournir le texte. Dans la dernière étape, les dispositions nécessaires sont prises pour que le lecteur accepte le texte.

La révision offre également l'occasion de vérifier la cohérence des discours dans le texte. Elle est une action non seulement pour corriger les erreurs grammaticales, mais

également pour résoudre les problèmes sémantiques. Grâce à la révision, l'auteur donne des feedbacks lui-même. Il trouve également l'occasion de s'autocritiquer de manière positive ou négative pour le développement, l'amélioration, la correction et ainsi l'acceptation du texte par le lecteur.

Grâce à la révision, l'auteur peut effectuer une auto-évaluation, rendant le texte plus lisible et intéressant. « Les bons rédacteurs relisent souvent ce qu'ils ont déjà écrit, une stratégie qui leur permet non seulement de garder leur place, mais aussi de réévaluer ce qu'ils ont fait et d'y apporter des améliorations. » (Krashen, 2014, p. 22). En particulier les étudiants doivent avoir une tendance à la révision. Nous pouvons dire que les étudiants font souvent des fautes simples à cause du manque d'attention dans les activités d'écriture en LE.

2.3. Difficultés Rencontrées au Processus d'Écriture

2.3.1. Capacité à Exprimer

La capacité à exprimer est une aptitude d'un individu lors de l'énonciation des idées et des pensées avec précision et de manière complète, que ce soit verbalement ou par écrit. Afin de rendre la communication plus efficace et claire dans diverses situations de communication authentique, les utilisateurs de la LE doivent développer et améliorer leurs capacités d'expression. Pour ce faire, les apprenants d'une LE ont besoin de s'entraîner fréquemment.

Dans la PE, la capacité à exprimer comprend la transmission des messages et des idées avec clarté aux destinataires ; elle exige de répondre à quelques questions essentielles, comme Demessence le fait remarquer : « Mon message est-il clair et limpide ? Mon message est-il pertinent ? Mon message est-il adapté au moment et à la situation ? Mon message trouve-t-il un écho dans la mémoire collective ? » (2006, p. 35). Les apprenants d'une LE se confrontent à des difficultés au processus de communication en LE sur la compétence de l'oral et aussi de l'écrit dûe aux effets linguistiques.

Pour progresser dans sa capacité à exprimer, l'apprenant doit tout d'abord être conscient de ses faiblesses, comme Breugnot l'indique : « La connaissance de soi est un élément déterminant dans la gestion de la communication interculturelle car elle permet de

contrôler les excès et de percevoir les faiblesses sans en accuser les autres. » (2014, p. 115). Afin de s'exprimer clairement dans la langue écrite, d'une part, il faut appliquer efficacement et correctement les règles grammaticales de la langue cible pour que la communication se réalise précisément et d'autre part, il est indispensable que l'apprenant ait des connaissances adéquates sur les aspects linguistiques de la langue cible. Pour parfaire la communication écrite, il faut tirer parti des différentes ressources que l'enseignant propose les documents didactiques ou authentiques en ligne adaptés au contexte étudié.

2.3.2. Cohérence et Cohésion

L'un des avantages principaux de la cohérence/cohésion des textes écrits est que l'objectif du texte est clairement défini et compréhensible. La cohérence et la cohésion sont définies ainsi : « La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages…). La cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase (connecteurs temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais, or, toutefois, …)) » (Alkhatib, 2012, p. 47). Dans les textes écrits, quel que soit le genre, les points de vue, les idées défendues, le point de départ, les explications, les expressions, les sujets traités, les exemples donnés, et ainsi les événements doivent être cohérents en termes de contenu et de format. Humbert & Vial constatent ainsi le fait que « La cohérence est une qualité essentielle car elle touche à la fois au domaine de la forme et celui de la pensée. » (1992, p. 99). Afin de véhiculer au mieux les messages, les phrases et les mots qui encadrent la structure et le contenu du texte, ils doivent se suivre de manière ordonnée afin que les idées puissent s'accorder entre elles dans le contexte de la cohérence définie comme des « idées qui s'accordent entre elles ; [une] absence de contradiction. » (Rey, 2006, p. 239). En termes de cohérence, les contradictions apparaissent en raison de paragraphes mal développés et mal présentés dans la construction de sens du texte. Le fait que le point de vue défendu dans la phrase précédente soit l'opposé dans la phrase suivante signifie que les idées contiennent des contradictions. Afin de diminuer ce problème, le scripteur doit ordonner les idées à propos du thème développé.

La base de la connaissance est l'un des facteurs primordiaux qui influence la cohérence d'un texte. Si le scripteur n'a pas de connaissances suffisantes sur certains sujets, il n'est pas possible d'écrire efficacement un texte à cause du manque d'expérience.

2.3.3. Compétence Lexicale/Orthographe Lexicale

La compétence lexicale est la capacité d'exprimer des idées, de donner des opinions et des points de vue, de communiquer, d'interagir avec les personnes, de transmettre des idées aux locuteurs et de les interpréter en possédant le vocabulaire approprié concernant divers sujets. Cela signifie qu'un apprenant d'une LE et ainsi de L2 a une capacité à reconnaître non seulement l'utilisation des mots mais aussi leur emploi comme Agustín Llach le fait remarquer : « La compétence lexicale se réfère non seulement à la connaissance sémantique, mais aussi à la connaissance morphologique, syntaxique et pragmatique. » (2011, p. 72), dans les contextes appropriés à l'oral et à l'écrit. Le vocabulaire est l'un des facteurs les plus importants, à la base de la PE. La connaissance du vocabulaire influence également la compétence d'écriture. « D'une part, la pratique de l'écriture contribue au développement du vocabulaire. D'autre part, la connaissance du vocabulaire est au centre de l'activité d'écriture et, de plus, le vocabulaire est considéré comme un critère pour évaluer l'écriture. » (Agustín Llach, 2011, p. 50). Le développement de la compétence lexicale est une question primordiale dans l'enseignement/apprentissage de LE du fait que les apprenants s'adressent habituellement à leur connaissance de vocabulaire dans les situations de communication et ils se plaignent toujours du manque de vocabulaire au cours de la réalisation des activités d'écriture. Certains étudiants sont, pour cette raison, confrontés à des difficultés pour exprimer efficacement leurs idées, l'une des raisons principales étant que les étudiants ne peuvent pas trouver et utiliser convenablement le mot adapté au contexte dans les activités de PE.

> « Lorsqu'ils écrivent ou parlent, les apprenants sont souvent incapables de trouver les mots appropriés pour exprimer immédiatement le sens voulu et doivent se fier soit à un mot imprécis, soit à des procédures de recherche lexicale - par exemple, la recherche dans leur mémoire lexicale ou dans un dictionnaire. » (Henriksen, 2008, p. 24).

La capacité de vocabulaire ne consiste pas seulement à connaître le sens des mots, mais aussi à les utiliser dans un contexte, à comprendre les conversations dans la langue cible, à les réutiliser et reproduire. Les apprenants suivent de nombreuses stratégies lorsqu'ils écrivent des phrases ou des textes en s'adressant à leur mémoire ou à un dictionnaire pour trouver le mot approprié. Dans les méthodes traditionnelles, alors que les apprenants accomplissaient des activités d'écriture en utilisant le dictionnaire pour trouver le sens des mots ou en exploitant des listes de vocabulaire, à l'ère numérique où nous vivons, l'apprentissage du vocabulaire a connu une dimension particulière dûe à l'utilisation de dictionnaires interactifs, visuels et auditifs. Grâce aux dictionnaires numériques, les étudiants ont la possibilité de comprendre le sens, l'utilisation, le contexte et les structures des mots avec plus d'exemples. « Les dictionnaires électroniques ont l'avantage de donner accès directement aux articles recherchés, puisqu'il suffit de taper le mot désiré. » (Jousse, Polguère, & Tremblay, 2008, p. 142).

Selon le CECR, un apprenant au niveau B1 « possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne. » (2001, p. 88). Cela signifie qu'un apprenant est compétent pour s'exprimer et savoir construire des phrases sur des sujets courants avec un bagage de vocabulaire actif. Ce que nous entendons par *vocabulaire actif*, c'est qu'un apprenant d'une LE utilise activement les mots qu'il connaît pour communiquer contrairement au *vocabulaire passif* « qu'il comprend lorsqu'ils sont employés par d'autres mais dont il n'a pas l'habitude de se servir lui-même. » (Niklas-Salminen, 1997, p. 28). Constanzo explique la différence entre ces deux concepts comme suit ;

> « …on parle de vocabulaire actif, différent du vocabulaire disponible, le premier étant lié à l'ensemble des mots que quelqu'un utilise pour communiquer, alors que le second désigne celui qui n'est pas employé couramment, mais qu'une personne possède « en compétence » et qu'elle peut utiliser en cas de besoin. » (Bertocchini & Constanzo, 2017, p. 174).

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire joue un rôle essentiel pour le développement d'autres compétences, étant donné que la connaissance du vocabulaire ne signifie pas seulement communiquer en langue cible mais à connaître tous les constituants de la langue comme Rodrigues le constate : « L'apprentissage lexical n'est pas une simple mise en contact avec la langue : il s'agit d'un ensemble d'étapes, c'est-à-

dire la rencontre dans un contexte, la compréhension, la mémorisation et le réemploi des connaissances lexicales. » (2008, p. 148). Nous pouvons proposer quelques recommandations pour améliorer la compétence lexicale/orthographique, en particulier dans le contexte de l'utilisation de la technologie :

- ✓ Les dictionnaires numériques par ses fonctions visuelles et auditives peuvent être utilisés pour le développement la de compétence lexicale ;
- ✓ La création de cartes mentales et de cartes conceptuelles pour les mots et les concepts permettra à la fois d'utiliser les divers matériels et de classer les mots et les concepts en fonction de champs et de thèmes, et cela contribuera au processus d'apprentissage du vocabulaire ;
- ✓ Les apprenants peuvent accomplir et varier les activités lexicales comme la dérivation, le synonyme, l'antonyme et ainsi la périphrase ;
- ✓ Il sera plus utile d'apprendre non seulement le sens mais aussi l'emploi des mots.

2.3.4. Compétence Grammaticale/Orthographe Grammaticale

L'une des difficultés les plus récurrentes au cours du processus d'écriture concerne les règles de grammaire de la langue apprise. Il importe de souligner le fait que les apprenants de LE se confrontent aux diverses difficultés lors de la communication en langue cible à cause de règles grammaticales. Bien que les fautes grammaticales puissent être compensées dans la communication verbale, il ne peut pas être possible pour l'étudiant de recevoir un retour d'information ou de corriger l'erreur instantanément dans les activités de PE.

> « La négociation sert de catalyseur de changement parce qu'elle met l'accent sur les formes incorrectes. En fournissant aux apprenants des informations sur les formulaires incorrects, la négociation permet aux apprenants de rechercher des preuves supplémentaires de confirmation ou de non-confirmation. » (Gass & Selinker, 2008, p. 331).

Dans une communication efficace, on attend que le message soit transmis clairement aux locuteurs ou aux lecteurs de façon compréhensible. Pour ce faire, il est important que les règles linguistiques et grammaticales de la langue de communication soient

respectées autant que possible. Si nous classifions les erreurs fréquentes de la grammaire française commises par les étudiants, nous pouvons les énumérer ainsi :

- ✓ Fautes d'accord (sujet/verbe) ;
- ✓ Fautes d'accord (déterminant/nom) ;
- ✓ Fautes d'accord (adjectif/nom) ;
- ✓ Participe passé ;
- ✓ Ordre erroné ;
- ✓ Mauvais choix de mots ;
- ✓ Mauvais forme (indicatif/infinitif) ;
- ✓ Erreur syntaxique (verbes, mots, pronoms, adverbes, adjectifs) ;
- ✓ Surgénéralisation, simplification ;
- ✓ Phrases mal formulées.

La compétence grammaticale/orthographe grammaticale est la capacité d'utiliser efficacement les connaissances des règles et des structures grammaticales de la langue cible afin de mieux formuler les phrases et ainsi les textes. Les étudiants ont généralement tendance à faire des erreurs grammaticales et orthographiques dans leurs activités d'écriture. Avant de traiter les raisons de ces erreurs, il est nécessaire de distinguer les notions d'erreur et de faute. Le type d'erreur est aussi important que la cause de l'émergence. Dans la littérature, l'erreur désigne les fautes systématiques des apprenants puisqu'ils ne connaissent pas les structures grammaticales de la langue cible. La faute désigne quant à elle des erreurs non systématiques, dûes à des manques d'attention, ou des erreurs de négligence. Bertocchini en Constanzo constatent que ;

> « Ce sont les années 70 qui différencient nettement erreur et faute, à partir de la distinction chomskyenne entre compétence et performance selon laquelle les erreurs, étant de type systématique, dépendent de la compétence transitoire de l'apprenant et permettent de l'analyser, alors que les fautes, qui ne sont pas systématiques, sont dûes plutôt à la distraction, à la fatigue… » (2017, p. 57).

Il est possible de dire que les erreurs systématiques sont dûes à une mauvaise maîtrise de la grammaire, à la fossilisation et au transfert linguistique. L'étudiant a tendance à généraliser les règles grammaticales puisqu'il ne connaît pas la structure. La surgénéralisation se produit si l'apprenant généralise les règles grammaticales.

« L'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort. » (Médioni, 2011, p. 22). À titre d'exemple, en français, le verbe du premier groupe se conjugue au présent avec *–e, es, e, ons, ez, ent,* mais l'étudiant peut conjuguer aussi le verbe *aller* comme *je alle* en appliquant une surgénéralisation des règles.

Un autre type d'erreur est la simplification qui se produit généralement à cause de l'oubli de façon inconsciente de la structure de la langue cible. L'apprenant a tendance à simplifier les règles puisqu'il oublie fréquemment la structure des phrases. Ce type d'erreur se produit souvent dans l'accord en genre et en nombre.

2.3.5. Transfer Linguistique/Interférence Linguistique

Le transfert linguistique est l'application des règles de la langue maternelle ou LM à la langue cible (LE ou LS). « Le transfert est l'influence résultant des similitudes et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été acquise auparavant (et peut-être imparfaitement). » (Odlin, 1989, p. 27). Il se produit sous des formes positives ou négatives selon la nature des structures. « Lorsque la langue cible devient plutôt facile à apprendre grâce à la connaissance déjà acquise, on parle de transfert linguistique. » (Wende, 2014, p. 31). Si deux langues ont des structures similaires, le transfert est positif alors que le transfert devient négatif si les structures ne sont pas identiques. Monville-Burston met l'accent sur deux notions comme « transfert » et « influence translinguistique » pour se référer à l'influence d'une langue sur une autre chez un individu ou dans une communauté linguistique. » (2013, p. 103).

Les langues sont en contact les unes avec les autres, s'affectant ainsi positivement ou négativement. Cela conduit à des erreurs linguistiques.

Dans la littérature, l'interférence linguistique est analysée en trois catégories : phonétique, lexicale et morphosyntaxique. Puisque nous nous concentrons uniquement sur les erreurs d'écriture dans notre étude, nous ne fournirons des exemples qu'en termes lexicaux et morphosyntaxiques. Du point de vue lexical, les étudiants font des erreurs systématiques dans la langue cible en raison de l'influence de leur langue maternelle ou d'une LE qu'ils ont apprise auparavant. Pour donner un exemple de types d'erreur créés dans la dimension lexicale,

Ex. : Quand vous prenez une note mauvaise dans l'examen...

À partir de cet exemple, nous pouvons dire que l'étudiant a utilisé l'expression « prendre la note » avec l'intention de dire « obtenir une note » en opérant une traduction mot-à-mot.

Ex. : C'est une devoirs de notre l'amitié…

Dans cet exemple, il est probable que l'étudiant parle de la nécessité d'être ami en utilisant le mot devoir avec l'intention de dire *c'est l'une des nécessités d'être ami*.

La plupart des erreurs commises au niveau des mots et au niveau morphologique sont observés chez les étudiants ayant déjà appris l'anglais comme LE avant de commencer à apprendre le français. L'apparition fréquente des mots similaires dans les deux langues entraîne un transfert positif (transfert linguistique) dans l'apprentissage de la signification du mot, tandis que dans l'utilisation du mot, il existe un transfert négatif (interférence linguistique) dû à des erreurs orthographiques. « Le transfert ne se bornait pas entre la langue maternelle et la langue cible. Il peut exister aussi entre la langue cible et n'importe quelle langue déjà apprise. » (Ying, 2013, p. 136).

Ex. : Quand j'étais arrivé à l'airport…(l'aéroport)

Ex. : Pour développer notre language…(langue)

À partir de ces exemples, nous voyons l'effet négatif de l'anglais à cause de deux mots similaires.

Au niveau morphologique, les étudiants font des erreurs souvent en termes de fautes d'accord sujet/verbe, déterminant/nom, adjectif/nom. Contrairement à l'anglais, les adjectifs se placent généralement à la suite des noms (à part certaines exceptions) et ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom. Les étudiants ont généralement tendance à utiliser des adjectifs avant le nom, influencés par la grammaire anglaise.

Ex. : La communication est un besoin, essential besoin… (besoin essentiel)

Les étudiants font souvent de telles erreurs lorsqu'ils commencent à apprendre le français. Il est possible de dire que de telles erreurs soient généralement causées par la négligence et l'oubli. La rétroaction est une fonction très importante pour éviter de telles erreurs. En raison du manque de retour d'information, nous pouvons constater que ces erreurs deviennent permanentes en se fossilisant.

2.3.6. Fossilisation

Les erreurs linguistiques que font les apprenants souvent dans la compétence d'expression écrite et orale deviennent permanentes en raison du manque de feedback. Tant que ces erreurs persistent, elles commencent à se fossiliser. La fossilisation est définie comme « Un processus qui se produit parfois dans lequel des caractéristiques linguistiques incorrectes deviennent une partie permanente de la façon dont une personne parle ou écrit une langue. » (Richards & Schmidt, 2002, p. 211). À partir de cette citation, on peut dire que les formes incorrectes à la fois grammaticales ou lexicales deviennent fixes dans la langue cible à cause de raisons internes (manque de connaissance, âge, oubli, etc.) et externes (pratique insuffisante, manque de retour, etc.). Nous pouvons constater que plus le délai entre le comportement et la rétroaction n'est long, plus la fossilisation ne devient permanente. En particulier, les erreurs de vocabulaire et de grammaire sont les exemples de fossilisation les plus courants dans l'enseignement de LE. « Certains aspects de la prononciation, de l'utilisation du vocabulaire et de la grammaire peuvent devenir fixes ou fossilisés dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. » (Richards & Schmidt, 2002, p. 211). Corriger ces types d'erreurs est plus difficile et prend beaucoup de temps. Ces erreurs, qui sont stockées dans la mémoire à long terme, sont répétées en permanence, en particulier pendant le processus d'apprentissage. Après un certain temps en raison du manque de retour d'information, l'apprenant devient inconscient de l'erreur du fait qu'il ignore celle-ci.

2.4. Évaluation et le Cadre Européen Commun de Référence

Dans cette section, nous allons nous concentrer sur la dimension de l'évaluation de PE. En premier lieu, nous tenterons de définir la notion d'évaluation en mettant l'accent sur la différence fondamentale entre la mesure et l'évaluation. Ensuite, nous nous focaliserons sur les fonctions et les objectifs de l'évaluation dans le cadre des trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Dans la dernière partie, nous traiterons le modèle d'évaluation numérique en PE. Le Conseil de l'Europe a publié en 2001 un manuel intitulé le CECR. Ce texte fournit des informations supplémentaires à propos des méthodes d'enseignement, des techniques, des niveaux de langue et des

utilisateurs, des processus d'évaluation sous trois catégories comme *Enseigner*, *Apprendre* et *Évaluer* comme Yücelsin Taş remarque : « Le CECR est un référentiel incontournable pour ceux qui travaillent dans le domaine des langues vivantes comme les formateurs d'enseignants, les auteurs de manuels, les concepteurs de programmes, d'examens, de diplômes et de certificats. » (2009, 140). Le CECR se concentre sur les apprenants d'une LE au contexte de comparaison entre *ce qui est* et *ce qui devrait être* afin de traiter le processus de transformation de compétence en performance. Dans cette optique, la figure suivante représente ce processus en ce qui concerne les constituantes de l'acte d'évaluation ;

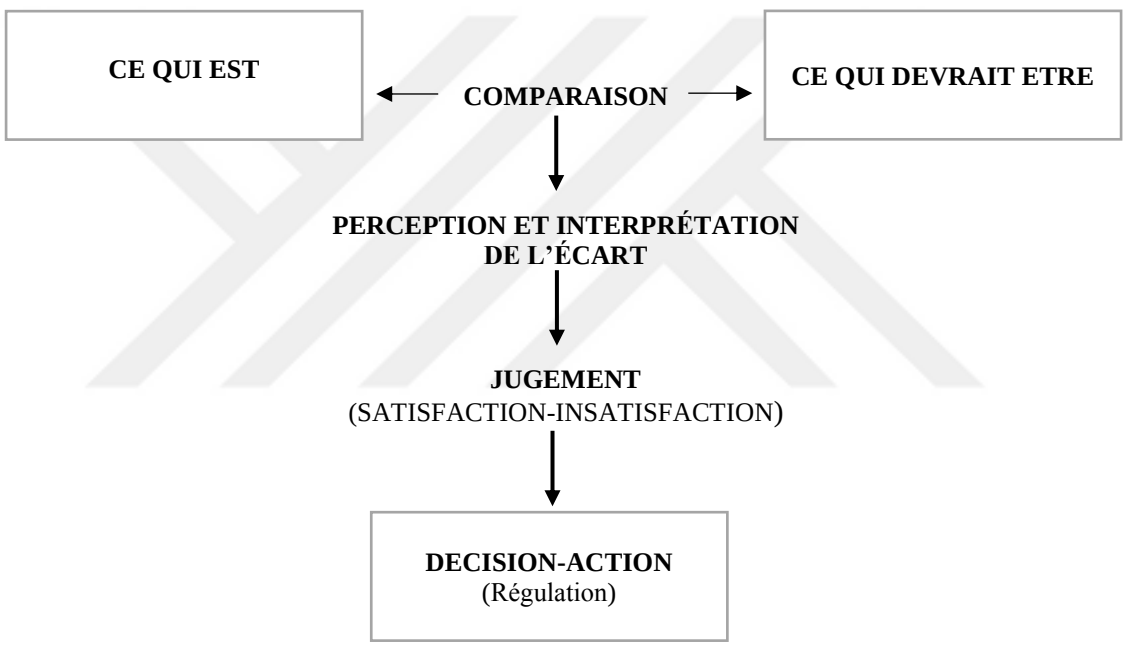


Figure 2.6. Les Composantes de l'Acte d'Évaluation (Scallon, 1988, p. 24).

Le but de cette opération est de déterminer initialement l'état actuel des apprenants pour voir leur forces/faiblesses afin de hiérarchiser ou de catégoriser les niveaux selon certaines normes bien déterminées. Afin de bien vérifier les résultats obtenus, il est indispensable que les interprétations soient faites clairement. À partir de l'interprétation, c'est le moment de faire un jugement afin de refléter à la fois la satisfaction et l'insatisfaction. La phase de perception et d'interprétation signifie qu'une évaluation formative pendant laquelle les problèmes sont identifiés influence le processus de l'enseignement. La phase de jugement se réfère à l'évaluation sommative qui certifie les connaissances acquises avec l'objectif de vérifier s'ils ont atteint les objectifs fixés. La dernière section, qui concerne la décision et l'action, désigne la régulation du parcours

de formation, de programme suivi, de méthode ou de technique utilisées, la révision des manquants, l'actualisation du curriculum. Ce sont les opérations pédagogiques qui ont pour objectif de développer et d'améliorer la qualité de l'enseignement recouvrant toutes les constituantes du processus. Le tableau ci-dessous représente les caractéristiques d'évaluation dans le cadre de la perspective pédagogique.

Tableau 2.3. Caractéristiques de l'Évaluation dans une Perspective d'Objectifs Pédagogiques Opérationnels. (Unesco, 2015, p. 17).

Caractéristiques	Évaluation dans une perspective d'objectifs pédagogiques opérationnels	Évaluation dans une perspective de compétence
But de l'opération	Évaluer le degré d'atteinte d'un objectif considéré en tant que tel	Évaluer un ensemble intégré de savoirs
Processus ou démarche	Démarche centrée sur la mesure et les caractéristiques statistiques de l'évaluation (démarche souvent plus quantitative que qualitative)	Démarche prenant en compte des critères d'évaluation d'un ensemble intégré de savoirs (démarche quantitative et qualitative)
Évaluation formative	Mode d'évaluation utilisé de façon accessoire	Mode d'évaluation requis pour assurer la maîtrise de la compétence
Évaluation critériée	Mode d'interprétation des données utilisé à l'occasion	Mode d'interprétation des données bien adapté à l'évaluation des compétences
Évaluation continue	Modalité d'évaluation utilisée partiellement	Modalité d'évaluation requise pour suivre l'évolution de l'apprenant
Précision de l'objet d'évaluation	Les objectifs peuvent être définis avec précision, mais on tient rarement compte de tous les types d'objectifs parallèlement	Les caractéristiques de la compétence complexes et difficiles à décrire puisqu'elles font référence à un ensemble intégré de savoirs
Nature et qualité des instruments	Instruments conçus en fonction de l'évaluation des résultats d'un apprentissage	Instruments conçus en fonction de l'évaluation du processus et des résultats de l'apprentissage
Évaluation du mérite	On insiste souvent sur l'évaluation des caractéristiques intrinsèques de l'apprentissage	Les caractéristiques intrinsèques de l'apprentissage sont prises en compte
Évaluation de la valeur en contexte	La valeur en contexte de l'apprentissage est rarement prise en compte	La valeur en contexte de l'apprentissage est prise en compte
Présence de standards	L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs prend rarement en compte les standards d'acquisition d'un apprentissage	L'évaluation des compétences repose sur la définition de seuils de réussite ou de standards.

2.5. Évaluation en Didactique de Langue Étrangère

La dimension d'évaluation joue également un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE. Elle ne concerne pas seulement les résultats de l'apprentissage, mais également un lien remarquable avec l'enseignant lui-même, le programme suivi, le processus d'apprentissage, les méthodes utilisées, les approches et les techniques, ainsi que les ressources dans leur ensemble. Tout au long du processus de l'enseignement, c'est l'enseignant qui joue un rôle primordial pour assurer un prolongement et une cohérence avec les apprenants pour qu'ils puissent organiser leurs actions pédagogiques.

Le processus d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères agrège différents objectifs. Les questions importantes auxquelles il faut répondre au cours du processus d'évaluation peuvent être énumérées comme suit :

- ✓ « De définition du concept d'évaluation (qu'évaluer ?) ;
- ✓ De cibles, d'objets de l'évaluation (quoi évaluer ?) ;
- ✓ De fonctions, d'objectifs et de buts de l'évaluation (pour quoi évaluer ?) ;
- ✓ De temps, de moment d'application de l'évaluation (quand évaluer ?) ;
- ✓ De procédure de l'évaluation (comment évaluer ?) ;
- ✓ De destinataires de l'évaluation (pour qui évaluer ?) ;
- ✓ Des auteurs de l'évaluation (qui évalue ?). » (Mboup, 2003, pp. 57-58).

À partir de cette citation, on peut dire que le concept d'évaluation possède différentes significations interdisciplinaires en termes de détermination des objectifs. Dans le contexte de l'enseignement de LE, l'évaluation des aptitudes à l'expression écrite peut être définie en fonction de la manière dont les aptitudes à l'écriture des apprenants se reflètent dans leurs performances. À cet égard, la question de quoi évaluer se situe à la première étape. Cette évaluation peut être la détermination des attitudes, motivations ou niveaux de PE des apprenants. Les stratégies utilisées dans les activités d'écriture ou le programme suivi peuvent être considérées comme une autre variable. Parce que l'écriture est un processus plus complexe et ce processus est influencé par différentes variables.

À la deuxième étape, la réponse à la question « *pourquoi évaluer ? »* est recherchée. À ce stade, les objectifs, les buts et les fonctionnalités de l'évaluation sont mis en

évidence. Au cours de ce processus, un test de diagnostic est exécuté pour déterminer les niveaux des apprenants et vérifier les informations préliminaires. Afin de connaître les étapes de développement du processus et de disposer d'informations sur leurs faiblesses ou leurs points forts, une évaluation du processus est effectuée, ainsi qu'une évaluation sommative afin de déterminer si les objectifs souhaités sont atteints.

La question de « quand évaluer ? » peut se varier en fonction du programme suivi, du type d'activités d'écriture, des stratégies utilisées et du niveau des apprenants. La manière dont cette évaluation est effectuée est plus importante. Essentiellement, des études quantitatives et qualitatives sont effectuées pour évaluer la PE. Alors que les données qualitatives montrent les attitudes et les motivations des apprenants à l'écriture et leur capacité à écrire des textes, les données quantitatives sont examinées comme un processus de collecte de données concrets permettant un contrôle progressif du processus.

Diverses échelles et rubriques sont utilisées pour collecter des données qualitatives et quantitatives au cours du processus d'évaluation. Dans les méthodes traditionnelles, l'évaluation ne se fait généralement qu'avec des examens, tandis que les nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage utilisent différentes méthodes, telles que l'évaluation par projet, l'évaluation par les pairs, l'évaluation des activités en classe et parascolaires et l'évaluation du portfolio. Surtout, avec la méthode de communication, la dimension communicative de la langue a changé. Par conséquent, le processus de communication des apprenants d'une LE est évalué avec de nombreuses variables. Dans le modèle d'approche actionnelle, l'utilisation active de la langue par les apprenants en tant qu'acteur social dans chaque environnement donne une importance différente au processus d'évaluation.

2.5.1. Mesure et Évaluation

Dans cette partie, nous examinerons le rôle et les fonctions de ces deux concepts dans le processus d'enseignement de LE.

Nous commencerons par définir les notions de mesure et d'évaluation dans le domaine de l'éducation. La mesure et l'évaluation sont des concepts différents. Alors que la mesure est l'observation d'une variable à l'aide d'un critère et que les résultats sont

exprimés en chiffres, l'évaluation est définie comme le processus de prise de décision ou de jugement en fonction des données obtenues à partir de la mesure, comme Ketele, Gerard et Roegiers le font remarquer : « L'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision. » (1997, p. 3). La mesure désigne la valeur attribuée à la compétence de manière quantitative alors que l'évaluation met l'accent sur les données recueillies afin de prendre des décisions à la fois sur les plans qualitatif et quantitatif. Beaucoup de définitions ont été données sur la mesure et l'évaluation. Legendre définit ainsi l'évaluation comme

> « Une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. » (1993, p. 76).

À partir de cette définition, nous comprenons que l'évaluation englobe tous les aspects des compétences et ainsi des connaissances de l'apprenant. Pour ce faire, on s'adresse aux différents types d'outils comme Cuq et Gruca énumèrent :

- ✓ « Le questionnaire à choix multiple,
- ✓ Les questions fermées,
- ✓ Le texte lacunaire ou à trous,
- ✓ Le test de closure,
- ✓ Le test d'appariement,
- ✓ Le puzzle,
- ✓ Le questionnaire à réponses ouvertes,
- ✓ Le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée,
- ✓ Les activités d'analyse et de synthèse : le résumé, le compte-rendu et la synthèse de documents. » (2002, p. 209).

Ces outils de mesure sont utilisés pour mesurer et évaluer les différentes capacités des apprenants et ils apportent des avantages ou des inconvénients par rapport à leur fonction. Parmi ces outils, le questionnaire à choix multiple (désormais QCM) est utilisé intensivement dans l'enseignement/apprentissage par sa fonctionnalité, sa facilité et rapidité à pratiquer. Il est utilisé couramment pour collecter des informations

quantitatives en plaçant divers types de questions avec trois ou cinq réponses à cocher. Les enquêtes et les échelles d'attitudes sont préparées à l'aide de ce type d'outil au format papier ou en ligne. À partir de ce type de mesure, la collecte des données et leur analyse sont plus faciles à faire, particulièrement pour obtenir des informations d'un public large. L'une des particularités du QCM est la possibilité de poser autant de questions pour collecter les renseignements par les aspects différents. La durée et la simplicité de correction sont des avantages plus essentiels. Dans cette optique, l'utilisation de QCM apporte des avantages considérables pour le processus de détermination de connaissances et de consciences afin de dresser un bilan. Mais comme inconvénient, il n'est pas exact que les réponses soient données objectivement. Les autres compétences comme l'oral et la capacité à exprimer ne peuvent pas être mesurées. C'est pour cette raison qu'il n'est pas possible de faire une synthèse. De plus, puisque les participants répondent aux questions par hasard, la fiabilité peut être réduite.

Pour la PE, ces outils peuvent être utilisés afin d'établir un plan aux contextes différents. Parmi ceux-ci, les activités d'analyse et de synthèse et la production de texte sont plus utiles pour mesurer et évaluer la capacité de savoir écrire. Les activités de PE apportent des avantages essentiels afin d'évaluer les écritures par différents aspects linguistiques comme la cohérence textuelle, la cohésion, la capacité grammaticale/orthographique, la capacité lexicale et sémantique afin de les synthétiser en utilisant des échelles et des rubriques.

2.5.2. Validité, Fiabilité et Faisabilité de l'Évaluation

De nombreux types d'outils de mesure sont largement utilisés dans le processus d'évaluation. Pour que ces outils de mesure reflètent des résultats efficaces et précis, les échelles doivent être préparées soigneusement en faisant référence à des avertissements d'experts. La validité, la fiabilité et la faisabilité sont les constituants principaux d'un instrument de mesure. Le concept de validité signifie que le contenu pouvant refléter les caractéristiques que nous voulons mesurer correspond aux objectifs.

> « Une évaluation sera valide dans la mesure où ce qui est testé est effectivement ce qui doit faire l'objet d'évaluation et, par conséquent, les données recueillies lors de la performance permettent d'avoir une image précise de la compétence des candidats. » (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz, & Pamula, 2011, p. 47).

La fiabilité signifie que les caractéristiques à mesurer reflètent toujours les mêmes résultats. « La fiabilité est la mesure dans laquelle les résultats fournis par un instrument sont stables ou cohérents avec le temps. » (Philips & Stawarski, 2008, p. 81). La faisabilité représente la praticabilité d'un test en termes d'objectivité et de notation.

En consacrant plus de temps pour l'évaluation des copies des examens de PE, les enseignants ont des difficultés comme la fatigue, l'évaluation (la notation) et l'effet d'une copie qui influence l'autre, etc. La correction suppose de lire et d'écrire en même temps. C'est pour cette raison que l'enseignant est confronté à certaines erreurs éventuelles dûes à certains parasites, en particulier pendant le processus de calcul des notes. Cela affecte négativement la fiabilité. Nous pouvons schématiser les parasites de la fidélité dans le tableau suivant :

Tableau 2.4. Les Parasites de la Fidélité (Tagliante, 2005, pp. 12-13).

L'effet de fatigue	**L'effet de contraste**	**L'effet de favoritisme**
L'effet d'ordre	**L'effet de stéréotypie**	**L'effet de contamination**
L'effet de halo	**L'effet « choc »**	**L'effet « goutte d'eau »**
L'écart type	**L'évaluation externe**	

Afin d'empêcher de tels parasites, les TIC offrent plus d'opportunités par ses fonctionnalités de notation. Grâce à la fonction de notation en ligne, ces outils offrent certains avantages afin d'éviter les erreurs contingentes de la notation. Une fois que les pointages de la rubrique utilisée sont intégrés dans le système, l'exécution est très facile. Dans ce cas, les notes sont calculées automatiquement, conformément aux éléments de la rubrique. De plus, l'utilisation d'une méthode analytique rend l'évaluation plus objective.

2.5.3. Quoi Évaluer ?

Le processus d'évaluation regroupe plusieurs composantes de l'éducation. Ce sont les compétences, les tâches, les travaux, les méthodes, les techniques, les manuels utilisés, les outils technologiques adaptés, le curriculum, les enseignants, les apprenants, etc. Pour identifier les problèmes et trouver des solutions efficaces, il est indispensable de

faire une coopération entre ces composantes. L'évaluation ne doit pas se concentrer purement sur les apprenants. Parce que, les échecs peuvent être causés non seulement par les apprenants, mais aussi par la méthode ou la technique utilisée.

> « Sur la structure des systèmes éducatifs nationaux, les politiques et approches éducatives en matière d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté, et les approches en matière d'évaluation et d'assurance qualité dans le domaine de l'éducation civique et à la citoyenneté. » (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016, p. 42).

Au cours du processus d'évaluation, il est possible d'énumérer les variables à mesurer comme Phillips et Stawarski le mentionnent (2008, p. 77) :

- ✓ Compétences - Attitudes
- ✓ Connaissances - Capacité
- ✓ Conscience - Aptitude
- ✓ Compréhension - Confiance
- ✓ Contacts

Ce sont les composantes de l'évaluation qui influencent les performances de l'apprenant lors de la communication à la fois orale et écrite. En particulier, les connaissances antérieures de l'apprenant ont des effets positifs ou négatifs sur la planification de texte sur laquelle Hayes et Flower (1981) insistent fréquemment. Dans cette optique, la compétence et la capacité de l'apprenant sont des éléments primordiaux à mesurer la performance pour une cohérence textuelle. Afin d'écrire un texte cohérent et de qualité, l'apprenant mobilise les connaissances et les aptitudes en faisant appel à sa mémoire pour l'organisation des idées et des perceptions. Pour ce faire, l'apprenant évalue lui-même si ses connaissances sont adéquates et suffisantes pour refléter la performance de savoir-écrire.

Une autre variable qui influence le processus d'évaluation est l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'écriture. Le manque de motivation est l'un des principaux problèmes rencontrés en écriture. Comme dans presque toutes les disciplines, les échelles d'attitude et de motivation sont utilisées afin de vérifier les liens entre la motivation et la performance. L'objectif de cette évaluation est de déterminer les attitudes positives et négatives des apprenants à l'égard de l'écriture et de révéler les raisonnements du

problème de motivation. Un autre objectif important est de faire une corrélation entre les attitudes des étudiants et les données obtenues dans la pratique et de les comparer théoriquement et concrètement. À la suite de cette évaluation, les apprenants sont confrontés à une comparaison de leurs attitudes et des données obtenues, et une auto-évaluation est fournie sur leurs forces et leurs faiblesses et des suggestions sont formulées pour remédier à leurs lacunes.

2.5.4. Pourquoi Évaluer ?

Selon les objectifs de l'évaluation, il convient d'examiner l'évaluation de trois manières. Du point de vue diagnostique, évaluer est comparer, sélectionner, distinguer, catégoriser et hiérarchiser pour la détermination du niveau de terrain. En termes de formation, c'est le moment de l'interprétation des résultats obtenus au cours de l'enseignement afin d'identifier les problèmes rencontrés et de trouver des solutions adéquates pour informer les apprenants. « Il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions « qu'est-ce qu'on évalue ? » et « comment évalue-t-on ? », mais de voir dans quel but on évalue, de répondre à la question « pourquoi ? ». » (Piccardo, Berchoud, Cignatte, Mentz, & Pamula, 2011, p. 54). On discute précisément de la question de la faiblesse des apprenants. À ce stade, l'enseignant en tant que mentor joue un rôle primordial pour expliquer les raisonnements de la nature de ces faiblesses. Afin de suivre le processus à tous égards, c'est l'enseignant qui réaméliore le parcours ayant pour objectif de bien régler et d'élaborer la méthode à suivre. Quant à l'évaluation sommative, le but principal est de résumer le parcours de formation en certifiant et en justifiant les résultats pour compléter généralement le processus par une note chiffrée. Le but de l'évaluation est non seulement d'observer les progrès des apprenants, mais également d'examiner la qualité de l'enseignant, les méthodes et techniques utilisées, ainsi que le programme suivi.

2.5.5. Quand Évaluer ?

L'évaluation fait généralement référence à un processus. Dans les méthodes d'évaluation traditionnelle, on mesure les acquisitions des connaissances après le parcours de formation, mais notamment avec l'approche actionnelle, l'évaluation a fait

dorénavant partie du processus et ainsi toutes les composantes de ce processus sont examinées fréquemment.

> « Contrairement aux évaluations traditionnelles qui sont effectuées à la fin d'un cours pour déterminer le rendement de l'étudiant, les évaluations continues sont effectuées fréquemment tout au long du processus d'apprentissage. Leur but n'est pas seulement d'évaluer les réalisations, mais aussi de promouvoir un meilleur rendement en fournissant des renseignements précis sur les points forts, ainsi que des suggestions d'amélioration. » (Wiske, Franz, & Breit, 2005, p. 8).

Au cours du processus, le moment de l'évaluation peut varier en fonction de méthodes et de stratégies suivies. L'évaluation exécutée avant le début du processus d'apprentissage est un point de départ pour permettre aux enseignants d'identifier les acquis antérieurs des étudiants et de créer une démarche à suivre.

Dans les approches par projets ou par tâches, l'évaluation est fréquemment réalisée, tandis que dans les classes où des programmes traditionnels sont appliqués, l'évaluation est habituellement effectuée à la fin de chaque unité étudiée ou cela peut varier en fonction du type d'activités. « L'évaluation doit être effectuée à des moments précis du processus d'apprentissage, par exemple lorsque vous avez terminé une unité ou que vous avez pratiqué un élément ou une compétence linguistique spécifique. » (Puskas, 2017, p. 48).

Pour soutenir l'apprentissage, le moment de l'évaluation joue un rôle primordial afin de rendre le parcours de formation plus efficace. Pour ce faire, l'évaluation doit être exécutée non seulement à la fin de ce parcours, mais aussi pendant le processus comme Lock et Redmond le constate : « Il est plus efficace de soutenir l'apprentissage des étudiants pendant le processus d'apprentissage plutôt qu'à la fin du semestre. » (2015, p. 23). En particulier, la PE requiert un retour d'information instantané. Comme souvent souligné dans les modèles de processus d'écriture, la révision et le contrôle sont plus importants pour améliorer la qualité du texte. L'un des problèmes les plus ordinaires dans les activités d'écriture est que les étudiants ne prêtent pas suffisamment d'attention au processus de contrôle. De cette manière, l'étudiant n'a pas la possibilité de voir ses propres erreurs.

2.5.6. Comment Évaluer ?

Pour qu'une évaluation soit efficace, la question de savoir comment procéder à cette évaluation est également importante. Dans la littérature, de nombreuses techniques et stratégies sont utilisées dans les recherches à la fois qualitatives et quantitatives. Bien qu'une stratégie produise des résultats efficaces sur un échantillon, le même effet ne peut pas être observé sur un autre échantillon. Cela peut être dû aux différences de niveau entre les échantillons, à la méthode suivie, à l'outil d'évaluation et aux environnements dans lesquels se trouvent les étudiants qui ont des styles d'apprentissage différents. « L'utilisation de diverses approches pour évaluer la compétence des étudiants, l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement pour répondre aux divers besoins des étudiants. » (OECD, 2005, p. 146). C'est pour cette raison qu'il est indispensable d'appliquer différents types de stratégies pour ces étudiants. Les composantes principales d'une évaluation peuvent être divisées en plusieurs étapes, telles que la planification du processus, la collecte d'informations, l'interprétation des données, les interventions nécessaires, la conclusion et le jugement en faisant des analyses et des synthèses à partir des informations obtenues. Nous pouvons schématiser ce processus ainsi :

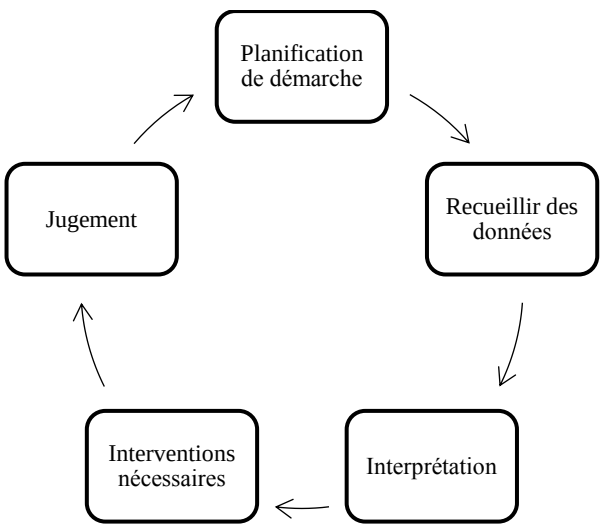


Figure 2.7. Le Processus d'une Évaluation

La phase d'intervention tient une place primordiale en particulier dans les recherches qualitatives conformément au modèle de recherche-action dont le but est de fréquemment réguler l'apprentissage suite aux retours d'interventions. Ce que nous

entendons par intervention, c'est l'acte mis en place de façon à modifier ou à actualiser la méthode ou la technique utilisées si celles qui sont suivies n'apportent aucun avantage significatif. Dans le processus d'évaluation dans l'enseignement de LE, de nombreux outils d'évaluation, des rubriques et des échelles sont utilisés, parmi lesquels on peut compter la grille d'évaluation, l'échelle uniforme quantitative (numérique ou alphabétique), l'échelle uniforme qualitative, l'échelle descriptive analytique, l'échelle descriptive globale et l'échelle d'attitude. Ces moyens sont préférés en fonction des caractéristiques de la variable à mesurer pour faciliter le règlement des apprentissages.

2.6. Fonctions et Objectifs de l'Évaluation

De manière générale, l'évaluation est l'observation du processus de l'enseignement. « Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'étudiant. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage ». (Légendre, 2005, p. 630). En tenant une place primordiale, elle joue trois rôles principaux. En premier lieu, le rôle pronostique (avant la formation) ayant pour objectif d'explorer si les apprenants possèdent les connaissances pertinentes dans le cadre de la capacité de *savoir* et de *savoir-être*. En second lieu, le rôle formatif (pendant la formation) qui a en vue de prendre des informations sur les points forts et sur les points faibles des apprenants pour contrôler le chemin à parcourir et suivre le progrès réalisé concernant la capacité de *savoir-faire* linguistique (écouter, lire, parler et écrire). Troisièmement, le rôle sommatif (après la formation) également certificatif, qui donne lieu à un bilan de la capacité de *savoir-devenir* pour indiquer clairement si les apprenants ont atteint les objectifs prédéterminés après le parcours de formation plus ou moins long. Scallon parle de deux fonctions essentielles de l'évaluation des apprentissages comme « évaluation sommative à l'ensemble des opérations d'évaluation menées à des fins de sanction et évaluation formative à l'ensemble des opérations menées à des fins de régulation des apprentissages. » (1988, p. 16).

En tenant compte des différences comprenant les différentes façons d'apprendre, l'évaluation aide les apprenants à favoriser l'action de développer les compétences exigées et à rendre l'apprentissage plus productif. Dans le processus d'apprentissage,

chacun a un rythme différent. Pour surmonter les difficultés rencontrées au cours de la formation, les apprenants ont besoin de diverses rétroactions significatives afin de régler leur apprentissage. « L'une des fonctions clés de l'évaluation scolaire est la régulation du processus d'enseignement. » (Puren, 2001, p. 19). Pour ce faire, il est indispensable que les objectifs d'évaluation soient clairement définis. D'une manière générale, si on dresse un portrait pour schématiser et distinguer les fonctions et les objectifs de l'évaluation, nous pouvons l'encadrer dans le tableau suivant :

Tableau 2.5. Fonctions et Objectifs d'Évaluation

Évaluation de l'apprentissage			
Fonction	Diagnostique	Formative	Sommative
Moment	Avant	Pendant	À la fin
Objectif	En vue de porter un jugement sur l'état de l'apprenant	Réguler le processus d'apprentissage, prendre et recueillir des informations sur les progrès de l'apprenant	Contrôler à partir des normes définies, Donner lieu à un bilan
Rôle de l'enseignant	Analyser l'état de l'apprenant	Interpréter les points forts et les points faibles de l'apprenant en soutenant l'apprentissage	Noter et certifier
Pourquoi ?	Comparer, distinguer, sélectionner, catégoriser, hiérarchiser, explorer	Interpréter, discuter, gérer, préparer, argumenter, expliquer, suivre, élaborer, réarranger, régler, guider	Justifier, décrire, calculer, comparer, noter, certifier, compléter, décider, critiquer, juger,
Comment ?	Avec les tests, test préliminaire, l'inventaire	Faire des sondages	Avec les examens, test final

Dans la section suivante, nous analyserons en détail les trois types d'évaluations dans le cadre de la dimension des fonctions et des objectifs.

2.6.1. Évaluation Diagnostique

L'évaluation diagnostique permet aux enseignants, d'une part, de mettre en évidence le niveau des apprenants pour se fixer le plan d'apprentissage et d'autre part, de prendre en considération leurs acquis précédents. Selon Tagliante, l'évaluation diagnostique « est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. » (2005, p. 15). Pour la vérification de l'état initial des

apprenants, on peut administrer un test de niveau et ainsi utiliser un inventaire comprenant un test préliminaire en faveur de la construction et de l'orientation de la formation. Nous pouvons schématiser ainsi le processus d'évaluation diagnostique :

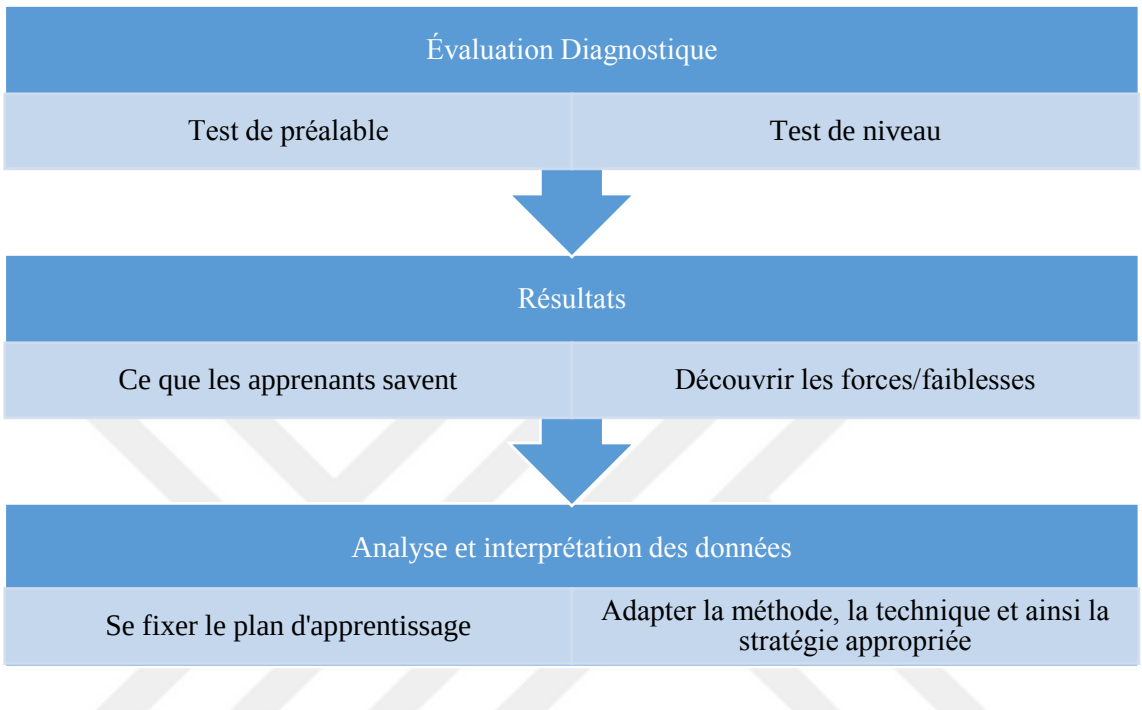


Figure 2.8. Évaluation Diagnostique pour la Planification de l'Apprentissage

L'évaluation diagnostique en tant qu'opération significative au début de l'enseignement permet de déterminer, individuellement ou collectivement, les niveaux des apprenants pour l'identification des informations que connaissent les apprenants et ainsi les besoins en vue de mieux planifier le parcours de formation. D'après Cardinet (1988, p. 36), l'évaluation diagnostique « permet d'analyser les problèmes particuliers de chaque étudiant et de lui venir en aide en cas de difficulté. ». Pour ce faire, on peut administrer un test préliminaire qui joue un rôle important dans la détermination du niveau des apprenants des étudiants ainsi que dans la détermination des apprenants ayant différents styles d'apprentissage. Avec ce type d'évaluation, on se focalise sur les questions de départs comme : que savent/connaissent déjà les apprenants ? Quels sont les erreurs et fautes fossilisées ? Quels sont les forces et les faiblesses des apprenants ? Etc. L'évaluation diagnostique fournit des informations sur la situation actuelle des apprenants. L'évaluation diagnostique met plutôt l'accent sur les causes essentielles qui identifient les difficultés des étudiants en vue de déterminer les échecs dans les

apprentissages. C'est un bon moyen de l'enseignement pour régler l'apprentissage selon les besoins des apprenants.

2.6.2. Évaluation Formative

L'évaluation formative met l'accent sur le processus continu qui identifie le cas présent des apprenants en vue de contrôler leurs connaissances dans une démarche pédagogique. Pour rendre l'apprenant plus autonome afin qu'il puisse avoir des responsabilités pour suivre les acquis au cours de sa formation, l'évaluation formative lui permet de prendre conscience de sa façon d'apprendre. En tant que guide, c'est l'enseignant qui est le premier responsable dans la démarche de l'évaluation en portant des jugements sur le progrès de l'apprenant. Les analyses faites par l'enseignant au cours de formation visent à modifier le contenu vers une amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage afin de comparer les performances des apprenants aux performances visées. La fonction principale de l'évaluation formative est de réguler l'apprentissage à partir des données recueillies sur les points forts et les points faibles des apprenants au cours d'une formation. « En tant que chercheur empirique, l'enseignant fait des sondages pour recueillir des données sur les points forts et les limites des étudiants. » (Wilson & Calfee, 2012, p. 5). Quant à son objectif essentiel, elle permet également à l'enseignant de guider les apprenants et de réorganiser l'apprentissage en interprétant les données en vue d'améliorer la qualité de la formation. En fonction du besoin et de l'intérêt des apprenants, l'objectif d'évaluation formative peut être indiqué comme le suivant ;

> « L'information tirée des tests de langue peut être utile aux buts de l'évaluation formative, pour aider les étudiants à guider leur propre apprentissage ultérieur ou pour aider les enseignants à modifier leur méthode et leur matériel pédagogique afin de les rendre plus appropriés aux besoins, aux intérêts et aux capacités de leurs étudiants. » (Bachman & Palmer, 1996, p. 98).

L'évaluation formative met l'accent sur la qualité tandis que l'évaluation sommative traite des aspects quantitatifs de formation. Les rétroactions jouent un rôle primordial afin que l'enseignant et même l'apprenant puissent réorganiser et modifier le parcours de formation, la méthode à suivre, les techniques utilisées et ainsi la démarche suivie. « S'il est constaté que les objectifs souhaités ne sont pas atteints, des changements

peuvent être introduits pour améliorer la performance. » (Alcina, 2011, p. 6). L'évaluation formative ne consiste pas en notes et scores évaluatifs, c'est plutôt un processus qui consiste à recueillir des données sur ce processus.

2.6.3. Évaluation Sommative

L'évaluation sommative dite aussi certificative se situe à la fin d'un parcours de formation pour donner lieu à un bilan en vue de certifier les apprenants par une note. Cela permet également de vérifier et de mesurer l'acquisition des connaissances après une période d'enseignement/apprentissage plus ou moins longue. Par ce type d'évaluation, on vérifie si les objectifs ont été atteints comme indiqués au début de l'enseignement par l'enseignant et même par l'apprenant. C'est le moment de vérifier les acquisitions, d'expliquer les raisons des difficultés rencontrées au cours de la séquence d'enseignement, de noter, de dresser un bilan pour l'enseignant, pour l'apprenant et ainsi pour les autorités des établissements scolaires. L'évaluation sommative met l'accent sur la quantité y compris le produit en certifiant les apprenants par une note et ainsi par un score.

2.6.4. Auto-Évaluation

Avec l'approche actionnelle, c'est l'apprenant qui est responsable de suivre sa progression au cours du processus de l'enseignement/apprentissage. L'autoévaluation permet au processus d'apprentissage de se dérouler de façon autonome pour les apprenants de LE. Il aide l'apprenant à comprendre ses forces et ses faiblesses et lui permet de réaliser des activités propres en fonction de son style d'apprentissage. Étant donné que les styles et les rythmes d'apprentissage des apprenants sont différents, les étudiants qui ne peuvent pas progresser suffisamment dans le cadre des salles de classes traditionnelles peuvent trouver la possibilité de combler ces lacunes par des activités en dehors des cours comme West le constate ;

> « Avec les ordinateurs qui suivent leurs progrès, l'enseignement peut s'accélérer ou se ralentir, selon les besoins de l'individu. Les étudiants ayant des besoins spéciaux peuvent obtenir plus de temps et d'attention, et les étudiants doués peuvent accélérer le rythme et passer rapidement à des exercices plus exigeants. » (2012, p. 23).

En particulier, on peut dire que les activités de développement des compétences offertes par les outils numériques contribuent au processus d'apprentissage autonomes.

> « Les technologies mobiles comprennent des appareils comme le téléphone cellulaire, la PDA et le smartphone, qui sont utilisés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour accéder au contenu pédagogique à tout moment et en tout lieu, en profitant du temps libre en attendant en ligne ou pendant un déplacement sur un moyen de transport. » (Oliveira & A. Amazonas, 2009, p. 52).

L'autoévaluation donne aussi l'opportunité à l'étudiant de mieux soutenir son apprentissage. Dans cette optique, l'apprenant est considéré comme un évaluateur en étayant les différentes stratégies pour son propre apprentissage et également comme un enseignant qui propose des pistes pour suivre son processus de développement.

> « Évaluer par les tâches signifie évaluer la compétence langagière sur la base de tâches réalistes : les candidats sont mis dans une situation à laquelle ils pourraient être confrontés dans la vraie vie et ils doivent travailler sur une macro-tâche, en général un problème ou un projet. Des tâches partielles permettent de tester les différents savoir-faire langagiers. » (Fischer, Chouissa, Dugovicova, & Virkkunen-Fullenwider, 2012, p. 18).

Si les apprenants sont exclus du processus d'évaluation dans les méthodes traditionnelles, le cadre de l'approche actionnelle leur permet toutefois d'être considérés comme faisant partie de ce processus. En effectuant diverses tâches, ils ont la possibilité de s'autoévaluer. Garcias et Marin mettent l'accent sur la centralité de l'apprenant :

> « La caractéristique la plus importante de l'évaluation alternative est la centralité de l'étudiant (dans l'évaluation traditionnelle, l'étudiant est exclu de ce processus), l'idée que les étudiants sont habilités et autorisés à construire activement leur apprentissage pendant que leur confiance augmente. » (2016, p. 5).

Les outils numériques offrent plus de potentialités à l'apprenant au contexte d'auto-évaluation. Selon la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, il est souligné que les informations sont construites et partagées avec l'enseignant ou un autre apprenant dans les environnements sociaux. Sabine Hoidn indique que la construction du savoir se déroule en deux étapes, « par l'interaction sociale avec d'autres personnes et outils et par l'intégration des processus de construction des connaissances implicites dans les

interactions et les communications dans la structure mentale de l'apprenant. » (2017, p. 36). Les plateformes numériques et en particulier les plateformes sociales offrent plus d'opportunités au contexte d'acquisition des informations, d'apprentissage, de partage d'informations et même d'évaluation. Surtout, dans la situation de PE, les plates-formes sociales et les modules interactifs sont des lieux indispensables où les étudiants peuvent effectuer des activités conjointement et accomplir des tâches d'écriture.

2.6.5. Feedback

Le feedback, nommé aussi « rétroaction », joue un rôle essentiel : il est l'une des composantes les plus importantes du processus d'apprentissage. La rétroaction concerne les buts spécifiques et elle inclut les commentaires sur la réalisation d'une tâche qui aident les apprenants à s'améliorer et à développer les compétences exigées. Elle est un moyen qui soutient la transmission des connaissances et des informations entre les enseignants et les apprenants dont le but est de réguler le processus de formation quel que soit la discipline enseignée. Les feedbacks doivent être clairs et instructifs pour que le message soit mieux compris par les apprenants. « Les annotations claires permettent à l'étudiant de bien comprendre ce que l'enseignant voulait lui dire : quelle est la nature de l'erreur et comment il peut y remédier. » (Roberge & André-Laurendeau, 2008, p. 7). Les annotations fournies par l'enseignant devraient inclure non seulement le cas présent des apprenants, mais également ce qui devrait être. Parce que, l'un des objectifs les plus importants de ces types d'informations est d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage. C'est une « Information fournie à un étudiant sur la validité d'une réponse, ou à un enseignant sur les résultats de son action, en vue d'une amélioration de l'efficacité. » (Landsheere, 1979, p. 238). Les rétroactions doivent être données non seulement à la fin du processus mais également tout au long du processus. « L'efficacité sur les renforcements et du feedback diminue rapidement s'il y a un grand délai entre le comportement et les conséquences. » (Slavin, 2006, p. 455). Lorsque les feedbacks sont transmis seulement par les notes et les scores, il n'est pas possible de voir les faiblesses pour les apprenants. Il est possible de dire que, à mesure que les styles d'enseignement et d'apprentissage changent en fonction de l'évolution de la technologie, les styles d'évaluation changent également.

> « En fait, au cours des 20 dernières années, les changements apportés à la pédagogie et à la recherche en écriture ont transformé les pratiques de rétroaction, les commentaires des enseignants étant souvent complétés par ceux des pairs, les ateliers de rédaction, les conférences et la rétroaction fournie par l'ordinateur. » (Hyland & Hyland, 2006, p. 1).

Dans la littérature on utilise divers types de feedbacks, de manière positive et négative. Les feedbacks positifs font part des comportements ou des performances qui contribuent à l'atteinte des objectifs, tandis que les feedbacks négatifs remettent en question une manière de faire. » (Bosc-Miné, 2014, p. 326). Pour fournir des informations nécessaires, les enseignants s'adressent également aux différents types de commentaires à propos de diverses activités. Le tableau suivant représente les différents types de commentaires utilisés dans le processus d'évaluation.

Tableau 2.6. Types de Commentaires Utilisés par les Enseignants (Roberge & André-Laurendeau, 2008, p. 14).

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	*(L'enseignant ne décide de rien écrire sur la copie de l'étudiant)*
2. Correction de l'erreur	• écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge • ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases
3. Trace (ou faux code)	• encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique) • sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes
4. Commentaire codé	• code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe
5. Commentaire exclamatif - interrogatif	• exclamatif aidant : « bon marqueur ! » • exclamatif peu aidant : « bof ! » « ça ne sert à rien ! » • interrogatif aidant : « quoi ? » « qui ? » « que voulez-vous dire » ? « de qui parles-tu ? » • interrogatif peu aidant : « ah oui ? » • suspensif (généralement peu aidant) : « mais encore…»
6. Constat	• aidant : « bon lien », « développement précis » • peu aidant : « conclusion incomplète » « idées confuses »
7. Commentaire mélioratif	• aidant : « texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe » « ajoute une ouverture à ta conclusion » • peu aidant : « texte à reprendre » « refais tes paragraphes » « vérifie la qualité de ta langue »

L’absence de commentaires n’est pas bénéfique pour les apprenants puisqu’ils ne savent pas ce qu’ils doivent faire dans les activités prochaines. « Si les étudiants sont félicités ou reçoivent une bonne note sans aucune explication, il est peu probable qu'ils apprennent de la rétroaction ce qu'il faut faire la prochaine fois pour réussir et qu'ils puissent se voir attribuer une compétence. » (Slavin, 2006, p. 340). La fonction la plus importante du retour d’information est de donner des informations sur le développement de l’apprenant, de prendre conscience de ses faiblesses et de lui proposer des solutions.

La correction de l’erreur indique que les correcteurs corrigent les erreurs et apportent les corrections nécessaires sur les mots et les phrases. Commentaire de trace signifie que les correcteurs laissent des traces sur les mots, les phrases et le paragraphe en utilisant des signes de ponctuation ou en les soulignant. À partir de ces traces, l’apprenant conclut qu'il existe des problèmes lors de la rédaction de textes.

> « Le feedback indirect se produit lorsque l’enseignant indique d’une manière ou d’une autre qu’une erreur a été commise au moyen d’un soulignement, d’un cercle, d’un code ou d’une autre marque mais ne prouve pas la forme correcte, laissant l’étudiant résoudre le problème qui a été porté à son attention. » (Ferris, 2006, p. 83).

Cependant, les marques sur le papier n'auront aucun effet significatif à moins que les apprenants ne reçoivent des informations sur la nature de ces problèmes et sur la manière de les résoudre. Par le commentaire codé, les correcteurs écrivent un code pour chaque type d'erreur. Par exemple, s'il y a une erreur grammaticale dans le texte, ils écrivent un code à côté de la section pertinente indiquant le type d'erreur comme G1. Le commentaire exclamatif – interrogatif veut dire que les correcteurs écrivent des phrases longues ou moins longues comme « Bravo ! », « C’est-à-dire quoi ? », « Pas de sens ! », etc.

Enfin, le constat invite les apprenants à se concentrer sur les explications laissées par les correcteurs comme « Pas bien expliqué ! » ou « L’idée est mal développée ! ». Par le commentaire mélioratif, les correcteurs font diverses suggestions comme « Faites un lien exact entre ces deux phrases » ou « Donnez un exemple plus concret », etc. « Lorsque les enseignants donnent des feedbacks sur les performances écrites des

étudiants, ils jouent un certain nombre de rôles différents comme un examinateur, un auditoire, un assistant, un évaluateur, un rédacteur et ainsi une ressource. » (Harmer, 2007, p. 109). À partir de cette citation, on peut dire que donner du feedback, c'est non seulement corriger les erreurs, mais aussi guider l'étudiant. Ce type de feedback constructif donne l'occasion à l'apprenant de soutenir son apprentissage. Cela peut aussi motiver l'apprenant en lui fournissant les clés de la réussite.

2.7. Évaluation de la Production Écrite

Dans son ouvrage intitulé *Assessment Writing*, Weigle (2009, p. 2), souligne un certain nombre de questions clés concernant la décision et la modalité de notation d'évaluation de la compétence de l'écrit, parmi lesquelles :

- ✓ « Qu'essayons-nous de tester?
- ✓ Qu'est-ce que nous voulons tester dans la compétence d'écriture ? Que ferons-nous de l'information que nous recueillons du test ?
- ✓ Qui sont nos candidats ? Que devons-nous savoir sur eux afin de définir des tâches qui permettent aux candidats de montrer leur meilleure performance ?
- ✓ Qui notera les tests et quels critères ou normes seront adoptés ? Comment pouvons-nous nous assurer que les correcteurs appliquent les normes de notation de façon cohérente ?
- ✓ Qui utilisera les informations fournies par notre test ? Sous quelle manière l'information sera-t-elle la plus utile ?
- ✓ Quelles sont les contraintes (de temps, de matériel, d'argent et de labeur) qui limitent la quantité et le type d'informations que nous pouvons recueillir sur la capacité d'écriture des candidats ?
- ✓ Que devons-nous savoir à propos du test pour le rendre valide et fiable ? ».

À partir de cette citation, la première étape (« Qu'essayons-nous de tester ? ») met l'accent sur la décision et la planification sur la compétence à tester. Ensuite, c'est le moment de se fixer les objectifs du test et de décider quoi faire à partir des résultats obtenus. Après avoir géré le terrain, l'adoption des critères et des normes joue un rôle primordial pour les correcteurs. Dans le processus d'évaluation, chacun suit une stratégie différente. Nous pouvons dire que l'évaluation de la PE est difficile comme le processus d'écriture. Les enseignants consacrent plus de temps aux corrections des

copies en particulier dans les classes surchargées. Les étudiants dans les classes surpeuplées ne peuvent pas recevoir suffisamment de rétroactions. Dans ces classes, il n'est pas possible de mener efficacement le processus d'évaluation formative et il est plus difficile pour les étudiants de suivre leurs propres processus de développement. Par conséquent, le nombre d'étudiants dans les cours de langue ne doit pas dépasser une certaine limite idéale. Il ne faut pas oublier que l'évaluation est l'une des composantes les plus importantes de l'apprentissage. Les étudiants dans de telles classes semblent avoir une motivation faible et ont tendance à ne pas obtenir une bonne note. L'évaluation de la PE met l'accent sur la mesure, le jugement, la décision et ainsi sur la valeur et l'état actuel de l'apprenant en vue de donner des informations pertinentes.

2.7.1. Méthodes pour l'Évaluation de la Production Écrite

Dans cette partie, nous traiterons des modèles adaptés au cours de l'évaluation des productions écrites. De nombreux modèles sont utilisés dans le processus de l'évaluation de textes écrits. Nous nous concentrerons uniquement sur les caractéristiques des deux modèles que sont la méthode holistique et la méthode analytique.

2.7.1.1. Méthode Holistique

Dans la méthode holistique, du point de vue de l'évaluation, un texte est évalué et noté par une rubrique d'évaluation typique selon l'idée globale du texte et l'impact général laissé sur l'évaluateur. « Au cours d'une séance de notation holistique typique, chaque texte est lu rapidement, puis évalué en fonction d'une échelle de notation, ou d'une rubrique de notation, qui décrit les critères de notation. » (Weigle, 2002, p. 112). Ce modèle est plus pratique que les autres modèles en raison de sa fonctionnalité rapide et il est largement utilisé dans les établissements scolaires. Cependant, certaines caractéristiques du texte sont ignorées puisque les évaluateurs se focalisent sur le jugement général du texte.

En raison des sous-compétences ignorées, il est négligé d'identifier les lacunes des étudiants en matière de grammaire et de vocabulaire. De telles évaluations soulèvent souvent le problème du manque de retour d'information. L'étudiant ne sait pas exactement ce que sa note signifie à la suite d'une activité d'écriture. De telles

évaluations sont généralement conduites comme des évaluations de produits et aucune information positive ou négative n'est fournie à l'étudiant.

L'évaluation holistique est largement utilisée en raison de sa facilité d'utilisation et de sa rapidité. Toutefois, la validité et la fiabilité de l'évaluation, qui est l'un des éléments les plus importants de l'évaluation, est relativement faible par rapport à la méthode d'évaluation analytique. Parce que l'évaluateur peut ignorer les autres composants du texte en se concentrant seulement sur un point. Les notes peuvent être données uniquement en raison de la compétence de grammaire ou de vocabulaire. Mais cela ne s'applique qu'à ce texte. Les sous-compétences et leurs qualités peuvent varier en fonction du type de texte. Lorsque l'étudiant obtient une bonne note à partir de sa copie, il ne peut pas voir les aspects manquants puisqu'il ne reçoit pas de rétroaction sur ses sous-compétences. De plus, étant donné que l'évaluation globale est basée sur l'opinion générale, elle peut varier considérablement en fonction de l'orientation de la décision de l'évaluateur.

2.7.1.2. Méthode Analytique

Contrairement à l'évaluation globale, l'évaluation analytique se concentre sur les sous-compétences incluses dans le texte. Quand on fait une comparaison entre la méthode holistique et celle de la méthode analytique, Diarra constate que les méthodes analytiques « Impliquent un jugement global mais, contrairement à ce qui se passe dans l'approche holistique, cette appréciation globale porte sur différents aspects du texte : l'organisation, le style, la syntaxe, le vocabulaire, l'originalité, etc. » (2012, p. 52).

Tous les aspects du texte sont traités et évalués au niveau du texte, du paragraphe, de la phrase et même du mot de l'étudiant. Dans l'évaluation analytique, toutes les parties du texte sont évaluées séparément. Bien que la gamme de notes du vocabulaire de l'étudiant soit élevée, celle de la grammaire peut être faible. L'évaluation analytique permet une évaluation plus objective par sa fonctionnalité. Cependant, il peut consacrer beaucoup de temps à la pratique. Tous les composants d'un texte doivent être évalués ensemble pour être totalement compatibles.

Le tableau ci-dessous représente une comparaison des échelles holistique et analytique dans leur dimension de fiabilité, de validité, d'aspect pratique, d'impact et d'authenticité.

Tableau 2.7. Une Comparaison d'Échelles Holistiques et Analytiques sur six Qualités d'Utilité de Test (Weigle, 2009, p. 121).

Qualité	*Échelle Holistique*	*Échelle Analytique*
Fiabilité	Inférieure à l'analytique, mais tout de même acceptable	Supérieure à l'holistique
Validité de construction	L'échelle holistique suppose que tous les aspects pertinents de la capacité d'écriture se développent au même rythme et peuvent donc être saisis dans une seule note ; les notes holistiques sont en corrélation avec des aspects superficiels tels que la longueur et l'écriture manuscrite.	Des échelles analytiques plus appropriées pour les rédacteurs de L2, car les différents aspects de la capacité d'écriture se développent à des rythmes différents.
Aspect pratique	Relativement rapide et simple.	Prend du temps et coûteux-euse.
Impact	Une note unique peut masquer un profil d'écriture inégal et peut être trompeuse pour le placement.	Plus d'échelles fournissent de l'information diagnostique utile pour le placement et/ou l'enseignement ; plus utile pour la formation sur les taux.
Authenticité	White (1995) soutient que la lecture holistique est un processus plus naturel que la lecture analytique.	Les évaluateurs peuvent lire de façon holistique et ajuster les scores analytiques pour qu'ils correspondent à l'impression holistique.

À partir de ce tableau, on peut dire que l'échelle analytique représente des résultats plus fiables que l'échelle holistique puisqu'elle met l'accent sur les sous-processus dans le texte. En termes de validité, l'échelle holistique se concentre généralement sur un aspect qui se développe au même rythme alors que les aspects diffèrent les uns des autres dans l'échelle analytique. L'échelle holistique est rapide et simple, c'est pour cette raison que les enseignants la préfèrent, alors que dans l'utilisation d'une échelle analytique, davantage de temps est consacré à corriger et évaluer un texte en particulier dans les

classes surchargées. L'échelle holistique représente le score avec une seule note, mais l'échelle analytique permet aux enseignants d'utiliser les différents types d'échelles qui catégorisent les aspects diversifiés. Nous pouvons dire que la méthode analytique est plus utile que la méthode holistique en particulier dans le cadre de l'évaluation du processus et même l'évaluation formative afin d'augmenter et d'améliorer la qualité d'écriture des apprenants.

2.8. Évaluation Numérique en Didactique de Langue Étrangère

L'époque actuelle où les technologies de l'information et de la communication sont intégrées pas à pas dans tous les domaines, les établissements scolaires ont vu une mutation sur le renouvellement des pratiques d'évaluation. Pour recueillir les informations et synthétiser les acquis, l'enseignant peut différencier et utiliser les opportunités offertes par le numérique afin de mieux soutenir les apprentissages de chaque apprenant.

De nos jours, la multiplicité des plateformes numériques y compris les outils, les logiciels, les supports et ainsi toutes sortes de médias a renouvelé les façons d'évaluation. Pour améliorer les stratégies d'évaluation dans les établissements scolaires, le numérique peut apporter des avantages considérables et ainsi peut répondre à divers objectifs dans le cadre de l'évaluation des compétences et de l'auto-évaluation. Le numérique offre aux enseignants la possibilité de favoriser l'interaction avec les apprenants et de mobiliser les savoirs pour créer un réel continuum en dehors de l'école.

> « La communication synchronique peut être menée dans un esprit conversationnel comme la pratique du téléphone ou la communication à titre d'exemple via Skype ; quant à la communication asynchronique, elle est réalisée à travers la discussion sur les forums ou l'envoi des messages par le courriel électronique. » (Kandeel, 2014, p. 37).

Par le numérique, les nouvelles modalités d'évaluation ont été créées et adaptées aux besoins des apprenants dans le meilleur suivi de leurs progressions au contexte pédagogique. « Les progrès technologiques réalisés ces vingt dernières années ont non seulement favorisé l'intégration de contenus multimédias et le développement de nouveaux formats d'items, mais ont aussi permis d'envisager de nouvelles possibilités

d’interaction et de correction automatique. » (Burton, Reichert, & Martin, 2009, p. 58). Ce qui est important à ce stade, c’est de s’assurer de l’efficience et de l’efficacité du numérique comme soutien au parcours de formation. Évaluer à l’ère du numérique est une tendance nouvelle et un phénomène récent. Le progrès de la technologie éducative a facilité l’échange entre les enseignants et les apprenants. Par conséquent, la démarche d’évaluation peut se pratiquer non seulement à l’école, mais aussi en dehors de l’école. D'après le concept d'évaluation numérique, ce que nous comprenons, c'est que les examens et les évaluations ont lieu dans des environnements numériques, par opposition à l'évaluation traditionnelle. Bien que seuls les examens à choix multiples puissent être évalués à l'avance, le développement et la fonctionnalité des plates-formes numériques et des outils multimédias de nos jours permettent d’évaluer toutes les compétences linguistiques. L'un des premiers exemples de plateformes d'évaluation numérique est le module *Dialang* soutenu par la Commission européenne.

> « Dialang est le premier système d’EAO majeur mis gratuitement à disposition sur internet. Il a été conçu à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il a été développé par plus de vingt universités européennes sous la tutelle de la Commission européenne. Il permet de réaliser des évaluations formatives équivalentes dans quatorze langues de l’Union européenne pour l’écoute, la lecture, la rédaction, la grammaire et le vocabulaire. » (Burton, Reichert, & Martin, 2009, p. 59).

Ce module offre la possibilité de faire une évaluation de processus pour les compétences langagières. Les activités du module sont préparées sous la forme d'un examen et les commentaires sont obtenus rapidement à la suite de chaque activité. Il est possible de dire que les apprenants de langues ont l'occasion de voir leurs propres niveaux dans le contexte de l'auto-évaluation. Tout d’abord, un test de diagnostic est effectué pour évaluer le niveau de connaissance des étudiants. Ce test met l’accent sur la capacité lexicale. Ce module est accessible via Internet ou téléchargé sur des ordinateurs personnels. C'est un module gratuit et facile à utiliser qui est plus utile dans le contexte du développement des compétences et de l'auto-évaluation. À la suite des activités, une évaluation détaillée est réalisée et des informations sont fournies sur le statut actuel de l’apprentissage des apprenants. Des modules similaires sont facilement accessibles via Internet. En particulier pour la compétence de grammaire et d’orthographe, les

apprenants peuvent accéder aux divers modules en termes d'évaluation. Les correcteurs en ligne sont plus populaires et utilisés largement par les apprenants de LE. Les correcteurs en ligne permettent aux apprenants de contrôler et de réviser les erreurs syntaxiques et orthographiques. L'objectif est de soutenir le processus de PE. « Les correcteurs syntaxiques dont sont aujourd'hui pourvus tous les traitements de texte constituent également une aide à la révision. » (Mangenot, 2012, p. 108). Le *BonPatron* est le correcteur en ligne le plus largement utilisé dans le monde entier. La figure suivante représente l'un des exemples réalisés ;

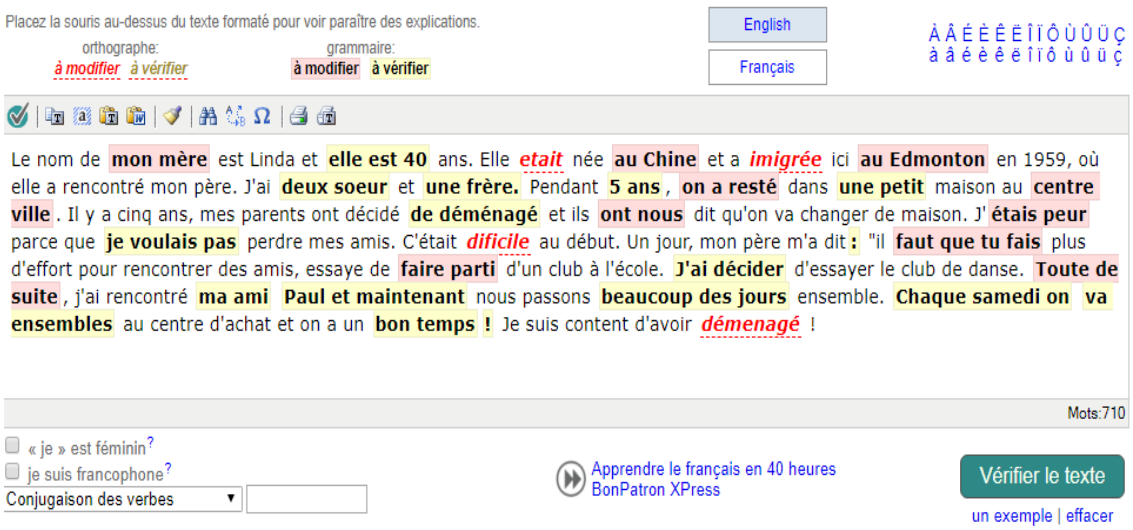
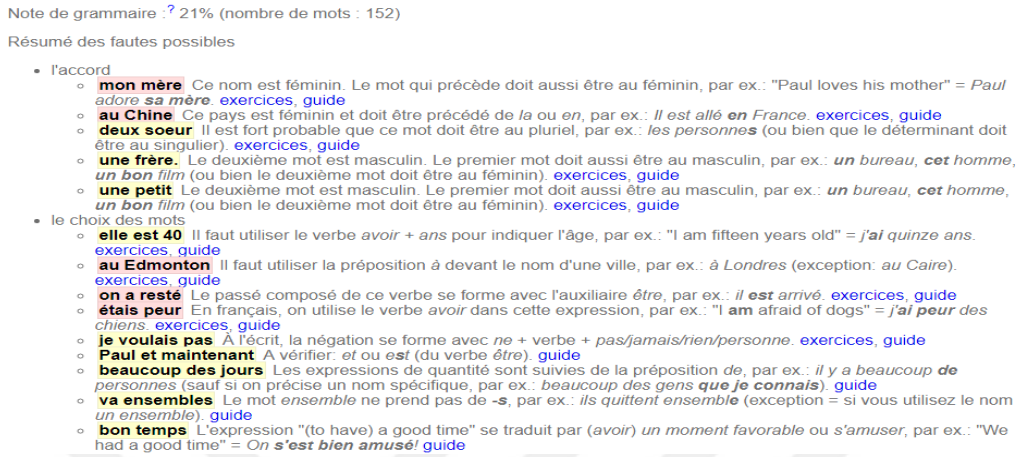


Figure 2.9. Exemple d'une Correction Automatique (BonPatron, 2019).

À partir de cet exemple, nous voyons que le scripteur écrit un texte et pour la révision, il utilise ce module afin qu'il puisse voir les fautes syntaxiques et orthographiques. L'interface est très facile à utiliser et une fois que la révision est terminée, les résultats s'affichent en différentes couleurs. La seule chose à faire ici est de cliquer sur le mot coloré et de voir le type d'erreur. De plus, la correction d'erreur est fournie aux utilisateurs à titre d'exemple. Il est possible de dire que le retour d'information est utile en raison de sa rapidité et de sa visualisation. « Les systèmes en ligne permettent une surveillance constante et des réponses rapides, mais pour être efficaces, les données doivent être stockées avec soin, visualisées et représentées d'une manière significative. » (Marenzi, 2014, p. 42). Une fois l'évaluation terminée, le guide grammatical fournit un rapport d'informations détaillé sur les causes des erreurs et sur la manière de les

corriger. Le module fournit également des ressources pour les apprenants. L'exemple suivant représente le rapport obtenu après une activité :


Note de grammaire :? 21% (nombre de mots : 152)

Résumé des fautes possibles

- l'accord
  - **mon mère** Ce nom est féminin. Le mot qui précède doit aussi être au féminin, par ex.: "Paul loves his mother" = *Paul adore **sa mère***. exercices, guide
  - **au Chine** Ce pays est féminin et doit être précédé de *la* ou *en*, par ex.: *Il est allé **en** France*. exercices, guide
  - **deux soeur** Il est fort probable que ce mot doit être au pluriel, par ex.: *les personne**s*** (ou bien que le déterminant doit être au singulier). exercices, guide
  - **une frère.** Le deuxième mot est masculin. Le premier mot doit aussi être au masculin, par ex.: ***un** bureau*, ***cet** homme*, ***un bon** film* (ou bien le deuxième mot doit être au féminin). exercices, guide
  - **une petit** Le deuxième mot est masculin. Le premier mot doit aussi être au masculin, par ex.: ***un** bureau*, ***cet** homme*, ***un bon** film* (ou bien le deuxième mot doit être au féminin). exercices, guide
- le choix des mots
  - **elle est 40** Il faut utiliser le verbe *avoir* + *ans* pour indiquer l'âge, par ex.: "I am fifteen years old" = *j'**ai** quinze ans*. exercices, guide
  - **au Edmonton** Il faut utiliser la préposition *à* devant le nom d'une ville, par ex.: *à Londres* (exception: *au Caire*). exercices, guide
  - **on a resté** Le passé composé de ce verbe se forme avec l'auxiliaire *être*, par ex.: *il **est** arrivé*. exercices, guide
  - **étais peur** En français, on utilise le verbe *avoir* dans cette expression, par ex.: "I **am** afraid of dogs" = *j'**ai peur** des chiens*. exercices, guide
  - **je voulais pas** À l'écrit, la négation se forme avec *ne* + verbe + *pas/jamais/rien/personne*. exercices, guide
  - **Paul et maintenant** A vérifier: *et* ou *est* (du verbe *être*). guide
  - **beaucoup des jours** Les expressions de quantité sont suivies de la préposition *de*, par ex.: *il y a beaucoup **de** personnes* (sauf si on précise un nom spécifique, par ex.: *beaucoup des gens **que je connais***). guide
  - **va ensembles** Le mot *ensemble* ne prend pas de ***-s***, par ex.: *ils quittent ensemble* (exception = si vous utilisez le nom *un ensemble*). guide
  - **bon temps** L'expression "(to have) a good time" se traduit par (*avoir*) *un moment favorable* ou *s'amuser*, par ex.: "We had a good time" = *On **s'est bien amusé**!* guide

Figure 2.10. Exemple d'une Correction Automatique (BonPatron, 2019).

Suite au rapport, les types d'erreurs sont classés. Comme le montre l'exemple, les erreurs sont marquées de couleurs différentes, suivies du type d'erreur ; la règle de grammaire est résumée et un exemple en anglais et en français est présenté à l'utilisateur. De tels modules interactifs peuvent contribuer de manière positive au processus d'auto-évaluation s'ils sont utilisés régulièrement et correctement.

Bien que les outils d'évaluation numériques contribuent positivement au processus d'évaluation, ils présentent également certaines limites et difficultés en termes d'utilisation. Nous pouvons énumérer les limites et les difficultés rencontrés au cours du processus d'évaluation comme les suivants :

- ✓ Les enseignants et les apprenants doivent posséder des connaissances techniques de base sur l'utilisation des outils d'évaluation numérique,
- ✓ Les problèmes principales technique peuvent affecter négativement le processus d'évaluation,
- ✓ Dans les salles de classes surpeuplées, il est impossible d'utiliser efficacement les outils d'évaluation numérique,
- ✓ Les problèmes systématiques surviennent en raison d'erreurs éventuelles lors de l'envoi de rétroactions aux étudiants par mail,
- ✓ Passer trop de temps devant l'écran peut provoquer une fatigue oculaire, ce qui entraîne des erreurs systématiques dans le processus d'évaluation.

2.8.1. Correction Digitale

La correction digitale désigne le fait de corriger les copies des apprenants par l'partiel d'une plateforme numérique en ligne. Avec l'avènement des nouvelles technologies éducatives, beaucoup d'espaces de correction permettent aux enseignants de corriger les copies des apprenants en se connectant à un serveur. Les correcteurs peuvent diversifier les pratiques de correction d'une manière synchrone et asynchrone et fournir immédiatement et régulièrement les rétroactions.

> « La plupart des documents d'aujourd'hui sont produits à l'origine en format numérique et les traitements de texte actuels comprennent des fonctions d'annotation numérique, telles que la fonction de révision, d'insertion de commentaires et de comparaison de documents, et la barre de modification de la plupart des traitements de texte actuels, par exemple, Microsoft Word et FrameMaker. » (Rodriquez & Brunsberg, 2005, p. 106).

Les apprenants ont la possibilité d'améliorer la PE grâce à des commentaires bien formulés et des conseils fournis par l'enseignant. C'est pour cela que les apprenants qui ont des difficultés dans les activités d'écriture peuvent suivre fréquemment leur processus d'amélioration d'écriture par les annotations qui y contribuent. Les apprenants ont des rythmes différents et ils n'apprennent pas de la même manière. La correction digitale peut différencier les annotations pour qu'ils s'adaptent mieux à l'apprentissage et plus particulièrement à l'amélioration de l'écriture en leur donnant la possibilité de :

- ✓ désigner l'interaction entre les enseignants et les apprenants en dehors de l'école ;
- ✓ utiliser divers supports des formats attrayants à la fois visuels et auditifs ;
- ✓ fournir un document riche, utile et ainsi interactif : « En quelques clics et en quelques frappes, les enseignants peuvent fournir aux étudiants un retour d'information spécifique à leurs propres besoins en fonction de leur propre contenu. » (Bass, 2014, p. 196) ;
- ✓ rendre les apprenants plus actifs et plus autonomes ;
- ✓ profiter des avantages du web ;

- ✓ soutenir des rétroactions immédiates qui empêchent la fossilisation, et ainsi afin de formuler son parcours d'apprentissage : « La correction est d'une importance capitale dans l'apprentissage de l'étudiant puisque c'est à partir des commentaires formulés par l'enseignant qu'il pourra diriger sa démarche d'apprentissage. » (Roberge, 2001, p. 9).
- ✓ s'autocorriger ;
- ✓ reformuler et planifier leur parcours de formation ;
- ✓ rendre l'apprentissage plus individualisé en donnant les informations essentielles selon les besoins de chaque individu.

2.8.2. Correction des Copies à l'Écran

Le numérique apporte plus d'avantages considérables à la fois pour l'enseignant et pour les apprenants et même pour les autorités des établissements scolaires dans la perspective d'évaluation des examens et des diverses activités au cours d'un parcours de formation, quelle que soit la discipline enseignée. Grâce à la correction des copies à l'écran, les correcteurs ont la possibilité de souligner, de surligner, d'encercler, d'encadrer, de noter, d'interpréter, de comparer, de diffuser, de partager et aussi d'écrire les commentaires à propos des activités réalisées comme s'il s'agissait d'évaluer les copies sur papier.

Ce modèle de correction donne aux enseignants la possibilité d'évaluer non seulement les examens mais aussi les devoirs, et plus encore, de les envoyer aux étudiants par mail. Ils peuvent également construire diverses rubriques concernant les activités, et rendre leur modification plus facile. L'un des avantages les plus utiles au moment de la correction est la possibilité de donner des feedbacks aux étudiants, ce qui soutient profondément les échanges entre les enseignants et les apprenants. « La première caractéristique d'une correction efficace est la présence de commentaires sur la copie de l'étudiant, lesquels devraient servir de base à un échange entre l'enseignant et l'étudiant. » (Roberge & André-Laurendeau, 2008, p. 7). Les correcteurs peuvent fournir les rétroactions en de multiples formats comme en format texte, vidéo, audio et etc. conformément au type d'examen, en ce qui concerne l'examen de vrai/faux, les questions à choix multiples, les questions fermées, les questions multiples, les textes à trous et les divers types d'examens.

2.8.3. Portfolio Numérique

Les portfolios sont également appelés rapports linguistiques des étudiants. Grâce à la politique de libre circulation entre les États membres de l'Union européenne, les étudiants ont la possibilité de voyager facilement dans différents pays. Ils ont donc la possibilité d'apprendre et d'utiliser différentes langues.

Le portfolio des langues contient le CV de l'apprenant pour les langues qu'il / elle a apprises. Ces curriculums vitae comprennent les résultats d'examens ou de diplômes ou de certificats de compétence. Certaines rubriques dans les portfolios indiquent le niveau de compétences linguistiques acquises. Il indique le niveau de compétences dans les rubriques.

> « Il s'agit de petits livrets dans lesquels les apprenants peuvent, à l'aide d'une grille globale de niveaux de compétences en langues, se positionner dans chaque capacité langagière (expression, compréhension et interaction orale et écrite) sur l'un ou l'autre des niveaux et auto-évaluer, seuls ou avec leur enseignant, leurs compétences. » (Tagliante, 2006, p. 33).

Dans les portfolios, on trouve aussi des événements régulièrement enregistrés. L'étudiant inclut également les documents et les informations présentant les activités, les études et les expériences auxquelles il / elle a participé au fichier de langue. De cette manière, le processus d'apprentissage reste sous contrôle tout en se préparant à la vie professionnelle. « Un outil concret et pratique – le Portfolio européen des langues- devrait être mis entre les mains de tous les apprenants, depuis le plus jeune âge (à l'école primaire) jusqu'aux adultes en formation. » (Tagliante, 2006, p. 33).

Le portfolio des langues est également un rapport d'évaluation de l'étudiant. Au cours du processus d'apprentissage, l'étudiant contrôle régulièrement ses connaissances et ses expériences. C'est une occasion importante de voir ses forces et ses faiblesses.

La figure suivante représente un exemple d'un portfolio numérique de l'Université de Baptiste de Hong Kong :

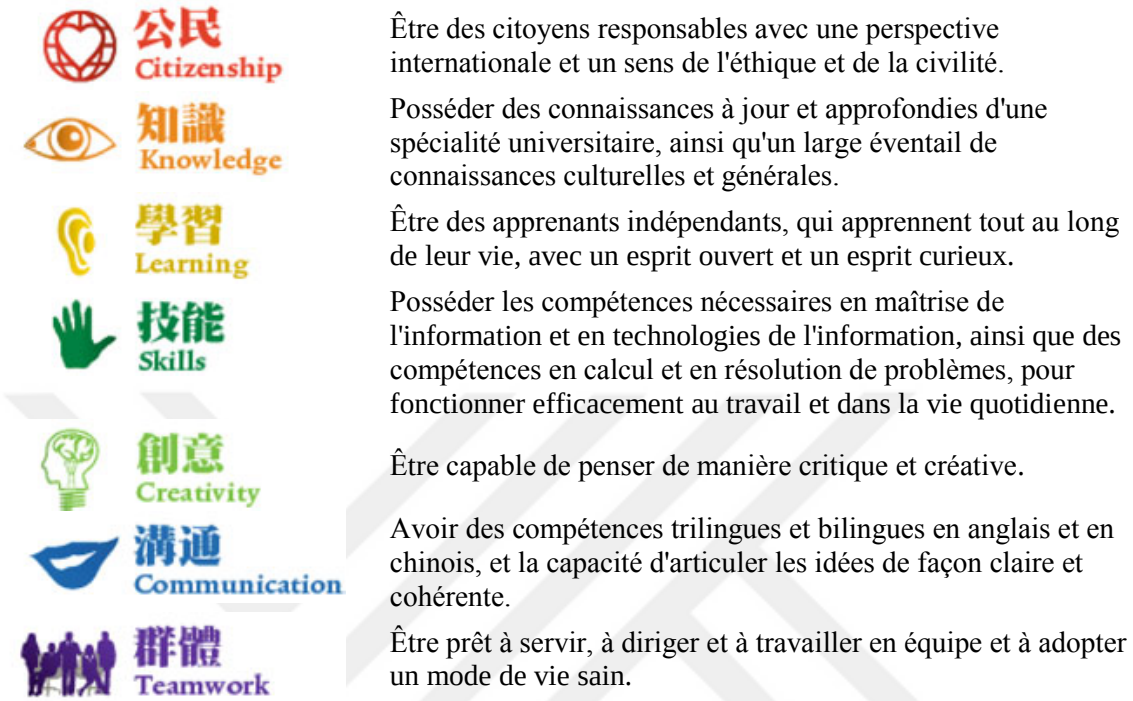


Figure 2.11. Attributs des Diplômés de l'Université Baptiste de Hong Kong pour les Programmes de Premier Cycle (Traduction Libre). (Chaudhuri, 2017, p. 7).

Grâce aux technologies en développement, ces dossiers standards sont également transférés sur un support numérique. Les portfolios de langue numériques permettent aux étudiants de stocker tous les rapports sur un module ou une technologie cloud.

III ÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette partie, celle du cadre méthodologique, à partir des informations mentionnées sur la méthodologie scientifique, nous expliquerons brièvement la méthode que nous avons adoptée dans la réalisation de la recherche.

3.1. Méthode de la Recherche

Dans les processus de recherche scientifique, quelle que soit la discipline étudiée, on emploie plusieurs méthodes de recherche afin d'explorer les questions rationnelles, afin d'examiner les faits, les problèmes à résoudre et ainsi d'acquérir les justifications et les résultats. D'une manière générale, il existe deux types de méthodes de recherche : ce sont les méthodes qualitatives et quantitatives. Dans la recherche quantitative, les chercheurs collectent des données de façon numérique et interprétative pour mesurer des informations à partir du sujet à étudier. Avec la méthode qualitative, on analyse les faits pour comprendre les situations de terrain avec l'intention de les commenter verbalement et de manière non chiffrée. Dans la recherche qualitative, « l'intention (but, objectif) de la recherche est de reconnaître, de nommer, de découvrir, de décrire les variables et les relations découvertes, et par-là, de comprendre une réalité humaine ou sociale complexe et mal connue. » (N'da, 2015, p. 22). Quant à la recherche quantitative, Fellows & Liu la décrivent ainsi : « les approches quantitatives impliquent des mesures dans la collecte de données. Deux grandes questions se posent : qu'est-ce qui doit être mesuré et comment ces mesures doivent-elles être effectuées. » (2008, p. 97). Dans la recherche quantitative, les chercheurs peuvent utiliser différentes variables comme « une expérience, une échelle d'attitude ou un questionnaire, une étude d'observation qui consiste à compter, une qui produit toute information quantifiable (tranches d'âge, nombre d'années d'enseignement, etc.). » (Norton, 2009, p. 131).

Afin d'explorer les questions essentielles de notre recherche conformément au but de la thèse, nous avons réalisé une étude expérimentale selon une méthodologie mixte à la fois qualitative et quantitative.

Dans notre étude, nous avons adopté le modèle de recherche-action des méthodes de recherche qualitative. La recherche-action est définie comme :

> « Une approche systématique de la recherche qui permet aux chercheurs de trouver des solutions efficaces aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne. Contrairement à la recherche expérimentale ou scientifique traditionnelle qui cherche des justifications généralisables qui pourraient s'appliquer à tous les contextes, la recherche-action se concentre sur des situations spécifiques et des solutions localisées. » (Stringer, 2007, p. 1).

Les étapes de la recherche-action sont indiquées dans la figure ci-dessous :

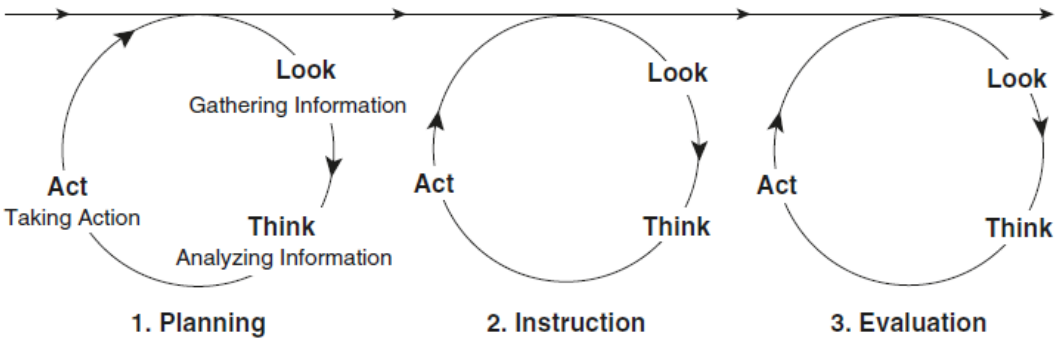


Figure 3.1. Recherche Action dans les Phases de l'Enseignement (Stringer, Christensen, & Baldwin, 2010, p. 1).

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé le modèle de recherche-action pour comprendre et ainsi analyser les problèmes spécifiques rencontrés et pour intervenir afin de régler ces problèmes dans les activités d'écriture auprès d'étudiants qui s'inscrivent au cours *Lecture et Écriture Avancé II*. La recherche-action regroupe plusieurs étapes à suivre comme l'identification des problèmes pour recueillir les informations et ainsi les données sur la situation actuelle du terrain, la planification afin de construire un chemin à suivre et enfin c'est le moment opportun pour exécuter et évaluer les données obtenues à partir de la recherche réalisée.

Au cours de la réalisation de la recherche, pour trouver les solutions efficaces aux problèmes rencontrés, ces étapes sont pratiquées autant de fois que nécessaire afin de diminuer les faiblesses que rencontre le terrain et pour trouver des solutions aux perturbations. Le feedback joue un rôle primordial, du début à la fin, pendant le processus de recherche pour discuter des problèmes et pour donner des informations pertinentes aux apprenants dans le but de soutenir l'apprentissage par les rétroactions relatives aux points faibles. « Sur le plan de l'action, la phase de feed-back permet de

sensibiliser les membres à leur propre situation et de favoriser l'émergence de formulations de solutions possibles par les membres. » (Goyette & Lessard-Hebert, 1987, p. 165).

3.2. Instruments Utilisés

Pour mesurer le progrès des étudiants et pour mettre en évidence les résultats des activités, nous avons eu recours au début à un test préliminaire, un test final et une échelle d'attitude. Lors de l'expérience pour évaluer la compétence de l'écriture des étudiants, nous avons utilisé une grille d'évaluation de la PE B1 de Diplôme d'Étude de Langue Française (désormais DELF) dans le cadre de Compétence Lexicale/Orthographe Lexicale, Compétence Grammaticale/Orthographe Grammaticale.

3.3. Échantillon de la Recherche

Nous avons réalisé cette étude auprès de 28 étudiants de 3ème année au niveau B1 dans le Département de Didactique du Français Langue Étrangère à la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs à Samsun en Turquie. Selon notre objectif de recherche, nous avons choisi le cours intitulé FRÖ302 Lecture et Écriture Avancé II. L'expérience a duré quatorze semaines durant le second semestre de l'année académique 2018-2019.

3.4. Outils de Collecte des Données

Avant de commencer la recherche, nous avons appliqué une échelle d'attitude, conformément à la recherche qualitative, formulée au CECR comme l'évaluation diagnostique ayant comme objectif d'identifier les attitudes des apprenants sur la compétence de PE.

Quant à la recherche quantitative, pour concrétiser et interpréter les résultats obtenus, nous avons utilisé un test préliminaire comme la première activité de l'écriture de première semaine et un test final comme la treizième activité (le même texte) pour analyser et comparer les moyennes avec le *test T pour échantillon unique* de programme SPSS.

3.5. Déroulement de Recherche

Après avoir reçu les résultats des moyennes des examens partiels et finaux de premier semestre, nous nous sommes concentrés sur les problématiques rencontrées par les étudiants dans les activités de PE. En vue de recueillir les données à propos d'une échelle d'attitude sur la PE au niveau B1, nous avons mené une échelle de type de Likert à partir de 32 questions qui se trouvent dans le CECR. Les questions contiennent les cinq choix suivants :

Tout à fait d'accord (chaque réponse vaut 5 points),

D'accord (4 points),

Indifférent (3 points),

Pas d'accord (2 points),

Pas du tout d'accord (1 point).

Les opinions et les réponses d'échelle d'attitude et ainsi les pourcentages nous ont permis de voir les forces et les faiblesses des étudiants dans les activités de PE au cours de l'identification de la problématique et de la planification du déroulement de la recherche.

Notre étude expérimentale était planifiée sur 14 semaines. Après avoir obtenu les autorisations nécessaires, au cours de la première semaine de notre étude, les étudiants ont reçu les informations nécessaires sur le déroulement et des renseignements détaillés leur ont été fournis sur l'importance, l'objectif visé, la problématique et la planification de la recherche. La figure ci-dessous représente la démarche de notre recherche, étape par étape :

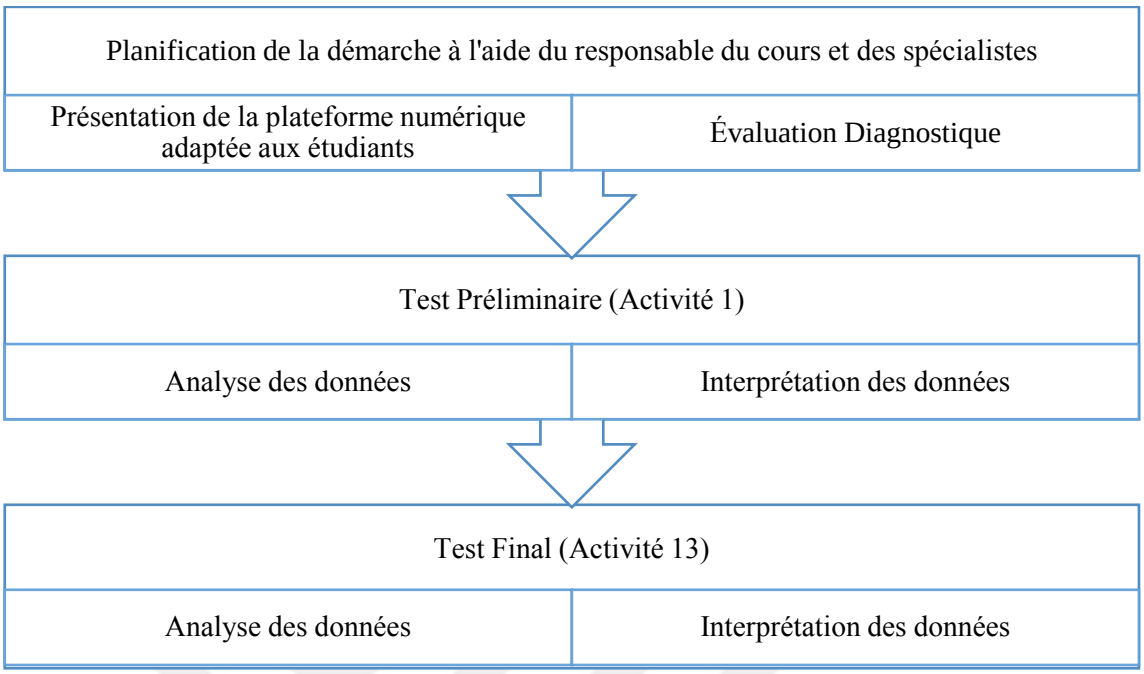


Figure 3.2. Planification de Démarche

Durant le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE, on constate que les étudiants sont confrontés à des difficultés dans le développement de la compétence de PE à cause du manque d'évaluation détaillée et c'est l'une des raisons principales qui empêche l'amélioration de l'écriture.

La rétroaction tient une place primordiale dans le processus d'amélioration de l'écriture qui est plus difficile à développer, comparée avec les autres compétences. Afin de surmonter ces difficultés et de réduire les problèmes dans l'intention de développer efficacement la PE, nous avons décidé d'adopter le modèle d'évaluation numérique. Nous avons mené une longue recherche de terrain avant de commencer l'étude expérimentale. Dans ce contexte, nous avons décidé d'utiliser la plateforme *Gradescope* afin de poursuivre efficacement le processus d'évaluation numérique.

Nous pouvons énumérer les raisons qui nous ont poussés pour choisir une telle plate-forme :

- ✓ Facilité d'accès sur Internet de manière gratuite ;
- ✓ Plusieurs établissements scolaires l'utilisent et l'adoptent efficacement ;
- ✓ Facile à utiliser grâce à son interface simple ;

- ✓ Les échelles d'évaluation intégrées qu'une seule fois dans le système sont toujours disponibles ;
- ✓ Les étudiants peuvent être ajoutés au système en tant qu'utilisateurs avec leurs adresses e-mail afin que les scores et les résultats des activités puissent être envoyés aux étudiants par e-mail ;
- ✓ Grâce à la fonctionnalité cloud, toutes les activités transférées sur le système sont facilement accessibles à tout moment ;
- ✓ Possibilité de faire la comparaison statistique des résultats d'évaluation ;
- ✓ Facile à noter et calculer automatiquement les scores des activités par correcteur ;
- ✓ Transmettre des ressources internet auxquelles les étudiants peuvent facilement accéder sur internet en fonction de leurs besoins ;
- ✓ Offrir aux étudiants l'occasion d'évaluer leurs activités avec des outils tels que des ordinateurs ou des tablettes.

Un court processus de formation est également très important pour la facilité d'utilisation de cette plate-forme. Avant de commencer à utiliser cette plate-forme, nous l'avons pratiquée autant de fois que nécessaire à l'aide de divers documents imprimés et visuels éducatifs pour que les activités se déroulent effectivement. Et en partageant les détails de l'ensemble du processus avec le correcteur et avec les étudiants, nous avons démarré le processus dès la deuxième semaine du semestre.

Nous avons sélectionné 12 sujets dans le livre d'activités DELF B1. Au cours de la première heure de cours, nous avons proposé aux étudiants de partager divers documents basés sur des exemples d'activités de la semaine précédente. Durant la deuxième heure, les étudiants ont poursuivi le cours normalement, tandis que pendant la dernière heure, nous avons soumis le modèle standard que nous avions préparé pour le sujet de la semaine. Les étudiants ont écrit le code à 4 chiffres attribués par le système à la place de leurs noms sur les feuilles d'écriture, en commençant par FR. À partir des consignes indiquées sur le modèle d'exemple, ils ont effectué des activités d'écriture pendant une période de 45 minutes. À la fin de l'activité, nous avons collecté les documents et les avons chargés sur la plateforme par un scanneur en faisant correspondre les codes au système. Les résultats de l'activité de chaque semaine

concernée ont été envoyés aux étudiants sous la forme d'un rapport de trois pages. La première page de ce rapport inclut les éléments de la rubrique d'évaluation et les notes qu'ils ont obtenus de chaque élément. Dans la deuxième page, la version corrigée des erreurs commises par les étudiants a été présentée. À la dernière page, on y trouve le texte original des étudiants sur lequel les erreurs et les fautes sont marquées par correcteur. Cette pratique a duré 13 semaines. Les étudiants qui recevaient des rétroactions hebdomadaires ont eu l'occasion de surveiller leurs processus de développement en créant leurs portefeuilles numériques ainsi qu'en constatant leurs points faibles et leurs points forts. Afin de contribuer au processus conformément au modèle de recherche action, les interventions ont été faites ainsi :

- ✓ Le système Edmodo conçu comme un environnement de classe virtuelle a également été utilisé pour maintenir la communication avec les étudiants en dehors de la classe ;
- ✓ Sur le système Edmodo, un cours a été créé qui s'intitule *La production écrite B1* par le chercheur pour que les étudiants s'inscrivent comme les utilisateurs.
- ✓ Diverses activités ont été partagées avec les étudiants selon leurs besoins comme dans l'exemple ci-dessous :



(Edmodo, 2019).

- ✓ On a partagé aussi des applications interactives, facilement accessibles sur Internet.

IV ÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Dans cette partie, nous analyserons les données obtenues à la fois qualitatives et quantitatives suite à la recherche. Cette partie se compose de trois parties. Dans la première partie, nous traiterons les forces et les faiblesses des étudiants en compétence d'écriture. Nous discuterons ainsi des problèmes rencontrés par les étudiants en écriture. Dans la deuxième partie, nous interpréterons les scores de test préliminaire et de test final des étudiants à l'aide du *test sur échantillon unique*. Nous analyserons les scores en trois catégories dans la grille d'évaluation, et de plus, nous ferons une comparaison entre les scores obtenus à partir de l'échelle d'attitude. Dans la troisième partie, nous comparerons les moyennes des examens partiels et finaux de premier et de deuxième semestre.

4.1. Comparaison de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre

Conformément au modèle de recherche-action, afin de concrétiser la problématique de notre recherche traitée en détail dans l'introduction, nous présenterons les moyennes des résultats des examens partiels et finaux du cours intitulé FRÖ302 Lecture et Écriture Avancé I de premier semestre dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4.1. Test sur Échantillon Unique de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Examenpartiel1	28	53,82	17,664	3,338
Examenfinal1	28	58,07	10,270	1,941

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Examenpartiel1	16,123	27	,000	53,821	46,97	60,67
Examenfinal1	29,920	27	,000	58,071	54,09	62,05

À partir du tableau ci-dessus, les notes des examens partiels et finaux du premier semestre du cours ont été examinées et il a été observé que la moyenne des étudiants était assez faible. Pour la moyenne de l'examen partiel, la plus basse était de 46,97 sur 100, et la plus haute était de 60,67 sur 100. En revanche, pour l'examen final, la moyenne la plus basse était de 54,09 sur 100, et la moyenne la plus haute était de 62,05 sur 100.

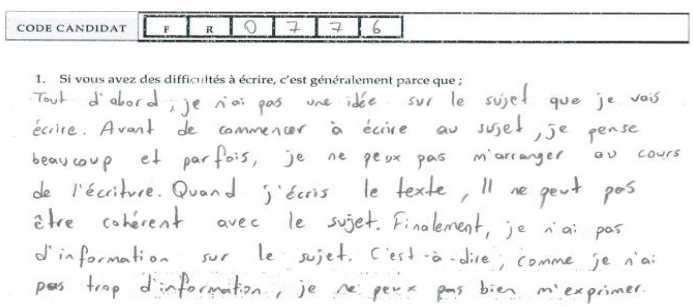
4.1.1. Analyse de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre

À partir des résultats indiqués ci-dessus, nous avons vu que la moyenne des examens du cours intitulé FRÖ302 Lecture et Écriture Avancé I de premier semestre était assez faible. Nous pouvons expliquer les raisons des problèmes rencontrés par les étudiants dans ce cours comme les suivantes :

- ✓ Comme nous l'avons fait remarquer dans l'introduction, la question essentielle de notre recherche met l'accent sur la compétence de PE qu'on ne peut pas suffisamment développer à cause du manque d'évaluation détaillée. Ce manque d'évaluation ne donne pas de possibilité aux étudiants de recueillir les informations essentielles sur leurs forces et leurs faiblesses ;
- ✓ Nous pouvons dire que la motivation des étudiants pour l'écriture est assez faible, c'est pour cette raison que les étudiants sont confrontés à des obstacles en PE ;
- ✓ Nous avons constaté que les étudiants n'avaient pas eu la possibilité de faire des activités pour les divers types de texte ;
- ✓ Le processus d'évaluation n'est pas suffisamment intégré au parcours de formation, et donc les étudiants sont évalués seulement de manière sommative par les notes attribuées avec les examens partiels et finaux, cela ne conduit pas les apprenants à suivre efficacement leur progression ;
- ✓ Nous constatons que les étudiants ne peuvent pas utiliser convenablement le dictionnaire pour les activités d'écriture ;

- ✓ Les textes écrits sont évalués selon le modèle d'évaluation holistique, c'est pour cette raison que les étudiants ne peuvent pas avoir la possibilité de voir leur faiblesse ;
- ✓ Les grilles d'évaluation ne sont pas suffisamment utilisées au cours de l'évaluation des productions écrites, c'est pour cette raison que les étudiants ont des difficultés dans la construction de textes cohérents et que la cohésion des textes est assez faible ;
- ✓ Nous pouvons constater que les étudiants ne disposent pas d'assez d'informations sur le processus de rédaction comme la planification, l'exécution et la révision ;
- ✓ Comme il n'existe pas d'échelle de notation, il est possible de dire que les évaluations ne sont pas plus objectives.

L'écriture est un processus très complexe. Afin de développer et d'améliorer cette compétence de manière adéquate, il convient de consacrer plus de temps aux activités d'écriture et le processus de développement des étudiants doit être analysé convenablement. Pour concrétiser la problématique, nous avons recueilli des données à partir des avertissements des étudiants sur les problèmes rencontrés dans les activités d'écriture. Avant de commencer à opter pour notre étude, nous leur avons demandé d'expliquer leurs opinions sur les difficultés en compétence d'écriture. Nous exposerons quelques exemples qui contiennent des revues des étudiants ;


CODE CANDIDAT F R 0 7 7 6

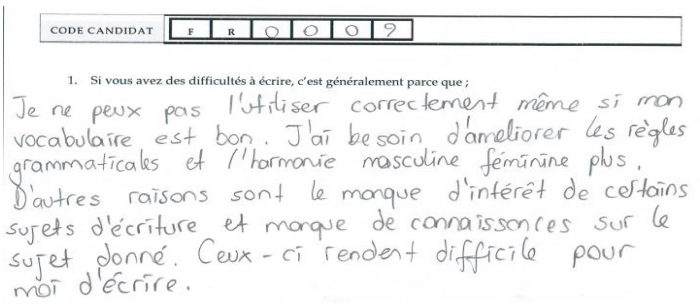
1. Si vous avez des difficultés à écrire, c'est généralement parce que ;

Tout d'abord, je n'ai pas une idée sur le sujet que je vais écrire. Avant de commencer à écrire au sujet, je pense beaucoup et parfois, je ne peux pas m'arranger au cours de l'écriture. Quand j'écris le texte, il ne peut pas être cohérent avec le sujet. Finalement, je n'ai pas d'information sur le sujet. C'est-à-dire, comme je n'ai pas trop d'information, je ne peux pas bien m'exprimer.

Figure 4.1. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0776)

Cet étudiant a évoqué trois types de problèmes liés à la compétence d'écriture. Premièrement, il a souligné le fait qu'il avait du mal à planifier le texte puisqu'il n'avait pas d'idées sur le sujet traité. Deuxièmement, il avait du mal à construire des textes

cohérents en raison du manque d'informations, et enfin, il avait des difficultés à s'exprimer sur les sujets lors de l'exécution de texte.

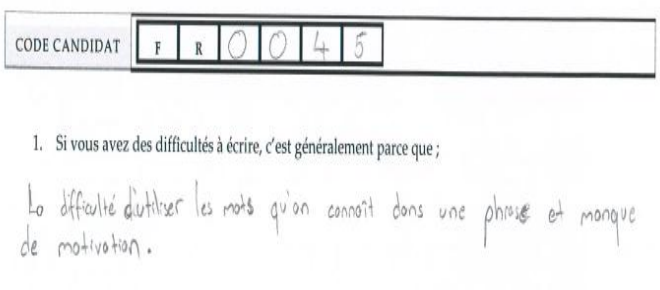

CODE CANDIDAT F R 0 0 0 9

1. Si vous avez des difficultés à écrire, c'est généralement parce que ;

Je ne peux pas l'utiliser correctement même si mon vocabulaire est bon. J'ai besoin d'améliorer les règles grammaticales et l'harmonie masculine féminine plus. D'autres raisons sont le manque d'intérêt de certains sujets d'écriture et manque de connaissances sur le sujet donné. Ceux-ci rendent difficile pour moi d'écrire.

Figure 4.2. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0009)

Cet étudiant a révélé que malgré un vocabulaire suffisant, il avait du mal à utiliser ces mots dans le contexte. L'autre raison qu'il a soulignée était le manque d'intérêt et de connaissance pour le sujet dans les activités d'écriture. Nous avons vu qu'il avait aussi des problèmes grammaticaux.

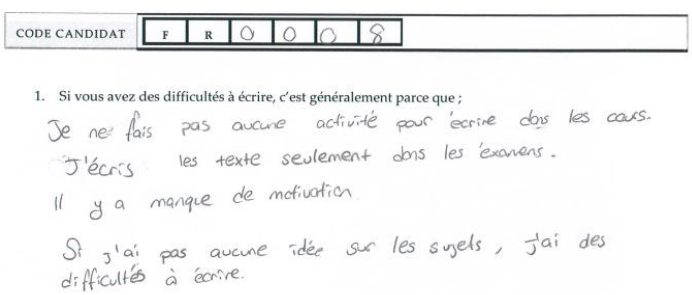

CODE CANDIDAT F R 0 0 4 5

1. Si vous avez des difficultés à écrire, c'est généralement parce que ;

La difficulté d'utiliser les mots qu'on connaît dans une phrase et manque de motivation.

Figure 4.3. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0045)

L'un des problèmes les plus importants rencontrés était le manque de motivation, comme cet étudiant l'a souligné.


CODE CANDIDAT F R 0 0 0 8

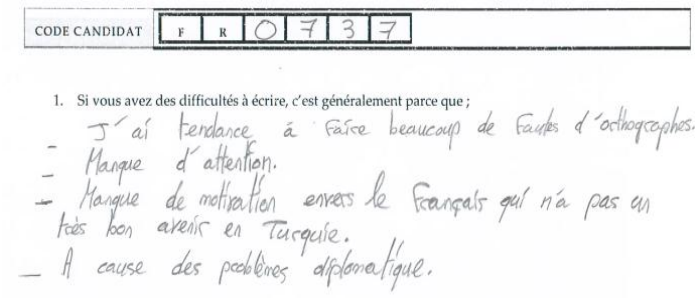
1. Si vous avez des difficultés à écrire, c'est généralement parce que ;

Je ne fais pas aucune activité pour écrire dans les cours. J'écris les texte seulement dans les examens. Il y a manque de motivation

Si j'ai pas aucune idée sur les sujets, j'ai des difficultés à écrire.

Figure 4.4. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0008)

Comme nous l'avons souvent cité dans la problématique et le cadre théorique de la recherche, les étudiants ont souligné le fait qu'ils n'avaient pas réalisé suffisamment d'activités dans les cours d'écriture. Ils ont précisé que les activités d'écriture avaient eu lieu uniquement durant les examens, et cela a influencé négativement leur motivation.


CODE CANDIDAT F R 0 7 3 7

1. Si vous avez des difficultés à écrire, c'est généralement parce que ;
- J'ai tendance à faire beaucoup de fautes d'orthographes.
- Manque d'attention.
- Manque de motivation envers le français qui n'a pas un très bon avenir en Turquie.
- A cause des problèmes diplomatique.

Figure 4.5. Exemple de Donnés par Interviewé (FR0737)

Un autre problème était que les étudiants faisaient souvent des fautes d'orthographe et ils ont souligné que leurs inquiétudes concernant l'avenir du département de français influençaient négativement leur motivation. Les données que nous avons obtenues à la suite des opinions des étudiants nous ont permis de constituer un plan d'action afin d'avouer les problèmes et d'intervenir de manière à résoudre ces problèmes conformément à la recherche-action.

4.2. Comparaison de Test Préliminaire et de Test Final

Dans cette section, les scores moyens de test préliminaire effectué à la deuxième semaine et du test final effectué à la quatorzième semaine ont été indiqués. Étant donné que la valeur de notation a été calculée sur 25 dans les activités de PE de DELF, les notes ont été évaluées sur 25 conformément à la rubrique d'évaluation.

Tableau 4.2. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire et de Test Final

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Test préliminaire	28	13,554	4,2543	,8040
Test final	28	19,036	1,4461	,2733

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Test préliminaire	16,858	27	,000	13,5536	11,904	15,203
Test final	69,654	27	,000	19,0357	18,475	19,596

Suite aux résultats indiqués dans le tableau, nous avons vu que la moyenne la plus basse était de 11,9 sur 25 et la plus haute était de 15,2 sur 25 pour le test préliminaire et concernant le test final, la moyenne la plus basse était de 18,4 et la moyenne la plus haute était de 19,5 sur 25. Alors que la moyenne des résultats du test préliminaire était de 13,5, la moyenne du test final a augmenté à 19. Nous pouvons constater que les étudiants ont fait de grands progrès au test final par rapport au test préliminaire.

Le point P a été calculé comme ,000<0,05 et cela nous a montré qu'il y avait une différence significative en faveur du groupe expérimental.

4.2.1. Analyse des Résultats de Test Préliminaire et de Test Final

À la suite de la comparaison des scores de pré-test et de post-test, nous avons vu que les étudiants ont fait des progrès significatifs en PE.

Nous pouvons constater que vingt et un étudiants du groupe expérimental ont fait une amélioration significative, la moyenne de deux étudiants a diminué et cinq étudiants n'ont pas fait de différence significative dans leurs scores moyens.

Le tableau suivant représente les moyennes du test préliminaire et du test final des étudiants du groupe expérimental :

Tableau 4.3. Résultats Obtenus de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain

CODE	TEST PRÉLIMINAIRE	TEST FINAL
FR1336	5	18,5
FR0043	7,5	15,5
FR0016	7,5	19,5
FR0045	8,5	19
FR0219	9	17
FR1264	9,5	18,5
FR0042	11	18
FR1488	11	18
FR0788	12	20,5
FR0773	12	18,5
FR0758	12	18,5
FR0031	12,5	19,5
FR0776	12,5	17,5
FR1343	13	19
FR0806	13,5	19
FR0737	13,5	18,5
FR0047	14	19,5
FR0026	14,5	20,5
FR0027	15	20
FR0104	15,5	18
FR0044	17	19,5
FR1054	17	17,5
FR0033	17	19,5
FR0250	18,5	20,5
FR1301	18,5	23,5
FR0040	19	20
FR0009	21	20
FR0917	22,5	19,5
	13,5	**19,0**

À partir de ces résultats entre les deux tests, nous avons essayé de comprendre les problèmes principaux rencontrés par les étudiants au cours de la réalisation des activités en trois étapes. Dans un premier temps, nous avons examiné les attitudes des étudiants à l'égard du processus d'écriture. En ce qui concerne la planification, nous avons vu que

les étudiants n'ont pas fait une bonne planification avant de commencer l'activité d'écriture. La figure suivante représente le sujet et les consignes de la première activité :

Code Candidat	**F**	**R**					
Activité proposée	Vous êtes lecteur/lectrice d'un magazine français qui propose une rubrique intitulée « Qu'est-ce qu'un ami ? ». Vous décidez d'y faire publier vos réflexions et témoignage : **présentez-vous, donnez votre définition de l'amitié, décrivez votre meilleur ami et évoquez l'événement qui vous en a convaincu.**						
Consignes	Rédigez votre article. Votre texte comportera **160 à 180 mots**.						

Figure 4.6. Exemple d'une Activité Proposée

À partir de cette fiche pédagogique, nous avons demandé aux étudiants d'écrire un texte sur l'amitié en la décrivant et d'évoquer l'évènement qui les en a convaincus. Après avoir analysé les copies des étudiants à partir de la première activité, nous avons vu que la plupart des étudiants n'avaient pas fait suffisamment attention aux consignes indiquées. Ils n'ont pas divisé le texte en introduction, développement et conclusion. Cela nous a montré que les étudiants avaient des difficultés au cours de la phase de planification. Au lieu d'expliquer le but général du texte dans l'introduction, la majorité des étudiants ont posé des questions aux lecteurs comme dans l'exemple ci-dessous ;

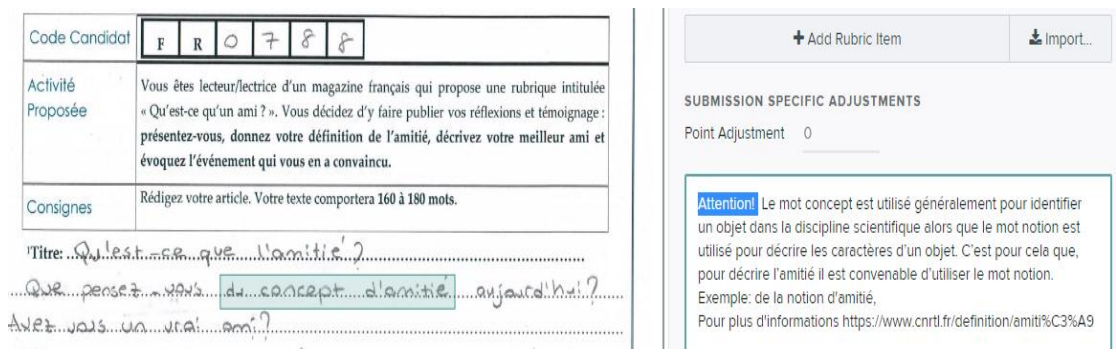


Figure 4.7. Exemple d'une Copie d'un Étudiant

Outre la planification, un autre problème rencontré était que les étudiants ne pouvaient pas produire un texte cohérent. À l'exception de quelques étudiants, ils n'ont pas pu décrire précisément la notion de l'amitié. Presque tous les étudiants n'ont pas pu expliquer en détail un événement qu'ils ont vécu avec leurs amis. Comme nous l'expliquerons plus en détail dans les chapitres suivants, nous constatons que les

étudiants ont fait de nombreuses fautes de grammaire et de vocabulaire. Cela nous a montré que les étudiants étaient assez capables de faire de la révision afin de corriger les fautes négligées par manque d'attention. Lorsque nous examinons les résultats du test final, nous constatons que les étudiants se sont améliorés significativement dans le processus d'écriture. Les étudiants ont reçu chaque semaine un rapport détaillé sur les trois parties de rubrique et des informations détaillées sur leur processus de développement. Dans les sections suivantes, nous analyserons en détail les trois parties de la grille d'évaluation.

4.2.2. Comparaison de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1

Dans cette partie, nous analyserons les données relatives aux capacités à présenter/exprimer des faits, des évènements dans le cadre de la cohérence et de la cohésion des copies des étudiants. Le tableau ci-dessous en ce qui concerne la première partie de la grille d'évaluation représente les notes moyennes de test préliminaire 1 et de test final 1.

Tableau 4.4. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Test préliminaire1	28	7,714	2,5255	,4773
Test final1	28	10,679	,9251	,1748

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Test préliminaire1	16,163	27	,000	7,7143	6,735	8,694
Test final1	61,080	27	,000	10,6786	10,320	11,037

Dans l'échelle d'évaluation, le score maximum que les étudiants pouvaient obtenir pour cette partie était de 13 points. À partir des données recueillies, nous avons vu que la moyenne la plus basse était de 6,7 sur 13 et la plus haute était de 8,6 sur 13 pour le test préliminaire 1 et, concernant le test final 1, la moyenne la plus basse était de 10,3 et la moyenne la plus haute était de 11 sur 13. Cela nous a montré que les étudiants ont fait

de grands progrès au test final 1 par rapport aux résultats du test préliminaire 1. Le point P a été calculé comme ,000<0,05 et cela nous a montré qu'il y avait une différence significative en faveur du groupe expérimental. Alors que le score moyen du test préliminaire était de 7 points, cette moyenne a augmenté de 3 points de plus puisque la moyenne de test final était de 10 points.

4.2.2.1. Analyse de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1

La première partie de la grille d'évaluation comprend quatre éléments. Le premier met l'accent sur *le respect de la consigne* dont l'objectif est d'évaluer les copies des étudiants dans le cadre de leur capacité de suivre les consignes. Nous avons observé que les étudiants n'avaient pas suffisamment suivi cet élément dans les activités des deux premières semaines. Ils se sont concentrés sur un mot différent dans les consignes et c'est pour cette raison que l'intégrité du texte n'a pas été prise en compte. Notre première intervention conformément à la recherche-action, était de fournir aux étudiants un exemple d'analyse d'un texte. Le deuxième élément de la grille d'évaluation représente la C*apacité à présenter des événements*. L'un des défis les plus importants pour les étudiants était que leur connaissance de vocabulaire ne soit pas suffisante. Nous pouvons dire que les étudiants ont souvent du mal à décrire les évènements ou à faire des descriptions. Le troisième élément comprend la *Capacité à exprimer sa pensée.* D'après cet élément, on attend que les étudiants puissent s'exprimer sur leurs sentiments et donner leurs avis autour du sujet traité. L'un des problèmes les plus courants en particulier était que, même si les étudiants ont parlé suffisamment de l'importance d'un sujet, ils ne pouvaient pas présenter leurs idées de manière concrète. Le dernier élément de la rubrique met l'accent sur la *Cohérence et Cohésion* du texte : la majorité des étudiants ont été confrontés à ces difficultés au cours de la réalisation des activités. Les étudiants ne vérifiaient généralement pas si les phrases étaient liées les unes aux autres dans le cadre de la cohérence et de la cohésion. Nous avons également constaté que les connecteurs nécessaires n'avaient pas été utilisés suffisamment pour que les phrases soient complètes. Premièrement, en partageant les ressources pour les caractéristiques des types de texte, nous avons expliqué brièvement les étapes nécessaires à l'analyse du texte. Pour la planification d'un texte, nous leur avons donné un exemple déjà analysé sous quatre questions essentielles comme les suivantes :

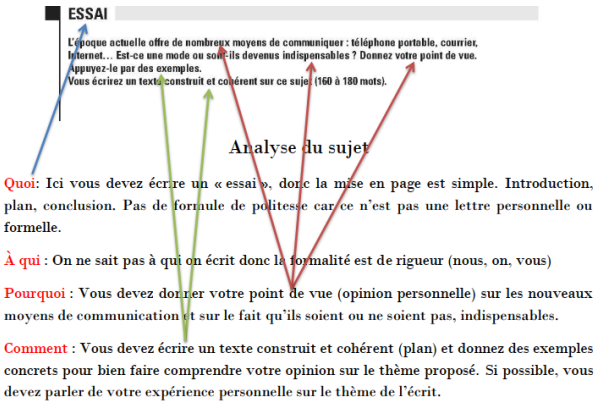


Figure 4.8. Un Exemple Analysé pour la Planification d'un Texte (Delf/Dalf Sevilla, 2019).

Nous avons conseillé aux étudiants de fournir des exemples plus concrets pour soutenir leurs raisonnements afin que leur texte se déroule dans une chaîne logique. Dans ce contexte, nous leur avons également conseillé de diviser leurs textes en quelques paragraphes et de traiter le sujet dans le cadre de différentes perspectives sans nuire à la cohérence du texte. Afin d'être un exemple pour les étudiants, nous leur avons suggéré de faire une bonne planification en exprimant leurs idées en partant de l'exemple d'analyse suivant :

Option 1 : Première partie de mon plan → « Ce n'est pas une mode »

Deuxième partie de mon plan → « Ils sont indispensables »

Ce n'est pas une mode	Ils sont indispensables
- Le phénomène s'accélère. Ex : chaque année il y a de plus en plus d'utilisateurs - Les modes sont passagères mais les nouvelles technologies perdurent dans le temps. Ex : Internet est un outil qui existera toujours.	- On ne peut plus vivre sans son téléphone portable. Ex : pour parler avec ses amis, pour travailler, etc. - On ne peut plus vivre sans internet. Ex : Pour s'informer, pour apprendre, etc.

Figure 4.9. Un Exemple pour la Planification des Idées (Delf/Dalf Sevilla, 2019).

4.2.2.2. Analyse d'Échelle d'Attitude et des Résultats de l'Activité 1

Dans cette section, nous avons essayé de voir les attitudes des étudiants à l'égard de la compétence en écriture et de vérifier si leurs pensées étaient cohérentes avec les résultats du premier test. Le tableau ci-dessous représente la moyenne des notes obtenues de la première partie en ce qui concerne le test préliminaire 1 et final 1 ;

Tableau 4.5. Résultats Obtenus de Première Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain

CODE	TEST PRÉLIMINAIRE	TEST FINAL
FR1336	2	9,5
FR0045	4	11
FR0043	4,5	9,5
FR0045	4	19
FR0219	5	9,5
FR1264	5	10,5
FR1488	5,5	11
FR0042	6	10
FR0773	6	9,5
FR0031	6,5	11
FR0788	7,5	11,5
FR1343	7,5	11
FR0806	7,5	11
FR0758	7,5	10
FR0026	8	12,5
FR0776	8	9,5
FR0737	8	10,5
FR0047	8,5	11
FR0104	8,5	10,5
FR0027	9	10,5
FR1301	9,5	12,5
FR0250	10	12
FR0044	10	11,5
FR0033	10	10
FR0009	10,5	11,5
FR1054	11	9
FR0040	11,5	11
FR0917	12,5	10,5
Moyenne	**7,7**	**10,6**

À partir de ce tableau, nous avons vu que la moyenne de tous les étudiants a augmenté significativement sauf celle de trois étudiants. Selon les moyennes de test préliminaire 1, la note la plus basse était de 2 points, la note la plus élevée était de 12,5 points sur 13, alors que la note plus basse était de 9,5 points et la note la plus élevée était de 12,5 points sur 13 au test final 1.

Le premier élément de l'échelle d'attitude représente les opinions des étudiants sur la PE générale. D'après cet élément, les étudiants peuvent écrire un texte sur les divers sujets en liant les différents éléments de manière linéaire. Les résultats de premier élément (E1) de l'échelle sont les suivants :

E1: « Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. » (CECR, 2001, p. 51).

À partir de cet élément, le tableau ci-dessous représente les réponses des étudiants ;

Tableau 4.6. Réponses d'E1 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	2
D'accord	12
Indifférent	11
Pas d'accord	3
Pas du tout d'accord	0
Total	**28**

Pour cet élément, 12 étudiants ont constaté qu'ils étaient compétents pour la capacité à présenter simplement des faits dans les activités d'écriture et 11 étudiants étaient neutres. Seulement 2 étudiants ont répondu *Tout à fait d'accord*.

Selon l'élément E24, on attend que les étudiants puissent exprimer leurs idées en expliquant le point essentiel d'un problème sur des sujets abstraits ou culturels.

E24: « Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. » (CECR, 2001, p. 87).

Le tableau ci-dessous représente les réponses des étudiants :

Tableau 4.7. Réponses d'E24 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	0
D'accord	10
Indifférent	12
Pas d'accord	6
Pas du tout d'accord	0
Total	**28**

D'après cet élément, on attend que les étudiants au niveau B1 puissent expliquer un problème en exprimant leurs pensées sur des sujets courants. Pour cet élément, 10 étudiants étaient d'accord, 12 étudiants était indifférents et six étudiants n'étaient pas d'accord.

E32 : « Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et linéaire. » (CECR, 2001, p. 97).

Tableau 4.8. Réponses d'E32 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	6
D'accord	5
Indifférent	6
Pas d'accord	8
Pas du tout d'accord	3
Total	**28**

Pour cet élément, 8 étudiants n'étaient pas d'accord, 6 étaient tout à fait d'accord, 6 indifférents, 5 d'accord et 3 n'étaient pas du tout d'accord.

Suite aux données indiquées dans les tableaux ci-dessus, quand on fait une comparaison entre les résultats de la première partie de test préliminaire (Cohérence et Cohésion), les notes obtenues sont les suivantes :

Tableau 4.9. Les Notes Obtenues de Première Partie de Test Préliminaire

	FR1336	FR0045	FR0016	FR0043	FR0219	FR1264	FR1488	FR0773	FR0042	FR0031	FR0788	FR1343	FR0758	FR0806
1		**ESSAI**												
1.1.	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1,5
1.2.	0,5	1,5	2	2	1,5	1,5	1,5	2	2	2	2,5	3	2,5	2
1.3.	1	1,5	1,5	1,5	2	2	2	2	2	2	2,5	2,5	3	2
1.4.	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1	1	2
T	**2**	**4**	**4,5**	**4,5**	**5**	**5**	**5,5**	**6**	**6**	**6,5**	**7,5**	**7,5**	**7,5**	**7,5**
	FR0026	**FR0776**	**FR0737**	**FR0047**	**FR0104**	**FR0027**	**FR1301**	**FR0009**	**FR0044**	**FR0033**	**FR0250**	**FR1054**	**FR0040**	**FR0917**
1		**ESSAI**												
1.1.	1,5	1	1	1,5	1	1,5	2	2	2	1,5	1,5	1,5	2	2
1.2.	2,5	2,5	2,5	2,5	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	4
1.3.	2,5	3	3	2,5	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,5	3,5
1.4.	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	2	2	2,5	2	2,5	2,5	3
T	**8**	**8**	**8**	**8,5**	**8,5**	**9**	**9,5**	**9,5**	**10**	**10**	**10**	**11**	**11,5**	**12,5**

Selon les scores de la première partie du pré-test, nous avons constaté que les scores de 10 étudiants étaient assez faibles, 12 étudiants ont obtenu une note moyenne et 6 étudiants ont obtenu une note plus élevée.

Les raisons pour lesquelles les étudiants ont obtenu des notes basses dans la première partie du pré-test peuvent être les suivantes :

- ✓ On peut dire que les étudiants n'ont pas effectué suffisamment d'activités pour le processus de planification lié aux compétences en écriture ;
- ✓ Comme ils n'ont pas pu recevoir de feedbacks détaillés suite aux activités, on peut dire que les étudiants ne faisaient pas assez attention à la cohérence lors de la construction de phrases ;
- ✓ Il est possible de dire que les étudiants étaient peu motivés pour les activités d'écriture ;
- ✓ Le manque de connaissances des étudiants sur certains sujets a entraîné des difficultés pour créer un texte cohérent ;
- ✓ On peut dire que les étudiants ne faisaient pas assez attention aux consignes données ;
- ✓ On peut dire que les étudiants ont eu du mal à expliquer clairement et à raconter précisément les événements ;
- ✓ On peut dire que les étudiants n'ont pas prêté suffisamment d'attention aux structures des phrases et à la chaîne logique lors de la création de texte.

4.2.3. Comparaison de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2

Dans cette partie, nous analyserons les données concernant le développement de la compétence lexicale.

Le tableau ci-dessous relatif à la deuxième partie de la grille d'évaluation représente les notes moyennes de test préliminaire 2 et de final 2.

Tableau 4.10. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Test préliminaire2	28	2,857	1,0440	,1973
Test final2	28	4,286	,5516	,1042

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Test préliminaire2	14,481	27	,000	2,8571	2,452	3,262
Test final2	41,115	27	,000	4,2857	4,072	4,500

Le tableau nous montre que, dans le test préliminaire, la moyenne de note la plus basse était de 2,4 sur 6 et la plus haute était de 3,2 sur 6. Concernant celle du test final, la moyenne la plus basse était de 4,0 et la moyenne la plus haute était de 4,5 sur 6. Selon les résultats de test final 2, nous constatons que les étudiants ont fait de grands progrès dans la compétence lexicale et orthographique. Le point P a été calculé ,000<0,05 et cela nous a montré qu'il y avait une différence significative.

4.2.3.1. Analyse de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2

Le choix du vocabulaire joue un rôle primordial dans la construction de phrases précises et dans le processus d'arranger les idées. Afin d'émettre le message bien précis, il faut non seulement connaître le sens d'un mot, mais il est également nécessaire de connaître son utilisation en contexte. Pour ce faire, il faut d'une part éviter les incorrections de la langue étudiée et, d'autre part, respecter l'usage des mots. Les deux phrases suivantes représentent un exemple concret qui donne de l'importance à l'utilisation d'un vocabulaire précis :

« Un vocabulaire précis permet de s'exprimer avec efficacité.

Vocabulaire imprécis	Vocabulaire précis
*Je vous **dis** que j'ai bien reçu votre courriel.*	*Je vous **informe** que j'ai bien reçu votre courriel*. » (Humbert & Vial, 1992, p. 16).

Les analyses des copies nous ont montré que la majorité des étudiants se sont entendus sur la question du choix du vocabulaire pour exprimer les idées. Nous pouvons constater que deux types d'erreurs sont commises fréquemment par les étudiants au cours des activités d'écriture. L'erreur de forme désigne l'erreur orthographique, alors que l'erreur de concept est l'utilisation de mots inappropriés dans le contexte. Dans la section suivante, nous présenterons les exemples les plus fréquents auxquels sont confrontés certains étudiants dans le test préliminaire 2.

FR0219 (TP2)

Ex. : *Surtout les petits gens faissent cet erreur*.

Dans cet exemple, l'étudiant affirme que c'est *les gens méchants qui font du mal*. Ou *celui qui a un mauvais caractère*. Normalement, on attend qu'un étudiant au niveau B1 puisse exprimer facilement cette idée, mais à partir de cet exemple, nous avons vu que la langue maternelle avait un effet considérable sur la langue cible. La question du transfert linguistique ou de l'interférence linguistique est une problématique qui influence négativement ou positivement les apprenants de langues étrangères. Le transfert est décrit comme « effet d'un apprentissage sur un apprentissage ultérieur. » (Landsheere, 1979, p. 285).

L'interférence linguistique est le transfert des connaissances préalables d'un apprenant de la langue maternelle ou de L1 à la langue enseignée ou à L2. D'après Mackey,

> « L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. » (1976, p. 414).

On distingue quatre types d'interférences linguistiques : phonétique, lexicale, grammaticale et morphosyntaxique. Nous avons analysé les types d'erreurs commises par les étudiants au contexte d'interférence linguistique comme les suivants :

FR0758 (TP2)

Ex. 1 : *Contrairement à beaucoup pensée*….

Ex. 2 : *Elle est plus mature que moi*…

Dans cet exemple 1, l'étudiant emploie *beaucoup pensée* au lieu de dire *contrairement à diverses idées* ou *différents points de vue*. Dans l'exemple 2, nous avons vu que l'étudiant voulait dire qu'*elle est plus vieille (âgée) que moi* en disant *qu'elle est plus mature que moi*. Plusieurs étudiants ont fait les mêmes types d'erreurs comme l'indique l'exemple.

FR0016 (TP2)

Ex. : *Un droit ami...*

FR 0026 (TP2)

Ex. : *Avoir un bon ami…*

Comme les exemples ci-dessus, plusieurs étudiants utilisaient *droit ami, bon ami* et *véritable ami* avec l'intention de dire *un vrai ami*. Nous avons vu que certains étudiants qui sont influencés par les règles de la grammaire anglaise s'entendaient sur l'interférence lexicale dans la construction du vocabulaire.

FR0042 (TP2)

Ex. : *C'est un devoir de notre amitié*.

Dans cet exemple, nous avons vu que l'étudiant voulait dire *le bienfait de notre amitié.* Il a utilisé probablement le mot devoir dans l'objectif d'évoquer *la nécessité* afin de parler de l'importance de l'amitié.

FR0045 (TP2)

Ex. : *La base de cette connexion*…

Ex. : *Si la base est forte*…

À partir de cet exemple, nous avons vu que l'étudiant parlait de l'importance de relations entre les personnes qui sont les amis. Au lieu d'utiliser le mot *relation,* l'étudiant a voulu utiliser le mot *connexion* utilisé généralement dans le contexte des TIC comme dans « connexion internet ».

FR0808 (TP2)

Ex. : *Mais, l'apparition n'est pas importante*.

Cet étudiant a utilisé le mot *l'apparition* (le verbe apparaître) pour décrire un personnage dans l'objectif de décrire physiquement une personne. Il voulait parler de la

beauté avec l'intention d'exprimer l'idée que *la beauté d'un visage n'est rien*, utilisée fréquemment comme une citation populaire.

FR1343 (TP2)

Ex. : …la personne qui était *réelle* pour moi….

L'étudiant a utilisé le mot *réelle* dans l'intention de dire probablement honnête, vraie pour décrire son amie proche.

FR1488 (TP2)

Ex. : *quand deux personnes passent les problèmes difficiles*…

Dans cet exemple, nous avons vu que l'étudiant parlait de moments difficiles que vécurent deux personnes en disant *passent les problèmes difficiles*. Il a utilisé le verbe *passer* pour mettre l'accent sur les problèmes de ces deux personnes dont il parle. Pour cet étudiant, nous lui avons conseillé d'utiliser les expressions suivantes : *faire face aux problèmes, les moments difficiles, traverser des moments difficiles, problèmes auxquels sont confrontés les gens, etc*.

FR1343 (TP2)

Ex. : *La communication est une besoin mais, essentiel besoin*…

À partir de cette phrase, nous voyons que deux erreurs différentes se trouvent dans la même phrase. La première est sur l'accord en genre et en nombre. Le mot *besoin* est masculin et doit s'accorder avec « la communication ». C'est à cause de l'interférence morphosyntaxique. L'autre exemple est sur l'interférence lexicale. Au lieu d'écrire *un besoin essentiel*, l'étudiant a écrit *essentiel besoin* sous l'influence d'une règle grammaticale anglaise. Taş, Candemir et Kara le constatent : « La plupart des erreurs faites en français sont dûes aux transferts négatifs des règles de l'anglais, et aussi à la méconnaissance des règles en français. » (2016, p. 98).

FR0788 (TP2)

Ex. : *Que pensez-vous du concept d'amitié* ?

Ex. : *Je tombe en elle*…

Nous avons vu que l'étudiant voulait dire probablement que pensez-vous de la valeur de l'amitié ?

Le mot concept est utilisé généralement pour identifier un objet dans la discipline scientifique alors que le mot notion est utilisé pour décrire les caractères d'un objet. C'est pour cela que, pour décrire l'amitié, il est convenable d'utiliser le mot notion.

L'autre exemple est sur l'interférence lexicale dans le contexte sémantique. L'étudiant était sous l'influence de sa langue maternelle en faisant une traduction mot à mot avec l'intention de dire « aimer passionnément quelqu'un », il a donc utilisé le verbe *tomber* pour décrire sa relation forte avec ses amis.

Les répétitions, l'allitération, le pléonasme, le barbarisme, le néologisme, l'argot et la faute de prononciation sont des autres éléments des incorrections du langage. Dans cette partie, nous représenterons les exemples plus fréquents dans les activités d'écriture des étudiants.

FR0031

Act. 5. Vous tombez dans un *piège*, c'est un *piège* pour nous…

Répétition des mêmes mots.

FR1488

Act. 6. *C'est-à-dire*, *cela signifie* la porte de…

Le pléonasme : répétition des mots qui ont un sens proche.

FR0047

Act. 6. En parlant de *capitale*, sans mentionner de notre *capitale*…

Répétition des mêmes mots.

FR1343

Act. 4. Pour l'avenir de tous *les êtres humains*, *les êtres humains* doivent bien…

Répétition des mêmes mots.

FR0773

Act. 3. Les étudiants *n'utulise* pas l'internet…

La faute de prononciation

FR0045

Act. 3. Ces vidéos one les messages *suldiminaux*…

La faute de prononciation

FR0016

Act. 8. A la fin du *film,* le *film* nous montre que…

Répétition des mêmes mots.

FR1488

Act. 8. Montego est *jalouxe*. (Jaloux)

Le Néologisme.

FR0045

Act.6. Comme vous voyez *ici dans* ce texte…

Le pléonasme

En fait, il est possible de dire que les étudiants connaissent le sens de nombreux mots mais ne les utilisent pas suffisamment. On voit que les étudiants utilisent généralement des mots similaires. Dans les activités réalisées au cours des premières semaines, selon les fréquences des mots, nous pouvons dire que les étudiants utilisaient les mêmes types de mots dans les activités d'écriture. Bien qu'ils aient des connaissances sur plusieurs mots, ils ne les utilisent pas activement à oral comme à l'écrit. L'une des principales raisons pour lesquelles les étudiants commettent de telles erreurs est de formuler les idées dans leur langue maternelle et d'essayer de les exprimer dans la langue cible. Ces erreurs, généralement supposées qu'elles proviennent d'un manque de vocabulaire, montrent que les étudiants connaissent réellement les sens des mots mais ne connaissent pas leur contexte. De plus, on constate que les étudiants ne font pas assez de recherches dans le dictionnaire et font peu d'exercices sur le lexique. On voit que certains étudiants n'utilisent que les mots utilisés quotidiennement dans les activités d'écriture et ne peuvent pas utiliser leurs synonymes et faire des dérivations. Dans ce contexte, afin d'éviter ce problème, nous avons tout d'abord proposé des dictionnaires interactifs

communs aux étudiants et leur permettant de s'exercer dans le contexte de la recherche par dictionnaire. Lors de ces activités, nous avons conseillé aux étudiants de ne pas regarder les équivalents turcs des mots, d'analyser les exemples de phrases des dictionnaires et de créer de nouvelles phrases en se concentrant sur les explications en français. « Les mots doivent être utilisés et réutilisés dans de nouveaux contextes et le vocabulaire d'enseignement doit impliquer le recyclage des mots afin que les apprenants aient la possibilité de les mémoriser beaucoup plus facilement. » (Puskas, 2017, p. 107). Nous avons également sélectionné des textes de lecture pour améliorer la compétence de vocabulaire et les avons partagés avec les étudiants. À travers les textes, nous nous sommes particulièrement concentrés sur les travails de vocabulaire. Nous avons conseillé aux étudiants les dictionnaires suivants :

Dictionnaire Larousse avec 135.000 définitions, 90 000 articles, 92 000 synonymes… https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais

Dictionnaire Reverso avec contexte, conjugaison, synonymes et grammaire…

https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/index.html

L'Internaute avec définitions, biographies, citations, expressions et proverbes…

https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/

et *Multidict ;* une application très utile, fondée par le programme Erasmus de l'Union européenne, pour pratiquer le vocabulaire avec plusieurs dictionnaires comme *CNTRL Étymologie, Larousse, Académie 1832, Reverso, Grand Larousse, TV5 Monde* etc. http://multidict.net/wordlink/. Ce dictionnaire interactif donne la possibilité aux apprenants de pratiquer efficacement le vocabulaire avec une interface simple. Quand les étudiants font des recherches en français sur internet sur n'importe quel sujet, ils collent les liens du site sur Multidict, ainsi ils auront la possibilité de trouver les sens de ces mots et leurs équivalences ainsi que les traductions en même temps comme l'exemple ci-dessous :

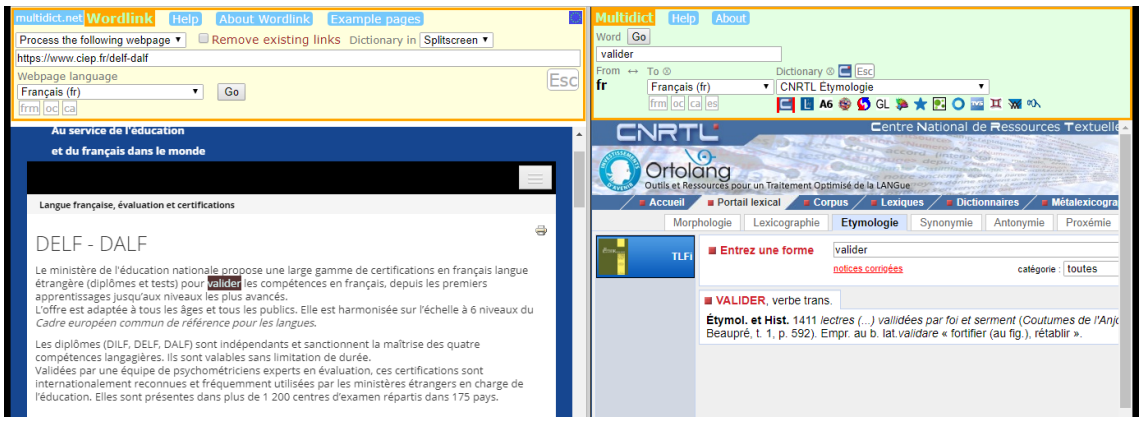


Figure 4.10. Un Dictionnaire Interactif (Multidict, 2019).

L'application fonctionne sur deux pages. Sur le côté gauche se trouve le site où se déroulent les recherches et sur le côté droit, on y trouve les significations et les explications du mot recherché. Grâce à ces dictionnaires, nous constatons que les étudiants ont acquis une accélération positive dans le développement de leur compétence de vocabulaire et aussi d'écriture. L'un des facteurs les plus importants qui influence la qualité d'écriture dans les activités de PE est la richesse du vocabulaire. Avec les outils numériques, il est possible de réaliser de nombreuses activités créatives pour améliorer la compétence de vocabulaire. Les cartes conceptuelles ou cartes mentales sont l'une des méthodes les plus utilisées. Ces cartes conceptuelles peuvent être transformées en activités plus interactives, notamment en utilisant des outils numériques. Un mot sélectionné peut être traité dans tous les aspects tels que nom, adjectif, adverbe, synonyme, antonyme, et dérivation. En outre, il est possible d'accéder à diverses activités liées à la signification et au contexte du mot associé via Internet en ajoutant un lien vers les cartes conceptuelles préparées dans un environnement numérique. On définit le vocabulaire actif comme « l'ensemble des mots qu'un sujet parlant est capable d'employer spontanément dans sa production linguistique. » (Dubois, et al., 2002, p. 45), alors que le vocabulaire passif est décrit comme « ensemble des mots compris, mais non utilisés par un individu. » (Landsheere, 1979, p. 300).

4.2.3.2. Analyse d'Échelle d'Attitude et des Résultats de l'Activité 1

Dans cette partie, nous analyserons les notes obtenues de test préliminaire et de test final.

Le tableau ci-dessous montre la moyenne des notes obtenues par la deuxième partie en ce qui concerne le test préliminaire 1 et le test final 1 ;

Tableau 4.11. Résultats Obtenus de Deuxième Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain

CODE	TEST PRÉLIMINAIRE	TEST FINAL
FR1336	1,5	4,5
FR0043	1,5	2,5
FR0016	1,5	4,0
FR0219	2,0	3,5
FR1264	2,0	4,5
FR0042	2,0	4,0
FR0758	2,0	4,0
FR0776	2,0	4,5
FR0045	2,5	4,0
FR0031	2,5	4,5
FR0788	2,5	4,5
FR0026	2,5	4,0
FR0047	2,5	4,5
FR1488	3,0	3,5
FR0773	3,0	4,5
FR1343	3,0	4,5
FR0806	3,0	4,5
FR0737	3,0	4,5
FR0104	3,0	4,0
FR0027	3,0	5,0
FR0033	3,0	5,0
FR1054	3,0	4,0
FR0250	3,5	4,5
FR0044	3,5	4,0
FR0040	3,5	4,5
FR1301	4,0	5,5
FR0009	5,5	4,0
FR0917	6,0	4,5
Moyenne	**2,9**	**4,3**

Alors que la moyenne des notes obtenues pour la deuxième partie du prétest était de 2,9, cette moyenne a augmenté à 4,3 dans le test final. Les notes de 26 étudiants ont augmenté et seuls deux étudiants ont obtenu des notes plus basses que celles du test préliminaire. Dans cette section, nous pouvons dire que presque tous les étudiants ont amélioré leurs notes et que leurs compétences en vocabulaire se sont considérablement améliorées. Avant le pré-test, nous avons consulté les étudiants pour évaluer leurs compétences en termes de vocabulaire. Le premier élément pour la compétence lexicale :

E26 : « Possède un vocabulaire suffisant pour exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. » (CECR, 2001, p. 88).

Le tableau ci-dessous représente les résultats d'E26 comme les suivants :

Tableau 4.12. Réponses d'E26 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	4
D'accord	12
Indifférent	4
Pas d'accord	7
Pas du tout d'accord	1
Total	**28**

D'après ce tableau, la grande majorité des étudiants étaient d'accord, 4 tout à fait d'accord, 4 indifférents, 7 pas d'accord et 1 pas du tout d'accord avec cet item. La majorité des étudiants (16) ont indiqué qu'ils étaient capables de posséder un vocabulaire suffisant alors que 8 étudiants étaient en désaccord. Seul 4 étudiants étaient indifférents.

E27 : « Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. » (CECR, 2001, p. 89).

Le tableau ci-dessous représente les résultats d'E27 comme les suivantes :

Tableau 4.13. Réponses d'E27 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	1
D'accord	6
Indifférent	10
Pas d'accord	7
Pas du tout d'accord	4
Total	**28**

Les résultats de ce tableau nous ont montré que la majorité des étudiants ont coché le choix d'indifférent, 1 tout à fait d'accord, 6 d'accord, 7 pas d'accord et 4 pas du tout d'accord avec cet item.

E31 : « L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. » (CECR, 2001, p. 93).

Le tableau ci-dessous représente les résultats d'E31 comme les suivants :

Tableau 4.14. Réponses d'E31 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	5
D'accord	7
Indifférent	12
Pas d'accord	3
Pas du tout d'accord	1
Total	**28**

D'après ce tableau, la majorité des étudiants étaient indifférents, 5 tout à fait d'accord, 7 d'accord, 3 pas d'accord et seulement 1 étudiant pas du tout d'accord avec cet item.

Tableau 4.15. Les Notes Obtenues de Deuxième Partie de Test Préliminaire

	FR1336	FR0016	FR0043	FR1264	FR0219	FR0042	FR0758	FR0776	FR0047	FR0045	FR0031	FR0026	FR0788	FR1343
2	**ESSAI**													
2.1.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1
2.2.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1
2.3.	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1,5	1	1	0,5	1
T	**1,5**	**1,5**	**1,5**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**3**
	FR0806	FR0773	FR1488	FR0737	FR0033	FR0104	FR0027	FR1054	FR0044	FR0250	FR0040	FR1301	FR0009	FR0917
2	**ESSAI**													
2.1.	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1	1	1,5	1	1,5	2
2.2.	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1	1	2	2
2.3.	1,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1,5	1	1	2	2	2
T	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3**	**3,5**	**3,5**	**3,5**	**4**	**5,5**	**6**

Lorsque les scores obtenus pour la deuxième partie du prétest ont été examinés, nous avons constaté que les scores des 13 étudiants étaient très faibles, les scores de 9 étudiants étaient moyens et les scores de 6 étudiants étaient élevés. Selon les résultats, on peut dire que la plupart des étudiants sont inadéquats en compétences lexicales / orthographe lexicales. Dans le 26ème élément de l'échelle, dans le contexte d'une connaissance suffisante du vocabulaire, 16 étudiants ont exprimé un avis positif, 4 étudiants indécis et 8 étudiants ont exprimé un avis négatif.

Dans un autre article sur la compétence en vocabulaire, il est indiqué que les étudiants ont un niveau de vocabulaire de base, mais que des erreurs sérieuses persistent dans les phrases complexes. Dans ce contexte, nous avons vu que dans l'article 27, 7 étudiants ont exprimé une opinion positive, 10 étudiants étaient indécis et 11 étudiants ont exprimé une opinion négative. Dans le 31ème élément de l'échelle, nous avons constaté que 12 étudiants avaient exprimé une opinion positive, 12 étudiants étaient indécis et 4 étudiants avaient exprimé une opinion positive dans le contexte de l'orthographe et de la ponctuation. Les résultats obtenus dans la première partie du prétest et les analyses effectuées sur les copies des étudiants indiquent que les résultats montraient une certaine cohérence avec les opinions des étudiants du test de diagnostic.

4.2.4. Comparaison de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3

Le tableau suivant représente les résultats de troisième partie de la rubrique d'évaluation de la PE au niveau B1 dans le contexte de la compétence grammaticale et de l'orthographe grammaticale des test préliminaire 3 et test final 3.

Tableau 4.16. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Test préliminaire3	28	3,054	1,0305	,1947
Test final3	28	4,071	,5040	,0952

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Test préliminaire3	15,680	27	,000	3,0536	2,654	3,453
Test final3	42,750	27	,000	4,0714	3,876	4,267

Selon les résultats de deux tests, nous voyons que la moyenne de note la plus basse était de 2,6 sur 6 et la plus haute était de 3,4 sur 6. Pour celle du test final, la moyenne la plus basse était de 3,8 et la moyenne la plus haute était de 4,2 sur 6. À partir des résultats de test final 2, nous constatons que les étudiants ont fait de grands progrès dans la compétence grammaticale et en orthographe grammaticale. Le point P était ,000<0,05 et cela nous a montré qu'il y avait une différence significative.

4.2.4.1. Analyse de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3

La troisième partie de l'échelle d'évaluation, celle de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale, comprend trois éléments au total et chaque élément vaut deux points. Le score le plus élevé est de six points que les étudiants peuvent obtenir dans cette section. Dès la première semaine, on constate que les scores des étudiants dans cette section sont assez faibles. Bien que les étudiants aient suivi cinq semestres de cours de grammaire au total à partir de classe préparatoire, nous pouvons constater qu'ils ont de sérieuses difficultés, en particulier en ce qui concerne la conjugaison,

l'accord, le pronom relatif et la préposition. Au cours de la recherche, conformément au modèle de recherche-action, nous avons d'abord planifié d'identifier les natures des problèmes, de les classer et d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants. « L'analyse des erreurs comporte un certain nombre d'étapes : recueillir des données, identifier les erreurs, classer les erreurs, quantifier les erreurs, analyser la source, remédier. » (Selinker & Gass, 2008, p. 103). Pour ce faire, nous avons classifié les types d'erreurs commises par les étudiants au test préliminaire en donnant les fréquences de ceux-ci dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4.17. Types d'Erreurs de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3

Types d'erreurs	**Test Préliminaire 3**	**Test Final 3**
	Fréquence	*Fréquence*
Article	15	8
Quantitatif	15	11
Démonstratif	10	6
Pronoms personnels	20	11
Relatif	16	9
Possessif	8	1
Préposition	46	34
Auxiliaires	12	4
Accord	83	41
Total	**225**	**125**

À partir de ce tableau, nous voyons que, dans le test préliminaire, 225 erreurs ont été faites au total sur les plans grammatical et orthographique. Nous voyons que le pourcentage le plus élevé est lié à l'accord dont la fréquence est de 83. Le deuxième pourcentage le plus haut appartient à la préposition et celle de possessif, la fréquence la plus basse est de huit au total.

Dans cette section, nous donnerons des exemples des fautes et des erreurs fréquemment commises par les étudiants dans leurs activités d'écriture.

FR0009 (TP3)

Ex. 1 : *Elle est sentimental et gentil*.

Elle est sentimentale et gentille. (Corrigé)

D'après cet exemple, nous avons vu que l'étudiant a fait une faute d'accord entre le nom et l'adjectif.

Ex. 2 : *Quand je connaissais elle…*

Quand je l'ai rencontrée… (Corrigé)

Ex. 3 : *Une vie sans ami considere comme le jour…*

Une vie sans ami est considérée comme le jour… (Corrigé)

FR0016 (TP3)

Ex. 1 : *Si je ne s'amuse pas avec un persone, je ne peut pas ….*

Si je ne m'amuse pas avec une personne…. (Corrigé)

Ex. 2 : *J'ai un meilleur amie ….*

J'ai une meilleure amie…. (Corrigé)

Dans le premier exemple, nous supposons que l'étudiant a fait une simplification en disant que *Si je ne s'amuse* avec l'intention de dire *je ne m'amuse pas* puisqu'il oublie que le verbe pronominal s'accorde avec le sujet. Normalement, il est probable que l'étudiant connaît la règle mais, à cause de l'oubli ou de la fatigue lors de l'écriture, il fait de la simplification. À la suite de cette même phrase, nous voyons que la simplification se poursuit encore à la conjugaison du verbe pouvoir.

Ex. 3 : *Nous pouvons pas parler en eux ….*

Nous ne pouvons pas parler avec eux…. (Corrigé)

FR0219 (TP3)

Ex. 1 : *Je veux explique qu'il est difficile qui comprendre à la notion de l'amitié.*

Je veux expliquer qu'il est difficile à comprendre cette notion. (Corrigé)

FR1336 (TP3)

Ex. 1 : *J'ai beaucoup de la chance*

J'ai beaucoup de chance (Corrigé)

Ex. 2 : *Nous nous sommes connu au lycée.*

Nous nous sommes rencontrées au lycée. (Corrigé)

À la suite des résultats obtenus, nous avons d'abord fourni aux étudiants des informations détaillées sur les types d'erreurs qu'ils commettent fréquemment. En particulier, nous avons fourni aux étudiants des exemples d'erreurs dûes au manque d'attention dans leurs propres rapports.

Nous avons conseillé aussi aux étudiants de s'exercer sur divers sujets à partir d'exemples en partageant une variété de ressources numériques pour pratiquer et respecter les règles de grammaire et d'orthographe et afin de les étudier.



Figure 4.11. Amélioration de Français (Amélioration du Français, 2019).

Grâce à ce site, les étudiants peuvent accéder à divers types de documents comme les exercices interactifs, les jeux pédagogiques, les fiches d'autocorrections, les exercices au format PDF, les rubriques grammaticales, les matériels allophones et ainsi divers types de ressources dans le cadre de la PE, de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et d'autres compétences.

Il est possible de dire que les activités sur ce site sont à la fois divertissantes et ludiques et cela donne aux étudiants la possibilité d'améliorer et de développer les compétences linguistiques tant orales qu'écrites dans une dimension d'autoévaluation.

L’une des caractéristiques les plus importantes des activités est qu’elles fournissent une rétroaction immédiate aux étudiants. « Les étudiants devraient recevoir un feedback instructif sur leurs essais. Que pour les erreurs grammaticales et orthographiques, il faut leur faire connaître l’emplacement et la nature des erreurs, afin qu’ils puissent invoquer des stratégies de résolution de problèmes/correction active. » (Lalande, 1982, p. 147). Avec l’application de détecteur de fautes, ils peuvent vérifier les textes qu’ils ont écrits dans le cadre du vocabulaire et d’orthographe. Et ainsi, grâce aux tests diagnostiques, ils ont la possibilité de vérifier leurs connaissances en termes de syntaxe, d’accord, de conjugaison, d’accord du verbe et du participe passé, de vocabulaire, d’orthographe d’usage et de ponctuation.

Conformément au modèle de recherche-action, au cours des semaines d'intervention, nous avons partagé avec les étudiants les liens de certains documents sur ce site et leur avons conseillé de mener des activités régulièrement.

À partir des résultats obtenus dans les activés de certaines semaines, nous pouvons dire que les étudiants ont commencé à corriger certaines erreurs fondamentales et à enrichir leur vocabulaire.

La figure ci-dessous représente un exemple de ces activités.



Figure 4.12. Un Exemple sur la Correction Automatique (Scribens, 2019).

En premier lieu, les étudiants écrivent leur texte dans la case. Après avoir écrit le texte, c’est le moment d’appuyer sur le bouton de vérification afin que l’application puisse analyser le texte. Les mots sont affichés dans différentes couleurs en fonction des types d'erreur.

La couleur rouge représente les erreurs d'orthographe, la couleur bleue représente les erreurs de grammaire, la couleur orange indique l'attention, et la couleur bleu marine représente les erreurs de ponctuation. Lorsque vous cliquez sur les mots colorés avec la souris, une fenêtre de description s'ouvre et vous informe de la cause de l'erreur en suggérant les justifications. Il existe également des textes explicatifs comprenant l’utilisation des règles de grammaire.

4.2.4.2. Analyse d’Échelle d’Attitude et des Résultats de l’Activité 1

Dans cette partie, nous analyserons les réponses des étudiants aux éléments d’autoévaluation. Nous comparerons également les réponses données avec les moyennes des notes de la troisième partie.

Le tableau ci-dessous représente les notes obtenues de test préliminaire et de test final dans le cadre de la troisième partie :

Tableau 4.18. Résultats Obtenus de Troisième Partie de Test Préliminaire et de Test Final du Terrain

CODE	TEST PRÉLIMINAIRE	TEST FINAL
FR1336	1,5	4,5
FR0043	1,5	3,5
FR0016	1,5	4
FR0219	2	4
FR0045	2	4
FR0788	2	4,5
FR1343	2	3,5
FR1264	2,5	3,5
FR0758	2,5	4,5
FR0776	2,5	3,5
FR1488	2,5	3,5
FR0737	2,5	3,5
FR0042	3	4
FR0047	3	4
FR0773	3	4,5
FR0806	3	3,5
FR0027	3	4,5
FR1054	3	4,5
FR0031	3,5	4
FR0044	3,5	4
FR0026	4	3,5
FR0104	4	3,5
FR0033	4	4,5
FR0040	4	4,5
FR0917	4	4,5
FR0250	5	4
FR1301	5	5,5
FR0009	5	4,5
Moyenne	**3**	**4**

L'élément 28 de l'échelle d'attitude :

E28 : « Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. » (CECR, 2001, p. 90).

Les fréquences des réponses des étudiants à cet item :

Tableau 4.19. Réponses d'E28 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	1
D'accord	9
Indifférent	13
Pas d'accord	3
Pas du tout d'accord	2
Total	**28**

D'après ce tableau, nous constatons que la grande majorité des étudiants étaient indifférents, 1 tout à fait d'accord, 9 d'accord, 3 pas d'accord et 2 pas du tout d'accord avec cet item.

L'élément 29 de l'échelle d'attitude :

E29 : « Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. » (CECR, 2001, p. 90).

Les fréquences des réponses données par les étudiants à cet item :

Tableau 4.20. Réponses d'E29 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	3
D'accord	8
Indifférent	9
Pas d'accord	8
Pas du tout d'accord	0
Total	**28**

Pour cet élément, nous avons vu que 3 étudiants étaient tout à fait d'accord, 8 d'accord, 9 indifférents, 8 pas d'accord avec cet item.

L'élément 31 de l'échelle d'attitude :

E31 : « L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. » (CECR, 2001, p. 93).

Les fréquences des réponses données par les étudiants à cet item :

Tableau 4.21. Réponses d'E31 d'Échelle d'Attitude

Réponses	**Nombres**
Tout à fait d'accord	5
D'accord	7
Indifférent	12
Pas d'accord	3
Pas du tout d'accord	1
Total	**28**

Nous avons vu que la grande majorité des étudiants (12) étaient indifférents, 5 tout à fait d'accord, 7 d'accord, 3 pas d'accord et 1 pas du tout d'accord avec cet item.

Le tableau ci-dessous représente les moyennes des notes obtenues des étudiants de la troisième partie de test préliminaire :

Tableau 4.22. Les Notes Obtenues de Troisième Partie de Test Préliminaire

	FR1336	FR0016	FR0043	FR0045	FR0219	FR0788	FR1343	FR1264	FR1488	FR0758	FR0776	FR0737	FR0773	FR0042
3		**ESSAI**												
3.1.	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
3.2.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1,5
3.3.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5
T	**1,5**	**1,5**	**1,5**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**2,5**	**3**	**3**
	FR0806	FR0047	FR0027	FR1054	FR1301	FR0044	FR0026	FR0104	FR0040	FR0917	FR0033	FR0031	FR0009	FR0250
3		**ESSAI**												
3.1.	1	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5	2	1,5
3.2.	1	1	1	1	1	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1	1,5	2	1,5
3.3.	1	0,5	1	1	1,5	1	1,5	2	1,5	1	1,5	2	1	2
T	**3**	**3**	**3**	**3**	**3,5**	**3,5**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**5**	**5**	**5**

Selon les scores obtenus pour la deuxième partie du prétest, nous avons constaté que les scores des 12 étudiants étaient très faibles, les scores de 8 étudiants étaient moyens et les scores de 8 étudiants étaient élevés.

Nous pouvons énumérer les raisons des résultats faibles comme étant les suivantes ;

- ✓ Lorsque l'on examine l'activité d'écriture des étudiants au cours de la première semaine, on peut dire que les types d'erreur, en particulier ceux liés à la section de la grammaire, sont principalement dûs à un manque d'attention ;
- ✓ Nous pouvons constater que les étudiants font souvent des types de fautes caractéristiques, en particulier liées à l'accord du sujet et du verbe ou de l'adjectif ;
- ✓ On peut dire que les étudiants ne font pas assez attention à l'étape de révision, qui est l'un des processus d'écriture. On peut dire que le processus de révision du texte n'a pas été suffisamment fait et qu'ils ont donc omis des erreurs simples ;
- ✓ Lorsqu'on examine les types d'erreurs liées à la grammaire, il est généralement possible de voir l'influence de la langue maternelle. On voit que les étudiants tentent de former des phrases en français en pensant dans leur langue maternelle. En particulier, il est possible de voir de nombreux exemples où l'étudiant tente de traduire mot à mot certaines expressions.

4.3. Comparaison de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre et de Deuxième Semestre

Dans cette partie, nous comparerons les moyennes des examens partiels et de final de premier semestre et deuxième semestre.

Le tableau ci-dessous représente les fréquences des moyennes de première et de deuxième semestre :

Tableau 4.23. Comparaison de Test sur Échantillon Unique d'Examen Préliminaire et d'Examen Final de Deux Semestres

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Examenpartiel2	28	71,64	10,608	2,005
Examenfinal2	28	77,61	9,739	1,840
Examenpartiel1	28	53,82	17,664	3,338
Examenfinal1	28	58,07	10,270	1,941

Test sur échantillon unique

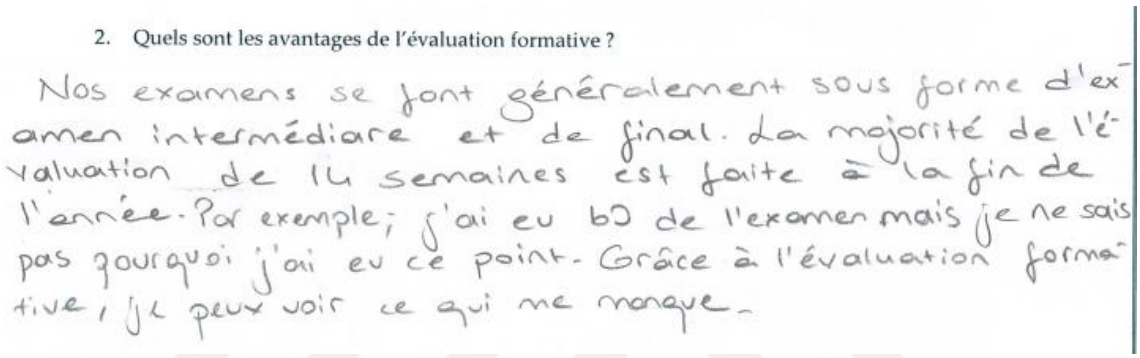
	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Examenpartiel2	35,736	27	,000	71,643	67,53	75,76
Examenfinal2	42,168	27	,000	77,607	73,83	81,38
Examenpartiel1	16,123	27	,000	53,821	46,97	60,67
Examenfinal1	29,920	27	,000	58,071	54,09	62,05

Le tableau nous a montré que dans l'examen partiel 1 la moyenne de note la plus basse était de 46,97 sur 100 et la plus haute était de 60,67 sur 100, et celle de l'examen final 1, la moyenne la plus basse était de 54,09 et la moyenne la plus haute était de 62,05 sur 100. Celle de l'examen partiel 2 : la moyenne de la note la plus basse était de 67,53 sur 100 et la moyenne de la note la plus haute était de 75,76, et enfin, celle de l'examen final 2 : la moyenne la plus basse était de 67,53 et la moyenne la plus haute était de 75,76 sur 100. Selon les résultats de deux semestres, nous pouvons constater que les étudiants ont augmenté significativement leurs notes. D'après ces résultats, nous pouvons dire que l'adoption du processus d'évaluation numérique et du modèle consistant à donner des feedbacks contribue à la PE des étudiants.

4.3.1. Analyse de l'Examen Partiel et de l'Examen Final de Premier Semestre et de Deuxième Semestre

À partir des résultats obtenus, nous voyons des différences significatives entre les notes de l'examen partiel et de l'examen final des étudiants du premier et du deuxième

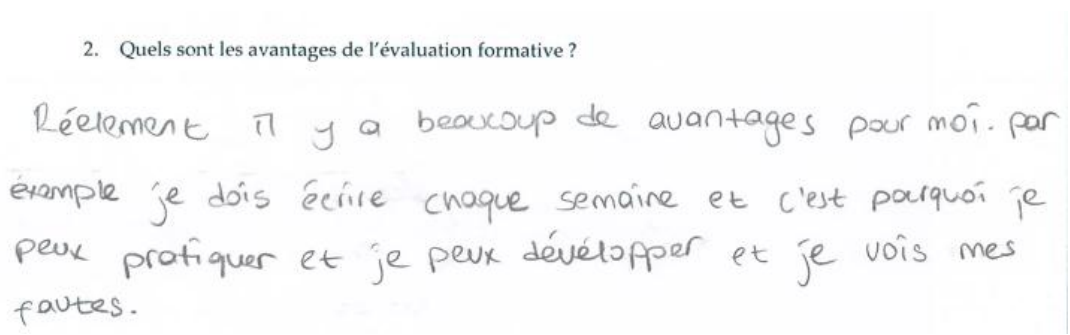
semestre. Au cours du processus de pratique, nous avons voulu examiner les raisons des différences entre le premier et le second semestre. Dans cette section, nous exposerons les opinions des étudiants sur la question que nous avons posée sur l'évaluation du processus au cours de la première moitié de la pratique de la mise en œuvre. Nous avons demandé aux étudiants d'exprimer leurs pensées dans le contexte du formulaire d'entrevue, dans le but de recevoir des commentaires et de constater les forces et les faiblesses de l'évaluation du processus. Voici un exemple de réponse donnée par un étudiant :


2. Quels sont les avantages de l'évaluation formative ?

Nos examens se font généralement sous forme d'examen intermédiare et de final. La majorité de l'évaluation de 14 semaines est faite à la fin de l'année. Par exemple; j'ai eu 60 de l'examen mais je ne sais pas pourquoi j'ai eu ce point. Grâce à l'évaluation formative, je peux voir ce qui me manque.

Figure 4.13. Exemple de Donnés par Interviewé

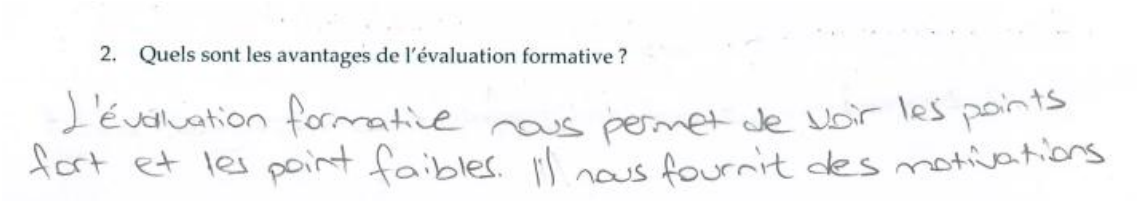
Cet étudiant indique que les examens ne sont effectués que sous forme d'examen partiel et d'examen final et que le semestre entier n'est évalué que par ces examens. L'étudiant souligne qu'il reçoit une note dans les examens mais ne sait pas exactement ce que cela signifie. Cependant, il déclare qu'il a la possibilité de voir les aspects manquants grâce à l'évaluation du processus effectuée. Ce point de vue, comme nous l'avons mentionné à la fois dans la partie théorique et dans nos hypothèses, montre que l'évaluation du processus apporte des contributions positives au processus de développement des étudiants.


2. Quels sont les avantages de l'évaluation formative ?

Réellement il y a beaucoup de avantages pour moi. par exemple je dois écrire chaque semaine et c'est parquoi je peux pratiquer et je peux développer et je vois mes fautes.

Figure 4.14. Exemple de Donnés par Interviewé

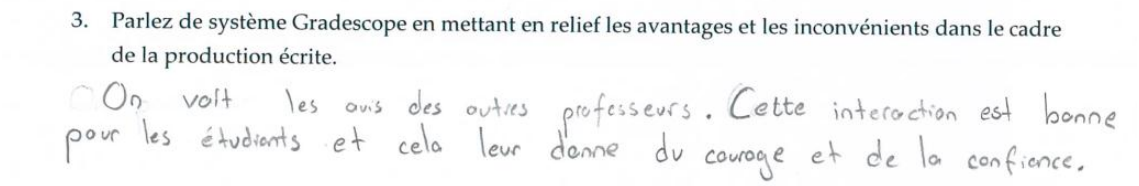
Cet autre étudiant exprime une opinion positive quant à la possibilité d'analyser ses lacunes et de pratiquer fréquemment grâce à l'évaluation formative.


2. Quels sont les avantages de l'évaluation formative ?

L'évaluation formative nous permet de voir les points fort et les point faibles. Il nous fournit des motivations

Figure 4.15. Exemple de Donnés par Interviewé

À partir de l'opinion de cet étudiant, nous pouvons voir que l'évaluation formative permet aux étudiants de voir les forces et les faiblesses et cela contribue positivement à leur motivation.


3. Parlez de système Gradescope en mettant en relief les avantages et les inconvénients dans le cadre de la production écrite.

On voit les avis des autres professeurs. Cette interaction est bonne pour les étudiants et cela leur donne du courage et de la confiance.

Figure 4.16. Exemple de Donnés par Interviewé

Cet étudiant affirme que différentes opinions contribuent à l'évaluation des rédactions par un autre correcteur. Il souligne également que l'évaluation des processus fournit une coopération entre les étudiants et les enseignants, ce qui procure aux étudiants un sentiment de « courage et de confiance ».

V ÈME PARTIE : CONCLUSION

5.1. Conclusion

Cette étude, qui réunit à la fois méthode de recherche qualitative et quantitative et conformément au modèle de recherche-action, a été réalisée en temps normal comme prévu. Au cours de l'étude, les interventions nécessaires ont été effectuées régulièrement, conformément à la recherche-action, et l'évaluation du processus, que nous soulignons fréquemment dans la problématique et dans le cadre théorique de l'étude, a été appliquée à toutes les étapes. Les données qualitatives et quantitatives issues de l'étude ont été interprétées en détail dans la section d'analyse et d'interprétation des résultats.

La problématique principale du groupe expérimental, qui est l'échantillon de notre étude, est que la PE des étudiants ne pouvait pas être suffisamment développée en raison du manque de retour d'information. Les raisons de l'émergence de ce problème ont été discutées en détail à la suite des entretiens avec les étudiants. Dans ce contexte, la méthode et la stratégie à appliquer dans l'étude sont formées. Dans cette étude, l'objectif était d'appliquer les opportunités fournies par les technologies numériques de manière systématique et planifiée au lieu du modèle d'évaluation traditionnel.

Les modules d'évaluation que nous considérons comme un modèle alternatif au processus d'évaluation et réalisés avec les technologies de nouvelle génération, ont été révélés à la suite de recherches à long terme. En particulier, nous avons eu l'objectif de développer la PE la plus difficile à améliorer en adoptant le modèle d'évaluation numérique. L'une des particularités de notre étude est que nous avons mis l'accent sur l'intégration du numérique dans l'évaluation. Tandis que l'utilisation est une action instantanée et non planifiée, l'intégration est systématique et planifiée. L'évaluation de processus nécessite une communication et un partage d'information avec les étudiants non seulement dans la classe mais également lors d'activités en dehors de la classe. Parce que les styles d'apprentissage, les niveaux et les besoins des étudiants sont différents les uns des autres.

Pour cette raison, en particulier dans le contexte de la rétroaction, les étudiants ont été régulièrement informés de leurs forces et de leurs faiblesses dans le processus. Les

interventions nécessaires, qui étaient la composante la plus fondamentale du modèle de recherche-action, ont été mises en œuvre pour tous les étudiants et individuellement.

Grâce à des activités d'écriture et à des commentaires réguliers, les attitudes des étudiants à l'égard de la PE ont changé de manière positive et des améliorations significatives ont été enregistrées. Les développements et les lieux manquants dans le processus ont été présentés aux étudiants sous la forme d'un rapport hebdomadaire et les étudiants ont été invités à suivre le processus. L'évaluation des activités d'écriture s'est déroulée dans un environnement entièrement numérique et toutes les communications ont été transmises via le système.

L'application du modèle d'évaluation analytique à la place de la méthode d'évaluation holistique était une autre raison du développement de la PE. Les activités d'écriture des étudiants ont été évaluées sous de nombreux aspects, notamment la cohérence, la cohésion, le vocabulaire et la grammaire. Au cours du processus d'évaluation, des ressources interactives ont été fournies pour le développement de nombreuses sous-compétences, permettant ainsi aux étudiants de s'autoévaluer.

Les résultats concernant les données à partir de la recherche ont été classifiés et interprétés à la fois quantitativement et qualitativement.

5.1.1. Résultats Concernant les Données Quantitatives

Les données obtenues des performances d'écriture des étudiants constituent les données quantitatives de l'étude et elles ont été utilisées pour mesurer le développement de la PE des étudiants. Dans ce contexte, la première hypothèse de l'étude est la suivante ;

Hypothèse 1 : L'évaluation numérique favoriserait le progrès de la PE des étudiants.

Concernant la première hypothèse, lorsque les scores moyens obtenus lors du pré-test ($\bar{x}$ =13,5) et du post-test ($\bar{x}$ =19) des étudiants ont été comparés, une augmentation significative a été observée en faveur du post-test (p= ,000<0,05).

En outre, les performances de l'écriture des étudiants ont été divisées en trois catégories et le processus de développement de chaque sous-catégorie a été examiné séparément.

Dans la première partie de ces sous-catégories, on a cherché à analyser le travail effectué concernant la cohérence des textes et des phrases construites par les étudiants. À la suite de l'analyse, lorsque les scores moyens des étudiants du pré-test ($\bar{x}$= 7,7) ont été évalués en termes de cohérence et de cohésion, il a été remarqué une augmentation positive en faveur du post-test ($\bar{x}$ = 10,6).

Les problèmes les plus importants rencontrés par les étudiants dans le processus de PE sont liés à la cohérence/cohésion. Les données obtenues des pré-tests et dans les formulaires d'auto-évaluation des étudiants les a indiqués clairement. Les résultats obtenus lors du post-test ont révélé que les étudiants surmontaient ce problème dans le processus de production des textes.

Le niveau de compétence lexicale/orthographe atteints par les étudiants est la deuxième partie à analyser, à la suite des résultats obtenus dans la partie cohérence et cohésion, pour vérifier s'il y a accord entre les deux.

À partir de l'analyse, les moyennes des étudiants du pré-test ($\bar{x}$ =2,8) et du post-test ($\bar{x}$ =4,2) ont été comparées et l'augmentation des niveaux de compétence lexicale/orthographe a été vérifiée. L'augmentation positive en faveur du post-test a également contribué de manière positive au développement de la PE des étudiants. De plus, le fait que l'augmentation de la première sous-section soit parallèle à celle de la deuxième sous-section augmente la validité des données.

Dans la troisième sous-catégorie, les processus d'écriture des étudiants ont été discutés en termes de compétence grammaticale et d'orthographe grammaticale. À la suite de l'analyse, lorsque les scores moyens des étudiants du pré-test ($\bar{x}$= 3,0) ont été évalués en termes de compétence grammaticale/orthographe grammaticale, il a été remarqué une augmentation positive en faveur du post-test ($\bar{x}$ = 4,0).

Lorsque les niveaux de compétence grammaticale des étudiants ont été comparés aux niveaux de compétence lexicale et de cohérence textuelle, il a été constaté que l'augmentation des niveaux de compétence grammaticale n'était pas aussi significative que celle des deux autres niveaux, mais que cette augmentation était statistiquement positive.

De même, dans leur travail, Grégoire et Karsenti (2013) ont conclu qu'il y avait une augmentation en termes de vocabulaire et de cohérence/cohésion à l'exception de la compétence grammaticale, comme il a été souligné dans notre travail. Ces résultats confirment également les nôtres.

La PE des étudiants a été discutée en trois sous-catégories et il a été conclu que les étudiants avaient progressé dans les trois sous-catégories qui soutiennent le processus de PE.

La ressemblance et la convenance des résultats au processus d'évaluation de l'écriture divisé en trois sous-catégories montrent également que l'outil de mesure a une cohérence interne.

Hypothèse 2 : L'usage d'une plateforme numérique permettrait d'accroître la performance des étudiants en PE à l'aide de rétroactions immédiates opérant de manière plus détaillée.

Les scores d'activité d'écriture effectués au cours de la première semaine constituent les données du pré-test de l'étude. La même activité d'écriture a été refaite la 13ème semaine et les résultats ont constitué les données du post-test de l'étude. À la suite des résultats obtenus en comparant les scores du pré-test et du post-test, il a été constaté que le modèle de rétroaction instantanée et détaillé utilisant des outils d'évaluation numériques augmentait les performances des étudiants en écriture. Lorsque les scores totaux obtenus lors des travaux de rédaction antérieurs à l'étude ont été comparés au résultat total obtenu lors de travaux d'écriture postérieurs à l'étude, il a été constaté qu'il y avait eu une augmentation significative en faveur du post-test. Lorsque les scores obtenus lors des travaux d'écriture des étudiants ont été évalués individuellement, il a été constaté qu'il y avait une augmentation positive de la moyenne de 21 étudiants, alors qu'il n'y avait pas d'augmentation significative de la moyenne de deux étudiants. Il n'y a pas eu d'augmentation significative de la moyenne de cinq étudiants. (Annexe 11 : notes hebdomadaires).

À la suite de l'évaluation des deux étudiants, il a été constaté que les pré-tests des étudiants étaient plus élevés que ceux des autres étudiants. Par conséquent, les scores post-test des deux étudiants ont diminué par rapport aux scores pré-test. Cependant, étant donné que l'étude a duré 13 semaines, il a été constaté que les performances en écriture s'amélioraient certaines semaines mais d'autres semaines, en revanche, pouvaient diminuer.

L'augmentation des scores des cinq étudiants ayant réalisé des progrès entre 1% et 1,5% dans les évaluations effectuées avant et après l'étude n'est pas significative selon les résultats de SPSS. À la suite de l'analyse détaillée de cinq étudiants qui n'ont fait aucun progrès, il a été constaté que les étudiants n'avaient pas pris en compte les commentaires reçus et n'avaient pas lu le matériel ni les avertissements partagés, en particulier dans les environnements d'évaluation numérique. Lors de l'analyse des documents d'écriture, il a été constaté que les performances d'écriture de 5 étudiants étaient supérieures à la moyenne, mais qu'ils ne pouvaient pas atteindre le niveau ciblé dans l'étude.

Lorsque les scores totaux ont été examinés semaine par semaine, il a été constaté que les scores des étudiants avaient augmenté les 2ème, 3ème et 4ème semaines, alors qu'ils avaient diminué de manière significative les 5ème et 6ème semaines. À la suite des entretiens menés avec l'enseignant et les étudiants en relation avec cette baisse de performance, il a été constaté que les étudiants manquaient de ressources pour améliorer leur écriture et que ce manque d'influence affectait leur motivation à écrire. À la suite de l'intervention de deux heures effectuée avant la 7e semaine, il a été déclaré que les étudiants seraient en mesure de partager des ressources dans un environnement numérique afin d'éliminer le manque de ressources.

Cette intervention a eu un impact positif sur les performances des étudiants à la 7ème semaine et les scores des étudiants ont augmenté. La réussite des étudiants en écriture s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'étude. De même, dans une étude menée par Tezci et Dikici (2006), il a été constaté que l'évaluation numérique augmentait positivement les performances des étudiants en écriture.

Hypothèse 4 : L'évaluation numérique contribuerait à l'augmentation des notes des examens partiels et des examens finaux.

Il a été constaté que l'évaluation numérique augmentait considérablement la réussite dans les examens partiels et finaux des étudiants. Afin de trouver la différence significative, les moyennes des examens partiels et finaux du cours d'écriture ont été posées à l'instructeur concerné et comparées aux moyennes des examens partiels et finaux de la période d'étude. À la suite de la comparaison, il s'est avéré que la moyenne des examens partiels pour la période précédente était de 53,82 et qu'après l'étude, elle était passée à 71,64. L'augmentation entre les deux examens est de 33,6%. De même, lorsque les moyennes finales sont prises en compte, les moyennes finales avant l'étude sont passées de 58,07 à 77,61 après l'étude. Le montant de l'augmentation est directement proportionnel à l'augmentation des notes des examens partiels. En outre, à la suite d'entretiens avec les étudiants et les enseignants, il a été conclu que les résultats des étudiants avaient augmenté. Par conséquent, il a été constaté qu'au lieu d'évaluer les compétences en écriture, l'évaluation en tant que processus évite la fossilisation des connaissances et des compétences des étudiants dans le processus d'apprentissage. Les erreurs ont été rapidement corrigées, notamment avec les supports numériques. Ces commentaires ont permis aux étudiants de reconnaître leurs erreurs dans le processus d'écriture et de les corriger avant qu'il ne soit trop tard.

À la suite des données quantitatives obtenues, il a été constaté que les étudiants ont montré des améliorations dans les parties de cohérence/cohésion, de compétence lexicale/orthographe et de compétence grammaticale/orthographe.

5.1.2. Résultats Concernant les Données Qualitatives

À la lumière des données obtenues, nous avons constaté que les étudiants ont développé leur PE d'une manière significative.

Hypothèse 3 : Les portfolios numériques permettraient aux étudiants de suivre leurs points forts et leurs points faibles.

Il a été conclu que le portfolio permettait aux étudiants de voir leurs forces et leurs faiblesses en fonction de leurs points de vue.

En particulier, les étudiants qui ont des difficultés à utiliser le temps imparti à l'examen ont indiqué qu'ils surmontaient ce problème grâce à une écriture régulière chaque semaine. Grâce aux commentaires fournis, les étudiants ont pu se rendre compte des erreurs qu'ils commettaient fréquemment et ont donc pu les corriger. Par conséquent, il a été découvert que les notes obtenues à la PE n'avaient aucun sens pour eux avant l'étude car ils ne donnaient aucune information sur les erreurs commises et ne contribuaient pas à leur développement parce qu'ils ne montraient pas la correction. Les portfolios numériques, où les performances d'écriture des étudiants sont enregistrées et stockées chaque semaine, ont permis aux étudiants de s'autoévaluer. En particulier, les étudiants qui comprennent leurs faiblesses cherchent l'autonomie pour trouver leurs propres faiblesses, ce qui les rend autonomes.

Lorsque les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus à partir de l'étude sont généralisés, il est remarqué que l'évaluation numérique a un effet positif sur les compétences en écriture des étudiants. Les résultats obtenus lors des activités d'écriture d'une durée de 13 semaines indiquent que 21 (75%) des 28 étudiants ayant participé à l'étude ont atteint le niveau de réalisation souhaité et 5 (17%) sont restés inchangés. Deux étudiants (8%) dont les pré-tests étaient plus élevés que les post-tests ont montré une diminution.

La raison du manque de progrès dans les niveaux de compétence grammaticale des étudiants, celle de la compétence lexicale et de la cohérence/cohésion a été indiqué par Şavlı : « Si l'apprenant ne connaît pas les règles concernant le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre, il est sûr qu'il va commettre des erreurs. » (2009, p. 182). À la fin de l'étude, les étudiants et les enseignants ont déclaré que les commentaires formulés pendant et après le processus d'écriture augmentaient la motivation et le succès dans l'écriture. Ils ont déclaré que la poursuite de l'étude dans les années suivantes contribuerait positivement à leur succès.

5.2. Propositions

Cette étude a été réalisée dans le but d'évaluer les effets, les contributions et les limites des technologies numériques dans le processus d'évaluation de PE. Presque tous les processus d'évaluation et de rétroaction ont été effectués dans un environnement

numérique. À la suite des données obtenues à partir de cette étude, nous énumérerons nos suggestions sur les problèmes rencontrés au cours de l'étude, le processus de communication entre enseignant et étudiant, le processus d'intégration des technologies numériques dans l'enseignement, le développement de la PE dans l'enseignement de langues étrangères et de l'utilisation d'outils d'évaluation numériques comme les suivantes :

- ✓ L'intégration systématique des outils numériques dans le processus d'évaluation et l'utilisation efficace des outils numériques peuvent avoir une influence positive sur le développement de la PE ;
- ✓ Développer la PE est un processus complexe. Afin de mener à bien ce processus, l'application de l'évaluation du processus à la place de l'évaluation du produit peut donner des résultats plus efficaces ;
- ✓ Le fait de garder les forces et les faiblesses des étudiants sous contrôle pendant le processus de rédaction peut offrir aux étudiants et à l'évaluateur des occasions importantes de faire les interventions nécessaires ;
- ✓ Quel que soit le type de texte, les étudiants doivent être familiarisés avec le processus de création de texte dans les activités d'écriture ;
- ✓ Les erreurs doivent être corrigées sans fossilisation pour obtenir le succès souhaité en écriture. Dans ce contexte, il serait bénéfique que les étudiants appliquent des pratiques similaires dans les classes préparatoires ;
- ✓ Le nombre d'étudiant est un facteur important dans l'évaluation et le retour d'informations axées sur la production, telles que la PE et l'expression orale. Par conséquent, il est recommandé de diviser les classes d'écriture et de langue dans les classes préparatoires ;
- ✓ Les universités devraient donner la priorité à la numérisation des cours de langue et inclure des programmes d'évaluation numérique dans les systèmes d'automatisation pour les futurs enseignants comme Yücelsin Taş remarque :

« Il faut également permettre, aux futurs professeurs, d'avoir accès aux ressources numériques en utilisant des TICE de plus en plus dans la classe afin de leur

transmettre les savoirs et les savoir-faire pour qu'ils puissent les appliquer dans leur classe pendant l'exercice de leur futur métier. » (2010, p. 471).

- ✓ Afin d'accroître la capacité des étudiants à écrire, les cours d'écriture peuvent être organisés en harmonie avec les cours de grammaire et de vocabulaire ;
- ✓ Afin d'accroître la capacité des étudiants à écrire, les enseignants peuvent encourager les étudiants à lire. Car, la compréhension écrite soutiendra la compétence de PE.

BIBLIOGRAPHIE

Agustín Llach, M. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Bristol: Multilingual Matters.

Alcina, A. (2011). Teaching and learning terminology: new strategies and methods. Dans A. Alcina, *Teaching and learning terminology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles: problème linguistique ou pédagogique? *Didactica. Lengua y Literatura*, 45-64.

Aslım, V. (2008). *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet: le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. Sous la direction de Gülnihal SÖNMEZ et Jean-Claude REGNIER. (Doctorat). Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation.

Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bakerson, M., Trottier, T., & Mansfield, M. (2015). The value of embedded formative assessment: an integral process in online learning environments implemented through advances in technology. Dans S. Koç, X. Liu, & P. Wachira, *Assessment in online and blended learning environments*. Charlotte: Information Age Publishing.

Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Éducatives, 9 (3-4), 263-298.*

Bass, W. (2014). Providing feedback in the writing process with digital audio and video. Dans M. Gura, *Teaching literacy in the digital age*. Washington: ISTE.

Baumberger, B., Perrin, N., Bétrix, D., & Martin, D. (2006). Intégration et utilisation des TIC par les formateurs d'enseignants. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 7, 73-86.

Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année Psychologique*, 114, 315-353.

Boudreau, G. (1995). Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production des textes. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21, 75-93.

Breugnot, J. (2014). *Communiquer en milieu militaire international*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Burton, R., Reichert, M., & Martin, R. (2009). L'évaluation des compétences langagières. Dans J.-G. Blais, *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Caneva, C. (2017). Les technologies pour former les enseignants dans un pays à revenu partiel: la cas du Costa Rica. *Formation et Profession*, 25, 91-93.

Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des étudiants*. Bruxelles: De Boeck.

CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.

Chaudhuri, T. (2017). (De) Constructing student e-portfolios in five questions: experiences from a community of practice. Dans T. Chaudhuri, & B. Cabau, *E-Portfolios in higher education*. Singapore: Springer.

Cheng, I., Safont, L., Basu, A., & Goebel, R. (2010). *Multimedia in education: adaptive learning and testing.* Singapore: World Scientific Publishing.

Churchill, D. (2017). *Digital resources for learning.* Singapore: Springer.

Cry, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Paris: CLE International.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? Dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, & A.-M. Huynen, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*. Louvain-la Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Demessence, T. (2006). *Mieux écrire pour mieux se faire comprendre.* Paris: Édition Chiron.

Demirezen, M. (1994). *The essentials of composition and short essay writing.* Ankara: Adım Publications.

Diarra, L. (2012). *Comparabilité entre modalités d'évaluation TIC et papier-crayon : cas de productions écrites en français en cinquième secondaire au Québec*. Sous la direction de Michel LAURIERE. (Doctorat). Université de Montréal, Faculté des Études Supérieures.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique.* Montréal: Larousse.

Duquet, D., & Bouchard, S. (2000). *Éducation et nouvelles technologies.* Québec: Bibliothèque Nationale de Québec.

Erstad, O. (2009). Addressing the comlexity of impact- A multilevel approach towards ICT in education. Dans F. Scheuermann, & F. Pedro, *Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fellows, R., & Liu, A. (2008). *Research methods for construction.* Singapore: Utopia Press Pte Ltd.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? new evidence on the short and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland, & F. Hyland, *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fischer, J., Chouissa, C., Dugovicova, S., & Virkkunen-Fullenwider, A. (2012). *Évaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université: un guide.* Autriche: Éditions du Conseil de l'Europe.

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

Garcias, A., & Marin, V. (2016). Collaborative e-assessment as a strategy for scaffolding self-regulated learning in higher education. Dans S. Caballé, & R. Clariso, *Formative assessment, learning data analytics and gamification*. London: Elsevier.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition.* New York: Taylor & Francis.

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ième siècle. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 9-2, 1-15.

Glopper, K., Kruiningen, J., & Hemmen, N. (2014). Context in writing process research. Dans D. Knorr, C. Heine, & J. Engberg, *Methods in writing process research*. Frankfurt: Peter Lang Edition.

Goyette, G., & Lessard-Hebert, M. (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Grabowski, J. (1996). Writing and speaking: common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. Dans C. Levy, & S. Ransdell, *The science of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grégoire, P., & Karsenti, T. (2013a). Le processus de révision et l'écriture informatisée-description des utilisations du traitement de texte par des étudiants du secondaire au Québec. *Alsic*, 16, 1-24.

Grégoire, P., & Karsenti, T. (2013b). Le traitement de texte et la qualité de l'écriture d'étudiants québécois du secondaire. *Éducation et Formation*, e298, 9-28.

Guichon, N., & Nwosu, J. (2006). La production de l'écrit dans un dispositif multimédia. *Les Chaiers de l'APLIUT, 3*(XXV), 29-42.

Harmer, J. (2007). *How to teach writing.* Malaysia: Pearson Longman.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organisation of the writing process. Dans L. Gregg, & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Henriksen, B. (2008). Declarative lexical knowledge. Dans D. Albrechtsen, K. Haastrup, & B. Henriksen, *Vocabulary and writing in a first and second language*. London: Palgrave Macmillan.

Hoidn, S. (2017). *Student-centered learning environments in higher education classrooms.* New York: Palgrave Macmillan.

Holo, F. (2015). Téléphonie mobile en contexte d'apprentissage: le cas des étudiants en Côte d'Ivore. *Frantice.net*, 10, 37-46.

Humbert, J.-L., & Vial, P. (1992). *Bien rédiger.* Paris: Bordas.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing.* New York: Cambridge University Press.

Jousse, A.-L., Polguère, A., & Tremblay, O. (2008). Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Dans F. Grossmann, & S. Plane, *Les apprentissages lexicaux*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Kandeel, R. (2014). Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF. *Frantice.net*, 9, 31-53.

Karsenti, T., & Larose, F. (2001). *Les tic...au coeur des pédagogies universitaires.* Québec: Presse de l'Université du Québec.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Education et Francophonie*, 29, 86-124.

Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la poduction écrite. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18, 59-74.

Ketele, J.-M., Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires: deux démarches complémentaires. *Éducations - Revue de Diffusion des Savoirs en Éducation*, 12, 33-37.

Krashen, S. (2014). The composing process. *Research journal: Ecolint Institute of Teaching and Learning. International School of Geneva*, 2, 20-30.

Lacelle, N., & Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique: 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de Recherches en LMM*, 3, 1-39.

Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149.

Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

Latchem, C. (2017). ICTs, blended learning and TVET transformation. Dans C. Latchem, *Using ICTs and blended learning in transforming TVET*. Canada: Unesco.

Leblanc-Constant, M., & Bard, C. (2013). *Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation.* Québec: Bibliothéque et Archives Nationales du Québec.

Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur: vers une nouvelle culture de l'évaluation. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 65-78.

Legendre, R. (1993a). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal: Eska.

Légendre, R. (2005b). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition* . Montréal: Guérin.

Lock, J., & Redmond, P. (2015). Empowering learners to engage in authentic online assessment. Dans S. Koç, X. Liu, & P. Wachira, *Assessment in online and*

blended learning environments. United States of America: Information Age Publishing.

Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues.* Paris: Klincksieck.

Mangenot, F. (2012). Écrire avec l'ordinateur: du traitement de texte au web social. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 51, 107-117.

Marenzi, I. (2014). *Multiliteracies and e-learning2.0.* Frankfurt: Peter Lang Edition.

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *Frantice.net*, 8, 50-65.

Mboup, M. (2003). *Évaluation des acquis scolaires*. Sous la direction de Jean-Marie DE KETELE et Ioan RATZIU. (Master). Université Cheikh Anta Diop de Dakar, École Normale Supérieur.

Médioni, M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues.* Lyon: Chronique Sociale.

Meiring, L., & Norman, N. (2013). Information and communication technology-An instrument for developing inclusive practice in the training of modern languages teachers. Dans E. Beltran, C. Abbott, & J. Jones, *Inclusive language education and digital technology*. Great Britain: Short Run Press.

Monville-Burston, M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère: le cas des apprenants chypriotes du FLE. *Travaux de Linguistique*, 66, 97-134.

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines.* Paris: L'Harmattan.

Niess, M. (2012). Teacher knowledge for teaching with technology: A TPACK Lens. Dans R. Ronau, C. Rakes, & M. Niess, *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact*. Hershey: IGI Global.

Niklas-Salminen, A. (1997). *La lexicologie.* Paris: Armand Colin.

Norton, L. (2009). *Action research in teaching & learning.* New York: Taylor & Francis e-Library.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

OECD. (2005). *Formative assessment.* Paris: OECD Publishing.

Oliveira, I., & A. Amazonas, J. (2009). Adaptive M-Learning. Dans W. Kouwenhoven, *Advances in technology*. London: IntechOpen.

Ollivier, C. (2010). Écriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15, 121-137.

Pelgrum, W., & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives.* Paris: STEDI.

Phillips, P., & Stawarski, C. (2008). *Data collection.* San Francisco: Pfeiffer.

Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR.* Autriche: Éditions du Conseil de l'Europe.

Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes: éléments de psycologie cognitive. *Langages*, 106, 106-125.

Porter, L. (2004). *Developing on-line curriculum technologies and techniques.* Hershey: Information Science Publishing.

Puren, C. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues Modernes*, 2, 12-29.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 1, 10-26.

Puskas, A. (2017). *Assessing young learners in the english language classroom.* Szeged: Belvedere Meridionale.

Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire.* Québec: Gouvernement de Québec.

Rey, A. (2006). *Le robert micro dictionnaire de la langue française.* Paris: Poche.

Rice, W. (2006). *Moodle e-learning course development.* Birmingham: Packt Publishing.

Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics.* London: Pearson Education.

Roberge, J. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Sous la direction de Dominique Guy BRASSART. (Doctorat). Université de Charles-de-Gaulle Lille III UFR, des Sciences de l'Éducation et des Pratiques de Formation.

Roberge, J., & André-Laurendeau, C. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions.* Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.

Roblyer, M., & Doering, A. (2010). *Integrating educational technology into teaching.* Boston: Pearson Education.

Rodrigues, C. (2008). Adaptation des aides aux problèmes de l'apprentissage du vocabulaire en FLE dans un environnement multimédia. Dans A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, & V. Quanquin, *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles: la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Rodriquez, H., & Brunsberg, S. (2005). Making digital annotations using the world wide web. Dans G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijin, *Effective learning and teaching of writing*. Boston: Kluwer Acedemic Publishers.

Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, 2, 179-184.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *Assessment framework.* Switzerland: Springer Open.

Selinker, L., & Gass, S. (2008). *Second language acquisition.* New York: Taylor & Francis.

Selwyn, N. (2012). School 2.0: rethinking the future of schools. Dans A. Jimoyiannis, *Research on e-Learning and ICT in education*. London: Springer.

Serim, F. (2012). *Digital learning strengthening and assessing 21st century skills.* San Francisco: Jossey-Bass.

Slavin, R. (2006). *Educational psychology theory and practice.* Boston: Pearson Education.

Stringer, E. (2007). *Action research.* London: Sage Publications.

Stringer, E., Christensen, L., & Baldwin, S. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research.* California: SAGA Publications, Inc.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun.* Paris: CLE International.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue.* Paris: CLE International.

Tai, L. (2008). *Corporate e-learning.* New York: Oxford University Press.

Tezci, E., & Dikici, A. (2006). The effects of digital portfolio assessment process on students' writing and drawing performances. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 5/2, 46-55.

Unesco. (2013). *Transformer l'éducation: le pouvoir des politiques relatives aux TIC.* Paris: Unesco.

Unesco. (2015). *Évaluation des apprentissages scolaires.* Bamako: CapEFA.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde.* Evreux: CLE International.

Weigle, S. (2002). *Assessing writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wende, O. (2014). Interférence linguistique chez les Francissants anglophones: le cas du présent de l'indicatif. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2/1, 31-38.

West, D. (2012). *Digital schools how technology can transform education.* Washington: Brookings Institution Press.

Wilson, K., & Calfee, R. (2012). Why are assessments necessary? Dans E. Cheek, & E. Ortlieb, *Using informative assessments towards effective literacy instruction*. Bingley: Emerald.

Wiske, M., Franz, K., & Breit, L. (2005). *Teaching for understanding with technology.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ying, X. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues: analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Sous la direction de Henri PORTINE et Hong Miao WU. (Doctorat). Linguistique, Université Michel de Montagne.

Yücelsin Taş, Y. T, Candemir, C., & Kara, Ö. (2016). Interférences lexicales: cas de l'Université de Marmara. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2, 89-100.

Yücelsin Taş, Y. T, (2011). Comment intégrer les TICE en classe de langue ? *XI. Uluslararası Dil-Yazın-Deyişbilim Sempozyumu, Sakarya,* 443-448.

Yücelsin Taş, Y. T, (2010). Utilisation des TICE en classe de langue. *Actes du 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français / Communiquer, Échanger, Collaborer en Français dans l'Espace. Méditerranéen et Balkanique, Athènes*, 446-473.

Yücelsin Taş, Y. T, (2009). Un aperçu sur les diplômes de langue française: Delf-Dalf. *Synergies Turquie, 2, 139-144*.

Sitographie

https://www.ccdmd.qc.ca/fr/. Consulté le 15 mars 2019.

https://bonpatron.com/fr/. Consulté le 20 juin 2019.

http://www.delfdalf.fr/niveau-b1-du-cecr-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html. Consulté le 25 février 2019.

https://delfdalfsevilla.wordpress.com/category/production-ecrite-b1/. Consulté le 12 avril 2019.

http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26501047. Consulté le 11 mars 2019.

http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2018/11/SAMRAndTheEdTechQuintet_AHands-OnIntroduction.pdf. Consulté le 19 mars 2019.

https://new.edmodo.com/. Consulté le 18 avril 2019.

http://multidict.net/wordlink. Consulté le 14 avril 2019.

https://www.scribens.fr/index.html. Consulté le 19 juin 2019.

https://fcit.usf.edu/matrix/. Consulté le 8 mars 2019.

ANNEXE

Annexe 1. Échelle des Activités de Communication Langagière et Stratégies du Niveau B1 du CECR

Échelle globale des compétences du niveau B1 du CECR	
Production écrite générale	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
Écriture créative	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé.
	Peut raconter une histoire.
Essais et rapports	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.
	Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
Planification	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.
	Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
Compensation	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe. Peut exprimer le sens d'un mot en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
	Peut utiliser un mot simple quelque chose de semblable au concept recherché et

	solliciter une « correction ». Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.
Contrôle et correction	Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.
	Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.
	Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.
Interaction écrite générale	Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.
	Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.
Correspondance	Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tel un film ou de la musique.
	Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.
Notes, messages et formulaires	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.
	Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
Traiter un texte	Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre.
	Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.
Étendue linguistique	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la

générale	musique ou le cinéma.
	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
Étendue du vocabulaire	Possède un vocabulaire suffisant pour exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
Maîtrise du vocabulaire	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
Correction grammaticale	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
Maîtrise de l'orthographe	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long.
	L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
Développement thématique	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et linéaire.

(Delf/Dalf, 2019).

Annexe 2. Grille d'Évaluation de la Production Écrite B1

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	**2.5**	**3**	**3.5**	**4**
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	**2.5**	**3**	**3.5**	**4**
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**	**2.5**	**3**		

COMPETENCE LEXICALE/ORTHOGRAPHE LEXICALE

Etendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**

COMPETENCE GRAMMATICALE/ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	**0**	**0.5**	**1**	**1.5**	**2**

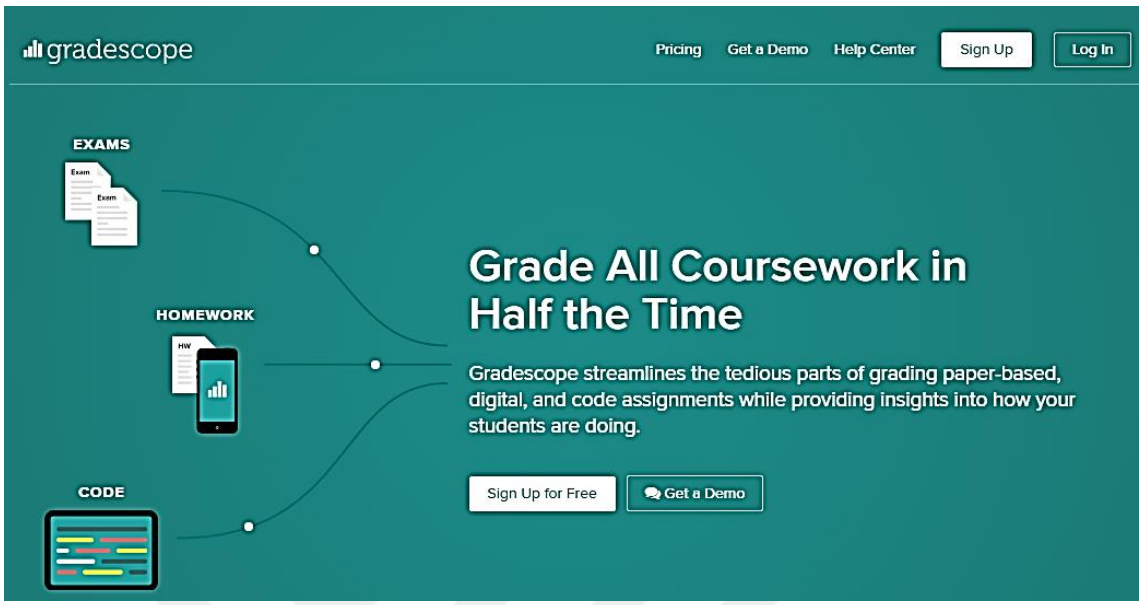
NOM DU CORRECTEUR 1 : ……

NOM DU CORRECTEUR 2 : ……

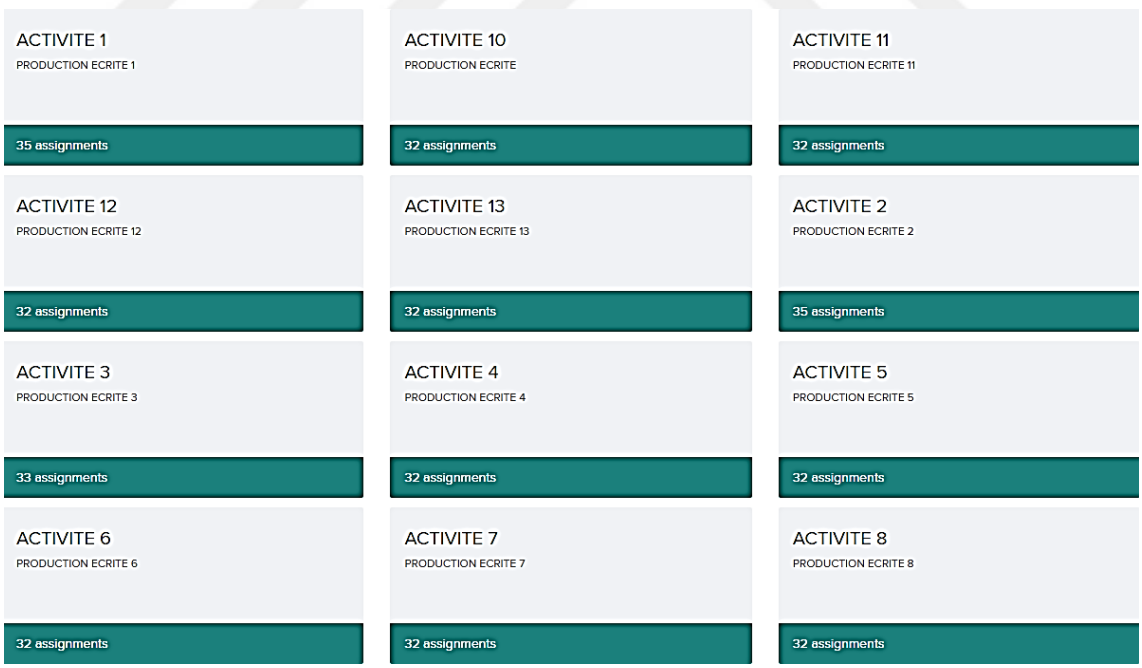
CODE CANDIDAT :

NOTE :
/25

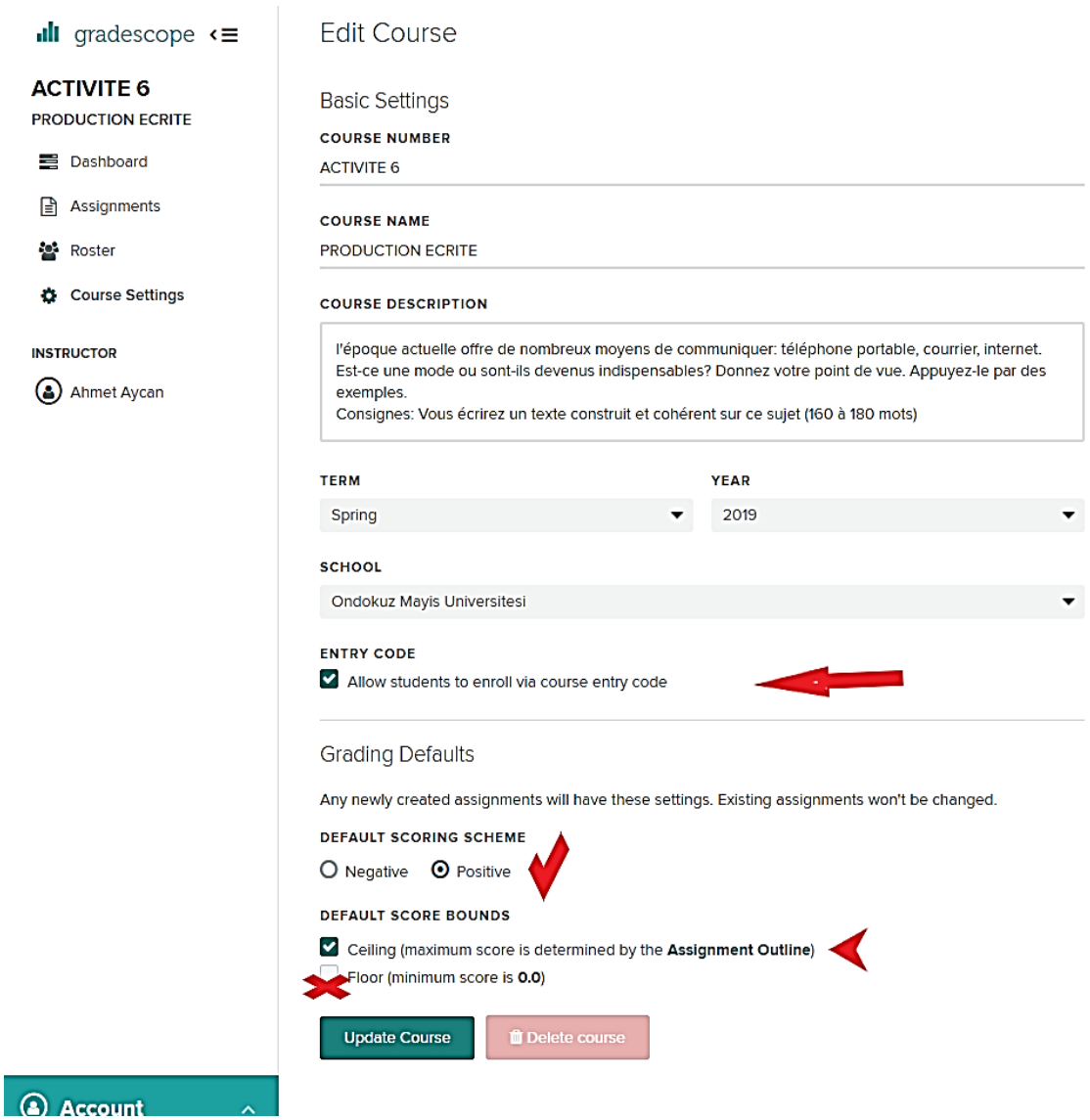
Annexe 3. L'Interface de Système Gradescope



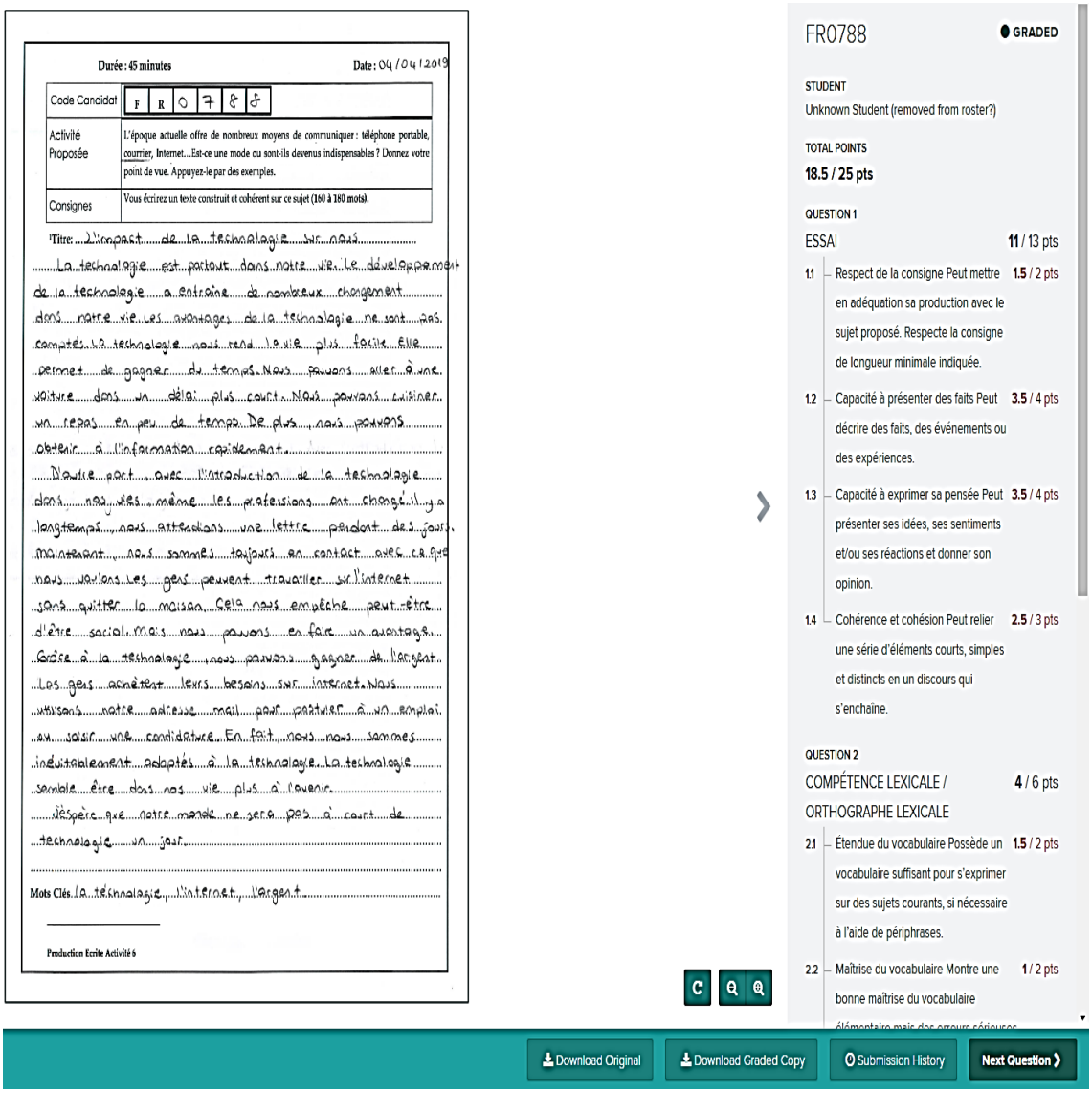
Annexe 4. Les Activités Réalisées dans le Système Gradescope



Annexe 5. Le Réglage de l'Administrateur de la Gestion de Système



Annexe 6. Exemple de Notation d'une Copie



Durée : 45 minutes — Date : 04 / 04 / 2019

Code Candidat	F R 0 7 8 8
Activité Proposée	L'époque actuelle offre de nombreux moyens de communiquer : téléphone portable, courrier, Internet...Est-ce une mode ou sont-ils devenus indispensables ? Donnez votre point de vue. Appuyez-le par des exemples.
Consignes	Vous écrirez un texte construit et cohérent sur ce sujet (160 à 180 mots).

Titre : L'impact de la technologie sur nous

La technologie est partout dans notre vie. Le développement de la technologie a entraîné de nombreux changement dans notre vie. Les avantages de la technologie ne sont pas comptés. La technologie nous rend la vie plus facile. Elle permet de gagner du temps. Nous pouvons aller à une voiture dans un délai plus court. Nous pouvons cuisiner un repas en peu de temps. De plus, nous pouvons obtenir à l'information rapidement.

Depuis part, avec l'introduction de la technologie dans nos vies même les professions ont changé. Il y a longtemps, nous attendions une lettre pendant des jours. Maintenant, nous sommes toujours en contact avec ce que nous voulons. Les gens peuvent travailler sur l'internet sans quitter la maison. Cela nous empêche peut être d'être social. Mais nous pouvons en faire un avantage. Grâce à la technologie nous pouvons gagner de l'argent. Les gens achètent leurs besoins sur internet. Nous utilisons notre adresse mail pour postuler à un emploi ou voir une candidature. En fait, nous sommes inéluctablement adaptés à la technologie. La technologie semble être dans nos vie plus à l'avenir.

J'espère que notre monde ne sera pas à court de technologie un jour.

Mots Clés. La technologie, l'internet, l'argent

Production Ecrite Activité 6

FR0788 — GRADED

STUDENT
Unknown Student (removed from roster?)

TOTAL POINTS
18.5 / 25 pts

QUESTION 1

ESSAI — **11** / 13 pts

1.1	Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	**1.5** / 2 pts
1.2	Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	**3.5** / 4 pts
1.3	Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	**3.5** / 4 pts
1.4	Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	**2.5** / 3 pts

QUESTION 2

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE — **4** / 6 pts

2.1	Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	**1.5** / 2 pts
2.2	Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire	**1** / 2 pts

Download Original | Download Graded Copy | Submission History | Next Question

Annexe 7. Exemple du Processus d'Évaluation d'une Copie



Durée : 45 minutes — Date : 28.03.19

Code Candidat	F R 0 0 11 0
Activité Proposée	A votre avis comment est-il possible de réduire la pollution dans les grandes métropoles ? Vous exposerez vos arguments de manière détaillée et cohérente en citant des exemples précis.
Consignes	Rédigez votre article. Votre texte comportera 160 à 180 mots.

Titre : Le Problème Affectant Notre Vie

Je vais parler de réduire la pollution dans les grandes métropoles.

Tout d'abord, nous savons que la pollution de l'environnement a commencé avec la révolution industrielle. Il est clair que cette pollution a rendu notre vie plus facile, d'autre part, cela a fait de l'effet négatif.

Par exemple, les cheminées d'usine est l'un des plus grande problèmes. Nous ne pouvons pas l'empêcher ou réduire. Mais nous pouvons commencer à prendre des mesures dans la vie quotidienne. Ces mesures pourraient être comme ci-dessous :

- On peut utiliser les transports en commun au lieu de l'automobile.
- On peut utiliser le parfum naturel.
- On doit jeter les ordures les bacs de recyclage.
- On doit réduire l'utilisation de plastique.

Ces mesures auxquelles nous ne prêtons pas attention dans notre vie quotidienne peuvent causer de grande problèmes. Si nous ne prenons pas de mesures sérieuses, nous ne pourrons plus sortir la rue sans tube à oxygène.

Mots Clés : La pollution, les mesures, le problème

Production Ecrite Activité 5

FR0040 — GRADED

STUDENT
Unknown Student (removed from roster?)

TOTAL POINTS
19.5 / 25 pts

QUESTION 1
ESSAI — **11** / 13 pts

1.1 Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée. — **2** / 2 pts

1.2 Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences. — **3.5** / 4 pts

1.3 Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion. — **3.5** / 4 pts

1.4 Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. — **2** / 3 pts

QUESTION 2
COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE — **4** / 6 pts

2.1 Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases. — **1.5** / 2 pts

2.2 Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit — **1** / 2 pts

Download Original | Download Graded Copy | Submission History | Next Question

Annexe 8. La Rubrique Intégrée dans le Système

1: ESSAI	13.0		
1.1: Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	2.0	100%	AA
1.2: Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	4.0	100%	AA
1.3: Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	4.0	100%	AA
1.4: Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	3.0	100%	AA
2: COMPETENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE	6.0		
2.1: Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	2.0	100%	AA
2.2: Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	2.0	100%	AA
2.3: Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	2.0	100%	AA
3: COMPETENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	6.0		
3.1: Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	2.0	100%	AA
3.2: Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	2.0	100%	AA
3.3: Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	2.0	100%	AA

Annexe 9. Résultats Affichés à la Suite d'Évaluation

32 Assignments

NAME	POINTS	RELEASED	DUE (+03)	SUBMISSIONS	% GRADED	PUBLISHED	REGRADES
FR1301	25.0		APR 04	1	100%	✓	ON
FR0045	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0250	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0027	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0042	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0026	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0009	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR1336	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0040	25.0		APR 04	1	100%		ON
FR0788	25.0		APR 04	1	100%		ON

Annexe 10. Rapport à Partir d'une Activité

ACTIVITE 6 FR0788

(Unassigned Student)

TOTAL POINTS

18.5 / 25

QUESTION 1

ESSAI 13 pts

1.1 Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée. 1.5 / 2

✓ + 1.5 pts Click here to replace this description.

1.2 Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences. 3.5 / 4

✓ + 3.5 pts Click here to replace this description.

1.3 Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion. 3.5 / 4

✓ + 3.5 pts Correct

1.4 Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. 2.5 / 3

✓ + 2.5 pts Correct

QUESTION 2

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE 6 pts

2.1 Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases. 1.5 / 2

✓ + 1.5 pts Correct

2.2 Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. 1 / 2

✓ + 1 pts Correct

2.3 Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. 1.5 / 2

✓ + 1.5 pts Correct

QUESTION 3

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE 6 pts

3.1 Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. 1.5 / 2

✓ + 1.5 pts Correct

3.2 Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle. 1 / 2

✓ + 1 pts Correct

3.3 Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc. 1

Annexe 11. Les Notes Individuelles Hebdomadaires

CODE	PRE TEST	ACT2	ACT3	ACT4	ACT5	ACT6	ACT7	ACT8	ACT9	ACT10	ACT11	ACT12	TEST FİNAL
FR0045	8,5	13	17	15	14,5	16	16	15	14	15,5	16,5	15,5	19
FR0250	18,5	15	21	10,5	15	17	18	15	18	18	18,5	15	20,5
FR0027	15,0	16	12,5	17	15	18	17	14	16,5	15	17,5	16	20
FR0042	11,0	9	15,5	17	13	18,5	15	19	15,5	13	19	17	18
FR0026	14,5	18	17	11	17,5	18,5	14	17	18	17,5	17,5	16,5	20,5
FR1301	18,5	12,5	16	14	10	10	14	13,5	16	17,5	19	17	23,5
FR0009	21,0	17	19,5	19,5	15,5	18,5	20	19,5	19,5	19	19	15,5	20
FR1336	5,0	8	11,5	15,5	16	9,5	14,5	15,5	16,5	16	15,5	14	18,5
FR0040	19,0	17	22,5	19,5	12	18	20	18	19,5	19,5	20	19	20
FR0788	12,0	15	16,5	20,5	18,5	17,5	17,5	20	18	20,5	20,5	16	20,5
FR0219	9,0	11,5	10,5	9,5	17	11	15	14,5	16	16	16,5	15,5	17
FR0043	7,5	14,5	9	14,5	10	18	17	16	16	13,5	13,5	13	15,5
FR1264	9,5	13	14,5	15,5	14	19	18	12,5	15,5	15	17	15	18,5
FR1343	13,0	22	10,5	16,5	18,5	19	16	19,5	18	14,5	19	17	19
FR1488	11,0	14,5	10,5	9	17,5	14	18	16,5	12,5	16	15	16,5	18
FR0047	14,0	15	17,5	14,5	16	18	16	14,5	16,5	18,5	20	16,5	19,5
FR0031	12,5	14,5	13	15	16	18,5	12	14	14,5	19	17	16	19,5
FR0016	7,5	11,5	20,5	14,5	10	16,5	16,5	13,5	10,5	20,5	19,5	17	19,5
FR0917	22,5	22,5	21,5	19	20	19,5	17	14,5	19	19	19	15	19,5
FR0806	13,5	9,5	13	12	20,5	21,5	17,5	17	20,5	19	16	20	19
FR0776	12,5	14,5	10	13,5	13	17,5	17,5	16,5	16	18	17,5	14,5	17,5
FR0104	15,5	13,5	20,5	19	13	19	16,5	14	15,5	18	20	19,5	18
FR0044	17,0	14	18	17,5	19,5	15	18,5	18	15	15	17,5	17	19,5
FR0773	12,0	13,5	15,5	12,5	13	13,5	12	12	18	13,5	20	18	18,5
FR0758	12,0	13	13,5	14,5	11,5	16,5	18,5	17	14,5	18	16,5	17,5	18,5
FR0737	13,5	21	17,5	13,5	17	13,5	18	17	18,5	18,5	18	17	18,5
FR1054	17,0	19,5	19	20	18,5	18	18,5	18,5	19	20	20,5	17,5	17,5
FR0033	17,0	18	21	20,5	18,5	17,5	16,5	20	16	20	14,5	19	19,5
	13,6	**14,9**	**15,9**	**15,4**	**15,4**	**16,7**	**16,6**	**16,1**	**16,5**	**17,3**	**17,9**	**16,5**	**19,0**

Annexe 12. Exemple d'une Fiche Pédagogique des Activités

Durée : 45 minutes **Date :**

Code Candidat	F R
Activité Proposée	Vous êtes lecteur/lectrice d'un magazine français qui propose une rubrique intitulée « Qu'est-ce qu'un ami ? ». Vous décidez d'y faire publier vos réflexions et témoignage : **présentez-vous, donnez votre définition de l'amitié, décrivez votre meilleur ami et évoquez l'événement qui vous en a convaincu.**
Consignes	Rédigez votre article. Votre texte comportera **160 à 180 mots.**

[1]**Titre:** .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mots Clés : .....

Production Ecrite Activité 1

Annexe 13. Demande d'Autorisation

Zimbra **ahmet.aycan@omu.edu.tr**

RE: Demande d'Autorisation

Kimden : Begouin.Marjolaine <mbegouin@cle-inter.com> 01 Şub 2019 Cum 16:48
Konu : RE: Demande d'Autorisation
Kime : Ahmet Aycan <ahmet.aycan@omu.edu.tr>

Bonjour,

Merci pour votre message.
C'est avec plaisir que nous vous accordons le droit d'utiliser et d'analyser l'ouvrage mentionné ci-dessous dans le cadre de votre étude.

Bien cordialement,

Marjolaine Bégouin
Assistante commerciale
CLE International
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
+331 72 36 30 53
mbegouin@cle-inter.com

De : Ahmet Aycan [mailto:ahmet.aycan@omu.edu.tr]
Envoyé : vendredi 25 janvier 2019 08:55
À : Clé.Relation.Clients <relation.clients@cle-inter.com>
Objet : Demande d'Autorisation

De : Ahmet Aycan [mailto:ahmet.aycan@omu.edu.tr]
Envoyé : vendredi 25 janvier 2019 08:55
À : Clé.Relation.Clients <relation.clients@cle-inter.com>
Objet : Demande d'Autorisation

Madame, Monsieur,

Je soussigné, AYCAN Ahmet, assistant de recherche à la faculté de pédagogie, département de français à l'Université de Ondokuz Mayıs à SAMSUN en Turquie.
Je me permets de vous écrire afin de vous demander l'autorisation d'exploiter vos livres dans le cadre de mes recherches scientifiques.
J'effectue actuellement mes études de doctorat dont le sujet de recherche est le suivant : ''Mesure et Evaluation Numérique en Classe de FLE'', et je mène une recherche scientifique pour évaluer les compétences langagières des étudiants qui étudient le français comme langue étrangère dans les universités de Turquie. Dans le cadre de mes recherches, je pense qu'il serait intéressant d'analyser le livre "DELF B1 200 ACTIVITES" que je trouve très utile (car il contient beaucoup de sources et de médias).
J'aimerais donc avoir votre autorisation pour l'exploitation de toutes les activités de votre livre dans le cadre de mes travaux scientifiques (traductions, analyses, etc.).
Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer,Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Annexe 14. Décision du Comité d'Éthique

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.03.2019	3	2019 - 60

KARAR NO: 2019 - 60

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Ahmet AYCAN'ın Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ danışmanlığında " Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Ölçme ve Değerlendirme Sorunsalı" isimli doktora tezine ilişkin anket ve gözlem çalışmalarını içeren 10215 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Ahmet AYCAN'ın Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ danışmanlığında " Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Ölçme ve Değerlendirme Sorunsalı" isimli doktora tezine ilişkin anket ve gözlem çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.