

**LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE PRODUCTION ÉCRITE ADOPTÉES  
PAR LES ENSEIGNANTS DE FLE; LE CAS DE CERTAINES ÉCOLES  
SECONDAIRES PUBLIQUES DANS LE COMTÉ DE NAIROBI, KENYA.**

**PAR**

**ANN LUSIKE WAFULA**

**C50/CE/27741/2013**

**MÉMOIRE SOUMIS DANS L'ÉCOLE DE DROIT, DES LETTRES ET DES  
SCIENCES SOCIALES, EN VERTU DES EXIGENCES POUR  
L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DU  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, DE L'UNIVERSITÉ KENYATTA.**

**AVRIL, 2025**

**WRITING SKILL ASSESSMENT PRACTICES IN SELECTED PUBLIC  
SECONDARY SCHOOLS TEACHING FRENCH IN NAIROBI CITY  
COUNTY, KENYA**

**BY**

**ANN LUSIKE WAFULA**

**C50/CE/27741/2013**

**A THESIS SUBMITTED TO THE SCHOOL OF LAW, ARTS AND SOCIAL  
SCIENCES IN PARTIAL FUFILLMENT FOR THE AWARD OF THE  
DEGREE OF MASTERS IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN  
LANGUAGE OF KENYATTA UNIVERSITY.**

**APRIL, 2025**

## DÉCLARATION

Je soussignée, Ann Lusike Wafula, déclare que ce travail de recherche est un travail personnel et constitue un document original.

Présenté par

ANN LUSIKE WAFULA

C50/CE//27741/2013

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Ce travail a été préparé sous la direction de

Signature \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Dr. CHOKAH MILCAH

Département de Littérature, Linguistique et Langues Etrangères de L'université

Kenyatta

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Dr. VINCENT WERE

Département de Littérature et Linguistique Appliquée de L'université Kenyatta

## **DEDICACES**

Je dédie ce modeste travail à ma famille, à mon mari Joseph et à mes quatre enfants John, Maureen, Allan et Joy, qui ont subi mon absence pendant que je préparais ce mémoire. Je le dédie également à mon père Philip Luvafu (décédé), à ma mère, Sarah Namaemba et ma grande sœur, Clarice Mutali.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à ceux qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. En premier lieu, je tiens à remercier mon Dieu qui donne la vie, grâce à qui j'ai pu collecter des données pendant la pandémie de Covid.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mes directeurs de recherche, Dr. Chokah, pour ses disponibilités et ses orientations et Dr. Were pour ses remarques pertinentes et son soutien. Je vous remercie de m'avoir orienté et apporté votre support intellectuel tout au long de ma démarche. Je remercie également Dr. Mulama et Dr. Nkezabera, membres de faculté des langues étrangères à l'université Kenyatta et lecteurs de mon projet de recherche. Mes remerciements pour vos encouragements, critiques et orientations.

J'adresse aussi mes sincères remerciements aux directeurs des écoles secondaires qui ont permis aux enseignants de partager avec moi les copies corrigées des apprenants, ces documents ont pu servir de sources premières à mes analyses et à ma recherche. Et à mes chers participants, les enseignants de FLE du comté de Nairobi, merci beaucoup. Vous avez non seulement pris le temps de compléter votre questionnaire mais aussi privilégié le remplissage du celui destiné à vos apprenants aussi j'ai obtenu les copies corrigées grâce à votre intervention. Les futurs enseignants, étudiants de KU, veuillez recevoir ma sincère gratitude, d'avoir partagé vos expériences du stage pratique et d'avoir rempli des questions en ligne durant la pandémie de Covid, mes sincères remerciements. Finalement, les étudiants de FLE de forme 4 et forme 3, issus de diverses écoles secondaires, du comté de Nairobi, vous avez accepté de compléter mon questionnaire.

Je remercie également mes collègues à la TUK. Prof. Emily Akuno, Dr. Teresa Otieno, M. Damien Abong'o et mon ami Wangila de Nakuru. Merci pour vos encouragements individuels et collectifs.

## TABLE DE MATIÈRES

<b>DÉCLARATION</b> .....	<b>ii</b>
<b>DEDICACES</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLE DE MATIÈRES</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>viii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>x</b>
<b>DÉFINITIONS DES TERMES OPÉRATIONNELS</b> .....	<b>xii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xv</b>
<b>CHAPITRE 1</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION, CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>1</b>
1.1 Introduction.....	1
1.2 Contexte de l'étude .....	3
1.3 La problématique de l'étude .....	4
1.4 Les objectifs de recherche .....	5
1.5 Les questions de recherche .....	6
1.6 Justification d'étude.....	6
1.7 Délimitation et limitations de la recherche.....	7
1.8 Conclusion .....	9
<b>CHAPITRE 2</b> .....	<b>10</b>
<b>2.0 REVUE DE LITTÉRATURE, CADRE THÉORIQUE ET</b>	
<b>CONCEPTUEL</b> .....	<b>10</b>
2.1 Evolution des méthodologies d'enseignement de FLE .....	10
2.2 Les types de tests d'évaluation de production écrite .....	11
2.3 Les grilles d'évaluation .....	14
2.4 Les critères de correction de production écrite .....	18

2.5 Les méthodes de notation et d'appréciation des travaux des apprenants .....	20
2.6 Les études antérieures.....	24
2.7 Le Cadre théorique .....	25
2.8 Conclusion .....	27
<b>CHAPITRE 3 .....</b>	<b>29</b>
<b>3.0 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>29</b>
3.1 Type d'étude .....	29
3.2 Les variables et les catégories d'analyse des données .....	29
3.3 Le terrain de l'étude.....	30
3.4 La population visée.....	30
3.5 Échantillonnage .....	31
3.6 Les instruments de recherche .....	32
3.7 Validité et fiabilité de l'étude .....	33
3.8 Le pilotage des instruments de recherche.....	33
3.9 La collecte des données .....	33
3.10 L'analyse des données .....	34
3.11 La gestion des données et questions éthiques .....	35
3.12 Conclusion .....	36
<b>CHAPITRE 4 .....</b>	<b>37</b>
<b>PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>37</b>
4.1 Introduction.....	37
4.2 Les données sociodémographiques des enquêtés. ....	37
4.3 Les futurs enseignants de FLE.....	42
4.4 Les apprenants de FLE au niveau secondaire.....	44
4.5 Les types de tests proposés pour l'évaluation de la production écrite.....	45
4.6 Les grilles d'évaluation de production écrite .....	61

4.7. Description des critères de correction de la production écrite .....	73
4.8 Les méthodes de notation et d'appréciation des productions écrites.....	86
4.9 Conclusion .....	104
<b>CHAPITRE 5 .....</b>	<b>107</b>
<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>107</b>
5.0. INTRODUCTION .....	107
5.1 DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS .....	108
5.2 RECOMMANDATIONS .....	115
<b>RÉFÉRENCES ET SITOGRAPHIE.....</b>	<b>116</b>
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE .....	122
ANNEXE 2: STUDENTS' QUESTIONNAIRE.....	129
ANNEXE 3: Questionnaire destiné aux futurs enseignants .....	132
ANNEXE 4: LISTE DES ÉCOLES SECONDAIRES PUBLIQUES A NAIROBI .....	136
ANNEXE 5: CARTE DU COMTÉ DE NAIROBI.....	137
ANNEXE 6 : AUTORISATION DE RECHERCHE.....	138
ANNEXE 7: PERMIS DE RECHERCHE -NACOSTI .....	139

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1: Grille d'évaluation globale .....	16
Tableau 4.1: Les enseignants et formation initiale suivie. ....	38
Tableau 4.2: Les enseignants et Certification de DELF/DALF .....	39
Tableau 4.3: Expérience des enseignants en matière d'enseignement de FLE .....	40
Tableau 4.4: Les enseignants et Stages de formation continue suivis.....	41
Tableau 4.5: Les enseignants et typologie d'évaluation.....	45
Tableau 4.6: Les apprenants et régularité d'évaluation en production écrite .....	48
Tableau 4.7: Les apprenants et types de tests rédactionnels .....	53
Tableau 4.8: Les enseignants et utilisation de grille d'évaluation.....	61
Tableau 4.9: Les enseignants et moment de conception de grille d'évaluation .....	63
Tableau 4.10: Les enseignants et différentes grilles d'évaluation.....	64
Tableau 4.11: Les futurs enseignants et utilisation de grille d'évaluation lors du stage .....	67
Tableau 4.12: La correction de la dictée et grille d'évaluation .....	68
Tableau 4.13: Exposition des apprenants aux KNEC Examinations Reports' .....	72
Tableau 4.14: Les enseignants et utilisation d'évaluation sur la base de critères ....	74
Tableau 4.15: Types des tests et méthodes de notation et d'appréciation.....	91
Tableau 4.16: Les enseignants et repérage total des erreurs .....	98
Tableau 4.17: Les apprenants et recensement de source des erreurs.....	100

## LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 : Les futurs enseignants et certification DELF/DALF .....	43
Figure 4.2: Les futurs enseignants et typologie d'évaluation .....	46
Figure 4.3: Niveau des apprenants et régularité d'évaluation en production écrite ...	49
Figure 4.4: Les enseignants et types des tests de production écrite .....	50
Figure 4.5: Les futurs enseignants et types de tests de production écrite.....	52
Figure 4.6: Niveau d'apprenants et types de production écrite .....	54
Figure 4.7: Genre d'apprenants et préférence de types de tests proposés .....	55
Figure 4.8: Les enseignants et raison(s) du choix de test(s).....	56
Figure 4.9: Les futurs enseignants et raison(s) du choix de test(s) .....	58
Figure 4.10: Les enseignants et référence aux 'KNEC Examinations Reports' .....	70
Figure 4.11: Les futurs enseignants et définition des critères de correction .....	76
Figure 4.12: Les enseignants et critères de correction de production écrite exigés ..	77
Figure 4.13: Les futurs enseignants et critères de production écrite exigés .....	79
Figure 4.14: Les apprenants de FLE et critères de correction de la production écrite.....	80
Figure 4.15: Les enseignants et stratégies de maîtrise des critères de correction .....	83
Figure 4.16: Les futurs enseignants et stratégies de maîtrise des critères .....	86
Figure 4.17: Les enseignants et méthodes de notation et d'appréciation .....	87
Figure 4.18: Niveau d'apprenants et méthodes de notation et d'appréciation. ....	92
Figure 4.19: Les enseignants et repérage des erreurs dans les productions des apprenants .....	93
Figure 4.20: Les futurs enseignants et repérages des erreurs dans les productions des apprenants .....	96
Figure 4.21: Les enseignants et pénalisation des erreurs commises .....	99
Figure 4.22: Les futurs enseignants et besoins de formation continue.....	103

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	– Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
AF	- Alliance française
APPF	- Association professionnelle des professeurs de français
CBC	- Competency Based Curriculum
CECR	- Cadre Européen Commun de Référence
CECRL	- Cadre Européen Commun de référence des Langues
COE HGT	- Commission des outils d'évaluation pour les Humanités Générales et Technologies.
DAIP	- Direction de l'apprentissage et de l'innovation Pédagogique en Québec
DTE	- Diploma Teacher Education
FLE	- Français langue étrangère
KICD	- Kenya Institute for Curriculum Development
KIE	- Kenya Institute of Education
KCSE	- Kenya Certificate of Secondary Education
KNEC	- Kenya National Examination Council
SGAV	- Structural - Global Audio – Visuel
TLBT	- Task Based Teaching and Learning
TSC	- Teachers Service Commission.
MTFFL	- Masters in Teaching of French as a Foreign Language
NACOSTI	- National Commission for Science Technology & Innovation
NECTA	- National Examinations Council of Tanzania
UNEB	- Uganda National Examinations Board

USAID	- United States Agency for International Development
QCM	- Question à choix multiples
QROC	- Question à réponse ouverte courte
QROL	- Question à réponse ouverte longue

## DÉFINITIONS DES TERMES OPÉRATIONNELS

**Apprenant** - une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet, (Dictionnaire de Didactique du français). Dans notre étude un apprenant est un adolescent de 14 à 17 ans, inscrit dans un établissement éducationnel secondaire au Kenya et suivant des cours de français langue étrangère.

**Apprentissages** - Un ensemble des activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'un savoir ou une information souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles, (Dictionnaire de Didactique du français). Il s'agit des activités pédagogiques explicitement structurées à permettre l'apprenant d'interagir dans diverses situations de communication par l'oral et l'écrit.

**Critère de correction** – Une caractéristique qu'on se donne pour juger la performance des apprenants par rapport au développement de leur production écrite au cours de formation.

**Didactique** – Art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois de la langue.

**Enseignant** – La professionnelle et /ou le professionnel qui transmet le savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions constitutives de son apprentissage.

**Enseignement** – Le processus de faire acquérir par des moyens méthodologiques, des connaissances, des compétences, des attitudes ou des valeurs culturelles de la langue française.

**Évaluation des apprentissages** – La démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages.

**Indicateur de performance** – Élément ou signe observable et /ou mesurable définissant le critère de correction d'une prestation d'apprenant.

**Méthodologies d'enseignement** – Des informations historiques relativement différentes les unes et les autres qui prennent en compte des variations historiques telles que les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de références et les situations d'enseignement, Puren, (2012).

**Pratiques évaluatives des enseignants** – toutes les activités entreprises par l'enseignant dans sa démarche d'évaluer des apprentissages. Elles comprennent la conception et administration des tests, la conception des grilles d'évaluation, la définition des critères de correction et la mise en œuvre des méthodes de correction et le transfert de retour personnalisé apportée.

## RÉSUMÉ

La production écrite est la capacité de s'exprimer par l'écrit. C'est une construction qui mobilise simultanément divers savoirs langagiers de point de vue pragmatique, morphosyntaxique et sémantique à pouvoir écrire un texte cohérent portant de la forme et du sens. Cette étude aborde le besoin critique d'outils et de méthodes d'évaluation spécifiques qui garantissent un retour d'information précis, juste et significatif dans l'évaluation des tâches d'écriture. La mise en œuvre efficace de ces pratiques permet d'identifier les lacunes d'apprentissage, facilitant ainsi les interventions nécessaires à l'amélioration. Inversement, des pratiques d'évaluation déficitaires peuvent empêcher les apprenants de réfléchir à leurs lacunes, entravant ainsi leur investissement dans l'apprentissage. Les rapports du Kenya National Examinations Council sur les résultats du Kenya Certificate of Secondary Education de 2012 à 2018, mettent en évidence des problèmes récurrents dans les tâches d'écriture des candidats, notamment un registre inapproprié, des erreurs d'orthographe et d'accentuation, des erreurs lexicales et des fautes morphologiques. Ces problèmes signifient un manque d'évaluation efficace tout au long du processus formatif. Ceci pourrait avoir un effet négatif sur la maîtrise par les apprenants, des compétences d'écriture nécessaires à la réussite académique et professionnelle à des niveaux plus élevés. Par conséquent, cette étude vise à analyser les pratiques évaluatives des enseignants de FLE pour en déduire leur efficacité dans l'évaluation des compétences rédactionnelles. Dans cette étude nous argumentons que les tests, les grilles d'évaluation, les critères de correction et méthodes de notation et appréciation adaptés, pourraient éliminer ces défis lors de formation. Cette étude intitulée : 'les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par des enseignants de FLE au comté de Nairobi,' visait à décrire ces pratiques afin d'évaluer leurs efficacités par rapport l'apprentissage de l'écrit. Nous avons mené une enquête descriptive quantitative – qualitative et avons recueilli des données à l'aide des questionnaires, copies corrigées, et a l'analyse du contenu. The KNEC Examinations Reports (2012-2018), Secondary School Syllabus volume 1(2002), Diploma Teacher Education Syllabus, et Le Module de formation des futurs enseignants de KU, l'unité dite 'ECT 312 Subject Methods French. Les données quantitatives, ont été analysées en utilisant le logiciel d'analyses statistiques SPSS version 22 tandis que les données qualitatives ont été commentées en fonction de leur pertinence au regard des questions de recherche. L'étude a établi que l'application des tests est adéquate. L'utilisation de grille d'évaluation et la définition des critères ne sont pas évidents. Le principal retour d'enseignant consiste la notation chiffrée accompagnée des commentaires affectifs. Cette étude a établi que les pratiques évaluatives de production écrite adaptées par enseignants sont partiellement conformées. Premièrement, nous proposerons une refonte du programme de formation initiale pour qu'il exige davantage la question d'évaluation. Deuxièmement, il paraît urgent de reformer des enseignants en matière d'évaluation critériée, surtout la définition des critères en vue de transition au nouveau régime d'éducation par compétence (CBC). Troisièmement, 'The KNEC Examinations Report' comme document de référence devrait se diffuser en version digitale gratuitement pour que plus de destinataires en profitent. Finalement, nous recommandons plus d'études dans ce domaine d'évaluation afin d'éclaircir les pratiques évaluatives innovantes auxquelles il faut s'adapter.

## ABSTRACT

Writing is one of the four language skills, which refers to an individual's capacity to mobilize pragmatic, syntax and semantic knowledge to produce a coherent text bearing both form and sense, in conformity to grammatical rules. This study addresses the critical need for specific assessment tools and methods that ensure accurate, fair, and meaningful feedback in the assessment of writing tasks. The effective implementation of these practices helps identify learning gaps, facilitating necessary interventions for improvement. Conversely, inadequate assessment practices can prevent learners from reflecting on their weaknesses, hindering their engagement to learning. Reports from the Kenya National Examinations Council, on the Kenya Certificate of Secondary Education results from 2012 to 2018, highlight recurring challenges in candidates' writing tasks. These include inappropriate register, spelling and accentuation errors, lexical and morphological faults. These problems are indicative of lack of effective assessment along the formative process. This scenario can negatively affect learners' mastery of the writing skills necessary for academic success at higher levels as well as professional engagement. This study entitled, "Writing Skill Assessment Practices in Selected Public Secondary Schools Teaching French in Nairobi City County, Kenya" sought to describe French teachers' writing skill, assessment practices, with a view to evaluating their appropriateness in learning French as a foreign language. The study adopted the following objective: First, to describe types of writing skill tests adopted by teachers. Secondly, to establish assessment grid(s) used. Thirdly, to identify correction criteria used in assessing writing skill and finally, to evaluate the methods used in marking and appreciating students' compositions. The study adopted a descriptive quantitative – qualitative survey for research design. Research instruments included questionnaires, student marked scripts, The KNEC Examination Reports (2012-2018), Secondary School Syllabus, Diploma Teacher Education Syllabus, and 'ECT 312 Subject Methods French' a unit of KU teacher training programme. We analyzed quantitative data using the Scientific Package for social Sciences (SPSS version 22) and presented it in form of pie charts, tables and bar graphs. We interpreted and commented qualitative data based on evoked themes through response to the research questions. The research findings were as follows: the choice and use of tests is effective. Use of marking grids and correction criteria is not evident. On average, error coding is not evident, numerical scoring accompanied by brief written comments or annotations are the preferred feedback practices. The study therefore recommends a general review of the teacher Training with the aim of incorporating assessment component as an integral part of training module. Secondly, in view of the recently implemented CBC curriculum reform in Kenya, we recommend urgent retraining of teachers in competency-based assessment, which emphasizes affective feedback through use of standard rubrics and specific annotations. Thirdly, we recommend that national examination reference documents such as The KNEC Examinations Report, be disseminated electronically at no charge. Finally, we recommend further research in assessment of language skills so that effective and novel practices are made known and possibly adopted.

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION, CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

#### 1.1 Introduction

La production écrite est l'une des quatre compétences des langues dont les autres incluent : production orale, expression orale, compréhension orale et compréhension écrite. La production écrite c'est la capacité d'écrire un texte cohérent à la fois dans la forme et dans le sens tout en respectant les règles grammaticales de la langue. Le rédacteur avant de se mettre à l'écriture réfléchit d'abord à ce qu'il va écrire ou bien établit l'intention de sa communication, pense aussi à son destinataire lors de rédaction d'une façon à se faire comprendre et finalement penser à la forme du texte à produire. La prise en compte de tous ces aspects exige par conséquent l'utilisation simultanée des compétences complexes ; du lexique, de la syntaxe, de la morphologique et de la sémantique de langue. Le rédacteur effectue la tâche d'écriture en plus de mobiliser des savoirs intérieurs et extérieurs d'une manière à se faire comprendre efficacement par ses lecteurs. Dans l'examen de fin du cycle secondaire selon le rapport KCSE de 2018, l'écriture, la dictée notée sur 5 et les deux compositions notées sur 25, à eux deux, occupe 30% de la note globale attribuable, telle qu'une réussite ou un échec en production écrite contribue à la note moyenne du candidat. En fait, la formation du français par l'approche communicative reconnaît un locuteur compétent comme celui qui maîtrise les quatre compétences à la fois.

L'évaluation des apprentissages est donc le processus de collecte des informations issus des résultats d'un test formel ou informel pour la prise des décisions à des fins

d'apprentissage. Cette activité pédagogique est placée sous la responsabilité d'un formateur qui planifie le savoir à enseigner, les activités et ressources pédagogiques à pratiquer et les tâches évaluatives censés ressortir les preuves d'acquisition de chaque compétence KICD, (2002). Ce document nous démontre l'intégralité d'enseignement et d'évaluation étant le rôle primordial d'enseignant. À travers l'évaluation, l'enseignant recueille des données nécessaires favorisant l'atteinte des objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés au début de la formation. De la part l'apprenant, le corrigé de sa production lui fournit un excellent atout afin de juger ses capacités par rapport aux acquis et aux non-acquis. Notre objectif pour cette étude, était donc, de décrire les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par les enseignants de FLE afin de vérifier son effet mélioratif sur l'apprentissage de l'écrit.

Leroux, (2015), décrit le terme 'pratique' comme façon d'agir habituelle et des expériences propres à un individu ou à une collectivité. Les pratiques enseignantes se découpent en trois phases ; préactives, réactives et postactives et qu'à chacune de ces phases correspondent aux actions en lien avec l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement. En s'appuyant sur cette définition, les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par des enseignants consistent, les actions habituelles, formelles et informelles entreprises par des enseignants lors d'évaluation des productions écrites. Ces actions débouchent sur la conception et/ou adaptation de différents tests, des grilles d'évaluation, des critères de correction, le choix d'une et/ou des méthode(s) de correction, le transfert du feedback personnalisé, apporté aux apprenants suivant une évaluation.

Ce chapitre s'organise sur les axes du contexte de l'étude, le paysage linguistique du Kenya, la formation professionnelle initiale des enseignants de FLE et l'enseignement du FLE au Kenya.

## **1.2 Contexte de l'étude**

Depuis le vingtième siècle, la question cruciale d'évaluation porte sur comment assurer l'apprentissage des langues d'une manière équitable et fiable. Ceci a fait objet des changements méthodologiques dans l'enseignement de la langue ainsi que dans les pratiques évaluatives des compétences langagières. Des cadres communs de référence ont été établis pour assurer la crédibilité et la standardisation des épreuves pour que le niveau atteint soit universellement reconnue et acceptée par les pays membres. Tagliante, (2005), nous présente l'un des cadres des pays membres de l'Union Européenne, le Cadre Européen Commun de Reference des Langues (CECRL) qui décrit les descripteurs de formation et d'évaluation des langues auxquelles toutes les pratiques d'intervenants sont soumises. Les examens internationaux DELF/DALF est un exemple type des travaux du CECRL. Au Québec le cadre de référence national établit par ministère de l'Education du Loisir et du Sport prévoit les actions des intervenants auprès des apprenants, d'une manière harmonieuse tout en s'appuyant très étroitement sur le cadre. Dans ces deux cadres de référence l'évaluation exigée est plutôt formative plus que sommative permettant plus d'entraînement de la part des apprenants. Ce cadre de référence s'applique aussi dans quelques pays africains, en Algérie, au Maroc et en Tunisie par exemple. Tanina, (2015), observe qu'avec le CERCL l'apprenant est appelé continuellement à démontrer son adéquation par rapport l'unité pédagogique dont l'atteinte d'objectif se

mesure par la réalisation de la tâche finale. Cette activité clôt la séquence pédagogique et sert de preuve d'atteinte des objectifs pédagogiques établis.

La région est africaine où se trouve le Kenya, s'inscrit aussi à la question des institutions évaluatrices nationales servant de référence des intervenants. Aux années des indépendances, 'The East African Examinations Council'(EAEC), un organisme commun servant Kenya, Ouganda et Tanzanie, se chargeait de tous aspects des examens régionaux, l'évaluation ainsi que la certification des apprentissages. Son abolition en 1979 a entraîné à la création des institutions éducationnelles autonomes au sein national. En 1980, par exemple, Kenya a fondé, The Kenya National Examinations Council (KNEC) en 1983, Ouganda a fondé 'Uganda National Examinations Board (UNEB) et Tanzanie a fondé 'National Examinations Council of Tanzania (NECTA)' respectivement. Ceux-ci se chargeaient de la conception, modération, correction ainsi que la certification des examens sommatifs nationaux, (Bray, 1998). Cependant, l'évaluation formative des compétences au cours de la formation en classe, reste la responsabilité de l'enseignant. Celui-ci planifie et structure l'enseignement et l'évaluation des apprentissages lors de formation et dont les données recueillies lui permettent non seulement de progresser les apprenants à une classe supérieure mais aussi de les préparer pour l'examen externe menant à la certification.

### **1.3 La problématique de l'étude**

La problématique de cette étude porte sur les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par les enseignants de français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires publiques du comté de Nairobi, au Kenya. Elle aborde le besoin critique

d'outils et de méthodes d'évaluation spécifiques qui garantissent un retour d'information précis, juste et significatif dans l'évaluation des tâches d'écriture. La mise en œuvre efficace de ces pratiques permet d'identifier les lacunes d'apprentissage, facilitant ainsi les interventions nécessaires à l'amélioration. Inversement, des pratiques d'évaluation déficitaires peuvent empêcher les apprenants de réfléchir à leurs lacunes, entravant ainsi leur investissement dans l'apprentissage. Les rapports du Kenya National Examinations Council (KNEC) sur les résultats du Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE) de 2012 à 2018 mettent en évidence des problèmes récurrents dans les tâches d'écriture des candidats, notamment un registre inapproprié, des erreurs d'orthographe et d'accentuation, des erreurs lexicales et des fautes morphologiques. Ces problèmes signifient un manque d'évaluation efficace tout au long du processus formatif, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur la maîtrise par les apprenants des compétences d'écriture nécessaires à la réussite académique et professionnelle à des niveaux plus élevés. Par conséquent, cette étude vise à analyser les pratiques évaluatives des enseignants de FLE pour en déduire leur efficacité dans l'évaluation des compétences rédactionnelles.

#### **1.4 Les objectifs de recherche**

Les objectifs de cette étude étaient les suivants :

- a) Décrire les tests de production écrite proposés aux apprenants lors de l'évaluation
- b) Identifier les grilles d'évaluation de la production écrite préférés par les enseignants.

- c) Relever les critères de correction des travaux écrits des apprenants.
- d) Évaluer les méthodes de notation et d'appréciation affective des productions écrites des apprenants.

### **1.5 Les questions de recherche**

Cette étude sera guidée par quatre (4) questions de recherche comme suivantes :

- a) Quels types de tests sont usités pour évaluer la production écrite ?
- b) Quelles grilles d'évaluation sont usités pour évaluer les productions des apprenants ?
- c) Quels critères de correction, les enseignants définissent-ils pour évaluer la production écrite ?
- d) Les méthodes de correction et d'appréciation effective des productions des apprenants, permettent-elles l'autocorrection des erreurs commises ?

### **1.6 Justification d'étude**

D'abord, les données de cette étude serviront d'outiller les enseignants de FLE avec les compétences nécessaires de l'évaluation de l'écrit. Deuxièmement, Christian Olivier, (2009), a proposé des réformes touchant à la formation initiale des futurs enseignants et à la pratique d'évaluation plutôt formatrice. Les données recueillies de cette étude nous donneront l'encadrement nécessaire par rapport cette question. Troisièmement la maîtrise de l'écrit est nécessaire à la réussite scolaire du candidat

au niveau KCSE parce qu'elle occupe trois-quarts de l'examen national externe. Son efficace enseignement et évaluation est primordial à la maîtrise car elle ne s'acquiert pas par immersion dans un milieu des locuteurs natifs mais par entraînement. Quatrièmement, l'Association Professionnelle des Professeurs du Français au Kenya. Kenya Association of Teachers of French, (KATF) sera directement interpellée par les résultats de cette recherche à renforcer sa prestation aux membres dont la majorité vient des établissements secondaires. Cinquièmement, les futurs professeurs vont aussi bénéficier des résultats de cette étude en régulant leurs activités évaluatives pour qu'elles s'adressent aux difficultés propres des apprenants. Finalement, les chercheurs intéressés à la question d'évaluation de la compétence de production écrite pourraient s'appuyer sur les données ainsi qu'aux recommandations de l'étude.

### **1.7 Délimitation et limitations de la recherche**

Cette étude s'est limitée aux enseignants de FLE des établissements secondaires publics dans la région de Nairobi ainsi que leurs apprenants de troisième et quatrième année. Les enseignants ont été sélectionnés en fonction de leur rôle d'enseignant - évaluateur alors que les apprenants de troisième et quatrième année consistent le groupe des avancés qui s'entraînent plus en écrit que les débutants. Leurs réponses nous ont fourni des données nécessaires qui nous permis de répondre à nos questions de recherche. L'étude s'est limitée de plus à la région de Nairobi où l'on trouve des écoles à proximité des ressources matérielles didactiques à l'Alliance et aux centres de ressource à l'université Nairobi et à université Kenyatta, auxquelles les enseignants peuvent facilement accéder. Finalement l'étude s'est limitée aux étudiants de quatrième année du programme (B. ED, French) d'université Kenyatta rentrant du

stage pratique sur le terrain. Ce groupe nous a fourni des données relatives à leur formation et à leurs expériences pédagogiques lors des trois mois de stage sous des enseignants référents.

Nous avons rencontré deux limitations à cause de la pandémie de Covid. D'abord nous avons dû changer l'un des instruments de recherche, de l'entretien face à face entre la chercheuse et les enseignants, aux questions ouvertes, que nous avons rajouté au questionnaire destiné aux enseignants. Ceci nous a nié des informations réfléchies associées aux interviews face à face. En fait, nous avons remarqué que les réponses aux questions ouvertes étaient trop courtes et manquantes des explications anticipées. En plus, les questionnaires destinés aux apprenants étaient administrés par les enseignants au lieu de la chercheuse ou assistant de recherche. Nous sommes d'opinion que ceci a nié aux apprenants la liberté de critiquer les pratiques de leurs enseignants.

Deuxièmement, pour accéder aux enseignants de FLE à leurs établissements, il fallait visiter des institutions demander autorisation avant de présenter des questionnaires et également demander le partage des documents confidentiels- des copies corrigées, prévues pour l'analyse des contenus. Ceci nous a pris longtemps parce qu'il fallait appeler et rappeler les enseignants de remplir leur questionnaire, faire remplir les questionnaires des apprenants et sélectionner des copies corrigées à partager. Pour les responsables des écoles, il fallait prendre rendez-vous avec eux, se présenter à l'horaire prévu et pour des raisons hygiéniques ne déposer que les questionnaires aux portails des établissements. Après le remplissage, il fallait également rappeler les enseignants concernés et les demander de déposer les questionnaires aux portails pour

que la chercheuse pourrait en récupérer. En raison de tous ces protocoles imposés, le recueil des données a pris un si long temps et nous a coûté beaucoup plus cher que prévu.

### **1.8 Conclusion**

L'évaluation de la production écrite en FLE, engendre l'application des outils particulières, tels que des tests de mesure, grilles d'évaluation, critères de correction et techniques de correction et de transfert d'un retour communicatif. L'enseignant est le principal planificateur d'évaluations formatrices alors que celles sommatives nationales sont conçues, corrigées et certifiées par KNEC en collaboration avec Kenya Institute of Curriculum Development (KICD). Le terrain d'apprentissage de FLE au Kenya est plutôt multilingue. L'enseignant s'implique au niveau national par des réussites et/ou échecs de ses apprenants à l'examen Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE). Cette étude intitulée: 'les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par des enseignants de FLE au comté de Nairobi,' visait à décrire les pratiques évaluatives quotidiennes, adoptés par des enseignants, afin d'évaluer leurs efficacités par rapport l'apprentissage de l'écrit. Les objectives de l'étude étaient de décrire les tests d'évaluation, d'identifier les grille d'évaluation usitées, de relever les critères de correction et d'évaluer les méthodes de notation et appréciation des productions des apprenants. L'étude s'est limitée aux enseignants de FLE, leurs apprenants de troisième et quatrième années et aux futurs enseignants de FLE en tant qu'échantillon représentatif de l'actuelle formation initiale. Les données recueillies de cette étude seront utiles aux enseignants et apprenants de FLE, à la KATF et aux futurs chercheurs intéressés par la matière d'évaluation des compétences langagières.

## CHAPITRE 2

### 2.0 REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre nous avons structuré notre travail sous les thèmes suivants : l'évolution des méthodologiques d'enseignement de FLE, les méthodes d'évaluation de l'écrit en classe de FLE, les outils d'évaluation, les critères de correction et finalement les méthodes de notation et d'appréciation des travaux des apprenants.

#### 2.1 Evolution des méthodologies d'enseignement de FLE

Selon Puren, (2001), les méthodologies d'enseignement du FLE sont en évolution continue ainsi que des principes de références. Cet auteur, reconnaît un filet de quatre méthodologies selon leur apparition et principes d'exigences lors d'apprentissage de la langue. D'abord l'approche traditionnelle centrée principalement sur la compréhension écrite et la grammaire et ses structures, est apparue en premier. Elle exigeait l'enseignement de langue à base des textes littéraires que l'apprenant était appelé à traduire, servant de modèle par lesquelles il devait reproduire des règles de grammaire. Le rôle principal d'enseignant était de corriger des erreurs commises.

La méthode directe qui est apparue au deuxième rang prenait appui sur le non-verbal et des images pour faciliter la compréhension orale. Cette méthodologie exigeait l'apprentissage à travers la stratégie d'immersion au sein des locuteurs natifs de la langue ciblée. La partie de l'écrit n'était qu'envisagée comme l'auxiliaire de l'oral. Ensuite la méthodologie audio-orale est arrivée aux Etats-Unis en réponse à la demande de faire comprendre et parler des militaires participants à la deuxième guerre

mondiale. Par cette méthodologie, l'apprenant devrait perfectionner la prononciation et l'évaluation exigeait davantage la reproduction orale des dialogues.

Puis, c'était la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) dans qui, l'écrit n'était qu'une dérive de l'oral dont son apprentissage ne viendrait que plus tard dans la formation pour ne pas nuire à la prononciation quasi-native.

L'approche communicative est apparue aux années 80 dont son exigence était l'intégralité des compétences langagières ; compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Selon Puren, (2001), la méthodologie la plus récente est l'approche actionnelle qui s'inscrit dans la politique du cadre européen commun de référence des Langues (CECRL) d'enseignement des langues vivantes. Elle est fondée sur l'apprentissage par tâche échelonnée aux niveaux de compétences A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Au vingt-et-unième siècle, l'enseignement de FLE est prédominé par les deux méthodologies ; communicative et actionnelle.

## **2.2 Les types de tests d'évaluation de production écrite**

Polchynski, (2016), définit la notion du test comme une méthode de mesure d'habileté ou de la connaissance ou bien de la performance d'un individu dans un domaine particulier. Cette auteure réitère que le test est un dispositif explicite et structuré à pouvoir mesurer la performance d'un candidat selon les règles et les procédures de quantification. Qu'un test de langue cherche à mesurer la performance du candidat à travers d'un échantillon de l'usage individuel de la langue. Les résultats du test fournissent les données personnalisées sur lesquels les inférences sont fondées et diverses décisions prises par la suite. On peut dire que le test est un outil de contrôle de rythme d'intervention et des apprentissages selon les objectifs pédagogiques y

assignés et le résultat d'une évaluation, plutôt perçu par l'évalué comme un verdict par rapport son progrès.

Il y existe trois catégories de tests et d'examens qu'il nomme comme suivants : le quiz de progrès, le test de bilan et les examens officiels de compétence. D'après lui, le quiz de progrès prend la forme des tests informels régulièrement entrepris et recouvrant les mots et les expressions récemment rencontrés en cours visant à des fins de compréhension. Par contre, les tests de bilan comprennent des contrôles entrepris en fin du cursus où l'on évalue en partie le lexique d'unité ou les expressions et les mots qui figurent dans l'unité comme test d'accomplissement, en anglais nommé 'attainment test'. L'auteur, décrit les examens officiels de compétence menés à la fin d'apprentissage, comme ayant pour but de sanctionner ou attester un niveau de compétence. En générale, des équipes d'experts extérieur des institutions formatrices sont engagés à assurer l'examen. Ces examens ne prennent pas en compte les individus mais les résultats parce qu'ils ne sont pas forcément liés à une formation particulière, mais vise à la mise en œuvre de la totalité des compétences apprises tout le long des apprentissages, (Chokah, 2012 et Davy, 2010).

Selon Leroux, (2009) définit le terme évaluation comme outil de mesure qui se caractérise d'abord par le moment de passation et deuxièmement par l'objectif pédagogique, dont trois types sont obligatoires. Une évaluation entreprise à l'initiale de formation servira de test diagnostique, celle entreprise lors de formation servira de contrôle continu et celle à la fin de formation servira de test de bilan et prenne la forme d'examen sommatif. De normale, les tests sont conçus à des items dont la réponse

attendue prenne la forme fermée, semi-ouverte, réponse toute ouverte en libre expression, de choix multiple ou une synthèse rédactionnelle, (Davy, 2010).

Le test de question à choix multiple (QCM) permet de tester une grande variété du lexique dans une courte période. Sa correction par ordinateur ou manuellement est simple et rapide. Il est pratique pour les grandes classes mais son défi principal est que sa conception exige du temps et de la réflexion de la part du concepteur. Les tests lacunaires – se présentent sous trois formes différentes. Le test de clôture qui consiste à supprimer chaque *n*ème mot dans un texte et l'apprenant est demandé de fournir le mot exact. Sur ce même modèle il y a les « *gap fills* » où les mots enlevés sont choisis d'un champ lexical donné. Finalement dans cette catégorie de questionnement, il y a les C-test où la première phrase du texte reste intacte alors qu'un mot sur deux est réduit de moitié et l'apprenant est appelé à compléter. L'auteur argumente que ce test représente une manière simple et fiable de mesurer à la fois, la lisibilité d'un texte et la maîtrise lexicale. Les tests de morphologie dérivationnelle – où l'on présente un texte avec des vides et pour chaque vide un mot est proposé sous sa forme morphologique de base, l'apprenant doit trouver la forme dérivée appropriée à l'aide d'un préfixe ou suffixe. Il explique que ce type de test est utile à travailler les adjectifs ainsi que d'autres formes lexicales. Les tests d'appariement qui consistent à relier colonne A à colonne B est pratique pour travailler les synonymes/antonymes, verbes/noms, définitions ou traductions des mots ou des phrases, comme exercice préparatoire à une tâche rédactionnelle. Au dernier il y a la dictée qui consiste à énoncer un mot ou une unité lexicale que l'apprenant doit reproduire par l'écrit. Les tests rédactionnels en eux-mêmes consistent à présenter à l'apprenant une tâche communicative dont sa réalisation s'effectue par synthèse.

### **2.3 Les grilles d'évaluation**

Selon COE HGT, (2008), une grille d'évaluation est un outil d'évaluation, d'habitude conçue sous format d'un tableau à plusieurs éléments dont chacun permet de recueillir des données sur le développement d'une compétence en situation d'apprentissage. Ces éléments sont tels que : le titre de la grille et le public cible disons, 'grille d'évaluation de la production écrite niveau A2', les critères de correction pondérés en fonction de type de la compétence évaluée et l'élément final est l'échelle d'appréciation à échelons pondérés. Les critères permettent de relever les particularités d'une réalisation servant de montrer à l'apprenant ses acquis et ces non-acquis. Tanina, (2015) et Davy, (2010) observent que la grille d'évaluation est le plus efficace outil pour évaluer la production écrite parce qu'elle permet d'évaluer de nombreuses compétences mobilisées lors de rédaction d'une synthèse. Les critères de correction permettent de répartir la réponse attendue dans ses éléments constitutifs pour que chacun s'évalue indépendamment. L'enseignant s'intéresse à recueillir un ensemble d'informations pertinentes à un critère pouvoir examiner le degré d'adéquation d'une manière fiable et équitable. Les indicateurs de performances précis correspondants à chaque critère lui seront utiles. Il vaut mieux se fixer un nombre restreint de critères pour rendre la correction moins laborieuse aussi que les apprenants les maîtrisent au fur et à mesure. D'habitude, une grille d'évaluation, se construit par l'enseignant tant que principal utilisateur mais dans des cas particuliers, peut solliciter d'aide d'un collègue ou la construire en collaboration avec des apprenants, (Davy, 2010, Smail, 2020, Roberge,2009).

Les deux types de grille d'évaluation les plus usitées sont la grille analytique détaillé et la grille analytique uniforme, chacune conçue en fonction d'objectif d'évaluation. D'abord, la grille analytique comporte une liste de critères accompagnés d'une échelle d'appréciation pondérée, qui renseignent l'examineur sur les différents niveaux de maîtrise. La pondération de ces niveaux permette de noter les points forts et de sanctionner la divergence dont l'ensemble d'estimation par critères mène au score ou not attribue. Davy, (2010), note qu'avec cette grille le travail du correcteur devient moins laborieux et plus efficace à apprécier des réussites, pareillement à pénaliser des non-acquis. La grille est très utile aux évaluations formatives car elle présente un moyen simple et rapide de réguler les apprentissages parce que l'enseignant et l'apprenant à la fois reconnaissent facilement en quoi consiste des réussites. Ceci donne lieu à d'authentiques productions qui suscitent l'enthousiasme, l'intérêt au sein des apprenants, valorisant leur propre image et améliorant effectivement leur maîtrise de la compétence, (De Ketele, 2013).

La grille analytique uniforme également appelé, grille globale est constituée à des rubriques exprimées en termes généraux exprimant le degré global de la qualité à apprécier. Cette grille est mieux usitée pour des grandes classes pour qui l'enseignant n'aurait peut-être pas de temps ample de corriger un travail à plusieurs critères à la fois. Les rubriques proposées pour une production écrite sont telles qu'une richesse lexicale, structuration des idées évoquées, la mise en page, la qualité de communication parmi d'autres critères. Ces rubriques de correction sont choisies d'une manière généraliste avec but d'avoir une impression globale de certaines composantes de l'écrit, (Tanina, 2015). L'auteure explique que le but de la rubrique est au premier temps, d'attribuer une note chiffrée ou alphabétique au travail

d'apprenant et au seconde de progresser les apprenant dans l'apprentissage ignorant les niveaux individuels. Les appréciations généralisées correspondantes aux différentes rubriques seraient telles que : échec, insuffisante, passable, bon et exemplaire. Importe de noter que cette grille d'évaluation s'applique d'une manière généraliste, mais il est recommandé qu'on l'adapte au besoin d'évaluation visée pour éviter des informations fausses. Au fond, la sélection de telle grille est plutôt bénéfique à l'enseignant par rapport la régulation des apprentissages qu'à l'apprenant pour qui l'appréciation est vague et global. En gros, cette grille ne devrait que s'utiliser prudemment pour ne pas gêner les apprenants les moins doués, (De Ketele, 2013, Smail, 2020).

Nous présentons un exemple d'une grille d'évaluation globale adaptable à la compétence orale et/ou écrite, à un seul critère de performance, à une échelle d'appréciation à cinq échelons, permettant une appréciation chiffrée et/ou alphabétique.

**Tableau 2.1: Grille d'évaluation globale**

Elément observable/critère	Types d'échelle uniforme exemple				
	La qualité de la communication orale	0-1	2	3	4
E		D	C	B	A
Echec		Insatisfaisante	Passable	Bon	Exemplaire
La qualité de la communication écrite	0-1	2	3	4	5
	E	D	C	B	A
	Echec	Insatisfaisante	Passable	Bon	Exemplaire

Adaptée des travaux de Noiroux et Simons, (2016).

Ce tableau 2.1, fait model d'une grille globale, réutilisable pour la recherche d'impression généraliste de production d'apprenant. Une telle grille sera plus utile à l'enseignant pour des fins de progresser dans des apprentissages mais moindre significative pour l'apprenant. Seulement l'enseignant ne comprend en quoi consiste le critère de correction, la qualité de communication orale ou écrite.

La dictée est un dispositif non seulement d'enseignement mais aussi d'évaluation de l'écrit, reconnue pour sa capacité d'évaluer différents aspects linguistiques par exemple, l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe, (Moirand, 2015). D'habitude la dictée s'évalue à l'aide d'un barème de correction classique ou graduel. Le barème classique consiste le comptage des erreurs commises sans rendre compte de leur nature. Plus le nombre d'erreurs commises, moins est l'adéquation et conséquemment plus basse la note gagnée. Cette auteure décrit le barème classique comme outil incontournable servant de mesurer les compétences orthographiques des apprenants dans 3 domaines: les accords du verbe, les accords du groupe nominal et le lexique. Contrairement, le barème graduel également usité à évaluer la dictée, consiste à pondérer les erreurs commises en fonction de leur nature, une distinction qui permet l'enseignant et l'apprenant à la fois d'identifier où se situe sa réussite ou sa difficulté en dictée. Pour s'en servir, l'auteure propose que l'enseignant saisit le texte et coche les erreurs correspondantes à chaque catégorie à couleur différente. Le taux de réussite se calcule en fonction de la totalité des erreurs à l'aide d'un outil de calcul qui permet une rapide estimation de qualité du travail d'apprenant. Malheureusement, son application prend beaucoup de temps et l'enseignant pourrait peut-être le dactylographier pour éviter un comptage fastidieux des erreurs commises.

Un autre type de grille d'évaluation est celle nommée fiche d'autocorrection utilisée en autonomie par un apprenant et/ou par des paires. Selon Soumaya, (2013), c'est un excellent moyen d'amener l'apprenant de détecter l'inadéquation de son travail lui-même et/ou à l'aide des paires et de suite passer à la réécriture. Cette grille s'applique plutôt pour soutenir l'apprenant à cibler lui-même où se situe son erreur, si possible découvrir la source de ses erreurs et les remédier sans angoisse ni l'insécurité associée à l'échec. Ceci s'achève grâce à des ressources mises à sa disposition via la grille. L'enseignant se présente comme accompagnateur dont son rôle sera de faire comprendre les éléments de la fiche et inciter chaque apprenant à développer un esprit critique de son propre travail ou celui de partenaire. Cette fiche peut s'utiliser individuellement, en binôme, en petit groupe et même en groupe classe sous guidage d'enseignant. Il importe de signaler que la réécriture en elle-même, est une stratégie de remédiation très pratique fortement exploitée pour les grandes classes. Les critères de correction de cette fiche d'évaluation, sont semblables à ceux de la grille analytique détaillée sauf de la façon dont ils sont exprimés. Il vaut mieux concevoir la fiche d'autoévaluation à un genre d'écriture spécifique disons, créatif, fonctionnel ou même publicitaire, afin d'aider les apprenants à produire eux-mêmes un premier diagnostic de leur acquisition par rapport ce genre, (De Ketele, 2013).

#### **2.4 Les critères de correction de production écrite**

Selon Roberge, (2015), la correction de production d'apprenant, n'est pas une activité arbitraire mais délibéré et structurée parce qu'elle cherche à vérifier la conformité du texte aux consignes données et aux exigences de l'écrit à la fois. Pour ne pas se tromper dans son jugement, l'enseignant s'appuie sur des standards de mesure relatifs

à la réponse attendue, autrement appelés, critères de correction. Ils constituent des indicatifs des aspects de la qualité attendue. Un critère de correction donc se définit comme une qualité attendue de la production, de normale, écrite d'une manière descriptive de cette même qualité. Un critère bien conçu se prononce par sa pertinence à la tâche à évaluer, son indépendance par rapport d'autres critères, sa validité et sa fiabilité. Un ensemble de critères permet d'interpréter et de repérer la manifestation de qualité d'une tâche complexe telle qu'une rédaction, qui, d'habitude demande la synthèse de maints aspects abordés au cours d'une période de formation, (Fortier et al 1997, COE HGT, 2008, De Ketele, 2013 et Leroux, 2009). Un nombre restreint de cinq ou six critères au plus maximum est recommandé pour que les apprenants arrivent à les assimiler facilement également pour rendre l'appréciation moins laborieuse pour le correcteur. Soumaya, (2013), réitère qu'une correction basée sur un critère est la plus juste façon d'apprécier une tâche complexe, telle qu'une synthèse, exigeant de se mobiliser non seulement mentalement mais aussi par sa mise en texte. Le rédacteur est appelé de construire des longues et courtes phrases logiques, grammaticalement et pragmatiquement conformées afin que le message puisse être recevable et lisible. Il va donc sans question que le correcteur de cette même production tient en compte la plupart de ces contraintes pour faire comprendre l'apprenant la qualité de son travail. Les critères ont une double fonction, au premier temps, de fonder la base d'un jugement fiable et deuxièmement, de faire comprendre l'apprenant son niveau en termes des acquis et des lacunaires.

À propos de quels critères définissent la production écrite, Fortier et al, (1997) en distinguent les suivants: choix et organisation des idées, c'est-à-dire la cohérence du texte, le choix des idées et le respect du contexte, la qualité des phrases construites,

l'orthographe et la calligraphie. De leur part, Davy, (2010) et Roberge, (2015) remarquent qu'il existe toute une gamme de critères de correction d'une rédaction dont, la grammaire, la structure textuelle, le contenu discursif dans son ensemble, la ponctuation, la syntaxe, le lexique adapté, respect de consigne sont les plus exigés. Ces auteurs observent qu'un critère se prononce en termes d'indicateur, défini comme un élément observable analytique ou global et mesurable, grâce auquel le correcteur constate si la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée. Chaque critère ait ses indicateurs correspondants. Roberge, (2015) et Meyer (2012) portent la vue que les critères valent mieux présentés aux apprenants au début de l'année scolaire pour que son interprétation et/ou entraînement s'évolue pendant les évaluations formatives tout au long l'année scolaire. En fait, Plus l'apprenant s'entraînent en rédaction à l'aide des critères plus il s'évolue et mieux sa production subséquente. Subséquente. En fait ces auteures réitèrent que si l'évaluation finale se corrige à des critères de correction, il devrait formatrices en être la même en classe FLE.

### **2.5 Les méthodes de notation et d'appréciation des travaux des apprenants**

Corriger une production écrite, 'c'est relever les erreurs dans le travail d'apprenant à travers un processus qui consiste à lire et à relire le texte, aussi à y formuler des commentaires écrits et oraux qui serviront de renseigner l'apprenant sur les points forts et parfois points faibles, pareillement à y attribuer une note', Roberge, (2009, p. 1). Selon Jactat et Vannieuwenhuysse, (2019), corriger une production écrite, c'est passer un jugement généraliste dont le feedback attendu est une appréciation globale. Aussi passer un jugement basé sur un critère sur le travail d'apprenant, dont l'appréciation sera un score et/ou une appréciation explicative dont les cinq

appréciations les plus usitées sont ; Excellent, très bien, bien, assez bien et passable, selon l'estimation du niveau atteint. Notre étude a adapté la définition que corriger une production écrite c'est passer un jugement basé sur des critères dont l'appréciation sera une note accompagnée des appréciations écrites aussi appelés annotations. Par inférence donc, corriger c'est tout un processus à des démarches précises. Elles comprennent la lecture du texte, l'estimation d'adéquation du texte à la norme en se basant aux critères préétablis et l'assignation d'un score chiffre ou alphabétique, représentatif de qualité atteinte. La lecture quoi que soit la longueur du texte est indispensable car c'est celle-ci qui engendre la confirmation de quels aspects sont adéquats et de ceux qui sont inadéquats. Après l'assignation d'un score c'est l'écriture des appréciations affectives servant de retour informatif à chaque apprenant, (Smail, 2020). Millien et Alte, (2014), observent que la fonction primordiale de la note attribuée est de renseigner l'enseignant et l'apprenant à la fois sur les acquis et les non-acquis. D'habitude, plus élevé soit la note plus adéquate soit la production et vice versa. La note est nécessaire parce qu'elle se comprend facilement aussi qu'elle est perçue par l'apprenant et le parent pareillement comme un verdict, à base de laquelle des décisions éclairées seront prises. La note globale s'achève par l'addition des notes attribuées aux différents critères dont la pondération prévoit plus de poids aux critères de perfectionnement et moins de poids aux critères de base.

La deuxième activité du processus de notation est l'écriture des commentaires porteurs des impressions d'enseignant- correcteur par rapport le travail d'apprenant. Roberge (2015) définit le commentaire comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'apprenant, justifiant la note obtenue, la représentation qu'il se fait de l'apprenant aussi proposant d'aide pour que l'apprenant améliore sa production

subséquente. Notre étude a adapté cette définition. Chaima, (2017), remarque que la moitié d'appréciation devrait s'adresser à la qualité du travail ou aux résultats et l'autre moitié aux informations censées aider l'apprenant dans sa prochaine production. L'auteure nous signale que l'apprenant recourt aux annotations pour se corriger plus souvent que demander d'aide d'enseignant. Selon Smail, (2020) l'écriture des commentaires se réalise en trois étapes; la planification de quoi écrire, la mise en texte et la révision de commentaire déjà écrit pour qu'il transmet précisément l'information intentionnée. Il est durant la phase de planification que l'enseignant se décide sur le choix de mots à utiliser, son emplacement sur la copie, disons en- tête, dans la marge, en bas de page, au-dessus du mot erroné, entre les lignes ou à la fin de texte. Il décide aussi sur la longueur de ce qu'il va écrire selon sa banque de commentaires qu'il s'est façonnée dans le temps. En générale les commentaires seront un peu long si l'enseignant ne commente pas seulement le contenu du texte mais aussi sélectionne les mots qui véhicule une information personnalisée disons, 'précise ton idée', 'revois les phrases – trop longues,' 'un autre marquer de relation serait préférable'. Toutefois, les commentaires verdictifs comme 'hors sujet' ou 'mal dit' sont décourageants aux apprenants parce qu'ils sont vagues et ne valorisent aucun effort. La phase de révision du commentaire s'effectue quand l'enseignant remarque qu'il y a encore des erreurs qu'il faut signaler à l'apprenant ou bien pour relever un point positif. Importe de signaler que c'est l'identification de l'erreur qui engendre des problèmes de correction chez les enseignants. Ceci se manifeste dans plusieurs façons ; d'abord un enseignant décide de corriger l'erreur à la place de son apprenant, la construction de ses apprentissages, encore un autre ne laisse aucune identification de l'erreur. Dans ce dernier cas, l'apprenant n'arrive pas

à localiser son erreur ni comprendre la note qu'il a gagné, (Smail, 2020). Il y existe différentes façons d'écrire les commentaires sur la copie d'apprenant comme suivantes : Absence de commentaire, correction suite de l'erreur, signalisation de l'erreur, commentaire codé (une marque représentative de type d'erreur), commentaire exclamatif ou point d'exclamation, commentaire interrogatif ou point d'interrogation, marque de constat et un commentaire mélioratif. Nous notons que toutes sortes de traces laisser sur la copie d'apprenant est considéré comme commentaire porteur du sens que celui-ci devrait interpréter pour se corriger. L'auteure nous signale heureusement que le commentaire le plus aidant à l'apprenant, est celui qui permet de cibler la nature d'erreur et donne des indices de réécriture.

Un autre type de d'annotations usité dans la discrimination des erreurs lors correction de production écrite c'est le 'commentaire codé exprimé sous forme d'une lettre codée. Roberge, (2015) en propose le sigle 'SPUG' équivaut aux erreurs relatives à la syntaxe, ponctuation, erreur d'usage et erreur grammaticale respectivement comme modèle de distinction d'erreur. Cette annotation pourrait permettre l'apprenant de se corrige rapidement s'il comprene tout de suite son erreur. Toutefois, un code trop vague telle qu'un 'G' qui regroupe toutes les erreurs grammaticales vaut peu d'aide pour l'apprenant. Il est donc à l'enseignant de décider quel commentaire sera utile pour chaque apprenant parce qu'il ne s'agit pas de beaucoup de commentaires mais les aidants à l'apprenant dans la réécriture. Dans notre étude, les termes 'commentaires' et 'annotations' s'utilisent alternées.

À propos des méthodes de correction de la production écrite, Roberge (2009, 2015), en propose deux. D'abord, la correction directe ou l'enseignant corrige tous les erreurs

et à sa place donne la réponse correcte, et deuxièmement, la correction indirecte ou l'enseignant indique qu'il y a une erreur mais sans ne la corriger, ni donner des indices menant à la structure correcte. La première est la méthode classique voire papier-crayon, consiste à écrire les commentaires sur la copie d'apprenant et à l'orale, consiste à enregistrer sur support audio la lecture du texte de l'élève à voix haute et les commentaires formulés au fur et à mesure la lecture.

Par contre la méthode indirecte consiste en absence de commentaire complètement, ce qui est frustrant pour l'apprenant parce qu'il consiste d'un retour non pertinent. Avec qui celui-ci ne peut pas localiser son erreur ni comprendre son score. L'auteure conclut au premier, que le commentaire le plus aidant est celui qui mène non seulement à une réflexion sur les erreurs commises mais aussi permette l'autocorrection de la forme et le contenu à la fois.

## **2.6 Les études antérieures**

Owuondo (2011), dans son étude 'Instructional Methods for Composition Writing in French at the Secondary School Level in Nairobi Kenya', aborde la question d'évaluation de la production écrite de côté de la procédure de l'écriture et les perceptions des enseignants et les apprenants à l'égard d'évaluation des rédactions mais point les outils d'évaluation adoptés. Lutiali et al (2015) argumentent que la méthodologie '*Task Based Language Learning and Teaching (TBLT) actionable perspective of french in Secondary schools in kenya*' favorise l'apprentissage du vocabulaire français d'une manière à pouvoir aider l'apprenant à maîtriser les structures grammaticales nécessaires. Par contre les auteurs n'abordent pas les techniques de correction des tâches réalisées par la méthode proposée, une étape qui

fournit à l'apprenant la suivie menant à l'apprentissage. En plus, Kimanzi et al, (2019), dans leur article 'influence of teacher feedback techniques on students' essay writing skills in English language in Secondary Schools in Nairobi County, Kenya, également abordent la question d'évaluation de l'écrit de point de vue des méthodes d'enseignement et de l'évaluation de l'écrit, les perceptions des apprenants à l'égard du feedback et son impact sur l'apprentissage. Aussi cette étude ne s'adresse pas aux critères de performances qui fondent le noyau de correction transparente et fiable et dont son feedback privilégierait davantage la maîtrise des compétences langagières.

## **2.7 Le Cadre théorique**

### **Le constructivisme**

Notre étude s'est appuyée sur les principes de la théorie du constructivisme postulé par Jean Piaget en 1977, d'après qui la connaissance se construit cognitivement au fur et à mesure, selon des stratégies d'élimination des constructions inadaptées. Cette théorie postule qu'une personne appréhende une nouvelle situation à travers ce qu'il a déjà appris, et en modifiant ses connaissances antérieures, la personne s'adapte. A chaque fois une adaptation s'effectue, la personne élargie sa réseau de connaissances antérieures dont il dispose et cette progression continue lui permet d'aborder par conséquent des connaissances plus complexes. Selon Masciotra, (2007), connaître veut dire s'adapter. Les expériences vécues lors d'une évaluation formative présentent des différentes situations d'apprentissage servant d'orienter les apprenants vers la construction des connaissances. Suite à évaluation donc, la construction des connaissances s'applique à travers le verdict des acquis et non-acquis et des indices mélioratifs privilégient évolution de la production subséquente. La pensée

constructiviste considère, l'erreur comme une étape normale dans le développement des savoirs et le but principal d'évaluation c'est de cerner les erreurs et d'aider l'apprenant les surmonter. L'inconvénient de la pensée constructiviste, Selon Arcà et Caravita, (1991), est qu'elle est considérée comme un processus subjectif guidé par la perception subjective du monde, qui ignore les significations des interactions linguistiques entre individus, surtout en classe de langue. La théorie s'applique dans notre étude parce la connaissance se construit et au fil de temps et le rôle d'enseignant dans l'évaluation est de privilégier la réflexion au sein des apprenants. Ceci s'achève à travers les types de questionnement usités ainsi que la qualité de retour fourni qui demandent que l'enseignant et l'apprenant à la fois s'en investissent.

### **La théorie Pragmatiste**

Selon la théorie pragmatiste toute expérience est intentionnelle, produite lors d'une transaction entre l'individu et son environnement, ou bien lorsque quelque chose interrompt le cours normal de l'individu provoquant une action (Galetic, 1993). Postulée par les protagonistes, John Dewey 1859-1952, et William James, la théorie pragmatiste débouche sur les prémisses que l'environnement est essentiellement sociale et que la connaissance comporte l'adaptation à cet environnement menant à une évolution de pensée et de la pratique concernée. Les critiques de cette théorie sont d'abord que les normes pragmatiques évoluent tout le temps et diffèrent d'une culture à l'autre, ce qui rend difficile l'établissement de principes fixes ou universels. Deuxièmement, qu'elle conçoit l'apprenant comme passif et vierge sur laquelle il faut inscrire des connaissances, ce qui n'est pas logique parce qu'on est né actifs et avec des connaissances intérieures.

Cette théorie s'appliquera dans notre étude parce que la connaissance est un instrument d'adaptation et la vie dans son entièreté est un processus d'auto-renouveau, (Gégoût, 2018)). Aussi, les démarches d'une évaluation engendrent l'établissement d'un rapport mutuel entre enseignant-apprenant, créant un environnement de confiance et de sécurité à eux. Cette relation est importante parce que l'auto-renouveau chez l'apprenant est largement fonction du soutien et feedback d'enseignant. Dans notre étude, l'appréciation des travaux d'apprenant, s'expriment à travers des annotations dont leur interprétation correcte est primordiale à l'évolution en écriture. La théorie s'appliquera aussi à la correcte interprétation des annotations et des commentaires affectifs développés lors de correction. Il est à cette banque d'annotations que l'apprenant s'adapte pour mieux progresser dans ces apprentissages. D'après les deux théories constructivisme et pragmatiste le rôle d'enseignant à travers les pratiques évaluatives est de privilégier un environnement favorisant la construction des nouveaux savoirs.

## **2.8 Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons abordés les outils d'évaluation de la production écrite comme suivants : d'abord, les types de tests usités comme instrument primordial de mesure des productions des apprenants. Sa conception et/ou adaptation demeure la responsabilité d'enseignant prenant compte d'objectif pédagogique à évaluer. Deuxièmement, nous avons traité différentes grilles d'évaluation qui s'adaptent au type de test choisit. L'utilisation d'une grille contribue à la justesse de jugement de travail permettant reconnaissance des vraies réussites et déficiences rendant le travail du correcteur moins laborieux. La grille d'auto-évaluation présente à l'apprenant

l'opportunité de se diagnostiquer au premier, un grand atout vers la réflexion critique. Troisièmement, nous avons recensé la gamme de composantes définissant l'écrit, d'habitude usités comme critères de correction. Ils se classent en critères de base et ceux de perfectionnement. Il est souhaitable qu'un nombre restreint de critères s'utilise à la fois pour favoriser leur maîtrise. Aussi, il faut adapter les évaluations formatrices sur le modèle de l'examen national certificatif KCSE. L'outil final, c'est les méthodes de correction, notation et techniques d'appréciation des travaux d'apprenant, qui constituent la lecture et relecture des productions suivies de conception des annotations selon la qualité de production. Celles-ci sont censées signaler à l'apprenant qu'il a commis une erreur afin qu'il s'autocorrige dans sa production subséquente. Inversement, aucune annotation laissée dans la copie d'apprenant n'engendre des sentiments négatifs.

Par rapport les études intérieures, il a émergé qu'il n'y a pas d'études traitant l'intégralité des pratiques évaluatives des enseignants de la production écrite et/ou d'autre compétence langagière au niveau secondaire au Kenya. Nous sommes donc convaincus qu'il y existe des lacunes relatives aux pratiques évaluatives adoptées par des enseignants de FLE que notre étude va combler.

## CHAPITRE 3

### 3.0 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie nous avons proposé la démarche méthodologique suivie dans notre étude sous les titres suivants : Le type d'étude, les variables et les catégories des données recueillies, le site d'étude, la population visée, l'échantillonnage, les instruments de recherche, la validité et la fiabilité des instruments de recherche, la collecte des données, l'analyse des données et finalement les questions logistiques et éthiques de recherche.

#### 3.1 Type d'étude

Nous avons adopté la méthodologie descriptive quantitative –qualitative et nous avons recueilli des données quantitatives à l'aide des questions fermées et les données qualitatives à l'aide des questions ouvertes et l'analyse des contenus des copies corrigées et des documents pertinents. Nous avons proposé une approche mixte pour enrichir l'analyse des données recueillies aussi de valider des données quantitatives. Par exemple, les tendances évoquées à travers les questionnaires étaient également vérifiées à travers l'analyse des contenus des copies corrigées et des documents pertinents.

#### 3.2 Les variables et les catégories d'analyse des données

La variable indépendante de notre étude est 'les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par les enseignants' tandis que la variable dépendante est 'l'apprentissage de l'écrit au secondaire au Kenya'. L'analyse des données quantitatives voire toutes les réponses aux questions fermées ont été codées puis

analysées à l'aide du logiciel d'analyses statistiques en anglais Statistical Package for Social Sciences, (SPSS) et présentées graphiquement. Par contre, les données qualitatives issues des questions ouvertes ainsi que les données issues de l'étude des documents pertinents ont été sélectionnées en fonction de sa pertinence aux questions de recherche et commentées qualitativement. Finalement les données issues des copies corrigées ont été analysées en fonction de l'instrument d'analyse que nous avons proposé ensuite nous avons commenté selon les thèmes évoqués. Nous avons présente les deux types de données de façon complémentaire.

### **3.3 Le terrain de l'étude**

Notre terrain d'étude était certaines écoles secondaires publiques dans le comté de Nairobi offrant la matière de FLE. Nous avons choisi cette région parce qu'il y existe des écoles qui ont la tradition d'enseignement de français depuis longtemps et elles sont censées avoir les facilités et ressources pédagogiques nécessaires. Les catégories des établissements consistaient des écoles secondaires publiques des filles, des écoles des garçons et des écoles mixtes.

### **3.4 La population visée**

La population visée comprenait les enseignants de FLE et leurs apprenants de troisième et quatrième années du secondaire du comté de Nairobi. Nous avons aussi enquêté les futurs professeurs, étudiants de licence en éducation, en anglais Bachelor of Education (FRENCH OPTION) en quatrième année d'université Kenyatta. Cette catégorie de participants a été sélectionnée pour nous donner un aperçu des pratiques évaluatives exigées lors de formation initiale et conséquemment leur expérience d'évaluation de l'écrit lors du stage pédagogique obligatoire.

### 3.5 Échantillonnage

Pour l'échantillonnage, nous avons établi un échantillon de vingt - six (26) enseignants, un(e) enseignant(e) par école publique, sélectionné en fonction de la démarche non probabiliste, d'échantillonnage raisonné en anglais 'purposive sampling'. Les critères de sélection étaient ; la matière d'enseignement – le français, et lieu de travail- un d'établissement secondaire public du comté de Nairobi. Nous sommes tombés sur l'échantillon de vingt - six enseignants en raison de la démarche de la saturation où plus de participants n'apporterait plus d'information aux objectifs de recherche. Ensuite les enseignants nous ont aidé à sélectionner un échantillon de cent - quatorze (114) apprenants de FLE de troisième et quatrième année par la démarche probabiliste au hasard, en anglais 'random sampling'. Cinq étudiants pour chaque enseignant participants ont été sélectionnés. Les apprenants ont été appelés de préparer cinq étiquettes avec le mot « oui » et les restes avec le mot « non ». Les apprenants qui ont choisi les étiquettes avec « oui » par école ont fait l'échantillon qui a répondu au questionnaire destiné à eux. Aussi nous avons reçu cinquante (50) copies des travaux corrigées, deux copies des travaux rédactionnels par enseignant toutes choisies au hasard. Le but des copies corrigées était de vérifier des données issues des items fermés du questionnaire destiné aux enseignants et de celui destiné aux apprenants à la fois. Les copies corrigées nous ont fourni le corpus d'analyse des contenus.

Au dernier, nous avons sollicité les impressions des) futurs enseignants par rapport la matière d'évaluation de l'écrit. Nous avons sélectionné, vingt-neuf (29) étudiants d'université Kenyatta inscrits au programme de 'Bachelor of Education (FRENCH

OPTION),’ tous rentrant de leur stage pédagogique. Nous les avons choisis par recensement parce qu’ils revenaient tous de leur stage pédagogique et chacun avait sa propre expérience. En total nous avons établi un échantillon de deux cent dix-neuf (219) participants.

### **3.6 Les instruments de recherche**

Nous nous sommes servis de cinq (5) instruments de recherche. D’abord nous avons utilisé trois (3) questionnaires: le premier destiné aux enseignants de FLE, le deuxième destiné aux apprenants et le troisième destiné aux futurs enseignants. Les questionnaires étaient conçus à des questions fermées sauf celui des enseignants qui portait également une section des questions ouvertes utiles à vérifier des informations recueillies à biais des questions fermées. Le quatrième instrument était des copies corrigées des travaux des apprenants. Ceux-ci consistaient une diversité des tests en forme des compositions fonctionnelles et créatives. Nous avons mené une analyse de corpus pour découvrir des indices relatifs aux critères de correction exigés lors de correction ainsi que les méthodes d’appréciation. Dernièrement, nous avons mené une analyse bibliocataire des documents de références pertinents au sujet de recherche; les rapports d’évaluation de KNEC, de 2012 à 2018, Diploma Teacher Education Syllabus, volume 4, Langages, (2002), Secondary Syllabus Volume1, Languages, (2002), le rapport d’Olivier de 2009 sur l’évaluation de FLE au cycle secondaire au Kenya et le module de formation ‘ECT 312, Subject Methods French’ voire, le descriptif des contenus du module de formation des futurs enseignants. Tous ces documents nous ont permis de recueillir des données pertinentes.

### **3.7 Validité et fiabilité de l'étude**

La validité et fiabilité ont été prises en compte par la complémentarité d'instruments de recherche utilisés. Par exemple, les copies corrigées sont censées compléter des données recueillies des enseignants à biais de questionnaire. Aussi des données recueillies des apprenant entant qu'évalués ont étaient vérifiés par celles recueillies des enseignants. Nous avons aussi capté quelques énoncés au verbatim pour éviter les erreurs associées de l'interprétation des paroles. Dernièrement, l'échantillon sélectionné était représentatif de la population visée, alors nous sommes convaincus que les données recueillies, reflètent l'état de lieux des pratiques évaluatives des enseignements de FLE au comté de Nairobi, au Kenya.

### **3.8 Le pilotage des instruments de recherche**

Nous avons mené un pilotage de deux questionnaires principaux ; celui destiné aux enseignants et celui destiné aux apprenants. Le pilotage s'est réalisé aux auprès d'un groupe d'enseignants des écoles secondaires privées de Kianda School, Aga Khan High, et Loreto Convent School Musongari et à leurs apprenants de formes trois et quatre. Ces participants étaient choisis en fonction de types d'écoles ou ils exercent leur métier (école privée) aussi par volontariat. Cette étape nous a donné des orientations par rapport à la qualité de questionnement et à la pertinence aux objectives de recherche.

### **3.9 La collecte des données**

La collecte des données auprès des futurs enseignants en particulières, les étudiants de KU s'est réalisée en ligne via Google docs. Nous avons préparé le questionnaire

en Google docs puis nous avons diffusé le lien via e-mail et WhatsApp et les participants n'avaient qu'à remplir le questionnaire puis soumettre en ligne. Pour ce faire, nous avons sollicité d'aide du Département, spécifiquement auprès du responsable de « Post Graduate Studies » pour présenter la recherche aux étudiants concernés. D'ici la recherche, s'est présentée aux participants encore et a également pu expliciter le but de notre étude à des fins d'inciter leur participation toujours à biais de volontariat. Après trois semaines de remplissage sur ligne tous questionnaires ont été téléchargés, imprimés et codés pour permettre l'analyse des données.

La collecte des données auprès des enseignants et les apprenants s'est réalisée physiquement par le remplissage des questionnaires en version papier. Nous avons sollicité d'aide du bureau de KATF région de Nairobi par rapport les contacts des enseignants. Après, nous les avons appelés individuellement pour solliciter leur participation dans l'étude. Ensuite, nous avons sollicité auprès des chefs d'établissements, la participation des apprenants dans l'étude ainsi qu'un accès à leurs travaux corrigés. Ceci fut grâce à la lettre d'autorisation du 'Graduate School', que la recherche devrait présenter à l'administration avant de déposer des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants. Nous avons de plus sollicité d'aide des enseignants à faire administrer des questionnaires à leurs apprenants également de nous fournir des copies corrigées des compositions fonctionnelles et créatives.

### **3.10 L'analyse des données**

Nous avons recueilli deux types de données ; quantitatives et qualitatives. L'analyse des données quantitatives s'est effectuée à l'aide du logiciel d'analyses statistiques

SPSS alors que celles qualitatives étaient commentées en fonction de sa pertinence aux questions de recherche. Avant de passer à l'analyse des données, les questionnaires remplis ont été codés selon la catégorie de participants enquêtés et des informations gérées pour engendrer des tableaux statistiques et des pourcentages à base desquels les graphiques ont été générés. Les résultats issus ont été interprétés et commentés en fonction des questions de recherche. Nous avons ensuite passé à l'analyse des données qualitatives comprenant des énoncés aux items ouverts du questionnaire des enseignants ainsi qu'à l'analyse des contenus des copies corrigées fournies par ces mêmes participants. Pour l'analyse des énoncés, nous avons retenu seulement les plus pertinents aux questions de recherche que nous avons par suite commentés en lien des thèmes évoqués. Finalement, les copies corrigées, ont été codées et chacune analysée en fonction des rubriques particulières de l'instrument d'analyse préalablement conçu. Nous nous sommes servis de ces rubriques à dégager des indices relatifs aux éléments suivants : types de tests, les méthodes d'appréciation du travail ainsi que les annotations de signalisation de l'erreur, (voir annexe 2). Nous avons également mené une analyse comparative des contenus de deux grilles d'évaluation utilisées dans la correction de la production écrite. Celle utilisée à l'examen fin du cycle secondaire kenyan, KCSE et celle utilisée à corriger DELF/DALF niveau B1. Les données relatives aux similitudes et divergences entre les deux grilles ont été commentées qualitativement.

### **3.11 La gestion des données et questions éthiques**

Pour répondre aux exigences éthiques, nous avons procuré deux permis de recherche : Le premier était celui d'université Kenyatta, dont le responsable est le comité

d'éthique qui vise à assurer la conformité à la norme de projet de recherche. Le second était le permis de recherche de 'National Commission for Science, Technology and Innovation' (NACOSTI), la commission nationale responsable de règlement de toute recherche scientifique aux niveaux master et doctorat. Ces documents, nous ont permis d'accéder aux écoles secondaires visées pour l'étude, aux enseignants participants également aux copies corrigées que les enseignants nous ont fournies. Deuxièmement, les deux questionnaires ; celui destiné aux enseignants et celui destiné aux apprenants respectivement, portaient à l'en tête un paragraphe explicatif d'objectif d'étude, un prérequis de recherche, avant d'inciter leur participation sous le volontariat. Finalement, nous espérons partager les résultats de cette étude avec le grand public via la publication du mémoire pour que plus de gens en profite.

### **3.12 Conclusion**

Note étude a adapté l'approche descriptive quantitative – qualitative et nous avons également récolté des données quantitatives et qualitatives à l'aide de cinq instruments de recherche. Trois questionnaires, les copiées corrigées des productions écrites et les documents pertinents. Les enquêtes principales étaient 26 enseignants de FLE et les participants assistants consistaient 114 apprenant de FLE en troisième et quatrième année au secondaire ainsi que 29 futurs enseignants – étudiants d'université Kenyatta en quatrième année de formation initiale lors de l'année scolaire 2021 et 50 copies corrigées. Nous avons analysé des données quantitatives et qualitatives d'une manière commentaire et avons commenté chaque question.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

#### 4.1 Introduction

Notre étude a eu pour but de décrire les pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par des enseignants de FLE, le cas de certaines écoles secondaires publiques au comté de Nairobi au Kenya. Pour recueillir des données, nous avons disposé de trois questionnaires, des copies corrigées des travaux des apprenants et finalement nous avons mené une étude bibliographique des documents suivants ; ‘KNEC Examinations Reports, 2012 – 2018, ECT 312 Subject Methods- Course description’ et DELF/DALF niveau B1, grille d’évaluation de la production écrite. Les données qualitatives recueillies sont représentées sous formes des paroles verbatim et en explications alors que des données quantitatives sont représentées sous formes des tableaux et des graphiques statistiques.

#### 4.2 Les données sociodémographiques des enquêtés.

Nous avons enquêté vingt-six (26) enseignants dont sept (7) participants équivalents à vingt-sept pourcent (27%) étaient hommes alors que dix-neuf (19) équivalents à soixante-treize pourcent (73%) étaient femmes. Quatre participants, avaient entre vingt et un et trente ans (21-30 ans), cinq participants, avaient entre trente et un et quarante ans (31- 40 ans), neuf participants, avaient entre quarante et un et cinquante (41-50) ans alors que huit participants, avaient plus de cinquante ans. En générale plus de la moitié d’enseignants avaient plus de quarante ans aussi qu’il y avait plus de femmes que d’hommes.

Nous avons de plus voulu savoir quelle formation initiale les enseignants ont suivi, ceci étant une condition préalable d'engagement dans l'enseignement au Kenya. La formation initiale des enseignants au Kenya se fait au niveau universitaire dont les inscrits méritent une licence alors qu'aux collèges tertiaires d'enseignement, les inscrits méritent un 'Diploma in Education' (DTE). Cette formation professionnelle sert de fondation en didactique des langues permettant les inscrits d'acquérir des compétences pédagogiques de bases nécessaires. Les données recueillies se représentent en tableau ci-après :

**Tableau 4.1: Les enseignants et formation initiale suivie.**

<b>Diplôme</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Bachelor of Education (B.ED)	16	61,53
Diploma in Education(DTE)	8	30,77
Approved Teacher Status (ATS)	2	7,70
<b>Total</b>	26	100.00

Selon les informations du tableau 4.1, la majorité des enseignants, soit seize (16) participants possèdent une licence en éducation, huit participants possèdent un 'Diploma en Education' et deux (2) participants 'Approved Teacher Status' (ATS), un poste préalablement reconnu par TSC en fonction des années d'expériences dans l'enseignement qui vient d'être aboli. Nous notons que, des enseignants ont tous suivie une formation pédagogique initiale.

D'ailleurs, nous avons voulu savoir combien parmi les enseignants possèdent un diplôme de niveau de langue DELF/DALF. Cette certification est universellement

reconnue comme attestation de la capacité linguistique de l'individu d'après le CECRL. Les niveaux sont dénotés, débutant (A1 /A2), indépendant (B1/B2) ou utilisateur autonome (C1/C2). Le tableau ci-dessous résume les données recueillies par rapport ces diplômes.

**Tableau 4.2: Les enseignants et Certification de DELF/DALF**

<b>Diplôme</b>	<b>Fréquence</b>	<b>pourcentage</b>
DELF B2	1	3.85
DALF C1	8	30.77
DALF C2	4	15.38
Aucun diplôme	<b>13</b>	<b>50.0</b>
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Selon les informations du tableau 4.2, un seul participant (1) était titulaire de diplôme DELF B2, huit participants étaient titulaires de DALF C1, quatre d'autres participants étaient titulaires de DALF C2 alors que treize participants n'avaient pas tenté à ces diplômes. En gros, la moitié (50%) des enseignants possèdent des diplômes DELF/DALF ce qui implique une expérience d'évaluation internationale, un atout précieux pour eux, par rapport le sujet d'évaluation.

À propos d'expériences en enseignement, nous avons recueillies des informations résumées dans le tableau suivant:

**Tableau 2.3: Expérience des enseignants en matière d'enseignement de FLE**

<b>Tranche d'âge</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
1-10 ans	6	23,08
11-20 ans	8	30,77
21- 30 ans	9	3, 62
Plus de 30 ans	3	11,53
Total	26	100.00

D'après les informations du tableau 4.3, six participants, avaient entre un an et dix ans (1-10 ans) d'expérience en enseignement, huit participants avaient entre onze et vingt ans (11-20) ans, neuf participants avaient entre onze et vingt (21-30) ans d'expérience, et finalement trois participants avaient plus de trente ans d'expérience en enseignement. On peut donc inférer que la majorité des enseignants de FLE est bien expérimenté en matière d'enseignement et d'évaluation de FLE, et sont familiers de deux systèmes d'évaluation ; système Kenyan, (KNEC) et système international (DELTA/DALF) dont des pratiques évaluatives sont semblables.

À propos de la formation continue, nous avons posé la question suivante;

‘Avez-vous suivi une formation sur l'évaluation de la production écrite lors de votre pratique professionnelle ?’ Le tableau suivant nous montre les résultats recueillis :

**Tableau 4.4: Les enseignants et Stages de formation continue suivis.**

<b>Réponse</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	18	69,20
Non	8	30,80
<b>Total</b>	26	100.00

Ce tableau 4.4, montre que la majorité des enseignants à un taux de (69.20%) ont suivi un/des stage(s) de formation continue contre (30.80%) qui ont répondu à la négative. Selon Barka et Rachida (2019), la formation continue se tient à améliorer le rendement des enseignants au sein de classe ainsi qu'à faire acquérir des nouvelles compétences étant donné que chaque discipline s'évolue constamment. Les auteures notent aussi que la formation continue est nécessaire pour le développement d'une identité collective ou une culture partagée par des praticiens par rapport aux responsabilités professionnelles. Cette formation exige au plus minimum la conformité aux pratiques professionnelles adaptées. D'habitude la formation continue se pratique à travers les séminaires voire stages à courte durée en présentielle et de récemment en ligne grâce aux développements technologiques. Ce résultat nous révèle que la formation continue est pratique à Nairobi au Kenya malgré quelques-uns qui n'y ont jamais assisté.

Selon les données sociodémographiques, nous remarquons que les enseignants de FLE du comté de Nairobi consistent un groupe de professionnels ayant tous subi une formation initiale à titres professionnel de licence et/ou Diploma en éducation, qu'il y ait plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement de FLE et qu'une moitié

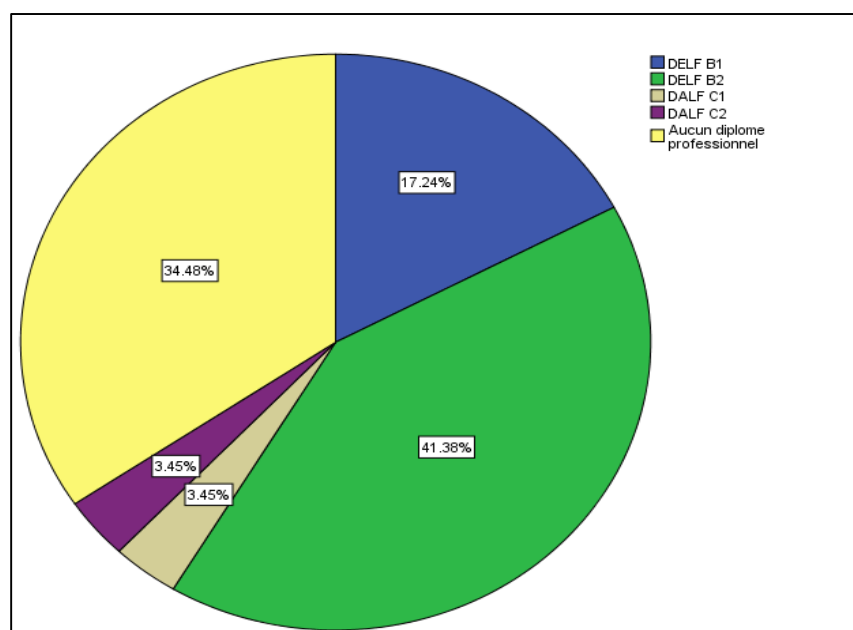
sont titulaires des diplômes internationaux DELF/DALF. Cependant, il y existe également des enseignants moins expérimentés, manquant de diplômes DELF/DALF et qui n'ont pas encore vécu de stage de formation continue. Ceux-ci représentaient peut-être la catégorie des enseignants novices récemment embauchés.

### **4.3 Les futurs enseignants de FLE**

Cette catégorie de participants consistait les étudiants de 'Bachelor of Education' (B. ED, French Option) d'Université Kenyatta au cours de la dernière année de formation durant l'année scolaire 2020/2021. Nous avons recueilli vingt-neuf (29) questionnaires sur quarante-cinq (45) visés, équivalant à soixante-quatre virgule quatre pourcent 64.4% de participation dont, 45% étaient hommes et (55%) étaient femmes. Quant à leur âge, 24% avaient un âge entre dix-neuf et vingt et un ans (19-21 ans), 72% avaient entre vingt-deux et vingt-quatre (22-24) ans) et quatre (4) avaient plus de vingt-cinq ans.

Cette catégorie de participants comprend des inscrits post KCSE admis à l'université pour poursuivre la formation initiale en éducation voire en didactique de FLE. Cette formation comme l'observent Barka et Rachida, (2019), sert à outiller le futur enseignant à pouvoir exercer son métier d'enseignement - évaluation efficacement. Les rôles d'enseignant touchant à l'évaluation consistent à : Interagir avec les élèves, savoir construire des outils d'évaluation, savoir évaluer la performance langagière, encourager l'autoévaluation et l'évaluation paritaire'. La formation initiale, exigée par le curriculum national, fait objet de la certification professionnelle à titres 'Diploma in Education' ou 'Bachelor of Education', est requise pour l'engagement dans l'enseignement au niveau secondaire au Kenya.

Pour des raisons de compétence linguistique ainsi que niveaux de langue atteint, nous avons voulu savoir combien parmi les futurs enseignants enquêtés possédaient les diplômes internationaux de niveau de langue DELF/DALF. Cette information se représente en graphique:



**Figure 4.1 : Les futurs enseignants et certification DELF/DALF**

Selon les données dans cette figure 4.1, cinq (5) participants soit 17.24% étaient titulaires de diplôme DELF B1, douze participants soit 41,38% étaient titulaires de DELF B2, un seul participant soit 3,45% était titulaire de DALF C1 ainsi qu'un autre participant était titulaire de DALF C2. Dix participants équivalents à trente-quatre virgule quarante-huit pourcent soit 34,48% n'avaient pas tenté à ces diplômes. Selon ces informations, plus de la moitié soit 66% des futurs enseignants ont vécu une expérience d'évaluation internationale en plus de celle nationale kenyane et ont un niveau de langue adéquat.

#### **4.4 Les apprenants de FLE au niveau secondaire**

En raison du rôle d'évalué dans la procédure d'évaluation, nous avons enquêté des apprenants de FLE en troisième et quatrième années. Leur questionnaire a été conçu en anglais pour faciliter la compréhension. De ce groupe, nous avons recueillis cent quatorze (114) participants équivalents à 84% de taux visé, dont soixante-quatre (64) soit 56% étaient du genre masculin et cinquante (50) participants soit 44% étaient femmes. Les apprenants de troisième année étaient quarante et un (41) en total tandis que ceux de quatrième année étaient soixante-treize (73). A propos de type d'établissement nous avons eu cinquante-neuf (59) participants venant des écoles de garçons, quarante – quatre (44) venant des écoles de filles, dix (10) participants venant des écoles mixtes un (1) participant n'a pas indiqué le type de son établissement. Ce résultat laisse remarquer que l'opinion paritaire est prise en compte. En question d'âge, six (6) apprenants avaient entre quinze et seize ans, quatre-vingt-un (21) avaient entre dix-sept et dix – huit ans dont quarante-neuf (49) étaient garçons et quarante-deux (42) étaient filles. Entre dix-neuf et vingt ans nous avons eu seize participants dont onze étaient males, cinq étaient femmes alors que plus de vingt ans, nous avons eu un seul participant. On conclut donc que l'âge moyen des apprenants de troisième et quatrième est dix-sept à dix-huit ans. Les trois catégories de participants : enseignants de FLE (évaluateurs), les apprenants (évalués) et futurs enseignants (évaluateurs en formation), étaient sélectionnés en fonction de leur rôle primordiale dans la matière de d'évaluation des compétences langagières.

#### 4.5 Les types de tests proposés pour l'évaluation de la production écrite.

Dans cette partie nous présentons les données relatives aux types et caractéristiques des tests et d'examens proposés pour l'évaluation de production écrite. À travers un questionnaire conçu aux items fermés et ouverts nous avons sollicité des réponses relatives à la typologie d'épreuve, la régularité d'évaluation ainsi que la /les raison (s) informant(s) le choix d'épreuve usitée.

En réponse à la question 'quelles typologies d'évaluation exercez-vous d'habitude?'. Les données recueillies se résument dans le tableau suivant.

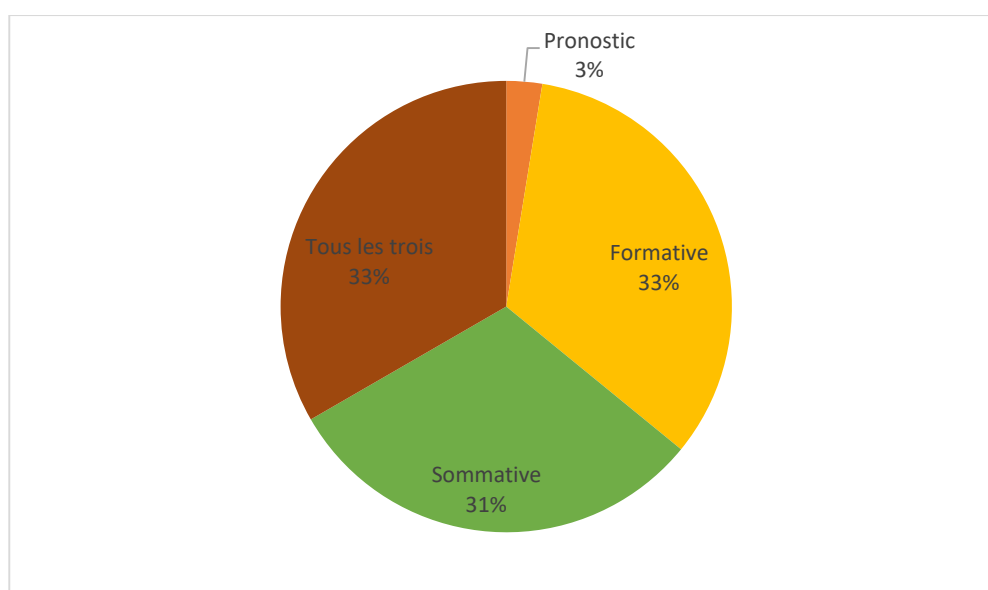
**Tableau 4.5: Les enseignants et typologie d'évaluation**

Typologie d'évaluation	Fréquence	Pourcentage
Pronostic	9	34,62
Formative	9	34,62
Sommative	3	11,53
Combinaison des trois typologies	5	19,23
Total	26	100.00

Les données dans le tableau 4.5, montrent que 34.62% des enseignants utilisent uniquement la typologie pronostic, également 34.62% utilisent la typologie formative, 11.53% utilisent la typologie sommative et finalement 19.23% utilisent une combinaison de trois typologies. Aoudache, (2014) et Bouteflika, (2017), observent que la typologie d'évaluation s'applique en fonction du moment de passation ainsi que sa fonctionnalité. La typologie pronostic par exemple s'effectue au début d'une

formation à des fins de susciter l'anticipation des apprentissages chez l'apprenant vérifiant au même temps leurs capacités intérieures comme prérequis incontournable des apprentissages prévus. La typologie formative intervient continuellement tout au long de formation et permet de repérer les forces et les faiblesses des apprenants, des dispositifs d'apprentissages permettant de remédier des lacunes avant qu'elles aboutissent à un échec soit pour l'enseignant soit pour l'apprenant. La typologie sommative se réalise à la fin d'une séquence de formation permettant de faire l'inventaire des apprentissages abordés. Nous notons donc la pratique de toutes typologies d'évaluation en parfaite congruence avec la recommandation des auteurs.

La même question posée aux futurs enseignants nous a récolté des résultats dans la figure ci-après :



**Figure 4.2: Les futurs enseignants et typologie d'évaluation**

Selon la figure 4.2, trente-trois pourcent 33% des futurs enseignants utilisent la typologie formative, trente et un pourcent 31% utilisent l'évaluation sommative,

trente-trois pourcent (33%) utilisent les trois typologies et trois pourcent 3% utilisent la typologie pronostic par préférence. Ces informations issues des futurs enseignants rentrant de leur stage pédagogique, nous reconfirment l'utilisation de toutes les trois typologies d'évaluation en parfaite conformité avec celles recueillies des enseignants.

À la question, 'À quelle régularité évaluez-vous vos apprenants en production écrite à un test formel ?'. D'abord comme item fermé et après comme item ouvert. Nous rapportons les réponses à la question sous forme ouverte car elle nous a récolté plus d'information à travers leurs explications dont nous avons retenu quelques réponses rapportées verbatim ci-après :

- *'Une fois par semaine'*
- *'Une fois par mois'*
- *'Deux fois par mois'*
- *Forme 3 : 'deux fois par mois' / Forme 4 : 'Une fois par semaine'*
- *'Après chaque cours, je les donne les petits exercices mais on a une évaluation continue après deux semaines'*
- *'Pas régulièrement, au moins deux fois par trimestre'*.
- *'Bimensuel'*

Ces répliques en générale démontrent une régularité d'évaluation variable selon peut-être le rythme d'enseignement ou les horaires scolaires. L'énoncé 'Par semaine', 'deux fois par mois' or 'après deux semaines' pourraient avoir lien avec la typologie formative tandis qu'une fois par mois', 'deux fois par trimestre' et 'bimensuel' démontreraient une évaluation après un certain temps, disons une évaluation sommative. Un seul participant démontre une flexibilité à adapter la régularité

d'évaluation au niveau d'apprenant c'est-à-dire évaluant davantage les avancés que les débutants. Aoudache, (2014) note qu'un enseignant-évaluateur se décide sur la régularité d'intervention en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre. Par exemple, plus de difficultés rencontrées lors la phase de repérage des apprentissages, plus le besoin de guidage et d'intervention.

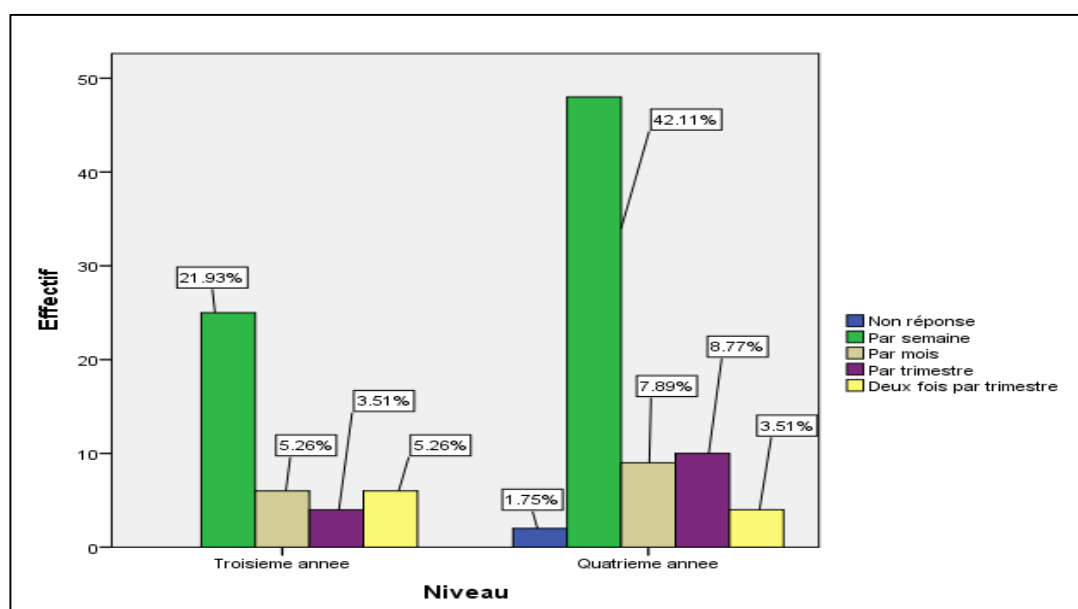
Pour confirmer l'assertion des enseignants par rapport la régularité dévaluation ; nous avons demandé aux apprenants en tant qu'évalués, de nous indiquer à quelle régularité ils sont évalués en production écrite. Les informations recueillies sont représentées en tableau suivant :

**Tableau 4.6: Les apprenants et régularité d'évaluation en production écrite**

Régularité	Fréquence	Pourcentage(%)
Non réponse	2	1,80
Hebdomadairement	73	64,00
Mensuellement	15	13,20
Trimestriellement	14	12,30
Deux fois par trimestre	10	8,80
Total	114	100.00

Dans ce tableau 4.6, nous constatons une divergence des données issues des enseignants mais en convergence avec celles issues des futurs enseignants. D'abord, la réponse « hebdomadairement » étant la plus répandue avec (73) participants suivie d'un taux 13,2% des apprenants, témoignant une régularité mensuelle, une fois par mois à un taux de (12,3%) et deux fois par trimestre à un taux de (8.8%)

respectivement. Deux participants n'ont pas répondu à cette question. Ces chiffres confirment la présence d'évaluation intermédiaire et terminale entreprise à une régularité définie par l'enseignant-évaluateur en conformité avec la recommandation d'Aoudache (2014). Nous avons également voulu savoir si la régularité d'évaluation en production écrite rend compte les niveaux des apprenant, dans notre contexte, troisième et quatrième années. La figure suivante nous donne un aperçu graphique de ces résultats.

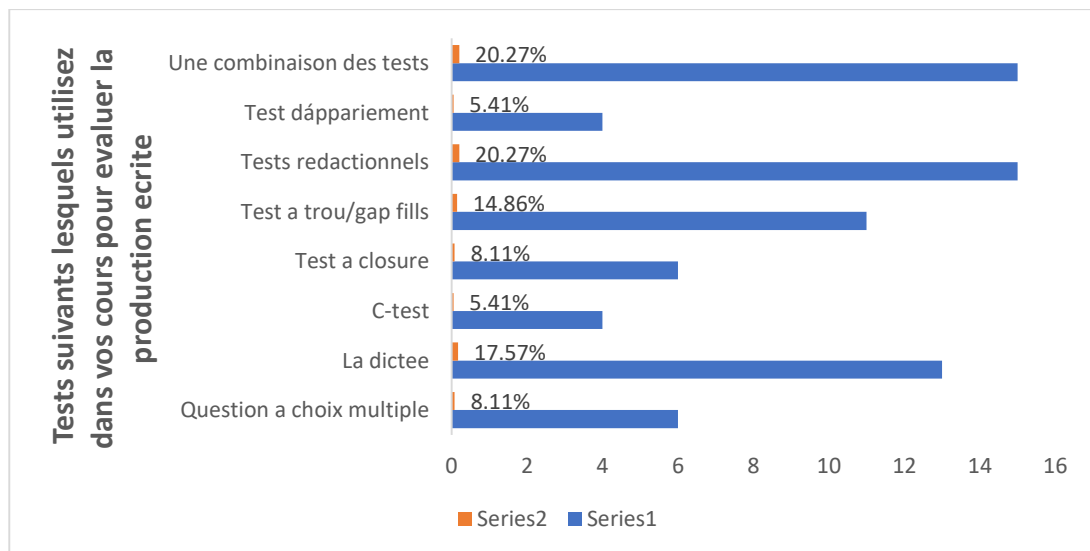


**Figure 4.3: Niveau des apprenants et régularité d'évaluation en production écrite**

Nous notons dans la figure 4.3 heureusement que, les apprenants de 4<sup>ème</sup> année sont évalués davantage par semaine à un taux de 42,1% en comparant à un taux de 21,93% avec les apprenants de 3<sup>ème</sup> année. Ce résultat est en congruence avec l'assertion d'Aoudache, (2014), qui réitère la discrétion d'enseignant-évaluateur par rapport la régularité d'intervention surtout en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre

ainsi que des caractères des apprenants dont le niveau d'apprentissage est primordial. Cela nous laisse inférer que les enseignants intensifient la régularité d'évaluation en production écrite en dernière année du cycle secondaire. Malheureusement, cette pratique pourrait nier aux apprenants l'entraînement adéquat favorisant l'écriture et réécriture des textes, une activité essentielle à l'élimination des erreurs scriptuelles le long de formation. En fait, Roberge, (2015), affirme que la réécriture est en elle-même une stratégie de remédiation qui ne devrait pas se limiter au dernier moment mais qu'elle s'applique habituellement avec tous les niveaux.

En réponse à la question, 'Parmi les tests suivants lesquels utilisez-vous dans vos cours pour évaluer la production écrite?' Les résultats recueillis des enseignants se représentent dans la figure suivante.

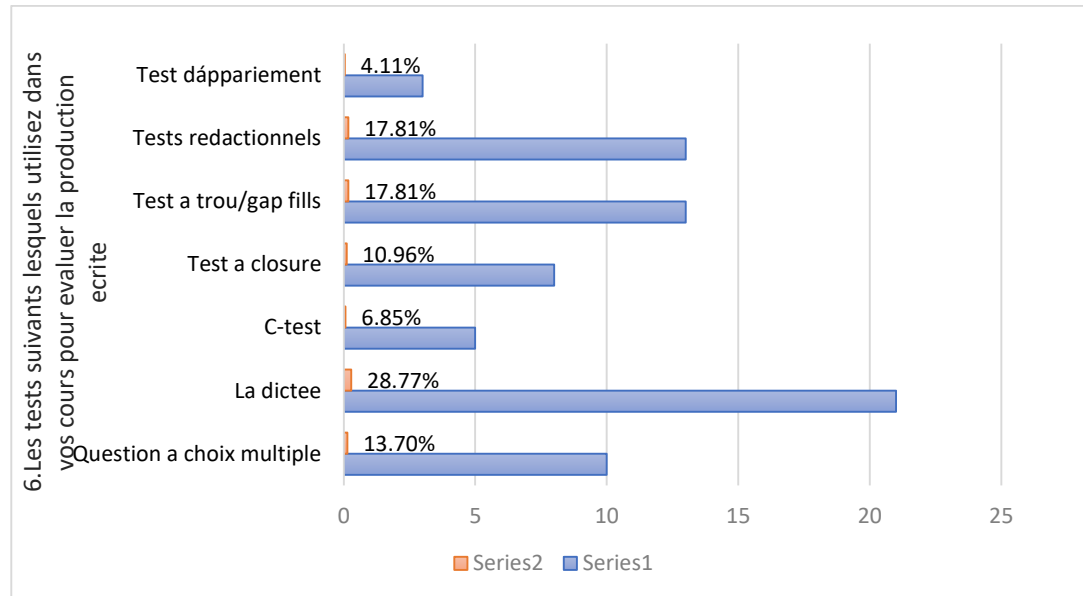


**Figure 4.4: Les enseignants et types des tests de production écrite**

Selon les données recueillies et présentées dans la figure 4.4, les tests rédactionnels également une combinaison des tests, sont les plus choisis par les enseignants à évaluer la production écrite, à un taux de (20,27%). La deuxième choisi est la dictée à un taux de (17,57%) et le troisième placé à un taux de (14,86%), sont les tests à trou ou '*gap fills*'. Le test à closure et le test de questions à choix multiple ont été choisis par (8,11%) des participants et finalement à la dernière place étaient deux tests - le test d'appariement et le C-Test. En gros les enseignants utilisent toute une gamme de tests mais le test à trou, le QCM, le test à closure, le test d'appariement et C-test ne sont proposés qu'à caractère marginale.

Ces résultats correspondent à l'assertion de Davy, (2010), et Bouteflika, (2017), qui notent qu'un test est spécifique selon le domaine d'utilisation ou sa fonctionnalité de langue. L'enseignant-évaluateur a la responsabilité de sélectionner le type de test qui mesure avec précision l'/les aspect(s) de l'écrit visé(s) prenant compte du moment de passation ainsi que les caractères du groupe à évaluer. Par exemple, Le QCM, le 'C-test et le test d'appariement' permettent une évaluation rapide et simple d'une grande étendue du vocabulaire tandis que le vrai/faux permet la reconnaissance de l'exactitude et/ou la fausseté des faits. Le test à trou convient pour entraîner les structures grammaticales, alors que le test à closure en anglais, 'Summary cloze' permet d'approfondir le lexique d'un champ donné. La dictée permet de travailler plusieurs compétences à la fois, telles que l'orthographe, différents aspects de la grammaire comme la conjugaison des verbes et le lexique d'un champ précis. Ils sont donc des tests préparatoires à la synthèse qui met en jeu un ensemble de connaissances et habiletés scriptuelles acquises par l'apprenant lors de formation.

La même question posée aux futurs enseignants nous a recueillies des données dans la figure ci-après :



**Figure 4.5: Les futurs enseignants et types de tests de production écrite.**

Selon ces résultats dans la figure 4.5, issus des futurs enseignants, la pratique de différents types de tests se manifeste explicitement. La dictée est utilisée par préférence à un taux de (28,77%) et le '*filling gaps*' ainsi que les tests rédactionnels à un taux de (17,81%). Le QCM à un taux de (13,70%), les tests clôturés, à un taux de (10,96%) et finalement le C-Test et le test d'appariement à un taux de (6,85%) chacun. Ce résultat démontre une préférence de la dictée comme outil significatif d'évaluation de l'écrit. Bien que l'enseignant garde la discrétion par rapport la sélection d'outil de mesure lors d'évaluation, ceci un exemple type d'une pratique mal adaptée. La dictée ne devrait que s'utiliser comme activité préparatoire à la rédaction mais non l'outil préféré d'évaluation car elle limite l'apprenant à mobiliser ses connaissances et à s'exprimer librement, (Aoudache, (2014), Chokah, 2012). En gros, la rédaction ou

composition est le test le plus adopté par les futurs enseignants et les enseignants à la fois.

Pour découvrir si les apprenants reconnaissent les différents types de tests, nous avons posé la question suivante :

*‘Which of the following test type(s) do you write in French class?’*

Les données recueillies sont représentées en tableau suivant :

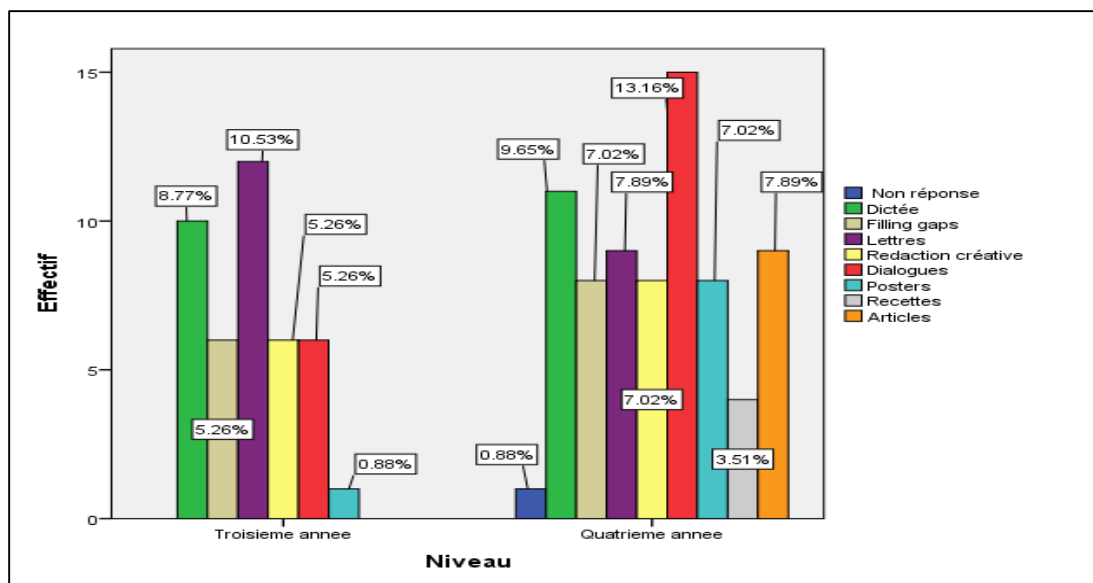
**Tableau 4.7: Les apprenants et types de tests rédactionnels**

<b>Types de test</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Non réponse	1	0,90
Dictée	21	18,40
Filling gaps	14	12,30
Lettres	21	18,40
Rédaction créative	14	12,30
Dialogue	21	18,40
Poster	9	7,90
Recette	4	3,50
Article	9	7,90
Total	114	100.00

Selon les résultats du tableau 4.7, la dictée, la lettre et le dialogue, sont les types de tests rédactionnels les plus reconnus par les apprenants, choisis par 18,40% des participants, chacun. La rédaction créative et ‘fill gaps’ occupaient la deuxième position avec 12,30%. Ensuite le poster et l’article occupaient la troisième position avec 9,70% des participants et à la dernière position est la recette choisie par 3,50% des participants. De ce résultat, on peut déduire que les enseignants utilisent différents

tests pour évaluer l'écrit comme l'on propose dans le module de formation, (KICD, 2002). Ce résultat témoigne également adhérence aux tests proposés au niveau KCSE, (KNEC Examinations Reports, 2012-2018).

Nous avons ensuite mené un test de corrélation entre les l'ensemble des tests proposés pour l'évaluation de la production écrite et les niveaux d'apprenants. Les données recueillies se représentent dans la figure suivante :

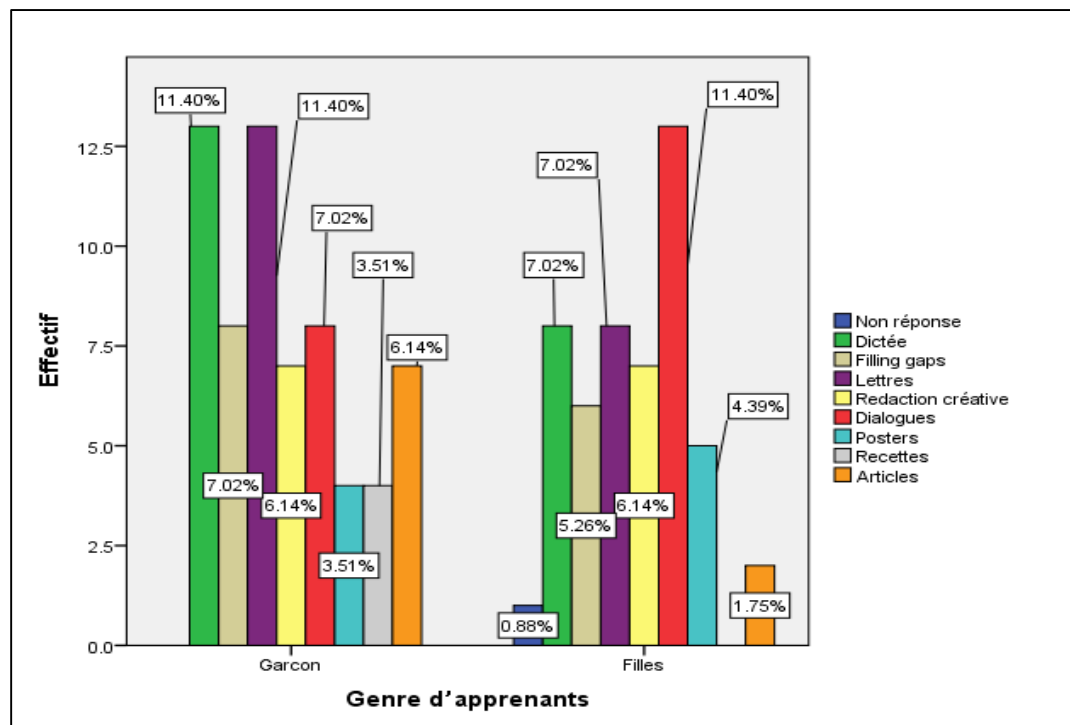


**Figure 4.6: Niveau d'apprenants et types de production écrite**

Selon les informations de la figure 4.6, il est évident que le niveau d'apprenant est considéré lors du choix du test. Nous notons plus de tests abordés en quatrième qu'en troisième année, symbolique d'une évaluation intensifiée en année terminale et à tous les tests recommandés. Le dialogue et la dictée sont usités davantage en 3eme année alors que les articles, la dictée et la lettre sont usités de préférence en 4ème année. Ce résultat laisse constater que la dictée est l'outil moyen d'évaluation de la production écrite à ces deux niveaux. Ce résultat a confirmé l'assertion de Chokah, (2012) qui

observe que la dictée est trop usitée en classe Kenyane pour évaluer l'écrit bien qu'elle limite la capacité d'apprenant à s'investir en synthèse - le noyau de l'écrit. En fait, la dictée vaille mieux préparée en avance et en lien avec des savoirs récemment abordés en classe, traitant des aspects spécifiques de l'écrit mais non comme une pratique évaluative de préférence, (Bouteflika, 2017, Doucet 2001). On peut donc déduire que le choix et l'utilisation de la dictée comme test d'évaluation est un peu exagérée.

Nous avons également voulu savoir si le niveau d'apprenant fait objet au moment de sélection du test. Nous avons donc mené un test de corrélation entre les deux paramètres qui nous a donné les résultats résumés en graphique ci-après :



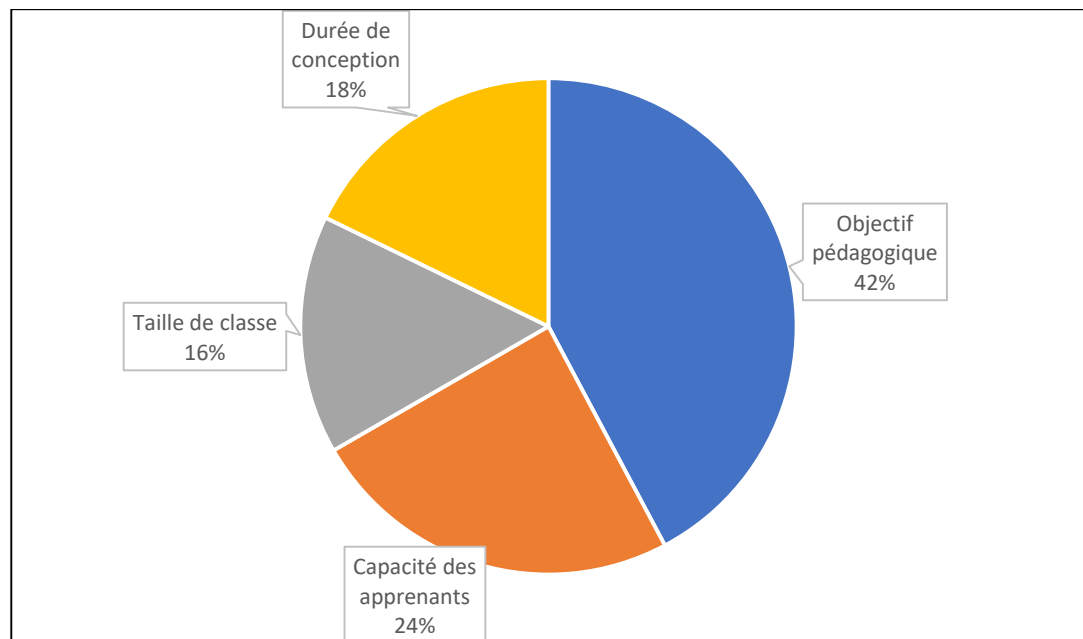
**Figure 4.7: Genre d'apprenants et préférence de types de tests proposés**

Dans cette figure 4.7, on remarque que les genres s'impliquent en question de types de tests. Par exemple les filles préféreront produire le dialogue en cas de choix tandis

que les garçons choisiront la dictée ou une lettre à la même place. Pourtant, les deux genres montrent une préférence identique auprès du test rédactionnel créatif. L'enseignant-évaluateur ait l'éthique de réfléchir à ces caractères avant de tomber sur un test d'évaluation, en particulier, durant la phase de conception de test ou de son adaptation. Ceci fera objet au cas de choix de types de tests pour que l'apprenant ne sent pas piéger par un seul sujet.

En réponse à la question, 'qu'est-ce qui informe votre choix du test ?'.

Nous avons recueilli les informations présentées en graphique circulaire ci-dessous:

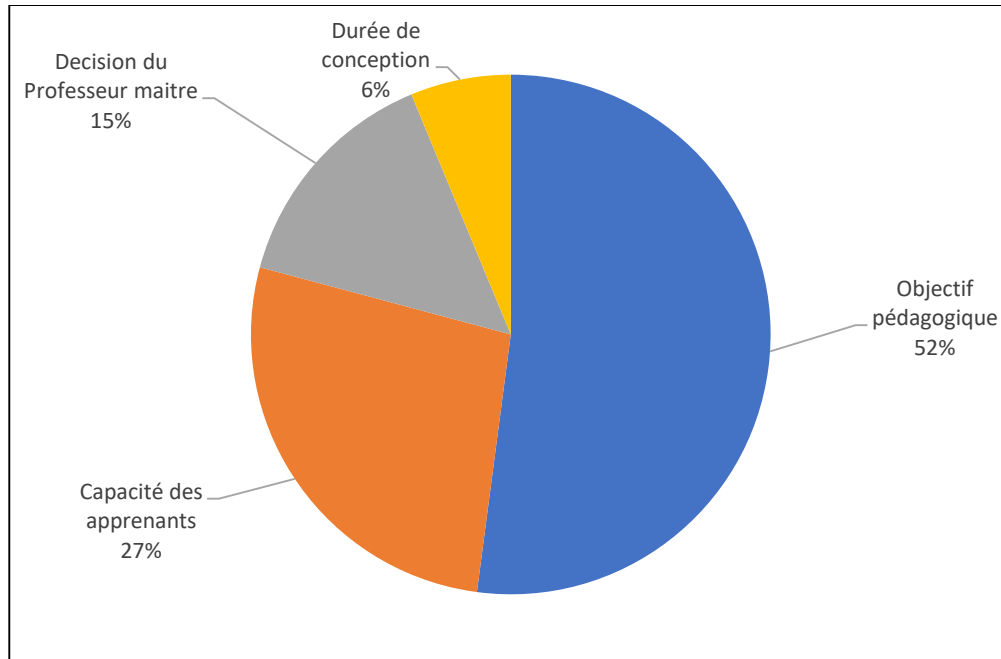


**Figure 4.8: Les enseignants et raison(s) du choix de test(s)**

Selon les informations de la figure 4.8, l'objectif pédagogique est le premier déterminant du choix de test, choisi par 42% des participants. Puis, la capacité des apprenants occupe le deuxième rang à un taux de 24%. La durée de conception du test occupe la troisième position à un taux de 18%. Finalement, la taille de classe fait objet

de choix de test à un taux de 16%. Ce résultat conforme à l’assertion de Robellaz et Siegenthaler, (2012), qui observent que le travail de l’élève est évalué en référence aux objectifs des apprentissages, à des avis de dresser des bilans des acquis et non-acquis. En raison de ce résultat, la pratique évaluative relative au choix du test est confirmée, mais l’enseignant est appelé à prendre en compte les six qualités d’un bon test. Ces qualités consistent les suivantes ; la fiabilité, la validité, l’authenticité, l’interactivité, l’impact et la faisabilité du test, tous qui interagissent entre elles pour contribuer à l’utilité efficace globale d’un test. Les autres paramètres situationnels tels que; capacité des apprenants, moment de passation, durée de conception du test et taille de classe ne font qu’objet aux contextes particuliers, (Doucet, 2001).

Nous avons aussi posé aux futurs enseignants cette même question de quelle(s) raison(s) à prendre en compte lors du choix d’un test d’évaluation de l’écrit. Les informations recueillies se représentent graphiquement ci-après :



**Figure 4.9: Les futurs enseignants et raison(s) du choix de test(s)**

Selon cette figure 4.9, la raison principale du choix du test est l'objectif pédagogique, choisi par 52% de participants. La seconde raison est la capacité des apprenants à réaliser la tâche, à un taux de 27% et la décision du professeur-maitre à un taux de 15%, occupe la troisième position. Ce dernier choix fait objet car, le stagiaire exerce son travail sous la supervision d'un professeur maitre lors de stage pédagogique. La durée de conception du test est la moindre raison de choix de test d'évaluation, choisi par 6% des participants. Nous notons congruence de ces données issues des futurs enseignants et de celles issues enseignants abordées préalablement dans cette même section.

Ensuite, nous avons voulu découvrir la source des tests que les enseignants utilisent lors des évaluations. Nous avons donc posé la question ouverte suivante :

**Question :** 'Concevez-vous toutes les épreuves vous-mêmes ?'

Tous les enseignants ont répondu à cette question mais nous n'avons que retenu les énoncés les plus pertinentes à la question posée. Nous rapportons au verbatim des quelques réponses comme suivantes :

**Réponses :**

- *'Non, j'utilise les épreuves du KNEC'*

- *'Non'*

- *'Oui'*

- *'On travaille avec mon collègue'*

- *'Quelque fois les activités appartiennent à moi ou je travaille à l'aide des examens passés ou les livres'*

- *'Oui, mais parfois j'utilise d'autres sources.'*

À base de ces énoncés, nous notons trois sources des tests que les enseignants utilisent dans l'évaluation de la production écrite. D'abord des tests conçus par des enseignants eux-mêmes, la deuxième source est celle des tests conçus en collaboration avec des collègues et la troisième source est la réutilisation des tests d'autres sources supposons les questionnaires d'examen KCSE et l'internet. Cette pratique évolutive de conception et/ou adaptation d'un test est confirmée selon les recommandations préalablement exposées. En fait, l'adaptation des tests proposés dans des méthodes d'enseignement sont utiles dans l'encadrement des bilans des apprentissages traités lors des diverses séquences pédagogiques. Ceux-ci peuvent également s'exploiter en classe ou en dehors de la classe à la fois car ils ont accessibles. Quoi que soit la source du test, l'enseignant-évaluateur ait l'éthique de s'assurer que les critères de correction qu'il se fixe répondent aux besoins pédagogiques prévus.

Pour découvrir l'adhérence des pratiques évaluatives de la production écrite adoptées par des enseignants à celle d'évaluation sommative nationale fin du secondaire, nous avons mené une analyse des outils d'évaluation auprès des 'KNEC Examinations Reports' de 2012 à 2018. L'analyse s'est limitée à trois paramètres ; types de test(s) proposé(s) pour la compréhension orale dont la réponse attendue est en forme écrite, la grammaire et les deux compositions. Il émerge que la compréhension orale s'évalue à biais des tests à réponses ouvertes courtes, spécifiquement le 'fill gaps' en forme d'une fiche ou d'un tableau lacunaire contextualisé. La grammaire est évaluée à l'exercice de reformulation des phrases portant sur les différents aspects de la grammaire, surtout des reformulations à la forme affirmative et négative. Puis, il y a le C-test qui consiste à des associations simples à des items inégaux où le candidat est appelé de les associer correctement. Ensuite, il y a le test à trou ou 'fill gap' où le candidat remplit le trou avec un /une seul(e) mot/ lettre.

Selon l'analyse des rapports KNEC, les deux types de compositions imposées sont obligatoirement de types fonctionnelles et créatives. Les tâches fonctionnelles engendrent la rédaction d'une lettre de type formelle ou amicale, un dialogue entre deux personnages, un programme d'une activité scolaire ou familiale, une recette d'un plat de choix du candidat, et un poster d'une activité où le candidat s'implique. À l'opposition, la rédaction créative exige l'expression semi-libre guidée plutôt au temps passé dont les sujets exigent l'imaginaire et connaissance significative de son environnement. Finalement, il y a la dictée dont sa passation consiste en la réception orale d'un texte préalablement enregistré à une voix claire, à débit moyen et avec des pauses nécessaires. Le candidat est appelé à rédiger un brouillon qui lui permettra de reproduire le texte final dans un temps fixe. L'activité de compréhension des

écrits, s'évalue à des questions à réponses ouvertes courtes (QROC). L'analyse des rapports KNEC de 2012 à 2018, surtout les types de questionnement confirme que l'examen de FLE est plutôt écrit.

#### 4.6 Les grilles d'évaluation de production écrite

Notre deuxième objectif était d'identifier les grilles d'évaluation, usitées lors de correction des compositions. L'examen sommatif KCSE, exige la production de deux compositions dont l'une est de type fonctionnel et l'autre de type créatif. Nous avons donc posé aux enseignants, des questions relatives à l'utilisation des grilles de correction lors d'évaluation formative voire évaluation préparatoire, le moment de conception, les types spécifiques usitées, la grille d'évaluation de la dictée et finalement si, ils réutilisent les grilles de correction proposées par KNEC.

En réponse à la question 'Utilisez-vous la grille d'évaluation lors de correction de production écrite ?'

Les données recueillies sont résumées dans le tableau suivant:

**Tableau 4.8: Les enseignants et utilisation de grille d'évaluation**

Options	Fréquence	Pourcentage
Toujours	2	7,70
Quelque fois	13	50,00
Pas du tout	2	7,70
Toujours avec les groupes avancés mais jamais avec les débutants	9	34,60
Total	26	100.00

Selon ce tableau 4.8, seulement 7,7% des participants utilisent 'toujours' la grille d'évaluation lors de correction. La moitié soit 50,0% ne l'utilisent que 'quelque fois',

alors qu'un autre groupe à un taux de sept-virgule sept pourcent 7,7% n'utilisent jamais de grille de correction. Finalement 34,6% de participants ne l'utilisent la grille d'évaluation qu'avec les groupes avancés mais non avec les débutants.

Ces résultats nous font remarquer l'incohérence en pratique de la grille d'évaluation parmi les enseignants enquêtés. La réponse moyenne '*quelquefois*' est témoin d'une pratique partiellement adoptée alors que la réponse '*pas tout*' témoigne l'ignorance complète de la grille d'évaluation rendant l'activité de correction de production d'apprenant aléatoire et subjective. Cette pratique est en contradiction des recommandations didactiques. Une grille d'évaluation par principe explicite les attentes d'enseignant aux apprenants, rend plus objectif le jugement d'une production et favorise la formulation des annotations significatives. À l'apprenant, elle le fait comprendre la note assignée à sa production et suscite sa participation à sa propre évaluation de son travail par rapport à celle de ses pairs. En fait, la non-utilisation de grille rend plus fastidieux le travail d'évaluateur également nie à l'apprenant l'opportunité d'interpréter en quoi consiste ses réussites et sur quoi il faut se focaliser pour combler ses non-acquis, (Coté et Tardif, 2011, Davy, 2010, Leroux, 2009, Tanina, 2015, Yetis, 2017).

En réponse à la question, 'A quel moment du processus d'évaluation concevez-vous la grille d'évaluation ?' Les données recueillies se représentent dans le tableau suivant :

**Tableau 4.9: Les enseignants et moment de conception de grille d'évaluation**

<b>Moment de conception</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Lors de correction	9	34,60
Lors de la passation du test	4	15,40
Au moment de la conception du test	9	34,60
Au moment de fournir des résultats	4	15,40
<b>Total</b>	26	100.00

Selon les informations en tableau 4.9, 34,60% des participants enquêtés conçoivent la grille d'évaluation lors de correction, également un taux pareil, la conçoit au moment de conception du test. 15,40% des participants, la conçoivent lors de passation du test et encore qu'un taux pareil de 15,40% des participants, les conçoivent au moment de fournir le feedback aux apprenants. Ces informations laissent remarquer que le moment de conception de grille d'évaluation est variable. Le résultat confirme également l'utilisation arbitraire de la grille d'évaluation. D'amours, (2021), note qu'une grille d'évaluation d'une tâche complexe telle qu'une composition, est mieux conçue au moment de la conception du test et préférablement présentée aux apprenants avant la passation de la tâche car elle présente plusieurs bénéfices. D'abord, elle permet à l'évaluateur de se mettre à la place de son apprenant pour comprendre les possibilités d'interprétation de la tâche à produire et deuxièmement d'enlever les ambiguïtés dans la consigne pour qu'elle soit simple et précise. Troisièmement, elle présente l'opportunité de revoir la validité du test en fonction de l'objectif visé par l'évaluation. Finalement, elle permet à l'apprenant de comprendre ce qui est attendu de lui en termes de production. D'amours conseille qu'il vaut mieux construire la grille d'évaluation et de définir le contexte et les critères

même les indicateurs de performance, avant de rédiger la question. En fonction de cette explication donc, seulement 33.3% de participants conformément à la pratique recommandée.

En réponse à la question, ‘de quels types de grilles d’évaluation servez-vous d’habitude ?’ Les données recueillies sont résumées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 4.10: Les enseignants et différentes grilles d’évaluation**

Type de grille	Fréquence	Pourcentage
Grille analytique uniforme à échelles pondéré	11	42,30
Fiche de Co-évaluation	1	3,80
Grille analytique descriptive à échelles pondéré	3	14,30
Grille d’auto-évaluation	7	26,90
Non-réponse	4	15,40
Total	26	100,00

Comme figuré dans ce tableau 4.10, la majorité des enseignants à un taux de 42,30% disposent de la ‘grille analytique uniforme à échelles pondéré, alors que 14,30% disposent de la grille analytique descriptive à échelles pondérées. Seulement 3,80% des enseignants disposent de la fiche de la co-évaluation ainsi que 26,90% disposent de la fiche de d’autocorrection. Ces informations témoignent que la majorité des enquêtes reconnaissent les différents types de grilles d’évaluation à l’exception d’un petit nombre. Ceux-ci à un taux de 15,40% n’ont pas répondu à cette question, faute des raisons non sollicitées dans notre étude.

Une grille d'évaluation est sélectionnée selon sa fonctionnalité. Par exemple, la grille d'auto-évaluation ou fiche d'auto-évaluation s'utilise au niveau individuel pour inciter l'apprenant à réfléchir à ses propres erreurs. La fiche de Co-évaluation, aussi appelé fiche de correction coopérative, s'utilise entre les paires pour qu'ils s'aident mutuellement. Ces deux sont très utiles lors des sessions formatrices et/ou de remédiation parce qu'elles permettent l'analyse des erreurs et des réussites par les apprenants eux-mêmes. L'utilisation efficace de ces deux grilles menant heureusement à la découverte de source des erreurs. Malheureusement, d'après les données recueillies, la fiche de co-évaluation est moins reconnue. Ce résultat démontre bien sûr reconnaissance des grilles mais son utilisation minimale nie aux apprenants tous les bénéfices y rattachées, (Soumaya, 2013, D'amours, 2021).

La grille analytique uniforme à l'échelle uniforme, s'utilise plutôt dans l'évaluation de perception où l'enseignant cherche des informations généralistes et/ou une impression généraliste sur la production des apprenants sans forcément se focaliser sur les déficiences individuelles. Elle s'utilise pareillement dans l'évaluation des grandes classes dont la correction minutieuse de chaque corpus n'est pas pratique. Selon les résultats recueillis, la plupart des enseignants se place dans cette catégorie. Ceci de notre avis, engendre plusieurs interprétations. D'abord, les enseignants ont de grandes classes et n'ont pas de temps ample à corriger les productions des apprenants à plusieurs critères bien qu'ils garantissent l'équité et la fiabilité d'évaluation. La seconde interprétation serait que la correction ne vise qu'aux impressions généralistes productions des apprenants mais non à la mesure des vraies réussites individuelles. La troisième interprétation sera telle que les apprenants ont atteint un requis et n'ont plus besoin d'évaluation personnalisé, (Conseil d'Europe, 2021).

La grille analytique descriptive est usitée plutôt dans l'évaluation formative en fonction des critères de correction pondérés et à l'échelle d'appréciation. Cette grille, permette le recensement des réussites et des déficiences à la fois favorisant davantage un accompagnement personnalisé et efficace. Ses éléments comprennent : la tâche réalisable, les critères de correction pondérés, les éléments observables définissant les critères, l'échelle d'appréciation aux échelons. Bien que cette grille présente la meilleure pratique de correction seulement 14.30% des enseignants enquêtés en servent.

Nous avons donc passé aux copies corrigées pour trouver la preuve et/ou des indices de grille d'évaluation disons en critères d'évaluation ou des standards d'attribution des notes. Malheureusement il n'y en avait aucune. Ceci nous laisse remarquer encore une fois que la pratique de grille d'évaluation n'est pas évidente parmi les participants enquêtés.

Nous avons pareillement voulu savoir des futurs enseignants s'ils se sont exposés à l'utilisation de la grille d'évaluation lors de leur stage pédagogique de trois mois.

Nous les avons donc posés la question suivante :

'Avez-vous eu l'opportunité d'utiliser la grille d'évaluation à corriger des tests?' Les données recueillies sont rapportées dans le tableau ci-après :

**Tableau 4.11: Les futurs enseignants et utilisation de grille d'évaluation lors du stage**

<b>Options</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Non-réponse	1	3,50
Oui	11	37,90
Non	11	37,90
Quelque fois	6	20,70
Total	29	100,00

Selon les données du tableau 4.11, onze participants à un taux de 37,90% ont répondu à l'affirmative qu'ils se sont exposés à l'utilisation de grille d'évaluation. Un taux identique de participants, a également répondu à la négative. Puis, 20,70% de participants ont répondu qu'ils n'utilisent que quelque fois la grille d'évaluation tandis que 3,5% de participants n'ont pas répondu à la question. À base de ce résultat, on peut inférer que la moitié des futurs enseignants se sont exposés à l'utilisation de grille d'évaluation, une observation congruente à l'assertion des enseignants explicitée en haut. De notre avis, le fait que la plupart d'enquêtés se sont exposés à la grille d'évaluation, fait beaucoup du sens aussi parce qu'elle est l'un des outils pédagogiques exigé lors de stage. Un seul participant n'a pas répondu à la question, faute de raison non-sollicitée dans cette étude.

Nous étions aussi intéressés à la grille d'évaluation de la dictée, l'une des taches d'examen de FLE au niveau KCSE.

Nous avons donc posé la question suivante aux enseignants :

‘Quelles grilles d'évaluation utilisez-vous pour évaluer la dictée ?’

Les données recueillies sont résumées dans le tableau ci-après :

**Tableau 4.12: La correction de la dictée et grille d'évaluation**

Type de grille	Fréquence	Pourcentage
Barème classique	10	38,50
Barème graduel	12	46,20
Aucun Barème	4	15,40
Total	26	100,00

D'après les informations dans ce tableau 4.12, 38,50% de participants enquêtés, utilisent le barème classique à corriger la dictée. Celle-ci consiste à pénaliser le candidat en fonction du nombre d'erreurs commises et/ou le nombre des éléments corrects. C'est-à-dire que plus des erreurs commises, plus basse la note finale attribuée et vice versa. Le défaut de cette grille est qu'elle est trop rigide pour le correcteur parce qu'elle ne permet pas d'améliorations. Selon D'amours, (2021), le correcteur est piégé car il l'applique sans se soucier de source d'erreur ni du poids d'erreur. Surtout avec des phrases complexes engendrent plus de difficultés chez l'apprenant. Cette pratique par inférence, est déficitaire et moins aidant aux apprenants d'une langue étrangère.

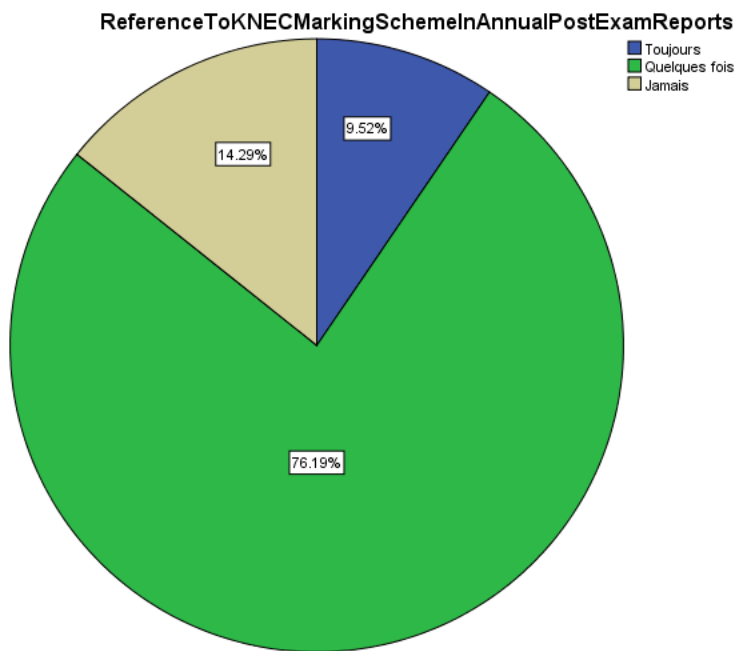
Ensuite, 46,20% des participants enquêtés, utilisent le barème graduel à corriger la dictée. Celui-ci, se conçoit à des critères gradués et pondérés permettant davantage le recensement des erreurs. Par exemple, le recensement des erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale telles que les règles d'accord des mots de classes variables et invariables, ainsi que celles liés à la syntaxe. Ce recensement permet le correcteur de décider en amont quelles erreurs pénaliser davantage. Bien que, la conception du barème graduel, exige des compétences particulières, son

impact vaut cet investissement, (Anxionnaz, 2015). On peut donc inférer que seuls les enseignants praticiens de cette pratique évaluative sont mieux adaptés.

Finalement, 15,40%, de participants n'utilisent aucun barème à corriger la dictée. Les questions qu'engendre tel résultat sont les suivantes : Comment est-ce que tel enseignant justifie-t-il le score qu'il attribue à la production d'apprenant ?. Comment l'apprenant, se progresse-t-il psychologiquement ?. Comment l'apprenant découvre-t-il les règles grammaticales nécessaires pour la maîtrise de l'écrit ?. De ce résultat, il est évident que corriger la dictée sans grille n'est équivalent à une pratique évaluative inadéquate et méprisante.

Nous avons de plus voulu savoir si les enseignants se profitent des grilles d'évaluation de KCSE comme outil référent diffusées à travers 'KNEC Examinations Reports'.

Nous les avons donc posés la question suivante : 'Servez-vous des grilles d'évaluation proposées par KNEC dans le rapport post KCSE ?'. Les données recueillies sont représentées en graphique circulaire ci-après :



**Figure 4.10: Les enseignants et référence aux ‘KNEC Examinations Reports’**

Selon le graphique 4.10, un nombre restreint d’enseignants soit 9,52% se réfèrent toujours aux rapports de KNEC. Ceci veut dire qu’ils en investissent financièrement. Inversement, la majorité, à un taux de 76,19% n’y se réfèrent que quelque fois tandis qu’un taux de 14,29% de participants n’y se réfèrent jamais. À base de ce résultat, on peut déduire que plus de trois quarts des enseignants reconnaissent l’importance du rapport KNEC en évaluation et s’y réfèrent. Malheureusement les 14.29% qui ont répondu avec ‘ jamais’, ignorent non seulement son existence mais également sa pertinence aux pratiques évaluatives de FLE.

Par rapport son accessibilité, nous avons posé aux enseignants la question ouverte suivante : ‘Accédez-vous les rapports de KNEC sur la correction de production écrite et comment en servez-vous ?’

Les enseignants ont tous répondu à cette question mais nous n'avons retenu qu'une seule réponse relative aux grilles d'évaluation de correction du français. Nous captons cette énoncée comme ci-après :

### **Réponse**

*- 'j'essaie de suivre les grilles de KNEC'*

Cette énoncée est la seule réponse recueillie, qui est pertinente aux grilles d'évaluation. Malheureusement, l'énoncé est court, plutôt vague, impliquant un besoin chez l'enseignant, malheureusement, le besoin demeure imprécis. Ce résultat confirme notre assertion préalablement, que la diffusion opportune des Rapports KNEC est inefficente et risque de ne pas produire l'effet visé - fournir des astuces sur les outils d'évaluation.

Nous avons également mené une analyse comparative de deux types de grilles d'évaluation celle de KNEC au Kenya et celle usitée au niveau DELF /DALF. Le but principal de cette comparaison était de découvrir les convergences et/ou divergences entre le format et contenus. Cette analyse était nécessaire pour comparer les grilles d'évaluation adoptées au niveau national et celles usitées au niveau international. Notre analyse nous a révélé des similitudes suivantes; d'abord la tâche corrigable est explicitée, voire une synthèse créative de certaine longueur réalisée à durée restreinte, indiquée à l'entête de grille. Deuxièmement le format de grille est sous forme d'un tableau à plusieurs entrées, comprenant les différents critères de correction, les indicateurs de performances de chaque critère et également l'échelle d'appréciation à échelons. Le troisièmement similitude est le propos des notes attribuables à des critères pondérés, tenant compte du poids assigné à chaque critère. La note maximale

ou minimale est fixe mais avec la possibilité d'une demi-note. Finalement l'échelle d'appréciation dans les deux grilles est conçue à des échelons pondérés, représentatifs de la qualité atteinte par rapport chaque critère. En raison de ces similitudes entre les deux grilles, KNEC et DELF/DALF, on déduit que les deux conforment aux exigences fondamentales d'une grille d'évaluation, (Cote et Tardif, 2011, Yetis, 2017, D'amours, 2021).

Nous avons voulu découvrir donc si les apprenants sont exposés aux grilles d'évaluation diffusées à travers les rapports KNEC. Ceux-ci servent d'outils référents d'évaluation pour l'apprenant. Nous avons posé la question ci-après:

'Have you ever been introduced to KNEC marking grid/scheme used in marking writing skill in the KCSE exam?'

Les informations recueillies se représentent dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 4.13: Exposition des apprenants aux KNEC Examinations Reports'**

Options	Niveau d'apprenants		Total
	Troisième année	Quatrième année	
Oui	13	40	53
Non	40	31	59
Non réponse	0	2	2
<b>Total</b>	53	59	114

Ce tableau 4.13, montre que 53 participants ont répondu à l'affirmative contre 59 participants, qui ont répondu à la négative. Alors 46% sont exposés aux rapports KNEC dont la majorité est issu de quatrième année contre 52% qui ne sont pas exposés, la majorité évidemment venant de troisième année. Ce résultat, laisse

conclure que l'exposition aux reports KNEC débute bien sûr en troisième année pour certains apprenants et s'accroître en quatrième année, supposons, sous pression de préparation à l'examen de KCSE. Cependant la non-réponse par les apprenants de quatrième année implique une lacune systémique.

Afin de vérifier des informations recueillies à l'aide des questionnaires et des documents scannés, nous aussi analysé des copies corrigées, fournies par les enseignants enquêtés. Cette analyse malheureusement, ne nous a révélé aucun indice relatif à l'utilisation de grille d'évaluation. Nous n'avons donc, pas pu confirmer l'utilisation de grille d'évaluation en fonction des copies corrigées.

#### **4.7. Description des critères de correction de la production écrite**

Dans cette partie nous présentons les données recueillies relatives à la régularité d'évaluation sur la base de critères, les critères de correction de production écrite exigés, et les stratégies adoptées par les enseignants pour faire maitriser ces critères de correction.

Pour ce faire, nous avons posé aux enseignants la question suivante :

‘A quelle régularité est-ce que vous disposez de l'évaluation sur la base de critères?’

Les données recueillies sont représentées dans le tableau ci-dessous:

**Tableau 4.14: Les enseignants et utilisation d'évaluation sur la base de critères**

Options	Fréquence	Pourcentage
Toujours	4	15,38
Quelque fois	13	50,00
Pas du tout	1	3,85
Toujours avec les classes avancées mais jamais avec les débutants	5	19,23
Non réponse	3	11,54
Total	26	100.00

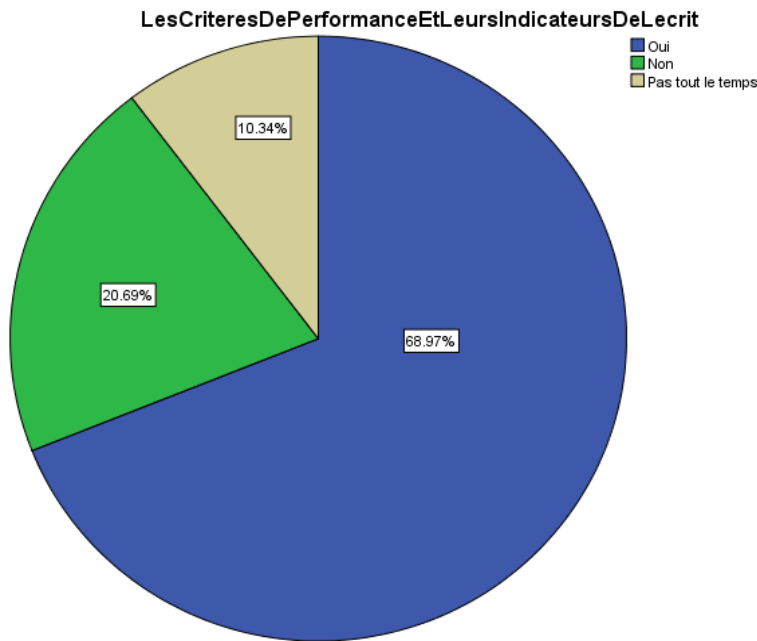
Ce tableau 4.14, montre à première vue que, la moitié des enseignants soit 50% ne sont praticiens d'évaluation sur la base de critères que quelque fois. Ce résultat est contradictoire à celui de la raison du choix du test préalablement traité, dont la réponse moyenne était l'objectif pédagogique. Puis, 19,23% des participants, utilisent 'toujours' l'évaluation sur la base de critères avec des classes avancées mais jamais avec les débutants. Pour ce groupe d'enseignants, l'entraînement des critères de correction de la production écrite débute un peu tardivement contre la recommandation que les apprenants en s'habituent dès la première année de formation, de (Soumaya, 2013). Pareillement 15,38% des enseignants utilisent l'évaluation sur la base de critères 'toujours' lors d'évaluation. Cette pratique est adaptée parce qu'elle permette la maîtrise des critères tout au long le module de formation. Finalement, à un taux de 11,54% des participants n'ont pas répondu à cette question alors que 3,85% n'utilisent pas du tout d'évaluation sur la base de critères.

Ces résultats de ces deux dernières catégories de participants nous font conclure qu'en général, la moitié des enseignants sont des fidèles praticiens d'évaluation sur la base de critères.

La réponse 'Pas du tout', implique malheureusement une évaluation fondée sur l'impression arbitraire, une pratique grandement critiquée. En fait, Leroux, (2015), s'oppose à la pratique impressionniste qui s'associe aux neuf effets démotivants: Ces effets comprennent, l'effet de fatigue ou de l'ennui qui peut engendrer un jugement sur-sévère d'une production parce qu'il n'y a pas de base sur laquelle les réponses sont acceptées. Puis, l'effet de halo qui entre en jeu quand le correcteur se laisse influencer par les caractéristiques de présentation du travail tel que l'écriture. Après, c'est l'effet de relativisme qui se manifeste quand le correcteur juge le présent travail en fonction des travaux dans lequel celui-ci est inséré alors que l'effet d'ordre de correction consiste à juger un nouveau travail par la qualité du candidat précédent telle qu'un travail moyen paraît bon s'il suit un travail médiocre. Il y a aussi l'effet de tendance centrale ou par crainte de surévaluer ou sous-évaluer, le correcteur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle disons entre 5 et 7 si le travail s'évalue sur 10. Avec l'effet de stéréotypie, l'enseignant-évaluateur maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant quels que soient ses efforts tandis que l'effet de flou se manifeste quand les critères de correction ni de notation ne soient pas précisément définis. Finalement, c'est l'effet de trop grande indulgence et/ou grande sévérité ou certains correcteurs sont trop sévères dans toutes leurs évaluations. À base de cette explication, seulement 3.85% de participants enquêtés démontrent une lacune par rapport à l'évaluation sur la base de critères même s'il n'implique qu'un nombre restreint d'eux.

Aux futurs enseignants rentrant du stage pédagogique, nous avons posé la question suivante :

‘Avez-vous eu l’opportunité de définir les critères de correction de l’écrit ?’ Les données recueillies sont résumées dans le graphique circulaire suivant



**Figure 4.11: Les futurs enseignants et définition des critères de correction**

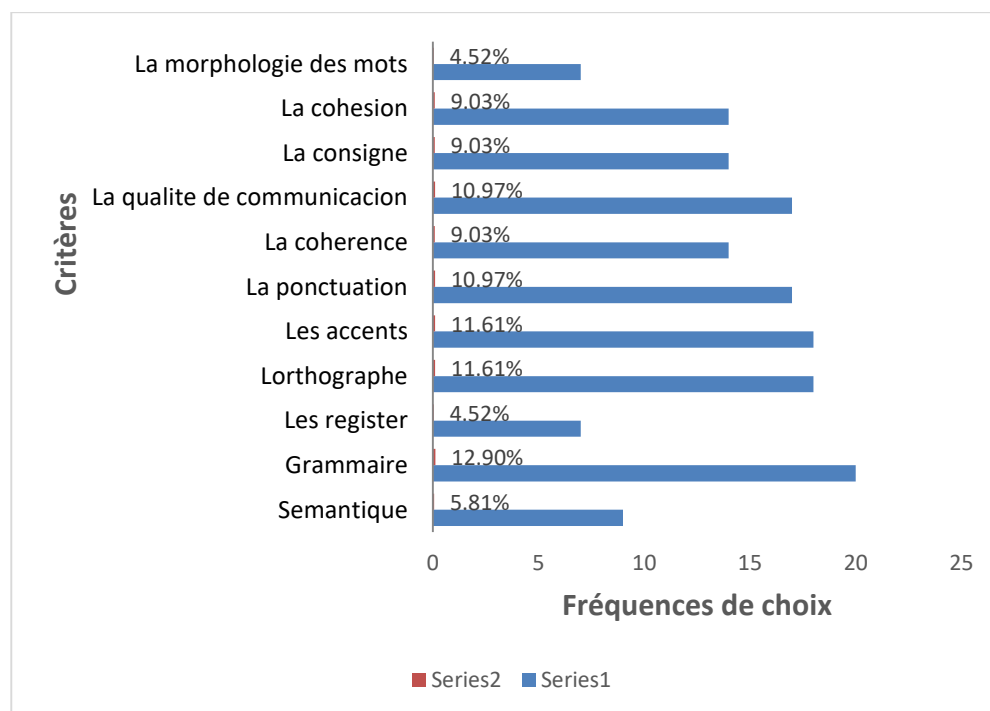
Dans ce graphique 4.11, 68,97% des futurs enseignants ont répondu qu’ils ont eu l’opportunité de définir des critères de correction lors du stage pratique alors 20,69% d’eux ont répondu à la négative. Un petit nombre de participants soit 10,34% ont répondu par ‘pas tout’.

En gros, ce résultat témoigne la pratique d’une évaluation critériée parmi la majorité des enseignants malgré la cadence variable et à l’opposé d’un nombre restreint des non-praticiens. Ce résultat est semblable à celui issus des enseignants explicité ci-

dessus. Nous notons de plus que les non-praticiens d'évaluation critériée malgré leur taux, témoignent l'existence de correction au hasard et subjective dont les notes gagnées ne reflètent pas forcément le vrai niveau d'apprentissage atteint. Cette pratique est en générale décourageante pour certains apprenants surtout les faibles et gênante à la maîtrise parfaite de la compétence.

Ensuite, nous avons posé aux enseignants la question suivante :

'Parmi les critères proposés lesquelles exigez-vous lors d'évaluation ?'. Les réponses obtenues sont rapportées dans le graphique ci-après :



**Figure 4.12: Les enseignants et critères de correction de production écrite exigés**

Selon les pourcentages dans ce graphique 4.12, les critères de la production écrite se placent en deux classements : Le premier classement consistant en : grammaire avec

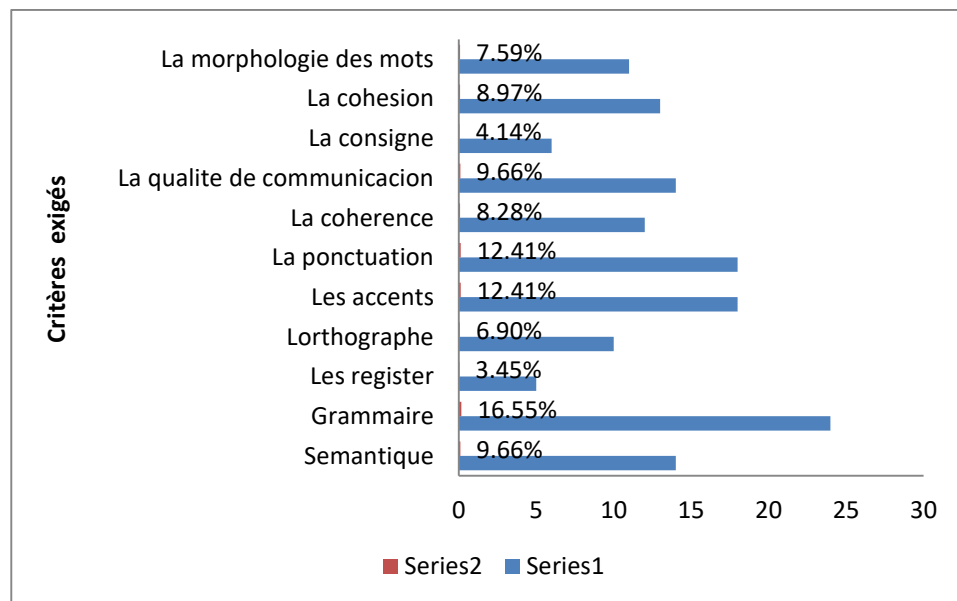
12,90%, orthographe avec 11,61%, accents avec 11,61%, ponctuation avec 10,97%, qualité de communication avec 10,97%, cohérence avec 9,03%, cohésion avec 9,03%, consigne avec 9,03%. Le deuxième classement consiste en ; sémantique avec 5,81%, registre avec 4,51% et morphologie des mots avec 4,52% avec un taux relativement bas. Selon la figure ci-dessus tous les critères proposés ont été choisis par les enseignants enquêtés, ceci confirme leur reconnaissance et pertinence à la production écrite.

Germain et al, (2004) observent que, pour produire par l'écrit, il faut tenir compte de fonctionnement de chaque composante du code. La composante linguistique par exemple, se traduit en critères tels que l'orthographe grammaticale et lexicale, les accents français, la ponctuation, l'étendue lexicale. Ensuite il faut la maîtrise des règles d'usage de cette langue dans une situation socioculturelle de Communication soit la composante pragmatique, qui se traduit en critères comme, le registre, la sémantique, la morphologie des mots alors que la composante communicative se manifeste dans l'aisance à communiquer ainsi à travers les critères relatifs à la grammaticalité, la cohérence des idées et la cohésion des structures ainsi que l'homogénéité du registre adapté. Selon De Ketele, (2013), Davy, (2010), Leroux, (2015) et Roberge, (2015), les critères servent d'éléments référents à base desquels l'évaluateur examine le degré d'adéquation ou de proximité d'une production d'apprenant au scripte idéal. Les critères s'utilisent afin de réduire le plus possible la tendance de subjectivité. Cependant, il est dans la discrétion d'enseignant de se décider comment il évaluera les différentes composantes traduites en formes de critères. Les critères s'évaluent soit tous ensemble dans le cas d'une synthèse soit séparément à l'aide d'un outil particulier comme une dictée ou C-test.

En plus, nous avons passé aux futurs enseignants auxquels avons posé la question suivante :

‘Parmi les critères de l’écrit suivants lesquelles exigerez-vous lors d’évaluation ’?’

Les données recueillies des futurs enseignants sont présentées en graphique suivante :



**Figure 4.13: Les futurs enseignants et critères de production écrite exigés**

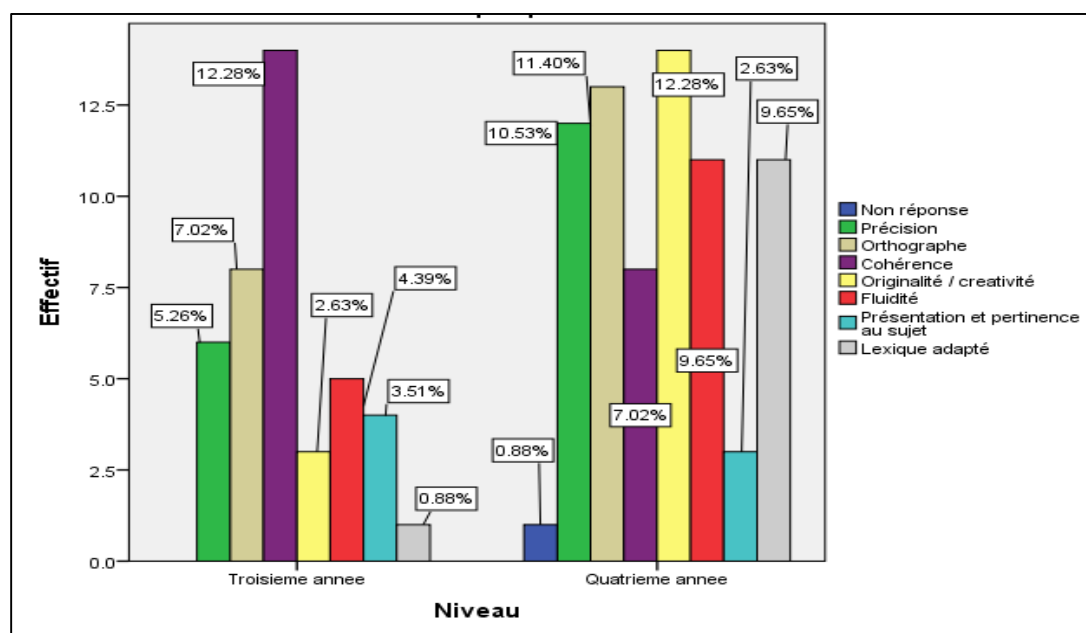
Cette figure 4.13 montre que, les futurs enseignants reconnaissent des critères principaux de correction de production écrite. En ordre du poids de choix, nous les représentons comme ci-après : la grammaire à un taux de 16,55%, les accents à 12,41% et la ponctuation à 12,41%, la qualité de communication à 9,66%. Puis il y a la cohésion à 8,97%, la cohérence à 8,28%, la consigne à 4,14% et le registre à 3,45%. Ce résultat est semblable à celui issu des enseignants, dernièrement explicité. En

moyen, la grammaire, les accents et la ponctuation s'exigent plus alors que, le registre s'exige la moindre.

Afin de vérifier la conformité des critères entraînés lors de formation et ceux exigés lors d'évaluation national KCSE, nous avons posé aux apprenants, la question suivante :

'Do you know the performance criteria and indicators against which writing skill in French is marked at KCSE level?'

Les données recueillies selon leur niveau, sont rapportées en figure ci-après :



**Figure 4.14: Les apprenants de FLE et critères de correction de la production écrite**

La figure 4.14 montre que 64,01% des apprenants de 4<sup>ème</sup> année, reconnaissent les critères exigés. Ceux-ci comprennent originalité et/ou créativité, orthographe,

précision du contenu, lexique, fluidité d'expression, cohérence, présentation du travail et pertinence au sujet.

Selon 35.99% des apprenants de 3ème année, les critères de correction consistent: cohérence, orthographe, précision du contenu, fluidité, présentation du travail, pertinence au sujet, originalité et/ou créativité. Ce résultat nous confirme que les apprenants reconnaissent des critères d'évaluation usités au niveau KCSE, un trait symbolique d'exposition aux grilles d'évaluation diffusées via les rapports KNEC.

Nous avons donc passé à l'analyse et présentation des critères d'évaluation des deux compositions imposées au niveau KCSE dites fonctionnelles et créatives. Cette analyse s'est limitée aux rapports post évaluation nationale de 2012 à 2018, diffusés dans 'The KNEC Examinations Reports'. Le but principal de cette analyse était de faire un inventaire des critères de correction de l'écrit en fonction des grilles d'évaluation des examens passés. La composition fonctionnelle engendre la rédaction semi-guidée d'un programme, une lettre, une recette ou un dialogue, réalisable en cent-vingt à cent cinquante mots. L'ensemble des critères captés dans des rapports est: 'format, cohérence, vocabulaire et expressions, le corps, la grammaire, le vocabulaire et la conclusion. Les critères de la composition créative dont le produit attendu est une synthèse à libre expression d'une certaine longueur. Pour cette production les comprennent les suivants, 'introduction, la grammaire, vocabulaire et expression, le corps, la cohérence, la fluidité et la conclusion.'

En fonction de cette analyse, nous notons malheureusement omission de la consigne parmi les critères adoptés. Selon Jactat et Vannieuwenhuysse, (2019), la consigne s'écrit comme piste de guidage définissant le produit final. Elle devrait figurer parmi

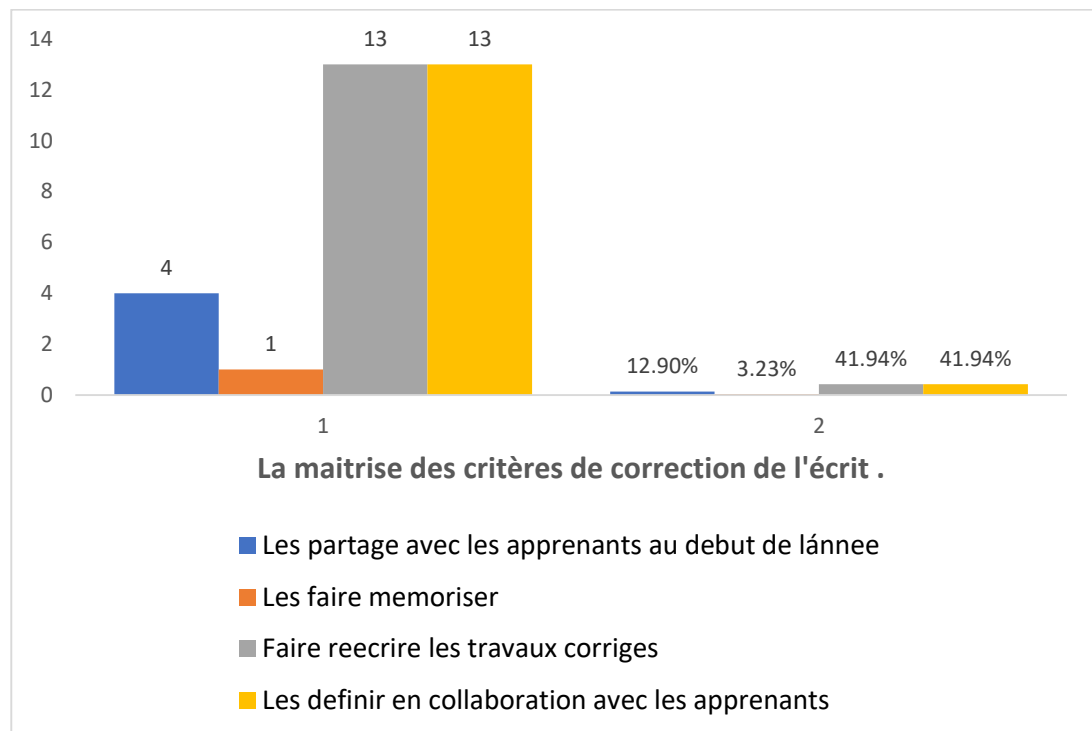
les critères de correction. Nous trouvons le critère nommé « le corps » pour une production à libre expression étant ambiguë dont les indicateurs de performance ne se définiront pas facilement. Un tel critère est non seulement imprévisible pour l'apprenant. Il sera peut-être utile dans l'évaluation d'impression. Soumaya, (2013), exige qu'un critère s'écrit d'une façon précise et en terme de réponse attendue pour ne pas engendre plusieurs interprétations des indicateurs de performance pour le même critère.

Une analyse comparative de différents critères de correction captés dans la grille KNEC et la grille DELF/DALF, nous a révélé des divergences suivantes : D'abord la grille KNEC, s'exprime en anglais alors que la tâche corrigeable est écrite en français. Ceci de notre opinion, rend laborieux le travail du correcteur car il doit traduire ces critères avant de passer à la correction. La deuxièmement divergence est que les critères de correction sont exprimés sous la forme de jugement global de production, rapporté comme suivants: 'exemplary', very well written text, good, quite good, fair to rough text, poor/ weak text, very poor', (KNEC, 2018). Nous trouvons ce type de critères un peu flou et incohérente avec la pratique de définition des critères.

La grille DELF/DALF par exemple, exprime les critères sous la forme nominative, définis en termes de réponse attendue comme suivants : respect de la consigne, compétence grammaticale, compétence lexicale, capacité à présenter des faits, capacité à exprimer sa pensée, cohérence et cohésion. Ces critères s'adressent aux différents aspects constitutifs de l'écrit. Ils sont écrits aux termes simples et précis. Il est également facile à les faire à maîtriser. Ils conforment aux recommandations des contenus de grille d'évaluation dont les contenus fondamentaux comprennent le titre de la tâche à réaliser, dessiné sous forme d'un tableau à plusieurs entrées, (Leroux,

2015, Soumaya, 2013). Une autre divergence entre la grille KNEC et celle de DELF/DALF, se situe au niveau de la définition des indicateurs de performances. Dans la première, les indicateurs de performances sont non-seulement nombreux et généralistes, alors que ceux de la dernière grille sont restreints et pertinents au critère visé.

En réponse à la question ‘qu’est-ce que vous faites pour faire maîtriser les critères de l’écrit en français ?’, Nous avons recueillies les données résumées en graphique suivante :



**Figure 4.15: Les enseignants et stratégies de maitrise des critères de correction**

Sur la base des résultats de la figure 4.15, deux stratégies de maitrise des critères de correction à un taux de 41,94%, prennent proéminences. La première stratégie est de faire réécrire les travaux corrigés et la seconde est de définir les critères de correction

en collaboration avec les apprenants. Bardi et Sage, (2005), observent que faire réécrire un travail corrigé, favorise davantage la maîtrise d'un critère parce que l'apprenant en travail plus d'une fois. Dans ce sens la deuxième version présente à l'apprenant la possibilité de s'interroger sur les fautes commises préalablement et de les éviter dans la version subséquente. Cette pratique permet le produit rédactionnel de s'affiner au fil du temps.

De nos expériences, la stratégie de réécriture de production corrigée s'impose facilement en classe de FLE. Cependant son efficacité dépendant de la méthode de correction usitée. Un apprenant dont les erreurs sont toutes corrigées n'a pas d'opportunité de réfléchir à la profondeur sur la source des erreurs dans sa première production. Par rapport à la stratégie de définir les critères en collaboration avec les apprenants, nous portons l'opinion qu'elle présentera plus d'avantages pour les groupes avancés dont les critères de correction sont déjà intériorisés et évidents.

La troisième stratégie de maîtrise des critères de correction à un taux de douze virgule 12,90%, est celle de partager les critères avec les apprenants au début de l'année. Meyer, (2012), observe que partager les critères est une excellente stratégie de maîtrise parce que les apprenants savent dès le début, les objectifs à atteindre chaque fois ils mettent un stylo sur papier. Les apprenant se sentent à l'aise et s'efforceront à s'évoluer. La stratégie s'applique davantage avec la grille d'autocorrection.

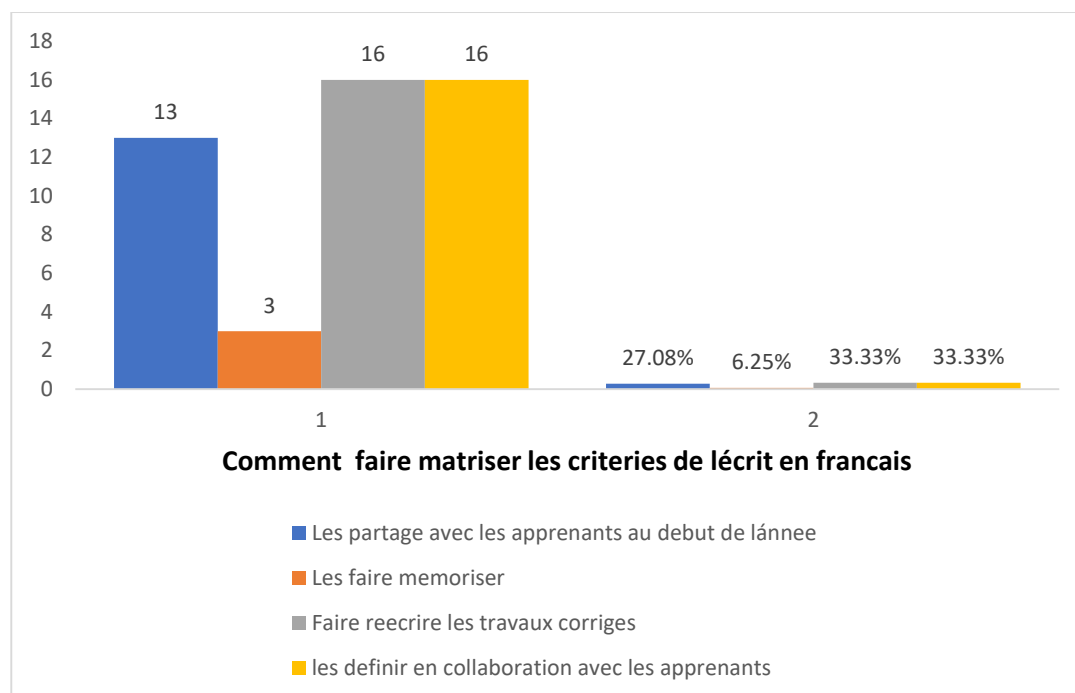
Malheureusement, les critères de correction se partage librement entre enseignants mais très peu avec les apprenants. En fait, la grille d'auto-évaluation, le principal moyen de transfert de critères ne s'applique que minimalement à un taux de 26.90% parmi les enseignants enquêtés (voir tableau 4.6.7- les enseignants et différentes

grilles d'évaluation.) Aoudache, (2014), tient la position que communiquer des critères aux apprenants s'avère nécessaire car elle permet à l'apprenant de bien savoir en tête les objectifs qu'il doit atteindre. Ceci, lui permet de s'organiser psychologiquement, et de prévoir les ressources à mettre en œuvre pour la réalisation de son travail. Cette pratique favorise conséquemment l'autonomie des apprentissages à long terme parce que les apprenants se remettent en question à tout moment.

Nous sommes d'opinion que le partage de critères de correction s'appliquera davantage dans le nouveau régime d'éducation par compétences (CBC). L'évaluation des apprentissages se déroule par estimation du produit aux rubriques descriptives de qualité acceptable. Ceci est pratique car les tâches évaluatives sont connues dès le début de la séquence pédagogique.

Finalement, la stratégie la moins usitée est de faire mémoriser les critères de correction, à un taux de 3,23% des enseignants enquêtés. L'action de mémorisation des critères sans activité d'écriture n'est pas logique car l'écrit s'acquiert par entraînement mais non, par mémorisation.

Pareillement, nous avons posé cette même question de comment faire maîtriser les critères de correction aux futurs enseignants. Les données recueillies sont représentées graphiquement ci-après :



**Figure 4.16: Les futurs enseignants et stratégies de maitrise des critères**

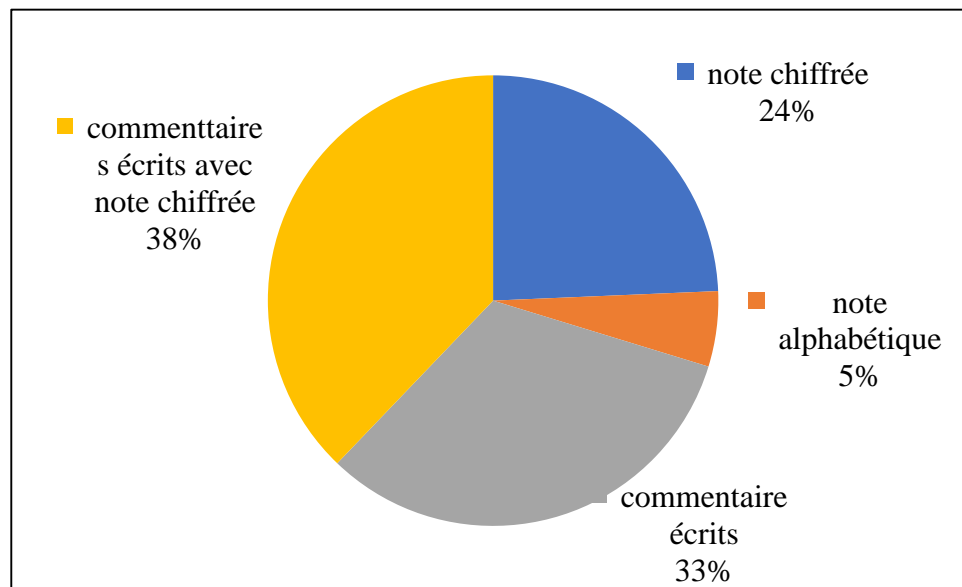
Selon la figure 4.16, les stratégies d'intériorisation des critères de correction proposées par des futurs enseignants, sont en ordre identique à ceux issus des enseignants explicités précédemment. Ceux-ci consistent à faire réécrire les travaux corrigés et définir les critères en collaboration avec les apprenants en classe, partager les critères avec les apprenants au début de l'année et les faire mémoriser. Nous constatons l'unanimité de stratégies de maitrise des critères de correction entre les deux groupes d'enquêtés, impliquant conséquemment les défauts semblables.

#### **4.8 Les méthodes de notation et d'appréciation des productions écrites**

Dans cette section nous présentons des données recueillies des enquêtés, portant sur les méthodes d'appréciation des productions des apprenants, les techniques usités pour faire remarquer les erreurs, la signalisation des erreurs dans les productions des apprenants et la distinction des erreurs attirant plus de pénalisation lors de correction.

Nous avons donc posé aux enseignants la question suivante :

‘Parmi les propositions d’appréciation suivantes, lesquelles servez-vous lors de l’évaluation de la production écrite dans votre classe ?,’ Les données recueillies sont représentées en graphique ci-après :



**Figure 4.17: Les enseignants et méthodes de notation et d’appréciation**

La figure 4.17, nous montre que les enseignants utilisent les quatre méthodes d’appréciation. Elles consistent, les commentaires écrits avec une note chiffrée, à un taux de 38%, les commentaires écrits uniquement, à un taux de 33%, une note chiffrée uniquement, à un taux de 24% et appréciation alphabétique, à un taux de 5%. De ces résultats, nous constatons qu’en général, l’appréciation en classe de FLE se caractérise par des annotations et par la note chiffrée. Ce résultat confirme l’assertion de Millien et Alte, (2014), d’après qui, la note est clef en évaluation. Elle est le retour d’enseignant le plus attendu et le plus compris par l’apprenant et le parent à la fois. Elle permet d’apprécier plus objectivement et plus finement le niveau de performance

d'un apprenant, rendant mieux comptes des niveaux d'apprenants dans des classes d'aptitude hétérogènes. Aussi, elle permet de mieux percevoir les catastrophes remarquables à la première vue, provoquant des réflexions immédiates sur les non-acquis ainsi que sur des dispositifs de remédiations nécessaires. Selon cette perception populiste donc, la méthode de notation des enseignants est plutôt chiffrée.

Nous avons donc passé à l'analyse des copies corrigées pour découvrir des marques relatives à la notation chiffrée afin de nous aider vérifier les données recueillies l'aide des questionnaires. Il a émergé que quarante-cinq copies sur cinquante copies analysées portaient des notes chiffrées uniquement soit avec des commentaires écrits. Les copies non-chiffrées

Portaient ni de commentaires écrits ni de symbole seulement les soulignés des erreurs commises. La note chiffrée a été validé comme la méthode de notation des rédactions, la plus usitée.

Notre analyse des copies corrigées était également orientée sur les marques de corrections, des annotations de toutes sortes laissées sur les corpus ainsi que le calcul des scores attribués aux différents critères. La pratique populaire rencontrée est celle des annotations écrites accompagnantes des scores attribués, exprimées d'une façon descriptive de qualité atteinte. Cette catégorie d'annotations étaient telles que ; superbe ! excellent ! très bien, bien! bon effort ou passable. Ces annotations étaient écrites tous en rouge, surtout à l'entête de la page, dans la marge à gauche ou en bas de la page.

D'autres annotations d'actions mélioratives par exemple, 'attention aux accents', 'attention aux accords verbaux du passé composé et à l'imparfait', 'attention aux

accords du genre’, ‘révise l’emploi des temps du passé’, ‘attention à la nominalisation des verbes’, ‘attention à l’orthographe’, parmi d’autres annotations. Ces annotations sont censées pousser l’apprenant à s’autocorriger par rapport la déficience signalée.

De plus, il y avait des annotations relatives à l’inattention d’apprenant par rapport des exigences du registre, positionnement des mots en phrase et format de la rédaction fonctionnelle. Nous avons capté au verbatim les commentaires suivants :

- ‘vous ?’ ou ‘tu ?’,
- ‘watch your word order!’
- ‘vous avez oublié le format de la lettre amicale!’.

Encore d’autres annotations comprenaient des commentaires réfléchis et un peu long s’adressaient aux apprenants personnellement. Par exemple; ‘soyez un peu idiomatique’, ‘tu feras mieux avec quelques corrections sur l’emploi des temps du passé’, ‘attention à la place des adjectifs et des adverbes’, ‘bon usage des idiomes’, ‘vous pourriez bien écrire avec plus d’idiomes’. Pour des praticiens uniquement des annotations et /ou en combinaison avec la notation chiffrée, Roberge, (2015), observe que cette stratégie est la plus aidant car elle présente à l’enseignant, l’opportunité de s’impliquer auprès de l’apprenant d’une façon réfléchie et personnalisée. En fait, l’écriture des commentaires lui permet le temps nécessaire de cerner les sources des erreurs commises et de suggérer convenablement des pistes d’autocorrection.

La troisième méthode d’appréciation rencontre était l’utilisation d’une note littérale figurant dans cinq copies fourni par un seule participant. Malgré son utilisation minimale, cette pratique présente néanmoins certains bénéfices. D’abord, elle redonne goût aux apprentissages et permet à l’apprenant de progresser puisqu’ il sait où il se

situe par rapport ses pairs. Deuxièmement, il peut valider ses compétences en autonomie. Finalement, elle peut contribuer à la motivation intrinsèque de l'apprenant parce qu'il le protège estime de soi, par rapport aux simples notes qui visent susciter l'esprit compétitive et comparative parmi les apprenants, (Aldjia, 2016). Bien que cette pratique est adopte au niveau de certification de Kenya Certificate of Secondary Education(KCSE), elle, s'avère minimalement usitée parmi les méthodes d'appréciation abordées dans notre étude.

Nous avons également voulu découvrir la raison pour laquelle un enseignant adoptera une méthode d'appréciation particulière mais non une autre. Nous avons donc mené un test de corrélation entre les épreuves proposées par le module de et les différentes méthodes d'appréciation explicites précédemment, (voir la figure 4.8. XIII – les enseignants et les méthodes de notation et d'appréciation). Les données recueillies sont résumées en tableau ci-après :

Tableau 4.15: Types des tests et méthodes de notation et d'appréciation

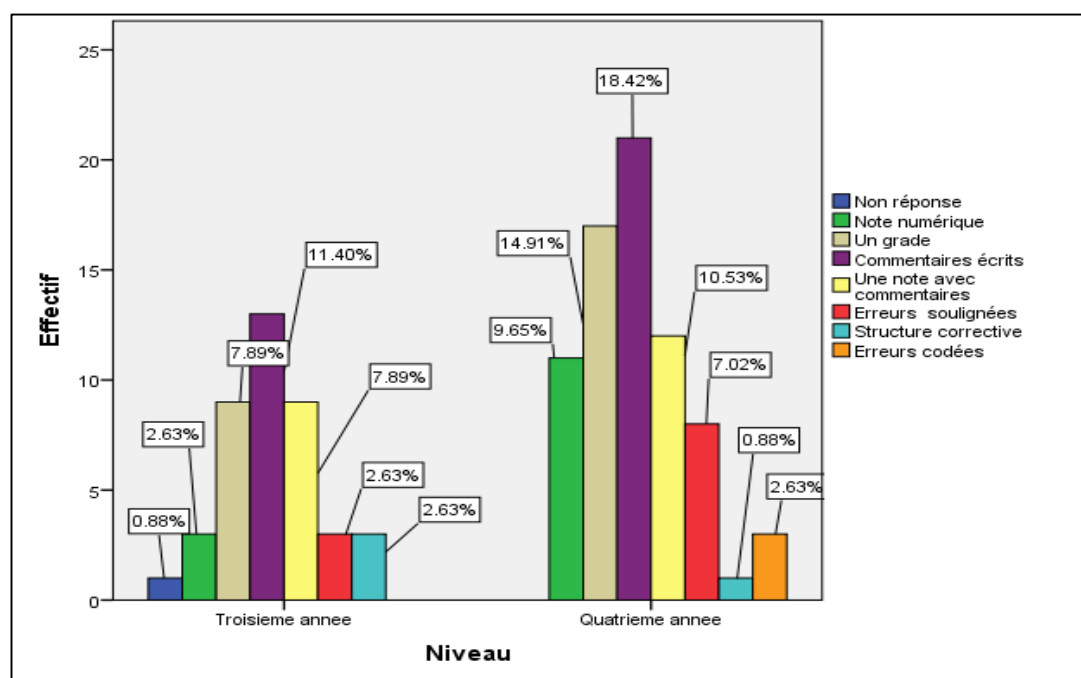
## Effectif

	Type de Feedback fourni									Total
	Non réponse	Note numérique	Un grade	Commentaire écrit	Note avec commentaires	Les erreurs soulignées	Structure corrective	Erreurs codées		
<i>Non réponse</i>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Dictée	1	7	5	6	1	1	0	0	0	21
Filling gaps	0	1	5	8	0	0	0	0	0	14
Lettre	0	1	8	6	3	1	2	0	0	21
Rédaction créative	0	2	2	3	4	3	0	0	0	14
Dialogues	0	1	5	6	5	3	1	0	0	21
Posters	0	0	0	1	7	1	0	0	0	9
Recette	0	1	0	2	0	0	0	1	1	4
Article	0	0	1	2	1	2	1	2	2	9
<b>Total</b>	1	14	26	34	21	11	4	3	3	114

Selon les chiffres dans ce tableau 4.15, la dictée est l'épreuve la plus notée chiffrément. Ce résultat fait du sens parce que la dictée s'apprécie souvent en fonction des éléments correctement écrits et/ou des zéros dus à la non-maitrise des structures grammaticales et orthographiques évaluées. Deuxièmement, un grade littéral s'implique plutôt dans l'appréciation d'une lettre alors que les commentaires écrits longs et courts s'impliqueront davantage dans l'appréciation des épreuves de 'fill gaps'. Finalement la note chiffrée accompagnée des commentaires s'impliquera

davantage dans l'appréciation d'un poster. En gros, les résultats mettent en évidence la pratique des méthodes d'appréciations mixtes.

Nous avons également voulu découvrir si le niveau d'apprenant est pris en compte lors du choix de la méthode de notation et d'appréciation. Un test de corrélation entre les deux variables nous a donné des résultats résumés dans le graphique ci-après :



**Figure 4.18: Niveau d'apprenants et méthodes de notation et d'appréciation.**

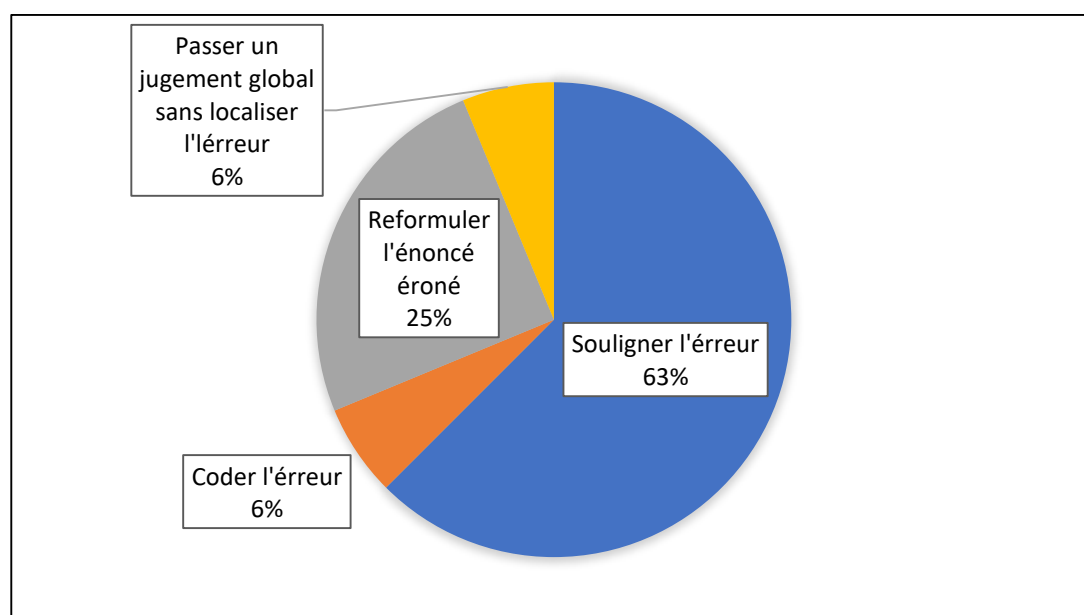
Cette figure 4.18, nous confirme que diverses méthodes de notation et d'appréciation s'appliquent de la même mesure avec les deux niveaux d'apprenants. Le commentaire écrit prédomine l'appréciation des productions due peut-être à son caractère de s'adresser à l'apprenant personnellement. En plus, la méthode présente au correcteur l'opportunité de réfléchir à profondeur sur les erreurs d'apprenants avant de s'impliquer via l'écriture. Cette réflexion est nécessaire parce que les commentaires les plus significatifs, sont ceux qui proposent des pistes de rétroaction, (Zogang,

2016). Heureusement, l'analyse des copies corrigées nous a révélé des commentaires significatifs s'adressant plutôt à l'inadéquation de l'écrit rencontrée mais non des commentaires négatifs et dégoûtants.

Ce résultat est contradictoire aux données recueillies à l'aide du questionnaire et à l'aide de l'analyse des copies corrigées qui a révélé la note chiffrée accompagnée des commentaires, étant la méthode la plus populaire. Le résultat issu du test de corrélation, démontre un taux d'évaluation élevé en quatrième année, une confirmation des données recueillies sur la régularité d'évaluation en production écrite.

À la question 'Comment faites-vous remarquer les erreurs commises ?'

Les données recueillies des enseignants sont représentées en graphique ci-après :



**Figure 4.19: Les enseignants et repérage des erreurs dans les productions des apprenants**

Selon les informations dans le graphique 4.19, le souligné de l'erreur à un taux de 63%, est la technique la plus usitée par les enseignants enquêtés à faire remarquer l'erreur. La reformulation de l'énoncé erroné se place au deuxième rang à un taux de 25%. Puis, le codage de l'erreur et passage d'un jugement global du niveau atteint, occupent le dernier rang à un taux de 6% chacun. Il est donc évident que les enseignants font remarquer les erreurs à ces quatre techniques.

Les erreurs commises par des apprenants reflètent l'existence des difficultés d'apprentissages et doivent être détectées et vérifiées dans toutes ses formes, pour les mettre en valeur, durant le processus de remédiation, (Nadjoua et Bouchra, 2017, Sonia, 2011). En fait, le repérage des erreurs est considéré comme la première phase de remédiation, s'avère nécessaire à l'enseignant et à l'apprenant à la fois. L'enseignant est conseillé de pointer les erreurs commises par l'apprenant alors que celui-ci est appelé de solliciter d'aide. L'apprenant est également appelé d'examiner et/ou analyser la source et de ses erreurs afin de les surmonter c, (Amel, 2013). Cette auteure distingue deux types d'erreurs dans la production écrite qu'il faut repérer. Elles consistent les erreurs relatives à la forme et celles relatives au contenu. Les erreurs du contenu se portent sur à la consigne ignorée ou mal interprétée, à la construction d'un plan de présentation des faits ainsi que la manque de la cohérence et cohésion textuelle. Les erreurs de forme, portent sur les mauvaises structures grammaticales, l'emploi des temps inadaptés, l'orthographe déficiente, la manque de ponctuation, la manque des accents, la syntaxe fautive, le manque du respect morphologique, l'inattention à la lettre majuscule. L'évaluateur repère les erreurs commises d'abord comme preuve d'inadéquation et deuxièmement de justifier son jugement et/ou appréciation. Une erreur signal sert à informer l'apprenant que sa

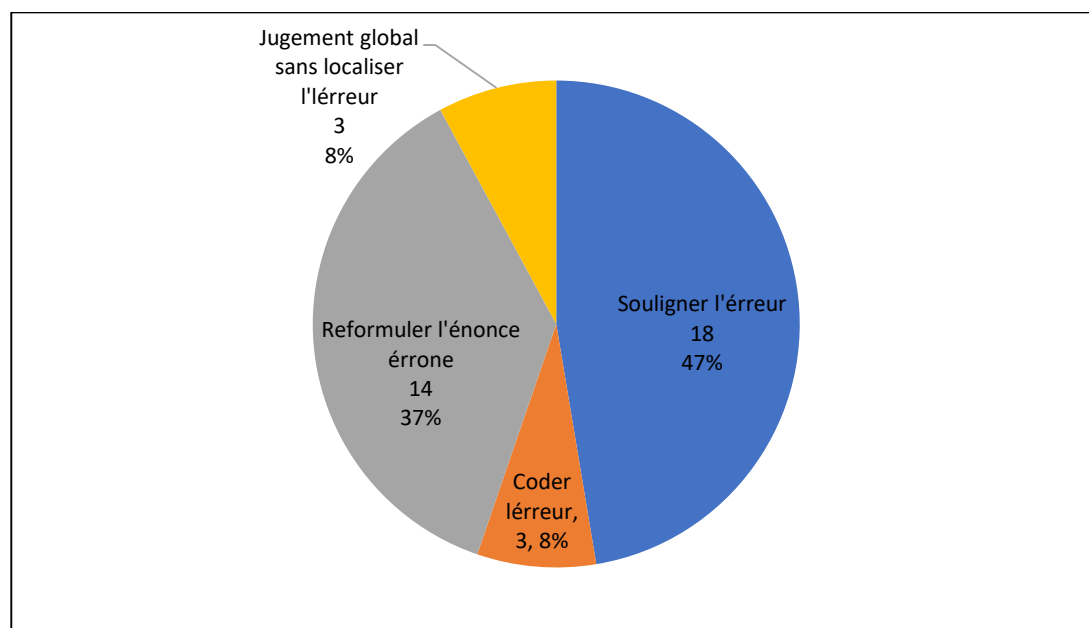
structure est erronée, pour qu'il se confronte avec son erreur à viser de s'évoluer dans l'écrit. De notre expérience, la signalisation de l'erreur joue un rôle primordial dans l'acceptation des difficultés d'apprentissage.

Nous sommes donc retournés aux copies corrigées pour découvrir des preuves de repérage des erreurs dans les travaux des apprenants. Cette action nous a fait constater que les enseignants signalent toutes les erreurs à la vue et à différentes marques dans le même corpus. Ces marques comprennent, le souligné de l'erreur à une seule ligne, à deux lignes ou au zigzag. Nous avons également rencontré l'entouré de l'erreur, l'insertion d'une lettre correcte à la place de la fautive, un constat ou un point d'interrogation à la fin du mot et/ou de la phrase fautive. L'ajout d'un/des accent(s), d'une apostrophe, d'un tiret manquant, la suppression d'une lettre, mot et/ou une phrase inadaptée prédominaient le repérage des erreurs. La reformulation de la structure fautive en partie et/ou en phrase complète fait partie de techniques de repérage des erreurs. La nouvelle structure se place au-dessus, en bas ou à la fin de phrase barrée. L'évaluateur repère les erreurs commises d'abord comme preuve d'inadéquation et deuxièmement de justifier son jugement et/ou appréciation. Aussi, le repérage de l'erreur sert à informer l'apprenant pour qu'il se confronte avec son erreur à viser de s'évoluer dans l'écrit.

L'analyse des contenus n'a révélé aucune preuve de codage d'erreur comme stratégie de signalisation de l'erreur. Cette donnée est contradictoire de celle récoltée à l'aide du questionnaire, dont un petit nombre 6% d'enseignants se sont présentés comme praticiens de la pratique. On peut donc inférer que le codage d'erreur, comme pratique de recensement de source des erreurs de l'écrit, est mal connu par les enseignants

enquêtés et en conséquence minimalement adapté lors de correction des productions d'apprenants.

Nous avons posé la même question aux futurs enseignants et les données recueillies de ce groupe sont représentées dans la figure ci-dessous :



**Figure 4.20: Les futurs enseignants et repérages des erreurs dans les productions des apprenants**

La figure 4.20, démontre une préférence du souligné de l'erreur comme technique préférée à un taux de 47% suivi de la reformulation de l'énoncé erroné, à un taux de 37% alors que le jugement globaliste et le codage de l'erreur n'ont reçu que 8% chacun. En gros, ce résultat démontre préférence du souligné par rapport la signalisation de l'erreur, un caractère symbolique de correction directe abordée précédemment dans cette section.

Selon Amel, (2013), corriger par méthode directe c'est repérage des erreurs à l'aide des soulignés en partie et/ou en phrase complète, aussi par les entourés, par qui

l'évaluateur la signale et la localise sur la copie d'apprenant. Il peut par suite, les corriger partiellement ou s'impliquer autrement à travers des annotations. Signaler une erreur avec un feutre de couleur différent permet de faire un recensement immédiat des erreurs, alors que le codage, pourra aider à les surmonter. La pratique de plusieurs techniques de signalisations des erreurs est conséquemment recommandée.

À l'opposé de la correction directe, est la correction indirecte où l'évaluateur, indique qu'il y a une erreur mais laisse à l'apprenant d'y remédier. Cette pratique est censée pousser l'apprenant non seulement découvrir ses propres erreurs mais aussi réfléchir à profondeur comment s'autocorriger. Cependant, comme l'on observe Roberge, (2015), la signalisation de l'erreur est primordiale car très peu d'apprenants s'efforcent à découvrir la déficience dans leur structure, si l'enseignant ne la leur signale pas. L'enseignant garde la discrétion de décider quelle méthode de correction adapter avec quel type d'apprenants.

Nous avons donc passé à des copies corrigées, pour vérifier si les enseignants enquêtés disposent de la méthode indirecte. L'analyse des copies corrigées nous a révélé des marques représentatives suivantes. Des soulignes d'une partie et/ou une phrase erronée sans ne point concevoir des commentaires explicatifs. L'autre annotation relative à la méthode indirecte était les marques indicatives d'un accent ou lettre manquant(e) sans le/la corriger à la place d'apprenant. De ce résultat, il est évident que les enseignants disposent de la méthode indirecte de correction.

En réponse à la question, ‘Faites-vous signaler toutes les erreurs de l’écrit dans le travail des apprenants ?’

Les enseignants nous ont donné des informations résumées dans le tableau suivant :

**Tableau 4.16: Les enseignants et repérage total des erreurs**

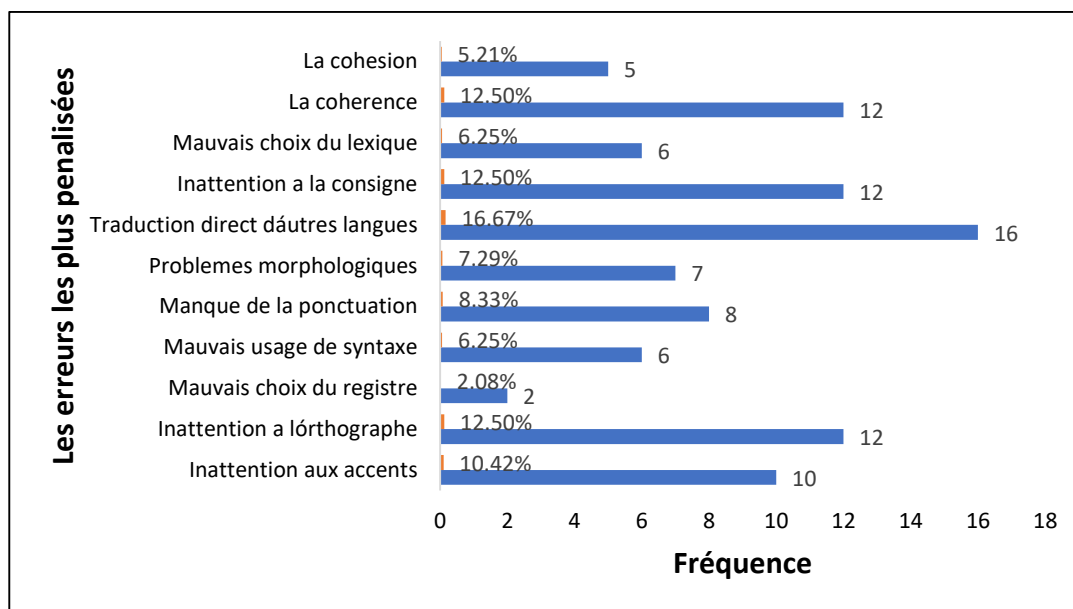
<b>Option</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Toujours	11	42,30
Quelques fois	15	57,70
Jamais	-	-
Total	26	100,00

Ce tableau 4.16, nous montre que 42,30 % des enseignants repèrent ‘toujours’ toutes les erreurs commises alors que 57,70% d’eux les repèrent ‘quelque fois’. Personne n’a choisi l’option ‘jamais’. Ce résultat est en parfaite conformité avec l’analyse des contenus qui nous a révélé un repérage total des erreurs.

Il est également en conformité avec les recommandations des didacticiens qui notent que le repérage de toutes les erreurs est obligatoire parce qu’elle est la première phase à la remédiation. La deuxième phase est l’analyse ou la classification convenable de ces mêmes erreurs et la troisième phase étant l’apport des remèdes adéquats. L’évaluateur efficace est celui qui respecte ces trois étapes parce qu’un apprenant ne saurait jamais qu’il a commis une erreur si elle ne l’est pas signalée, (Amel, 2013, Nadjoua et Bouchra, 2017).

En réponse à la question ‘Parmi les erreurs suivantes lesquelles sont les plus pénalisées ?’

Les données recueillies sont représentées dans le graphique suivant :



**Figure 4.21: Les enseignants et pénalisation des erreurs commises**

Selon Les chiffres dans la figure 4.21, nous notons que les erreurs les plus pénalisées par les enseignants sont celles provenant de la traduction directe à un taux de 16,67%. Celles d'inattention à l'orthographe correcte, cohérence inadéquate et inattention à la consigne à la fois, occupent la deuxième place à un taux de 12,50% chacun. Les erreurs relatives au manque de ponctuation occupent la troisième place, à un taux de 8,33%.

Nous remarquons malheureusement que les erreurs les plus pénalisées se relatent plutôt à la composante linguistique. Ceci implique conséquemment que les enseignants tolèrent moins les erreurs de dimension linguistique que celles relatives aux dimensions, communicative, discursive ou de la dimension pragmatique. À l'aide

de méthode de correction, les apprenants se conditionnent à éviter les erreurs les plus pénalisées à peur de se gagner une note base. De ce résultat, nous inférons un défi par rapport la désignation du poids aux critères de correction. Coté et Tardif, (2011), observent qu'une évaluation réussie sur la base de critères, est celle qui assure que les critères de correction choisis sont réfléchis et pondérés d'une manière à designer du poids significatif à toutes les dimensions.

Nous avons ensuite posé aux apprenants la question suivante:

*'Does your teacher's marking style(s) help you determine the nature of errors committed?'*

Les données recueillies sont résumées dans le tableau ci-après;

**Tableau 4.17: Les apprenants et recensement de source des erreurs**

Options	Fréquence	Pourcentage
Oui	96	84,20
Non	4	3,50
Quelques fois	14	12,30
Total	114	100.00

Ce tableau 4.17, montre que la majorité des apprenants, à un taux de 84.20 % peuvent reconnaître la source des erreurs commises en fonction du retour d'enseignant. Une autre catégorie à un taux de 12,3% ne reconnaissent la source d'erreur que 'quelque fois', alors que 3,5% des enquêtés ne peuvent pas du tout reconnaître la source. À base

de ce résultat, on déduit que le feedback fourni par l'enseignant aide les apprenants à cerner la source des erreurs commises.

Nous avons conséquemment passé à l'analyse des copies corrigées pour mettre en évidence le recensement de source des erreurs. Malheureusement, cette activité ne nous a révélé aucun indice relatif au codage d'erreur mais un commentaire écrit développé selon la nature d'erreur, permet d'une façon le recensement des erreurs, (Roberge, 2015). L'analyse des contenus des copies corrigées nous a révélé quelques commentaires relatifs aux aspects spécifiques de l'écrit. Par exemple ; « attention au temps du passé ; passé composé et imparfait », 'vous' ou 'tu', et 'hors sujet', se traduisent en 'respect du temps passé, respect du registre correct et respect de consigne respectivement. Cette preuve nous laisse conclure que le retour d'enseignant permet le recensement des erreurs mais sans forcément assigner des codes représentatifs.

Par rapport à la formation continue comme apport utile à la professionnalisation des pratiques évaluatives, nous avons sollicité des besoins des enseignants à travers, une question ouverte suivante :

'En quoi auriez-vous besoin de la formation continue '.

Nous avons obtenu plusieurs réponses mais nous avons retenu celles pertinentes au sujet de notre étude, les pratiques évaluatives de production écrite. Nous les énumérons comme captés dans des questionnaires comme suivantes :

- *'Définir les critères d'évaluation de production écrite'*
- *'Savoir les grilles d'évaluation les plus appropriés au niveau secondaire'*
- *'Exploiter les grilles de KNEC',*
- *'Comment corriger les rédactions'*

- *‘Comment évaluer et corriger la production écrite’*

Les trois premiers énoncés, révèlent un besoin portant sur la conception et utilisation de grille d'évaluation. Les données recueillis et précédemment explicitées dans cette étude témoignent de ce besoin.

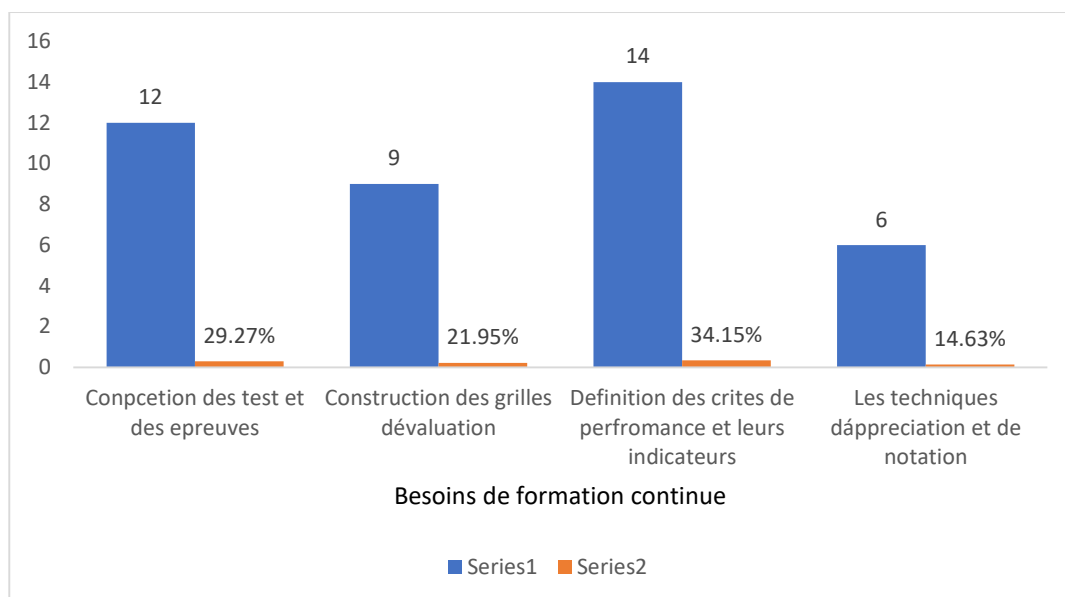
Les énoncés comme les suivantes :

- *‘Comment corriger les rédactions’*
- *‘Comment évaluer et corriger la production écrite’*

Par inférence ces énoncés impliquent plusieurs lacunes par rapport les pratiques évaluatives dont les plus évidents comprennent : l'application des méthodes de correction adéquates, la structuration des consignes, la signalisation de l'erreur, l'appréciation des travaux l'écriture des commentaires significatifs.

Par l'énoncé *‘comment exploiter les grilles de KNEC’* nous inférons d'une part, le besoin d'enseignant à comprendre les contenus de la grille d'évaluation et de l'autre part comment s'en approprier dans ses pratiques de classe. On entend également reconnaissance de la grille KNEC comme apport référentiel dans l'évaluation de la production écrite mais dont les contenus ne sont pas réutilisables.

Nous avons ensuite demandé aux futurs enseignants de cochez parmi les choix proposés, en quoi ils auraient besoin de formation continue. Les données recueillies sont représentées en graphique suivant :



**Figure 4.22: Les futurs enseignants et besoins de formation continue**

Selon les informations dans ce graphique 4.22, les besoins de formation continue en fonction de préférence sont les suivantes : définition des critères de performances et leurs indicateurs à un taux de 34,15%. Puis il y a la conception des tests et des épreuves à un taux de 29.27%, la construction des grilles d'évaluation à un taux de 21,95% et finalement les techniques d'appréciation et de notation à un taux de 14,63%. Ces résultats laissent remarquer qu'il y a un fort besoin de formation continue en matière d'évaluation

Nous avons donc entrepris de vérifier si le thème d'évaluation est bien intégré dans le présent module de formation des futurs enseignants. Un regard aux propos du module de formation des enseignants de KU, l'unité dite « ECT 312 Subject Methods French » nous a révélé l'absence absolue du sujet non seulement dans des attentes d'apprentissages, mais aussi dans la description des contenus thématiques d'enseignement. Cette absence implique évidemment une formation initiation professionnelle déficitaire. Nous notons donc une lacune en formation initiale par

rapport la matière d'évaluation qu'il faut combler pour donner à l'enseignant les fondations de base nécessaires d'enseignement-évaluation de l'écrit.

#### **4.9 Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les données recueillies de trois catégories des enquêtés, les enseignants de FLE entant qu'enseignants-évaluateurs, les apprenants de FLE de troisième et quatrième années du secondaire, entant qu'évalués principaux ainsi que les futurs enseignants, les étudiants de KU en année scolaire 2021, sélectionnés qu'échantillon représentatifs de formation initiale actuellement propose au niveau universitaire. Nous avons également, vérifié les informations issues de ces enquêtes avec celles recueillies à travers l'analyse du contenu des copies corrigées des documents pertinents : la grille de correction de KNEC au niveau KCSE et celle de DELF/DALF niveau B1 ainsi que le module de formation initiale, 'ECT 312, Subject Methods French'.

Selon les données recueillies, les enseignants sont principaux concepteurs et évaluateurs des apprentissages. Ils disposant des trois typologies d'évaluation ; pronostic, formative et sommative, usitées d'une façon combinatoire. L'évaluation se déroule à une régularité variable selon la discrétion d'enseignant mais les apprenants de quatrième année sont les plus entraînés. Les enseignants disposent de tous les types de tests proposés dans le module de formation consistant le test d'appariement, test à trou ou fill gap, C-test, test clôturé, la dictée, et les tests rédactionnels de types créatif et fonctionnel. Le choix de test est fonction d'objectif pédagogique.

Par rapport l'utilisation de la grille d'évaluation, nous avons notés que les enseignants et les futurs enseignants tous reconnaissent les différents types de grilles usitées dans

la correction de la production écrite. Elles consistent la grille analytique uniforme à échelles pondérées, la grille analytique descriptive à échelles pondérées, grille de co-évaluation ou d'autoévaluation, barème classique et barème graduel de la correction de la dictée. Chacune de ces grilles est adapté à une fonctionnalité particulière. La réponse moyenne des enseignants est qu'ils n'utilisent la grille d'évaluation que quelques fois mais l'analyse des copies corrigées ne révèle aucun indice relatif à la pratique.

Selon les données recueillies, les enseignants témoignent d'être praticiens de l'évaluation sur la base de critères et reconnaissent les composantes de l'écrit servant de critères de correction. Les composantes incluent la composante communicative, linguistique, pragmatique et discursive. Celles-ci se traduisent en critères tels que, la grammaire, la cohérence et la cohésion, respect de la consigne, le registre, les accents, la ponctuation, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, l'étendue lexicale et le choix des temps. En fait, l'analyse des copies corrigées révèle mention de quelques critères à travers les commentaires courts et longs, laissés sur la copie d'prenant ainsi que les ajouts des accents manquants, des accords fautifs, des lettres capitales et les marques de constats et d'exclamation sont révélateurs des critères exigés.

Finalement les méthodes d'appréciation et de notation, consistent la méthode et la directe indirecte de correction, usitées plutôt d'une façon combinatoire et la notation plutôt chiffrée mais au hasard. L'analyse des copies corrigées porteuses des notes par exemple, ne révèlent aucun standard d'assignation des notes ni de la pondération des critères à base desquels la note finale attribuée est dérivée. Par rapport le feedback, plus d'enseignants s'impliquent à travers des courtes et longues annotations dont la

majorité sont des ajouts, des reformulations des structures fautives et des commentaires appréciatifs du travail. Il était évident que les enseignants s'efforcent de corriger toutes les erreurs à leur vue. En gros, certaines pratiques évaluatives sont adaptées alors que d'autres sont déficitaires parce que les participants enquêtés eux-mêmes témoignent un besoin de formation continue en matière d'évaluation.

## CHAPITRE 5

### CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

#### 5.0. INTRODUCTION

Notre étude visait à décrire les pratiques évaluatives de la production écrite adaptées par des enseignants de FLE du comté de Nairobi, au Kenya, le cas de certaines écoles publiques. Pour y arriver, nous avons enquêtés les enseignants de FLE, leurs apprenants de troisième et quatrième année et finalement les futurs enseignants (étudiants de quatrième année en programme de licence en éducation (B.ED FRENCH), d'université Kenyatta lors de l'année scolaire 2021. Les données recueillies démontrent des enseignants comme groupe de professionnels ayant tous subi une formation initiale à titres différents. Aussi, il y a plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement de FLE et la plupart a plus de quarante ans. Ils sont tous expérimentés ayant des expériences d'entre un an à plus de 30 ans, dont un grand nombre se réjouit d'un diplôme professionnel DELF/DALF. La majorité a suivi plusieurs stages de formation continue lors de développement de leur parcours professionnel. Les apprenants de FLE en 3ème et 4ème années ont l'âge moyen d'entre dix-sept et dix-huit (17-18) ans, la plupart étant du genre masculin. Nous les avons sélectionnés en tant qu'évalués, exposés à la production écrite pendant une durée d'entre 3 et 4 ans. Les futurs enseignants consistent un groupe d'étudiants universitaires (KU), au cours de formation initiale en année scolaire terminale, sélectionnés en tant qu'échantillon représentatifs de formation initiale actuellement proposée au niveau universitaire.

## 5.1 DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS

À propos de la première question de recherche portant sur quoi consiste une épreuve ou test usité pour évaluer la production écrite. Notre étude a établi que les épreuves et/ou tests de production écrite, consistent des questions à réponses ouvertes courtes (QROC), à réponses ouvertes longues (QROL) ou à la rédaction d'un récit d'une certaine longueur autrement appelé composition ou rédaction. Nous avons également établi que les enseignants sont eux-mêmes les principaux concepteurs des tests sauf au cas où des tests sont adaptés des méthodes d'enseignement ou d'une source supplémentaire. Au cas où il y a plus d'un enseignant dans un établissement, l'enseignant conçoit les tests en collaboration avec un collègue. Les tests prennent différentes formes prescrits dans le module de formation en FLE et ils sont choisis principalement en fonction de leur fonctionnalité voire objective pédagogique visé. Il a ressort que les enseignants sont praticiens des trois typologies d'évaluation : formative, sommative et pronostic, cette dernière étant usitée d'une même mesure comme la typologie formative parmi les enseignants mais minimalement parmi les futurs enseignants, bien qu'elle est censée susciter la motivation des apprenants en provoquant leur anticipation des apprentissages. Hayat, (2019), recommande que la typologie formatrice s'utilise en directe relation avec les items de la typologie sommative pour un entraînement efficace et pour que les apprenants se familiarisent au fur et à mesure avec le questionnement. Nous avons noté que les enseignants réutilisent beaucoup les items de questionnement de l'examen national KCSE lors des évaluations formatrices. Notre étude conclut que les enseignants étant que principaux concepteurs - évaluateurs des tests et des examens de la production écrite. Ils entraînent leurs apprenants aux types de tests proposés, à une régularité variable

significative, en respect de la typologie formative et sommative. Ce résultat est contraire à l'assertion d'Awuondo, (2012), d'après qui, la production écrite ou la composition, ne s'entraîne que rarement en classe de FLE. Les pratiques du choix des tests ainsi que leur exploitation, tous conforment au module de formation de français du niveau secondaire au Kenya.

Dans notre deuxième question de recherche, nous cherchions à découvrir si les enseignants utilisent la grille d'évaluation lors de correction des travaux d'apprenants. Nous avons noté que les enseignants et les futurs enseignants tous reconnaissent les différents types de grilles usitées dans la correction de la production écrite. Elles consistent la grille analytique uniforme à échelles pondérées, la grille analytique descriptive à échelles pondérées, la fiche de co-évaluation ou d'autoévaluation, barème classique et barème graduel de la correction de la dictée. Chacune de ces grilles est adaptée à une fonctionnalité particulière. La réponse moyenne des enseignants était qu'ils n'utilisent la grille d'évaluation que 'quelques fois' mais l'analyse des copies corrigées n'a révélé aucun indice relatif à la pratique. Malheureusement, la fiche de co-évaluation ou d'auto-évaluation et le barème graduel de la correction de la dictée ne sont que très peu usitées. On peut inférer que l'évaluation des productions s'effectuent plutôt à l'impression d'enseignant-évaluateur dont les facteurs subjectifs provenant de lui-même pourraient facilement entrer en jeu, influencer son jugement. Ces effets sont tels que : effet de fatigue ou d'ennui, effet de halo, effet de relativisme, effet de contamination, effet de tendance centrale, effet d'ordre de correction, effet de stéréotypie, effet de flou et effet de trop d'indulgence ou effet de grande sévérité. En fait, l'analyse de copies corrigées ne nous en révélé aucun indice de la pratiquée, contraire aux données recueillies à travers

le questionnaire. On suppose que les enseignants peut-être exigent des critères oralement en classe mais n'y réfèrent pas sur la copie d'apprenant. L'analyse du document, 'The KNEC Examinations Report', nous a fait remarquer que, chaque épreuve de l'examen KCSE se corrige obligatoirement à l'aide d'une grille d'évaluation et nous supposons que le but principal de sa diffusion est de conscientiser les enseignants et apprenants de FLE sur cette pratique. D'amours, (2021), observe que, si l'évaluation finale est corrigée avec la grille, il devrait en être de même pour l'évaluation formative, le contexte d'aide, où cet outil peut être mis à profit pour inciter les apprenants à analyser ce qu'ils ont déjà appris et ce qu'il reste à acquérir. On peut donc déduire que les enseignants non-utilisateurs de grille d'évaluation sont déficitaires et nie à leurs apprenants les opportunités liées à son utilisation. Cependant, notre analyse du contenu des grilles d'évaluation KNEC, révèle un format complexe et variable d'une année à l'autre, en gros, elles sont imprévisibles. Nous argumentons que, si la grille classique de correction de la dictée au niveau KCSE, est prévisible depuis des années, celle de rédaction créative, pourrait pareillement rester invariable. Ceci pourrait favoriser davantage sa familiarisation et réutilisation par tous intéressés car l'épreuve est récurrente à l'examen final.

Dans la troisième question de recherche nous nous intéressons à découvrir les critères de correction de la production écrite. Selon les données recueillies, les enseignants témoignent d'être praticiens de l'évaluation sur la base de critères et reconnaissent les composantes de l'écrit servant de critères de correction. Les composantes incluent la composante communicative, linguistique, pragmatique et discursive. Celles-ci se traduisent en critères tels que, la grammaire, la cohérence et la cohésion, respect de la consigne, le registre, les accents, la ponctuation, l'orthographe grammaticale,

l'orthographe lexicale, l'étendue lexicale et le choix des temps parmi d'autres. Malheureusement, l'analyse des copies corrigées ne nous a révélé que de mention des critères à travers les commentaires écrits comme 'attention à l'imparfait et /ou au passé composé, attention au format' laissés sur la copie d'apprenant. Les annotations des ajouts des accents manquants, des accords fautifs, des insertions des lettres capitales, des entoures des terminaisons verbales s'interprètent également comme critères de pénalisation. Ce résultat engendre plusieurs interprétations possibles : d'abord, que les enseignants n'ont pas d'habitude de signaler aux apprenants les critères usités lors de correction, deuxièmement qu'ils définissent des critères de correction en collaboration avec les apprenants en classe au moment de conception de la tâche et/ou au moment de fournir le corrigé et ou bien qu'ils ne savent pas comment le faire. L'analyse des 'The KNEC Examinations Reports' de 2012 à 2018 nous a révélé un manque de standards par rapport les critères de correction de la rédaction créative qui récurrente. En fait, les critères de la production écrite DELF/DALF au niveau B1 révèle des critères stables et prévisibles, rendant possible leur réutilisation. On peut déduire donc, que la pratique de définition des critères de correction n'est que partiellement adaptée.

La dernière question de recherche visait à évaluer les méthodes de notation et d'appréciation des productions écrites. Il a ressort que les méthodes d'appréciation usitées sont deux ; directe et indirecte, usitées plutôt d'une façon combinatoire sauf un petit nombre d'enseignants qui sont praticiens uniquement de la méthode indirecte. La méthode indirecte est celui où l'enseignant fait remarquer qu'il y a une erreur sans proposer la réponse attendue. Natalia, (2014) et Rougier, (2014), observent que le but de cette technique est d'obliger l'apprenant à analyser ses erreurs et y réfléchir afin

de ne pas les réitérer. L'enseignant utilise des constats exclamatifs, interrogatifs et mêmes mélioratifs dont l'apprenant devrait y revenir pour s'interroger sur la source d'erreur qu'il a commise. Cette technique permet à l'apprenant d'investir du temps à résoudre seule le problème qui a été porté à son attention, ainsi, développe la capacité de s'autocorriger au fur et à mesure. Nous n'avons pas trouvé de notation littérale ni de codage des erreurs. En raison de combinaison de ces deux techniques nous tirons la conclusion que les apprenants s'autocorrigent dans une certaine mesure et que la pratique de correction est adaptée. La notation se distingue par la chiffrée assignée au hasard mais accompagnées des commentaires écrits. L'analyse des copies corrigées porteuses des notes par exemple, ne révèlent aucun standard d'assignation des notes ni de la pondération des critères à base desquels la note finale attribuée est dérivée. Il est pour cette raison que nous portons l'option que l'assignation de la note finale est au hasard. Par rapport les commentaires accompagnants de la note, la majorité d'enseignants s'implique à travers des commentaires courtes et longues ainsi que d'autres annotations dont la majorité sont des ajouts, des reformulations des structures fautives et des commentaires appréciatifs du travail. Les annotations d'après l'analyse des copies corrigées, prennent différentes formes ; négatifs, positives, constatifs, exclamatifs, interrogatifs entre autres. Comme observe Zogang, (2016), les commentaires les plus significatifs sont ceux, qui proposent des pistes de rétroaction mais non des jugements négatifs. La diversité des commentaires comprenant des constats exclamatifs et interrogatifs, des renforcements, des explications des structures erronées, des reformulations, des insertions ou des ajouts et des pistes de rétroaction. Il était évident que les enseignants s'efforcent de corriger toutes les erreurs commises et à leur vue car la correction est non- sélective. En gros, certaines

pratiques évaluatives sont adaptées alors que d'autres sont déficitaires parce que les participants enquêtés eux-mêmes témoignent un besoin de formation continue en matière d'évaluation. Ce résultat confirme d'une part l'assertion d'Olivier, (2009), d'après qui l'évaluation du français au niveau secondaire au Kenya est plutôt imprévisible et non-scientifique.

Demandés sur les difficultés qu'ils s'affrontent, les enseignants ont relevé les suivantes: D'abord ils se plaignent du manque du temps pour mener une évaluation efficace dont la raison principale est la deuxième matière d'enseignement. Ils expliquent que l'enseignement d'une langue étrangère exige beaucoup d'investissements du temps qui malheureusement se diminue quand l'enseignant a deux matières d'enseignement. Deuxièmement, le manque du matériel ressources pertinents à l'évaluation, par exemple, trouver des ouvrages avec une grille d'évaluation des compétences langagières n'est pas évident. Troisièmement l'intégration des TICE dans l'évaluation des apprentissages est pratique dans le monde entier mais pas tout à fait pratique dans toutes nos institutions publiques où le nombre des ordinateurs est limitatif et réservé à l'enseignant de l'informatique avec ses apprenants, et où l'enseignant de français a besoin d'aide en question des outils informatiques. Quatrièmement, le module de formation de français au secondaire n'est pas mis à jour depuis sa conception 2002 en tandem des développements de l'enseignement et évaluation des compétences langagières. Ces données donc confirment l'assertion de Chokah, (2012) que la qualité d'évaluation de FLE au secondaire au Kenya est déficiente fautes des contraintes au-delà d'enseignant, plutôt systémiques.

Nous tenons à conclure que les pratiques d'évaluation de la production écrite adoptées par des enseignants du français du comté de Nairobi se conforment par rapport les tests standardisés. Cependant, la grille d'évaluation est déficiente en termes d'utilisation, conception et définition des éléments constitutifs : critères de correction et leur pondération, précision des indicateurs de performance et conception de l'échelle d'appréciation. Nous avons établi aussi que deux méthodes d'appréciation prédominent- la méthode directe et indirecte. Pourtant l'indirecte est marginalement adoptées laissent peu d'opportunité à l'apprenant de réfléchir sur ses erreurs et pour mieux comprendre les structures. Cela pourrait conduire à la mémorisation des certaines structures qu'il reproduit en cas d'examen sans apprentissages apparentes. Finalement nous remarquons que l'évaluation est centrée sur l'enseignant plutôt que sur l'apprenant- l'évaluée. Il conviendrait de disposer des outils d'évaluation impliquant davantage l'évalué disons, la fiche d'auto-évaluation et/ou co-évaluation. Le but principal de notre étude de recherche était de décrire les pratiques évaluatives adoptées par des enseignants de de FLE afin d'évaluer leur efficacité par rapport l'apprentissage la production écrite en FLE. Selon les données recueillies et à base de nos discussions, les enseignants sont familiers avec tous les outils évaluatifs de la production écrite mais déficitaires par rapport l'application des grilles d'évaluation, définition des critères de correction, définition de l'échelle d'appréciation ainsi que l'écriture des commentaires et annotations mélioratifs significatives.

L'apport global de cette étude est qu'elle a produit des données qui permettront à mieux comprendre la pratique didactique d'écriture et interprétation des commentaires et annotations évaluatifs, sur lesquels l'évaluation par compétence (CBC) est centrée.

## 5.2 RECOMMANDATIONS

Notre étude propose les recommandations suivantes :

1. Nous proposerons une refonte du programme de formation Initiale pour qu'il exige davantage la question d'évaluation comme élément intégrale des préparations des futurs enseignants-évaluateurs.
2. Il paraît urgent de reformer des enseignants en matière d'évaluation sur la base de critères, surtout en définition des critères en vue de la transition au nouvel régime d'éducation par compétence (CBC) dont l'évaluation demande des outils et compétences particuliers.
3. The 'KNEC Examinations Report' est un document de référence et de renseignement sur l'évaluation nationale, destiné à plusieurs acteurs cibles et au grand public. Pour que son accessibilité soit plus rapide et simple, nous recommandons qu'il se diffuse en version digitale gratuitement pour que les destinataires en profitent.
4. L'évaluation des compétences langagières en FLE reste méconnue au Kenya, grâce à très peu de recherches réalisées. Nous recommandons donc plus d'études dans ce domaine afin d'éclaircir les pratiques évaluatives innovantes auxquelles il faut s'adapter.
5. Nous proposerions l'adoption des résultats de notre recherche pour combler certains défis exposés par cette étude.

## RÉFÉRENCES ET SITOGRAPHIE

### Ouvrages

- Bertocchini, P., & Costanzo, A. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.
- Chokah, M, M, (2012). *L'enseignement du Français au Kenya*. The Jomo Kenyatta Foundation.
- Creswell J. W, (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition. SAGE Publishers Inc. United Kingdom.
- Kenya Institute of Curriculum Development, (2017). *Basic Education Curriculum Framework*
- Kenya Institute of Education, (2012). *Secondary Education Syllabus Vol 1: Languages*
- Lafortune L. & Deaudelin, C, (2001). *Accompagnement socioconstructiviste Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Mugenda, O. M., & Mugenda, A. G. (2003). *Research methods: Quantitative and qualitative approaches*. Acts Press.
- Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. HACHETTE Education.
- Tagliante C, (1993). *L'évaluation' Une Technique de classe*. CLE International, Paris.
- Tagliante C, (2005). *L'évaluation et le Cadre Européen Commun; Techniques et pratiques de classe*. CLE International.

### Les articles du journal/Conférence/ Rapports et Acte de colloque

- Anxionnaz Sophie, (2015). *L'évaluation de la dictée au service des apprentissages*. *Grottopol Revue de sociolinguistique en ligne*. No.26 juillet. Pp. 136-144.
- Berger G, (2003). *Démarche Pour L'évaluation (Référentiel d'évaluation)*. *Publication de La Cimade Service de Formation- paris*. No. 35.
- Bruno Jactat et Bruno Vannieuwenhuysse, (2019). *Etapas de conception d'une évaluation en français (français langue étrangère)*. ResearchGate Téléchargeable à partir du site [www.labo-mi.com](http://www.labo-mi.com)

- Charbonnier Daniel, Houchot Alain, Kerrero Christopher, Moutoussamy Isabelle et Thollon Frédéric, (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche République Française. Rapport - no. 2013-072.
- Chokah, M, M, (2013). *Training teachers of French in Kenya: Redefining the needs of an increasingly demanding context*. International Journal of Education and Research Vol 1 no.9
- Christian Olivier, (2009). *Rapport de Mission. Examen national de fin cycle 2- KCSE*. Nairobi, Centre Local à la Réunion CIEP.
- Claude Germain, Joan Netten et Serge Seguin, (2004), *L'évaluation de la production écrite en Français Intensif, critères et résultats*. Revue Canadienne de langues vivantes. Vol 60 no.3 pp. 333-353.
- Commission des outils d'évaluation pour les Humanités Générales et Technologies, (2008), *Présentation générale de l'outil d'évaluation*. pp. 2-7. Téléchargeable à partir du site '[www.enseignante.be](http://www.enseignante.be)'
- Dieudonne Leclercq, Julien Nicaise & Marc Demeuse, (2013). *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*. HAL archives-ouvertes. Chapitre 4, pp 273-290.
- Dieudonne Leclercq, (2005). Edumétrie et docimologie. Editions de l'université de Liège - Chapitre 4. Une taxonomie d'objectifs Instrumentée au service de L'évaluation pédagogique. Pp 1-34
- Davy Dennis, (2010). Comment évaluer la compétence lexicale. Séminaire du centre français moderne-TOME II (2006-2009). Limoges, éditions Lambert Lucas pp. 182- 190
- Djaoudi, H. (2019). *Éléments de réflexion autour de la didactique de l'écriture/réécriture du FLE en contexte algérien*. Anales de Filología Francesa, 27, 449–464.
- Gégout Pierre, (2018). *Le Pragmatisme Deweyen en Sciences de l'éducation; Le concept d'enquête, un concept d'analyse didactique*. Pragmata pp, 92-127.
- Jayeeta Bhattacharjee, (2015). *Constructivist approach to Learning. An Effective Approach of Teaching-Learning*. International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS).Vol11, issue VI pp. 65-74.
- Jones, M, G & Brader-Araje L., (2002). *The Impact of Constructivism on Education; Language discourse and Meaning*. American Communication Journal Vol. 5 Issue 3.
- Jonsson Anders, (2007). *Use of scoring rubrics: Reliability Validity and Educational consequences*. Educational Research Journal, Vol .2 (2) pp.133-144.

- Kimanzi, P., Waweru, S., & Njuguna, C. (2019). *Influence of Teacher Feedback Techniques on Students' essays writing skills in English language in Secondary Schools in Nairobi County, Kenya*. International Academic Journal of Social Sciences and Education Vol. 2 issue 1 pp. 181-211.
- Leroux J. L. & Mastracci, A., (2015). *Une Meta Grille d'évaluation à Expérimenter*. Article de Conférence annuelle à l'université de Sherbrooke Canada. pp. 1-44
- Lutiali C. L & Bwire A. M., (2015). *The Task Based Language Learning and Teaching (Actionable Perspective) of French in Secondary Schools in Kenya*. Proceedings of ICE Conference pp. 181-211
- Maria Arcà & Silvia Caravita, (1993). *Le Constructivisme ne résout pas tous les problèmes*. ASTER No.11. Modèles Pédagogiques I. INRP, 29, rue d'ULM, 75230 Paris Cedex 05.
- Martin Dougiamas, (2002). *Voyage au cœur du constructivisme*. American Communication Journal, Vol.5 Spring 2002.
- Kagete P, (2013). *Assessment for Learning, in Secondary Schools in Kenya*. Paper presented at the 39th Annual Conference of the international Association for educational Assessment in Tel Aviv- Israel pp.1-4.
- Karroumi Rachida, (2019). *La formation continue des enseignants de FLE au cycle primaire (cas des enseignants de l'école Aicha Oum Almouminin et l'école Imam Houssine Ibn Ali, Adrar*. Mémoire de Master option didactique de FLE, Université Ahmed Draya-adar en Algérie.
- Kevin Noiroux & Simons Germain (2016). *La correction de l'expression écrite Langue étrangère et son exploitation pédagogiques*. Open Edition journals pp. 4-5
- Jean-Marie De Ketele, (2013). *L'évaluation de la production écrite*. Revue française de linguistique appliquée 2013/1, Vol XVIII pp. 59 à74.
- Patrick Doucet, (2001). *Pour un test Utile*. Open Edition journals. Pp. 3-10 (consulté le 19 Octobre 2021).
- Paquay, L., (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements*. Presses univ. De Louvain.
- Perrenoud, P., (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Educateur*, 2, 19-25.
- Proulx Jérôme, (2006). *Qu'implique la théorie constructiviste de l'apprentissage pour l'enseignement*. Université de Québec à Montréal.
- Puren, C. (2001). *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*. Langues modernes, (2), 12-29.
- Roberge Julie, (2009). *Corriger des productions écrites : Qu'est-ce que profite le plus aux élèves ?* Pédagogie Collégiale, vol 23 N°1

- Roberge Julie, (2015). *Le calcul vaut le travail ou comment corriger efficacement des productions écrites pour aider les élèves à apprendre*. Les publications Québec Français (175). 9-11
- Suleiman S. (2007). *L'apport de l'évaluation dans l'enseignement de la langue étrangère*. Ilorin, Journal of French studies Vol. 1 N° 1
- The Kenya National Examinations Council, (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019), *KCSE, Examinations Report. With Question papers & Marking Schemes. VOLUME 1: LANGUAGES*.
- Tingfeng Fu & Nassafi H, (2016). *Corrective Feedback, Learner uptake, and Feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom*. Article published on line pp.159-181
- Veda Aslim Yetis, (2017). *Les Grilles D'Evaluation Critériée pour Evaluer des performances : Exemples pour la production Ecrite*. Egitim Fakultesi Dergisi 30(2), pp.683-703
- Zoubir Smail, (2020). *L'écriture des commentaires dans le processus de la production écrite, multilingue*. Publié en ligne : <https://journal.openedition.org/multilinguists/5043>; DOI:

### **Thèses et mémoires**

- Achieng' C. O., (2014). *The implementation of the French Subject Curriculum and its influence on performance in Public Secondary School Siaya County, Kenya*. Mémoire de Maitrise, Kenyatta University.
- Aline, Dubois, (2004). *La mise en place d'une situation de remédiation. Quand une carre rencontre un cube*. Mémoire de maitrise, IUFM Bourgogne.
- Awuondo, A. E., (2011). *Instructional Methods for Composition writing in French at secondary School level in Nairobi Kenya*. Masters Thesis of Kenyatta University.
- Barka M. Hadaji & Rachida Karroumi (2019). *La Formation Continue des Enseignants de FLE de l'école Aicha Oum Almouminin et l'école Imam Houssine Ibn Ali, Adrar*. Mémoire de Master Option Didactique, Université Ahmed Draya-Adrar, en Algérie.
- Borghino, S., (2006., *L'évaluation en classe de FLE*. Mémoire de stage Maitrise PROFLE 1.
- Cheriet, K., (2014). *Pour un enseignement/apprentissage efficace de l'oral chez les élèves de 1ere année moyenne en FLE*. Mémoire du diplôme Magistère Option Didactique. Université de Mohammed Khider- Biskra en Algérie. (Consultée sur ligne Octobre, 2019).

- Julie Lyne Leroux, (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- Labdi Amel, (2013). *L'analyse des erreurs en production écrite, Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra*. Mémoire de Master, option didactique des langues-cultures. Université Mohamed Kider-Biskra
- Mark Bray, (1998). *Regional examinations councils and geopolitical change: commonality, diversity, and lessons from experience*. International Journal of Educational Development, Volume 18, Issue 6,
- Manon Robellaz & Norah Siegenthaler, (2012). *Evaluer en Expression écrite : La place des critères*. Mémoire professionnel de Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. (Consulté surligne le 1<sup>er</sup> Octobre, 2021).
- Mohamed Mehdi Aoudache, (2014). *L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : Formations, représentations et pratiques. Science de l'homme et Société*. Mémoire de Master, Université Stendhal Grenoble, France. Publié par HAL archives ouvertes.
- Muriel Fortier, Lise Ouellet et Lise Tailleux, (1997). *Précisions sur les critères de correction utilisés pour les épreuves d'écriture en primaire*. Bibliothèque nationale du Québec p ; 96-1104
- Nadjoua, S. & Bouchra A., (2017). *La Remédiation à l'erreur au niveau de la production écrite : démarche et répercussions. Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> A.M.* Mémoire de Maîtrise en sciences du langage et didactique, Université de Tébessa en Algérie. (Sur ligne consulté le 8 Octobre, 2020)
- Polchynski Elina, (2016). *Dispositifs numériques d'évaluation des compétences et langues vivantes étrangères : concevoir, tester des procédures de positionnement semi-automatisées*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne, France.
- Tanina, A., (2015). *L'évaluation de la production écrite en classe de FLE*. Diplôme de Master de Français langue Etrangère. Option didactique, Université Abderrahmane Mira-Bejaia en Algérie. (Sur ligne consulté le 8 Octobre, 2021)
- Temagout Aldjia, (2016). *L'évaluation chiffrée vers l'évaluation littérale pour des résultats efficaces en classe de langue*. Mémoire de Master, option Didactique des Langues et Culture. Université Mohamed Khider de Biskra Algérie.
- Saldanha, Z., (2010). *Production écrite en FLE des étudiantes de la première année française de l'ISCED de Lubango*. Publication de HAL archives-ouvertes. Mémoire de Maîtrise.
- Soumaya S., (2013). *Le rôle de l'autoévaluation dans la production écrite en FLE, chez les apprenants de deuxième année au secondaire*. Mémoire de master, Université Mohamed KHIDER-BISKRA en Algérie p24-28

## **Sitographie**

<https://www.researchgate.net/publication/334281889> Etapes de conception d'une evaluation en fle francais langue etrangere?utm\_source=chatgpt.com: consulté le 25 janvier 2025

<http://www.hec.ca.daip> (consulté 31/3/2020)

<http://www.oasisfle.com> (consulté le 17 février, 2018)

<http://www.adeanet.org> (consulté le 14 Avril, 2018)

<http://www.dumas.ccsd.cnrs.fr> (consulté le 11 février, 2021)

<http://aquila.usm.edu/dissertations/409> (consulté le 2 décembre 2023)

## ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

*(Chers collègues je sollicite votre participation et par conséquent vos réponses à des items de ce questionnaire afin de m'aider rédiger mon mémoire sur « les pratiques évaluatives de la production écrite, adoptées par des enseignants de FLE au secondaire à Nairobi ». Toutes vos réponses seront accordées la confidentialité nécessaire et ne seront qu'utilisées pour des raisons académiques. Je mène aussi une enquête sur les techniques de correction de l'écrit et pour cela je vous demande gentiment de me faire 6 copies des travaux corrigés (functional/creative writing) de vos étudiants de troisièmes et quatrièmes années choisis au hasard. Autrement, prendre une photo des travaux et me les transférer via whatsApp). J'ai inclus de plus un questionnaire pour les étudiants. Aidez-moi à le faire compléter s'il vous plait. Je tiens à vous remercier en avance de votre coopération. Anne Wafula 0722695913/lusikeluvafu@yahoo.com)*

### I : Des informations individuelles

1. Nom d'établissement: \_\_\_\_\_

2. Genre

a) Homme

b) Femme

3. Quel âge avez-vous ?

a) 21-30 ans

b) 31- 40 ans

c) 41-50 ans

d) Plus de 50 ans

4. Quelle est votre niveau de formation initiale

a) B.ED

b) Diplôme en éducation

- c) ATS
- d) Autres \_\_\_\_\_ (précisez)

**5. Quels diplômes professionnels possédez-vous ?**

- a) DELF B1
- b) DELF B2
- c) DALF C1
- d) DALF C2
- e) Aucun diplôme professionnel

**6. La durée d'engagement comme enseignant de FLE :**

- a) 1- 10 ans
- b) 11- 20 ans
- c) 21-30 ans
- d) Plus de 30 ans

**7. Avez-vous suivi une formation sur l'évaluation de la production écrite lors de votre pratique professionnelle ?**

- a) Oui
- b) Non

**II : Les types de tests et examens**

Quelles typologies d'évaluation des compétences exercez-vous d'habitude ?

1. Pronostic
2. Formative
3. Sommative
4. Tous les trois

**8. A quelle régularité évaluez-vous les apprenants en productions écrite avec test formel lors d'enseignement?**

- a) Une fois par semaine
- b) Une fois par mois
- c) Une fois par trimestre
- d) Deux fois par trimestre

9. Parmi les tests suivants lesquels utilisez-vous dans vos cours pour évaluer la production écrite ?

1. Question à choix multiple (QCM)
2. La dictée
3. C-Test
4. Test à closure
5. Test à trou/ 'gap fills'
6. Tests rédactionnels
7. Test d'appariement
8. Une combinaison des tests

10. Qu'est-ce qui informe votre choix de test ?

- a) Objectif pédagogique
- b) La capacité des apprenants
- c) Taille de classe
- d) La durée de conception

### **Les grilles d'évaluation**

11. Utilisez-vous une grille d'évaluation pour évaluer des apprentissages en production écrite ?

- a) Toujours
- b) Quelques fois
- c) Pas du tout
- d) Toujours avec les groupes avancés mais jamais avec les débutants

12. A quel moment d'évaluation concevez-vous la grille d'évaluation ?

- a) Lors de correction du travail
- b) Lors de passation du test
- c) Au moment de la conception du Test
- d) Au moment de donner des résultats

**13.** Quels types de grille utilisez – vous d’habitude pour évaluer la tâche rédactionnelle?

1. Grille analytique uniforme à échelles pondéré
2. Fiche de Co- évaluation
3. Grille analytique descriptive à échelles pondéré
4. Grille d’autocorrection

**14.** Quelle grille(s) utilisez-vous pour évaluer la dictée ?

- a) Barème classique
- b) Barème graduel
- c) Aucun barème

**15.** Servez-vous des grilles d’évaluation proposées par KNEC dans le rapport post KCSE ?

- a) Toujours
- b) Quelques fois
- e) Jamais

### **III : Les critères et indicateurs de correction de l’écrit**

**16.** Définissez-vous les critères de performance lors de l’évaluation de la production écrite?

- a) Toujours
- b) Quelques fois
- b) Jamais

**17.** Parmi les critères de l’écrit suivants lesquelles exigez-vous lors d’évaluation ?

1. Sémantique
2. Grammaire
3. Le registre
4. L’orthographe
5. Les accents

- 6. La ponctuation
- 7. La cohérence
- 8. La qualité de communication
- 9. La consigne
- 10. La cohésion
- 11. La morphologie des mots

**18.** Qu'est-ce que vous faites pour faire maîtriser les critères de l'écrit en français ?

- a) Les partager avec les apprenants au début de l'année
- b) Les faire mémoriser
- c) Faire réécrire les travaux corrigés
- d) Les définir en collaboration avec les apprenants

### **Les méthodes de notation et d'appréciation**

**19.** Parmi les propositions d'appréciation suivantes, lesquelles servez-vous lors de l'évaluation de la production écrite dans votre classe ?

- a) Note chiffrée
- b) Note alphabétique
- c) Commentaires écrits
- d) Commentaires écrits avec note chiffrée

**20.** Comment faites-vous remarquer les erreurs commises ?

- a) Souligner l'erreur
- b) Coder l'erreur
- c) Reformuler l'énoncé erroné
- d) Passer un jugement global sans localiser l'erreur

**21.** Faites-vous signaler toutes les erreurs de l'écrit dans le travail des apprenants ?

- a) Toujours
- b) Quelques fois
- c) Jamais

**22.** Parmi les erreurs suivantes lesquelles sont plus pénalisées ?

1. Inattention aux accents
2. Inattention à l'orthographe
3. Mauvais choix du registre
4. Mauvais usage de syntaxe
5. Manque de la ponctuation
6. Problèmes morphologiques
7. Traduction direct d'autres langues
8. Inattention à la consigne
9. Mauvais choix du lexique
10. La cohérence
11. La cohésion

## QUESTIONS OUVERTES

- a) A quelle régularité évalue-t-on vos apprenants de forme 3 et formes 4 en production écrite ?
- b) Concevez-vous tous les épreuves vous-mêmes ?
- c) Quelles Grilles d'évaluation utilisez-vous d'habitude?
- d) Accédez-vous les rapports de KNEC sur la correction de production écrite et comment en servez-vous ?
- e) Quelles sont les difficultés affrontées dans l'évaluation de la production écrite au niveau secondaire au Kenya ?
- f) En quoi auriez-vous besoin de la formation continue ?

*FIN! MERCI BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION*

**ANNEXE 2: STUDENTS' QUESTIONNAIRE**

*(My Name is Ann Wafula a Masters Student of Kenyatta University. I am Carrying out a research on the Teachers' Assessment Practices for writing skill in French Language as part of Degree requirement. I kindly request you to respond to the items in this questionnaire as honestly as possible. Your answers and identity will be accorded maximum confidentiality and information given will only be used for academic purposes. Thank you in advance for your cooperation.)*

**I : Demographic Information**

- (a) Gender            Male     Female
- (b) Class             Form 3     Form 4
- (c) Type of School    boys     Girls     Mixed
- (d) Age bracket
- a) 15-16
- b) 17-18
- c) 19-20
- d) Above 20

**II: Assessment tests in writing**

- (e) Is the writing skill tested in your French lesson?
- a) Always
- b) Sometimes
- c) Never
- (f) How often are you tested in writing skill?
- a) Weekly
- b) Monthly
- c) Termly

d) Twice a term

(g) Which of the following test type do you write in French class?

1. Dictation
2. Filling gaps
3. Functional essay writing
4. Creative essay writing
5. Multiple choice

## II: Essay marking grids

Have you ever been introduced to KNEC marking grid/scheme used in marking writing skill in the KCSE exam?

- a) Yes
- b) No

## III: Performance criteria

(h) Do you know the performance criteria and indicators against which writing skill in French is marked at KCSE level?

- a) Yes
- b) No

## IV: Writing skill marking techniques

(i) Which of the following method(s) does your teacher use in marking essays?

- a) Assign a numerical score
- b) Assign a letter grade
- c) Assign a written comment

- d) Assign both numerical score and written comment
- (j) Does your teacher's marking style(s) help you determine the nature of errors committed?
- a) Yes
- b) No
- c) Sometimes
- (k) Does the correction feedback motivate you to write better in French?
- a) Yes.
- b) No
- c) sometimes
- (l) Would approve your teacher's marking of essay task as fair?
- a) Yes
- b) No
- c) Sometimes

**END**

### ANNEXE 3: QUESTIONNAIRE DESTINE AUX FUTURS ENSEIGNANTS

#### Questionnaire Destiné aux Futurs Enseignants de Français au Secondaire

*(Chers collègues je sollicite votre participation et par conséquent vos réponses à des items de ce questionnaire afin de m'aider rédiger mon mémoire sur « les pratiques évaluatives de la production écrite, adoptées par des enseignants de FLE au secondaire à Nairobi ». Toutes vos réponses seront accordées la confidentialité nécessaire et ne seront qu'utilisées pour des raisons académiques. Je mène aussi une enquête sur les techniques de correction de l'écrit et pour cela je vous demande gentiment de me faire 6 copies des travaux corrigés (functional/creative writing) de vos étudiants de troisièmes et quatrièmes années choisis au hasard. Autrement, prendre une photo des travaux et me les transférer via whatsapp). J'ai inclut de plus un questionnaire pour les étudiants. Aidez-moi à le faire compléter s'il vous plait. Je tiens à vous remercier en avance de votre coopération. Anne Wafula 0722695913/ lusikeluvafu@yahoo.com)*

#### Des informations individuelles

(I) Genre

Homme

Femme

(II) Quel âge avez-vous ?

a) 19-21 ans

b) 22- 24 ans

c) Plus de 25 ans

(III) Quels diplômes professionnels possédez-vous ?

DELFB1

DELFB2

DALFC1

- DALF C2
- Aucun diplôme professionnel

## **II : Les types de tests et examens**

(IV) Nom d'établissement où vous avez réalisé le stage professionnel :

\_\_\_\_\_

(V) Quelles typologies d'évaluation des compétences avez-vous exercé lors de votre stage ?

- a) Pronostic
- b) Formative
- d) Sommative
- e) Tous les trois

(VI) Parmi les tests suivants lesquels avez-vous utilisé pour évaluer la production écrite ?

- a) Questions à choix multiple (QCM)
- b) La dictée
- c) C-Test
- d) Test à closure
- e) Test à trou/ 'gap fills'
- f) Tests rédactionnels
- g) Test d'appariement

(VII) Qu'est-ce qui a informé le choix du test ?

- a) Objectif pédagogique
- b) La capacité des apprenants
- c) Professeur maitre
- d) La durée de conception

### **Les grilles d'évaluation**

(VIII) Avez-vous eu l'opportunité d'utiliser la grille d'évaluation à corriger des tests?

- a) Oui
- b) Non

(IX) Parmi les grilles d'évaluation suivantes laquelle/lesquelles savez-vous concevoir ?

- a) Grille analytique uniforme à échelles pondéré
- b) Fiche de Co- évaluation
- c) Grille analytique descriptive à échelles pondéré
- d) Grille d'autocorrection
- e) Barème classique de correction de la dictée
- f) Barème graduel de correction de la dictée

### III : Les critères et indicateurs de correction de l'écrit

(X) Avez- vous eu l'opportunité de définir les critères de performance et leurs indicateurs lors de l'écrit?

- a) Oui
- b) Non

(XI) Parmi les critères de l'écrit suivants lesquelles exigeriez-vous lors d'évaluation ?

- a) La sémantique
- b) La grammaire
- c) Le registre
- d) L'orthographe
- e) Les accents
- f) La ponctuation
- g) La cohérence
- h) La qualité de communication
- i) La consigne
- j) La cohésion

K) La morphologie des mots

(XII) Que feriez-vous pour faire maîtriser les critères de l'écrit en français ?

- e) Les partager avec les apprenants au début de l'année
- f) Les faire mémoriser
- g) Faire réécrire les travaux corrigés
- h) Les définir en collaboration avec les apprenants

**V: Les méthodes de notation et d'appréciation**

(XIII) Parmi les propositions d'appréciation suivantes, lesquelles avez-vous utilisé lors du stage professionnel ?

- e) Assigner une note chiffrée
- f) Assigner une note alphabétique
- g) Donner des commentaires écrits
- h) Donner des commentaires écrits avec note chiffrée

(XIV) Que faisiez-vous pour faire remarquer les erreurs commises ?

- e) Souligner l'erreur
- f) Coder l'erreur
- g) Reformuler l'énoncé erroné
- h) Passer un jugement global sans localiser l'erreur

(XV) Par rapport la gestion de l'évaluation des apprentissages en quoi auriez-vous besoin plus d'entraînement ?

- a) Conception des tests et des épreuves
- b) Construction des grilles d'évaluation
- c) Définition des critères de performance et leurs indicateurs
- d) Les techniques d'appréciation et de notation

*FIN !*

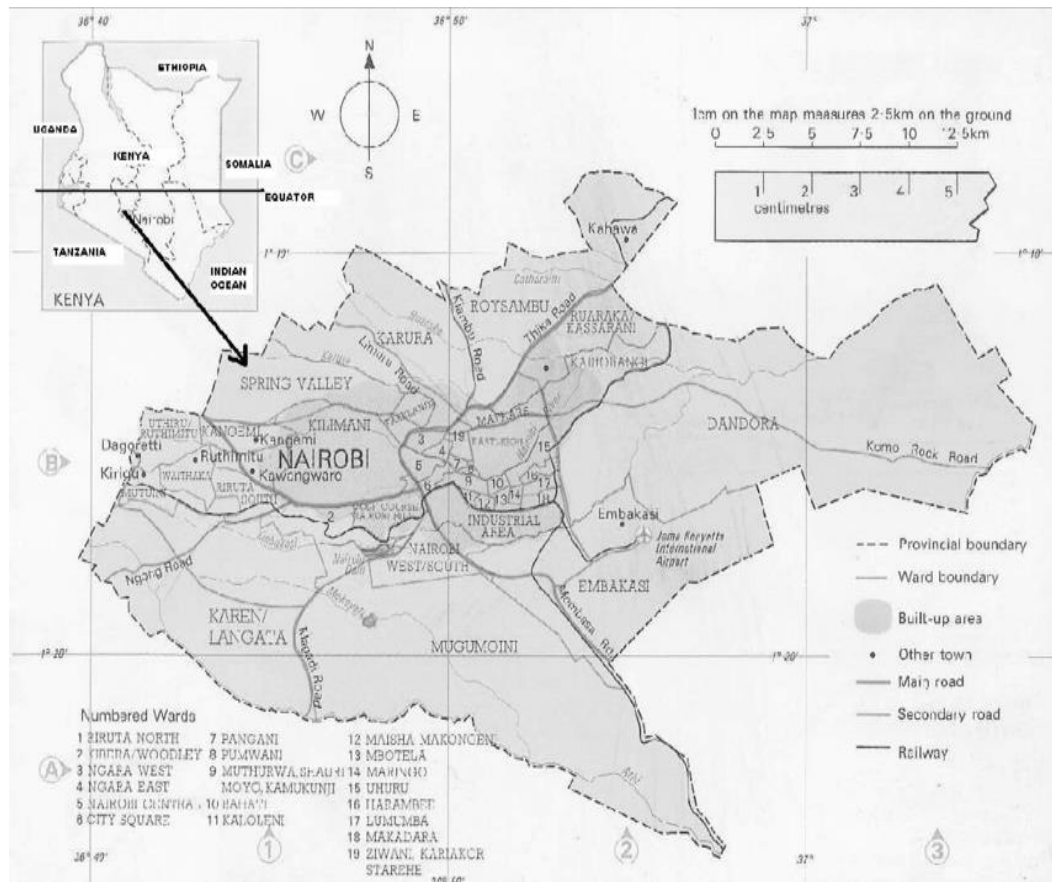
*MERCI BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION*

**ANNEXE 4: LISTE DES ÉCOLES SECONDAIRES PUBLIQUES A****NAIROBI**

<b>S/NO</b>	<b>NAME OF SCHOOL</b>	<b>NO. OF FORM 4 TEACHERS</b>	<b>APPROX NO. OF STUDENTS IN FORM 3 AND FORM 4 (2021)</b>
1.	STATE HOUSE GIRLS	2	50
2	KENYA HIGH SCHOOL	1	34
3	NGARA GIRLS SECONDARY	1	20
4	PANGANI GIRLS	1	24
5	PARKLANDS ARYA GIRLS	1	14
6	MOI GIRLS NAIROBI	1	32
7	STAREHE GIRLS	1	15
8	NAIROBI SCHOOL	1	20
9	LENANA SCHOOL	1	18
10	JAMUHURI HIGH SCHOOL	2	18
11	HURUMA GIRLS	1	20
12	ST. TERESA'S GIRLS	1	9
13	OFAFA JERICHO	1	21
14	MOI FORCES ACADEMY	1	16
15	ST GEORGES GIRLS	2	60
16	OUR LADY OF FATMA	1	10
17	ST ANN'S JOGOO ROAD	1	4
18	EMBAKASI GIRLS	1	11
19	BURUBURU GIRLS	1	14
20	AQUINAS SEC SCH	1	17
21	KAYOLE SECONDARY	1	9
22	OUR LADY OF MERCY	1	18
23	HOSPITAL HILL	1	12
24	MUSLIM GIRLS	1	14
25	UPPER HILL BOYS	1	46
26	MUHURI MUCHIRI	1	9
27	HIGHWAY SECONDARY SCHOOL	1	22
28	KOMAROCK SEC	1	11
29	HIGH RIDGE GIRLS	1	9
30	NEMBU GIRLS	1	7
31	PARKLANDS BOYS	1	8
32	STAREHE BOYS CENTRE	1	25
33	PUMWANI BOYS	1	8
34	DANDORA SECONDARY	1	10
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>466</b>

Source: Teachers of French Nairobi region.

ANNEXE 5: CARTE DU COMTÉ DE NAIROBI



Source <https://images.app.goo.gl>

**ANNEXE 6 : AUTORISATION DE RECHERCHE**



**KENYATTA UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL**

E-mail: [dean-graduate@ku.ac.ke](mailto:dean-graduate@ku.ac.ke)

Website: [www.ku.ac.ke](http://www.ku.ac.ke)

P.O. Box 43844, 00100  
NAIROBI, KENYA  
Tel. 020-8704150

**Our Ref: C50/CE/27741/2013**

**DATE: 8<sup>th</sup> June, 2021**

Director General,  
National Commission for Science, Technology  
and Innovation  
P.O. Box 30623-00100  
**NAIROBI**

Dear Sir/Madam,


**RE: RESEARCH AUTHORIZATION FOR MS. ANN LUSIKE WAFULA – REG.  
NO. C50/CE/27741/13**

I write to introduce Ms. Ann Lusike Wafula who is a Postgraduate Student of this University. She is registered for M.A. degree programme in the **Department of Literature, Linguistics and Foreign Languages**.

Ms. Wafula intends to conduct research for an M.A. thesis Proposal entitled, “**Les pratiques évaluatives de production écrite adoptées par les enseignants de FLE; le cas de certaines écoles secondaires publiques au comté de Nairobi, Kenya.**”


Any assistance given will be highly appreciated.


Yours faithfully,

  
**PROF. ELISHIBA KIMANI**  
**DEAN, GRADUATE SCHOOL**




**ANNEXE 7: PERMIS DE RECHERCHE -NACOSTI**

  
**REPUBLIC OF KENYA**

  
**NATIONAL COMMISSION FOR  
SCIENCE, TECHNOLOGY & INNOVATION**

Ref No: **623183** Date of Issue: **27/October/2021**


**RESEARCH LICENSE**



**This is to Certify that Ms. ANN LUSIKE WAFULA of Kenyatta University, has been licensed to conduct research in Nairobi on the topic: Assessment of Writing Skill Practices adopted by Teachers of French. A case of Selected Public Secondary Schools Teaching French in Nairobi City County, for the period ending : 27/October/2022.**

License No: **NACOSTI/P/21/13835**

**623183**  
Applicant Identification Number

  
Director General  
**NATIONAL COMMISSION FOR  
SCIENCE, TECHNOLOGY &  
INNOVATION**

Verification QR Code



**NOTE: This is a computer generated License. To verify the authenticity of this document,  
Scan the QR Code using QR scanner application.**

THE SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION ACT, 2013

The Grant of Research Licenses is Guided by the Science, Technology and Innovation (Research Licensing) Regulations, 2014

CONDITIONS

1. The License is valid for the proposed research, location and specified period
2. The License any rights thereunder are non-transferable
3. The Licensee shall inform the relevant County Director of Education, County Commissioner and County Governor before commencement of the research
4. Excavation, filming and collection of specimens are subject to further necessary clearance from relevant Government Agencies
5. The License does not give authority to transfer research materials
6. NACOSTI may monitor and evaluate the licensed research project
7. The Licensee shall submit one hard copy and upload a soft copy of their final report (thesis) within one year of completion of the research
8. NACOSTI reserves the right to modify the conditions of the License including cancellation without prior notice

National Commission for Science, Technology and Innovation  
off Waiyaki Way, Upper Kabete,  
P. O. Box 30623, 00100 Nairobi, KENYA  
Land line: 020 4007000, 020 2241349, 020 3310571, 020 8001077  
Mobile: 0713 788 787 / 0735 404 245  
E-mail: [dg@nacosti.go.ke](mailto:dg@nacosti.go.ke) / [registry@nacosti.go.ke](mailto:registry@nacosti.go.ke)  
Website: [www.nacosti.go.ke](http://www.nacosti.go.ke)