

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Belhadj Bouchaib - Ain Témouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention d'un Master

en Langue Française

Spécialité : Didactique du Français Langue Étrangère

**Le rôle de l'évaluation dans la construction de
l'autonomie en acquisition lexicale en classe de FLE : cas
des apprenants de 5^e année du cycle primaire de l'école
M'Barek El Mili, El Maleh, Ain-Temouchent**

Présenté par l'étudiant

BEREZOUG Rabha

Membres du jury

Nom et Prénom	Grade	
- AMOURI N.H	M.A.A	Présidente
-SOUSSi-IKHLEF Nadia	M.C.A	Encadrant
-BELOUADI F.Z	M.C.A	Examinatrice

Année universitaire 2025-2026



شهادة الترخيص لإيداع مذكرة اMASTER

أنا الأستاذ : Soussi Nadia أ. د. نادية
المشرف على مذكرة التخرج في الماستر والموسومة بـ : Le rôle de l'évaluation
dans la construction de l'autonomie en acquisition
Lexicale en classe de FLE : le cas des apprenants de 5 A.P
من انجاز الطالب (بين):

1 برزوخ راجحة

2

ميدان : الغاية 1 حسيمة

شعبة : لغة فرنسية

تخصص : Pédagogie des langues

أشهد أن الطالب (بين) قد قام (أ) برفع كل التحفظات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة.
وبإمكانه (ما) ايداع النسخة الالكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت.

امضاء رئيس اللجنة
M^{me} AMOURI Noureddine
الاسم واللقب

30-08-2026 عين تموشنت في:



امضاء المشرف
أستاذ محاضر لادبية
قسم الآداب واللغة الفرنسية
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث علمي
(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)

أنا الممضي أسفله،

الطالب (ة):
.....

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 112020463020480001 الصادرة في تاريخ:

.....

دائرة: ولاية:
.....

والمسجل بكلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية

قسم:
.....

شعبة: تخصص: Didactique des langues

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان:

Le rôle de l'évaluation dans la construction de
l'autonomie en acquisition lexical: cas des apprenants
de 5^{ème} année primaire

أصرح بشرفي أن ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقية المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز مذكرة الماستر المذكورة أعلاه.

عين تموشنت في: 30/06/2020

امضاء المعني

Dédicaces

Avec une immense gratitude, je dédie ce travail à ceux qui ont été mes plus grands soutiens tout au long de ma vie :

Je dédie ce travail à ma persévérance face aux épreuves et ma capacité à me relever après chaque chute. Ce n'est pas qu'une réussite académique, mais le fruit d'un chemin parcouru, de sacrifices et d'efforts. J'ai su transformer mes rêves en réalité, malgré les obstacles. Aujourd'hui, je suis fier(e) du parcours accompli avec courage et détermination.

À l'âme de ma chère mère, qui a été bien plus qu'un parent pour moi, mais un guide, un modèle et une source inépuisable d'amour. Ton absence a laissé un vide immense, mais ta force, ta tendresse et tes valeurs continuent de vivre en moi chaque jour. Tu as été ma lumière dans les moments sombres, mon refuge et mon inspiration. Ce travail est un hommage à tout ce que tu m'as donné et transmis. Que ton âme repose en paix. Je garde ton souvenir gravé en moi à chaque instant, et je sens encore ta présence m'accompagner et me guider dans chacun de mes pas.

À mon père, pour son soutien, sa force et son amour, qui m'ont permis d'avancer malgré les épreuves. Merci d'avoir été présent et de m'avoir encouragée à ne jamais abandonner.

À mon cher frère et à ma sœur, vous êtes une partie de mon âme et la base de ma force. Dans chaque moment difficile, vous avez toujours été là, me soutenant avec amour et compréhension. Dans chaque éclat de rire, chaque larme, vous étiez là pour me tendre la main et me pousser à avancer. Votre présence dans ma vie est un trésor inestimable.

À mon encadrante, pour son accompagnement précieux, sa disponibilité et ses conseils avisés. Merci pour votre patience, votre rigueur et votre soutien tout au long de la réalisation de ce travail. Vos orientations et votre confiance ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet.

À tous ceux qui ont cru en moi, de près ou de loin, merci.

Remerciements

Ce présent travail est le fruit de longues années d'études. À cet effet, je tiens d'abord à remercier mes enseignants qui m'ont formé, ainsi que vivement mon encadrante Dr Nadia SOUSSI-IKHLEF qui m'a formé, orienté et encadré pour la réalisation de ce projet.

Ensuite, Je remercie chaleureusement les membres des jurys qui ont accepté de juger notre mémoire de fin d'études.

Je remercie aussi l'ensemble de mes enseignants pour la qualité de la formation et des connaissances acquises durant mon parcours universitaire.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma famille et à mes amis pour leur soutien moral, leurs encouragements et leur présence durant toute cette période.

Table des matières

Introduction :	1
Chapitre I: Cadre théorique	4
I.1. L'évaluation dans l'enseignement / apprentissage :	5
I.1.1 définition de l'évaluation	5
I.1.2 les types d'évaluation	6
I.1.2.1. Classification par fonction (La typologie de Scriven et Bloom)	6
I.1.2.2. Classification par l'acteur (Qui évalue ?)	6
I.1.2.3 L'évaluation Formatrice : Un concept clé pour l'autonomie	7
I.1.3 les fonctions de l'évaluation	7
I.1.3.1. La fonction de Régulation (Pédagogique)	7
I.1.3.2. La fonction de Certification et de Sélection (Sociale)	7
I.1.3.3 La fonction d'Orientation et de Diagnostic	7
I.1.3.4. La fonction Métacognitive et de Motivation	8
I.1.3.5 La fonction de Médiation	8
I.2 L'autonomie en apprentissage	8
I-2.1 Définition de l'autonomie	8
I.2.2 Les caractéristiques de l'apprenant autonome	10
I.2.2.1 La capacité à définir ses objectifs d'apprentissage	10
I.2.2.2 La mobilisation de stratégies d'apprentissage variées	10
I.2.2.3. La capacité d'auto-évaluation (dimension métacognitive)	10
I.2.2.4. La prise d'initiative et le sens de la responsabilité	11
I.2.2.5. La capacité d'adaptation et la flexibilité	11
I.2.2.6. La motivation intrinsèque	11
I.2.2.7 L'organisation et la gestion du temps	11
I.2.2.8 La capacité à interagir et à mobiliser des ressources	12
I.2.3 Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie	12
I.2.3 1. L'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage	12
I.2.3.2 Le développement des compétences métacognitives	13
I.2.3.3 Le soutien à l'autonomie	13
I.2.3.4 L'accompagnement progressif vers l'autonomie	13
I.2.3.5 La création d'un environnement favorable	14
I.2.3.6 L'encouragement de la responsabilité et de la prise d'initiative	14
I.3 L'acquisition lexicale en classe de FLE	14
I.3.1 définition du lexique et du vocabulaire	14
I.3.2 les processus d'acquisition du lexique	15

I.3.3 Les difficultés liées à l'apprentissage du lexique -----	16
I.3.3.1. La Charge Cognitive et le "Surcharge Informationnelle" -----	16
I.3.3.2. Les Obstacles Linguistiques : La "Synformie" et la Polysémie : -----	16
I.3.3.3. L'interférence de la Langue Maternelle (L1) -----	16
I.3.3.4. La Maîtrise des Collocations (Compétence Combinatoire) -----	16
I.3.4 les stratégies d'apprentissage du lexique -----	17
I.3.4.1. La Taxonomie de Schmitt (1997) : -----	17
I.3.4.2 Le Modèle de Gu et Johnson (1996) -----	18
I.3.4.3. L'inférence Contextuelle : Une stratégie d'autonomie -----	18
I.3.4.4 Stratégies et Autonomie -----	18
I.4 Le rôle de l'évaluation dans le développement de l'autonomie -----	18
I.4..1 l'évaluation formative -----	18
I.4.1.1 Le concept de "Régulation" (Linda Allal et Philippe Perrenoud) -----	19
I.4.1.2 Les composantes clés : Le Feedback et le Noticing -----	19
I.4.1.2.1 Le Modèle de Hattie et Timperley (2007) : Le "Power of Feedback" -----	19
I.4.1.2.2 Les quatre niveaux de feedback -----	19
I.4.1.2.3 Le feedback comme outil de médiation (Approche de Shute) -----	20
I.4.1.2.4 La "Noticing Hypothesis" -----	20
I.4.2 De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice (vers l'autonomie) -----	20
I.4.2.1 L'autoévaluation : définition et fondements théoriques -----	20
I.4.2.2. Définition de l'autoévaluation -----	20
I.4.2.3 Le modèle de l'auto-régulation (Boekaerts et Zimmerman) -----	21
I.4.2.4 Les mécanismes cognitifs de l'autoévaluation -----	21
I.4.3 L'autoévaluation en classe de FLE -----	21
I.4.3.1 Le rôle des critères d'évaluation -----	21
I.4.3.2 Le portfolio comme outil d'autoévaluation -----	22
I.5 Liens entre évaluation, autonomie et acquisition lexicale -----	22
I.5.1. Le lien entre évaluation et autonomie -----	22
I.5.1.1 L'évaluation comme médiateur de l'autonomie lexicale -----	22
I.5.2 Lien entre autonomie et acquisition lexicale -----	22
I.5.2.1. L'autonomie comme "Capacité de contrôle" (Holec) -----	22
I.5.2.2. Le rôle des stratégies d'apprentissage autonome (SALA) -----	22
I.5.2.3 L'autonomie et le "lexique mental" -----	23
I.5.2.4. L'auto-évaluation : moteur de l'autonomie lexicale -----	23
I.5.3 Liens entre les trois notions -----	23
I.5.3.1. Le cycle "Évaluation-Action" dans l'acquisition du lexique -----	23

I.5.3.2. L'auto-évaluation : le point de fusion	24
I.5.3.3 Le rôle du feedback dans l'acquisition du lexique en FLE	24
 Chapitre II: Cadre pratique	26
Introduction	27
II-1 Présentation de l'expérimentation	27
II-2 Cadre de l'expérimentation	27
II-3 Démarche et finalité de l'évaluation	29
 II-4 Données, analyse et résultats de la classe avec évaluation	30
II-4-1 Présentation des données :	30
II-4-2 Analyse et interprétation des données	30
II-4-3 Résultats de l'expérimentation	31
II-5 Données, analyse et résultats de la classe sans évaluation	33
II-5-1 Présentation des données	35
II-5-2 Analyse et interprétation des données:	35
II-5-3 Résultats de l'expérimentation:	36
II-6 Analyse comparative et apports de l'évaluation sur l'acquisition du lexique et l'autonomie	37
II-6-1. Comparaison des dynamiques d'apprentissage	37
II-6-2. Contributions de l'évaluation à l'acquisition du vocabulaire	37
II-6-3. Contributions de l'évaluation à l'autonomie de l'apprenant	38
II-7 Difficultés de l'expérimentation	39
Conclusion	41
Bibliographie	44
Annexes	47
Résumés	55

INTRODUCTION

Introduction :

Les approches actives en didactique des langues mettent l'accent sur la participation, la réflexion et l'implication de l'apprenant dans la construction de ses savoirs. Parmi les compétences essentielles développées dans ce cadre figure l'autonomie de l'apprenant, qui constitue désormais un objectif fondamental de l'éducation contemporaine.

L'autonomie en apprentissage renvoie à la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre processus d'apprentissage, à développer des stratégies efficaces et à évaluer ses progrès.

Dans l'enseignement du français langue étrangère(FLE), cette autonomie joue un rôle particulièrement important, notamment dans l'acquisition du lexique, qui représente un élément central de la compétence communicative.

Dans le contexte de l'école primaire, l'acquisition lexicale constitue l'un des piliers de l'apprentissage du FLE.

Cependant, cet apprentissage ne peut être efficace que si les apprenants sont progressivement amenés à développer des stratégies personnelles pour mémoriser, utiliser et enrichir leur vocabulaire.

Dans cette perspective, l'évaluation ne doit plus être perçue uniquement comme un moyen de mesurer les connaissances des apprenants, mais également comme un outil pédagogique favorisant l'apprentissage et le développement de l'autonomie.

Les nouvelles approches pédagogiques accordent ainsi une place importante à l'évaluation formative et à l'autoévaluation, qui permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs acquis, d'identifier leurs difficultés et d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage.

L'enseignant joue alors un rôle essentiel en tant que guide et facilitateur, accompagnant les apprenants dans la construction de leurs compétences et dans le développement de leur autonomie. Contextualisation trop longue. Essaie d'aller à l'essentiel par rapport à ta réflexion.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche intitulée :

« Le rôle de l'évaluation dans la construction de l'autonomie en acquisition lexicale en classe de FLE : cas des apprenants de 5^e année du cycle primaire de l'école M'Barek El Mili, El Maleh, Ain-Temouchent. »

Cette étude vise à analyser comment les pratiques d'évaluation peuvent contribuer au développement de l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage du lexique en classe de FLE.

Elle s'intéresse particulièrement aux apprenants de 5^e année primaire, qui se trouvent à une étape importante de leur parcours scolaire où l'acquisition du vocabulaire et la capacité à apprendre de manière plus autonome deviennent essentielles.

Dans ce cadre, notre travail de recherche s'articule autour de la problématique suivante : **Dans quelle mesure l'intégration d'une évaluation formative dans une activité de vocabulaire favorise-t-elle l'acquisition du lexique et de l'autonomie chez les apprenants de 5^e année primaire ?**

Afin de répondre à cette question, nous formulons les hypothèses suivantes:

1. L'évaluation formative, ainsi que le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur, contribueraient à la construction de l'autonomie dans l'acquisition lexicale chez les apprenants de 5^e année primaire.
2. L'autoévaluation permettrait aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces et de renforcer leur autonomie dans l'acquisition du lexique.

Notre recherche poursuit plusieurs objectifs.

L'objectif général consiste à analyser le rôle de l'évaluation dans la construction de l'autonomie des apprenants dans l'acquisition lexicale. Plus spécifiquement, il s'agit d'étudier la relation entre l'autonomie et la réussite dans l'apprentissage des langues, analyser l'impact des différentes formes d'évaluation sur l'apprentissage du vocabulaire ; identifier le rôle de l'enseignant dans développement de l'autonomie des apprenants dans la construction du lexique.

Le choix de ce sujet s'explique par son importance scientifique et pédagogique.

En effet, l'enseignement des langues connaît actuellement une transformation vers des pratiques pédagogiques plus actives et centrées sur l'apprenant. Dans ce contexte, l'autonomie est considérée comme une compétence essentielle pour l'apprentissage tout au long de la vie.

L'étude de cette notion dans le cadre de l'enseignement du FLE permet donc de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent un apprentissage efficace et durable.

Par ailleurs, ce travail est motivé par l'intérêt porté aux méthodes pédagogiques innovantes qui encouragent la participation active des apprenants.

En tant qu'étudiant(e) en didactique des langues, ce sujet offre l'opportunité d'approfondir les connaissances sur les pratiques d'évaluation et leur influence sur le développement de l'autonomie chez les apprenants, en particulier dans l'apprentissage du lexique.

Pour répondre à notre problématique, ce mémoire sera structuré en deux parties principales. La première partie, théorique, sera consacrée à la présentation des concepts fondamentaux liés à notre étude, notamment l'autonomie de l'apprenant, l'acquisition du lexique, ainsi que le rôle de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues.

La deuxième partie portera sur l'étude empirique réalisée auprès des apprenants de 5^e année primaire de l'école M'barek El Mili à El Maleh (Ain Témouchent), afin d'analyser concrètement le rôle de l'évaluation dans le développement de l'autonomie dans l'acquisition lexicale.

Ces deux parties seront suivies d'une conclusion, d'une bibliographie d'une table des matières et d'annexes.

Chapitre I: Cadre théorique

I.1. L'évaluation dans l'enseignement / apprentissage :

I.1.1 définition de l'évaluation

Selon De Ketele, « l'évaluation est un processus complexe qui se décline en quatre piliers »

¹:

Évaluer signifie :

1-Recueillir un ensemble d'informations suffisamment valides, fiables et pertinentes

2-Examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route

En vue de prendre une décision.

Analyse des composantes de la définition :

Le recueil d'informations :

Ce n'est pas seulement "corriger une copie". C'est observer l'apprenant, écouter sa production orale, ou analyser ses résultats à un test de lexique. Ces données doivent être valides (est-ce que je mesure bien ce que je veux mesurer ?).

□ Les critères : C'est le référentiel. Sans critères (ex: richesse du vocabulaire, précision du sens, autonomie dans la recherche), l'évaluation est subjective. L'évaluation compare le "réel" (ce que l'élève sait) à l' "idéal" (ce qu'il devrait savoir).

□ La décision : C'est la finalité. La décision peut être :

Administrative (donner une note, valider un semestre).

□ Pédagogique (proposer un nouvel exercice, changer de stratégie d'apprentissage).

C'est ici que se joue l'autonomie.

Une autre perspective : L'évaluation comme régulation

Pour compléter De Ketele, on cite souvent Philippe Perrenoud, qui définit l'évaluation par sa fonction :

« L'évaluation est un processus de lecture de la réalité qui permet de piloter l'action pédagogique, de réguler les apprentissages et de permettre à l'apprenant de prendre conscience de sa progression. »²

¹ De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. Oxford : Pergamon Press.

² Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

I.1.2 les types d'évaluation

I.1.2.1. Classification par fonction (La typologie de Scriven et Bloom)

Cette classification est la plus utilisée en recherche pour définir le rôle de l'évaluation dans le parcours de l'apprenant.

A. L'évaluation Diagnostique (Avant)

« Elle permet d'établir un état des lieux des acquis et des lacunes de l'apprenant avant d'entamer une séquence ». ¹

Objectif : Adapter l'enseignement aux besoins réels.

B. L'évaluation Formative (Pendant)

C'est une évaluation "au service de l'apprentissage". Elle vise à repérer les erreurs pour proposer des remédiations sans que cela n'impacte la note finale. ²

Objectif : La régulation des apprentissages.

C. L'évaluation Sommative (Après)

Elle intervient en fin de cycle pour vérifier si les objectifs fixés ont été atteints. Elle débouche souvent sur une note ou une décision (réussite/échec). ³

I.1.2.2. Classification par l'acteur (Qui évalue ?)

« Elle montre le transfert de responsabilité de l'enseignant vers l'apprenant ». ⁴

A. L'Hétéro-évaluation

L'évaluation classique où l'enseignant (ou un expert extérieur) évalue l'apprenant.

B. L'Auto-évaluation

L'apprenant évalue ses propres productions à l'aide de critères préétablis.

Lien avec l'autonomie : Elle développe la capacité de métacognition (réfléchir sur sa propre façon d'apprendre).

C. L'Évaluation par les pairs (ou Co-évaluation)

« Les étudiants s'évaluent mutuellement ». Cela permet de développer un regard critique et d'intégrer les critères de réussite en les observant chez l'autre. ⁵

¹Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives.

² Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck.

³ : Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation.

⁴ Nunziati, G. (1990). Pour une pratique de l'évaluation formatrice. Cahiers pédagogiques.

⁵ Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities.

I.1.2.3 L'évaluation Formatrice : Un concept clé pour l'autonomie

Il ne faut pas confondre "formative" et "formatrice". L'évaluation formatrice est une étape supérieure vers l'autonomie : c'est l'apprenant qui s'approprie les critères d'évaluation pour piloter seul son travail.

« L'évaluation est formatrice lorsque c'est l'élève qui gère lui-même sa propre régulation, après s'être approprié les objectifs et les critères de l'enseignant. »¹

I.1.3 les fonctions de l'évaluation

I.1.3.1. La fonction de Régulation (Pédagogique)

C'est la fonction pivot de l'évaluation formative. Elle sert à ajuster l'enseignement et l'apprentissage en continu.

Mécanisme : Elle fournit un feedback à l'apprenant sur ses erreurs et ses réussites, lui permettant de modifier ses stratégies.

L'apport de Linda Allal : Elle distingue la régulation interactive (pendant l'échange), rétroactive (après une tâche) et proactive (pour préparer la tâche suivante).²

I.1.3.2. La fonction de Certification et de Sélection (Sociale)

Cette fonction correspond à l'évaluation sommative. Elle garantit à la société que l'apprenant possède les compétences requises.³

Mécanisme : Elle se conclut par une note, un diplôme ou un certificat.

Finalité : Elle permet la sélection pour l'accès à des niveaux supérieurs ou au marché du travail. Elle a une valeur de "preuve" institutionnelle.

I.1.3.3 La fonction d'Orientation et de Diagnostic

Intervenant généralement au début d'un cycle (évaluation diagnostique), elle sert à guider l'apprenant vers le parcours le plus adapté à ses besoins.⁴

Mécanisme : Identifier les prérequis et les profils d'apprentissage.

¹ Linda Allal (1991).

² Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages en situation de classe. Bruxelles : De Boeck.

³ : Hadji, C. (2012). L'évaluation à l'école : Pour la réussite de tous. Paris : Nathan.

⁴ : > De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?. Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation.

I.1.3.4. La fonction Métacognitive et de Motivation

Cette fonction est primordiale. « L'évaluation aide l'apprenant à prendre conscience de ses propres processus mentaux ».¹

La conscience du savoir : En s'auto-évaluant, l'apprenant comprend comment il apprend (ex: comment il mémorise le lexique), ce qui renforce son sentiment d'efficacité personnelle.

I.1.3.5 La fonction de Médiation

Dans une perspective socioconstructiviste, « l'évaluation a une fonction de médiation » (inspirée de Vygotski).²

Elle ne sert pas à constater un manque, mais à fournir l'étayage nécessaire pour que l'apprenant franchisse sa zone proximale de développement (ZPD).

I.2 L'autonomie en apprentissage

I-2.1 Définition de l'autonomie

L'autonomie est un concept central dans plusieurs disciplines telles que la pédagogie, la psychologie et la philosophie. Dans son sens général, elle désigne la capacité d'un individu à se gouverner lui-même, c'est-à-dire à agir de manière libre, réfléchie et responsable, sans dépendre entièrement d'une autorité extérieure.

Dans le domaine de l'éducation, Henri Holec (1981), considéré comme un pionnier de la notion d'autonomie de l'apprenant, définit l'autonomie comme³ :

« la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ».

Cette définition implique que l'apprenant autonome est capable de :déterminer ses objectifs d'apprentissage, choisir les méthodes et les stratégies appropriées, contrôler le déroulement de son apprentissage et d'évaluer ses propres progrès.

Ainsi, l'autonomie ne se limite pas à une simple indépendance, mais renvoie à une compétence complexe, qui mobilise des dimensions cognitives, métacognitives et affectives.

¹ Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck.

² Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.

³ Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning.

Dimension psychologique de l'autonomie :

En psychologie, notamment dans la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan, l'autonomie est définie comme ¹:

« le sentiment d'être à l'origine de ses propres actions ».

Dans cette perspective, une personne autonome agit par choix personnel et non sous contrainte externe. L'autonomie est donc liée à :

1. la motivation intrinsèque,
2. la capacité de prise de décision,
3. le sentiment de contrôle sur ses actions.

Dimension pédagogique

Dans le contexte éducatif, l'autonomie est considérée comme un objectif fondamental de l'apprentissage. Elle correspond à la capacité de l'apprenant à devenir acteur de son apprentissage, à développer un esprit critique, à résoudre des problèmes de manière indépendante et à transférer ses connaissances dans de nouvelles situations.

Elle se construit progressivement grâce à l'accompagnement de l'enseignant, qui joue un rôle de guide plutôt que de simple transmetteur de savoir.

Dimension philosophique

D'un point de vue philosophique, notamment chez Immanuel Kant, l'autonomie désigne ²:

« la capacité de l'individu à se donner à lui-même ses propres lois. »

Cela signifie que l'autonomie repose sur la raison et la liberté morale, permettant à l'individu d'agir selon des principes qu'il reconnaît comme valides.

Synthèse globale

L'autonomie peut donc être définie comme :

« une capacité multidimensionnelle qui permet à un individu de diriger ses actions, de prendre des décisions réfléchies, de mobiliser ses ressources personnelles et d'assumer la responsabilité de ses choix dans un cadre donné (Holec, 1981 ; Deci & Ryan, 1985). »³

¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.

² Kant, I. (1785). Fondements de la métaphysique des mœurs.

³ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.

I.2.2 Les caractéristiques de l'apprenant autonome

L'apprenant autonome occupe une place centrale dans les approches pédagogiques modernes. Selon Henri Holec (1981), « l'autonomie renvoie à la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage ». Cette capacité se manifeste à travers un ensemble de caractéristiques cognitives, métacognitives, affectives et comportementales.¹

I.2.2.1 La capacité à définir ses objectifs d'apprentissage

L'une des premières caractéristiques de l'apprenant autonome réside dans sa capacité à fixer lui-même ses objectifs. Contrairement à un apprenant dépendant, il ne se limite pas aux consignes de l'enseignant, mais identifie ses propres besoins en fonction de son niveau, de ses lacunes et de ses intérêts.

Cette compétence implique une certaine lucidité sur son propre niveau et permet de donner un sens personnel à l'apprentissage, ce qui favorise l'engagement.

I.2.2.2 La mobilisation de stratégies d'apprentissage variées

L'apprenant autonome est capable de sélectionner, d'adapter et de diversifier ses stratégies d'apprentissage. Il peut recourir à différentes techniques telles que la prise de notes, la reformulation, la mémorisation active ou encore l'utilisation de ressources numériques.

Comme le souligne Paul Cyr (1998), « la maîtrise des stratégies constitue un élément fondamental de l'autonomie, car elle permet à l'apprenant de devenir plus efficace et indépendant face aux tâches d'apprentissage ».²

I.2.2.3. La capacité d'auto-évaluation (dimension métacognitive)

Un apprenant autonome développe une compétence essentielle : la capacité à évaluer ses propres apprentissages. Il est capable d'identifier ses réussites, de repérer ses difficultés et d'ajuster ses méthodes en conséquence.

¹ Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*.

² Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*.

Cette dimension métacognitive est cruciale, car elle permet à l'apprenant de réguler son apprentissage de manière continue. Il ne subit pas l'évaluation, mais en devient acteur.

I.2.2.4. La prise d'initiative et le sens de la responsabilité

L'autonomie implique également une attitude proactive. L'apprenant autonome prend des initiatives, cherche des solutions par lui-même et ne dépend pas systématiquement de l'enseignant.

Il assume également la responsabilité de son apprentissage, ce qui signifie qu'il reconnaît que ses réussites et ses échecs dépendent en grande partie de ses efforts et de ses choix.

Dans cette perspective, les travaux de Edward Deci et Richard Ryan (1985) montrent que « cette responsabilité est liée à la motivation intrinsèque », c'est-à-dire au fait d'agir par intérêt personnel.¹

I.2.2.5. La capacité d'adaptation et la flexibilité

L'apprenant autonome fait preuve de flexibilité face aux situations d'apprentissage. Il est capable de modifier ses stratégies lorsqu'elles ne sont pas efficaces et de s'adapter à différents contextes (travail individuel, collaboratif, présentiel ou à distance).

Cette capacité d'adaptation est essentielle dans un environnement éducatif en constante évolution.

I.2.2.6. La motivation intrinsèque

La motivation constitue un pilier fondamental de l'autonomie. L'apprenant autonome est généralement motivé par des facteurs internes tels que la curiosité, l'intérêt pour la matière ou le désir de progresser.

Selon Edward Deci et Richard Ryan, « cette motivation intrinsèque favorise un engagement durable et une meilleure qualité d'apprentissage ».²

I.2.2.7 L'organisation et la gestion du temps

L'autonomie implique également des compétences organisationnelles. L'apprenant autonome sait planifier son travail, gérer son temps et respecter des échéances.

²¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.

Cette compétence est particulièrement importante dans l'enseignement supérieur, où l'étudiant doit gérer une grande part de son apprentissage de manière indépendante.

I.2.2.8 La capacité à interagir et à mobiliser des ressources

Contrairement à une idée répandue, l'autonomie ne signifie pas isolement. Un apprenant autonome sait chercher de l'aide lorsque cela est nécessaire, interagir avec ses pairs et exploiter différentes ressources (enseignants, bibliothèques, outils numériques).

Il développe ainsi une autonomie sociale, fondée sur la collaboration et l'échange.

L'apprenant autonome se caractérise par un ensemble de compétences interdépendantes : la capacité à définir ses objectifs, à mobiliser des stratégies adaptées, à s'auto-évaluer, à faire preuve de motivation intrinsèque, à s'organiser efficacement et à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage.

Ces caractéristiques font de lui un acteur actif, responsable et réflexif de son propre apprentissage.

I.2.3 Le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie

Dans les approches pédagogiques contemporaines, l'enseignant ne se limite plus à transmettre des savoirs. Il joue un rôle essentiel dans la construction de l'autonomie de l'apprenant. En effet, comme le soulignent de nombreux travaux en didactique, l'autonomie ne se développe pas spontanément, mais nécessite un accompagnement pédagogique structuré.

I.2.3 1. L'enseignant comme facilitateur de l'apprentissage

Dans une perspective constructiviste, l'enseignant devient un facilitateur plutôt qu'un simple transmetteur de connaissances. Il crée des situations d'apprentissage qui permettent à l'apprenant de construire activement ses savoirs.

Les recherches montrent que :

l'enseignant doit « créer des conditions permettant aux apprenants de construire leurs connaissances »¹

Ainsi, son rôle consiste à guider sans imposer, encourager la réflexion et favoriser l'apprentissage actif.

¹ Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*.

Cette transformation marque le passage d'un modèle enseignant-centrique à un modèle centré sur l'apprenant .

I.2.3.2 Le développement des compétences métacognitives

L'un des rôles fondamentaux de l'enseignant est d'aider l'apprenant à apprendre à apprendre. Cela passe par le développement de compétences métacognitives telles que : la planification, l'auto-évaluation et la régulation de l'apprentissage.

Selon les recherches en autonomie :

les apprenants doivent être formés à réfléchir sur leurs stratégies et à contrôler leur apprentissage.

L'enseignant agit donc comme un guide réflexif, qui aide l'étudiant à prendre conscience de ses propres d'apprentissage.

I.2.3.3 Le soutien à l'autonomie

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination développée par Edward Deci et Richard Ryan, « le rôle de l'enseignant est de soutenir l'autonomie de l'apprenant ».

Ce soutien se traduit par donner des choix aux apprenants, prendre en compte leurs intérêts, éviter un contrôle excessif.¹

Les études montrent que qu'enseignant qui adopte un style « soutenant l'autonomie » augmente la motivation et l'engagement des apprenants.

Ce type d'enseignement favorise la motivation intrinsèque .l'implication active et la persévérance.

I.2.3.4 L'accompagnement progressif vers l'autonomie

L'autonomie ne s'acquiert pas immédiatement ; elle se construit progressivement. L'enseignant doit donc mettre en place un processus d'accompagnement (scaffolding).

En didactique; l'enseignant commence par guider fortement, puis diminue progressivement son intervention jusqu'à ce que l'apprenant devienne autonome. Ce processus permet à l'apprenant de passer d'un état de dépendance à un état d'autonomie.

¹ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985, 2000). Self-Determination Theory.

I.2.3.5 La création d'un environnement favorable

L'enseignant joue un rôle clé dans la création d'un climat pédagogique propice à l'autonomie. Cela inclut un climat de confiance, une relation positive enseignant-apprenant et un environnement qui valorise l'erreur comme source d'apprentissage.

Selon la théorie de l'autodétermination :

la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation favorise l'engagement et la réussite

I.2.3.6 L'encouragement de la responsabilité et de la prise d'initiative

L'enseignant doit encourager les apprenants à prendre des décisions, à faire des choix et assumer la responsabilité de leur apprentissage.

Les recherches montrent que l'autonomie est une responsabilité partagée entre enseignant et apprenant.¹

I.3 L'acquisition lexicale en classe de FLE

I.3.1 définition du lexique et du vocabulaire

En linguistique, le lexique est considéré comme l'ensemble des unités signifiantes (les lexèmes) qui constituent le patrimoine d'une langue donnée (par exemple, la langue française dans son intégralité).²

□ Nature : C'est une entité théorique et abstraite.

□ Domaine : Il appartient à la langue. Aucun locuteur ne possède le lexique complet d'une langue dans son esprit ; c'est un inventaire ouvert qui évolue constamment.

□ Structure : Il est organisé par des relations morphologiques (préfixes/suffixes) et sémantiques (synonymie, antonymie).

Le Vocabulaire : La réalisation concrète

« Le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique ». Il correspond à l'ensemble des mots effectivement utilisés par un locuteur ou au sein d'un groupe, dans une situation de communication précise.³

Nature : C'est une entité concrète et dénombrable.

¹ Reeve, J. (2012). Autonomy-supportive teaching.

² > « Le lexique est l'ensemble des unités constituant la langue. »
Alain Rey (1970), La Lexicologie.2.

³ :Lehmann, A., & Martin-Berthet, F. (2018). Lexicologie : Franco, formation et sens des mots. Paris : Armand Colin.

Domaine : Il appartient à la parole (ou au discours). On parlera par exemple du « vocabulaire de la médecine », du « vocabulaire de l'apprenant » ou du « vocabulaire d'un roman ».

Limitation : Contrairement au lexique, le vocabulaire est fini (on peut compter le nombre de mots différents dans un texte).

C'est l'organisation des mots dans l'esprit de l'apprenant. Contrairement au vocabulaire (ce qu'il dit), le lexique mental inclut la manière dont il connecte les mots entre eux (par exemple, associer "pomme" à "fruit" ou à "rouge")¹. L'autonomie de votre apprenant dépendra souvent de la richesse de la structuration de ce lexique mental.

I.3.2 les processus d'acquisition du lexique

L'acquisition du lexique est un processus dynamique et continu, débutant par l'imitation (babillage, 7-10 mois), suivi d'une "explosion du vocabulaire" (vers 20 mois) et se poursuivant par l'apprentissage en contexte (lecture, conversation). Elle repose sur la mémorisation, la structuration en réseaux sémantiques et la réutilisation active des mots, notamment par dérivation ou métaphore.

Les mécanismes clés de l'acquisition lexicale :

Apprentissage en contexte : Les mots sont mieux acquis lorsqu'ils sont rencontrés dans des situations de communication réelles ou des textes, plutôt que de simples listes.

Organisation mentale : Le cerveau stocke les mots en réseaux sémantiques. L'apprentissage est favorisé par la catégorisation (thèmes) et la manipulation des mots.

Production active : La réutilisation des mots dans des productions écrites ou orales est cruciale pour l'appropriation durable.

Procédés de création : L'enrichissement passe par des mécanismes formels (dérivation, emprunt, siglaison) ou sémantiques (métaphore, hyperbole).

Répétition : La fréquence d'exposition aux mots est un facteur déterminant pour la mémorisation à long terme, notamment via des chansons ou des lectures.

Étapes du développement précoce (L1) :

3-6 mois : Gazouillis.

7-10 mois : Babillage.

11-13 mois : Premiers mots conventionnels.

16-19 mois : Association de deux mots.

¹ « Le vocabulaire est l'actualisation du lexique dans un acte d'énonciation. » Louis Guilbert (1975), La créativité lexicale. Le Lexique Mental.

20 mois : "Explosion" (une cinquantaine de mots).

30 mois : Acquisition rapide de la parole.

Académie de Versailles

Académie de Versailles

En langue étrangère (L2), l'acquisition s'appuie sur ces mêmes mécanismes en favorisant la compétence lexicale (comprendre et produire) plutôt que la simple connaissance passive.

I.3.3 Les difficultés liées à l'apprentissage du lexique

I.3.3.1. La Charge Cognitive et le "Surcharge Informationnelle"

« L'acquisition d'un mot n'est pas une tâche unique, mais une accumulation de savoirs (forme, sens, emploi) ». La difficulté majeure réside dans la gestion de ces données simultanées.¹

Le mécanisme : L'apprenant peut mémoriser la forme d'un mot (signifiant) mais échouer à lui associer le bon concept (signifié), ou vice-versa.

Laufer démontre que certains mots sont intrinsèquement plus difficiles à cause de leur longueur, de leur phonologie complexe ou de leur manque de transparence morphologique.

I.3.3.2. Les Obstacles Linguistiques : La "Synformie" et la Polysémie :

Certaines structures linguistiques créent des interférences systématiques dans l'esprit de l'apprenant.

□ La Synformie (Similitude de forme) : C'est la difficulté de distinguer des mots qui se ressemblent (ex: collision/collusion, adapter/adopter). Laufer appelle cela les "synformes".

□ La Polysémie : Un mot ayant plusieurs sens (ex: le mot "bouton") est beaucoup plus difficile à acquérir qu'un terme monosémique. L'apprenant a tendance à rester bloqué sur le "sens premier" et ignore les sens figurés ou contextuels.²

I.3.3.3. L'interférence de la Langue Maternelle (L1)

Le "transfert négatif" est l'une des sources d'erreurs les plus documentées en FLE.

¹ Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intrinsic difficulty of vocabulary learning.

² Bogaards, P. (1994). Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. PARIS.LAL.

Les Faux-amis : Mots qui se ressemblent entre deux langues mais ont des sens différents.

Le Découpage Sémantique : La difficulté survient quand un seul concept dans la langue maternelle est divisé en deux mots distincts en français (ex : en anglais "to know" devient "savoir" ou "connaître").¹

I.3.3.4. La Maîtrise des Collocations (Compétence Combinatoire)

Savoir ce qu'un mot signifie est une chose, savoir avec quels autres mots il s'associe en est une autre. C'est souvent là que l'apprenant "plafonne".

La difficulté : Produire des phrases grammaticalement correctes mais lexicalement peu naturelles (ex: dire "faire une erreur" au lieu de "commettre une erreur").

Lewis soutient que le lexique ne s'apprend pas par mots isolés mais par "chunks" (blocs lexicaux). L'absence de ces blocs crée une lenteur de production et une allure non-native.²

I.3.4 les stratégies d'apprentissage du lexique

I.3.4.1. La Taxonomie de Schmitt (1997) :

Norbert Schmitt a proposé la classification la plus complète des stratégies, inspirée des travaux d'Oxford. Il distingue deux grandes catégories³ :

A. Les stratégies de découverte (Discovery Strategies)

Utilisées lorsque l'apprenant rencontre un mot pour la première fois.

Stratégies de détermination : Analyser les indices contextuels, la morphologie du mot ou utiliser un dictionnaire.

Stratégies sociales : Demander la définition à l'enseignant ou à un pair.

B. Les stratégies de consolidation (Consolidation Strategies)

Utilisées pour ancrer le mot dans la mémoire à long terme.

Stratégies cognitives : Répétition mécanique, prise de notes, création de listes de vocabulaire.

Stratégies métacognitives : Planifier son apprentissage, choisir consciemment les mots à apprendre et s'auto-évaluer (point central de votre mémoire).

¹ : Ringbom, H. (1987). The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Multilingual Matters.

² Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. Language Teaching Publications.

³ Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press.

I.3.4.2 Le Modèle de Gu et Johnson (1996)

Cette approche lie les stratégies aux résultats obtenus (efficacité). Ils classent les stratégies selon le niveau de traitement cognitif :

Croyances sur l'apprentissage : La perception qu'a l'apprenant de l'importance du vocabulaire.¹

- a. Stratégies métacognitives : Auto-gestion et auto-évaluation.
- b. Stratégies d'utilisation du dictionnaire : Consultation sélective vs systématique.
- c. Stratégies de prise de notes : Organisation de l'information.
- d. Stratégies de mémorisation : Codage profond (associations) vs répétition simple.

I.3.4.3. L'inférence Contextuelle : Une stratégie d'autonomie

L'un des processus les plus étudiés est la capacité de l'apprenant à deviner le sens d'un mot à partir du contexte. C'est une stratégie de haut niveau qui favorise l'autonomie.

Le mécanisme : Utiliser les indices syntaxiques et sémantiques environnants.

La limite : Pour que cette stratégie soit efficace, l'apprenant doit déjà connaître environ 95% des mots du texte (seuil de compréhension).²

I.3.4.4 Stratégies et Autonomie

L'apport des TICE : L'utilisation d'applications de répétition espacée (type Anki) ou de dictionnaires électroniques constitue une stratégie moderne d'autonomisation.³

I.4 Le rôle de l'évaluation dans le développement de l'autonomie

I.4.1 l'évaluation formative

Le terme a été introduit par Michael Scriven en 1967, mais c'est Benjamin Bloom qui l'a appliqué au domaine de l'apprentissage en 1968.⁴

Définition académique : L'évaluation formative est une évaluation intégrée à l'acte d'apprendre, dont le but est de repérer les difficultés de l'apprenant pour lui permettre (et permettre à l'enseignant) d'ajuster les stratégies pédagogiques.

¹ Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and outcomes. *Applied Linguistics*.

² Hulstijn, J. H. (1993). When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*.

³ Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Longman.

⁴ : Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery*. Instruction and Curriculum.

I.4.1.1 Le concept de "Régulation" (Linda Allal et Philippe Perrenoud)¹

En recherche francophone, l'évaluation formative est indissociable du concept de régulation des apprentissages. Elle ne se contente pas de faire un constat ; elle agit.

□ La régulation interactive : Elle se produit au cœur de l'interaction (classe, échange oral).

□ La régulation rétroactive : Elle intervient après une tâche pour corriger une erreur.

□ La régulation proactive : Elle utilise les informations recueillies pour adapter les tâches futures aux besoins de l'élève.

I.4.1.2 Les composantes clés : Le Feedback et le Noticing

Pour que l'évaluation soit réellement formative, elle doit inclure un retour d'information qualitatif plutôt qu'une note.

Le rôle du feedback : Pour Hattie et Timperley, le feedback est le moteur de l'évaluation formative. Il doit répondre à trois questions pour l'apprenant : Où vais-je ? Comment j'y vais ? Quelle est la suite ?

I.4.1.2.1 Le Modèle de Hattie et Timperley (2007) : Le "Power of Feedback"

Pour que le feedback soit efficace, il doit répondre à trois questions fondamentales pour l'apprenant ²:

Feed Up (Où vais-je ?) : Clarification des objectifs. Si l'apprenant ne sait pas quel niveau de précision lexicale est attendu, le feedback n'a pas de sens.

Feed Back (Où en suis-je ?) : Analyse des performances actuelles (ex: "Tu utilises des mots génériques comme 'chose', alors que le contexte exige un terme spécifique").

Feed Forward (Quelle est la suite ?) : Quelles actions entreprendre pour s'améliorer (ex:

I.4.1.2.2 Les quatre niveaux de feedback

Hattie et Timperley distinguent également quatre niveaux de profondeur dans le message délivré :

Le feedback sur la tâche (FT) : Indique si le mot est correct ou non (très commun, mais peu efficace pour l'autonomie à long terme).

Le feedback sur le processus (FP) : Se concentre sur les stratégies (ex: "Comment as-tu fait pour deviner le sens de ce mot ?"). C'est le plus efficace pour l'acquisition du lexique.

¹ Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles : De Boeck.

² Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research.

Le feedback sur l'autorégulation (FR) : Encourage l'apprenant à s'auto-évaluer (ex: "Peux-tu vérifier si ce mot appartient au registre formel ?"). C'est le cœur de votre sujet sur l'autonomie.

Le feedback sur le "Soi" (FS) : Compliments vagues (ex: "Bravo, tu es doué"). La recherche montre qu'il est le moins efficace car il ne donne aucune information sur l'apprentissage.

I.4.1.2.3 Le feedback comme outil de médiation (Approche de Shute)¹

Valerie Shute insiste sur le concept de "Formative Feedback". Elle souligne que le feedback doit être :

Non-critique : Centré sur la tâche et non sur la personne.

Spécifique : Éviter les généralités.

Délivré au bon moment : Un feedback immédiat est utile pour les tâches simples (orthographe), mais un feedback différé peut être préférable pour des tâches complexes (rédaction) afin de laisser l'apprenant réfléchir.

I.4.1.2.4 La "Noticing Hypothesis"

Appliquée au lexique, l'évaluation formative force l'apprenant à "remarquer" consciemment les formes linguistiques qui lui manquent.

I.4.2 De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice (vers l'autonomie)

Georgette Nunziati va plus loin en proposant l'évaluation formatrice.

Principe : L'évaluation devient formatrice lorsque l'apprenant s'approprie les critères d'évaluation. Il ne dépend plus de l'enseignant pour savoir s'il a réussi ; il devient capable de piloter son propre apprentissage (auto-régulation).²

I.4.2.1 L'autoévaluation : définition et fondements théoriques

I.4.2.2. Définition de l'autoévaluation

L'auto-évaluation est définie comme la capacité d'un apprenant à porter un jugement critique sur la qualité de son travail et de ses acquis, par rapport à des objectifs définis.

¹ Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research.

² : Nunziati, G. (1990). Pour une pratique de l'évaluation formatrice. Cahiers pédagogiques.

Le passage du "Moi" au "Savoir" : Selon Philippe Perrenoud, « l'auto-évaluation efficace exige que l'apprenant se distancie de son ego pour analyser ses productions comme des objets d'étude. »¹

I.4.2.3 Le modèle de l'auto-régulation (Boekaerts et Zimmerman)

L'auto-évaluation repose sur la théorie de l'apprentissage auto-régulé (Self-Regulated Learning). Monique Boekaerts et Barry Zimmerman identifient trois phases cycliques²

La Phase de Préparation (Forethought) : L'apprenant analyse la tâche lexicale (ex: "Je dois apprendre 20 mots sur le thème de l'environnement") et se fixe des objectifs.

La Phase de Réalisation (Performance) : Pendant l'apprentissage, il observe ses efforts et utilise des stratégies (ex: "J'utilise des cartes mentales").

La Phase d'Auto-réflexion (Self-reflection) : C'est ici que l'auto-évaluation intervient.

L'apprenant compare ses résultats à ses objectifs ("Est-ce que je maîtrise le sens profond de ces mots ou seulement la traduction ?").

I.4.2.4 Les mécanismes cognitifs de l'autoévaluation

En psychologie cognitive, l'auto-évaluation du lexique s'appuie sur deux mécanismes interdépendants³ :

Le Monitoring (Surveillance) : L'apprenant évalue son état de connaissance (ex: "Je pense que je connais ce mot"). On parle souvent de JOL (Judgments of Learning).

Le Control (Contrôle) : En fonction du monitoring, l'apprenant prend une décision (ex: "Puisque je ne connais pas bien ce mot, je vais le réviser une troisième fois").

I.4.3 L'autoévaluation en classe de FLE

I.4.3.1 Le rôle des critères d'évaluation

Pour que l'auto-évaluation ne soit pas une simple impression subjective, elle doit s'appuyer sur des critères d'évaluation transparents.

L'appropriation des critères : L'apprenant doit comprendre ce que signifie "connaître un mot" (forme, sens, usage).

¹ Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

² Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Handbook of Self-Regulation.

³ Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. The Psychology of Learning and Motivation.

I.4.3.2 Le portfolio comme outil d'autoévaluation

Il permet à l'apprenant de documenter ses progrès de manière autonome.¹

I.5 Liens entre évaluation, autonomie et acquisition lexicale

I.5.1. Le lien entre évaluation et autonomie

I.5.1.1 L'évaluation comme médiateur de l'autonomie lexicale

« L'autonomie ne signifie pas apprendre seul, mais savoir gérer son apprentissage ».

Dans l'acquisition du lexique, l'évaluation sert de mécanisme de régulation qui transforme l'apprenant en décideur.²

La prise de conscience (Noticing) : L'évaluation (notamment formative) permet à l'apprenant de "remarquer" les lacunes de son lexique mental. Selon Schmidt (1990), ce constat conscient est la condition sine qua non de l'acquisition.

Le pilotage stratégique : En s'auto-évaluant, l'apprenant identifie quelles stratégies (ex: inférence contextuelle, cartes mentales) sont les plus efficaces pour lui. L'évaluation devient ainsi un outil de diagnostic autonome.

I.5.2 Lien entre autonomie et acquisition lexicale

I.5.2.1. L'autonomie comme "Capacité de contrôle" (Holec)

Henri Holec, pionnier de l'autonomie au CRAPEL, définit l'autonomie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage »³. Dans l'acquisition du lexique, cela signifie que l'apprenant est responsable de :

Le choix des mots à apprendre (besoins immédiats).

La sélection des techniques de mémorisation.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs.

I.5.2.2. Le rôle des stratégies d'apprentissage autonome (SALA)

L'acquisition du lexique est une tâche infinie qui dépasse largement le temps de classe. L'autonomie permet à l'apprenant de mettre en place des stratégies de compensation et d'enrichissement ¹:

¹ Little, D. (2005). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in curriculum design.

² Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems.

³ Holec, H. (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford : Pergamon.

L'inférence contextuelle : L'apprenant autonome développe des réflexes pour deviner le sens d'un mot sans aide extérieure, ce qui favorise une mémorisation plus profonde (effort cognitif).

I.5.2.3 L'autonomie et le "lexique mental"

Sur le plan cognitif, l'autonomie favorise une meilleure structuration du lexique mental. Un apprenant qui cherche activement à créer des liens entre les nouveaux mots et ses connaissances antérieures développe un réseau sémantique plus dense et plus stable.

L'engagement cognitif : La recherche montre que l'effort fourni lors d'une recherche autonome (recherche de synonymes, création de phrases personnelles) améliore la rétention à long terme.²

I.5.2.4. L'auto-évaluation : moteur de l'autonomie lexicale

L'autonomie permet à l'apprenant de passer d'un savoir "reçu" à un savoir "géré". Le rôle de l'autonomie ici est de permettre à l'élève de :

Identifier ses lacunes : "Je connais le sens de ce mot mais je ne sais pas comment l'accorder".

Réguler son apprentissage : "Je dois revoir ce champ lexical car j'ai hésité lors de ma dernière production".³

I.5.3 Liens entre les trois notions

I.5.3.1. Le cycle "Évaluation-Action" dans l'acquisition du lexique

L'articulation se manifeste par un cycle permanent où l'évaluation nourrit l'autonomie pour enrichir le lexique.

Évaluation (Le constat) : L'apprenant réalise qu'il lui manque un mot précis pour s'exprimer (évaluation en temps réel).

Autonomie (La décision) : Au lieu d'attendre l'aide du prof, il mobilise une stratégie autonome (recherche dans un dictionnaire, analyse des racines du mot).

¹ Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon.

² : Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001).

³ : Little, D. (1991).

Lexique (L'acquisition) : Le nouveau mot est intégré. L'effort fourni lors de cette démarche autonome garantit, selon l'hypothèse de la Charge d'Implication (Laufer & Hulstijn, 2001), « une mémorisation bien plus solide qu'une simple liste apprise par cœur ».

I.5.3.2. L'auto-évaluation : le point de fusion

Le point précis où ces trois concepts s'articulent est l'auto-évaluation. C'est ici que l'étudiant utilise des outils d'évaluation pour servir son autonomie au bénéfice de son lexique.

L'outil «Portfolio» : Le Portfolio Européen des Langues (PEL) est l'exemple type de cette articulation. L'apprenant y évalue ses compétences (Évaluation), décide de ses prochains objectifs (Autonomie) et documente l'expansion de son vocabulaire (Lexique).¹

La métacognition : L'articulation crée une compétence métacognitive. L'apprenant apprend à "évaluer pour apprendre". Il ne stocke plus des mots de façon passive, il construit activement son architecture lexicale.

I.5.3.3 Le rôle du feedback dans l'acquisition du lexique en FLE

En didactique des langues, on parle souvent de "Corrective Feedback". On distingue plusieurs types [Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*.] :

Le feedback explicite : L'enseignant corrige directement l'erreur lexicale.

Le feedback implicite (Recast/Reformulation) : L'enseignant répète la phrase de l'élève en corrigeant le mot erroné de manière naturelle.

La sollicitation (Elicitation) : L'enseignant pousse l'élève à s'auto-corriger (ex: "Tu as dit 'j'ai pris le bus', y a-t-il un verbe plus précis pour un avion ?").

Ce cadre théorique s'inscrit dans une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, visant à développer à la fois les compétences linguistiques en FLE et des compétences transversales comme l'autonomie, la réflexion critique et la gestion des apprentissages.

¹ Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*.

Il repose sur l'interdépendance de trois composantes principales : l'autonomie de l'apprenant, l'acquisition du lexique et l'évaluation formative. L'autonomie, définie par Holec (1981) comme la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage, implique la fixation d'objectifs, le choix de stratégies et l'autoévaluation. Elle mobilise des dimensions cognitives, métacognitives et affectives, et nécessite un accompagnement pédagogique où l'enseignant agit comme guide. L'acquisition du lexique constitue un élément central de l'apprentissage des langues. Elle repose sur des processus cognitifs variés et nécessite des expositions répétées en contexte. Le développement de stratégies d'apprentissage (cognitives, métacognitives et sociales) ainsi que l'usage d'outils pédagogiques favorisent une meilleure maîtrise lexicale. L'évaluation, notamment formative, joue un rôle régulateur dans l'apprentissage. Grâce au feedback et à l'autoévaluation, elle permet à l'apprenant de suivre ses progrès, d'identifier ses difficultés et d'ajuster ses stratégies, contribuant ainsi au développement de son autonomie. En somme, il existe une relation étroite entre autonomie, acquisition du lexique et évaluation formative : cette dernière soutient l'autonomie, qui elle-même favorise un apprentissage lexical efficace et durable. Leur articulation constitue un levier essentiel pour un apprentissage actif, réfléchi et centré sur l'apprenant.

Chapitre II: Cadre pratique

Introduction

Le présent chapitre est pratique. Dans ce qui suit, nous allons essayer de prouver l'autonomie des apprenants de 5ème année primaire par l'évaluation, lors d'une activité de vocabulaire.

L'objectif de ce travail est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses avancées dans l'introduction de ce mémoire.

II-1 Présentation de l'expérimentation

L'expérimentation se déroule pendant une séance de vocabulaire au cycle primaire, avec deux classes de 5^e année (classe A et classe B). Chaque classe comporte 21 élèves âgés de 9 à 11 ans et inscrits à l'école M'Barek El Mili, à El-Maleh, Ain Témouchent.

Ils étudient le français trois fois par semaine, selon la répartition suivante : dimanche de 08h00 à 09h00, mardi de 10h15 à 11h15 et jeudi de 13h00 à 14h00.

L'expérimentation s'inscrit dans une approche communicative et actionnelle où l'apprentissage du lexique ne se limite pas à la mémorisation de mots, mais implique leur réutilisation dans des contextes significatifs. Elle vise à développer le lexique des apprenants en lien avec un thème spécifique, à savoir la protection de l'environnement.

L'activité de vocabulaire s'inscrit dans la séquence «donner des conseils pour protéger l'environnement .» n° 02 du projet 04 « réaliser une affiche pour sensibiliser ses camarades sur/à la protection de l'environnement.

II-2 Cadre de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée dans deux classes de 5ap pendant une séance de vocabulaire.

L'analyse compare les résultats des productions écrites en FLE des deux activités réalisées dans le cadre de cet expérimentation .

La première activité (la classe A): Nous avons introduit l'instruction aux apprenants sous la forme d'une activité de catégorisation lexicale au début de la séance.

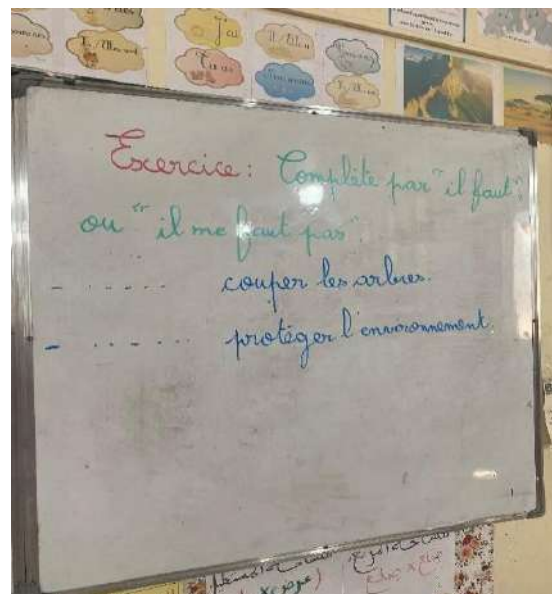
l'activité : complète par « il faut » ou « il ne faut pas » :

1-.....couper les arbres .

2-.....protéger l'environnement.

Les apprenants étaient chargés de compléter les expressions suggérées en liant correctement les mots au sujet examiné.

La consigne était: lisez les phrases proposées et de répondez aux questions: « Complétez par "il faut" ou "il ne faut pas" en utilisant le vocabulaire de l'environnement. »



L'exercice se concentrait majoritairement sur le vocabulaire lié à l'environnement, tel que l'expression « protéger l'environnement ». L'objectif de cette phase était d'inciter les apprenants à utiliser leurs connaissances préalables et à comprendre le sens des mots en se basant sur le contexte.

Durant le déroulement de l'activité, nous avons adopté le rôle de guide et de facilitateur. Les apprenants ont été encouragés à participer activement, à proposer des réponses et à corriger eux-mêmes leurs erreurs. Cette démarche s'inscrit dans une approche active où l'élève devient acteur de son apprentissage au lieu d'être un simple récepteur du savoir. L'interaction entre les apprenants et l'enseignante a favorisé un climat de réflexion et de collaboration permettant aux élèves de construire progressivement leurs connaissances lexicales.

La seconde activité (la classe B). L'enseignante a introduit l'instruction aux apprenants au début de la séance, en leur accordant un moment d'observation pour qu'ils puissent découvrir par eux-mêmes les expressions à compléter. Les apprenants étaient censés analyser de manière individuelle le sens des mots et tenter de déduire les réponses en se basant sur leurs antécédents de connaissance et sur le contexte des expressions suggérées. L'objectif de cette phase était de renforcer leur aptitude à la réflexion individuelle et leur indépendance dans la quête de solutions.

Au cours de l'exercice, son rôle en tant qu'enseignante ne consistait pas à fournir directement les solutions, mais plutôt à guider les élèves via des instructions, des interrogations orientées et du soutien. Elle demandait aux apprenants de rectifier leurs propres fautes et de contrôler leurs réponses avant la correction en groupe. Cette approche favorise la prise de responsabilité de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et renforce sa confiance en ses compétences linguistiques.

Le support utilisé est un exercice écrit portant sur : des phrases à compléter, un thème illustré (environnement). Ce type de support permet d'activer le lexique, de guider la production, de faciliter la compréhension du contexte. Ces modalités permettent d'observer les choix lexicaux des apprenants, leur capacité à mobiliser leurs connaissances.

II-3 Démarche et finalité de l'évaluation

Les principaux objectifs de cette séance sont d'acquérir et réutiliser le vocabulaire lié à l'environnement, d'associer des mots à des actions concrètes, d'utiliser correctement les structures « il faut » et « il ne faut pas », d'exprimer des obligations et des interdictions dans un contexte réel, d'organiser l'information lexicale. Faciliter la mémorisation (ex : structuration, couleurs) et de développer l'autonomie de l'apprenant dans l'acquisition du lexique.

Il s'agit d'une évaluation formative, car elle accompagne l'apprentissage du vocabulaire, elle permet d'identifier les difficultés lexicales, elle favorise la progression des apprenants. Elle est également qualitative, dans la mesure où elle prend en compte la manière dont le vocabulaire est mobilisé, les stratégies utilisées par les apprenants.

L'évaluation repose sur les critères suivants : maîtrise du vocabulaire, utilisation correcte des mots liés à l'environnement, pertinence des choix lexicaux ; utilisation des structures, emploi correct de « il faut / il ne faut pas » ; cohérence des phrases, sens logique des énoncés ; organisation de la production, lisibilité, structuration (ex : usage de couleurs) ; mobilisation des stratégies, techniques facilitant la mémorisation et la compréhension ; degré d'autonomie, capacité à produire sans dépendance excessive au modèle.

L'analyse adoptée est qualitative et comparative, fondée sur l'observation des productions écrites, l'identification des réussites et des erreurs lexicales, la comparaison

entre les apprenants. Cette approche permet de mettre en évidence les différences dans l'acquisition du lexique, les stratégies d'apprentissage utilisées.

Cette évaluation vise à mesurer la capacité des apprenants à mobiliser le vocabulaire appris, analyser leur manière d'apprendre et d'organiser le lexique, évaluer le degré d'autonomie dans l'acquisition lexicale. Dans cette perspective, l'évaluation dépasse la simple vérification des connaissances pour s'inscrire dans une démarche d'analyse des processus d'apprentissage.

L'évaluation de cette activité vise à analyser les productions écrites des apprenants en tenant compte non seulement de la correction linguistique, mais également des processus d'apprentissage mobilisés, notamment en termes d'autonomie, de stratégies et d'engagement cognitif. Dans une perspective didactique, cette évaluation s'inscrit dans une approche formative, dont l'objectif est de comprendre comment les apprenants construisent leurs connaissances et mobilisent leurs compétences dans une tâche donnée.

II-4 Données, analyse et résultats de la classe avec évaluation

II-4-1 Présentation des données :

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche proviennent de l'observation de la classe A de 5ème année primaire composée de 21 élèves. L'activité mise en œuvre porte sur une séance de vocabulaire relative au thème de l'environnement. Une évaluation diagnostique a été réalisée afin d'identifier le niveau initial des apprenants avant le déroulement des activités basées sur les approches actives et l'autonomie de l'apprenant.

II-4-2 Analyse et interprétation des données

Cette étude se base sur les données collectées lors de cette expérimentation, qui concerne une classe de 21 élèves en cinquième année du primaire. L'activité suggérée se positionne dans le cadre d'une séance de vocabulaire effectuée selon une approche qui encourage l'indépendance de l'apprenant.

Niveau de performance	Nombres d'élèves	Pourcentage
Élèves ayant réussi l'activité	14	66.66%
Elèves en difficulté	7	33.33%
Total	21	100%

Ces données montrent que plus de la moitié des élèves ont réussi l'activité proposée, tandis qu'un tiers a rencontré des difficultés dans la réalisation des tâches.

L'examen des résultats indique une tendance généralement favorable. Effectivement, 14 sur les 21 élèves ont réussi à mener à bien les activités demandées, signalant une bonne maîtrise du vocabulaire étudié ainsi qu'une compréhension des instructions.

Toutefois, 7 élèves n'ont pas réussi à atteindre les objectifs escomptés. On note principalement des difficultés liées à :

une insuffisance dans la maîtrise du vocabulaire visé, une saisie partielle des instructions, un déficit d'autonomie lors de l'exécution de l'activité, et une réticence à l'utilisation des savoirs préalables.

L'analyse de ces résultats indique que l'activité a généralement stimulé l'apprentissage du vocabulaire, en particulier chez les élèves les plus dynamiques et indépendants. La méthode employée paraît avoir favorisé la participation et l'implication des apprenants, contribuant ainsi à leur succès.

Cependant, les défis que rencontrent un tiers de la classe suggèrent que l'acquisition de l'autonomie n'est pas encore totalement réalisée. Il y a des élèves qui demeurent dépendants de l'enseignant pour saisir les directives et activer les compétences linguistiques requises.

II-4-3 Résultats de l'expérimentation:

Les réponses reçues indiquent une implication générale de tous les élèves. Les informations obtenues grâce au questionnaire et à l'observation en classe permettent d'identifier plusieurs orientations globales relatives aux méthodes d'apprentissage et aux problèmes rencontrés.

Au début de la séance, plusieurs difficultés ont été constatées chez les élèves. Certains apprenants avaient des problèmes de compréhension du sens des mots et de leur emploi correct dans des phrases simples. D'autres éprouvaient les difficultés à construire des phrases correctes en utilisant la négation ou les expressions étudiées. Par exemple, lors d'une activité portant sur la protection de l'environnement, quelques élèves ont formulé des phrases incorrectes telles que : (il faut couper les arbres) au lieu de (il ne faut pas couper les arbres). Cette erreur montre que certains apprenants ne maîtrisaient pas encore l'emploi de la négation et le sens de l'expression liée à la protection de la nature. D'autres erreurs ont également été observées.

Certains élèves utilisaient des mots qui ne convenaient pas au contexte ou répétaient les mêmes mots dans plusieurs phrases par manque de vocabulaire. Par exemple, quelques apprenants ne connaissaient pas le mot protéger et employaient uniquement des verbes simples comme garder ou aider. Cela montre une faiblesse dans le répertoire lexical des élèves avant l'expérimentation. Cependant, au fur et à mesure des activités proposées, des progrès importants ont été remarqués. Grâce aux exercices réalisés, aux échanges oraux et aux activités collectives, plusieurs élèves ont réussi à corriger leurs erreurs et à employer correctement les nouveaux mots appris pendant la séance. Par exemple, après les explications et les activités de réemploi, les apprenants ont produit des phrases correctes comme : (il faut protéger l'environnement) , (il ne faut pas jeter les déchets dans la nature) et (il ne faut pas couper les arbres). Certains élèves ont même enrichi leurs phrases en ajoutant d'autres expressions liées au thème étudié.

Les résultats de l'expérimentation ont également montré une amélioration de la participation des apprenants. Au début de la séance, plusieurs apprenants hésitaient à répondre aux questions et attendaient l'aide de l'enseignant .

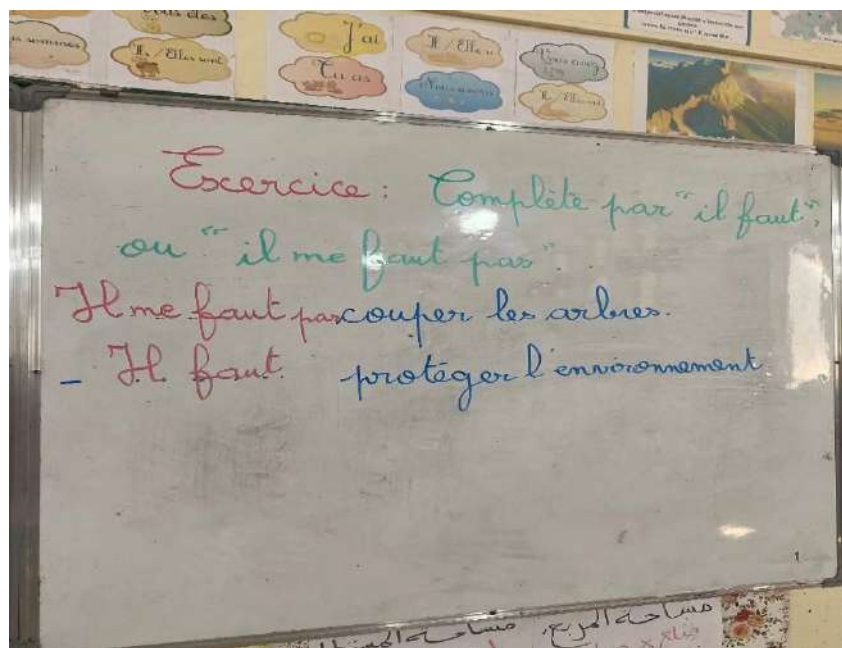
Mais pendant l'évaluation , les apprenants sont devenus plus actifs et plus motivés. Ils levaient la main pour participer, répondaient volontairement aux questions et proposaient de nouveaux mots en rapport avec le thème étudié.

Plusieurs apprenants ont essayé de construire des phrases sans demander l'aide de l'enseignant, ce qui montre une progression dans leur autonomie. L'autonomie des élèves a été observée à travers différents comportements.

Certains apprenants corrigeaient eux-mêmes leurs erreurs après la discussion collective. D'autres aidaient leurs camarades à trouver le mot convenable ou à reformuler une

phrase correctement. Les apprenants ont aussi montré une meilleure mémorisation des mots étudiés puisqu'ils étaient capables de les réutiliser dans d'autres activités orales et écrites.

Enfin, cette expérimentation a démontré l'importance des activités de vocabulaire dans l'apprentissage du français chez les apprenants de 5 AP. Les résultats obtenus montrent une amélioration du lexique des apprenants ainsi qu'une participation plus active et une grande autonomie pendant les activités en classe.



II-5 Données, analyse et résultats de la classe sans évaluation

Au cours de cette séance de vocabulaire, une approche didactique axée sur l'élève a été déployée au sein d'un groupe classe. L'objectif premier était de favoriser l'indépendance des élèves par le biais d'une activité de découverte et d'achèvement d'expressions, sans faire appel à une évaluation formelle des productions.

Cette étude a spécialement mis l'accent sur l'autoévaluation des apprenants, perçue comme un instrument didactique qui encourage la conscience de soi et le développement de l'indépendance. Cette approche a été progressivement incorporée dans les activités d'apprentissage du vocabulaire, en particulier à la fin de certaines séances, pour permettre aux apprenants de réfléchir sur leurs propres performances.

De manière pratique, les apprenants ont été incité à évaluer leur apprentissage en repérant les nouveaux termes appris lors de l'évaluation, en identifiant ceux qu'ils réussissent à réemployer de façon adéquate et en signalant les défis rencontrés lors de l'accomplissement des missions suggérées. Ils étaient aussi encouragés à considérer les techniques qu'ils ont mises en œuvres pour mémoriser le vocabulaire, comme la répétition, l'association de termes ou encore l'usage de ces derniers dans des phrases simples.

Cette étape de réflexion a favorisé un dialogue entre le formateur et les apprenants, ainsi qu'entre ces derniers, ce qui a contribué à une meilleure assimilation des connaissances acquises. Elle a aussi incité les apprenants à exprimer leurs succès et leurs défis, ce qui a aidé à augmenter leur implication dans l'évaluation suggérées.

Ce procédé a graduellement favorisé une plus grande implication des apprenants dans leur parcours éducatif, tout en renforçant leur conscience de l'évaluation individuelle de leurs compétences. Quelques apprenants ont démontré une aptitude grandissante à s'évaluer eux-mêmes de façon pertinente, en reconnaissant non seulement les mots acquis, mais également leur faculté à les réemployer ans divers contextes.

Par conséquent, l'autoévaluation a été déterminante dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage plus performantes, en encourageant les apprenants à examiner leurs pratique de travail et à les modifier selon leurs exigences. Elle a aussi participé à l'accroissement progressif de leur indépendance dans l'apprentissage du vocabulaire, en les impliquant dans leur propre processus d'apprentissage.

Les données recueillies indiquent que l'instauration de l'autoévaluation a influencé positivement la perception des apprenants en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire. Effectivement, le fait de se pencher sur leurs propres résultats a poussé certains apprenants à adopter des méthodes plus efficaces, telles que la répétition, l'apprentissage actif ou l'emploi de mots dans des phrases.

Ces constatations corroborent en partie la théorie selon laquelle l'autoévaluation favoriserait l'élaboration de stratégies d'apprentissage plus performantes et l'indépendance des apprenants dans l'assimilation du vocabulaire. L'autoévaluation se présente donc comme un instrument qui favorise la reconnaissance des acquis d'apprentissage et l'engagement actif des apprenants dans leur progression .

II-5-1 Présentation des données

La séance a démarré par une étape d'enseignement où l'institutrice a exposé les directives aux élèves. Par la suite, on a demandé à ces individus d'examiner attentivement les expressions suggérées afin de saisir leur signification et de remplir les éléments qui font défaut.

Le travail requis était basé sur :

une évaluation individuelle des expressions, une activation des connaissances préalables, une inférence des réponses basée sur le contexte.

L'objectif de cette étape était de positionner l'apprenant dans un contexte d'autonomie réflexive et de construction graduelle du sens.

Dans le contexte de cette étude sur la didactique du FLE, les informations ont été collectées auprès de deux groupes d'élèves de 5^e année primaire, avec l'objectif d'examiner les méthodes d'acquisition du vocabulaire et le niveau d'autonomie des apprenants.

L'expérimentation a eu lieu dans un contexte de classe authentique, grâce à des séances de vocabulaire structurées selon une méthode axée sur l'élève. Les activités suggérées avaient pour objectif principal la maîtrise et l'expression du vocabulaire à travers des exercices de réflexion, de remplissage et d'interaction.

II-5-2 Analyse et interprétation des données:

L'évaluation du déroulement révèle une modification importante dans le rôle de l'enseignante. Elle ne se positionne pas comme une source directe de réponses, mais assume plutôt un rôle de soutien. Sa mission comprend principalement :

Orienter les apprenants grâce à des directives précises, poser des questions ciblées pour encourager la pensée critique, offrir de l'aide en cas d'impasse sans fournir automatiquement les solutions.

Quant aux apprenants, ils sont encouragés à travailler en solo, à expérimenter leurs suppositions et à d'auto-corriger avant toute collaboration.

L'évaluation des informations collectées dans la seconde classe, qui comprend 20 élèves en cinquième année de primaire, repose sur une observation directe de la leçon de vocabulaire. Cette séance s'intègre à une approche d'enseignement axée sur l'apprenant et cherche à examiner le processus d'apprentissage sans faire appel à une évaluation formelle des résultats.

De plus, l'essentiel des données collectées provient de l'observation du déroulement de la séance et des comportements des élèves en contexte d'apprentissage. L'activité suggérée impliquait la compréhension et la manipulation d'expressions lexicales, passant par une tâche de réflexion personnelle suivie d'une mise en commun.

L'institutrice a présenté l'instruction, puis a donné un moment d'observation pour que les élèves puissent explorer les expressions et en inférer la signification basée sur le contexte et leurs connaissances préexistantes.

L'analyse des observations permet de dégager trois profils d'apprenants :

Profil d'apprenants	Description
Élèves actifs	Participent spontanément, proposent des réponses et s'impliquent dans la tâche.
Élèves partiellement actifs	Participent uniquement lorsqu'ils sont sollicités.
Élèves en difficulté	Peu autonomes, fortement dépendants de l'enseignante.

Il est démontré que la plupart des apprenants prennent part aux activités, mais leur niveau d'implication varie. Tandis que certains utilisent habilement leurs savoirs, d'autres rencontrent des problèmes pour saisir les instructions ou pour élaborer des réponses.

II-5-3 Résultats de l'expérimentation:

L'analyse des données montre que l'autonomie est encore en construction chez la majorité des apprenants. Les élèves ont tendance à attendre la validation ou l'aide de l'enseignant avant de répondre.

Néanmoins, les activités favorisent la réflexion individuelle et contribuent progressivement au développement de certaines compétences autonomes.

Les conclusions de cette séance démontrent que l'approche suivie favorise progressivement la croissance de l'indépendance des apprenants. Accorder un moment d'observation et de réflexion personnelle incite les élèves à s'engager activement dans la construction de la signification.

Toutefois, les disparités de compétences parmi les apprenants ont un impact considérable sur leur aptitude à travailler de façon autonome. Tandis que certains élèves arrivent à utiliser leurs compétences linguistiques avec facilité, d'autres dépendent encore de l'appui de la professeure.

II-6 Analyse comparative et apports de l'évaluation sur l'acquisition du lexique et l'autonomie

II-6-1. Comparaison des dynamiques d'apprentissage

L'examen des deux situations révèle à la fois des points communs et des points divergents.

Dans les deux classes, les apprenants montrent un intérêt pour les activités liées au vocabulaire et s'impliquent plus lorsqu'elles sont interactives et contextualisées. Cependant, la classe ayant reçu une évaluation formelle présente une organisation plus nette des apprentissages, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation du vocabulaire.

II-6-2. Contributions de l'évaluation à l'acquisition du vocabulaire

Les données indiquent que l'évaluation a un rôle structurant dans l'apprentissage du vocabulaire :

Elle offre la possibilité d'évaluer le niveau de connaissance du vocabulaire étudié.

Elle incite les apprenants à appliquer leurs savoirs de façon plus exacte.

Elle facilite la mémorisation et la réutilisation des expressions examinées.

Elle souligne les fautes, ce qui aide à rectifier et à perfectionner l'apprentissage.

Par conséquent, la classe examinée montre une meilleure stabilisation des connaissances lexicales, car les apprenants sont encouragés à formuler des réponses plus mûrement réfléchies et à contrôler leurs productions.

II-6-3. Contributions de l'évaluation à l'autonomie de l'apprenant

L'évaluation joue aussi un rôle dans le développement de l'autonomie :

Elle encourage les apprenants à s'autoévaluer et à contrôler leurs réponses avant de les valider.

Elle promeut l'acceptation de la responsabilité dans le travail personnel.

Elle développe la faculté de réflexion et d'autocorrection.

Toutefois, les observations indiquent que cette indépendance est toujours graduelle et repose fortement sur le soutien de l'enseignant.

Dans la classe sans évaluation, l'autonomie se développe principalement par le biais de la démarche de découverte, mais elle est moins structurée puisque les élèves ne disposent pas d'un cadre formel pour valider leurs apprentissages.

En somme, l'analyse comparative révèle que l'évaluation joue un rôle crucial dans l'acquisition du vocabulaire et dans le renforcement de l'autonomie des apprenants. Cependant, elle doit s'inscrire dans une approche pédagogique graduelle qui allie exploration, interaction et auto-correction pour promouvoir un apprentissage actif et durable du Français Langue Étrangère.

L'analyse comparative des deux activités réalisées dans le cadre de cette activité de production écrite en FLE ne se limite pas à une simple évaluation des performances linguistiques ; elle s'inscrit dans une réflexion plus large portant sur les processus d'apprentissage, les stratégies mobilisées par les apprenants et le degré d'autonomie manifesté dans la réalisation de la tâche. En effet, au-delà de la conformité apparente aux consignes, ces productions révèlent des dynamiques cognitives et métacognitives distinctes qui méritent d'être examinées à la lumière des approches contemporaines en didactique des langues.

Dans un premier temps, il convient de noter que les deux classes ont globalement respecté les exigences de l'activité, notamment en mobilisant les structures grammaticales ciblées (« il faut » / « il ne faut pas ») ainsi que le champ lexical relatif à

la protection de l'environnement. Cette conformité témoigne d'une compréhension adéquate de la consigne et d'une certaine maîtrise des contenus enseignés. Toutefois, une analyse plus fine permet de dépasser cette homogénéité de surface pour mettre en évidence des différences qualitatives significatives.

La première production (la mienne) se caractérise par une organisation visuelle marquée par l'usage de couleurs, une structuration non linéaire et une mise en relief de certains éléments linguistiques. Ce choix organisationnel peut être interprété comme une manifestation de stratégies métacognitives, au sens où l'entend Holec (1981), pour qui l'autonomie implique la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage, notamment à travers la planification, l'organisation et l'évaluation de ses productions.

À l'inverse, la seconde production (celle de ma collègue) présente une organisation plus homogène, linéaire et conforme aux normes scolaires traditionnelles. La mise en page régulière, l'écriture uniforme et l'application stricte des consignes témoignent d'une approche davantage centrée sur la reproduction fidèle des modèles proposés.

Cette distinction renvoie à deux conceptions de l'apprentissage bien identifiées dans la littérature : d'une part, une approche transmissive, dans laquelle le savoir est perçu comme un contenu à reproduire ; d'autre part, une approche constructiviste, où l'apprenant est considéré comme un acteur actif de son apprentissage.

II-7 Difficultés de l'expérimentation

Bien que des résultats encourageant aient été obtenus dans cette étude, il est important de souligner certaines limites. Premièrement, l'étude a été menée dans une seule école primaire, ce qui restreint la possibilité d'appliquer les résultats à d'autres environnements scolaires. Par ailleurs, le nombre d'apprenants observés est limité, car la recherche s'est concentrée sur seulement deux classes de 5 AP. Une autre contrainte est le temps consacré à l'expérimentation, car une durée plus étendue aurait permis une observation plus approfondie de la progression du vocabulaire et du niveau d'indépendance des apprenants. En définitive, des restrictions pédagogiques et structurelles, telles que le manque de temps ou les disparités de compétence parmi les apprenants, ont parfois affecté la conduite des activités.

CONCLUSION

CONCLUSION

Ce travail de recherche intitulé « Le rôle de l'évaluation dans la construction de l'autonomie en acquisition lexicale en classe de FLE : cas des apprenants de 5^e année du cycle primaire de l'école M'Barek El Mili, El Maleh, Ain-Temouchent. », s'inscrit dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire au cycle primaire, réparti en deux parties.

Le chapitre théorique du mémoire a souligné les diverses méthodes pédagogiques qui favorisent l'amélioration du vocabulaire ainsi que la participation active des apprenants. En effet, nous y avons mentionné l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage, l'autonomie en apprentissage, l'acquisition lexicale en classe de FLE, le rôle de l'évaluation dans le développement de l'autonomie et les liens entre évaluation, autonomie et acquisition lexicale.

Le chapitre pratique interroge (42) apprenants de deux classes de 5AP de l'école M'Barek El Mili, El Maleh, Ain-Temouchent. à travers deux expérimentations différentes, notamment des activités orientées vers le vocabulaire, des exercices en autonomie et diverses situations d'apprentissage

L'expérimentation avait pour objectif de déterminer dans quelle mesure l'évaluation peut favoriser l'amélioration de l'apprentissage du vocabulaire et stimuler l'autonomie parmi les élèves du primaire, et de répondre à la problématique suivante: Dans quelle mesure l'intégration d'une évaluation formative dans une activité de vocabulaire favorise-t-elle l'acquisition du lexique et de l'autonomie chez les apprenants de 5^e année primaire ?

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse selon laquelle l'évaluation formative, ainsi que le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur, contribuent à la construction de l'autonomie dans l'acquisition lexicale chez les apprenants de 5^e année primaire.

En réponse à notre problématique, nous pouvons affirmer que l'enseignement du vocabulaire est une activité essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère, étant donné que le manque lexical représente fréquemment un frein à la compréhension et à l'expression. Par conséquent, l'enseignant doit mettre en œuvre

des méthodes stimulantes et des outils d'évaluation appropriés pour favoriser l'apprentissage et optimiser les résultats des apprenants .

Pour nos futures recherches, il serait pertinent d'élargir cette étude à un plus grand nombre d'établissements éducatifs et à divers niveaux d'instruction pour pouvoir comparer les résultats recueillis. Il serait également judicieux d'examiner l'emploi des ressources numériques et des activités interactives pour favoriser l'autonomie et l'enrichissement lexical dans les cours de FLE.

Ces points de vue permettraient d'enrichir la discussion sur les méthodes d'enseignement qui encouragent un apprentissage plus participatif et plus indépendant chez les apprenants.

Bibliographie

Ouvrages théoriques (livres)

- Allal, Linda (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*.
- Allal, Linda (2007). *Régulations des apprentissages en situation de classe*.
- Benson, Phil (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*.
- Bloom, Benjamin S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*.
- Bloom, Benjamin S. (1968). *Learning for Mastery*.
- Bogaards, Paul (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*.
- Bruner, Jerome S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*.
- Cyr, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*.
- De Ketele, Jean-Marie (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*.
- Hadji, Charles (2012). *L'évaluation à l'école : Pour la réussite de tous*.
- Holec, Henri (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*.
- Kant, Immanuel (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*.
- Little, David (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*.
- Perrenoud, Philippe (1998).
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*.
- Viau, Rolland (1994). *La motivation en contexte scolaire*.

. Dictionnaires et ouvrages de référence

- Lehmann, Alise & Martin-Berthet, Françoise (2018). *Lexicologie : forme, formation et sens des mots*.

. Articles scientifiques et chapitres d'ouvrages collectifs

- De Ketele, Jean-Marie (1993). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? ».
- Gu, Yongqi & Johnson, Robert Keith (1996). « Vocabulary learning strategies and outcomes ».
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). « The Power of Feedback ».
- Hulstijn, Jan H. (1993).
- Laufer, Batia (1997).

- Little, David (2005).
- Nelson, Thomas O. & Narens, Louis (1990).
- Nunziati, Georges (1990).
- Reeve, Johnmarshall (2012).
- Schmitt, Norbert (1997).
- Scriven, Michael (1967).
- Shute, Valerie J. (2008).
- Topping, Keith J. (1998).
- Zimmerman, Barry J. (2000).

Annexes

Pré –requis	Mise en situation	Faire un bref rappel sur la leçon précédente le suffixe en « tion » et « ation »
Moment de découverte	Mise en contact avec le support	J'observe et je lis Maman: il ne faut pas laisser l'eau couler. C'est du gaspillage. Amira : qu'est-ce qu'il faut faire, maman Maman : il faut l'économiser en prenant une douche au lieu d'un bain.
Moment d'analyse	Installer les ressources	Questions de compréhension Combien y a- t-il de phrases ? Qui parle dans ce dialogue ? Que faut-il faire ou ne pas faire pour économiser l'eau ? Analyser la première phrase : Il ne faut pas laisser l'eau couler Par quelle expression comment cette phrase ? De quoi se compose-t-elle ? Il → pronom personnel Ne.... Pas → négation Faut → le verbe falloir au présent Pourquoi utilise-t-on cette phrase ? Pour donner un conseil Demander aux apprenants de souligner le verbe Où est-il placé ? Après l'expression « il ne faut pas » Est-il conjugué? Non, Il est à l'infinitif les mêmes démarches pour la deuxième phrase : Il faut l'économiser La règle : pour donner un conseil on utilise les expressions il faut il ne faut pas Il faut : marque une obligation, une nécessité Il est suivi d'un verbe à l'infinitif

Niveau : 5AP **Projet IV) : protégeons la nature.**
Séquence : 02)

Compétence globale : Au terme du 5AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétence transversale : - Développer des démarches de résolution de situations problèmes.

- Rechercher, seul, des informations dans un document pour résoudre le problème auquel il est confronté./ - Structurer sa personnalité.

Valeur : L'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...

Activité : Vocabulaire **Titre : Il faut/ Il ne faut pas**
Durée : 30mns

Composantes de la compétence : Mobiliser les moyens linguistiques pour communiquer.

Objectifs d'apprentissage : - l'élève doit être capable d'identifier les structures Il faut/ Il ne faut pas

-Enrichir son stock lexical.

Matériels : cahier de leçons, cahier de classe, manuel, tableau.

Déroulement de la séance

<u>Etapes</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Activités proposées</u>	<u>Durée</u> <u>Modalités de travail</u>
---------------	------------------	----------------------------	--

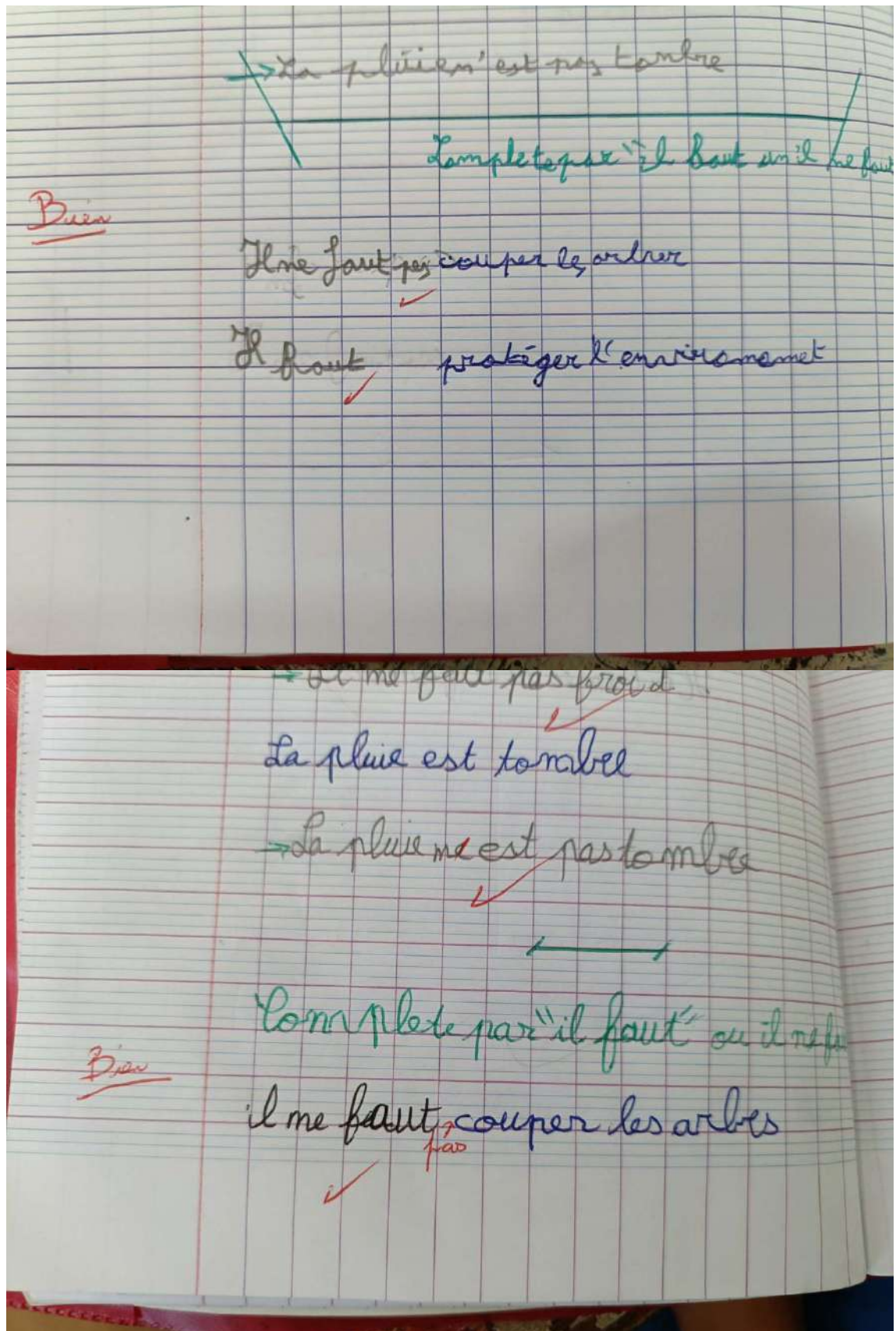
Complète te par "il faut ou il ne
 pas :
T. Bien Il ne faut pas couper les arbres
 ✓ Il faut protéger l'environnement

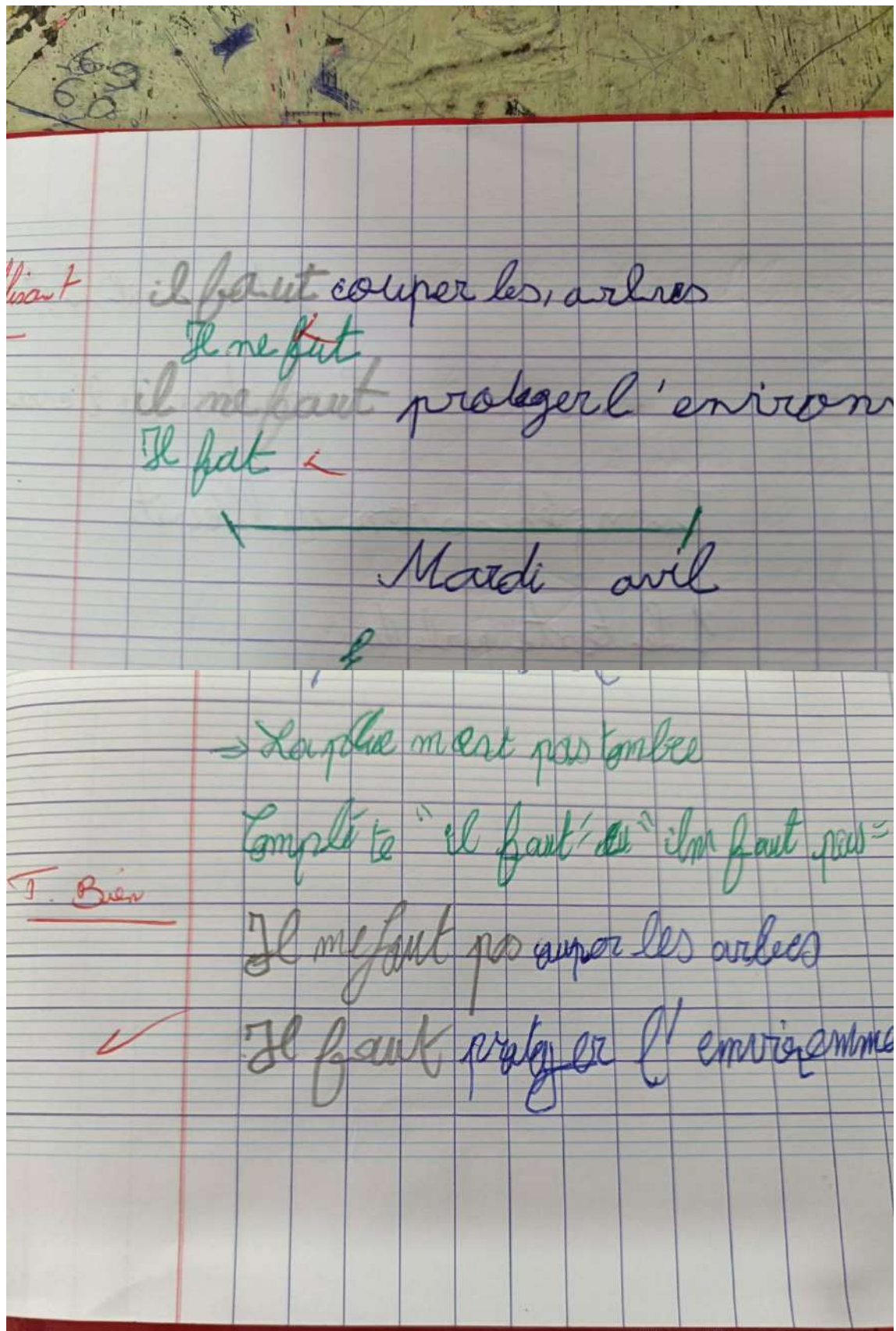
→ La pluie m'est tombée
 Complète par "il faut ou il ne
Bien faut couper les arbres
 ✓

il me faut protéger l'environnement
il faut

Compte le par il faut
"il me faut pas"
Passable il me faut couper les arbres.
pas
il faut pas protéger l'environnement
il faut

T. Bien



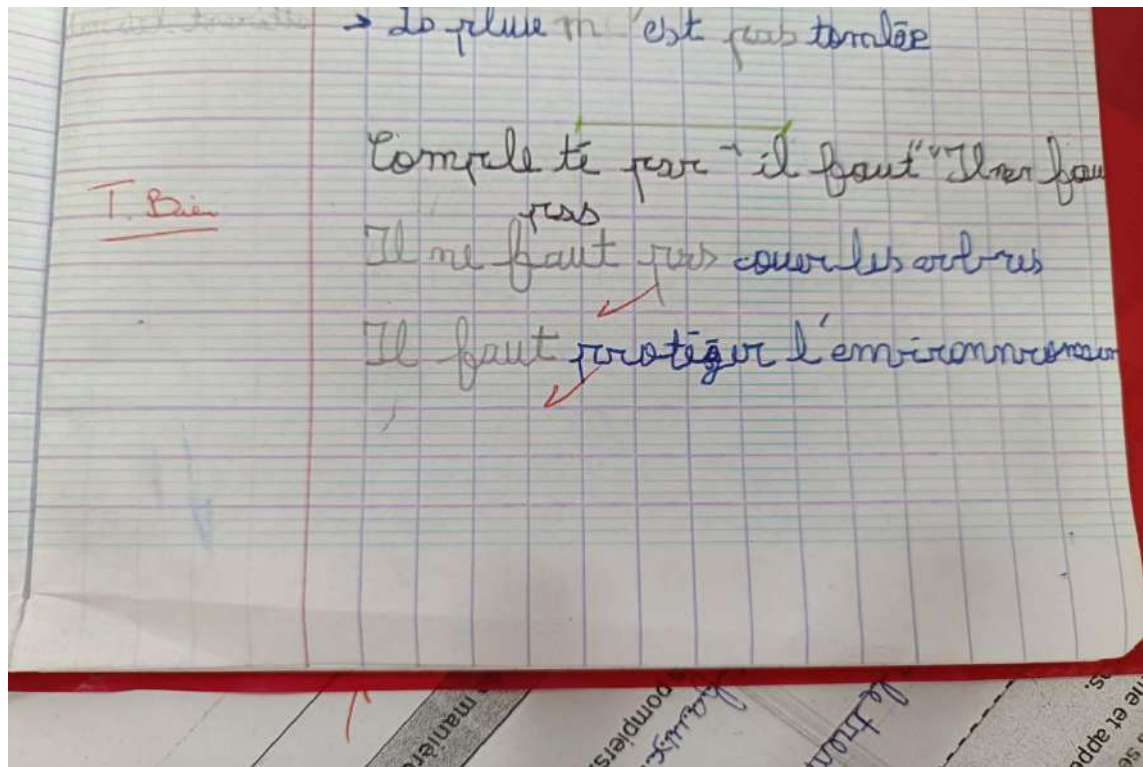


→ Il ne fait pas froid.
 - La pluie est tombée.
 → La pluie n'est pas tombée.
 Complète par "il faut" ou "il ne faut"
 - il ne faut pas couper les arbres.

Passable

→ Il ne fait pas froid.
 La pluie est tombée.
 La pluie n'est pas tombée.
 Complète par "il faut" ou "il ne faut pas"
 il ne faut pas couper les arbres.
 il faut protéger l'environnement.

T. Bien



Résumé

Cette recherche porte sur l'influence de l'évaluation sur l'expansion du vocabulaire et le renforcement de l'autonomie des élèves de cinquième année du cycle primaire, apprenant le français comme langue étrangère (FLE). Le but de cette étude est d'illustrer l'impact des méthodes d'évaluation sur l'acquisition du vocabulaire et sur l'engagement des élèves dans leur propre processus d'apprentissage. Ainsi, une analyse comparative a été réalisée sur deux classes de cinquième année du cycle primaire. L'impact de l'évaluation sur les performances des apprenants a pu être déterminé grâce aux données obtenues via l'observation des sessions et l'examen des activités effectuées. Les conclusions tirées indiquent que l'inclusion de l'évaluation, particulièrement formative et autoévaluative, accroît l'assimilation du vocabulaire, encourage l'engagement des élèves et consolide leur indépendance. Cette recherche souligne donc que l'évaluation est un instrument didactique indispensable pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire en classe de FLE.

Mots-clés : évaluation, vocabulaire, autonomie, FLE, apprenants, enseignement primaire.

Abstract

This research examines the influence of assessment on vocabulary expansion and the strengthening of autonomy in fifth-grade primary school students learning French as a foreign language (FLE). The aim of this study is to illustrate the impact of assessment methods on vocabulary acquisition and student engagement in their own learning process. A comparative analysis was conducted in two fifth-grade primary school classes. The impact of assessment on student performance was determined using data obtained through observation of the sessions and review of the activities carried out. The conclusions drawn indicate that the inclusion of assessment, particularly formative and self-assessment assessment, increases vocabulary assimilation, boosts student engagement, and strengthens their independence. This research therefore highlights that assessment is an essential teaching tool for promoting vocabulary learning in the FLE classroom.

Keywords : assessment, vocabulary, autonomy, French as a Foreign Language, learners, primary education.

الملخص

تتناول هذه الدراسة تأثير التقييم على إثراء المفردات وتعزيز الاستقلالية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي الذين يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وتهدف إلى توضيح أثر أساليب التقييم على اكتساب المفردات ومشاركة الطلاب في عملية التعلم. وقد أُجري تحليل مقارنة في فصلين دراسيين للصف الخامس الابتدائي. وتم تحديد أثر التقييم على أداء الطلاب باستخدام بيانات جُمعت من خلال ملاحظة الحصص الدراسية ومراجعة الأنشطة المُنفذة. وتشير النتائج إلى أن إدراج التقييم، ولا سيما التقييم التكويني والتقييم الذاتي، يزيد من استيعاب المفردات، ويعزز مشاركة الطلاب، ويقوي استقلاليتهم. ولذلك، تُبرز هذه الدراسة أن التقييم أداة تعليمية أساسية لتعزيز تعلم المفردات في صفوف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: التقييم، المفردات، الاستقلالية، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، المتعلمون، التعليم الابتدائي.