



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique

Présenté et soutenu par :
GHERAB MOUHAMED ELAMINE

Le : jeudi 1er juillet 2021

L'impact de l'évaluation de la production écrite sur la technique rédactionnelle Chez les apprenants de 3ème année secondaire spécialité lettre et langues étrangères DE Lycée Smatti mohamed elabed Ouled djellel

Jury :

| | | | |
|---------------------|-----|-----------------------|------------|
| Mme. BENALIA SAMIRA | MAA | Mohamed Khider Biskra | Rapporteur |
| Mme. GHARBI NABILA | MAA | Mohamed Khider Biskra | Président |
| Mme. HAMEL NAWEL | MAA | Mohamed Khider Biskra | Examineur |

Année universitaire : 2020 - 2021

Remerciements

Je voudrais exprimer par ces lignes de remerciements ma gratitude envers tous ceux qui par leur présence, leur soutien, leur disponibilité et leurs conseils, j'ai eu courage d'accomplir ce travail.

Je commence par remercier l'encadreur Mme **BENALIA Samira**

Je la remercie profondément pour ses encouragements continues et aussi d'être toujours là pour nous écouter

Nous aider et nous guider à retrouver le bon chemin par

Sa sagesse et ses précieux conseils.

Mes vifs remerciements vont également Aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

A tous les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace

**Je dédie ce travail à ma chère maman
qui m'a servi tout au long de ma vie.**

**Ma mère et mon père que dieu bénisse
son âme qui m'ont toujours entouré et
motivé pour devenir le meilleure.**

**Mes sœurs Hadjer et Chahra, et mes
frères Khaled et Mounir et Salah qui ont
assisté dans mes moments difficiles et qui
m'ont servi par beaucoup d'exemple.**

**Mes amis et mes collègues partout qui
m'ont cessé de m'encourager comme :
SALAH, AHMED, MOHAMED.**

**A toute personne qui me
connait.**

Tables des matières

| | |
|--|------------------------------------|
| Remerciement..... | 2 |
| Dédicace | Erreur ! Signet non défini. |
| Tables des matières..... | 4 |
| Introduction | 7 |
| Chapitre I :Le concept de l'évaluation | |
| I-Ancrage théorique..... | 11 |
| I-1-Le concept de l'évaluation :..... | 12 |
| 1 Définition en didactique : | 13 |
| II.2.1.1.1. Quoi évaluer ?..... | 14 |
| II.2.1.1.2. Pourquoi évaluer ?..... | 17 |
| 2. Les types d'évaluations :..... | 17 |
| 2.1. les trois principales formes de l'évaluation :..... | 17 |
| 2.2. L'évaluation diagnostique | 17 |
| 2.3. L'évaluation formative..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3. Les étapes de l'évaluation ou la démarche évaluative..... | 18 |
| 4-Les fonctions de l'évaluation | 19 |
| 4-1 Le pronostique : | 19 |
| 4-2 Le diagnostic | 19 |
| 4-3 L'inventaire | 20 |
| 4.4. Les caractéristiques de ces trois fonctions : | 20 |
| 5. Représentation de l'évaluation | 22 |
| 5.1. Chez l'enseignant..... | 22 |
| 5.2. Chez l'apprenant | 23 |
| 5.3. Chez l'institution..... | 23 |
| 5.4. Chez les parents..... | 24 |
| 6. Évaluation de la production écrite | 24 |
| 7. Cohérence et cohésion | 25 |
| II-La correction..... | 26 |
| 1.1 Les enseignants et la correction..... | 26 |
| 1.1.1 La correction..... | 28 |
| 1.2. Le processus de correction selon Roberge : | 28 |
| 1.3. Les étapes de correction pour l'enseignant : | 30 |
| Conclusion..... | 34 |

Chapitre II :La production écrite

| | |
|--|----|
| L'enseignement de l'écrit | 36 |
| Introduction | 36 |
| 1.Qu'est ce nous entendons par le mot (écrire) ? : | 36 |
| 2.Définition de l'expression écrite : | 38 |
| 3.Comment on évalue la maîtrise de l'orthographe : | 39 |
| 3.1.Évaluer l'orthographe en situation fonctionnelle d'écriture..... | 40 |
| 4.LA CONCEPTION DE L'ECRIT DANS LES DIFFERENTESMETHODES :..... | 42 |
| 4-1.La Méthode Traditionnelle :..... | 42 |
| 4.2.La Méthode Directe | 42 |
| 4.3.La Méthode Audio-Orale(M.A.O)..... | 43 |
| 4.4.La Méthode Structuro-Globale Audio-visuelle(SGAV)..... | 43 |
| 4.5.La Méthode Communicative | 44 |
| 5.L'enseignement de l'expression écrite : | 44 |
| 5-1-Les activités d'expression : | 44 |
| 5.2.Les étapes de l'activité d'expression écrite : | 45 |
| 5-3 L'évaluation de l'écrit : | 47 |
| 5.4.La grille d'évaluation : | 50 |
| 6-Les critères d'évaluation : | 50 |

Chapitre III :Expérimentation

| | |
|---|----|
| 1-Le choix de lieu : | 53 |
| 1-2-L'enquête : | 53 |
| 1-3-La situation de l'établissement : | 53 |
| 2-La variable sexe : | 54 |
| 2-1-La variable expérience professionnelle : | 54 |
| 3.Présentation et analyse du corpus : | 54 |
| 4.Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé..... | 55 |
| 4.1.Phase d'observation : | 55 |
| 4.2.un tableau de critères d'évaluation : | 56 |
| Conclusion : | 59 |
| Conclusion Générale..... | 60 |
| Référence bibliographiques | 62 |
| Annexes | 64 |

Introduction Générale

Introduction

De nos jours et avec la progression technologique qui a touché presque tous les coins de la vie quotidienne de l'homme, l'évaluation a occupé une place très importante voir inévitable le meilleur exemple pour ça , est avant de passer n'importe qu'elle achat ou opération sur internet on passe tout d'abord par l'évaluation de ce produit, la même stratégie s'applique lors de téléchargement des applications ou la réservation d'hôtels qui se passe en ligne, aussi le concept de l'évaluation se trouve souvent dans les jeux vidéo car elles nous évaluent durant tout le moment de jeu dès le début jusqu'à la fin, rappelons même que cette dernière a beaucoup d'importance c'est qu'elle a occupé une place dans le projet de la futur vie ce qu'on appelle l'internet des objets avec la technologie de la 5G là où on la considère comme une source de fiabilité et de crédibilité (on lui a donnée même un nom <la vie noté> ou tout est évalué les hôtels les restaurants les podiums vraiment tout), tout ça nous montre son importance mais ce qui nous intéresse le plus c'est que cette dernière touche énormément le coté de l'éducation qui est avec son rôle touche aussi l'apprenant dans tous ses cotés éducatif.

L'objectif de l'enseignement – apprentissage des langues est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère, aussi développer sa compétence de communication et d'acquérir des nouvelles connaissances pour avoir une certaine capacité de s'exprimer lors d'une communication ou discussion.

Il ressortait d'une étude menée, dans les années quatre- vingt, par le Groupe

« Pratiques d'Evaluation des écrits en classe »de l'INRP (désormais EVA) que les enseignants rencontraient de grandes difficultés dans l'enseignement de l'écrit (lecture et productions d'écrits).Les réponses des enquêtés sur lesquels avait porté l'étude (plus de six cents formateurs et instituteurs) laissaient, en bloc, transparaître leur mal à enseigner l'écrit.

De plus, l'éducation nationale a initié depuis quelques années des réformes importantes qui ont eu pour objectifs d'améliorer les résultats de l'école algérienne. Ainsi après l'approche par objectifs (P.P.O) une nouvelle approche a été adoptée dite « approche par les compétences »Considérée comme répondant mieux aux besoins de l'école et de la société. Elle se veut fonctionnelle préparant l'apprenant d'aujourd'hui à devenir le citoyen de demain capable de faire face à tous les obstacles de la vie grâce à ce qu'il aura appris à l'école.

Il faut installer cette nouvelle approche dans la pratique des enseignants, car elle est considérée comme un important dispositif de formation en cours d'emploi a été mis en place afin de négliger les anciennes pratiques et de manière progressive, initier les praticiens de la classe à la nouvelle approche (approche par compétence).

Dans notre travail, nous insistons sur l'écrit et exactement sur la production écrite et l'évaluation de cette compétence, mais ce que on 'a remarquer pendant la période de notre stage dans les classes. Qu'une intensification qui se trouve liée à la grande note dédiée à la production écrite : et que cette dernière représente, à titre d'exemple, pour les classes de troisième année« langues étrangères »quarante pour cent (40%) de la note globale de l'examen de français, qui est huit sur vingt (08/20). Car la réussite de l'épreuve de français à l'examen du baccalauréat était en partie liée à la réussite de l'activité de la production écrite

d'après les enseignants qu'on 'a interrogé et leurs apprenants.

L'écrit se considère comme un moyen de communication surtout aux apprenants qui trouvent des obstacles lors des discussions en classe que se soit avec leurs enseignants ou avec leurs collègues.

L'écrit et sa correction représente un objectif pédagogique primordial dont l'évaluation de la production écrite est la base de notre travail.

Plus précisément, l'évaluation est une partie intégrante dans le processus d'enseignement- apprentissage, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats des apprenants dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Donc l'objectif de l'enseignement-apprentissage est de faire maîtriser la compétence linguistique dans toutes les situations de communication dans lesquelles se trouve face l'apprenant pour avoir un apprenant prospère et de qualité.

On constate que, la plupart des enseignants proposent où demandent aux apprenants de faire des productions écrites, mais ces enseignants ne corrigent pas ces productions c'est-à-dire l'enseignant n'évalue pas ; bien que l'évaluation est un acte primordial et essentiel dans l'apprentissage et l'enseignement.

La présente étude a pour objectif de comprendre les tenants et les résultats de cette pratique pédagogique (l'évaluation) et comprendre son impact sur l'appropriation de la compétence des apprenants à l'écrit.

D'après les années d'apprentissage nous avons constaté que le problème de l'école algérienne se trouve ou réside dans la façon de s'exprimer par écrit. Il devient très difficile pour un apprenant de rédiger une phrase correcte ou encore moins de faire un résumer de texte.

Notre travail se concentre sur l'évaluation de la production écrite des apprenants de 3ème année secondaire (spécialité lettres et langues étrangères).

Notre problématique est : quel est le rôle joué l'évaluation de la production écrite dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

ET peut-on la considérer comme un remède à l'amélioration de la qualité de la production écrite de l'apprenant ? Pour répondre à notre problématique nous proposons les hypothèses suivantes :

- L'élaboration de grilles d'évaluation de la part des enseignants (et celle qui adopté lors de la correction de baccalauréat), pour faire progresser la compétence de la production écrite des apprenants.
- L'adaptation des stratégies efficaces par les enseignants, pour augmenter la compétence discursive et linguistique.

Pour entreprendre cette recherche, nous utilisons une méthode qui est :

Une méthode analytique descriptive, nous allons analyser les copies des apprenants de 3ème année secondaire (les copies des apprenants), et puis on va voir comment l'enseignant évalue ces copies (la correction des copies).

Dans le corpus que nous avons choisi pour ce travail, nous avons pris les apprenants de 3ème année secondaire (lycéens) comme échantillon de notre enquête. Nous avons travaillé avec des apprenants du lycée nommé (Smatti Mohamed Elabed) à Ouled djellel.

Pour le cadre théorique et conceptuel, il se structure autour de trois pôles principaux : l'évaluation, la production écrite et la correction. Aussi avons-nous réservé à chacun de ces trois pôles un chapitre qui lui est propre consacré à la problématique de l'évaluation. Un large panorama des différents types d'évaluations est dressé: sont ainsi discutés tour à tour les évaluations diagnostique, formative et sommative. Il est fait, à l'issue de ce panorama, la part belle à la notion d'évaluation. Cette notion, à laquelle s'intéresse prioritairement notre recherche, est soumise, dans le dessein de détecter son principe agissant, à une discussion circonstanciée. Une telle quête nous a amené à examiner successivement les notions de critère et d'indicateurs. Le deuxième Il est consacré à la production écrite un chapitre à travers lequel il a été procédé, dans un premier temps, à la définition de cette activité ainsi son enseignement et les activités de l'expression écrite et sa place dans les différentes méthodes d'enseignement, enfin nous avons abordé la grille et les critères d'évaluation et un modèle d'une grille d'évaluation proposé par les enseignants.

Dans le troisième chapitre nous avons consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de notre enquête de terrain.

Nous concluons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous avons abordé ce qu'on a observé lors de l'expérimentation qu'on a fait dans le lycée et est-ce que l'évaluation trouve vraiment sa place dans les milieux scolaires ou non ?

Et le mode d'évaluation le plus employé dans ce palier.

Chapitre I :

Le concept de l'évaluation

INTRODUCTION :

Malgré la réforme du système éducatif, la situation pédagogique de l'enseignement des langues étrangères(FLE) en Algérie présente certaines faiblesses à l'écrit et à l'oral.

En effet, enseigner le français langue étrangère(FLE), c'est mobiliser des outils spécifiques pour assurer la diffusion et le détournement des contenus pédagogiques, et ce type d'enseignement se fait selon les objectifs prévus dans le plan d'apprentissage, ces objectifs sont définis par quatre compétences. Nous insistons sur le fait que la quatrième compétence de notre travail qui est la production écrite (PE), qui peut être combinée en tant qu'une compétence de production et d'épanouissement pour l'apprenant.

Il sera intéressant de voir quelles stratégies les apprenants appliquent lors de la rédaction de la production écrite, pour communiquer, car une certaine stratégie donne la permission à une communication réelle.

Lorsque les apprenants terminent leur travail (travail écrit), tout simplement le travail de l'enseignant ou plutôt son rôle est de vérifier le travail donné, et parfois de noter le travail, ce qui est appelé « évaluation ».

Notre travail se consiste à l'évaluation de la production écrite et comment permettre à nos apprenants d'améliorer leurs compétences en rédaction.

I-Ancrage théorique

Le système éducatif algérien assure la prise en charge de l'instruction des algériens. Il est piloté par le Ministère de l'éducation nationale bien évidemment. La constitution algérienne garantit le droit de l'enseignement pour tous. L'évolution du système éducatif algérien à connu trois périodes principaux depuis 1962 : une récupération du système colonial puis des réformes pour affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national et enfin une politique de gestion des flux.

En Algérie et comme dans tout les pays, la première année de scolarité est la première année de primaire et la première année de collègue. Avant 2008, l'enseignement se composait de six années de primaire. L'école est obligatoire à partir de six ans. Avant six ans, les enfants peuvent être pris en charge par le secteur préscolaire (crèches).

Nous constatons que le système éducatif algérien de temps en temps prend des changements au niveau du programme (des mises à jour) pour diversifier les stratégies d'enseignement car pour n'importe quel système il faut toujours le moderniser et ne pas rester à la même place pendant des années et des années.

Avant d'entamer l'évaluation scolaire, il faut avoir une idée générale sur le concept de l'évaluation.

Evaluer, c'est situer un acte par rapport à une référence. Où plus précisément, juger la différence entre cet acte et cette référence. L'acte peut être une activité, une performance, une production d'un apprenant, etc. L'idée généralement acceptée est que cet acte est un indice

d'une connaissance ou d'une compétence. On part de ce qui est observable (l'acte, la performance, le comportement) vers la connaissance ou la compétence.

La référence peut être :

-Un acte de l'apprenant lui-même : on évalue alors le progrès. On peut par exemple comparer la performance et le niveau de l'apprenant aujourd'hui à une performance obtenue il y a une semaine, un mois et un trimestre ça dépend de ce que nous voulions la comparer.

-Les performances du groupe classe : on évalue alors une position, un classement en analysant les résultats obtenues.

-Les performances attendues de l'âge de l'apprenant : on évalue l'acte d'un apprenant par rapport à celui qui est produit en moyenne par les apprenants selon leurs âges. C'est ce que l'on fait dans de très nombreuses évaluations standardisées, du test de Q.I, la même chose s'applique lors de l'analyse de la variable de l'âge entre les enseignants.

-Les attendus du programme, du curriculum : on évalue l'acte d'un apprenant par rapport aux buts d'apprentissage c'est qu'on vise dès le début de programme jusqu'à la fin et on voit si on 'a vraiment réussis à atteindre notre l'objectif visé ou pas.

I-1-Le concept de l'évaluation :

L'évaluation est un concept nouveau dans le domaine de la connaissance et même pour la didactique, elle permet à des comparaisons entre les résultats obtenus et les résultats attendus.

Le sens premier de l'évaluation, à l'inverse de son sens « acquis », est mouvement. Le sens « acquis » est fonction de l'intention qui le guide ; il se destine à rendre compte, à partir d'attentes prédéterminées en gros elle sert à vérifier les pré requis des apprenants, de l'atteinte des apprentissages donnés antérieurement par l'enseignant. Il s'agit donc d'un constat conclusif dans la mesure où celui-ci ne se préoccupe que de dresser un état des lieux, de faire un bilan des apprentissages. Le sens premier de l'évaluation, lui, par contre ne se borne pas à voir où en est l'apprenant de ses apprentissages ; il ne se suffit pas de ce seul constat mais le complète toutes les fois d'une action qui vise à rendre ces apprentissages encore meilleurs et de développer l'apprenants lui-même . Il est préoccupé par l'identification du potentiel enfoui de l'apprenant, de la mise à sa disposition des conditions nécessaires à son émergence et enfin de son entretien et de sa bonification. Encore, il est nécessaire de préciser ce qu'est l'évaluation en milieu scolaire :

« L'évaluation scolaire est, d'un point de vue historique, un outil permettant de valider les premières décisions d'orientation des apprenants dans le système scolaire de l'époque. C'est avec une circulaire de 1880 que la notation du travail des apprenants a initialement été mise en place pour décider ; à la fin de chaque année, de la suite de leur parcours. Précisément, cette circulaire fixait aux enseignants les performances des apprenants afin d'établir des moyens de noter

devant servir aux des décisions de passages ou pas dans la classe supérieure. »¹

Aujourd'hui, l'évaluation dans le système scolaire se présente comme un moyen utilisé par les enseignants afin de cibler la valeur des apprenants et de connaître leurs niveaux et si l'enseignant a pu transmettre le savoir ou non. Cette dernière informe aussi les apprenants de leurs niveau éducatif. Et quant à l'administrateur pédagogique, elle lui permet de décider le passage de l'apprenant ou son redoublement d'année scolaire donc on peut la considérer comme un contrat qui réunit tout le milieu scolaire (l'enseignant, l'apprenant, et l'administration).

Donc l'évaluation dans les systèmes scolaires n'est qu'un un moyen utilisé par les enseignants pour afin de tester le niveau des apprenants dans leur cursus.

1 Définition en didactique :

En se basant sur les sources de CLAIRE TARDIEU on trouve que le mot évaluer est un n'est qu'un terme nouveau dans discours de la didactique et il n'est apparu qu'avec avec les travaux des sciences sociales béhavioriste aux Etats-Unis, et ce qui nous prouve ça c'est les études menés par HANS NIKLAS (portant sur l'apprentissage et le changement du comportement) ce qui consiste à soumettre : *«l'écolier à certains stimuli (offres d'apprentissage) afin qu'il atteint un objectif fixé d'avance (objectif d'apprentissage), [...] le dernier degré de la théorie béhavioriste de l'apprentissage est finalement celui de l'évaluation: on vérifie si l'objectif d'apprentissage a été atteint donc si l'apprenant a appris ce qu'il devait apprendre.»²*

La majorité des études, qu'elles soient didactique ou pédagogiques, consacrent un chapitre à l'évaluation, en fonction de la spécificité de l'enseignement le meilleur exemple pour ça c'est ce que nous avons trouvé chez le cadre européen commun de référence (CECRL) qui a consacré à cette dernière tout un chapitre.

« On entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôles en évaluation contenue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. L'évaluation est un terme plus large que contrôle.»³

Encore, L'évaluation est une procédure qui permet de faire une appréciation de niveau de l'apprenant afin de donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent. Et malgré tout ce travail accompli, il y'avait toujours un compromis sur son statut ; Du sélectif au passage

¹ <http://www.bio.cip/etude.evaluation-scolaire-orientation-2009-pdf.p.11>

² H. Niklas, L'évolution historique de la notion d'évaluation, In, Dynamique interculturelle pour l'Europe, J. Demorgon E-M, Liplansky& B. Muler, H.Nilas, In, LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN 4 MOTS-CLES : communication, culture, méthodologie, évaluation, Claire Tardieu, ellipses, Paris, 2008.p.188.

³ Conseil de l'Éudopecadde européen de référence pour les langues., apprendre, enseigner, évaluer, paris, Didier,

par la description, cette étude a finalement trouvé son ordre de réalisation, qui représente l'instrument de l'avancement des apprentissages.

Ce cadre européen commun de référence à distinguer entre l'évaluation comme une pratique pédagogique et didactique en contexte et en situation dynamique, et certaines formes de cette pratique comme le test et surtout les épreuves d'examens, mais la réalité est que le contrôle fait partie de cette pratique pédagogique qui est l'évaluation.

Si on revient aux successions des méthodologies de l'enseignement des langues, nous allons apercevoir que les débuts tentaient de percevoir l'acquisition à travers les objectifs à atteindre. « Ainsi, est ce qu'on 'a connu les travaux de la traduction (thème et version) de la méthode traditionnelle auxquels se sont substitués les exercices « question/réponse » et la dictée de la méthode directe. ceux-ci, à leur tour, et en suivant les recherches de Lado, ils ont laissé la place au testing qui a adopté des épreuves dont la validité était affirmée par des critères scientifiques, bien en ligne avec les méthodes SGAV. »

La plupart des enseignants évalueront avant de décider leurs méthodes d'enseignement, en donnant les outils qu'ils utilisent, leurs buts, quand et comment les surmonter. Mais surtout, ils décident de l'avenir de l'apprenant, de son éducation et de sa direction. En outre, les notes sont la réalisation parfaite d'une décision ce qui pourra faire comprendre aux apprenants de faire leurs choix quant aux études supérieures et de pourquoi pas même de prendre une spécialité.

Avant de passer aux types d'évaluations il faudrait ouvrir une voie à son sens à travers quatre questions clés : évaluer Quoi ? Pourquoi ? Comment ?

II.2.1.1.1. Evaluer quoi ?

Evaluer, dans le contexte scolaire, c'est recevoir des informations délicats pour éclairer l'enseignant sur l'action à déclencher en vue de l'amélioration des apprentissages de l'apprenant. Présentée sous ce jour, l'évaluation apparaît comme une aide à l'apprentissage : elle se préoccupe de trouver, grâce à cet effort de collecte d'informations et de leur traitement, les moyens les plus assurés pour faire progresser l'apprenant. Or tel n'a pas été toujours le cas ; l'abondante littérature consacrée à la question de l'évaluation montre un certain accord complet quant à l'emploi abusif voire même convenable de cette dernière. Dans les pratiques en classe, l'évaluation a été certainement, beaucoup, utilisée à des fins autres que l'assistance de l'apprentissage à tel enseignant qu'elle demeure associée dans l'imaginaire collectif à l'idée de sanction.

C'est ce que dévoile aussi bien Jean Marie De Ketele dans une synthèse qu'il a affecté aux paradigmes- un paradigme étant, selon Kuhn, un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique-qui ont alimenté les réflexions des divers chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'évaluation et qui leur ont servi de cadres de références au sein desquels ils ont inscrit leurs travaux. Aussi il explique, en se basant aux travaux réalisés par Perrenoud, que l'évaluation n'a pas pour une seule fonction celle de la certification des acquis des apprenants mais elle

prend en charge une autre activité plus générale - elle englobe de plus celle de la certification- et qui consiste dans la fonction de la conduite sociale.

Comme les travaux de Perrenoud (1979, 1984, 1991) l'ont bien dévoilé, de telles pratiques ont pour fonction première la conduite sociale : gestion de la classe par le pouvoir de motivation et de punition de la note ; gestion institutionnelle car l'enseignant sera peut être jugé par ses collègues ou par les administrateurs à partir des profils de notes qui seront publiques ; gestion des relations avec les parents que l'on voudrait tenir à l'écart de certaines formes de charge¹

Dans ce cadre, la fonction de certification n'est qu'une des activités secondes, employé à la fonction de conduite sociale.

Il appert à la lumière de ce concept de la gestion sociale que le contrat d'évaluation n'est pas investi dans l'évolution des apprentissages : il apporte, en effet, des informations à tous les partenaires de l'école, à ceux qui, par ailleurs, en ont pas trop besoin (collègues enseignants, parents d'apprenants) sur la situation de l'apprenant à la vision de son apprentissage. En revanche l'apprenant, est le premier concerné par de telles informations et dont l'apport lui est, à n'en pas discuter, d'une grande utilité, lui, se trouve tenu à l'écart. On se retrouve en fait confronté à une situation qui se différencier, à tout le moins, par son caractère paradoxal : l'acte évaluatif ne profite pas à celui sur qu'il porte, à celui dont il est en droit d'en attendre conformément un retour d'information, à celui qui, tout compte fait, en a le plus besoin : l'apprenant.

L'expulsion au second plan de la question concernant l'amélioration des apprentissages s'exprime absolument dans l'usage réservé à l'évaluation en situation de classe. Celle-ci tient certainement, dans la conduite de la classe, un rôle peu favorable qui n'est pas d'autant plus sans confirmer la mauvaise presse dont elle fait l'objet auprès de l'opinion publique. Les pratiques enseignantes réfléchissent, il est véridique, une image assez désirable de l'évaluation ; cette dernière incarne, par l'intermédiaire de la note et extrêmement par cet ascendant certain qu'elle exerce sur les apprenants, la carotte ou le bâton. Aussi l'évaluation se trouve, en ce qui concerne le chapitre relatif à l'aménagement de la vie à l'intérieur de la classe, ce qui veut dire que à cet ensemble de bases, très souvent implicites, déterminant les règles du jeu que les parties en présence (enseignant et apprenant) doivent observer dans le but de se garder de toute tension susceptible de troubler ce « *vivre ensemble* », tiraillée entre deux logiques contradictoire mais nonobstant complémentaires vu qu'elles se situent sur le même continuum : la récompense ou la punition.

En immersion dans la réalité de la classe, Yves Chevallard dévoile, par l'intermédiaire d'une analyse des pratiques enseignantes, que l'acte d'évaluation ne peut nullement être réduit à un simple acte d'arpentage dans lequel l'a enfermé le paradigme docimologique. L'acte d'évaluation, il explique, qu'il ne peut être compris en dehors du

¹Jean-marie Ketele, L'évaluation conjugulée en paradigmes, Revue Française de Pédagogie, N° 103, 1993, P 60.

contexte dans lequel il a lieu, a cette fois ci la salle de classe. Ce dernier participe, selon lui, dans l'établissement du contrat didactique qui lie l'enseignant à l'apprenant et dont le but est le savoir.

Pour l'enseignant, l'acte ponctuel d'évaluation s'intègre dans une négociation d'ensemble, jamais achevée parce que chaque élément de savoir nouvellement introduit suppose la reprise et la continuation de la négociation. Car ce qu'il s'agit d'établir par la négociation – qui se dissimule en particulier sous les espèces de contrôle – c'est un contrat sur le « niveau » de l'enseignement, sur les savoir-faire qu'il sera légitime d'exiger des apprenants à propos de telle ou telle notion ; contrat qui exprime la conception et donne la forme à la stratégie que l'enseignant a faites siennes ; contrat qu'il ne saurait imposer aux apprenants sans plus de façon¹.

On note cependant que quand bien même la récompense et la punition seraient appelées sous le couvert de l'entretien et du renfort de la motivation des apprenants¹², ces 12 Il s'agit, dans ce cas, d'une motivation dont les opportunités de maintien apparaissent à bien des égards temporaires. Car elle est le produit d'une pression externe représentée ici par la note et dans son passage de la crainte de l'échec. L'effort fait par l'apprenant n'est en fait que la réponse à une provocation extérieur ; il est ainsi deux procédés n'entretiendraient pas pour autant un quelconque lien avec la pédagogie.

Lier la motivation de l'apprenant à des éléments extrinsèques tels que, dans notre cas, l'incitation et/ou la punition n'est certainement pas sans réflexions directes sur le processus d'apprentissage : faire prendre donc à l'apprenant le pli de ne travailler que dans la perspective de récolter des félicitations ou bien de minimiser les avertissements, c'est prendre le contresens des orientations de la pédagogie nouvelle qui estime qu'un apprentissage durable ne peut être que l'œuvre d'une motivation intrinsèque ca veut dire une motivation dont le moteur n'est et ne peut être que l'apprenant lui-même.

La sollicitation sur la fonction sociale de l'évaluation, et notamment sur celle en lien avec la gestion de la classe, a plongé dans l'ombre son autre fonction ; celle portant sur le volet pédagogique du processus enseignement/apprentissage. La fonction sociale de l'évaluation a connu, sous la pression conjointe de l'institution et des parents .

Le but de la première étant de s'affirmer que les enseignants se tiennent au curriculum prescrit et de s'informer de la qualité de l'enseignement délivré par les établissements dont elle est responsable et les seconds pour s'enquérir de l'avancement de leurs enfants dans l'apprentissage

Un avancement appréciable qui s'est toutefois répercuté négativement sur la fonction pédagogique. La préséance donnée à la fonction sociale au désavantage de la fonction pédagogique a abouti grandement l'apprenant et, à un moins degré, l'enseignant.

¹ Colomb Jacques, Chevallard (Yves). — La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, Revue française de pédagogie, Année 1986, 76 pp. 89-91.

II.2.1.1.2. Pourquoi évaluer ?

A part les enseignants (la majorité), des apprenants et leurs parents croient que l'évaluation n'a pour but que d'estimer la qualité de l'apprentissage. Aujourd'hui, on évalue aussi pour récupérer des informations sur l'enseignement, pour donner une note, pour déclarer de l'acquisition des connaissances et principalement des compétences, pour guérir aux problèmes, pour certifier et fournir un compte-rendu factuel à l'administration, et la liste risque d'être longue.

1.4.1.2 Comment se déploie le processus d'évaluation ?

Si l'estimation du degré d'atteinte de l'objectif prédéterminé par l'enseignant s'appert une tâche dur voir difficile, il dispose désormais d'une collection d'outils fiables pour vérifier et collecter en parallèle des ressources nécessaires afin d'élaborer un jugement plutôt objectif. Parmi ces outils on peut évoquer tout d'abord la taxonomie de Blood (claire et pratique pour les objectifs), une grande variété d'items (répertoriés entre fermés et ouverts), ré-exploitation du processus (une fois l'erreur indiqué, faire usage d'autres méthodes).

2. Les types d'évaluations :

2.1. Les trois principales formes de l'évaluation :

1. L'évaluation diagnostique

Elle se situe avant la séquence d'apprentissage, et permet de faire le point sur les acquis et les connaissances de l'apprenant. Elle permet également à l'enseignant d'établir son programme d'enseignement.

Exemple : L'apprenant passe un test de connaissances à la rentrée pour fournir un état des lieux.

2. L'évaluation formative

Elle a lieu pendant la séquence, et permet à l'apprenant de repérer ses erreurs, ses lacunes. Elle permet à l'enseignant de réguler, d'adapter ses prochaines séquences d'apprentissage selon les résultats de l'apprenant afin de l'accompagner vers sa réussite.

Exemple : l'apprenant est interrogé à l'écrit ou à l'oral sur la séance précédente ou en fin de séance.

Selon C. HADJI :

« L'évaluation dite formative est tout d'abord à visée pédagogique. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de 'formation', d'être incorporée à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et

l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés »¹.

3. L'évaluation sommative ou certificative

Elle se trouve au terme d'un apprentissage, et permet à l'apprenant de vérifier si il a atteint les objectifs fixés par l'enseignant et de se positionner par rapport à la classe. Pour l'enseignant, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation et/ou de délivrer une certification, un diplôme.

Exemple : l'apprenant passe plusieurs contrôles terminaux pour valider son année et obtenir son diplôme universitaire.

3. Les étapes de l'évaluation ou la démarche évaluative

L'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle marque les étapes de la progression : on fait un bilan des acquis et de ce qu'il faut reprendre (remédiations). Elle renseigne l'enseignant et l'apprenant sur la progression de ce dernier. Comme on le sait tous que l'évaluation est avant tout considérée comme une démarche, selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde cette démarche est composée de quatre étapes²:

3.1. L'intention : Elle détermine les objectifs de l'évaluation et ça réponds sur la question de pourquoi la collecte de l'information, les moments et les types de décision à prendre.

Dans l'évaluation formative, elle a pour simple objectif d'adapter son enseignement, d'apporter les correctifs nécessaires durant l'enseignement de l'unité. Dans l'évaluation sommative, elle a pour objectif de vérifier des apprentissages dans l'unité enseignée (la récolte d'information sur le niveau des apprenants).

3.2. La mesure : Elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciation et de résultats de mesure (les outils utilisés pour cueillir l'information.) Dans l'évaluation formative, des grilles d'observation et d'auto-évaluation, des exercices de contrôle sont quelque –uns des instruments appliqués pour faire la collecte de l'information.

Dans l'évaluation sommative, le test est l'instrument utilisé par l'enseignant afin de faire la collecte de l'information.

3.3. Le jugement : Il permet de préciser la valeur des instruments de mesure utilisés ou des remarques recueillis, juger la situation d'un apprenant en certains domaines (utilisant l'information recueillie, faire le constat de la progression ou de la régression des apprentissages)

Dans l'évaluation formative, l'enseignant et l'apprenant se servent de l'information recueillie

<https://lecafedufle.fr/differents-types-evaluation/>

¹ HADJI Charles, "l'évaluation, règle du jeu "ESF, Paris, 2000

² Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde, 2004, p12

pour prendre un jugement sur la qualité des apprentissages. Ce jugement prend la forme d'indicateur de développement de progrès, de problème.

Dans l'évaluation sommative, après la correction du test, l'enseignant porte un jugement sur la qualité des apprentissages de son apprenant. Ce jugement prend la forme d'un pourcentage ou d'un rapprochement à un seuil de réussite anticipé.

3.4. La décision : Elle vise à mettre en place les acquis et accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure (choix des actions à amorcer) « Prendre une décision ça veut dire faire un choix entre différentes actions à amorcer concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative).dans un cas comme l'autre, la prise de décision est directement relié aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ »Dans l'évaluation formative, à la suite de l'analyse des résultats, l'enseignant prends des décisions d'ordre pédagogique –modifications de stratégies, correctifs à apporter.

Dans l'évaluation sommative, à la suite de l'analyse des résultats, l'enseignant prend une décision administrative – passage à l'unité suivante et résultats compilés en vue du bulletin¹.

4-Les fonctions de l'évaluation

Les spécialistes se mettent d'accord généralement pour définir trois fonctions principales de l'évaluation.

4-1 Le pronostique :

« Une des fonctions de l'évaluation qui sert à : évaluer les prés-requis, à examiner si l'apprenant détient les aptitudes nécessaires pour qu'il aura une bonne conduite vers les études dans lesquelles il souhaite s'engager. »

La fonction de l'évaluation de pronostique sert principalement à guider l'apprenant dans une classe homogène, et à l'informer de sa propre situation, une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'apprenant. Elle peut « par des testes particulières (teste pronostique), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation. ». Dans ce cas, l'apprenant aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voir de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. C'est-à-dire l'apprenant a connu ses lacunes et ses points forts, et avec l'appui de l'enseignant qui les connaît aussi, il sait ce qui lui reste à faire pour progresser.

4-2 Le diagnostic

Son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir ainsi, si bien est, donner

¹ D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.35

les moyens de guérir à un dysfonctionnement, si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même et la paire enseignant /apprenant pourra ainsi progresser.

Cette fonction intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation. Son rôle principal se trouve dans l'analyse de l'état d'un apprenant dans un moment précis pour avoir une idée sur cet état et la paire enseignant/apprenant pourra continuer son activité d'enseignement/apprentissage. En cours de séquence didactique, cette évaluation permettra de vérifier, conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches.

4-3 L'inventaire

L'évaluation inventaire c'est que l'on appelle le domaine cognitif, ce qui veut dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui rentrent en jeu dans la mise en forme des savoirs.

C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage, son rôle est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint ou non c'est-à-dire si l'enseignement apprentissage est réussi ou pas (l'évaluation certificative). Cette certification est en général obtenue à la suite d'un examen et réalisée par l'affranchissement d'un diplôme. Les examens de fin de cycle ont gardé toute leur importance dans les parcours scolaires(le bac par exemple). Ces examens (épreuves) ne sont pas toujours proposés par l'enseignant, elles peuvent l'être soit par l'institution soit par un groupe de travail extérieur(la ministère de l'éducation par exemple). **Le BAC** est l'exemple type de cette évaluation inventaire, la réussite ou l'échec aux épreuves de cet examen sanctionne des savoirs et des savoir-faire et même les pré requis accumulés sur un cursus de plusieurs années scolaires.

4.4. Les caractéristiques de ces trois fonctions :

Pour le pronostic :il s'agira souvent, en ce qui concerne les tests qui se font pour connaître les niveaux des apprenants et les tests d'aptitudes, d'épreuves standardisées, c'est-à-dire d'épreuves élaborées pratiquement une fois pour tous et que l'on pourra faire passer à un grand nombre de candidats, à chaque début de cycle.

Pour le diagnostic : c'est une évaluation continue, sous forme de tests fréquents (tests de progrès), il est une mesure de passer à d'autre apprentissages c'est-à-dire avant de passer vers une autre séquence ou projet on fait appel à cette forme d'évaluation pour connaître si l'objectif est atteint ou non. Les épreuves sont élaborées par l'enseignant à mesure des objectifs opérationnels qu'il souhaite tester.

Pour l'inventaire: les épreuves élaborées par l'institution soit par un groupe de travail extérieur. Elles sont alors normatives le cas de baccalauréat qui se fait par un groupe extérieur de l'institution.

1- Les outils de l'évaluation :

-Les outils fermés: ceux dont les réponses peuvent généralement s'apprécier en une forme

cohérente soit par juste ou faux, sont nombreux, leur degré d'ouverture peut être modulé en fonction des compétences à évaluer et du type d'évaluation (formative/sommative /normative/critérielle) qu'on peut pratiquer.

Qcm: Questionnaire à choix multiple, il se conforme parfaitement au contrôle d'une connaissance, d'un savoir sur un savoir-faire.

Tableau de production à double entré : la où l'apprenant proposera lui-même une réponse. C'est aussi où débutent les difficultés d'évaluation car des éléments parasites à la compétence évaluée peuvent interférer : Dysorthographe, synonymie, réponse correcte mais non attendue...etc.

Question : le niveau de besoin peut-être changé de la reproduction d'un savoir ou l'application d'une règle, une formule...etc.

Texte lacunaire : il donne la permission de vérifier les connaissances et leur application dans un contexte particulier.

Texte de clôture: c'est un texte à trous qui donne la permission de mesurer la capacité de compréhension d'un apprenant et d'application d'une notion particulière.

Question à réponse ouverte courte: forme et contenu de la réponse sont libre mais il n'est pas nécessaire de développer la réponse c'est-à-dire donner une réponse courte pas besoin d'aller loin (donner une définition par exemple).

Texte induit : il s'agit, pour l'apprenant de rédiger un texte à partir d'une liste de notions. Le degré d'ouverture de cet outil est très variable selon le travail demandé.

Les outils d'évaluation ouverts: Elles exigent de l'apprenant une grande maîtrise, pour avoir une compétence.

Problème: il exige l'autonomie de l'apprenant dans la mesure où après avoir analysé la situation, ou il doit choisir lui-même les savoirs et les savoirs faire à mobiliser, contrairement à l'exercice d'application d'une règle donnée la ou il sera guidé durant son travail.

Dissertation : on peut regrouper ce terme générique aux travaux dans lesquels l'apprenant devrait mobiliser un grand nombre de savoirs et des compétences dans une production dont il est libre de définir la forme et le contenu.

Création: l'apprenant est libre quant au choix, de la forme, et le contenu de son travail. Des facteurs comme les moyens utilisés. Le temps donné est difficilement présumable, c'est la forme la plus ouverte d'épreuve, la plus dur à juger.

Les critères parasites de la fidélité :

L'effet de fatigue: les conditions de la correction impactent sur le jugement de l'évaluation, on corrige sous aucun doute plus généralement le matin, bien assis sur une table de travail que le soir dans les transports en commun(le cas des habitants des grands villes)...

L'effet de contraste: Une copie moyenne tolère et souffre d'être corrigée juste après une excellente production. À l'inverse si elle avait été corrigée juste après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une bonne note...

L'effet favoritisme: Le favori ou le « chouchou » ou l'enfant gâté il est en général celui qui renvoie à l'enseignant une image parfaite de lui-même. Quel dommage de lui mettre une « mauvaise note il l'aura peut être jamais » ...

L'effet d'ordre: On est en général malheureusement plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début. La note attribuée à un travail dépend donc de sa place dans le paquet et la chance d'avoir une bonne note risque d'être faible.

L'effet de stéréotypé: Les notes attribuées en début de formation caractérisent parfois une référence pour l'enseignant qui par la suite a du mal pour les noter diversement.

Combien d'apprenants disent qu'ils ont été jugés une fois pour toutes et que leurs notes ne prouvent pas quels que soient les efforts qu'ils accomplissent ?

L'effet de contamination: un bon dossier scolaire n'achète pas une copie médiocre, en revanche il influe favorablement sur une bonne copie, cet effet a été démontré à l'aveugle, une copie moyenne a été présentée à l'évaluateur comme venant d'un apprenant faible et d'autre comme venant d'un bon apprenant. Dans le premier cas, elle a été sans-évaluée, et sur évaluée dans le second cas.

L'effet de halo :À l'oral, un apprenant bienveillant, convivial et positif est mieux noté qu'un introverti silencieux qui a du mal à avoir confiance en lui. A l'écrit, un travail soigné et lisible est mieux qu'un bon travail mal présenté.

L'effet «choque» : La même erreur toutes les trois phrases et la note tombe en dessous de la moyenne (choc négatif) ; une seule idée géniale dans un devoir qui l'est moins et la note grimpe au-dessus de la moyenne donc il devient un choc positif.

L'effet «goutte d'eau» :Tout au long d'une production, qui n'est pas intéressante, l'enseignant a souffert des erreurs d'orthographe, l'écriture quasi illisible, la ponctuation fautive, puis, la vingtième majuscule absente après un point fait déborder le vase...

L'écart-type: Tel enseignant, sur une échelle de notation de zéro à vingt, n'utilise que la fourchette comprise entre six et treize. On dit alors que son écart-type est de sept points. Tel autre n'utilisera jamais les notes comprises entre dix-sept et vingt.

L'évaluation externe : Il s'agit de la réputation d'un enseignant vis-à-vis de ses collègues et de son institution que de très peu de « très mauvaises notes », de peur de passer pour un «très mauvais enseignants».

5. Représentation de l'évaluation

5.1. Chez l'enseignant

- Quand un enseignant élabore son cours et définit ses objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Il pourra prédire les formes et les moments.
- L'enseignant est soigneux aux effets produits tout en observant le comportement des productions intermédiaires dans le cadre ; « évaluation incidente ».
- A la fin d'une séquence d'enseignement /apprentissage, l'enseignant évalue les acquisitions par les exercices habituels d'application.
- La correction des devoirs, et les contrôles rapides ou périodiques constituent des moments forts dans l'enseignement/apprentissage.
- Elle permet de concevoir des stratégies de pédagogie diversifié et créent des opportunités d'apprentissage pour aider individuellement les apprenants à progresser¹.

5.2. Chez l'apprenant

- L'évaluation fait aussi partie du « métier » de l'apprenant.
- L'apprenant connaît bien qu'il sera évalué et que son évaluation arrive un jour ou l'autre, selon les dates fixées par le calendrier national des examens et contrôles.
- Dans sa pensée, les tests et les compositions c'est pour avoir une note qui le classera avec les meilleurs ou avec les faibles et qui lui permettra de passer a une classe supérieure.
- L'évaluation pourra augmenter la motivation des apprenants si elle :
- Met l'accent sur le progrès et le succès plutôt que sur l'échec.
- Donne lieu à une réaction qui permet d'avancer dans l'apprentissage.
- Renforce l'idée que les apprenants exercent un contrôle sur leur apprentissage.
- Donne une confiance aux apprenants de façon qu'ils puissent prendre des risques et en sentir leur besoin.

L'apprenant aura le pouvoir à un moment donné de son développement intellectuel, de prendre en charge sa propre évaluation, dans le cadre de l'autoévaluation et de participer ainsi positivement à l'évaluation des autres apprenants, sous forme de coévolution bien préparée ou dans le cadre d'une forme d'éducation bien définie et également négociée.

5.3. Chez l'institution

- Une obligation sociale de communication externe : lors de la transmission des

¹ Ibid. p16

résultats.

- De connaître les points forts et les points faibles de leur dispositif ou leur méthode.
- Une collecte bien régie d'information pour les prises de décision probablement fondées :
 - Bulletins trimestriels et dossiers scolaire.
 - Conseils de classe, et orientation.
 - Les aptitudes des apprenants et leur évolution dans le temps constituent des indicateurs qui permettent à l'institution de prendre les mesures appropriées aux situations constatées.
 - Le livret scolaire permet de suivre la progression des acquisitions des apprenants tout au long de l'école primaire, depuis l'école maternelle et jusqu'à la fin de cycle de l'enseignement moyen voire secondaire.
 - Une démarche institutionnelle visant l'optimisation des éléments de la mise en œuvre des politiques que l'institution scolaire mener.

5.4. Chez les parents

Pour les représentations des parents, l'évaluation a une forme matérielle :

C'est les bulletins scolaires qui leur sont adressés.

- Une attente forte vis-à-vis de l'école de leurs enfants.
- Un moyen qui leur permet de recueillir des informations voire même de communiquer avec l'école sur les résultats et la vie en classe de leurs enfants.
- Un message d'insatisfaction ou de satisfaction en précision des attestations de qualification de leurs enfants.
- Les parents ont le droit de comprendre comment leurs enfants sont évalués.
- L'évaluation permet d'aider leurs enfants à mettre les difficultés scolaires à l'écart ou à rétablir une image de soi plus positive, à mettre les difficultés scolaires à leur vraie place.

6. Évaluation de la production écrite

Cette évaluation se fait d'ordre formatif, diagnostique et sommatif.

Il faut tout d'abord connaître de ce qui doit être évalué et pourquoi on l'évalue. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette prise de décision. Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées.

La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue tout en respectant la consigne .

Le contenu du texte porte sur le choix des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est donnée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer les idées et les informations.

Le style, c'est l'application de différents éléments linguistiques (ex. : synonymes, différents types de phrases) pour donner au texte une touche personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du lecteur. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

L'organisation des idées c'est à l'apprenant bien sur de faire ressortir clairement l'intention de communication par un enchaînement logiques et la pertinence des idées et des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message.

Les bases de la langue sont donc la capacité qu'a l'apprenant de savoir employer correctement l'orthographe et l'usage grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté.

7. Cohérence et cohésion

Quand il s'agit de la cohésion ou la cohérence, une question demeure : Comment s'exprimer avec clarté ? Dans une perspective de l'enseignement du FLE, il est essentiel de réfléchir sur cette question afin d'aider les apprenants à comprendre et produire un texte en français ou en langue étrangère.

C'est une condition textuelle qui nécessite la présence d'une relation logique et non opposé entre les phrases du texte. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que le développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.

Si le texte est correct d'un point de vue superficiel, la formation en reste souvent inapte et le texte risque d'être ardu voir difficile à suivre.

Les productions écrites, les ateliers de lecture et d'écriture donnent l'opportunité de manipuler les connecteurs : remplacement des connecteurs de l'oral par les connecteurs de l'écrit mise en relation de faits.

La cohérence et la cohésion d'un texte s'accordent sur la compréhension et l'interprétation d'un texte. Il est possible de proposer des extraits des textes étudiés en classe mais surtout, en analysant les productions écrites que les apprenants seront amenés à intervenir de nouveau dans leur texte. La relecture, l'analyse des erreurs et la correction sont de nature à renforcer et a développer les apprentissages.

II-La correction

1.1 Les enseignants et la correction

Les conceptions des enseignants qui sont en relation avec l'évaluation des écrits se diffèrent profondément avec celles qui ont cours dans la société : elles semblent, en effet, ne pas avoir nullement de points communs en partage. Partant il est possible d'inférer, en mettant les deux conceptions en parallèle, que les premières sont aux contraire des secondes. La correction des productions écrites n'est dès lors aucunement considérée par les enseignants comme une sinécure ; au contraire ils l'assimilent davantage à une source de déception. Elle est ainsi tenue par de nombreux praticiens, eu égard à son caractère ordinaire, pour une corvée à laquelle ils s'astreignent à leurs corps défendant. Ce sentiment se vérifie dans un sondage réalisé par l'Association belge des professeurs de français (**ABPF**) : que les enseignants, à la totalité, désignaient la difficulté de la correction comme l'inconvénient majeur du métier d'enseignant.

Une étude menée par Veslin, dans la perspective d'être logique à propos des représentations des enseignants en rapport avec l'activité de la correction, nous a fait entendre également le même son de cloche. Les résultats du dépouillement des questionnaires, dont ont été destinataires vingt-six enseignants, ne laissent d'ailleurs demeurer aucun doute quant aux relations assez ardues que lient les enseignants avec la correction. Les mots associés à la correction sont, en effet, assez discutables : ils témoignent, tel qu'il est souligné par les deux chercheurs, d'une véritable angoisse.

Les idées qui affluent, à l'évocation de l'activité de correction, ne forment pas des archipels épars sans relations aucunes entre elles mais s'attirent réciproquement ; elles se rapprochent par une sorte de conformité les unes des autres pour se fondre en réseaux lexicaux. Le vocabulaire Par l'intermédiaire d'une activité de complétion de phrases inductrices en rapport avec la correction des copies, *Bernard Delforce* accomplit aux mêmes résultats que ceux obtenus par *Veslin et Veslin*. Les réponses données par les enseignants stagiaires se tourne selon ce chercheur autour, de quatre qualifications : une activité ennuyante, démoralisante, difficile mais inéluctable.

Un questionnaire proposé par *Veslin et Veslin* aux enseignants comportait trois grandes rubriques. La première rubrique est dont la question était « *On vous dit« correction des copies » Vous pensez...5mots* » cherchait à déceler, par le biais des associations d'idées, les conceptions des enseignants autour de la correction des copies. Admiratif, dont sont empreints ces réseaux lexicaux, laisse transparaître un sentiment de détresse, un tiraillement entre des sentiments inversées. Cette ambiguïté manifeste sans appel la grande détresse éprouvée par les enseignants par le fait de la correction des copies. Les enseignants tiennent, vis-à-vis de la correction des copies, un langage qui se particularise par son caractère inadmissible. Celle-ci est ainsi décrite comme une activité épuisante et de surcroît peu gratifiante : les apprenants font, effectivement, peu de cas des annotations portées sur leurs copies ; ils reproduisent, au grand dam des enseignants, des erreurs que ces derniers avaient pris le soin, au prix d'un travail plusieurs fois répété (leçons et activités décrochées), d'explicitier les dispositifs et de donner l'empreinte des moyens de s'en préserver.

Non loin d'être, bien des fois, furieux par cette charge aussi ennuyante qu'ingrate la correction compense peu ou pas du temps et des efforts mis lors de sa réalisation et de renoncer par le découragement devant cette endémicité des erreurs, les enseignants s'interdisent cependant, toutes les fois, de se défausser du devoir de corriger les copies de leurs apprenants. L'utilité de la correction est, selon *Veslin et Veslin*, est moins mise en cause que son intérêt : les enseignants regardent le temps de correction comme un mal mais davantage comme un mal inévitable. Les enseignants vont, il est vrai, à regret à la correction des productions écrites. Mais ils se font aussi, il est vrai, le devoir de ne pas s'en laisser. Il est tout de même important de signaler que cette règle de conduite fait bien des fois l'objet de quelques entorses : les enseignants utilisent de moyens détournés et ce dans l'intention de diminuer autant que faire se peut le poids de la correction (correction de quelques copies dans le paquet, espacement des devoirs...). Cette pratique, quoi qu'elle reste fort peu répandue, est ressentie tout de même par le corps enseignant comme un grave manquement à leurs devoirs vis-à-vis de leur job et, encore, de leurs apprenants.

Véritable cas de conscience, les enseignants se trouvent bourrés de remords. Toute médaille a donc son entrave : celui de la profession d'enseignement a sans contredit, de l'avis général des praticiens, pour nom la correction des copies. Aussi les moments d'évaluation, dont la périodicité s'est superficiellement accrue avec la création des nouvelles réformes de l'enseignement, ne sont-ils pas venus pour accorder les enseignants avec l'évaluation. En effet l'évaluation bilan, pratiquée jusque-là et qui se situait à la fin d'une séquence d'enseignement, représentait d'après des enseignants une charge de travail considérable qu'ils arrivaient tant bien que mal à assurer. Que dire alors d'une évaluation assistant le processus d'enseignement/apprentissage ? Cette évaluation dont la finalité est de suivre pas à pas l'apprenant tout au long de son apprentissage ne peut rester qu'un souhait pieux si les enseignants se montrent quelque peu rétifs à adhérer à un tel projet. Cette adhésion ne semble effectivement pas être acquise d'avance ; il est même possible d'accorder qu'elle s'annonce difficile. Car celle-ci suppose une révision à la hausse du temps jusque-là imparti à l'évaluation par le fait de la multiplication des moments ajuster à la correction des productions écrites. Or investir du temps qui viendrait s'ajouter à celui qu'ils mettent déjà dans la correction des productions écrites n'est pas pour enchanter les enseignants preuve en est leurs réactions assez tranchées à l'endroit des nouvelles orientations assignées à la composante évaluation par la réforme des systèmes éducatifs. L'enseignant paraît, en effet, peu voire pas du tout disposé à transiger à propos de la question relative à l'évaluation et invoque à cet effet différents arguments à l'appui de son parti pris. Avant de passer en revue les arguments mis en avant par les enseignants dans l'intention de justifier leur position au regard de l'évaluation en général et de celle de la correction des productions écrites en particulier, il nous semble convenable de lever toute équivoque susceptible d'être induite par l'utilisation tantôt de la notion d'évaluation tantôt de celle de correction. Ces deux notions quoi qu'elles entretiennent des liens très étroits, cela n'empêche pas qu'elles réfèrent à deux réalités en tous points différentes. Aussi nous gardons d'appréhender l'évaluation et la correction comme deux notions synonymes et de nous permettre, le cas échéant, de remplacer l'une par l'autre. Une interchangeabilité de ces deux notions reste inacceptable du moins dans notre travail car celle-ci peut donner lieu à bien des collisions au regard des caractéristiques propres à chacune d'elles. Il nous incombe par conséquent, à la lumière de ce que nous

venons d'énoncer, de nous accrocher et à montrer les particularités spécifiques à l'une et l'autre de ces notions.

Dans son travail qui s'est penché sur l'amélioration de la correction des copies des apprenants, Julie Roberge ne distingue pas la correction de l'évaluation. Eu égard aux ressemblances qui caractérisent ces deux processus (ils se préoccupent les deux de l'amélioration des apprentissages de l'apprenant), Julie Roberge explique aussi qu'il est possible de prendre la correction et l'évaluation pour des termes synonymes.

1.1.1 La correction

La correction est, comme nous l'avons expliqué avant, fortement attachée aux mœurs scolaires. C'est pourquoi il est possible d'accorder sans avoir hésité d'être repris que toute personne ayant fréquenté les bancs de l'école - abstraction faite, d'ailleurs, de la durée que cette fréquentation a prise - a fait la douce et/ou la mauvaise expérience de la correction. Ces moments de plaisir et/ou de déplaisir ne sont pas, sans répercussions sur ces groupes d'apprenants: participent certainement, en effet, au façonnement des représentations que ces derniers développent à l'égard de la correction. Aussi il ne faut pas être étonné que les premiers souvenirs qui se détachent de ceux en rapport avec la correction soient, bien souvent, ceux qui se rattachent aux moments cruciaux de la remise des notes. La note reste très prégnante dans les débats en rapport avec le sujet de la correction des productions écrites. Il paraît même que celle-ci prend, bien des fois, le pas sur l'activité de correction elle-même. Différentes recherches révèlent, en effet, que les apprenants sont obsédés par la note : il suffit que la correction soit évoquée pour que celle-ci soit ramenée tout naturellement à la note. L'impact de cet alter ego sur l'acte de corriger ne semble d'ailleurs pas défaillir : le peu d'intérêt porté aux notes, autre manifestation de la correction, ne laisse présager aucune relégation de la note au second plan. Il est même possible de déduire que la continuité de la correction est liée à celle de la note. Ainsi toute insensibilité de la note, dans l'imaginaire collectif, constitue le prélude du déclin de la correction.

La correction reste toujours durable ; elle donne l'impression, en effet, d'être à l'épreuve du temps et surtout de celui des nouvelles technologies qui ont gagné les soutiens des responsables des systèmes éducatifs. Elle persiste ainsi, selon *Xavier Røegiers*, à être la pratique d'évaluation la plus épanouie dans le contexte scolaire vu que les examens écrits continuent à être en grande estime auprès des enseignants dans la collecte d'informations sur l'état des connaissances des apprenants. Enseigner une description de l'activité de correction et rendre compte des rouages qui la sous-tendent pourrait passer aux yeux de beaucoup pour une entreprise dépouillée de tout intérêt. D'ailleurs d'aucuns seraient amenés à s'interroger sur le bien-fondé des recherches s'assignant comme objectif d'entrer dans le secret d'un acte aussi malséant que celui de la correction.

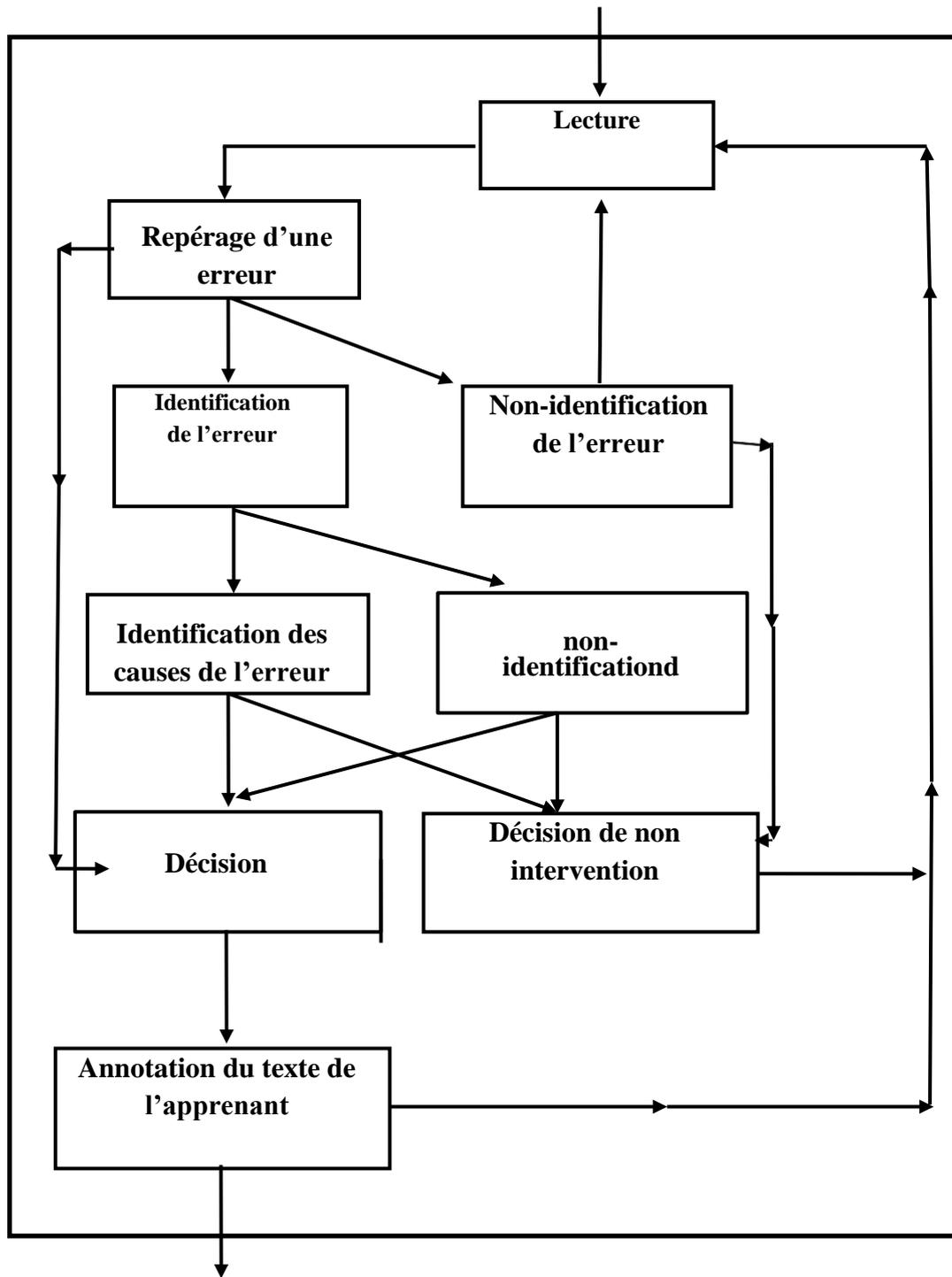
1.2. Le processus de correction selon Roberge :

Pour rendre compte au processus de la correction, on s'est référés au modèle mis au point par Julie Roberge. Nous avons donné préférence à celui paru dans la revue *SPIRALE*-1999- n° 23. Cette caractérisation est vraiment moins complète que celle de 2001 mais elle

présente aussi l'avantage, de s'intéresser au processus de la correction.

Il est très fréquent que les enseignants n'annotent pas les productions écrites de leurs apprenants. Ecrire un commentaire, et le bon commentaire- celui qui parle à l'apprenant dans le sens où il l'éclaire sur ses réussites et sur ses échecs et lui montre comment remédier à ces derniers-, est une opération très contraignante. Mettre une note ne constitue pas, comparativement à écrire des annotations, est une opération facile. Il paraît ainsi difficile, voire impossible de voir une copie sans note.¹

¹ Julie Roberge, *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, Cégep André-Laurendeau, 2008



1.3. Les étapes de correction pour l'enseignant :

La lecture

Le processus de correction s'ouvre tout simplement par la lecture. Cette activité n'est plus perçue, la ou il souligne Julie Roberge, qu'elle parait comme une activité passive : les modèles de (Kintsch et Van Dijk,1984 ;Pagé, 1985 ; Deschenes, 1988 ;Giasson, 1995) ont montré que la lecture est un processus actif dans la construction de sens.

Cette construction de sens est, dans le cas de la correction d'une copie, plus que

particulière. Ce particularisme est lié aux caractéristiques de la lecture dans le contexte scolaire. Cette lecture n'est, d'une part, pas choisie ; les enseignants n'opposeraient vraisemblablement aucune objection au cas où l'institution déciderait de les décharger de cette lecture. Nous pensons même que si une telle décision venait à être prise, eu égard aux conceptions négatives des enseignants en rapport avec la correction, elle serait largement referendum. Ainsi le peu qui peut être dit concernant l'état d'âme des enseignants, est que ces derniers ne vont pas volontiers à cette lecture, voire pas du tout, de plaisir, mais bien plus par contrainte. Les enseignants ne procèdent, d'autre part, pas à la lecture de la copie dans le but d'accroître leurs connaissances : ce qui compte le plus ce n'est donc pas la construction du sens du texte mais la compréhension/décèlement des moyens tant linguistique que cognitif qui sont utilisés dans la production de ce texte.

Encore cette lecture est de plus en plus prédestinée à la détection des erreurs et de proposer, le cas échéant, des pistes de guérison. Pour ce faire, celle-ci suit, selon Julie Roberge, le cheminement décrit dans le modèle de Goodman et Burke(1980). La lecture est mise en train, dans le modèle, par une étape de prédiction lors de laquelle des attentes sont exprimées par le lecteur en regard du texte produit.

La révision

La révision est très importante selon le modèle de correction des productions écrites de Julie Roberge. Cette dernière postule que la correction entretient des ressemblances proches avec la composante du processus d'écriture : toutes les deux sont menées dans l'objectif d'apporter des modifications au texte mais elles diffèrent néanmoins et radicalement l'une de l'autre ; la première est le fruit d'une activité exercée par l'enseignant sur la copie de l'apprenant en vue de l'éclairer sur ses erreurs et de le mettre, ce faisant, sur la voie de leur amélioration alors que la seconde est l'œuvre du l'auteur qui ,par la mise en œuvre de différentes stratégies, tente de déceler ses erreurs et en les corrigeant par lui-même de telle sorte que son texte en cours de réalisation ou réalisé soit le plus proche du texte attendu. Julie Roberge à précisé que, dans le cas de la correction, il est à proprement de parler plus de la question « hétéro révision » que de révision puisque l'enseignant ne fait pas la correction à la place de l'apprenant.

Les deux modèles de révision ont été convoqués par Julie Roberge, à l'intention d'élaborer son modèle de correction des productions écrites, viennent attester à cette importance: que tous les deux s'affirment sur le fait que la révision constitue un point critique dans l'activité rédactionnelle. Qu'il s'agit du modèle de Bartlett (1982) ou de celui de Bereiter et Scardamalia (1983), la révision joue un rôle de première importance ; elle est en effet considérée comme partie complète dans la production écrite verbale. Ainsi contrairement aux travaux entrepris avant 1970, ceux-ci s'intéressaient exclusivement à l'impact de la révision sur la qualité de la production écrite, la recherche s'est orientée, sous l'impulsion du cognitivisme, vers l'étude de la révision pour révéler le processus d'écriture et de pensée du l'écrivain(JulieRoberge,2008 :84)L'intégration du processus de révision, à l'activité rédactionnelle, s'est répercutée sur la conception de celui-ci : à la conception, très répandue d'ailleurs, assimilant la révision à une activités' opérant une fois que la production est terminée, à succédé une nouvelle conception, au rebours de la première, dans la mesure où elle présente la révision comme une étapes 'effectuant non seulement à la fin de la production

mais tout au long de celle-là.

Comme il 'avait expliqué Bartlett(1982) ,dans son modèle et le modèle CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) ils prennent le même procès ; cela veut dire donc que toute la partie centrale du procès est en relation avec la révision car l'enseignant compare une partie de texte (le repérage de l'erreur), et identifie l'erreur (l'identification de l'erreur et des causes) et opère non pas une transition, bien qu'il soit possible que l'enseignant il corrige l'erreur par lui-même ,en écrivant un commentaire qui permettra à son apprenant, potentiellement, d'opérer le véritable de changement, que ce soit dans le même texte ou dans autre texte.(Julie Roberge, 1999 : 23)

Dans le processus de la correction l'enseignant, s'abstient de corriger les erreurs de son apprenant ; il leur donne un signalement et propose, au moyen des commentaires, des indications susceptibles afin de les aider dans leur changement. C'est dans ce cas ou Julie Roberge a fait une mention qu'il est plus convenable de parler, dans ce sens de la correction, d'«*hétéro révision*» que d'une révision. Le modèle de révision de Bereiter et Scardamalia, deuxième modèle de révision à mis en œuvre par Julie Roberge dans l'élaboration de son modèle de correction des productions écrites, présente des ressemblances avec celui de Bartlett :

La révision est déployer, dans les deux modèles, en trois temps (de la détection ,a l'identification et a la correction)pour Bartlettet (est de comparer, et diagnostiquer et à opérer)pour Bereiteret Scardamalia.

Ces trois temps, et dans les deux modèles, ne se remplacent pas l'un à l'autre ; ils sont récurrents ce qui veut dire que ceux-ci aussi sont hypersensible a se produire à tout moment de l'exercice scripturale.

L'écriture

Ecrire un commentaire sur la copie de l'apprenant est apparente, d'après Julie Roberge, à l'écriture d'un texte. En prévoyant en effet que l'annotation ou l'ensemble des annotations est abordable à un texte, la chercheuse à posée que leur rédaction requiert-elle aussi, de par cette comparabilité, et la mise en œuvre des mêmes processus d'écriture mobilisés lors d'une écriture d'un texte.

L'activité de l'écriture, a connu à partir des années quatre-vingt, sous l'impulsion des recherches qui sont faites par la psychologie cognitive un fléchissement des conceptions l'entourant, qui a vu que son statut à été complètement modifié. Tenu, pendant longtemps, pour la mise en mots d'une pensée préexistante ; Boileau soutenait, en effet, que ce que nous concevons bien s'énonçait véritablement et que les mots pour le dire arrivaient aisément, celui-ci est vu ,actuellement, comme une situation problème dont la résolution passe toujours par l'articulation de plusieurs types de connaissances, d'une part, et par la rédaction ,d'autre part. Aussi le texte écrit il cesse d'être considéré comme le fruit d'un don intrinsèque, apanage de quelques élus, mais il apparaît, tel qu'il est expliqué par Christine Barré-De Miniac¹,

¹ Les travaux menés dans le cadre de la psychologie génétique ont participé, comme ceux entrepris dans une perspective cognitive, dans le renouvellement des représentations en rapport avec l'activité scripturale. L'Institut des textes et manuscrits(ITEM) des textes d'experts, ont en effet fait brèche dans

comme un acte humain complexe ,qui résulte d'un processus tant mental que physique.(Christine Barré-DeMiniac,1995 :99).Ces avancées théoriques concernant l'exercice scripturale ne sont pas parties sans retentir sur son enseignement : ils sont considérée jusque-là comme un lieu de rencontre dans lequel confluent les apprentissages séparés(grammar, syntaxe, orthographe, etc.),elle est aussi appréhendée ,actuellement ,comme une situation d'intégration. Ainsi la place que lui dévolue dorénavant l'approche par les compétences elle se diffère complètement de celle que lui réservait la pédagogie par objectifs. Désormais la production écrite ne clôt plus le travail de l'écriture mais elle l'ouvre. Et pour être plus précis, il est plus juste de dire que la production écrite dépasse le travail de l'écriture ; elle en constitue, en fait, le fil d'Ariane. Aussi les activités décrochées (grammar, orthographe, conjugaison, etc...) ne sont plus pensées individuellement du projet d'écriture ; celles-ci ne peuvent aussi plus être, de quelque façon que ce soit, programmées vu qu'elles s'élaborent au déroulement du projet d'écriture et ce pour répondre à des besoins précis de l'apprenant à même de lui permettre de mener le projet en question. Il est par conséquent possible d'accorder que la production écrite constitue le projet d'écriture ; c'est par elle que toutes les activités mises en place par l'enseignant prennent sens. Il s'est suivi de ce renouvellement dans la conception de la production d'écrits, un mouvement dans l'ordre des priorités ; l'intérêt n'est plus porté, dorénavant, sur le seul produit ca veut dire le texte mais la préférence est donnée aux processus rédactionnels. Les différentes modélisations de l'activité scripturale distinguent, toutes, trois grands processus : la planification, la mise en texte et la révision. Ces étapes sont présentes, Julie Roberge estime que, lors de la rédaction des commentaires. Les deux premières opérations (planification et mise en texte) apparaissent sur la copie de l'apprenant par contre la troisième (la révision) est difficilement décelable vu qu'elle ne laisse pas de traces.

La réforme et l'évaluation

La nouvelle réforme de l'évaluation, est introduite dans les classes dans le but d'améliorer l'apprentissage des apprenants, elle est regardée par bon nombre d'enseignants comme une idée qui n'a pas de sens. La contestation du bien-fondé de l'évaluation prend son origine dans le fait que celle-ci se veut dispenser de notes ou de scores à porter sur la copie des apprenants. Bien que les chercheurs en évaluation font montrer ,à l'ensemble, d'une certain élan à l'égard de la nouvelle forme d'évaluation et qu'ils croient aussi déceler en elle, en raison de ses différents mérites, la réponse appropriée au problème de l'échec scolaire, les enseignants, quant à eux, affichent, à l'unisson, un profond doute. Allant à rebours du discours tenu par la recherche, les enseignants dénoncent les multiples lacunes de cette nouvelle évaluation. Ce réquisitoire se singularise par une focalisation très prononcée sur deux points : l'absence de la note, et le surcharge de travail.

Evaluation ou correction ?

cette conception assimilant l'acte d'écrire à un don et révélé par conséquent qu'un texte résulte d'un travail cognitif et passe par des états intermédiaires. Aussi tout texte quel que soit son destinataire (expert ou novice) est-il appelé à être réécrit. Cette réécriture tient lieu de régulation fonctionnelle (Claudine Fabre-Cols 2004) ; l'erreur est de ce fait valorisée vu qu'elle cesse d'être regardée comme une défaillance mais comme une recherche.

Le déploiement de la correction et celui de l'évaluation, dissipe toute équivoque quant à la différence entre ces deux processus. Il devient même possible d'accorder, au regard de ce déploiement, qu'il est loin de propos d'assimiler correction et évaluation. Correction et évaluation sont donc deux processus différents. Cette différence se trouve selon Xavier Røgiers qui, à comparer la problématique des acquis scolaires à une histoire de poupée russe, identifié la correction des copies comme un niveau de l'évaluation. La correction des copies qui coïncide avec le niveau du **traitement de l'information**, l'évaluation des acquis scolaires inclut, selon ce chercheur, trois autres niveaux :

1. Le niveau de **gestion du système**,
2. Le niveau d'une **évaluation** caractéristique,
3. Le niveau de **recueil d'informations**.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière l'évaluation, et la correction considérer non comme appendice mais comme élément faisant partie de l'acte pédagogique. Elle est mise en œuvre sous plusieurs forme et a plusieurs fonctions. L'évaluation, pour qu'elle soit efficace, doit être appliquée au tout long de l'année par des moyens variés. (Comme l'évaluation de la production écrite)Elle permet de faciliter l'enseignement/apprentissage de toutes discipline notamment celle de FLE et de donner a chaque apprenant son propre niveau et ainsi ça lui montre ses problèmes et ses lacunes que ce soit au niveau linguistique ou scripturale.

Chapitre II :
La production écrite

L'enseignement de l'écrit

Introduction

La production écrite et son rôle dans l'apprentissage de la langue maternelle ou de la langue étrangère a, il s'apparaitre, été cantonné dans les exercices secondaires. L'activité scripturale a été, traitée par les différentes approches pédagogiques, qui ont imprégné de leur impact sur l'histoire de l'enseignement des langues, en parent pauvre. Il semble de ce fait que l'écrit a évolué dans l'ombre de certains enseignements et jugés, par les maîtres d'œuvre de ces approches, comme plus importants. Ces constats sont confirmés par Cornaire et Raymond qui, passant en revue les divers physionomies prises par la didactique de la production écrite en langue seconde, expliquent que l'activité scripturale a été très longtemps négligée. Ce changement de physionomie n'a pas modifié approximativement le rôle échu à la production de l'écrit qui est resté en l'état. Celle-ci a été envisagée, soulignent les deux auteurs, comme une activité annexe, un point venant compléter un enseignement fondamental.

Ce regard sur le passé nous donne la permission de constater que la production écrite a souvent été abandonnée et considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode bien structuré, en commençant par les règles de grammaire et d'orthographe. Une telle démarche se traduit forcément par une production très contrôlée et très contraignante (le plus souvent de phrases), comme il est le cas dans l'approche grammaire-traduction ou dans l'approche structuro-globale audiovisuelle¹.

Malgré la divergence claire dans les conceptions sur lesquelles se fondent les approches leur compréhension au regard de l'enseignement des langues, ils ont réservé, fait agaçant, à quelques distinctions près le même sort à la production de l'écrit. L'activité scripturale continuait à assumer un rôle secondaire dans l'enseignement de la langue maternelle comme celui de la langue étrangère. Avant de voir la place réservée par les diverses méthodes d'enseignement, il nous semble essentiel de définir l'acte

«D'écrire» et le produit qui en le suit à savoir «l'écriture».

1. Qu'est ce nous entendons par le mot (écrire) ? :

Le mot « écrire » semble-il, comme d'usage courant, facile à définir. En effet, l'acte d'écrire, est d'utilisation très fréquente en situation de classe bien évidemment, et donne au premier abord l'impression de ne pas présenter, quant à sa définition, de grandes complexités. Il s'agit donc d'une impression plus apparente que réelle ; il a été abordé par plusieurs chercheurs, entre autres Eveline Charmeux et Christine Barré-De Miniac, le caractère très polysémique du terme « écrire ». Eveline Charmeux prête, pour sa part, au mot « écrire » deux significations :

Le verbe " écrire " a en français l'inconvénient de recouvrir deux acceptions complètement diversifiées, mais dont les différences ont été cachées par cette polysémie. D'une

¹ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, 1994, La production écrite, Paris, CLE international, p 13.

part, il signifie une activité de l'élaboration linguistique d'un texte, qui est destiné à figurer sur un écrit social (lettre, article, etc.....) ; où on peut dire que c'est une "activité socio et psycholinguistique". Et d'ailleurs, ce même verbe signifie l'activité de réalisation matérielle du support adressé à recevoir ce texte, qui est absolument une activité psycho et perceptivo-motrice.¹

Encore on peut dire que le mot « écrire » renvoie, d'après Eveline Charmeux, à deux activités très séparées. Une séparation qui n'a pas été épargnée, et ce en dépit de sa certitude, les deux activités d'être sujettes, pendant très longtemps, à un amalgame. Encore Eveline Charmeux à mis en avant, dans l'intention de perdre cet amalgame, l'ordre du quel relève chacune des deux activités: l'une est d'ordre psycholinguistique bien que l'autre est d'ordre psychomoteur.

L'acte d'écrire, découlant de l'ordre psycholinguistique, a un sens pour la production d'un type écrit (qui est en rapport avec la typologie textuelle) par un sujet écrivant⁹⁷. Ce type d'écrit, socialement est marqué, emprunt le sujet écrivant à agir sur la langue (les composantes linguistiques), et à prendre en charge la situation de communication (composante pragmatique) et à affecter à chacun dessous-processus rédactionnels la charge attentionnelle requise (processus cognitifs) dans le dessein d'incliner son texte vers le type d'écrit exigé. Il s'agit aussi d'un exercice pluridimensionnel dont la gestion revient au sujet écrivant tout seul.

Cet acte, dépendant de l'ordre psychomoteur, indique, selon lui, marquer des lettres de l'alphabet d'une langue (ici la langue française bien évidemment) en vue d'avoir des termes, ces termes dont l'assemblage débouche sur des phrases. Et l'association des phrases construit un texte. La ligne de démarcation entre les deux exercices, estimons, qu'il réside, dans la connaissance de l'ordre dont elles relèvent, dans la réflexion dont l'une et l'autre ont besoin en vue de leur réalisation. Ecrire au sens «graphique» ne recommande que peu, de réflexion car plus l'apprenant avance dans ses apprentissages plus ses comportements gagnent en assurance et finissent, avec le temps et l'entraînement, par devenir autonome. Ecrire au sens «productif» lui en recommande, à l'opposition, une réflexion partant en augmentation vu que les exigences, en matière de productions écrites, s'accroissent ostensiblement avec le passage de l'apprenant en classes supérieures.

Apparemment on peut dire que la décision de l'institution scolaire relative à l'écrit est au report de la rencontre de l'apprenant avec cet exercice. Ce report, que l'institution scolaire assume d'ailleurs fortement, est prétendu agir dans le besoin de l'apprenant. Le raisonnement caché à ce report peut être aussi expliqué : il appartient à l'école d'accompagner l'apprenant dans cheminement vers l'entrée dans l'écrit, une entrée qui, pour avoir lieu, demande au préalable la mise en place de certains enseignements jugés fondamentaux, que sont premièrement la graphie et secondement l'orthographe. L'activité d'écriture pré suppose l'engagement de l'apprenant dans un apprentissage de qualité, comme explique Michel Dabène.

¹Sited' EvelineCharmeux :<http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>

Le raisonnement, sur lequel se fonde l'école dans l'abord de la production de l'écrit, apparaît à bien des égards faible et donc critiquable. Il est, en effet, assez dur d'adhérer à l'idée que l'écrit est une prédisposition masquée qui, sous l'action conjuguée de la maîtrise successive de la graphie et de l'orthographe, s'éveille. Il semble aussi que le savoir-écrire ne se progresse pas, contrairement à certaines conceptions bien ancrées dans l'institution scolaire, instinctivement par la voie de capacités internes préexistantes¹ ; celui-ci nécessite, d'après Dolzet Bronckart, un enseignement systématique. Ainsi la prédilection marquée à la direction de l'enseignement de la graphie et de l'orthographe se trouve, suppose Jacques Fijalkow, que son origine dans ces conceptions qui, en crève-cœur des grands développements sauvegardé par la didactique de l'écriture, continuent à assimiler la scripturalité comme ressortant d'effort personnel et que, par contrecoup, elle reste réfractaire à tout enseignement. Il est pas étonnant que l'école circoncrive son action, en matière de la production verbale écrite, à ce qui se rapporte à l'application (exécution de comportements pour la graphie ou de règles pour l'orthographe) alors qu'elle abandonne ce qui s'attache à la création vu que celle-ci, comme le note Jacques Fijalkow, *est affaire de don et non de métier*.

Cernant la scripturalité à un simple acte de transcription ou à un don, ces représentations qui, concerne les enseignants bien que les apprenants, finissent les rapports, d'après Christine Barré-De Miniac, de l'un comme de l'autre au regard de l'écrit.

La prédilection qui entoure l'enseignement de la graphie et de l'orthographe expliqué, n Jacques Fijalkow, par une certaine conception tenue à l'endroit de l'écriture. La production de l'écrit demeure emprunté, en dépit des nets progrès sauvegardé par la didactique de l'écriture, comme relevant de l'individuel et qu'elle ne pourra par conséquent pas se prêter à l'enseignement.

Une autre définition de l'écrit et l'expression et l'orthographe nous avons trouvé :

2. Définition de l'expression écrite :

Une définition proposé par le dictionnaire de didactique du français, l'expression écrite est définie par :

2-1-Expression :

« Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive / expressive du langage. »²

2-2-Ecrit :

« Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans

¹ibid, p.11

² QUQU, JEAN, Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France, 1990, p99.

l'instantané ou dans le différé.»¹

2-3 Définition de l'orthographe :

Le dictionnaire de la didactique des langues étrangères et seconde propose la définition suivante :

- Comme les autres langues romanes, la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin, en plus, le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français et écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparaît sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonétique graphique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. Ce système complexe est à mettre en rapport selon Nina Catch avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème, on distinguera donc trois zones constitutives du système graphique français correspondant à chaque type d'unité :

- **les phonogrammes**, qui notent directement les phonèmes. Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes : lettre simple, quand une lettre correspond à son (à = (a); lettre simple à signe auxiliaire (cédille souscrite à c ; ç a) ; digramme, regroupe de trois lettre notant un phonème (ou pour (u) dans loup) ; trigramme, groupe de trois lettres notant un phonème (-lle pour (j) dans fille) ;

- **les morphogrammes**, qui ce sont des marques morphologiques, généralement des marques finales non prononcées, sauf en cas de la liaison de genre (petit/petite) ou de nombre (petit/petits, il chante/ils chantent) ;

- **les logogrammes**, qui constituent des « figures de mots », dans lesquelles la graphie ne se fait qu'avec le mot. Ces logogrammes ont un rôle sémantique dans la mesure où ils permettent de faire la distinction entre les homophones (ces/ses, cahot/chaas). Ces distinctions sont réalisées par le moyen de lettres muettes ou « étymologiques » (hôtel/autel). Notons que toutefois toutes les lettres « historique » ou « étymologiques » ne présentent pas une valeur distinctive : certaine n'on aucun rôle dans le système graphique français et elles ne subsistent que comme des vestiges : comme c'est le cas pour les consonnes doubles (année, comme), des lettres latines (doigt, digitum), de lettres grecques (th purement étymologique comme dans théâtre).

3. Comment évaluer la maîtrise de l'orthographe :

Nous avons certifié que la dictée était un thermomètre bien mal expérimenté et qui ne mesure aucun poids en réalité. Malgré ça il faut bien évaluer les savoirs en orthographe...

¹ Ibid. p78.

Comme d'habitude deux secteurs de l'évaluation sont à projeter ici :

- Le savoir control de l'orthographe en situation fonctionnelle de production d'écrits.
- Le savoir du fonctionnement français des marques écrites.

3.1.Évaluer l'orthographe en situation fonctionnelle d'écriture.

En situation pratique, le nombre d'erreurs ne serait pas forcément évaluer. Mais ce sont les stratégies qui permettent d'éviter les erreurs qui doivent être évalué. C'est pourquoi, il est nécessaire pour chaque situation de production écrites, quelle que soit la discipline pour laquelle la production est anticipé (solution d'un problème physique, devoir d'histoire-géo ou compte- rendu critique etc.) de permettre l'utilisation libre et à l'intention de la documentation orthographique (dictionnaires d'orthographe, de conjugaison, archives personnelles, fiches pédagogiques en classe etc.). Le contrat constitue de ne prendre aucun risque et de ne jamais écrire sans vérifier l'orthographe. C'est aussi pourquoi il nous paraît favorable, qu'à l'école primaire, au moins au cycle 2 et dans la première année du cycle 3, de ne jamais faire produire individuellement des productions écrites : des groupes de deux enfants, et même plutôt de trois sont souhaitables afin de partager les tâches à mener pour produire un écrit : élaborer des phrases du texte, et s'occuper de la documentation orthographique.

Dès que ces conditions sont remplies, il devient possible de s'occuper éventuellement des erreurs voire, si l'on se trouve en période d'évaluation, de donner une note au savoir orthographier qui paraît dans le texte. Mais on sait bien que cette note ne peut être qu'une somme de réussite (et non une déduction de l'erreur !). Comme il ne apparaît pas très simple de compter le nombre de mots correctement écrits, ce qui donnerait des notes assez horribles, la solution se trouve dans la recherche d'un "forfait", défini d'avance avec les apprenants, à partir d'un rapport entre le nombre approximatif de réussites orthographiques et le nombre total (proche aussi de mots). On peut par exemple convenir que trois quarts de bien écrit, correspond à la moyenne 12/20 ; la moitié, à 6/20 ; le quart, à 3/20. On propose la note nullement que si rien n'est bien orthographié ; et l'on proposera 17/20, pour quelques erreurs disséminées dans le texte. Il va de soi que cette note ne porte que sur l'orthographe de la copie, toujours différencie des autres notes portant sur d'autres compétences. Il va aussi de soi que cette évaluation du savoir orthographier s'effectue sur les productions écrites de toutes les disciplines, lesquelles en période d'évaluation portent inmanquablement, en plus de la note attribuée dans la discipline en question, une note d'orthographe, qui entrera dans la moyenne des notes dans ce domaine. Une moyenne en effet doit porter sur l'ensemble des productions effectuées au cours des séances l'évaluation, et non sur les dictées effectuées pendant le trimestre (solution traditionnelle, mais juste, qui supprime vraiment la notion de développement des apprenants au pendant de ce trimestre.

a) Évaluer les connaissances sur le fonctionnement de l'orthographe.

Cela veut dire, évaluer ce qui a été retenu tout au long du travail d'apprentissage appliqué en classe sur tel ou tel point de son agissement. Pour que cette évaluation (essentielle pour l'enseignant, devient comme un feed-back sur son propre travail) ait un sens, il importe

de supprimer et d'enlever toute variable indépendante du savoir étudié. Donc, il ne peut s'agir d'une activité d'écriture.

4. LA CONCEPTION DE L'ÉCRIT DANS LES DIFFÉRENTES MÉTHODES :

Situer le progrès de la didactique de la production écrite, proposons d'abord d'observer la place que les exercices d'écriture ont occupée à travers les diverses méthodologies de langue. Alors nous ne gardons que cinq méthodologies, qui sont la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV) et communicative car c'est celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Dans ce sens, nous présenterons d'une manière courte chaque méthodologie puis nous présenterons la place réservée aux activités de production écrite.

4-1. La Méthode Traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle, qui est appelée aussi méthodologie grammaire-traduction, est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Apparue la fin du XVI^{ème} siècle et initialement appliquée dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle.

Le but premier de cette méthodologie bien évidemment la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant utilise les bases de la grammaire qui lui ont été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction importante. Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est lié au second plan et la priorité est bien accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite car :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue restent limitées et consistent principalement en thèmes et des versions.
- Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et émanent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme un moyen plus convenable de devenir un bon rédacteur.
- Ces exercices ne créent aucune situation où l'apprenant est appelé à faire une touche personnelle dans la langue écrite, la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.»¹

La méthodologie grammaire-traduction ne donne pas lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Pourtant, c'est est une méthodologie agréable « à former des bons traducteurs de textes littéraires et non pas des rédacteurs compétents en langue cible. »

4.2. La Méthode Directe

¹Cornaire, C et Raymond, P.M, La production écrite, Paris, Clé International, 1999, pp.4-5

D'après Puren, cette méthodologie est considérée comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères]* »¹ étant donné qu'elle tient compte

De la motivation de l'apprenant, qu'elle admette les activités aux intérêts, aux capacités et aux besoins des apprenants à l'aide d'une progression partant du simple au plus complexe, elle repose sur un enseignement de la langue étrangère utilisant l'orale en abondant l'usage de la langue maternelle et en se basant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, l'accent est mis sur l'acquisition de l'orale l'étude des prononciations et la phonétique et le moindre recours à l'écrit, en gros le but ultime est de « faire parler la langue et non parler de la langue »²

Aussi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture trouve sa place au second plan, elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication mais comme « une activité subordonnée à l'oral qui permette de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée) »³

4.3. La Méthode Audio-Orale(M.A.O)

Progressée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. Ca veut dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'activités (la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. »⁴ Il est question du réflexe conditionné: Stimulus-Réponse-Renforcement.

La place primordiale occupée par cette méthodologie dans l'histoire de la didactique des langues, est dû généralement à une « prétention exubérante à tout expliquer de manière parfaitement systématique » en faisant un recours massif aux activités structurales qui « conduisent vers un modèle reproductible et assimilable par l'apprenant » Son but général étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.» Cependant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit tient sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les exercices d'écriture sont très peu et se limitent plus souvent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique .Alors il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite favorisant l'autonomie à l'écrit.

4.4. La Méthode Structuro-Globale Audio-visuelle(SGAV)

¹Puren. C, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, édition : Nathan- CLE international, 1988, p.43

² Martinez, Pierre. La didactique des langues étrangères, Paris, Que sais-je, 4ème édition, 2004,

³ Germain, Claude. Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire, Paris, Clé International, 1993. P.128

⁴ 18 Cornaire, C et Reymond, P, op cit. p.5 20 Martinez, P. op cit p.56

Elaborée au fil des années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina, la méthodologie SGAV se donne pour but à l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée quotidiennement. Pour cette méthodologie, la langue est en principe un moyen d'expression et de communication orale.

Dans cette méthodologie l'écriture est donc considérée comme une activité venant de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite. En fait, il est nécessaire d'attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence atteigne le statut qu'elle mérite.

4.5. La Méthode Communicative

La méthodologie communicative, ou l'approche communicative comme certains l'appellent, s'est développée au fil des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies audio-orales et SGAV. Elle rejette le béhaviorisme pour ajouter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes : au contraire une langue est perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place particulière »¹. Par conséquent, il est question d'un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment d'un inventaire de structures à apprendre par cœur. L'approche communicative repose sur le principe selon lequel la langue est considérée comme un instrument de communication (tout comme le concevaient les méthodologies audio-orales et SGAV) mais aussi d'interaction sociale. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes : linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

Les activités scripturales consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, en outre les activités de production plus classiques, les activités créatives (simulation...) il est nécessaire préciser que la production écrite demeure le point faible des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie de 1990.

5. L'enseignement de l'expression écrite :

Cette activité pose toujours un problème aux enseignants et qui marquent des résultats mauvaises, les deux activités sont :

5-1-Les activités d'expression :

On peut les classer en deux tendances : ceux qui portent sur la production d'un texte et ceux qui consistent simplement à réécrire un texte déjà existant. Dans les deux cas, le travail est guidé par l'enseignant qui garde d'obtenir un texte qui réponde aux bases du genre sur lequel on travaille.

3-1-1-Les activités d'écriture :

¹ www.ufc.dz.

- a. Exercice de réparation de texte.
- b. Matrices de texte.

3-1-2-Les activités de réécriture :

- a. Modification du texte de base par contraction ou expansion.
- b. Exercices d'amplification.
- c. Activités de réparation de texte.
- d. Activités de remise en texte.

D'après ces données nous avons précédemment observé que l'expression écrite est une tâche comme on peut la désigner comme ardu à acquérir, dans cette phase l'enseignant se trouve lui-même face à un problème, car l'apprenant dans la phase de la production écrite trouve des difficultés et n'arrive pas le faire. En revanche, ce problème renvoi à :

- Manque de lexique (bagage langagier insuffisant).
- Manque de connaissances (il n'existe absolument pas une communication réel, discussion entre les apprenants).

5.2. Les étapes de l'activité d'expression écrite :

On peut distinguer plusieurs étapes afin de réaliser une activité d'expression écrite, nous avons choisis que les étapes qui abordent notre thème bien évidemment.

a. La préparation :

Elle consiste à apporter aux apprenants des matériaux qu'ils les utilisent afin de rédiger leur travail. Cet apport peut consister en :

- La mise au point d'un plan collectif(le travail en groupe).
- La recherche du vocabulaire particulier pouvant être investi.
- La recherche des structures lexicales utilisables qui aident dans le genre de texte à produire.

Nous avons constaté que la phase de préparation à l'écrit est une phase très nécessaire et à travers là qu'on peut avoir un accès vers la phase de la production écrite car lors de la séance de compréhension de l'écrit l'étude des textes permet aux apprenants d'acquérir des termes nouveaux et à partir de ce qui ont été assimiler ils peuvent donc rédiger lors de la production écrite.

b. L'entraînement :

Il consiste en la réalisation de petites activités portant sur un aspect précis du sujet traiter. Exemple : la décomposition d'un thème en sous thèmes.

Nous avons assimilé que dans cette phase l'apprenant est obligé de s'entraîner sur une série d'activités sur le sujet traité et afin qu'elle facilitera le travail ainsi il vaut mieux faire une prise de note avant de commencer la rédaction.

c. La production :

On parle alors d'atelier d'écriture car le travail est réalisé en plusieurs fois pour l'améliorer graduellement.

Nous avons constaté que cette phase est la dernière phase et on peut la considérer comme le «fruit de travail» c'est-à-dire en utilisant les connaissances qu'on 'a attendus d'après ce qu'on a déjà compris dans la première phase qui est la compréhension du sujet abordé.

d. Le compte rendu :

Au cours de cette séance, l'enseignant :

- fera des remarques générales voire superficiels (degré de réussite de la classe).
- Il corrigera les fautes collectives de lexique, de syntaxe et d'orthographe.
- Il fera aussi des exercices de fixation
- Et travaillera sur l'amélioration collective d'un devoir.
- Ainsi il lira deux ou trois bons devoirs pour encourager ceux qui les ont faits et inciter les autres à faire mieux.
- Et enfin il fera choisir le texte que l'on retiendra si un travail sur un projet collectif.

Nous avons constaté une certaine distinction entre le compte-rendu et la production, la différence qui existe entre ces deux notions se trouve quand, on rédige un compte-rendu c'est à partir des informations données c'est-à-dire en les relevant du texte et de faire ensuite le résumé du texte proposé pour qu'on puisse obtenir sur le compte-rendu tandis que pendant une production écrite est de on rédige d'après les connaissances acquises lors de la compréhension ou de la communication les pré requis...etc.

La production écrite est une tâche complexe qui exigent de nombreuses activités mentales et motrices telles que la recherche des idées leur mise en mots et leur transcription graphique.

e. L'évaluation :

Le travail de l'apprenant va être corrigé par l'enseignant qui lui d établira au préalable

un code de correction (utilisation des signes pour désigner les différents types de fautes) et une grille à respecter (le nombre de points attribués à chaque éléments du travail (le respect de l'organisation structurale, l'orthographe, la présentation, etc.).

L'évaluation doit aussi être critériée : on 'évalue pas forcément le tout – sinon les notes des apprenants seront généralement catastrophique – mais seulement un certain nombre d'éléments (le lexique sur lequel on a travaillé dans la séquence ou le projet).¹

Constatons que l'évaluation est la dernière étape dans l'activité de l'expression écrite, mais elle demeure toujours un moyen de vérification.

5-3 L'évaluation de l'écrit :

En ce qui concerne l'évaluation, il ne faut jamais oublier qu'elle n'est pas une fin en soi. Elle marque les étapes de le développement: on fait un bilan des acquis, sur ce qu'il faut reprendre (remédiation), de ce qu'il reste à faire pour arriver aux objectifs fixés au départ. L'évaluation renseigne le professeur et l'apprenant sur la progression de ce dernier ; pour ce faire, elle porte sur les points annoncés et entraînés en classe de FLE et uniquement sur ceux-ci :

- Elle aide le professeur à conformer sa progression et à mettre le point sur les choses à remédier. A cet effet, il doit toujours s'intéresser à la démarche utilisée par l'apprenant pour accomplir la tâche demandée.

La prise de conscience par l'apprenant de ses progrès et de ses difficultés passe aussi par la capacité à s'auto évaluer. Inviter l'apprenant devient acteur de l'évaluation prévue en lui demandant quelles formes elle pourra prendre au regard des entraînements précédents réalisés en classe. On peut utiliser pour l'auto-évaluation et le portfolio des langues qui permet de faire le point sur les diverses compétences en cours d'acquisition.

Cependant, l'approche communicative et fonctionnelle-actionnelle ont mis en avant d'autres compétences aussi importantes à l'oral. Comme le système d'évaluation a également beaucoup évolué à l'écrit, surtout depuis l'apparition du cadre commun de référence qui a déterminé avec avantage de précisions que nous avons le droit d'attendre d'une copie d'apprenant, le professeur de FLE doit vraiment se pencher sur les outils d'évaluation de ces compétences.

Les trois compétences écrites traitées en termes d'évaluation seront :, la structure de la langue (partie plutôt lié à la grammaire et à l'orthographe)et la production écrite ainsi que la compréhension écrite .

Dans ce sens l'évaluation des écrits qui est le domaine qui gêne l'enseignant en général il se base sur les critères que nous allons aborder brièvement lors de son évaluation des productions écrite des apprenants :

- Le point de vue morphosyntaxique: Il concerne l'application juste des bases de la

¹ www.efad.ufc.dz

langue (grammaire, conjugaison et l'orthographe).

- **Le point de vue sémantique:** On peut entendre par là, que les informations, qu'il porte même sur la relation entre les signes et leurs référents ne sont pas contradictoire.

- **L'aspect matériel:** Il le prend sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphe, la ponctuation. Ceux-ci sont un atout indispensable qui guide le lecteur.

L'expression écrite dans l'apprentissage du français au cycle secondaire algérien :

Enseigner le français dans le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre les instructions officielles, les objectifs du français visent à faire de l'apprenant « un utilisateur libre et autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale » (programme juin, 1995, p. 6).

L'organisation de l'enseignement du français se présente sous la forme d'un plan bien structuré de formation prévu pour chacune des trois années du secondaire, avec en fin de parcours, l'examen du baccalauréat.

Dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'approche communicative et que l'on vise les profils de sortie des apprenants avec des compétences terminales à installer, la démarche enseignement/apprentissage, est de ce fait ancrée sur le développement de la compétence de communication.

Comment évalue-t-on, à l'écrit, les capacités communicatives des apprenants ?

Le savoir maîtriser de la compétence de communication (...) est évaluée (...) à travers une performance qui devra accomplir les critères d'une grille d'évaluation (indicateurs de compétence) « (programme, juin 1995, p. 13.). Les grilles d'évaluation proposées dans ce programme (cf. Annexes) sont en relation aux compétences attendues des apprenants :

- Une grille pour la compétence de lecture orale (C.O) à la page 43 du programme ;
- Une grille pour la compétence de production, à la page 44 ;
- Une grille pour la compétence linguistique, à la page 45 ;
- Une grille relative à « la maîtrise de l'expression écrite dans un devoir argumentatif », à la page 46.

En fonction de la place qu'occupe l'écrit dans chaque plan de formation, et en raison de l'examen du baccalauréat, épreuve écrite qui clôt le cycle secondaire et le cycle scolaire dans sa totalité (l'apprenant aura fait neuf ans de français) ; deux grilles d'évaluation ont attirée notre attention et fait l'objet d'un travail de recherche : la grille relative à « la compétence de production » et celle relative à « la maîtrise de l'expression écrite ».

Les buts de l'enseignement du français, dans le cycle secondaire, reposent autour de trois grandes orientations :

- Développer la compétence de lecture chez les apprenants ;
- Affiner leurs capacités d'expression à l'oral et à l'écrit ;
- Développer leur autonomie par l'acquisition de méthodes de travail appropriées.

- **L'enseignement – apprentissage de l'écrit :**

L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE s'apparait par plusieurs activités, on peut le trouver sous de réponses à un questionnaire de compréhension, ou sous forme de production de résumé ou de compte – rendu ...etc. En effet, l'apprentissage de la langue étrangère est essentiellement conditionnée par les diverses entrées à l'écrit. Le passage de la lecture compréhension de l'écrit à l'activité d'écriture est travaillé par plusieurs tâches ont pour but d'outiller l'apprenant par des savoir – faire qu'il devrait réutiliser en production écrite personnelle.

Au terme de la 3ème année secondaire, l'apprenant doit être capable de produire des textes de types variés (narratif, descriptif, informatif, explicatif et argumentatif, expositif), de faire des résumés et des comptes – rendus(critiques), à diverses fins de communications. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs, littéraires et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit.

3- L'expression écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage au cycle secondaire :

- **La séquence :**

La séquence constitue, au deuxième niveau, l'organisateur didactico– pédagogique de l'enseignement / apprentissage. Elle a pour but de l'installation d'un savoir – faire à maîtriser (un niveau de compétence ou sous – compétence).

«Présenter un fait, une notion, un phénomène », « Démontrer, prouver un fait », « Commenter des représentations graphiques et ou iconiques » sont des niveaux de la compétence « Exposer ».

La séquence a une durée changeable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation sommative.

Les apprenants de la 3ème année secondaire rédigent dix production par année scolaire, on ajoute les productions des devoirs et des compositions, donc on peut obtenir 19 rédactions par an qui paraît un nombre insuffisant pour les apprenants de secondaire.

Les types de texte à réaliser en 3ème année secondaire sont exposés pour présenter un fait dans le premier projet. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer dans le

deuxième projet. Relater pour informer et agir sur le destinataire et relater pour se représenter un monde futur dans le troisième projet et dialoguer pour raconter un fait historique.

Les démarches à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite :

« L'enseignant s'intéresse sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans un enseignement pour pouvoir corriger ou perfectionner ».

- Lit la consigne à ses apprenants.
- Explique aussi la mise en situation de communication.
- Il fixe le sujet.
- Le repérage et l'explication des mots clés.
- Un plan de travail.
- La rédaction individuelle de la part des apprenants mais en classe et non pas à la maison.

5.4. La grille d'évaluation :

« D'une façon générale, les grilles d'évaluation sont adressées à décrire les réactions manifestés dans une tâche particulière par les apprenants, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites ».¹

D'après la citation nous avons constaté que la grille d'évaluation est un moyen permet à l'évaluateur d'effectuer sa tâche, dans cette phase l'enseignant ou plutôt l'évaluateur propose des critères et lui est évalué le travail selon les objectifs qui lui est fixé.

Cette grille aide aussi l'apprenant dans son cursus en lui donnant ou en construisant avec lui des indications qui l'aideront de faire progresser son production écrite.

6-Les critères d'évaluation :

«La définition précise des critères, leur organisation et leur hiérarchisation sont nécessaires pour évaluer un texte. Mais cela ne suffit pas pour permettre aux apprenants de se développer : il faut, en outre, que les activités s'insèrent dans une démarche d'évaluation formative ou sommative. Aussi, on ne saurait se méprendre : un tableau de critères n'est pas une grille d'évaluation formative et sommative à l'usage des apprenants. Il récite et organise les critères de réussite de l'écrit et permet au maître la recherche méthodique et la détermination de la nature des dysfonctionnements : il désigne ainsi les domaines (dont certains ne sont pas habituellement abordés) dans lesquels des activités doivent le cas échéant

¹ KHAN Gisèle. Op cite p93.

être programmé pour aider les enfants à maîtriser les problèmes de la langue écrite »¹.

En ce qui concerne les critères d'évaluation elles aident à envisager plusieurs niveaux à traiter les problèmes de production, ce mode d'évaluation permet à l'apprenant de savoir sur quoi il sera évalué parce que dans cette évaluation l'apprenant doit connaître ses lacunes et pour faire mieux progresser ses lacunes, aussi cette évaluation l'aide à faire progresser sa compétence discursive.

Un modèle de grille d'auto-évaluation proposé par les enseignants pour les classes de 3^{ème} année secondaire concernant l'évaluation de la production écrite :

Volume de la production: quinze lignes

Pertinence : Références situationnelles

Présence de passage ;

-explicatifs.

-informatifs

Organisation: Intégration des Eléments qui garantissant l'objectivité.

Choix d'un discours objectif.

-utilisation des indicateurs d'objectivité (pronoms impersonnels (on), lexique scientifique, substituant, démonstrations)

Correction de la langue :-Emploi des objectifs démonstratifs.

-Emploi de présent atemporel (de vérité général).

-Emploi d'un lexique de raisonnement.

-Emploi des connecteurs de cause et de conséquence.

-Emploi d'une ponctuation adéquate.

En dernier lieu, nous avons remarqué que l'évaluation de la production écrite est une tâche qui s'inscrit dans le développement de niveau de communication de l'apprenant et de lui permettre d'acquérir des nouvelles compétences et connaissances, pour obtenir des capacités de communiquer et surtout de diminuer ses lacunes qu'il rencontre soit au niveau de la production écrite ou orale.

¹ Jean-Marie De Ketele, L'évaluation de la production écrite, Dans Revue française de linguistique appliquée 2013/1 (Vol. XVIII), pages 59 à 74.

Chapitre III :
Expérimentation

1-Le choix de lieu :

Le choix de lieu, ville (d'OuledDjellel) la wilaya de Biskra, n'était pas arrivé par hasard c'est bien que nous vivons dans cette ville donc ce qui va au moins nous faire éviter le déplacement en dehors de la ville afin de faire notre enquête vu la situation de la pandémie (la covid19) aujourd'hui ce qui nous à un peu empêcher de faire cet enquête, encore ce choix c'est pas d'une manière aléatoire, mais il vient du moment que la population est plus nombreuse en ville, que dans les lieux rurales (les banlieue) la ou on trouve beaucoup d'obstacles partant de la situation pandémique et arrivant au manque des enseignants, des apprenants qui souffrent des carences soit au niveau de production écrite ou orale

1-2-L'enquête :

Cette enquête a été réalisée au lycée SMATTI MOHAMED ELABED à OuledDjellel avec la classe de 3ème année secondaire de spécialité lettre et langues étrangères et avec des enseignant de la matière.

1-3-La situation de l'établissement :

1-3-1-Présentation du lycée et la classe :

Le lycée de « SMATTI MOHAMED ELABED » est situé à OuledDjellel la wilaya de Biskra, notre lycée se compose de trois blocs, ces trois blocs sont réservé aux classes ses classes contiennent 25 classes et un bloc pour l'administration, nous avons aussi une salle des enseignants, 4 laboratoires, une salle de sport, une salle de lecture (bibliothèque), un restaurant, 2 salles d'informatique. Dans ce lycée on trouve 32 enseignants, six enseignants pour la matière française et le reste pour les autres matières. En ce qui concerne le niveau des apprenants de la classe de 3ème année secondaire de la filière lettre et langues étrangère on peut dire que leurs niveau est homogène ce qui crée une classe vivante et on 'a remarqué que la majorité des apprenants ont le pouvoir de rédiger une production écrite c'est-à-dire ils peuvent faire des efforts(en gros on peut dire qu'na des apprenants créatifs), Ce qui est important c'est qu'ils peuvent participer même par le peu d'information qu'ils ont lors de la séance d'expression écrite ou dans n'importe quelle autre séance. Quelques détails ont était demandés aux enseignants de la matière française citant : l'âge, le sexe, et l'expérience professionnelle.

2-1-La variable de l'âge :

L'âge des enseignants interrogés était entre 25 et 46 ans, ces différences nous ont donner la permission de donner du multiples points de vue sur notre thème, donc l'âge représente un rôle considérons comme primordial dans l'enseignement, il est lié à l'expérience c'est-à-dire plus on avance dans l'âge plus on aura de l'expérience, chose qui n'arrive pas de jours ou lendemain mais ce qui exige un très bon travail (Hard work) à chaque fois on apprend des choses nouvelles qui enrichi notre expérience professionnelle c'est comme

des mise à jour qui viennent toujours pour effacé l'erreur et la remplacer par quelque chose nouveau.

2-La variable sexe :

On trouve six enseignants, trois d'eux âgés entre 25ans et 46 ans, et trois enseignantes âgées entre 27ans et 39ans à partir de ce point qui est la variable de sexe on peut dire que ce dernier est un facteur qui nous permet de voir la distinction d'enseignement entre un enseignant et une enseignante et ainsi pour qu'on puisse avoir des différentes vision sur l'enseignement /apprentissage du FLE et surtout ce qui touche notre thème bien évidemment qui est «l'impact de l'évaluation de la production écrite sur la technique rédactionnelle chez les apprenants».

2-1-La variable expérience professionnelle :

Nous avons opté pour des enseignants qui ont des expériences professionnelles dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de FLE et beaucoup plus sur l'évaluation de la production écrite car tout un enseignant a sa propre manière d'évaluer ses apprenants.

3. Présentation et analyse du corpus :

3-1-Le public: Nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la 3^{ème} année secondaire du lycée nommé Smatti Mohamed Elabed à OuledDjellel

Notre échantillon se compose de 8 apprenants, 3 filles et 5 garçons, concernant l'âge est variée entre 18 et 20 ans et aussi nous avons travaillé des enseignants anciennes qui ont de l'expérience et des enseignants nouveaux qui profite de l'occasion de ces enseignants pour obtenir l'expérience.

NB : nous avons travaillé qu'avec ces 8 apprenants car la pluparts d'eux étaient absents a cause de la nouvelle réforme appliquée par l'administration qui les a partagés en 2 groupes.

3-2-La collecte des données :

Nous avons recueilli des informations sur notre sujet, nous avons utilisé une seule méthode qui est une méthode analytique.

On a analysé des copies des apprenants de la 3^{ème} année secondaire, nous avons évalué leurs productions écrites. L'enseignant a devisé la classe de langues étrangères en deux groupe car il a proposé une consigne (Sujet de bac 2019) dans laquelle les apprenant doivent rédiger une production écrite en classe en 30 minutes. A partir des informations suivantes :

Projet I : Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des apprenants dans la bibliothèque du lycée et/ou sur le site de votre lycée

Objet d'étude : Textes et documents d'histoire

Séquence 01 : Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective

Activité 01 : préparation de l'écrit.

Objectifs : -Savoir se positionner en tant qu'auditeur.

- Anticiper le sens d'un message.
- Retrouver les différents niveaux d'organisation.
- Elaborer des significations.
- Réagir face au discours.

Déroulement de la leçon :

Eveil de l'intérêt :

L'enseignante a commencé sa leçon l'attribution du sujet de bac de français (2019) (texte support d'une 1 heure de durée).

Le thème choisi : sujet de bac 2019.

Les apprenants ont accompagné leur enseignante toute au long de la correction de sujet et arrivant à la production écrite ou nous avons remarqué qu'elle a proposé le compte rendu critique de texte support.

3- Consigne :

Pour informer vos camarades du contenu de cet écrit, rédigez le compte rendu critique de ce texte qui sera publié dans le journal de votre lycée, rubrique "Histoire et personnages".

3- Critères de réussite :

- L'utilisation de vocabulaire de raisonnement.
- Attention à la ponctuation et à la cohérence du texte.

1-Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

2- Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique.

3- Comprendre et interpréter des textes historiques, en vue de les restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataire(s) précis.

4. Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé.

4.1. Phase d'observation :

-1^{er} essai (1^{er} jet) : l'enseignante a demandée à ses apprenants de lire silencieusement le texte et puis de rédiger sur une double feuille un compte rendu critique en classe et bien sûr le travail doit être individuel pour qu'on puisse regarder les compétences de chaque apprenant dans la rédaction.

-Après 40 minutes l'enseignante a ramassée les feuilles pour qu'elle les corrige et faire des remarques sur les fautes communes des apprenants et ou se réside le problème de la rédaction.

Commentaire :

Lors de l'activité de production écrite, l'enseignante à souligner les fautes d'orthographe sur les feuilles des apprenants par un stylo rouge, elle a notée le travail sur 8 points et ce travail il était reliée à l'évaluation continue, cette correction des copies a pour but bien sur de planifier des activités de remédiation de chaque type d'erreur et une sorte d'entraînement pour le bac, encore cette activité à était faite pour que l'enseignante puisse régler les fautes de ses apprenants pour qu'ils ne les reproduisent pas une autre fois surtout lors de l'examen et de produire des textes en respectant la forme et le contenu, c'est-à-dire l'apprenant il corrige ses fautes lui-même ce qu'on appelle comme une «auto-évaluation».

L'enseignante est obligée de faire une grille d'évaluation avec des critères pour faciliter le travail pour les deux, pour elle lors de la correction et pour l'apprenant pour qu'il ne reproduira pas les mêmes erreurs lors de la production écrite.

4.2. Un tableau de critères d'évaluation :

Niveau : 3^{ème} année secondaire à travers une production écrite.

Chapitre III :Expérimentation

| | | |
|---|---------|---|
| 3 | 0.5 | II/ Production écrite : (08 points) Production libre : 1. Organisation de la production - Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé) - Cohérence du texte *Progression des informations. *absence de répétitions *absence de contre sens *emploi de connecteurs - structure adéquate (introduction, développement, conclusion) |
| | 0.5 | |
| | 0.25x4 | |
| 2 | 0.5x2 | 2. Planification de la production - Choix énonciatif en relation avec la consigne. - Choix des informations (originalité et pertinence des idées) 3. Utilisation de la langue de façon appropriée -Correction des phrases au plan syntaxique -Adéquation du lexique à la thématique -Utilisation adéquate des signes de ponctuation -Emploi correct des temps et des modes -Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ) |
| | 1 | |
| | 1 | |
| 3 | 1 | |
| | 0.5 0.5 | |
| | 0.5 0.5 | |

| Critères d'évaluation | | | | |
|-----------------------|--|--------------------------------|----------------------------|---------------------|
| (Elèves copies) | Cohérence de texte (discours objectif) | Le vocabulaire de raisonnement | Les articulateurs logiques | Le temps des verbes |
| 1 | + | + | - | - |
| 2 | - | + | + | - |
| 3 | + | + | - | + |
| 4 | - | + | - | + |
| 5 | + | + | - | + |
| 6 | + | + | + | + |
| 7 | + | + | + | + |
| 8 | + | + | - | - |
| 9 | + | + | - | + |
| 10 | + | - | - | - |
| 11 | / | / | / | / |

Un tableau qui représente le résultat des informations :

Ce tableau est un échantillon d'un 8 apprenant.

| NUM | Critères d'évaluation | Nombre des copies des élèves | résultat |
|-----|--|------------------------------|----------|
| 1 | Cohérence de texte | 8 | 80% |
| 2 | L'utilisation du vocabulaire de raisonnement | 9 | 85% |
| 3 | L'utilisation des articulateurs logique | 3 | 40% |
| 4 | Le temps des verbes | 6 | 70% |

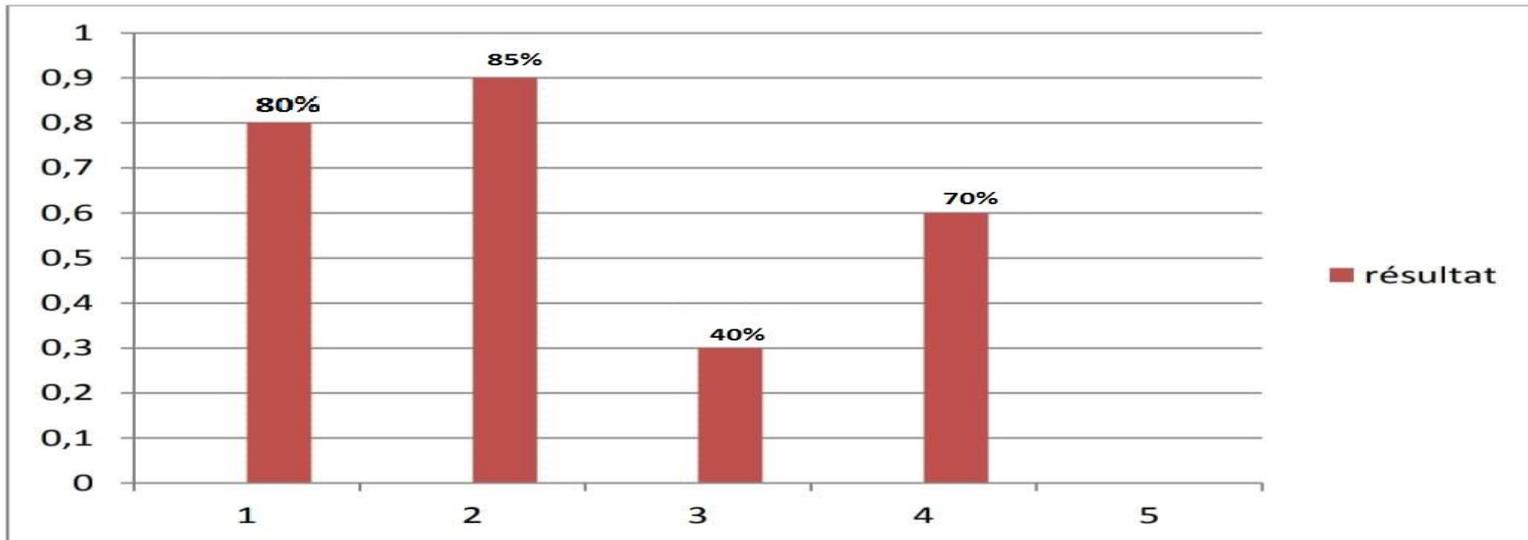
Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par rapport aux critères d'évaluation. Commençons par le premier critère qui est celle de **la cohérence de texte**, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont respecté ce critère et on a marqué 80% ce qui veut dire que 6 apprenants parmi 8 apprenants sont capable de faire la forme de texte et de savoir bien l'organiser, et de faire l'enchaînement de leurs idées.

En ce qui concerne le deuxième critère qui est celle de **l'utilisation du vocabulaire de raisonnement**, on a marqué 85% ce qui veut que la plupart de nos apprenants savent utiliser un vocabulaire précis pour ne pas sortir de sujet, aussi on peut dire qu'ils ont un bagage peu satisfaisant sur le thème proposé car ce thème est un modèle très récurrent lors de secondaire et qui est en relation avec l'histoire donc ils ont déjà des connaissances préalables par exemple leurs connaissances en (histoire géo), donc ils peuvent alors utiliser certains mots et dattes qui ont rapport avec le sujet.

Le troisième critère qui est celle de **l'utilisation des articulateurs logiques**, dans cette phase on a marqué que 40% c'est-à-dire trois apprenants parmi 8 apprenants qui ont utilisé un seul rapport logique qui est « l'opposition » mais ils commettent des fautes au niveau orthographique.

Le dernier critère qui est celle du **temps des verbes (la conjugaison)**, on a marqué 70% ce qui veut dire que 5 apprenants parmi 8 ont une base peu satisfaisante en grammaire, ils ont essayé de conjuguer les verbes correctement mais on a remarqué qu'ils ont des difficultés au niveau de la grammaire et la majorité utilisent les verbes à l'infinitif.



Conclusion :

Dans ce dernier chapitre de pratique, nous avons entamé ce qu'on a dégager pendant les quatre séances d'assistance au lycée de Smatti et ce travail s'est consacré à l'évaluation de la production écrite en 3^{ème} année secondaire, la ou on 'a essayé a l'aide de l'enseignante (Mme, Rabiee)d'analysé les copies des apprenants à travers un travail demandé de sa part, ou les apprenants ont réalisé un compte-rendu objectif d'un texte expositif (historique) proposé dans l'épreuve de baccalauréat en 2019.

On a remarqué que les apprenants souffrent d'un vocabulaire peu satisfaisant sur le thème traité, mais malheureusement d'après les résultats obtenus on 'a remarqué que ces derniers ont des difficultés et des carences soit au niveau orthographique, syntaxique et surtout au niveau de la cohérence et la cohésion chose qu'ils doivent s'entraîner beaucoup sur elle pour qu'ils auront de la capacité de commettre moins des fautes et pourquoi pas jamais de fautes, on 'a remarqué aussi qu'ils souffrent de stress qu'ils considèrent d'après eux comme le premier facteur de l'échec.

Donc c'est aux enseignants d'utiliser toute sorte d'évaluation que ce soit (diagnostique formative, ou même sommative) afin qu'ils donnent le remède aux problèmes des apprenants et aussi ils doivent les encourager pour enlever le stress.

Enfin, les enseignants sont appelé à faire un effort de plus lors de la formation de leurs apprenants et ils ne doivent jamais abandonner la séance de la rédaction (la production écrite) car cette dernière on peut la considérer comme le carburant qui fait marcher la machine scripturale de l'apprenant.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Nous nous sommes proposé de voir, à travers cette recherche a abordé l'évaluation dans le système éducatif algérien par les pratiques d'évaluation des enseignants à l'endroit de la production d'écrit. C'est à la suite de la généralisation de la réforme au cycle secondaire que nous sommes venu, rappelons-le, à nous intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants, plus précisément à celles relatives à l'évaluation de l'écrit comme nous le savons tous que l'apprenant algérien se passe par trois paliers : primaire, collègue, lycée D'une manière générale l'évaluation est présente toujours dans le manuel scolaire algérien mais chaque enseignant à sa façon d'évaluer son apprenant l'évaluation est une tâche difficile à faire et a travers notre travail nous avons essayé de mettre en lumière l'évaluation de la production écrite pour cela nous l'avons consacré en deux chapitre le premier théorique et le deuxième expérimentale.

La nécessité de l'évaluation en classe de langue se trouve avec l'enseignant et l'apprenant ce qui fait un contrat entre les deux car c'est après cette dernière que le l'enseignant aura le pouvoir de connaître le niveau de ses apprenants et d'autre part de connaître leurs acquis et s'ils sont bien assimiler le savoir ou pas vu que l'enseignant est le détenteur de savoir donc si il 'a réussi a faire son job ou non malgré qu'on 'a certains qui ne réussissent pas faire leurs job (la transmission des savoirs) donc sa pose un problème pour lui et pour les apprenants qui seront mal formé dans le futur.

Nous le savons bien aussi que l'évaluation touche tout les coins de la vie de l'apprenant car elle ne reste pas qu'en classe elle sort de classe vers l'institution qui d'après cette dernière déclare la réussite ou l'échec de l'apprenant et sa mission ne s'arrête pas jusqu'à l'obtention des diplômes mais loin de là car elle accompagne l'apprenant en dehors de sa vie scolaire (les formations en dehors de l'école),elle est omniprésente en classe comme elle est omniprésente en dehors de la classe.

La production écrite est une activité ou plutôt une tâche très importante dans l'enseignement- apprentissage du FLE, elle est difficile à réaliser car la maîtrise de cette phase nécessite la maîtrise des habiletés linguistique et malheureusement les enseignants négligent beaucoup la phase de production car eux-mêmes trouvent des difficultés au niveau de cette tâche et ils ne savent pas comment la faire chose pour laquelle ils la négligent souvent.

Nous avons essayé de mettre en lumière l'importance de l'évaluation ainsi que la production écrite pour que les enseignants lui en donnent son de l'importance parce que l'objectif de cette dernière est d'installer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer aussi bien qu'à écrire.

Nous avons signalé les lacunes et les problèmes des apprenants surtout lors de la rédaction car cette dernière nécessite vraiment un bagage linguistique et nous le savons tous que toute chose ne vient pas par hasard le cas l'art d'écrire ne qui est pareille donc ca nécessite beaucoup d'effort et d'entraînement que ce soit en classe ou en dehors de la classe (chez soi) pour arriver a bien rédiger une production écrite complète sans fautes et qui respect les normes posées par l'évaluateur et aussi c'est au enseignants d'aider leurs apprenants a savoir bien écrire sauf si ces derniers souffrent eux-mêmes de ce problème là on tombe dans un grand problème.

Conclusion Générale

La raison pour laquelle on utilise l'évaluation est bien pour former nos apprenants à ne pas commettre des fautes lors des examens ou n'importe qu'elle situation linguistique.

Enfin, nous espérons qu'à travers ce travail de recherche que nous avons donné l'image sur les apprenants de secondaire et nous souhaitons que ce travail ouvre les portes sur les recherches : si les enseignants utilisent vraiment l'évaluation de la production écrite au niveau de leurs classes ? Et si cette dernière pourra résoudre les problèmes de l'apprenant lors de la rédaction ?

Référence bibliographiques

Ouvrage :

- Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, 1994, La production écrite, Paris, CLE international.
- Conseil de l'Europe, le Centre européen de référence pour les langues., apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier,
- Cornaire, C et Raymond, P.M, La production écrite, Paris, Clé International, 1999, pp.4-5
- D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992.
- Germain, Claude. Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire, Paris, Clé International, 1993.
- HADJI Charles, "l'évaluation, règle du jeu "ESF, Paris, 2000.
- Julie Roberge, Rendre plus efficace la correction des rédactions, Cégep André-Laurendeau, 2008.
- Scallon, G. in "l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences". 2004. Canada : de Boeck. P.182
- Puren. C, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, édition : Nathan-CLE international, 1988.

Dictionnaire :

- Cuq, J-P. 2003. in Dictionnaire de didactique du français langue étrangère. Paris : CEL International.

Référence bibliographiques

- Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde, 2004, p12
- QUQ, JEAN, Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France, 1990.

Revues et articles :

- Colomb Jacques, Chevallard (Yves). — La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, Revue française de pédagogie, Année 1986.
- H. Niklas, L'évolution historique de la notion d'évaluation, In, Dynamique interculturelle pour l'Europe, J. Demorgon E-M, Liplansky& B. Muler, H.Nilas, In, LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN 4 MOTS-CLES : communication, culture, méthodologie, évaluation, Claire Tardieu, ellipses, Paris, 2008.
- Jean-Marie Ketele, L'évaluation conjugulée en paradigmes, Revue Française de Pédagogie,
- Jean-Marie De Ketele, L'évaluation de la production écrite, Dans Revue française de linguistique appliquée 2013/1 (Vol. XVIII), pages 59 à 74.
- TAGLIANTE Christine, « L'évaluation », CLE International, Paris, 2001.

Sitographies :

- http://fr.wikipedia.org/wiki/1Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_alg%C3%A9rien
- <http://www.bio.cip/etude.evaluation-scolaire-orientation-2009-pdf>.
- <http://www.bio.cip/etude.evaluation-scolaire-orientation-2009-pdf>.
- Martinez, Pierre. La didactique des langues étrangères, Paris, Que sais-je, 4ème édition,2004.
- Sited'EvelineCharmeux :<http://www.charmeux.fr/ecritpeda.html>,
- www.efad.ufc.dz
- www.ufc.dz,

Annexes


 BAC2019/SJ1/BX127/R23





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات
 امتحان بكالوريا التعليم الثانوي
 الشعبة: لغات أجنبية

دورة: 2019

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

المدة: 03 سا و 30 د

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:
 الموضوع الأول

Texte :

Abbane avait promis : "Le Diên Biên Phu algérien aura lieu rue Michelet." Depuis l'été 1955, Yacef Saadi constituait un réseau de commandos dans la Casbah d'Alger, aidé par "Ali la Pointe". [...] Le réseau est prêt à intervenir, renforcé dans sa détermination par l'attentat du 10 août 1956, commis par des activistes européens et qui fit plusieurs morts rue de Thèbes. [...] Le 30 septembre 1956, deux jeunes femmes, Samia Lakhdi et Zohra Drif font exploser deux bombes, au Milk Bar et à La Cafétéria, tuant quatre personnes et blessant une cinquantaine d'Européens, dont quelques enfants qu'il faudra amputer [...]

Une véritable psychose de l'attentat s'empare des Européens qui réagissent par des ratonnades aveugles, le 29 décembre 1956, après les obsèques d'Amédée Froger, tué la veille par Ali la Pointe. Début janvier, le FLN annonce une grève générale de huit jours à partir du 28 janvier 1957. Le 7 janvier, le ministre résident, Robert Lacoste, fait donner tous les pouvoirs de police au général Massu, commandant de la 10^e division parachutiste. Massu divise Alger en quatre secteurs, confiés à chacun des quatre régiments de sa division qui, à partir des fichiers de police, perquisitionnent, arrêtent et interrogent. Les suspects sont systématiquement "assignés¹ à résidence" dans les centres de triage et de transit. Par le fichage et le recoupement, et, surtout par la pratique quasi générale de la torture, les parachutistes démantèlent une partie des réseaux de Yacef Saadi.

La grève générale est un échec, commerçants et employés étant contraints, sous la menace, à travailler. L'arrestation, par les paras de Bigeard, le 17 février, de Larbi Ben M'hidi, suivi de sa "disparition", oblige le CCE² à quitter Alger. Les attentats régressent³ de février à mai. Cependant, Yacef Saadi réorganise ses réseaux et relance les attentats, dont un particulièrement meurtrier, le 9 juin, au dancing du casino de la Corniche.

La Guerre d'Algérie,
Dossier et Témoignages réunis et présentés par:
Patrick EVENO et PLANCHAIS
éd, LAPHOMIC - Alger - 1990, pp 113, 115

Mots expliqués :

- 1- Enfermés.
- 2- Comité de Coordination et d'Exécution.
- 3- Diminuent, baissent.

roie :

II/ Production écrite : (08 pts)

Traitez un sujet au choix

Sujet 1 : Pour informer vos camarades du contenu de cet écrit, rédigez le compte rendu critique de ce texte qui sera publié dans le journal de votre lycée, rubrique "Histoire et personnages".

Sujet 2 : L'armée coloniale a commis l'irréparable contre le peuple algérien. Rédigez un texte, d'environ 150 mots, dans lequel vous informez vos camarades des différentes méthodes de torture infligées au peuple algérien durant la guerre de libération nationale. Votre texte paraîtra dans le journal de votre lycée, rubrique "Histoire".

انتهى الموضوع الأول

صفحة 2 من 4

DOC 01

Il s'agit d'un texte expositif d'un fait historique (historique); sans titre; écrit par Patrick evens et planchaïs; extrait de leur ouvrage "la guerre d'algerie", Dossier et témoignages et présenté par les 2 auteurs, aux éditions "LAPHOLIE" à alger en 1990 les pages 113 et 115; formés de trois paragraphes.

Les auteurs informent des attentats à alger à partir de l'été 1955, en utilisent des phrases déclaratives, le présent de l'indicatif (historique) pour faire revivre les événements et en suivant l'ordre chronologique, l'auteur écrit son texte.

D'abord "patrick evens et planchaïs" dit que depuis l'été 1955 youcef sad constituait un réseau de commandos a la cabot il évoque les 2 attentats - le 10 aout 1956 par les européens ou activistes - les 2 bombes du 30 septembre 1956 par samia lakhdi et zohra drif ensuite il ra comment après l'annonce de la mort de colonel si amiraouche manquer de deffailir, totalement indifférent aussi deambuler sans but est n'oublier pas aucun enjeu d'étudier, Finalment après plus de 60 ans de sa mort, la mémoire de si amiraouche est toujours vivante dans les cœurs des algeriens.

à ma part il a donné à son texte beaucoup de véricité.

Essai d'identifier les fautes.

DOC 02

55

« Patrick Evens et Planchais » sont les auteurs de ce texte qui raconte un fait historique donc, il est bien d'après ce qu'on a étudié un texte expositif d'un fait d'histoire. Ce texte là n'a pas de titre car c'est un extrait d'une œuvre qui s'appelle « La Guerre d'Algérie Dossiers et témoignages » édité à Alger en 1990 donc c'est un extrait de page 113 à 115, il se compose de 3 paragraphes bien évidemment, les auteurs avaient une vision très claire vis à vis aux destinataires qui est de les informer de ce fait historique ?

D'abord, les auteurs ont raconté l'histoire d'un attentat fait en septembre 1956 en suivant les ordres chronologiques et en les respectant pour donner un beaucoup de détails sur l'événement. Aussi ils ont utilisé un ton qui se présente de l'indicatif, tout en racontant l'histoire des deux attentats faits par Samia Lakhdar et Zohra Df, tout en montrant ?

DOC 03

Ce qui a été passé après la mort de Si Amirouche
Enfin, après une soixantaine d'années, passé
l'image de Si Amirouche ne s'est pas oubliée
Par nos Algériens pour eux il était pas seulement
un colonel mais un martyr.

Estimons que les auteurs de texte
ont donné une image claire sur cette histoire
tout en racontant les détails.

Signature ton écriture

DOC 03

45

Il s'agit d'un texte expositif
d'un fait d'histoire "historique" sans
titre ; ? écrit par "Patrick

EVENO et PLANCHAIS ; extrait de
~~ouvrage~~ ouvrage "La Guerre d'Algérie Dossier et
témoignage réunis et présentés par
Patrick EVENO ET Planchais ed LAPHONIC
Alger 1990 pp 113,115 ; informé de
trois paragraphes.

l'auteur informe et argumente l'explosion
de deux bombes le 30 septembre 1956
on utilise des phrases déclaratives
l'imparfait pour la narration et
description des événements.

D'abord, "Patrick EVENO et Planchais
Déclarés en 30 septembre 1956 Explosion
de deux bombes et les personnages deux
jeunes femmes et début janvier annonce
d'une grève générale de huit jours et
les personnages sont Le FLN.

évitez les fautes
d'orthographe

DOC 04

Ensuite, l'auteurs montre.

D'une part: Algériens : réseaux de commandos - explosion de deux bombes - grave général et relance des attentats ^{graves}

D'autre part: Français : division d'Alger en quatre secteurs - centres de triage et de transit et razzias aveugles.

Enfin, ils conclue son texte une partie des réseaux de Youcef Saadi est démantelée par les parachutistes

- pour ma part je constate que le narrateur est implicitement subjective ils utilise un vocabulaire péjoratif.

- j'estime que les auteurs et précis et claire dans son textes, à mon avis ils a donné a son récit beaucoup des crédibilité et de véracité.

DOC 04

8

Il s'agit d'un ~~texte~~ ^{texte} expositif d'un fait d'histoire historique non intitulé et écrit par Patrick Evens et Phanchain, ce texte est extrait de l'ouvrage "La Guerre d'Algérie" Dossiers et témoignages édition d'Alger en 1990 p. 113, à 115, le texte se compose de trois paragraphes principaux là où les auteurs sont adressés et on avait une vision informative ~~et~~ d'un fait historique précis.

Mauvaise
écriture

Tout d'abord tout au long de texte l'auteur a abordé un événement ancien, gravé dans les ~~nos~~ mémoires Algériennes celle de l'attentat de 30/09/1956, et pour respecter son ordre chronologique, l'auteur a utilisé des phrases déclaratives et un temps verbal qui est le présent de l'indicatif.

Aussi, ~~on voit~~ ^{on voit} que les auteurs ne sont pas

DOC 05

arrêter jusqu'à là mais l'in car ils ont été
 l'attentat & faites par Samir La Khedi & Zohra
 Bouf, & ils nous ont informé aussi de ce qui est
 passé après l'annonce de la mort de Colonel Amiraud
 qui a marqué une grosse faiblesse selon eux
 mais cela ne les a pas empêchés de ne jamais
 passer leurs bits d'été.

Enfin, on voit que même après un très
 long temps après sa mort mais le Colonel Amiraud
 est toujours vivant chez les Algériens qui ils les
 considèrent comme leurs héros.

Je pense que les auteurs du texte ont
 donné beaucoup de détail sur l'histoire racontée
 ils étaient clairs et crédibles.
 étaient

DOC 05

4

Le texte est exposé d'un fait d'une histoire
son type est historique, extrait ~~par~~ ?
d'un ouvrage (la guerre d'Algérie)

Donne et témoignages réunis et présentés
par Patrick Evens et Planchais éd.

LAPHOMIC - Alger 1990 pp 113 - 115,

le texte est non intitulé écrit "Patrick EVENS".

il se compose de trois paragraphes dans ce
texte l'auteur informe et donne des arguments
sur l'explosion de deux bombes qui se sont
fait par deux ~~jeunes~~ femmes. bombes

tout d'abord l'auteur parle de l'attentat qui
s'est fait ~~en~~ en 1956, c'est de faire exploser deux
bombes par deux jeunes femmes, tuant quatre
personnes

Ensuite après l'attentat qui s'est passé
beaucoup de d'européens le FLN annonce une grève
générale de 8 jours à partir du 28 Janvier 1957

DOC 06

Suite
les ratures

avant de la guerre le général Manna algerien
alger en quatre secteurs, centre de triage et
de transit.

Enfin l'auteur conclut son texte pour informer
que la guerre de huit jours, c'était un échec et la mort
de colonel Amirouch c'était difficile chez
les algériens et il restait toujours dans leurs
cerveaux.

pour moi, l'auteur était clair dans la
révélation des événements cités dans son
texte et il a utilisé le vocabulaire péjoratif
et a donné plusieurs détails.

DOC 06

(35)

Le texte suivant est un texte expositif d'un fait d'histoire (historique) ; sans titre écrit par « EVENO et PLANCHAIS », extrait de l'ouvrage *La guerre d'Algérie Dossier et témoignages* édité à Alger en 1990 pp.113, 115 ; formé de trois paragraphes ; l'auteur s'adresse aux lecteurs afin d'informer sur un événement historique important.

Dans ce texte historique l'auteur a abordé un événement ancien dans les mémoires celui de l'attentat de 30 septembre 1956 puis évoque que 30 septembre 1956 Explosent deux bombes samia Lakhdji et Zohra Drif aussi parlés de au début janvier, tués la veille par Ali la pointe ensuite mais comment le FLN annonce une grève général de huit jours à partir du 28 janvier 1957, finalement la grève général est un échec commerçant et employés étant, sous la menace à travailler.

J'estime que l'auteur est précis et clair dans la révélation des événements cités dans son texte à mon humble avis il a donné à son récit historique beaucoup de crédibilité et de vérité.

ce mot n'existe pas

Essayez d'éviter les fautes d'orthographe

DOC 07

31

Il s'agit d'un texte expositif d'un fait d'histoire "historique" sans titre ; écrit par Patrick EVE No et PLANCHAIS ; extrait de ~~ouvrage~~ La Guerre d'Algérie Passier et témoignage remis et présentée par Patrick EVE No et Planchais ed LAPHOMIC Alger 1990 pp 113, 115 ; informé de trois paragraphes. ~~l'auteur~~ ~~conten~~ informé et argumente l'explosion de deux bombes le 30 septembre 1956 en utilise des phrases déclaratives l'imparfait pour la narration et description des événements.

Analyse

ton

écriture

D'abord, Patrick EVE No et Planchais déclarent en 30 septembre 1956 l'explosion de deux bombes et les personnages ^{un} deux jeunes femmes et début janvier annonce d'une grève générale de huit jours et les personnages sont le FLN.

Ensuite, l'auteurs montre d'une part :

DOC 08

3/1

Il s'agit d'un texte expositif
d'un fait d'histoire (historique)
non intitulé écrit par "Patrick
(sans titre) EVENO et PLanchois"
extrait de

Anéchoie
claustrage
son écriture

édité à Alger en 1990. forme
de trois paragraphes.

Le narrateur nous informe sur
l'explosion de deux bombes le 30 septembre
en employant les phrases déclaratives
et le passé simple et en suivant
l'ordre chronologique.

D'abord il nous informe que Yacef
Soadi a constitué un réseau de
commandos dans la Casbah d'Alger depuis
l'été 1955.

le 30 septembre 1956 deux jeunes femmes
Samia et Zahra font explorer deux bombes

DOC 09

à Milk Bar et à la cafétéria, il sont tués 4 personnes et blessent une cinquantaine d'européens.

Ensuite le début de janvier il annonce d'une grève générale de huit jours et Robert Locaste donne les pouvoirs de police au général Massu.

Enfin il conclue son texte par nous dire que la grève générale est un échec est le C.C.L. a quitté Alger les attentats reprennent de février à mai.

partie critiques

pour ma part, je constate que l'auteur est implicite il a utilisé un langage péjoratif pour ? : nous informe sur les attentats.

DOC 09