

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : FLE, DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'évaluation de l'écrit
Cas des étudiants de 1^{ère} année LMD français,
université de Biskra**

Directeur de recherche :

Dr. FEMMAM Chafika

Présenté et soutenu par :

HAMZI Hayet

**Année universitaire
2014 / 2015**

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à ma raison d'exister, et de
réussir : ma chère mère*

À l'âme de mon père

À mes deux sœurs : Fatima et Souad

*Et mes frères : Ameur, Nacereddine, Mohamed, Said, et
Adel*

À les petits enfants : Wassim, Kholoud, Amdjed et Aymen

À mes chères amies : Bochra, Hadjer, Hanane et Ouafa

À Ali.

Remerciements

Je tiens à remercier avant tout, mon Dieu de m'avoir accordé la volonté et la capacité pour achever ce travail.

Je remercie infiniment en premier lieu mon encadreur

Mlle FEMMAM Chafika de m'avoir encadré. Mes remerciements spéciaux vont aussi à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail J'adresse aussi mes sincères remerciements à tous mes autres enseignants de l'université de Biskra. Enfin à ma promotion (2014-2015).

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	08
CHAPITRE I : l'évaluation.....	11
Introduction.....	12
1. Définition de l'évaluation.....	13
1.1. Evaluer en didactique des langues	14
1.2. Evaluer = donner du sens.....	14
1.3. L'évaluation vue par R. Tousignant	15
1.3.1. Une approximation.....	15
1.3.2. L'élève acteur.....	16
1.4. L'évaluation vue par G. Scallon.....	17
1.4.1. La participation de l'élève.....	17
2. Les types de l'évaluation.....	18
2.1. Formative.....	18
2.2. Sommative.....	18
2.3. Diagnostique.....	19
2.4. Normative.....	19
3. Les étapes de l'évaluation.....	19
4. les décisions issues de l'évaluation.....	20
5. Evaluation et autres concepts	21
5.1. Evaluation/ Examen.....	21
5.2. Evaluation/contrôle.....	22
6. L'évaluation comme jugement de conformité.....	23
7. L'évaluation comme moyen d faire évaluer une compétence..	24
8. Evaluer une production écrite.....	24
9. Les craintes face à l'évaluation.....	25
Conclusion.....	26

CHAPITRE II : la production écrite.....	27
Introduction.....	28
1. Définition.....	29
1.1. Ecrit et écriture.....	29
1.2. Texte.....	31
1.3. Production écrite.....	32
1.3.1. L’objectif.....	34
1.3.2. Les caractéristiques.....	34
1.3.3. Les compétences mobilisées.....	35
2. L’évaluation de la compétence scripturale.....	36
Conclusion.....	38
CHAPITRE III : Présentation et analyse du corpus.....	39
Introduction	40
1. Description de l’enquête.....	41
1.1. Lieu de l’enquête.....	41
1.2. Le public concerné.....	41
1.3. L’objectif de l’enquête	41
2. Le corpus.....	42
2.1. Description du corpus.....	42
2.2. Description du module.....	42
2.3. La méthode suivie par l’enseignant.....	42
2.4. L’expérimentation exigée des étudiants	42
3. Méthodologie d’évaluation et l’analyse.....	43
3.1. Le traitement des productions écrites.....	44
3.2. Les commentaires.....	46
3.3. L’analyse et l’interprétation des résultats	47
3.4. La discussion.....	48
Conclusion	50

CONCLUSION GENERALE.....	52
Bibliographie.....	55
Annexe.....	57

Le terme évaluation porte dans son étymologie même le ferment de ses contradictions et de ses connotations actuelles. En effet, en ancien français, évaluer signifie à la fois « faire une évaluation » et « fixer la valeur de ». de même, en moyen français, ce terme signifie « déterminer approximativement par une appréciation la valeur de quelque chose », mais aussi « fixer le prix, la valeur de quelque chose ». Généralement, l'évaluation est la procédure qui permet d'évaluer, c'est-à-dire de porter un jugement de valeur sur le travail fourni, à partir d'objectifs d'apprentissage et en vue de prendre une décision :

« Elle se veut englobante et intégrée à toute démarche d'enseignement et d'apprentissage. C'est dire qu'il doit y avoir congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il faut donc savoir ce que l'on enseigne pour savoir quoi évaluer »¹.

Ecrire, est un acte qui désigne communiquer ou s'exprimer par l'écriture. Lequel a sa propre identité et n'est pas une simple transcription de l'oral, comme le soulignent Claude GRUAZ et René HONOVOL :

« L'écrit n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité »².

C'est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit, tout en exploitant les composantes de cette compétence.

La production écrite constitue le cœur de la didactique du français. Elle permet de transmettre à l'étudiant les règles régissant les divers types de texte.

L'évaluation de l'écrit permet de faire progresser le niveau de leurs étudiants par le jugement de leurs acquisitions.

¹ D. Lussier, Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris, Hachette FLE, 1992, p.11.

² Claude GRUAZ, Renée HONVOLT, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, HONORE CHAMPION, 2001, P14

En effet l'écrit joue un grand rôle dans la réussite du processus d'apprentissage. La préoccupation majeure des enseignants est l'enseignement de la production écrite dont leur objectif est de doter les étudiants d'une compétence à l'écrit.

La production écrite est une activité qui révèle où réside la source de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez les étudiants.

Le concept d'évaluation a connu une vraie révolution, cette dernière concerne l'apparition de nouvelles notions telles que celle d'erreur à la place de faute, tout en la considérant comme un support didactique.

L'objectif de notre recherche consiste à détecter les difficultés que les étudiants ont pendant un examen de rédaction et vérifier l'impact de l'évaluation de la production écrites sur les étudiants de 1^{ère} année LMD - Université de Biskra- et particulièrement le groupe « 6 ».

A travers une motivation et une profonde constatation de ce phénomène, nous avons pu formuler les problématiques suivantes :

- Quelles sont les difficultés rédactionnelles rencontrées par les étudiants de 1^{ère} année LMD ? Et quelles sont les procédures favorables pour améliorer le niveau de leurs productions écrites ?
- Comment une production écrite peut-elle être évaluée ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1-Les étudiants ont un niveau faible en langue, ce qui les empêche de réussir la production d'un écrit simple en langue étrangère.

2- Les étudiants ont des difficultés rédactionnelles à l'écrit et se sentent incompetents à construire une production écrite. Autrement dit, une attitude négative vis-à-vis de l'écrit est à l'origine d'une attitude rédactionnelle insuffisante.

Nos hypothèses doivent être confirmées ou infirmées, d'après une enquête expérimentale par la sélection d'un corpus de 12 productions

écrites réalisées par les étudiants de première année français LMD - université de Biskra-, promotion 2014/2015, et spécialement le groupe « 6 », dans un module issu de l'unité fondamentale c'est le CEE (Compréhension et Expression de l'écrit), afin de voir les difficultés rencontrées chez ces étudiants.

Notre modeste travail se focalise sur le produit personnel chez ces étudiants, et sur les points de faiblesse de la production écrite chez eux. Aussi, nous voulons découvrir le niveau des compétences rédactionnelles dans un texte simple chez ces étudiants.

Notre recherche sera subdivisée en trois chapitres :

Le premier chapitre sera réservé à l'évaluation, sa définition, ses types, ses étapes, et ses critères.

Le deuxième chapitre prendra en charge la production écrite, une définition de l'écrit, l'objectif de la production écrite, et l'évaluation de la production écrite.

Quant 'au troisième chapitre, il sera consacré à la pratique; où nous exposerons l'analyse des copies des étudiants de 1^{ère} année LMD -groupe 6-. L'analyse concerne leurs productions écrites ainsi que la discussion des résultats obtenus lors de notre enquête expérimentale.

Finalement, nous terminerons ce modeste travail par une conclusion générale qui synthétise à quoi nous avons abouti.

CHAPITRE I

L'évaluation

Introduction

La relation enseignant/enseigner a besoin d'un facteur assez nécessaire pour chercher le meilleur dans le processus d'apprentissage, nous parlons de l'évaluation. Cette dernière est une activité de renforcement et de soutien des acquis des étudiants dans la pratique pédagogique des enseignants. Elle ne cesse d'évoluer dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, car elle est considérée comme un moyen pour guider l'apprentissage. Elle est extrêmement importante dans la didactique de FLE. Considérée comme partie intégrante de toute formation, elle permet de vérifier les acquisitions des apprenants, d'évaluer l'efficacité de la méthode d'enseignement pour une meilleure rentabilité. Tandis qu'on réalise un examen écrit ou oral, afin de vérifier les acquisitions des étudiants de 1^{ère} année LMD, déjà, on a fait une évaluation.

Nous allons traiter dans ce chapitre, le concept de l'évaluation en le définissant et en exposant ses types, ses étapes, ainsi que les différentes décisions qui en découlent.

Définition de l'évaluation

Le terme « évaluation » a pris différents sens : attribuer une note/appréciation (bien, assez bien, insuffisant...) à un savoir, établir le niveau de quelqu'un, tester les connaissances d'un apprenant, un savoir-faire au terme d'une séquence/période d'apprentissage. Il s'agit de vérifier les acquis d'un élève au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage.

Christine Tagliante définit l'évaluation :

« d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves »¹.

Celle-ci s'est révélée être un des moyens utilisés pour construire les cours et suivre la progression des apprenants.

Louis Porcher la définit comme :

« L'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis »².

L'évaluation dans ce cas est le résultat d'une série d'objectifs définis préalablement. Elle peut porter, selon Hadji³, sur le produit réalisé par l'élève et/ou un processus. Elle permet de constater sa progression dans le développement de ses compétences.

Elle résulte alors d'une adéquation entre les finalités proposées, les objectifs pédagogiques qui en découlent, les contenus sur lesquels il s'appuie, les méthodes et les moyens utilisés auprès d'un public connu et visé. L'évaluation serait cette appréciation du degré de réussite d'un apprentissage en le rapportant à une norme fixée, instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre au sein d'un même niveau d'enseignement il ne s'agira plus de dévaloriser le travail de l'élève. Bien au contraire, il faudra introduire dans une nouvelle dimension "l'observation" qui

¹ Tagliante C. : « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993

² L. Porcher, « Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation » in Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191.

³ HADJI Charles, « L'évaluation, règle du jeu » ESF, Paris, 2000.

lui permettra de situer les lacunes et les carences dans le mécanisme de la triade pédagogique.

1.1. Evaluer en didactique des langues

Il n'est pas simple de proposer un tour d'horizon de la question de l'évaluation en DDL, car une histoire de l'évaluation dans ce domaine reste à faire. Par ailleurs, il n'y a pas en France d'équipes ou de lieux académiques dans ce domaine qui ont pour préoccupation principale l'évaluation, comme c'est en revanche le cas en sciences de l'éducation. De même, il faut attendre 2003 pour que soit créée une association européenne de chercheurs en évaluation dans ce champ (EALTA, european association for language testing and assessment). En outre, la didactique spécifique à une discipline s'est souvent essentiellement intéressée à la question de la définition des contenus et aux techniques d'enseignement de ces contenus, au détriment de la question de leur évaluation (porcher, 1990)¹.

1.2. Evaluer = donner du sens :

L'évaluation est un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargés de donner du sens. Ce n'est pas simplement une auto-évaluation ou une auto-régulation qui constituent l'évaluation, mais l'absence de norme extérieure établie à l'avance ; c'est ce qui constitue le second intérêt de ces travaux. Des fiches auto-correctives ne participent donc pas d'une évaluation multi-référentielle et porteuse de significations : leur norme ne résulte pas d'un consensus entre les élèves ; elle est extérieure, déjà là, mono-référentielle. De la même façon, toute liste de critères d'évaluation donnée par un enseignant et explicitée ne constitue pas une évaluation formative.²

¹ Emmanuelle Huver et Claude Springer, « *L'évaluation en langues* », Paris 2011, p.72

² Geneviève Meyer, « *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* », HACHETTE LIVRE, Paris 2007, p.p.33.34

1.3. L'évaluation vue par R. Tousignant :

1.3.1. Une approximation :

R.Tousignant distingue deux évaluations :

- une évaluation normative : qui est la comparaison de comportements d'un individu à ceux d'individus du même groupe ;
- une évaluation critériée : qui est la comparaison des comportements d'un individu à ceux qui devraient être affichés. En évaluation critériée, ce qui compte c'est l'écart pour chaque élève entre les performances attendues et les performances réalisées.

L'évaluation formative : est orientée vers l'aide pédagogique immédiate ; c'est une succession d'interventions périodiques qui vérifient l'efficacité des méthodes d'enseignement, renseigne les élèves sur les progrès réalisés et soutient leurs efforts dans la poursuite de leurs objectifs. Cette évaluation formative se place :

- Soit au début d'un apprentissage pour faire le point sur les acquisitions antérieures, et aider le professeur à choisir les activités les mieux adaptées aux besoins de chaque élève ;
- Soit en cours d'apprentissage pour suggérer de nouvelles activités susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées – elle se nomme alors diagnostique ou continue ;
- Soit en fin d'apprentissage – et elle s'appelle sommative- pour dresser le bilan des objectifs atteints et mieux planifier les cours suivants.

Elle conduit ainsi à une individualisation des apprentissages. Son instrumentation privilégiée est l'évaluation critériée car la critériation livre aux élèves un message clair sur ce qu'ils doivent savoir faire. En outre, utilisée par les élèves comme auto-évaluation, l'évaluation formative critériée devient une pratique qui valorise la participation de l'élève à son apprentissage en lui faisant prendre conscience de sa responsabilité dans sa

formation et en augmentant sa motivation, surtout si le maître sait l'utiliser pour établir avec chacun un dialogue fructueux.¹

1.3.2. L'élève acteur :

D'après R. Tousignant, l'évaluation critériée et l'évaluation normative s'apparentent à l'évaluation sommative et l'évaluation normative de G. de Landsheere². Elles constituent en fait des instruments de mesure. L'évaluation formative regroupe évaluation sommative et évaluation diagnostique ou continue, et cherche à éviter un éparpillement des qualificatifs.

L'intégration de l'évaluation sommative dans l'évaluation formative semble résoudre le problème n° 3 : l'évaluation formative apparaît moins se réduire à la seule mesure des apprentissages partiels ou ponctuels.

Une autre clarification réside dans l'arrivée de l'élève comme acteur de l'évaluation formative : cette dernière n'est plus exclusivement réservée à l'enseignant, ou au service d'une rectification des erreurs de l'élève ; comme étant une auto-évaluation, elle sert à renseigner l'élève sur ses progrès – et non plus seulement sur ces difficultés.

Une troisième clarification émerge des précisions apportées à l'apprentissage et aux objets d'évaluation. Si l'apprentissage constitue un changement interne invisible, toute recherche de produits visibles susceptibles de traduire ce changement ne peut être qu'arbitraire et toute élaboration de grille d'évaluation ne peut être davantage qu'une approximation. En d'autres termes, une liste de critères d'évaluation d'un produit réalisé par l'élève sera toujours limitée à une simple approche de son apprentissage.

Cela ne signifie en aucun cas qu'une telle liste est inutile. Cela souligne plutôt la nécessité de son dynamisme, de fait de l'obligation dans laquelle

¹Ibid, Paris 2007, p.29

² G. de landsheere, Evaluation continue et examens : précis de docimologie, Bruxelles, Paris, Nathan, 1976.

elle place chacun- professeur et élève – de la perfectionner sans cesse, et de ne jamais la considérer comme parfaite, quels que soient le lieu ou le moment ; et de fait aussi l’instauration d’un dialogue qu’elle favorise entre le maître, l’élève et le savoir.¹

1.4. L’évaluation vue par G.Scallon :

1.4.1. La participation de l’élève :

Ayant précisé la fonction de l’évaluation formative, G. Scallon² souligne que la pratique de l’évaluation formative risque fort de présenter des difficultés insurmontables si elle n’est pas suffisamment différenciée des pratiques d’évaluation sommative. Il indique donc une méthodologie – faire participer l’élève à l’évaluation de ses propres productions, à la prise de conscience et à la correction de ses propres erreurs- et une instrumentation possible – l’utilisation fréquente de grilles d’évaluation ou de listes de vérification qui devrait constituer un début d’apprentissage de cette auto-évaluation.

En ce qui concerne l’évaluation sommative, son instrumentation est constituée de grilles dont l’élaboration exige la prise en compte de trois aspects importants :

- Conception de la tâche ou de la mise en situation ;
- Détermination des critères et des sous-critères ainsi que leur structuration ;
- Construction d’échelles d’appréciation en regard des critères retenus.

L’évaluation de G. Scallon confirme la centration obligatoire de l’évaluation formative sur l’élève et non plus sur le seul professeur.

Deux aspects de cette recherche apparaissent particulièrement intéressants : d’une part, la distinction entre produit visible d’apprentissage et processus de réalisation, d’autre part, le postulat que l’existence des deux évaluations,

¹Ibid, Paris 2007, p.p.29.30

²G. Scallon, L’évaluation formative des apprentissages, Presses de l’Université de Laval, Québec, 1988.

sommative et formative, dépend de la différenciation que l'on introduira dans leurs pratiques respectives.¹

2. Les types de l'évaluation

2.1. Formative :

Selon G. de landsheere, « l'évaluation formative consiste donc fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière... en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté. Il s'agit donc d'une démarche diagnostique... l'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement. »²

2.2. Sommative :

Selon B.-S. Bloom, les buts de l'évaluation sommative sont liés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critériée). Tandis que l'évaluation formative se réalise à la fin de chaque unité d'apprentissage, l'évaluation sommative regroupe plusieurs unités.³

Selon G. de landsheere, « l'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général ; l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours, soit même sur le tout. Nous parlons de cours par souci de

¹Ibid, Paris 2007, p.p.31.32

²Ibid, Paris 2007, p.27

³Ibid, Paris 2007, p.26

clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité... la distinction fondamentale réside moins dans la grandeur de l'apprentissage considéré que dans l'objet de l'évaluation... l'évaluation sommative se traduit par un score... par score nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes. »¹

2.3. Diagnostique :

Selon B.-S. Bloom, l'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.²

2.4. Normative :

G. de landsheere dit que : « dans l'évaluation normative, on interprète le score obtenu à un test classique d'inventaire de connaissances ou d'intelligence, et on le situe dans une distribution statistique : la performance d'un individu est jugée par référence à celle d'autrui... la distribution des performances constituant la norme. »³

En effet, G. de landsheere introduit le concept d'évaluation normative et conserve la différence de B.-S. Bloom entre évaluation formative et évaluation sommative.

3. Les étapes de l'évaluation

L'évaluation comme nous avons déjà noté est considérée comme une démarche, selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, constituée de quatre étapes distantes mais complémentaires.

¹Ibid, Paris 2007, p.27

²Ibid, Paris 2007, p.26

³Ibid, Paris 2007, p.27

L'intention : détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre.

La mesure : comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation de l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes.

Le jugement : permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation.

Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.

La décision : vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages [...] Elle vise aussi à statuer les acquis au moment de faire les bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisées afin d'accéder à la classe supérieure.

4. Les décisions issues de l'évaluation :

Le type de décision qui découle de l'évaluation dépend de la fonction de celle-ci. Une évaluation peut remplir différentes fonctions :

- L'orientation : l'évaluation d'orientation a lieu en début d'apprentissage ; elle consiste à faire le bilan des acquis des étudiants dans le domaine d'enseignement. La décision porte sur le niveau et le contenu de l'enseignement à donner.
- La régulation : l'évaluation de régulation consiste à adapter

l'enseignement au niveau

des étudiants, ceci durant la formation. La décision concerne les éventuelles modifications à apporter à l'enseignement afin qu'il réponde au mieux aux attentes et compétences des étudiants.

- La certification : l'évaluation de certification permet de déterminer si les objectifs d'apprentissage sont atteints ou non par les étudiants. La décision porte sur la réussite, c'est-à-dire sur la correspondance entre les exigences de formation et les acquis des étudiants ¹

5. Evaluation et autres concepts

Pour bien saisir le sens du terme " **Evaluation** " nous tenterons de comprendre ce qui le différencie des autres concepts se trouvant dans le même champ sémantique que lui et qui sont en l'occurrence : "**contrôle**" et "**examen**" :

5.1. Evaluation/ Examen :

Quant à l'opposition « Evaluation /Examen », nous pouvons la cerner à travers les définitions suivantes :

Examen : épreuve ou ensemble d'épreuves dans une ou plusieurs disciplines - obligatoires - à options facultatives qui permet dans un cadre institutionnel donné d'apprécier le niveau du sujet pour les sélectionner et / ou leur conférer un titre. Au - dessus ou au - dessous d'une certaine moyenne, les candidats sont déclarés admis ou ajournés.

Evaluation : Processus visant à apprécier le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un sujet en regard d'objectifs spécifiques en vue de prendre les meilleures décisions relatives à la planification de son cheminement ultérieur.

¹ De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1999). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

5.2. Evaluation/ Contrôle :

Selon J. Ardoino et G. Berger :

Ces deux auteurs¹ distinguent évaluation et contrôle par le biais de leurs visées et fonctions respectives. L'évaluation est fondatrice de valeurs et de significations ; elle est interrogation sur le sens, multiréférentielle ; moment structurant du processus de production de connaissances, elle nourrit en permanence l'action. Elle est de l'ordre de l'inattendu : « l'information cruciale réside dans ce qui survient, et non dans ce qui subvient aux besoins du système. »

Le contrôle est monoréférentiel ; il estime les rapports de conformité-identité d'un objet par rapport à des normes déjà là. Le contrôle s'axe sur la cohérence et l'homogénéité ; l'évaluation se pose en termes de signifiante et de signification, elle implique un questionnement sur le sens.

Le contrôle repose sur des dispositifs construits et si possible transparents. L'évaluation représente un processus et une démarche comportant des zones d'opacité.

Le contrôle est hors du temps, l'évaluation est indissociable du vécu historique et temporel.

Le contrôle représente un projet fini et total ; l'évaluation est un processus infini et, par conséquent, toujours partiel, puisque le sens est sans cesse remis en cause par l'évaluation de chaque situation : la même conduite et le même apprentissage n'ont pas le même sens s'ils se déroulent à t ou à t+n.

Contrôler, c'est mesurer les écarts et les variations entre un référé et un référent constant puisqu'il sert d'étalon permanent. Evaluer, c'est produire, construire, créer un référent en même temps que s'y rapporter.

Le contrôle implique la construction d'un ensemble de procédures et de techniques indéfiniment répétable, homogènes et indépendantes des acteurs

¹ J. Ardoino, G. Berger, D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, Paris, Andsha, 1989.

chargés de les mettre en œuvre. L'évaluation relève d'un travail d'implication : elle est construction de référents et production, ou repérage de critères d'évaluation.¹

6. L'évaluation comme jugement de conformité :

On peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie. Son utilité est de permettre à tous les acteurs (élève lui-même, parents, enseignant, institution) de situer chaque élève par rapport à une norme attendue, et dans une hiérarchie entre pairs. L'évaluation d'une compétence doit permettre à tous de connaître le degré d'acquisition par l'élève de la compétence en question.

Si par l'évaluation, l'enseignant contrôle le savoir-faire de l'élève, et également vérifie de façon plus implicite et sans doute de façon inconsciente le rapport que l'élève entretient avec l'écrit. Or, ce rapport à l'écrit relevant tout particulièrement de la personne même de l'élève, nous pouvons douter de la pertinence d'un jugement de sa conformité à une norme. Appliquée à la créativité, une conception de l'évaluation comme jugement de conformité à une norme préétablie s'avèrerait plus encore inapplicable.

Une conséquence de l'évaluation comme estimation du degré de satisfaction des attentes implique que les attentes se rapportant à la compétence soient bien définies et explicitées pour l'élève, préalablement à sa production.

¹Geneviève Meyer, « *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* », HACHETTE LIVRE, Paris 2007, p.33

7. L'évaluation comme moyen de faire évoluer une compétence :

L'apprentissage de l'écriture peut être conçu selon les termes cognitivistes de la conduite générale de l'action. D'après Linda Allal, la conduite générale de l'action renvoie à trois opérations cognitives, l'anticipation, le contrôle, et l'ajustement. L'opération de contrôle consiste en une comparaison entre un état-donné et un état-but à atteindre :

On retrouve ici le principe de l'évaluation. Cette opération reste nécessaire et déterminante pour l'ajustement ; l'évaluation permettra à l'élève lui-même d'ajuster son action, c'est-à-dire de modifier son savoir-faire mais également ses représentations et améliorer sa compétence scripturale.

8. Evaluer une production écrite

Les productions écrites que les élèves réalisent s'inscrivent dans un apprentissage continu de l'écriture de textes. Nous avons vu que cette compétence scripturale faisait intervenir inévitablement la créativité de l'élève. En tant qu'objet d'apprentissage de l'élève, cette compétence d'écriture doit faire l'objet d'une évaluation ; l'évaluation portera ainsi sur la production écrite elle-même, le texte révélant ce que l'élève sait faire ou non. S'il s'avère qu'évaluer des écrits soit potentiellement problématique, il semble avant tout nécessaire d'éclaircir ce que l'on entend par évaluation.

9. Les craintes face à l'évaluation

L'évaluation suscite de multiples craintes chez les enseignants et les élèves. Elle peut provoquer insatisfaction, mécontentement en regard des résultats obtenus. Il faut dire que l'évaluation indique non seulement les progrès, mais aussi les difficultés et les échecs rencontrés. C'est « Une manifestation hostile, angoissante car elle ne reflète pas toujours le temps de travail, les connaissances, les expériences et les pratiques qui ont été mises en place, la gestion et le déroulement d'un programme

d'apprentissage ». L'effort fourni n'est pas pris en considération, l'évaluateur ne prête attention qu'aux résultats.

L'évaluation peut mettre en lumière divers éléments, elle peut montrer :

- Que les connaissances et les acquisitions des élèves ne sont pas suffisantes,
- Que les élèves ont des lacunes et des faiblesses,
- L'existence d'un écart entre les objectifs fixés au départ et les résultats obtenus,
- Les besoins d'une nouvelle orientation dans la démarche de l'enseignant.

Conclusion

Nous avons défini au cours de ce premier chapitre, la notion "évaluation". Ensuite nous avons énuméré ses divers types, ses étapes, et les décisions issues de cette notion. L'évaluation est une pratique pédagogique, qui a un rôle essentiel dans la didactique du FLE. Elle ne signifie exclusivement pas la note ; L'enseignant évalue ses étudiants pour identifier et déterminer leurs lacunes, aussi pour déceler leurs capacités et leurs compétences rédactionnelles. Dans la didactique de l'écrit, l'enseignant évalue ses étudiants pendant son enseignement. Tout d'abord, l'évaluation doit être diagnostique, puis formative, et enfin, elle sera sommative. Tout cela est élaboré par l'enseignant. L'évaluation est un facteur fondamental dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

CHAPITRE II

La production écrite

Introduction

L'acte d'écrire se base sur la capacité de l'étudiant à rédiger un texte avec aisance. Cependant, les étudiants ont souvent des difficultés en ce qui concerne l'écrit. En didactique de l'écrit, l'enseignant a le but de contrôler la production écrite de ses étudiants, il va faire, donc, une évaluation de l'écrit. Tandis que l'écriture est considérée comme un moyen de communication, l'étudiant doit maîtriser et perfectionner le langage écrit qui lui permet d'exprimer sa pensée et conserver ses savoirs. Afin que l'étudiant fasse une production écrite, l'enseignant doit le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire. Alors, l'étudiant va organiser ses idées, choisir son vocabulaire pour créer des phrases qui doivent être liées selon la cohésion du texte.

A travers ce chapitre, nous tenterons de définir l'écrit, le texte, et la production écrite. En exposant les caractéristiques de production écrite, ses objectifs ainsi que son évaluation.

Définition

En classe de langue, la production écrite est l'une des quatre compétences fondatrices de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, elle crée aussi, un espace communicatif entre les enseignants et les étudiants.

Tout étudiant en FLE essaye de développer ses compétences de production à l'oral et à l'écrit:

«Apprendre en français ne signifie pas, pour les élèves connaître la linguistique ou les théories de l'expertise littéraire mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit»¹.

Dans notre recherche, nous allons nous intéresser aux composantes que devrait maîtriser un étudiant pour une rédaction d'un texte.

De ce fait, ce chapitre sera consacré à la production écrite dans le milieu universitaire.

1.1. Ecrit et écriture

Dans le dictionnaire du ROBERT:²

Ecrire : v.tr.

I.1.Tracer (des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes).

2. Consigner, noter par écrit.

3. Rédiger.

II.1.Composer (un ouvrage scientifique, littéraire).

2. Exprimer de telle ou telle façon (v. style) sa pensée par le langage écrit.

3. Exposer (une idée) dans un ouvrage.

Alors que, l'écrit c'est :

1. Document écrit. Manuscrit, imprimé, texte, teneur d'un écrit.

¹ Jean Maurice ROSIER, *la didactique du français*, coll. Que sais-je? Paris, P.U.F.2002, P11.

² Paul ROBERT, *le petit robert*, Paris, S, E, P ,R ,E, T, 1975, P.P. 537, 538.

2. Ouvrage de l'esprit, composition littéraire, scientifique. V. livre, œuvre production, publication, volume.

L'écriture est donc, le produit de l'acte d'écrire, on peut la définir ainsi :

«le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir lesens de l'écrit.»¹

L'écriture est un geste qui sert à représenter des mots et des idées au moyen des signes, sur un support où se matérialisent et s'agencent ces idées et/ou ces mots. Ces signes doivent être lisibles, car cette lisibilité implique une codification à destination d'un lecteur potentiel.

Mais le dispositif théorique ancien pense que :

«L'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant le quelque chose à dire ou à représenter(Ricardou), bref l'expression prime sur le comment scriptural, parce que le savoir-écrire finalement est affaire de style, de don ou de talent.»²

Le mot « écrit » est dérivé du verbe « écrire » (du latin scribere), il désigne :

« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonction langagières »³

Alors que, l'écriture contient toutes les activités enseignées à l'école à partir de la lecture qui chapote les activités, de l'orthographe, de la graphie etc.

Jean Pierre Robert précise qu' :

¹ Dumont DANIEL, mémoire procédurale et apprentissage de l'écriture en maternelle, rééducation en écriture, www.aese-proche-orient.net/.../4-c-_Memoire_et_ecriture_-_TFL.pdf

² Jean Maurice ROSIER, Op. Cite. P 30.

³ ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.

« en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions Jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. »¹.

L'écriture est dépendante de la lecture, celle-ci participe à développer l'imagination de scripteur. Dans le dictionnaire de didactique l'écrit « désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu »²

Donc l'écrit est une sorte d'opération susceptible à concrétiser le langage sur un support dans le but de la lecture. D'après Jean Pierre Robert :

« ... un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs,... »³

Dont le scripteur partage ses mots, ses sens et ses idées avec le lecteur.

1.2. Le texte

Le mot « texte » est issu d'un terme latin « textus » signifiant tissu, trame.

« Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent. »⁴

Toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent. D'après J-M Adam le texte est un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, ou de phrases.

¹ Ibid, p36.

² CUQ, Jean pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, pp 78,79.

³ Ibid, p79.

⁴ Référence Larousse.

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde nous lisons, dans ce sens, la notion de texte

« s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »¹.

De sa part, J-M Adam, exprime la difficulté de l'envelopper en la définissant comme « *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte* »²

1.3. La Production Ecrite

La production écrite est une activité complexe dans l'enseignement/apprentissage ; elle implique des savoirs aussi des savoir-faire.

Dans l'usage des langues étrangères, la production écrite se présente comme une activité de combinaison de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire variés types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre évidemment à communiquer par écrit. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences:

- **Une compétence linguistique** : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- **Une compétence référentielle** : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde »³
- **Une compétence socio-culturelle** : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle »¹.

¹ Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

² JM Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997, p 19

³ Moirand, S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », 1982.

- **Une compétence cognitive** : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- **Une compétence discursive (ou pragmatique)** : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ecrire un texte n'autorise pas à produire une série de phrase grammaticalement correcte, mais à réaliser une série des actes de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. Donc, le texte est un système cohérent et très complexe.

En caractérisant le texte par sa fonction ; le texte est la manifestation concrète et spécifique d'un discours, qui est lui-même la mise en évidence d'une compétence abstraite (la langue).

Il ya 5 fonctions discursives :

- Fonction narrative : rapporter des événements, raconter une histoire.
- Fonction explicative : donner des informations
- Fonction descriptive : indiquer les caractéristiques d'un objet, faire une description (un portrait)
- Fonction argumentative : développer une opinion, un point de vue, un jugement.
- Fonction injonctive : donner des conseils, des ordres, des suggestions, indiquer une procédure à suivre.

Pour avancer dans ce modeste travail, nous allons montrer ci-après, et d'une façon très brève, les principales caractéristiques des textes écrits en langues étrangères.

¹ Ibid

1.3.1. L'objectif

Depuis des années, la production écrite en FLE est l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des perspectives différentes, quelles soient linguistique, pédagogique, psychologique,.... Cela montre bien qu'elle occupe une place extrêmement importante dans l'enseignement du FLE.

La maîtrise de l'écrit dans une société lettrée est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université. D'abord, la production écrite mène l'étudiant à la maîtrise d'une compétence en communication écrite. Et ça c'est le premier objectif qu'elle peut avoir.

Ainsi, c'est l'activité qui orne et donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'étudiant, quelles soient culturelle, langagière,.... C'est-à-dire lui permet d'exprimer correctement ses idées, ses préoccupations, ou encore réagir face à une situation (commenter, argumenter,.....)

Aussi, le développement des connaissances linguistiques de l'étudiant se fait par les différentes pratiques rédactionnelles (maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux,....) Ces textes produits par les étudiants constituent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permet d'identifier les problèmes rencontrés par les étudiants face à l'écrit.

Finalement, c'est le champ où se prépare l'étudiant pour rédiger des mémoires, des thèses, des articles.... En exploitant les consignes et les orientations reçues de l'enseignant dans différents savoirs.

1.3.2. Les caractéristiques

D'après certaines études faites sur des productions écrites des apprenants en langues étrangère et seconde, il peut citer les caractéristiques suivantes :

-Des textes plus courts :

En étudiant les productions écrites des apprenants de langue seconde, on constate que les énoncés produits sont en général assez courts (Hall 1990 ; Silva1992)

-Un vocabulaire restreint :

Le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue seconde est assez restreint et, que plus est, il y a davantage de redondance lexicale, car les même mots ont tendance à se répéter (Connor1987).

-Une syntaxe simple :

Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssement au moyen de conjonctions de subordination (Woodley 1985). En vue de comparer les procédés de textualisation mis en œuvre. Woodley, a comparé deux textes informatifs, le premier écrit par une étudiante française et le second par une étudiante en français langue étrangère [...]. Wooldey, qui avait choisi pour son analyse l'unité d'information(T-unit) telle qu'elle est définie par Hunit(1965), a montré que les deux textes se différencient clairement sur le plan de la complexité syntaxique¹.

-Davantage d'erreurs :

En règle générale, il y a davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle².

1.3.3. Les compétences mobilisées

Claudette CORNAIRE et Patricia-Mary RAYMOND ont signalé que:

« L'apprentissage de l'écrit en langue seconde demande que le scripteur ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique »³.

Afin de communiquer par écrit, l'apprenant doit avoir un seuil

¹ Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, CLE, Paris, 1994, P64.

² Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, *Op. Cite.* P65.

³ *Ibid*, *Op. Cite.* P67.

linguistique, qui se varie d'un apprenant à un autre. Cela veut dire que la production écrite exige de la part de l'étudiant un certain degré de compétence linguistique, qui assure la compréhension des discours pédagogiques, et certes la production des écrits spécialisés. Cette compétence domine : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe. Ces aspects linguistiques ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire correctement en français langue étrangère.

2. L'évaluation de la compétence scripturale

L'enseignant a ses propres portraits de l'acte d'écriture. Ce sont ses images qui vont présider à l'élaboration des critères d'évaluation que l'enseignant utilise. Si l'évaluation est un jugement de conformité à une norme, la façon dont une production écrite est évaluée doit indiquer quelles sont les attentes de l'enseignant et / ou de l'institution scolaire à la considération de cette production, et par conséquent quels critères ont été choisis.

L'évaluation issue d'une correction linguistique. Or, la compétence scripturale ne se réduit pas à la grammaire, à l'orthographe et au vocabulaire. A partir l'évaluation des productions écrites des élèves, c'est l'évaluation de leur compétence scripturale et de leur degré d'acquisition qui est réalisée.

En évaluant la production écrite de l'élève sur la base de tels critères, dans une vision plus étendue que les critères intra-phrastiques (orthographe, vocabulaire, grammaire), l'élève serait davantage à même de progresser exactement dans sa compétence scripturale, et de façon relativement indépendante de sa progression dans la maîtrise des sous-systèmes de la langue telle qu'il les apprend dans les cours spécifiques de grammaire,

orthographe, conjugaison, et vocabulaire. Sans rien nier de l'importance de ces dimensions, nous pouvons affirmer qu'écrire, ce n'est pas que cela.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de définir l'écrit, et les caractéristiques d'un texte perfectionné. Puis, nous avons défini la production écrite, ses objectifs, et les compétences linguistique et orthographique qu'elle mobilise. Et à la fin nous évoquerons l'évaluation de la production écrite.

CHAPITRE III

Présentation et analyse du corpus

Introduction

Dans cette partie, nous avons fait une enquête menée sur terrain. Cette enquête a été réalisée à partir l'analyse des copies de productions écrites des étudiants de 1^{ère} année LMD de l'université de Biskra. Cette dernière nous permettra de collecter des informations. Nous débuterons cette partie par une description de l'enquête. Puis nous tenterons de décrire de la façon la plus précise qui soit, le lieu, le public concerné, et la grille d'analyse des copies. En fin, nous analyserons les résultats obtenus.

1. Description de l'enquête

1.1. Lieu de l'enquête

L'enquête est réalisée à l'Université Mohamed Khider de Biskra, faculté des lettres et langues, département des langues étrangères, filière de français.

1.2. Le public concerné

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la recherche en didactique de l'écrit. Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des étudiants de la 1^{ère} année LMD.

Nous avons pris le groupe « 6 » composé de 17 étudiants de 1^{ère} année LMD, filière de français-université de Biskra, promotion de 2014/2015 :

- 14 filles et 3 garçons,
- La moyenne de leur âge : entre 19-24ans
- De différentes régions (Ouled djellel, Zribet loued, sidi okba, Ariss...)

Le choix de cet échantillon se base particulièrement sur deux critères :

- Les étudiants sont en première année :

Nous considérons que cette année est le premier pas vers le futur enseignant, et que la production écrite chez les universitaires représente un grand problème.

- Ces étudiants suivent une formation dans un système LMD :

C'est un système récemment enseigné en Algérie « 2004 ».

1.3. L'objectif de l'enquête :

L'objectif de l'analyse des copies des étudiants de 1^{ère} année LMD est d'examiner leurs compétences dans la rédaction de texte. En outre, cette analyse est considérée comme un moyen de vérification sur terrain des hypothèses formulées auparavant.

2. Le corpus

2.1. Description du corpus

Notre corpus sera les productions écrites du groupe « 6 », réalisées à la fin du programme du premier semestre de l'année universitaire 2014/2015, dans le module de CEE (Compréhension et Expression de l'Écrit).

2.2. Description du module

C'est un module issu de l'unité fondamentale avec un volume horaire de 3h (1 TD et 1 cours par semaine), qui a pour objectif de :

- Développer la compétence de réception et de production des textes chez les étudiants (arriver à comprendre des genres textuels différents, mais aussi savoir en produire d'autres).
- Mener l'étudiant à un niveau qui lui permet de rédiger un paragraphe bien ciblé (Comment transmettre un message écrit correctement).
- Développer certaines compétences linguistiques et méthodologiques chez l'étudiant.
- Mener l'étudiant à la maîtrise du schéma de la communication.

2.3. La méthode suivie par l'enseignant

- La présentation du cours
- Des applications après chaque cours dans le but du renforcement :
Soit des petits exercices d'entraînement, soit la rédaction des textes simples (un ou deux paragraphes), où ils exploitent leurs acquis.
- Récapitulation du programme du premier semestre : activité finale sous forme d'un projet d'écriture qui synthétise ce qui a été enseigné.

2.4. L'expérimentation exigée des étudiants :

Afin d'appliquer et de vérifier ce que les étudiants ont pu acquérir durant le 1^{er} semestre dans le module de CEE (Compréhension et Expression de

l'Écrit), nous allons demander aux étudiants de produire un texte argumentatif sur le sujet donné et le travail doit être personnel.

- **Le sujet :** Le voyage est une thérapie naturelle pour le bien-être de l'être humain. Justifiez cette thèse .

Alors le texte argumentatif est un texte académique qui permet de discuter le point de vue personnel en suivant les étapes ci-après :

- Énoncer la thèse exposant le point de vue
- Présenter des arguments
- Donner la conclusion.

Autrement dit, c'est un texte qui répond aux exigences des écrits universitaires.

3. Méthodologie d'évaluation et l'analyse

Pour analyser les productions écrites des étudiants, nous avons adopté la grille d'analyse proposée par le groupe E. V. A¹ :

La grille :

Plan pragmatique	Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?
Plan textuel Cohérence	- La structure du texte est-elle respectée ? - Mise en page - Ponctuation - Cohérence du système des temps.
La cohérence énonciative	- Pertinence des choix énonciatifs. - Permanence du régime énonciatif choisi. - Présence des marques de la subjectivité de l'auteur

¹ Groupe EVA, (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p.57.

Cohérence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence du « genre ». - Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).
Morpho- syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ? - L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Lexicale. - Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal) - Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

3.1. Le traitement des productions écrites

Nous voulions, par cette évaluation, vérifier l'aspect formel des textes. L'évaluation de production écrite est une évaluation formative qui vise à vérifier si l'étudiant a pris en considération les caractéristiques du texte argumentatif. Elle n'a pas pour objectif de donner une note aux productions des étudiants. Dans notre travail nous avons collecté seulement 12 copies sachant que le nombre des étudiants est 17 mais cinq étudiants n'ont pas remis le travail demandé.

La grille d'évaluation		Oui	Non
Plan pragmatique	Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?	100%	0%
Plan textuel	- La structure du texte est-elle respectée ?	83%	17%
Cohérence	- Mise en page	66.5%	33.5%
	- Ponctuation	58%	42%
	- Cohérence du système des temps.	58.5%	41.5%
La cohérence énonciative	- Pertinence des choix énonciatifs.	100%	0%
	- Présence des marques de la subjectivité de l'auteur	50%	50%
Cohérence sémantique	- Cohérence du « genre ».	25%	75%
	- Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).	92%	8%
Morpho-syntaxe	- Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ?	34%	66%
	- L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?	50%	50%
Orthographe	- Lexicale.	59%	41%
	- Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal)	66.5%	33.5%
	- Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).	25%	75%

Figure 1 : les taux de traitement des productions écrites

3.2. Les commentaires

Pendant l'analyse des productions écrites des étudiants de 1^{ère} année LMD nous avons remarqué qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés lors de leur rédaction :

- Sur le plan pragmatique : la majorité des étudiants ont respecté la consigne.
- Sur le plan textuel : bien que la majorité des étudiants aient respecté la consigne, il y a une maîtrise insuffisante de la composition argumentative, et les étudiants ne savent pas comment organiser le texte argumentatif. De plus le non respect de ponctuation et de l'alinéa désigne une ignorance inquiétante des normes formelles.
- Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative : il n y a pas de cohérence textuelle dans diverses copies celles-ci présentent une vraie ambiguïté au niveau sémantique. Quant à la cohésion, les étudiants ne savent pas utiliser les articulateurs adéquates.
- Quant à la morpho-syntaxe, le lexique et l'orthographique : nous avons trouvé des erreurs variées et communes telles que, le choix du temps et l'accord nom-adjectif au sein du groupe nominal.

3.3. L'analyse et l'interprétation des résultats

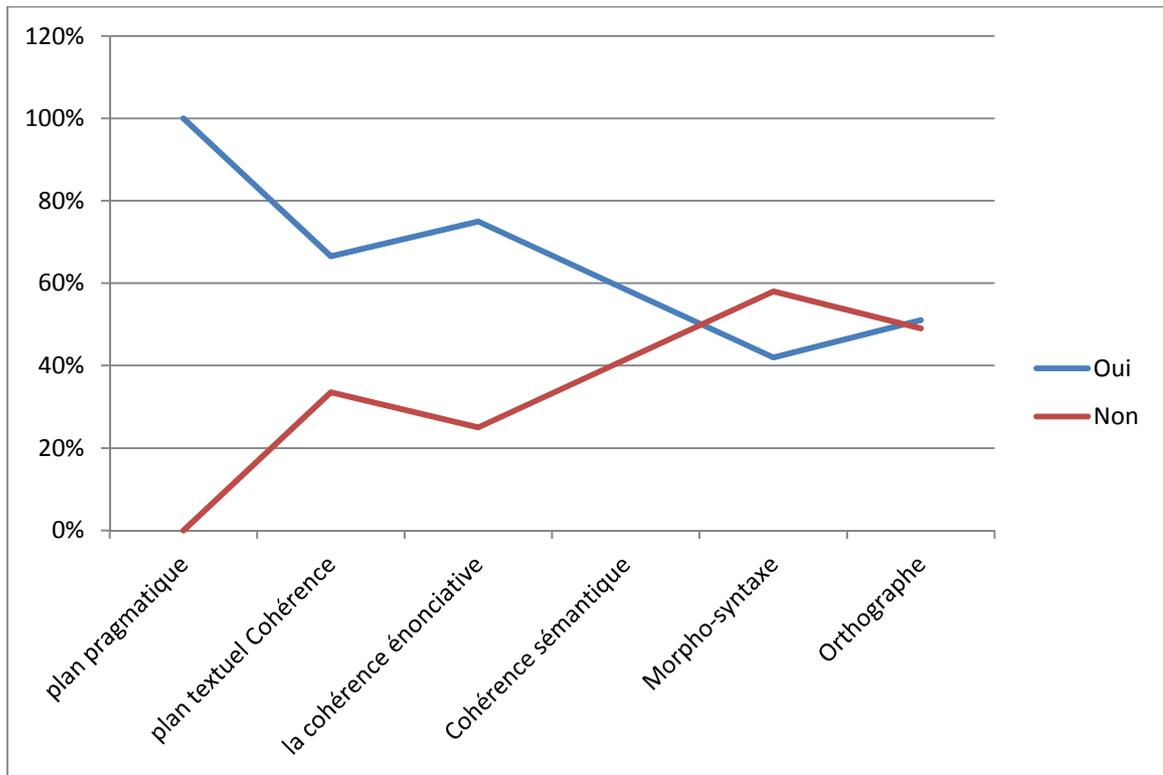


Figure 2 : courbe graphique des résultats obtenus

La figure 2, représente la démarche de douze productions écrites qui sont rédigées par les étudiants de 1^{ère} année LMD (le groupe 6) et examinées par nous. A propos de la compétence rédactionnelle de ces étudiants, nous avons constaté qu'il y a une différence claire dans les taux obtenus chez eux. Ces taux désignent qu'il y a une véritable difficulté rédactionnelle pendant l'activité de la production écrite.

3.4. La discussion

A partir du traitement des productions écrites et l'analyse des résultats obtenus nous pouvons répondre aux questions posées au début et estimer que les compétences rédactionnelles des étudiants de 1^{ère} année LMD – Université de Biskra- et particulièrement le groupe 6 demeurent insuffisantes. Alors, les figures précédentes nous ont permis d'affirmer un niveau lacunaire chez ces étudiants au niveau de leurs productions écrites. Parmi les difficultés trouvées dans les copies examinées ;

L'accord des adjectifs	<p>En genre : nouveaux choses (nouvelles choses), impact négative (négatif), des belles paysages (des beaux paysages), ...</p> <p>En nombre : les recherche scientifique (les recherches scientifiques), ...</p>
La conjugaison des verbes	<p>Des motivations aide (aident), ...</p> <p>L'emploi de l'infinitif : pour passé (passer), pour défoulé (défouler), ...</p> <p>La forme du passé composé : j'ai préfère (préférée), ...</p>
Le pluriel et le singulier	Au trains (aux trains), ...
Confusion entre Voyelles	je préfaire (préfère), pour oblir (oublier), des aventages (avantages), incroyabile (incroyable), mailleur (meilleur), la rotine (routine), ..
Confusion entre consonnes	surtous (surtout), barce que (parce que), ...
Confusion entre féminin et masculin	la soleil (le), ...
Confusion entre l'auxiliaire avoir (a) et la préposition (à)	a plusieurs place (à plusieurs places), a la forêt (à), ...
Non fonctionnelle	case (casse), le dégotage (le dégout), ...

Conclusion

L'évaluation de la production écrite a fait l'objet d'un développement plus détaillé. D'après notre enquête expérimentale, nous avons constaté la présence de difficultés rédactionnelles importantes chez les étudiants de 1^{ère} année LMD –Université de Biskra- et particulièrement le groupe 6, afin d'y faire face l'enseignant devrait susciter chez ses étudiants le plaisir d'écrire et d'exprimer leurs pensées dans la production écrite, et leur donner le pouvoir et la capacité de communiquer par écrit, l'enseignant devrait s'assigner la tâche de vérifier et diminuer ces difficultés que rencontrent ses étudiants par une évaluation formative qui devrait les informer sur leurs lacunes afin d'y remédier.

Le processus d'apprentissage ne peut être efficace que s'il atteint l'objectif, d'améliorer le niveau de l'étudiant à partir des outils didactiques adéquates et lui permettre de mieux apprendre.

La production écrite est une activité incontournable dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, la réussite de celui-ci en dépend.

S'approprier l'acte d'écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi maîtriser un outil avec lequel les étudiants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle. Certaines lacunes langagières se manifestent le plus souvent dans les écrits et l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation.

Notre modeste travail contient une étude des productions écrites des étudiants de première année français LMD- université de Biskra-, promotion 2014/2015, il s'inscrit aussi dans le domaine de recherche de la didactique du FLE.

L'objectif de notre travail de recherche est de détecter les difficultés que les étudiants ont pendant un examen de rédaction et vérifier l'impact de l'évaluation de la production écrites sur les étudiants de 1^{ère} année LMD -Université de Biskra- et particulièrement le groupe « 6 ».

Tout au long de ce travail, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, à savoir la nature des difficultés rencontrées lors de la production écrite et le rôle de l'évaluation formative de celle-ci.

Nous espérons que ce modeste travail de recherche sur l'évaluation de l'écrit en FLE a contribué à mettre de la lumière sur les questions relatives à cette notion et son application.

La production écrite est non pas seulement la transcription des idées mais,

elle est l'intégration des connaissances linguistique : (la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison), et pragmatique.

Afin de répondre aux questions posées au départ, nous avons suivi une démarche analytique des données présentes dans le corpus, précédée par l'exposition de quelques concepts théoriques relatifs à la pratique de l'écrit.

En ce qui concerne l'analyse des résultats obtenus, nous nous sommes inspirée de la grille d'évaluation proposée par le groupe E. V. A

A l'issue de ce travail de recherche, nous avons pu affirmer ce qui suit:

- Les étudiants de 1^{ère} année français LMD, promotion 2014/2015 à l'université de Biskra, éprouvent beaucoup de difficulté à faire une production écrite respectant les normes de la langue française, et ce à cause en partie de leur niveau.
- ces étudiants manifestent une multitude de difficultés rédactionnelles face à un simple écrit.

Notre travail de recherche peut être le point de départ d'autres études futures qui tenteraient de cerner les difficultés rencontrées face à l'écrit.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

- Adam J-M., *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris, 1997.
- Ardoino J, et Berger G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Andsha, Paris, 1989.
- Cuq J-P., dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international.
- Cornaire C., et Raymond P-M., *la production écrite*, CLE, Paris, 1994.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck, Bruxelles, (1999).
- De landsheere G., *évaluation continue et examens : précis de docimologie*, Nathan, Paris, 1976.
- Dumont D., *Mémoire procédurale et apprentissage de l'écriture en maternelle, rééducation en écriture*.
- Gruaz C., *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, 2001.
- Hadji C., *l'évaluation, règle du jeu ESF*, Paris, 2000.
- Huver E., et Springer C., *l'évaluation en langues*, Paris 2011, p.72
- Lussier D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, 1992.
- Meyer G., *Evaluer, pourquoi ? Comment ?*, Paris 2007, p.p.33.34
- Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, 1982.
- Porcher L., *Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation*, in le Français dans le monde, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191.
- Rosier J-M., *la didactique du français*, coll. P.U.F.2002, P11, Paris.

- Robert J-P., Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.
- Scallon G., *L'évaluation formative des apprentissages*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 1988.
- Tagliante C., *L'évaluation*, Clé International, in Technique de classe 1993, Paris.

2. Sitographie :

[www.aese-proche-orient.net/.../4-c-Memoire et ecriture - TFL.pdf](http://www.aese-proche-orient.net/.../4-c-<u>Memoire et ecriture - TFL.pdf</u>)

Annexe

Conclusion générale

Introduction générale