

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

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES  
LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRAFRANCAISE  
N° : .....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ETRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE  
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Par : DOUFFI MANEL**

**Intitulé :**

**L'apport de l'évaluation par les pairs dans l'amélioration de  
l'écrit des étudiants de 1<sup>ière</sup> année licence de français –  
Université de M'SILA-**

**Soutenu devant le jury composé de :**

<b>Dr. Gharbaoui Amar</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
<b>Dr. BENYAHIA TARIK</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
<b>Mr. Bensefa N.Youcef</b>	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examinateur

**Année universitaire : 2019 /2020**

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

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES  
LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRAFRANCAISE  
N° : .....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ETRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE  
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Par : DOUFFI MANEL**

**Intitulé :**

**L'apport de l'évaluation par les pairs dans l'amélioration de  
l'écrit des étudiants de 1<sup>ière</sup> année licence de français –  
Université de M'SILA-**

**Année universitaire : 2019 /2020**

# **Remerciements**

Tout d'abord, je tiens à remercier Dieu tout puissant de m'avoir donnée la santé et la volonté afin d'accomplir ce travail de recherche.

Je tiens à adresser mon vif remerciement à mon encadreur M. TAREK BENYAHIA pour son aide, ses conseils et sa confiance.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Aussi je remercie ma famille d'avoir de me supporter dans toutes les moments difficiles que j'ai passée pour accomplir ce travail

Je tiens aussi à remercier madame NOUAR Samira et Monsieur MECH Mourad, ils étaient à côté de moi, dès que j'ai besoin d'aide.

# **Dédicace**

Je dédie ce mémoire : Aux deux personnes les plus chères pour moi :  
ma mère et mon père que dieu les garde pour moi

A mes sœurs (Ibtissem - Mounira) mes frères (Haithem-Amir)

Mes chers amis Fatima - Rania - Dalal -

A ma grande famille et à toutes les personnes qui ont m'aider.

# **Table des matières**

## Table des matières

Introduction générale.....	13
<b>Chapitre I : la compétence scripturale</b>	
1) Définition de la notion de compétence.....	17
2) la compétence en didactique des langues.....	18
-la compétence linguistique.....	19
-la compétence communicative.....	19
-la compétence socioculturelle.....	19
I.3. la compétence écrite.....	19
I.3.1)lescomposantes de la compétence écrite.....	20
I.3.1.1.la compétence disciplinaire.....	20
I.3.1.2.la compétence transversal.....	21
I.3.1.3.La compétence communicatives.....	21
I.3.1.3.1.la composante linguistique.....	22
I.3.1.3.2.la composante discursive .....	22
I.3.1.3.3.la composante référentielle .....	22
I.3.1.3.4.la composante socioculturelle.....	23
I.4. la compétence de compréhension de l'écrit.....	23
I.5. la démarche pédagogique pour la comprendre un énoncé écrit.....	24
I.5. 1.les étapes de la lecture .....	25
I.5.1.1.la pré lecture.....	25
I.5.1.2.la lecture.....	25
I.5.1.2.1.la lecture sélective ou de repérage .....	26
I.5.1.2.2.la lecture écrémage ou balayage .....	26
I.5.1.2.3.la lecture active.....	26
I.5.1.2.4.la lecture à haute voix.....	26
1-2-5.la lecture silencieuse.....	27
I.5.1-3.la poste lecture.....	27
I.6. les difficultés du processus de la lecture.....	27

I.6.1.les difficultés concernant l’articulation.....	27
I.6.2.les difficultés concernant la parole.....	27
I.6.3.les difficultés d’ordre cognitif .....	28
I.6.4.les difficultés psychologiques.....	28
I.6.5.les difficultés sociales et familiales.....	28
I.7. La compétence de production écrite.....	28
I.7. 1. le texte (définition) .....	29
I.7.1.1. la cohérence et la cohésion textuelles.....	30
I.7.1.1.1.la cohérence.....	30
I.7.1.1.2.la cohésion .....	31
I.7.1.2.la progression thématique .....	31
I.7. 1.2.1.les types de progression thématique .....	32
I.7.1.2.1.1. schéma à thème constant.....	32
I.7.1.2.1.2. schéma à thème linéaire .....	32
I.7.1.2.1.3. schéma à thème ou à rhème éclaté.....	32
I.7.2. le processus rédactionnel.....	33
I.7.2.1.le processus de planification.....	33
I.7.2.2.le processus de textualisation.....	33
I.7.2.3.le processus de révision.....	33
I.7.2.4.le processus de contrôle .....	34
I.7.3. l’enseignement de la production écrite (la didactique de l’écrit) .	34
I.7.4. les difficultés de l’apprentissage de la production écrite .....	34
I.7.5. les modèles de la production écrite.....	35

## **Chapitre II : le processus de l’évaluation**

II.1. L’évaluation.....	38
II.2. La place de l’évaluation dans le secteur éducatif.....	38
II.2.1.l’approche psycho-éducative.....	40
II.2.2.l’approche docimologique.....	41

II.2.3.les types de l'évaluation.....	42
II.2. 3.1. l'évaluation formative.....	42
II.2.3.1.1.les fonctions de l'évaluation formative.....	44
II.2.3.1.1.1.la fonction pronostic.....	44
II.2.3.1.1.2.la fonction diagnostic.....	45
II.2.3.1.1.3.l'inventaire .....	45
II.2.3.2.l'évaluation formatrice (l'autoévaluation).....	46
II.2.3.3.l'évaluation sommative .....	47
II.2.4. les étapes de l'évaluation .....	48
II.2.4.1.l'intention.....	48
II.2.4.2.la mesure.....	49
II.2.4.3.le jugement.....	49
II.2.4.4. la décision .....	50
II.2.5.l'évaluation par les pairs .....	51
II.2.5.1.les avantages de l'évaluation par les pairs .....	52
II.2.5.2.l'autonomie comme résultats de l'évaluation par les pairs ...	53
II.2.6. la conception de la grille d'évaluation .....	54
II.2.7. la place de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite.	57
II.2.8. la typologie de l'erreur en production écrite .....	58

### **Chapitre III : L'autonomie au service de la réussite.**

#### L'introduction

III.1 la représentation de l'établissement.....	61
III.2 la prise en contact avec l'enseignante.....	61
III.3 la représentation du public visé .....	62
III.4 la description de la séance de compréhension écrite.....	62
III.5 la description de la séance de production de l'écrit .....	63
III.6 la mise en pratique de l'évaluation par les pairs .....	65

III.7 les erreurs prévus et récurrentes chez les étudiants de 1ere année	
License département du français M'SILA.....	66
Conclusion générale.....	69
Bibliographie.....	72

# **INTRODUCTION GENERALE**

## **INTRODUCTION GENERALE**

### **Introduction générale**

L'enseignement-apprentissage des langues a pour objectif la maîtrise des deux codes susceptibles d'instaurer un échange communicatif, qui sont l'écrit et l'oral. Cependant, la compétence écrite a eu le bénéfice d'être la plus privilégiée et ce depuis l'existence des méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues.

Comme nous le savons tous, la langue permet aux personnes de se rencontrer avec d'autres locuteurs, d'échanger des informations, d'exprimer des idées, des opinions et des émotions. Mais pour se faire, les spécialistes de l'enseignement des langues doivent trouver des méthodes pour apprendre à parler, à écrire, mais surtout à communiquer. Mais, pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit faire acquérir aux apprenants les quatre habiletés de communication. De son côté, l'apprenant est appelé à les mettre en situation d'échange verbal.

Partout dans le monde, En classe de langue l'écrit est associé à une intention de communication. Vu l'importance de ces derniers, tout un sous domaine de la didactique prend en charge l'étude de la compétence scripturale. Ainsi, les recherches faites en didactique de l'écrit ont contribué à faciliter l'appropriation de ladite langue - et principalement celles étrangères- dans les écoles.

Dans le système scolaire Algérien, une importance particulière est léguée au développement de la compétence scripturale. La preuve, toute au long de son cursus scolaire que les connaissances et les compétences de l'apprenant sont évaluées par écrit. En effet, pour la distribution des notes au barème des évaluations des langues – nationale et étrangères- nous constatons que la production écrite est la plus cotée. Ce même système considère que l'activité rédactionnelle est désormais l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, les épreuves des examens officiels confirment cette réalité. Sa maîtrise est devenue l'un des facteurs de réussite scolaire, et même au-delà. Cependant, avec toute cette importance accordée à la production écrite dans les différents modes de notations, la situation du terrain est toute autre. En effet, nous avons constaté un manque et une négligence dans la maîtrise de la compétence scripturale, et ce malgré les années

d'apprentissage de la langue française, et malgré aussi le nombre d'épreuves passées par les apprenants.

Ce constat nous invite à revoir de plus près les pratiques de l'enseignant au sein de sa classe, et plus précisément les pratiques évaluatives ; qui représentent pour les adeptes de la docimologie un moyen par excellence pour l'amélioration de la qualité de l'écrit des apprenants. Elles permettent aussi de remédier aux lacunes rencontrées durant le processus rédactionnel. En somme, cette importance accordée à la compétence scripturale durant l'apprentissage du FLE, et l'effet du processus de l'évaluation dans la résolution des problèmes rédactionnels représentent pour nous des arguments plus que convaincants pour que nous nous interroguions sur une pratique évaluative efficiente à la compétence de production écrite de l'étudiant de première année licence de français.

La plupart du temps, les étudiants se trouvent face à des difficultés lors de la production d'un écrit, ils ne parviennent pas à produire des textes conformes, bien structurés et cohérents à ce qui est demandé. De leurs côtés, les enseignants se trouvent dans l'embarras d'adopter une méthode adéquate à la compétence rédactionnelle de chaque étudiant. A cet effet, nous supposons que l'évaluation par les pairs est une pratique rentable du moment qu'elle offre à l'étudiant l'occasion de s'impliquer dans le processus évaluative ; non seulement elle lui procure une sensation d'autonomie, mais le rend un collaborateur actif au développement de sa compétence scripturale.

Par la présente étude qui se veut expérimentale, nous cherchons à modifier les représentations faites à l'évaluation. Nous tentons par la même occasion de proposer une pratique consciente de l'évaluation qui mènerait inéluctablement l'étudiant à produire un écrit conforme aux attentes et reflète réellement son niveau de langue. En vue de le sensibiliser au fait que, l'erreur c'est un indice de réflexion scripturale, elle n'est pas condamnable et qu'elle est, à bon escient, un facteur de réussite des écrits.

Afin d'arriver à bout de notre recherche, nous l'avons organisé en trois chapitres complémentaires.

De la théorie à la pratique, nous nous sommes focalisé au premier chapitre sur la compétence scripturale, en proposant quelques définitions, des étapes pour réaliser un écrit

ainsi que les difficultés susceptibles de l'entraver ; et enfin nous l'avons clôturé en mettons en exergue l'importance de cette compétence dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Au deuxième chapitre, il sera consacré pour présenter la notion de l'évaluation et éclairer toutes les concepts en relation. Nous allons répertorier ses différents types, les stratégies ainsi que les difficultés que rencontre un évaluateur en pratique objective. A sa fin, il est indispensable de mettre l'accent sur notre objet d'étude qui est l'évaluation par les pairs.

Quant à la pratique, elle se constituera comme objet pour le chapitre trois. En ce dernier, nous ferons la description détaillée de l'expérimentation que nous tenons à la réaliser avec les étudiants de 1<sup>ière</sup> année License de français. Et pour s'y faire, nous allons d'abord cerner les erreurs récurrentes à partir des écrits élaborés par les étudiants en question, puis munis d'une grille d'évaluation ils vont se permuter les copies afin de procéder par eux même à la correction.

# **Chapitre I**

**La compétence rédactionnelle.**

## **Introduction**

L'apprentissage du français langue étrangère accorde une grande importance à la compétence écrite (compréhension/production), parce que le produit écrit n'est pas seulement une succession de phrases mais, il véhicule un ensemble des règles linguistiques, grammaticales et culturelles...

### **I.1. Définition de la notion de compétence la compétence**

La compétence regroupe un ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être et de comportements structurés et mobilisés pour agir d'une manière responsable et validée dans un environnement professionnel donné, elle est évaluable.

C'est la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances stockés en mémoire, et qui donne le droit d'en juger.

Aussi c'est le synonyme d'une potentialité intérieure et invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelle , et l'association d'un ensemble de problèmes à un programme de traitement déterminé.

MONTMOLLIN considère la compétence comme :

*« La compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. » (MONTMOLLIN, 1984)*

Donc la compétence est les moyens que l'opérateur utilise pour réaliser sa tâche, des habilités gestuelles ou des représentations fonctionnelles, selon la situation. Il ne l'exécute pas toujours de la même manière, s'adaptant avec le contexte, aux contraintes et aux besoins.

La compétence se réalise dans l'action, il n'y a pas de compétence que la compétence en action, elle ne peut pas fonctionner en vide ou en dehors d'un acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister.

Cette notion est toujours en évolution, être compétant en 2020 n'est pas la même chose d'être compétant en 1950 et 1970, les organisations et les entreprises sont toujours soucieuses par les compétences, mais ce n'est pas la même notion de compétence dont elles ont besoin.

Les responsables de GARF (1998) ont reconnu deux corps à la compétence

Le premier est individuel relatif aux gestes en relation avec la profession (poste de travail)

Le second est collectif relatif aux conventions sociales, des démarches d'équipe et les outils de communication, il ne s'agit pas d'une addition des compétences individuelles pour obtenir une compétence collective, c'est un ensemble de caractères tel que : une représentation commune, un référentiel commun, un langage partagé, une mémoire collective et objective, un engagement.

La possession des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétant, la connaissance des règles de gestion d'un domaine donné ne veut pas dire les appliquer convenablement au moment opportun.

## **I.2. Le terme compétence dans la didactique des langues**

Le terme compétence dans la didactique des langues étrangère occupe une place importante, elle désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter, selon une situation d'énonciation, les connaissances des aspects linguistiques (son, structure, lexique....) et aussi connaître les règles d'emploi (statu d'interlocuteur, intention de communication).

Comme confirme Michel POUCEOISE dans le dictionnaire didactique de la langue française

*« La compétence se définit comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue » (Michel, 1996, p. 108)*

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif idéal a se sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître des phrases, ces connaissances englobe les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie, syntaxe)

Jean pierre CUQ dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, a montrer que « *la compétence recouvre trois terme de capacités cognitive et comportementale compétence linguistique, communicative et socioculturelle* » (CUQ, 2003, p. 48)

Cette citation montre que la notion de compétence regroupe trois composantes :

-La compétence linguistique, compétence lexicales, grammaticales (morphologie, syntaxique).

-La compétence communicative : est la capacité individuelle d'utiliser une langue et s'exprimer avec elle, montrer les sentiments, extérioriser les idées, dans une situation de communication.

-La compétence socioculturelles : c'est les connaissances et l'appropriation des règles socioculturelles, c'est-à-dire s'intégrer dans le contexte social.

Dans l'enseignement du FLE il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et d'une façon séparer des savoirs (des lettres, des mots, des sons, de vocabulaire) des savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au singulier ou pluriel, conjuguer un verbe ..... ) ou des savoir-être, parce que ce n'est pas cela qui donne la capacité de communiquer avec la langue.

XAVIER reogiers a met l'accent sur les acquis des apprenants en ajoutant qu' « *il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire* » (reogiers, 2006, p. 22)

D'après XAVIER, ce que les apprenants ont besoin pour être compétents en langue, ils doivent trouver des références aux compétences réalisées en dehors de l'école.

### **I.3. La compétence écrite**

L'enseignement/apprentissage en didactique du FLE, est révolutionné de l'appropriation des connaissances à l'acquisition des compétences communicatives et linguistique que ce soit écrite ou orales.

Cela est dû à des facteurs dont l'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère, ainsi qu'à l'évolution du sens de connaître une langue étrangère et finalement aux

progrès dans les connaissances psychologiques sur les phénomènes d'appropriation.  
(isabelle, 2002, p. 122)

### **I.3.1. Les composantes de la compétence écrite**

#### **I.3.1.1. Les compétences disciplinaires :**

C'est un ensemble de compétence propres à atteindre dans une discipline scolaire, c'est aussi la possibilité d'un individu de mobiliser un ensemble de ressources en vue de résoudre un problème

Dite aussi, compétences à communiquer langagièrement : elles sont liées à la discipline même, elles se développent à travers un nombre de composantes telles que une composante linguistique, sociolinguistique et une composante pragmatique.

Ces trois niveaux de compétences sont indispensables dans la compréhension comme dans la production

D'abord, la composante linguistique est un élément central dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle est relative au lexique, syntaxe, phonétique et à toutes les composantes du système d'une langue

D'ici, l'apprenant ne sera pas seulement capable d'enrichir son bagage linguistique, ou bien connaître des points syntaxiques ou savoir le système verbal et toutes fonctions en relation avec la langue mais, également pouvoir mettre ses acquis linguistiques en application dans un contexte de communication.

En suite la compétence sociolinguistique qu'est la capacité de produire un style langagier convenable et relatif à une situation de communication selon un niveau social donné

Elle fait référence à toutes les notions et les paramètres socioculturelles de l'utilisation de la langue, cela, peut apparaître sous la forme de règles de politesse, de valeurs sociales et de comportements, qui véhiculent des principes de la langue.

En dernier lieu, la compétence pragmatique qui est l'ensemble de connaissances que l'apprenant possède, et par lesquels les messages sont organisés structurés et adaptés, c'est la compétence discursive, cette dernière est utilisé à fin de réaliser une fonction communicative (compétence fonctionnelle), selon un schéma interactionnel et transactionnel (compétence de conception schématique)

D'après ce nous avons cité, nous pouvons retenir que la compétence pragmatique se rapporte à la structuration des actes de parole, et à l'identification et la reconnaissance des genres textuels, aussi fait d'accéder à une situation de communication.

### **I. 3.1.2. Les compétences transversales**

Appeler aussi des compétences générales, à travers celles-ci l'apprenant peut développer un savoir procédurale (technique, procédés), et des savoir-faire propres à de nombreux actes de discours et aussi pouvoir effectuer des opérations mentales, cognitives et intellectuelles tels qu'elles sont définis dans la taxonomie de BLOOM : analyser, évaluer, synthétise, appliquer, comprendre, connaitre, par cela se fait l'exploitation d'un texte

La taxonomie de BLOOM est proposé comme aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des élèves, ce qui permet de connaitre les points de faiblesse et de force des élèves et prendre la décision concernant la progression de l'apprenant vers un niveau supérieure.

Les compétences transversales constituent des repères importants pour les apprentissages mais sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables comme le fait de chercher une information ou le fait d'analyser une information.

### **I. 3.1.3.les compétences communicatives :**

Le concept de compétences communicatives est apparu avec l'avènement de l'approche communicative vers les années 1970.

C'est la capacité développer par l'apprenant qui lui permettre de maîtriser le code orale et le code écrit et d'être capable de prendre la parole volontairement dans les interactions et la situation de communication spontanées

La notion est expliquée dans le DICTIONNAIRE actuel de l'éducation LEGENDRE comme étant :

*« Une habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et résoudre des problèmes spécifiques(...) système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre fini d'énoncé » (R, 1993)*

C'est donc, la capacité de l'apprenant d'appliquer les structures langagières acquises tout au long de son apprentissage dans des situations de problèmes afin de les résoudre.

Elle constitue un savoir de type procédural, ce savoir se réalise par deux canaux : écrit et oral, et par de manière différentes : compréhension et production, elle s'inscrit dans un mouvement d'interaction, la totalité des méthodes d'enseignement du FLE sont fondés sur la notion de la compétence communicative.

Louis PORCHER à son tour a affirmé que ce concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leurs pratiques : « *Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes (...) sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* » (PORCHER, 1995, p. 23)

Les objectifs principaux de tout programme d'apprentissage /enseignement sont d'avantages structurés par ces quatre type de compétences compréhension/production de l'écrit et compréhension/production de l'oral

Nous optons dans tous les cas d'enseignement du FLE à faire acquérir aux apprenants la compétence de communication, cette dernière elle peut être analysée selon quatre composantes :

#### **I. 3.1.3.1.la composante linguistique**

C'est l'appropriation et la maîtrise des procédés phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de langue afin de pouvoir former des énoncés corrects.

#### **I. 3.1.3.2.la composante discursive**

Elle concerne les connaissances des normes à respecter dans la situation de communication et d'interaction, c'est l'appropriation des différents types de discours.

#### **I. 3.1.3.3.La composante référentielle**

Elle est relative à la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations.

#### **I. 3.1.3.4.1a -composante socioculturelle**

C'est la connaissance des normes d'interactions, les registres de langue, et les règles sociales, aussi la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (MOIRAND, 1982, p. 20)

#### **I.4) la compétence de compréhension de l'écrit**

La compréhension d'un document écrit est liée à la lecture, lire c'est avoir certain autonomie face aux textes écrits, l'objectif ici est d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, et lire et comprendre différents types de textes

Donc on peut dire que l'acte de lecture a pour but de comprendre et construire un sens

*« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension de l'oral) ou lit (compréhension de l'écrit) » (CUQ, 2003, p. 125).*

Les apprenants en situation d'apprentissage doivent être capables de comprendre de quoi et de qui on parle, et pouvoir tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchainements de l'écrit (causalité, conséquence, enchainement chronologique....) et la maitrise des structures principales du code écrit (l'accord, les types de phrases, les formes verbales...)

L'enseignement de la compréhension écrite comprend plusieurs objectifs,

Le premier est de développer la capacité de lecture chez les apprenants, systématiser les points de syntaxe qui leurs posent de problèmes, aborder des techniques de travail utiles à leurs études, pour enfin améliorer et diversifier leurs productions écrites

la compréhension de l'écrit est défini par Daniel DUBOIS dans son ouvrage lire du texte au sens comme étant : *« l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relations d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme, les modèles de compréhension écrites sont aussi étroitement liées à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme »* (Daniel, 1976, p. 37)

Tout activité de compréhension implique un savoir, un ensemble d'expériences préalables par le récepteur, qui forment des représentations abstraites et profonde, constituant dans la

mémoire à long terme, un dispositif d'accueil pour les informations nouvelles, acquises par le lecteur ou moment de la lecture du message.

### **I.5. La démarche pédagogique pour la compréhension d'un énoncé écrit**

Les études scientifiques et didactiques qui ont arriver à toucher la question de lecture-compréhension des énoncés écrits en langue étrangère, affirment que l'accès à un sens par les apprenants du FLE, dans le cadre d'un parcours d'apprentissage d'une langue étrangère, met en œuvre des démarches et des stratégies multiples, et engage toutes sorte de compétences.

C'est une activité complexe qui touche une diversité disciplinaire telle que la linguistique, la neurobiologie, la psychologie cognitive et la sociologie, la lecture désigne un ensemble de questions posées sur un texte, un prélèvement de l'information, susciter le cerveau à l'anticipation, la saisie de sens général, puis trouver une réponse à une situation de problème

C'est généralement la mise en place un ensemble de structures mentales qui mènent à la sélection des informations les plus pertinentes et les plus appropriées à la réussite dans la construction des représentations et au processus de la compréhension.

*« la compréhension de texte repose sur cinq ensemble de compétences qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture, des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences textuelles, des compétences référentielles et des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture). pour comprendre, le lecteur doit donc mobiliser ces compétences en opérant deux grands types de traitements des traitements locaux et des traitements globaux qui lui amènent à construire un représentations mentale cohérente de l'ensemble de texte » .*

(CAIN K, 2003, pp. 313-338)

Un grand nombre d'apprenants éprouvent des difficultés de compréhension écrite, cette catégorie utilise la stratégie de lecture mot à mot, ils traitent chaque phrase comme étant une phrase indépendante, et ils ignorent l'importance d'élaboration des représentations provisoires au fur et au mesure de la lecture du texte et de consacrer leur attention sur la mémorisation des informations importantes, et aussi ont du mal à remettre en cause des interprétations et de représentations qu'ils sont effectuées durant la lecture du texte .

## **I.5.1.les étapes de la lecture**

Le processus de lecture se compose de trois étapes, pendant lesquelles l'apprenant se trouve en situation d'interaction avec le texte et le contexte de lecture pour but de construire un sens

Selon HAWKEN Jean « *pour faciliter l'apprentissage de la lecture, on doit segmenter la tâche de lecture en trois séquences essentielles : pré lecture, lecture, et après lecture* » (Jean, 2009, p. 18)

### **I.5.1.1.La pré lecture**

C'est un moment de découverte, cette étape est indispensable dans laquelle les apprenants entrent en contact avec le texte, son but est de préparer l'apprenant au texte qu'il va lire, elle comprend deux moments celui de la contextualisation et de l'anticipation.

La contextualisation est censée de donner des informations sur la situation d'énonciation et sur le texte qu'ils vont aborder, sachant que le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension, on doit déclarer que l'apprenant possède des connaissances sur le sujet en question.

L'anticipation est une phase qui sert à donner l'occasion aux apprenants de construire des hypothèses sur le contenu du document, Cette étape sollicite les acquis et le vécu des apprenants, et à partir de cela ils vont construire un nouveau savoir.

L'activité d'anticipation peut se faire avec plusieurs manières comme par ex : donner des mots clés du document proposé et les apprenants vont construire un autre texte à comparer avec le document, ou bien leurs donner des phrases en désordre et ils vont les ordonner et les comparer avec le document lui-même

### **I.5.1.2.la lecture**

Dans cette phase l'apprenant utilise des stratégies multiples, qui lui permettent la gestion de sa compréhension et la vérification des hypothèses émises pendant l'étape de pré-lecture, et l'organisation des informations.

Il existe plusieurs types de lecture en fonction d'objectif et des énoncés :

#### **I.5.1.2.1. la lecture sélective ou de repérage :**

Ce type consiste à sélectionner les informations importantes et intéressantes, Cette stratégie est adoptée lorsqu'il y a nécessité de recherche, elle est convenable durant la lecture de : la couverture du livre, la préface, la table de matière, l'index et la connaissance du premier paragraphe de chaque chapitre.

Elle sert à évaluer l'importance et l'utilité de l'ouvrage et aussi à réparer les parties significatives selon le cadre de son travail.

#### **I.5.1.2.2. la lecture écrémage ou balayage :**

C'est une technique qui a pour but la compréhension de l'essentiel dans le texte, sans avoir lire la totalité du texte, Sylvie GIGUERE a défini cette notion comme étant :

*« L'écrémage est l'une des stratégies les plus utilisées, il s'agit d'une lecture très rapide pendant laquelle le lecteur parcourt le texte en ne captent que ce qui est important »* (GIGUERE, p. 71)

L'œil ne déchiffre pas linéairement, graphème après graphème, mais progresse par saisies globales, Elle s'utilise particulièrement dans l'évaluation de la pertinence d'un article, et le repérage des énoncés importants dans le cadre de son travail.

#### **I.5.1.2.3. la lecture active**

Ce type permet à l'apprenant de connaître en détails le contenu d'un document, et extraire les informations significatives et aussi pour stimuler les capacités intellectuelles de la lecture pour but d'avoir une compréhension meilleure du pensé de l'auteur.

#### **I.5.1.2.4. la lecture à haute voix :**

Elle consiste à oraliser un texte, elle vise la compréhension active des textes

Sophie MOIRAND affirme à ce propos que *« la subvocalisation ralentit considérablement la vitesse de la lecture et même la qualité de la compréhension »* (MOIRAND, 1979. )

Cette citation nous informe que la lecture à haute voix permet aux apprenants d'améliorer leurs ponctuations, la subvocalisation de chaque mot et chaque syllabe, lui développera la prononciation et la diction.

#### **I.5.1.2.5. la lecture silencieuse :**

C'est lire avec l'œil assurant une compréhension immédiate du sens pratiqué pour son utilité, elle prend une place très importante dans l'éducation en raison de sa valeur éducative, le goût et la passion de la lecture émanent du sentiment de l'intimité et de confiance qu'assure la lecture silencieuse.

C'est une lecture pour soi, mentale et sans verbalisation, les yeux parcourent les lignes, elle assure l'accès au sens d'une façon rapide et efficace par rapport à la lecture à haute voix

#### **I.5.1.3. la post-lecture :**

Elle désigne la dernière phase de l'acte de lecture, elle a pour objet de réinvestir les connaissances antérieures et nouvelles des apprenants à travers des activités de lecture.

Les activités de cette phase peuvent être sous plusieurs formes, mais elle font toujours un retour au texte lu, par une réflexion personnelle, elle sont toujours en relation avec des tâches de la vie réelle, par exemple : préparer un plat de cuisine après avoir lu la recette, découvrir le trajet d'un endroit à l'aide d'une carte routière, ou bien imaginer une suite pour un récit qui lui manque la fin.

### **I.6) les difficultés du processus de lecture**

Durant l'activité de lecture, les apprenants rencontrent différents niveaux de difficultés tel que :

#### **I.6.1. des troubles concernant l'articulation :**

Ce genre de troubles peut avoir comme origine une malformation de bouche ou une tournure particulière de bouche, par exemple : si la voûte palatale qui la partie supérieure du dedans de la bouche, est très courbée, l'opération d'articulation devient plus difficile.

#### **I.6.2. les difficultés concernant la parole**

Ce trouble se manifeste dans le cas du bégaiement, la parole est le langage articulé utilisé pour communiquer, le bégaiement empêche l'expression, affectée de contraction inconvenante de cordes vocales, de répétitions incontrôlée.

La structure phonétique de la langue française peut être déformée par l'influence de la langue maternelle, et avoir du mal à différencier entre les lettres par ex : le (p) et le (b), (i) et le (e)

### **I.6.3.les difficultés d'ordre cognitif (connaissances linguistiques limitées)**

Ce genre a une relation avec le bagage linguistique et la totalité de vocabulaire que les apprenants ont besoin, il y a une relation étroite entre la lecture pratiquée par les apprenants du FLE et le fait de connaître mal la grammaire, en ajoutant que la possession d'un vocabulaire réduit peut diminuer le degré de compréhension du texte

L'apprenant par fois n'arrive pas à lire un mot ou une phrase correctement parce qu'il n'a pas étudié en classe toutes les correspondances par ex : la liaison, dans le cas où elle est interdite, l'apprenant l'a fait, et quand elle est obligatoire, il ne la fait pas.

### **I.6.4.difficultés d'ordre psychologique :**

Ce genre désigne l'ensemble des facteurs affectifs et psychologiques qui peuvent influencer négativement sur l'apprenant au cours de l'activité de lecture, tel que le manque de confiance en soi, le stress et la timidité.

### **I.6.5.Difficultés d'ordre social et familial :**

Le milieu social a un impact direct sur l'acquisition du FLE, cette influence peut être négative ou positive.

Les études en sociologie ont montré que la réussite de cycle primaire et donc l'apprentissage de la lecture est lié à l'origine sociale autrement dit que les apprenants qui ont grandi dans un milieu défavorisant de tout l'équipement pour une meilleure acquisition et apprentissage du FLE, notamment les zones rurales, cela influence négativement sur la compétence langagière (avoir un manque dans la fluidité communicative) et sur la compétence linguistique (avoir un vocabulaire très pauvre).

## **I.7. la compétence de production écrite :**

La rédaction est un processus complexe, c'est pas facile d'avoir une compétence en production écrite, parce que la production d'un texte nécessite la possession de différents types de compétences, pour pouvoir à la fin produire une série de structures linguistiques.

C'est une tâche quotidienne qui satisfait des besoins divers, ses fonctions sont si large, l'écrit prend une place dans tous les domaines de la vie courante (lettre commerciale, lettre d'amour ou une consigne de travail aussi pour informer (enseignement, presse...) comme dans le diversement (littérature, jeu...)

Ecrire c'est stocker les informations, soit pour but de communiquer si le destinataire est absent ou à quelqu'un qu'on ne peut pas lui adresser la parole oralement, soit pour conserver l'information à fin de la retrouver plus tard.

De son côté PLANE sylvie considère la compétence de production écrite dans son ouvrage didactique et pratique d'écriture : écrire au collège, comme étant :

*« Une activité de résolution de problème, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence »* (Sylvie, 1994, p. 44)

Le processus de l'écriture permet la transcription d'une pensée, aussi il aide le raisonnement et l'organisation des connaissances.

L'écrit se manifeste dans le monde économique, industriel, commercial..., dont le fonctionnement est le même (détermination, présentation...) c'est une activité social, il se traduit par une très grande diversité de productions.

### **I.7.1.le texte**

Le texte est un tissu des mots impose un sens, c'est un produit connexe, cohérent et cohésif, une juxtaposition rationnelle des mots, de phrases, des actes d'énonciations et des propositions, qualifie une banque de données.

Il désigne un ensemble des énoncés oraux ou écrits produit par un sujet, pour but de construire une situation de communication.

RAYMOND à son tour a défini le texte comme étant :

*« Une suite de phrases syntaxiquement correctes écrite selon des règles de cohérences interphrastique »* (robert, 1995, p. 23)

### **I.7.1.1. la cohérence et la cohésion textuelles :**

La cohésion textuelle exige la présence d'une relation logique entre les phrases et les paragraphes, qui permet l'organisation d'un texte et un pouvoir de sens, désigne les enjeux clés de la linguistique textuelle, assurant l'équilibre et la continuité textuelle.

Selon RIEGLE : « *Le cerveau humain travaille en principe de façon cohérente, alors un texte devient incohérent pour le lecteur lorsqu'il est impossible de trouver une relation entre des informations fournies. Cette situation peut se produire quand des liaisons entre des informations, qui étaient évidents pour l'auteur lors de la rédaction, sont déjà manquantes dans le texte. En plus, c'est parfois l'auteur lui-même qui n'est plus en mesure de comprendre* » (Martin, 2009, p. 603)

La continuité du texte est réalisée par un ensemble de liaison et relations qui existent entre les informations, le degré de cohérence/cohésion dans le texte est juger par le lecteur ou le récepteur, mais parfois le lecteur n'est pas en mesure de juger le texte parce que le texte lui dépasse.

#### **I.7.1.1. 1.La cohérence :**

La cohérence textuelle se manifeste au niveau global du texte, et la signification générale du texte, un texte cohérent c'est celui qui fait le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur

SHIRLEY carter-thomas de son côté a défini la notion de cohérence comme suit :

« *La notion de cohérence est au centre d'une discussion sur la qualité textuelle. Elle correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit* » (carter-thomas, 2000, p. 31)

La cohérence correspond à la macrostructure, qui est le thème développé dans le texte, elle assure le sens du texte et succession logique des idées.

Le degré de cohérence est relatif au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interprétation, elle implique un jugement qui a un certain degré idiosyncrasique.

Au milieu scolaire, si le rédacteur sait que son travail sera un objet d'une évaluation, il doit logiquement lui guider selon les interprétations de son évaluateur, le texte va être jugé comme un bon texte, s'il est implicitement cohérent dans le cadre des consignes préétablies en milieu scolaire.

Un texte cohérent ne contient pas des contradictions, la non-contradiction assure la crédibilité et la fidélité du texte.

#### **I.7.1.1.2.la cohésion :**

La cohésion implique à la fois les liens intra et inter linguistiques, et les procédures utilisées pour établir les liaisons entre les informations, ces procédures peuvent être grammaticales, ou lexicaux, ainsi que d'autres traits peuvent être observables à la surface du texte (ponctuation, connecteurs).

*« La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements » (carter-thomas, 2000, p. 30)*

Donc, la cohésion est l'ensemble des marques linguistiques qui assurent les relations correctes entre les composantes d'une phrase et entre les phrases dans le texte.

#### **I.7.1.2.la progression thématique :**

Il s'agit du choix de telle ou telle thématisations, de telle ou telle progression, est lié d'une façon étroite avec le contexte d'utilisation des phrases, cela construit la cohérence textuelle, c'est aussi l'ordre des mots qui reflète l'ordre des idées abordées dans le texte.

Selon Bernard COMBETTE la progression thématique est :

*« ...il s'agit d'étudier comment s'organisent les groupes syntaxiques sur la ligne de la phrase. » (COMBE*

*TTE, p. 75)*

Les niveaux d'analyse phrastiques selon l'école de Prague :

- Grammatical :
- Sémantique :

- Informationnel : c'est l'élément nouveau dans le texte qui lui fait avancer

Ce dernier concernait la répartition de l'information en parties thématiques et rhématiques

- Thème : c'est ce qui est connu et qui forme ainsi le point de départ pour l'émetteur.
- Rhème : c'est ce que l'émetteur affirme sur le thème

DUCROT et TODROV on définit le texte comme étant :

*« le thème d'un acte d'énonciation, c'est ce dont parle le lecteur, c'est l'objet du discours, ou comme disant les linguistes du début de siècle, le sujet psychologique ; le propos ou encore rhème, c'est l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème- ce qu'on appelait autrefois le prédicat psychologique. » (Tzvetan, 1972, p. 345)*

### **I.7.1.2.1.les types de progression thématique**

#### **I.7.1.2.1.1.Schéma à thème constant**

Le même élément thématique apparaît à travers tout passage, la différence se réside seulement au niveau du rhème.

Ph1: Th1 → Rh1

Ph2: Th2 → Rh2

Ph3: Th3 → RH3

#### **I.7.1.2.1.2.Schéma linéaire**

le rhème d'une phrase, devient le thème de la phrase suivante :

Ph1 : Th1 →Rh1

TH2→RH2

TH3→RH3

#### **I.7.1.2.1.3.Schéma à thème ou à rhème éclaté**

Le thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront chacun séparément comme thème des phrases.

PH1 TH1 →RH1

PH1 TH1 →RH1

PH2 TH2 →RH2 OU PH2 TH2 →RH2

PH3 TH3 →RH3 PH3 TH3 →RH3

Le rhème d'une phrase peut être lui aussi la source de plusieurs thèmes.

### **I.7.2.les processus rédactionnels :**

Le rédacteur durant la rédaction gère simultanément ces divers opérations, il doit garder ses idée en mémoire, et à la fois les relier d'une manière logique, il doit aussi respecter le code orthographique ou syntaxique, le rédacteur dans ce cas, il se trouve en état de surcharge cognitive.

PIOLAT et ROUSSEY décrivent les éléments qui interviennent au processus rédactionnels :

#### **I.7.2.1.Le processus de planification**

C'est une opération mentale sert à concevoir une mise en texte à partir des requis issues de la mémoire à long terme. Et organiser les infos pertinentes sous forme d'une chaîne associative.

C'est le plan élaboré par le rédacteur selon une situation de production donnée, ce processus se fait en trois sous-processus, le processus de conception, d'organisation et de recadrage

#### **I.7.2.2. Processus de textualisation**

C'est l'interprétation graphique des idées conçu au cours du processus de planification, elle se fait selon les normes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du texte)

#### **I.7.2.3.Processus de révision**

C'est un processus qui a pour but d'évaluer le texte produit et à quel point il est adéquat au plan conçu pendant la planification, il comporte deux sous processus, celui de la lecture, pour but de vérifier et détecter les manques aux normes de la langue, et le processus de correction.

#### **I.7.2.4.Processus de contrôle**

Ce processus englobe la réalisation des trois processus rédactionnels précédents, il évalue leurs pertinences au cours du processus scriptural, il est évident dans ce processus de prendre en considération les contraintes qui entraves le rédacteur, dans son écriture. Il est présent tout au long du processus d'écriture

L'acte de production de l'écriture nécessite un processus cognitif qui interpelle les trois niveaux de la mémoire :

-Mémoire sensorielle : elle conserve fidèlement les infos apportée par les différents sens, (l'odorat, le toucher, .....). Elle constitue un passage vers la mémoire à court terme.

-Mémoire à court terme : elle sert à réutiliser des infos pendant un temps très limité.

-Mémoire à long terme : c'est un système de mémoire qui conserve toutes les connaissances depuis l'enfance sont tout au long du processus d'écriture.

#### **I.7.3.L'enseignement de la production écrite (la didactique de l'écrit)**

L'installation de la compétence écrite ne demande pas des simples activités de réception ou de production, mais elle demande une discipline fondée sur plusieurs théories d'apprentissage d'où la didactique de l'écrit, elle présente :

*« Un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturalité : sujet lisant / écrivant, le texte et le contexte » (pastor, 2007)*

Le professeur est un guide, qui encourage ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leurs propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration, l'apprenant attend toujours des corrections et des suggestions d'amélioration de la part de son enseignant.

#### **I.7.4.Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite**

La production écrite est une opération complexe qui consiste à faire un appel à toutes les requis du domaine mis en question, les élèves-scripteurs rencontre dans leurs parcours vers l'acquisition d'une compétence scripturale, des difficultés diverses, il est noté selon J.P. CUQ et GRUCA que :

« Une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer » (GRUCA, 2005, pp. 184-185)

Les difficultés selon MANGENOT :

Sont d'ordre :

**-Linguistique** : la maîtrise de la langue, et du lexique (grammaire, orthographe, syntaxe .....) d'une façon particulière la maîtrise du vocabulaire.

**-Cognitif** : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.

**-Socioculturel** : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant méconnaît, la langue utilisée dans une lettre de félicitation n'est pas la même que celle qu'on l'utilise dans une lettre de remerciement. (ROBERT, 2008, p. 174)

### **I.7.5. Les modèles de la production écrite**

Beaucoup de travaux théoriques et empiriques ont été faites aux cours des années 80-90, pour but d'aborder les problèmes de la production écrite

Ces travaux s'appuyaient sur une conceptualisation influencée par la psychologie cognitive.

D'ici on peut distinguer deux grands types de modèle de production écrite :

-Les modèles linéaires : il comporte une succession d'étapes séquentielles.

-Les modèles non linéaires : le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités différentes.

#### **I.7.5.1. Les modèles linéaires**

Le modèle de ROHMER :

Ce modèle établit que tout scripteur doit passer par trois étapes : pré-écriture c'est le processus de planification, l'étape de l'écriture qu'est la mise en texte des idées, et la réécriture consiste à corriger le texte produit (GERMAIN, 1999, p. 26)

#### **I.7.5.2. Les modèles non linéaires**

Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle comporte trois composantes :

L'environnement de la tâche : cela correspond aux éléments externes qui rentrent en jeu pendant le processus de l'écriture.

Les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques : tout texte écrit est destiné à un public, il faut nécessairement avoir des connaissances sur ce public, et pour aborder un thème, il faut avoir des connaissances sur lui, et pour écrire dans un genre il faut le maîtriser.

Le processus de production écrite à proprement parler : ce processus se décompose en deux opérations :

La planification conceptuelle qui gère la sélection et l'ordre de présentation de l'information et la génération des phrases.

La révision /édition : sert éventuellement à l'évaluation et les corrections du texte produit.

## **Conclusion**

Les programmes scolaires autour du monde accordent la plus grande partie de notation et de volume horaires à la compétence écrite face à sa complexité et à la grandeur des efforts dont elle a besoin pour qu'elle soit maîtrisée, cette maîtrise mène par la suite à l'appropriation du FLE.

# Chapitre II

Le processus de l'évaluation

## **Introduction**

La totalité des situations d'enseignement/apprentissage nécessitent l'application d'un processus d'évaluation, qu'il doit être nécessairement planifié en fonction des buts de cet apprentissage,

Ce processus joue un rôle très important dans l'amélioration et le soutien du processus d'apprentissage,

L'évaluation est étroitement liée aux programmes d'études, elle interprète les renseignements recueillis pendant l'apprentissage pour but d'atteindre des résultats d'apprentissage souhaités

### **1. l'évaluation**

C'est un processus qui vise à mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés par le formateur ou par l'enseignant, elle sert aussi à déterminer l'état des changements attendus chez les formés, comme indique TYLER :

*« Le processus de l'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'éducation sont en voie d'être atteints...cependant comme les objectifs d'éducation visent essentiellement à changer les êtres humains c'est-à-dire que le but est de produire dans le comportement des étudiants certains changements souhaitables alors que l'évaluation est le processus consistant à déterminer dans quelle mesure ces changements de comportement sont en train de se produire » (TYLER, 1950, p. 69)*

L'évaluation englobe tout jugement de valeur porté à un ensemble des données, ces données peuvent être un produit, performance ou une production, le jugement est porté à la base d'un ensemble d'objectifs, l'évaluation se déroule tout au long du cursus de formation, elle permet de prendre des décisions et à la fin de chaque séquence d'apprentissage, elle prend en charge l'évaluation des produits des formés et le processus de formation à la fois.

### **2. la place de l'évaluation dans le secteur éducatif**

L'évaluation fait partie de l'enseignement, elle est demandée par l'institution scolaire, par la société et par les enseignants au sein de leurs classes, elle est devenue une préoccupation

centrale du système éducatif la totalité des instructions ministérielles insistent sur la nécessité de l'évaluation.

-pour quoi évaluer à l'école ?

Cette question peut recueillir plusieurs réponses, l'enseignant doit en premier lieu savoir « comment évaluer » parce que si l'enseignant évalue ses apprenant sans avoir s'occuper des réels buts de ses actions, il s'exposera plus tard à des maladresses pédagogiques.

L'évaluation à l'école fait apparaitre plusieurs pôles à prendre en compte : l'institution, l'enseignant, l'élève lui-même, ses parents et celui de la société.

Dans Le DICTIONNAIRE actuel de l'éducation : LEGENDRE a fait défini cette notion comme étant :

*« L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur où à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements. » (LEGENDRE, 1993)*

D'après cela on comprend que l'évaluation des apprentissages est un processus pluri polaire, elle s'occupe de toutes les dimensions ayant une relation avec le cursus scolaire, c'est l'une des composantes principales de l'acte pédagogique, que l'enseignant réalise durant son travail quotidien, il ne aura jamais d'apprentissage sans la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation, les activités évaluatives sont étroitement liées au processus d'enseignement/apprentissage.

Le Conseil supérieur de l'Éducation va dans le même sens :

*« les collègues ont besoin non seulement de spécialistes de discipline, mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien à la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire*

*des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative. » (l'éducation, 1995, p. 91)*

Donc il est vraiment nécessaire que l'enseignant aussi que ses apprenants comprennent le processus d'évaluation, ses fonctions, son sens, les concepts associés, ses outils et ses enjeux.

L'évaluation des apprentissages est un processus continue, par lequel l'enseignant recueille des données sur les apprenants, pour but d'assurer des connaissances, habilités, des attitudes acquises et des compétences construites, elle permet aussi d'informer les élèves et leurs parents, ainsi qu'à l'administration sur l'état d'avancement des apprenants, et prendre des décisions adéquates par rapport aux résultats obtenus, et par rapport aux stratégies employées par l'enseignant, CUQ et GRUCA ayant aussi défini le concept de l'évaluation comme étant :

*«Évaluer signifie déterminer précisément ce qu'on veut évaluer et mesurer, c'est à dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d'actes de parole, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, définir les critères d'évaluation et les critères de passation de tests, etc. » (CUQ J.-p. e., 2005, p. 219)*

L'évaluation est basée sur une approches psycho-éducative et approche docimologique

### **2.1.L'approche psycho-éducative**

C'est une démarche qui vise à combler les lacunes au niveau psychosocial, elle vise l'adaptation maximale entre l'être humain et son entourage, dans cette approche il faut prendre en considération la relation entre l'éducateur et son environnement, le modèle psychoéducative est avant tout un modèle d'intervention systématique.

Elle suppose une évaluation complète des forces, des facteurs de protection, des besoins, les limites et les capacités des personnes ayant besoin d'aide, elle mène l'enseignant à formuler les objectifs, vérifier la qualité d'enseignement, et aussi évaluer le degré d'atteintes des objectifs.

Gendreau définit l'intervention psychoéducative comme « *une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie d'un jeune aux prises avec des difficultés spécifiques*

*d'adaptation, accompagne et soutient ce jeune dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage » (Gendreau, 2001, p. 15)*

On comprend que l'approche psychoéducative repose sur le fait que l'humain est un être en constante évolution sur les plans affectif, cognitif, social, physique et moral. Son développement implique une interrelation et une inter influence constante entre ses caractéristiques, en tant qu'individu, et celles de son environnement. Le modèle psychoéducatif perçoit l'être humain en difficulté comme un individu dont certaines facettes de son développement sont en difficultés et peuvent avoir un certain retard dans leur réalisation.

L'évaluation des apprentissages s'inspire de la théorie des tests psychologiques, cette théorie met l'accent sur les caractéristiques personnelles en tant que des facteurs qui peuvent expliquer les différences entre les apprenants, les outils de cette approche sont sous forme de tests par lesquels l'administration donne des résultats qui permettent de déterminer la position de l'élève par rapport à un ensemble de critères psychologiques.

La pratique de cette approche se manifeste dans le fait d'amener les enseignants à recueillir les notes finales attribuées aux élèves face à leurs travaux (devoirs, examen, évaluation contenue) cette note est interprétée par rapport aux résultats des autres élèves de la classe pour servir des critères définis, par exemple : l'écart type, la moyenne de la classe.

## **2.2. L'approche docimologique**

L'école est un endroit où l'évaluation est indispensable, il semble parfois que l'élève fréquente l'école pour décrocher des notes plus que pour une acquisition véritable des savoirs, cette notation est une réponse à la division du travail et aussi à l'unicité de l'élève et le temps, cela permet de prendre des décisions relatives à chaque élève, prenant compte des informations collectées de sources multiples.

Par souci d'objectivité et en réponse à la difficulté de noter. A partir de 1922, en France, Henri Piéron s'attaque aux problèmes posés par la subjectivité de la note. Dès 1929, il attire l'attention en ces termes : *« C'est un principe général que, pour être reçu à un examen, il faut avoir la moyenne, ...dès lors, ...pour un grand nombre de candidats, ce sera ...le hasard qui décidera de leur admission ou de leur recalage. En effet, on sait que... c'est dans la région moyenne qu'ils se massent... ».* (Pieron, 1963, p. 9)

Le travail de la docimologie consiste à mettre en évidence tous les mécanismes qui brouillent l'effort vers une évaluation objective et étudier les écarts de notes entre les correcteurs, et envisager les moyens d'atténuer la subjectivité de l'évaluation, elle prend en charge aussi les appréciations des correcteurs, et la traduction de ces appréciations en notes, donc le paradigme docimologique est orienté essentiellement vers la fidélité et la fiabilité des évaluations. Dans le vocabulaire de la psychologie de Piéron, la docimologie est définie comme :

*"L'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.)"* (Piéron, 1979)

Le champ de travail de la docimologie implique l'application des barèmes, et les échelles de notes, l'intercorrélation entre les examinateurs..... elle vise à diminuer le rôle du hasard dans les corrections, elle prend comme essentiel de multiplier la correction.

L'évaluation informe l'enseignant sur le développement de son travail, sans évaluation le maître ne saura, si ses interventions ont porté leurs fruits ou pas, il doit donc impérativement avoir une place au cœur du processus pédagogique, pour savoir si les objectifs visés et les compétences attendues sont atteintes ou non, à partir des activités évaluatives menées au sein de sa classe scolaire.

### **2.3. Les types d'évaluation**

L'évaluation est un processus qui sert à mesurer et à prendre des décisions concernant la progression des apprentissages des élèves, par le biais d'une recueille des données, permettant de cerner les points forts et les points faibles de chaque apprenants.

Il existe plusieurs types de l'évaluation :

#### **2.3.1. L'évaluation formative**

Cette évaluation est contenue, elle se réalise pendant la séquence d'enseignement/apprentissages elle a pour but de vérifier les comportements attendus chez l'apprenant et savoir le niveau de maîtrise atteint, et mettre l'accent sur les points de forces et de faiblesse chez l'apprenant, comme confirme TAGLIANTE Christine en disant :

*« Un processus contenu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles »* (TAGLIANTE, 2005, p. 57)

C'est un type dont l'objectif principal est la régulation du processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit donc d'un processus de rétroaction, qui sert à réguler les modalités de fonctionnement d'un système à la base des résultats déjà obtenus.

Cela permet à l'enseignant de réorganiser le processus d'enseignement en fonction des besoins et des lacunes approuvés par les apprenants afin d'améliorer leurs apprentissages et de les guider vers la maîtrise des compétences présentées sous forme d'objectifs.

LANDSHEER nous a informés à ce propos en disant que l'évaluation formative est :

*« Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser »* (DE LANDSHEERE, 1979, p. 113)

Cela veut dire que l'élève et un élément essentiel, elle lui conduit vers l'autoformation, et lui informe sur sa progression, et lui permet d'intervenir dans son processus d'apprentissage et modifier les modalités de fonctionnement selon ses besoins, aussi de décider des actions d'aide nécessaires pour lui et savoir ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, elle dresse un chemin vers l'auto-évaluation.

TARDIEU a évoqué ce point en disant que l'évaluation formative *« porte sur des éléments ponctuels, elle informe l'élève et le professeur sur un processus en cours, valide l'atteinte de paliers de progression ou la nécessité de proposer des activités de remédiations »* (TARDIEU, 2008, p. 199)

Cette évaluation ne se traduit pas en note, elle détermine une démarche pédagogique vers l'autonomie de l'apprenant et un processus de formation optimale, c'est l'un des points de cette évaluation parce que comme l'indique TAGLIANTE :

*« L'information minimale donnée par la note est insuffisante en ce sens qu'elle ne donne aucunement à l'élève de moyens de l'amélioration et qu'elle ne constitue pour l'enseignant que le constat d'un échec »* (TAGLIANTE, 2005, p. 15)

Donc, pour pouvoir réguler un processus d'enseignement/apprentissage afin qu'il soit réussissable, il faut d'abord appliquer une évaluation formative pertinente, parce que la note

n'est qu'un reflet de la somme des connaissances et des compétences acquises dans l'apprentissage, mais l'évaluation formative prend en charge la meilleure façon pour maîtriser ces compétences et connaissances.

### **2.3.1.1. Les fonctions de l'évaluation formative :**

L'évaluation formative ne constitue pas dans tous les cas une évaluation terminale, elle constitue également une évaluation diagnostique ou une évaluation pronostic, dans ce cas elle intervient au début de la tâche ou le processus d'apprentissage.

#### **2.3.1.1.1. la fonction pronostic :**

C'est l'évaluation initiale, elle se fait au début du processus d'enseignement/apprentissage, elle sert principalement à orienter l'apprenant dans sans parcours scolaire, elle cherche à informer l'enseignant aussi que l'apprenant sur le niveau réel du nouvel inscrit, les outils de cette fonction sont sous forme de testes (pronostics), ils servent essentiellement à prédire le niveau des compétences qui pourra être atteint par l'apprenant, TAGLIANTE Christine à évoquer ce point en disant :

*« Peut également, par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation. Dans certaines institutions de formation professionnelle, ce genre de tests d'aptitudes cognitives ou psychotechniques tend à définir si l'élève est ou non capable d'entreprendre tel ou tel type de formation »* (TAGLIANTE, 2005, p. 17)

Cela veut dire que cette fonction permet d'orienter l'apprenant et savoir sa position par rapport à sa classe, et par rapport aux objectifs fixés par l'institution/enseignant, qui permet par la suite à l'apprenant de prendre des décisions concernant son apprentissage, elle constitue donc une sorte de bilan qui contient les points faibles de l'apprenant, ses connaissances, ses compétences..... Relatives au savoir qu'il va acquérir.

Dans cette fonction l'orientation ne se limite pas à l'élève, elle oriente aussi l'enseignant, elle lui permet de réfléchir sur sa propre démarche pédagogique, aussi sur l'organisation du cursus, elle lui fournit les moyens pour construire un diagnostic de l'élève, qui lui permet par la suite d'anticiper sur sa propre conduite d'enseignement.

Informé l'élève sur son état, lui offre la chance de savoir et mesurer les efforts, et les compétences (scolaire ou non scolaire) et les connaissances qui lui restent à faire pour accomplir son apprentissage, ce genre de décisions est de types autonome.

#### **2.3.1.1.2. La fonction diagnostique**

Elle se place après l'évaluation pronostique, elle est présente tout au long de la séquence d'apprentissage, son rôle principal est de réguler les apprentissages, elle sert à analyser l'état de l'individu à un moment donné, en vue de porter un jugement sur cet état, et par la suite chercher les moyens adéquats de la remédiation.

À ce sujet TAGLIANTE explique à ce propos, que :

*« Cette évaluation, en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devait maîtriser à ce point du cursus ont atteints. Cette vérification à son tour, servira au point de départ à l'enseignant pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer le tactique, etc. C'est bien cette double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : Une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques ». (TAGLIANTE, 2005, pp. 15-16)*

Cela montre que l'enseignant choisira les objectifs qui lui semblent indispensables pour l'élève pour son progression, et qui seront obligatoirement évalués.

Cette évaluation est sous forme de testes fréquents (testes de progression), l'enseignant évalue son apprenant par rapport à la présence ou l'absence de telles ou telles compétences nécessaires pour atteindre les objectifs fixés au début du processus d'apprentissage, cela permet de savoir en quoi l'apprenant éprouve des difficultés ou un manque, et aussi en quoi il a besoin d'un d'enseignement correctif, qui montre par la suite les moments où l'intervention de l'enseignant est obligatoire.

#### **2.3.1.1.3. L'inventaire**

Elle sert essentiellement à certifier, elle intervient souvent à la fin d'un cursus de formation, il s'agit d'une évaluation bilan, elle prend en charge l'évaluation du domaine cognitif (savoir, savoir-faire), son rôle est donc certifier qu'un niveau est atteint, TAGLIANTE affirme que l'évaluation inventaire est :

*« Évaluer ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autres part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation-inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint »* (TAGLIANTE, 2005, pp. 16-17)

Cette certification est obtenue généralement à la suite d'un examen ou l'obtention d'une attestation (diplôme), les examens ayant une place omniprésente dans le cursus scolaire, sont réalisées parfois par l'enseignant, et d'autre fois par l'institution ou bien par un groupe de travail extérieure.

La réussite ou l'échec dans un examen reflète l'ensemble de savoir et de savoir-faire obtenues durant le cursus scolaire.

Cette évaluation peut s'intégrer dans l'évaluation sommative, parce qu'elle vise à classer les élèves selon leurs compétences, elle est aussi normative parce que elle donne des informations sur les différences existantes entre les apprenant.

Le bilan obtenu doit être pris en considération par l'apprenant pendant une nouvelle séquence d'enseignement pour qu'il ajuste sa démarche pédagogique en fonction des manques éprouvés par lui.

### **2.3.2. l'évaluation formatrice (l'autoévaluation)**

C'est un type d'évaluation constitué de l'idée que seul l'apprenant qui peut ajuster et réguler son apprentissage, et représenter les objectifs à atteindre, comme tout type d'évaluation elle inclue au démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ces étapes sont organisées et ordonnées dans le temps pour permettre à l'élève de devenir plus en plus autonome dans son apprentissage.

Elle lui permet aussi de construire un jugement sur son propre travail, et de suivre ses acquis et sa progression, CUQ à évoquer ce concept dans son dictionnaire de la didactique du français *langue étrangère et seconde* en disant :

*« Une démarche prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixé, les modalités (Performances à prendre en compte, critères d'analyse*

*de ces performances, et exigences seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?) » (CUQ, 2003, p. 30)*

A partir de cela on comprend que l'évaluation formatrice( l'autoévaluation ) prépare l'apprenant vers une autonomie dans son apprentissage, donc c'est lui qui peut détecter ses difficultés et ses lacunes, il pourra par la suite choisir la démarche adéquate pour réguler ses failles, dans ce cas l'apprenant devient plus en plus conscient à ses erreurs et il peut également juger ses produits pour but de les améliorer, dans le ce contexte GALISSON Robert a ajouter qu' :

*« Il n'y a que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage » (GALISSON, 1980, p. 72)*

D'après cela on comprend que l'évaluation formatrice implique l'apprenant dans son apprentissage pour but de progresser et avoir une autonomie d'apprentissage.

### **2.3.3. L'évaluation sommative**

Elle se situe à la fin d'un parcours d'apprentissage, essentiellement elle sert à fournir des certificats par rapport à des critères établis par le programme scolaire, elle sert aussi à classer les apprenants.

TARDIEU claire a défini l'évaluation sommative comme étant :

*« Informe l'élève ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint. Elle peut jouer un rôle certificatif déterminant pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme. On parle aussi d'évaluation sommative continue qui additionne les résultats d'évaluation partielle réalisée au terme d'étapes définies de l'apprentissage pour produire un résultat. » (TARDIEU, 2008, p. 199)*

Cette certification consiste à informer que les apprentissages sont effectuées aux moyens d'un examen final ou un contrôle contenu, elle se fixe sur des objectifs généraux plus que sur des savoirs partiels, ses résultats sont destinés à l'institution, à l'élève, à ses parents et à la société.

Dans le même contexte DE LANSHEERE Gilbert ajoute que :

*« 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 par souci de clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou 'une capacité...l'évaluation sommative se traduit par un score...par score nous désignerons les résultats objectifs obtenu à un test ou toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte des points selon des règles fixes. » (DE LANDSHEERE G. , 1976)*

L'évaluation sommative est globalisante elle reflète la synthèse des apprentissages et elle traduit les efforts fournis par les élèves et l'assiduité aux cours, l'enseignant attribuer des notes aux élèves pour certifier qu'ils ont atteint un certain niveau de formation, ces notes permettent de situer l'élève par rapport à une norme ou un classement, qui conduit à la fin vers l'obtention d'une attestation.

## **2.4. Les étapes de l'évaluation**

La démarche évaluative se réalise par la mise en œuvre de différents paramètres, elle est considérée comme un élément important pour assurer la réussite de l'évaluation des apprentissages.

LUSSIER explique que :

*« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations...) et à les rendre significatives ; à porter des jugements sur les données recueillies et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ » (LUSSIER, 1992, p. 13)*

Toutes démarches évaluatives quelle que soit sa fonction comprennent les mêmes étapes : l'intention, la mesure et de jugement, afin de réaliser des décisions cohérentes, fiables et adéquates.

### **2.4.1. L'intention**

C'est le départ du processus d'enseignement, l'enseignant doit gérer son enseignement à fin d'établir des modalités d'apprentissages nécessaires, les objectifs ne sont pas clairement définis aux apprenants sont connus seulement par l'enseignant.

CUQ a défini cette étape dans le dictionnaire de la didactique du Français langue étrangère et seconde en disant :

*« Détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre » (CUQ, 2003)*

Cela montre qu'on ne peut pas réaliser une évaluation sans avoir passé de cette étape elle détermine les objectifs dès le début, et la façon de les installer durant ce dispositif, et à quel temps, ainsi que la prise des décisions adéquates afin d'aider les apprenants.

#### **2.4.2. La mesure**

Cette étape consiste à recueillir les données qualitatives et quantitatives par le biais de l'observation qui permet d'éclairer le jugement et la prise de décisions.

Elle se fait en trois étapes : la collection des données, les organiser et les interpréter

Comme l'indique LUSSIER :

*« Mesurer, c'est aussi étudier les données recueillies et les organiser en prévision de leur interprétation » (LUSSIER, 1992, p. 23)*

On conclut par que l'étape de mesure sert à tirer toutes les significations possibles par les données collectées.

#### **2.4.3. Le jugement**

C'est cette appréciation qu'on donne sur les apprentissages, l'enseignant donne un sens aux travaux de ses élèves, il doit prendre une place lointaine de ses enseignements et de ses élèves pour qu'il puisse les juger d'une façon objective.

*« Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies » (LUSSIER, 1992, p. 29)*

Ce jugement doit s'appuyer sur des faits, des observations ou sur des résultats de mesure recueillies durant l'enseignement.

#### **2.4.4. la décision**

Consiste à choisir une action à la suite d'une appréciation des résultats obtenus par l'enseignant concernant ses élèves.

Elle vise à situer les acquis durant un teste/examen, pour montrer la maîtrise ou la non maîtrise des compétences qui sont sous forme d'objectifs, le type des décisions se varie selon le type d'évaluation, dont ils se trouvent, et selon les besoins des apprentissages, comme indique LUSSIER D concernant ce sujet que :

*«Prendre une décision signifie faire choisir entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages maîtriser à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugement porté antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ » (LUSSIER, 1992, p. 35)*

Donc la prise de décision englobe deux sortes de décisions :

Il y a celle qui garantit la progression des apprentissages elle se fait par l'enseignant face à ses stratégies d'enseignement qu'il applique au sein de la classe (évaluation formative).

Le deuxième type dépasse l'enseignant, il est partagé entre lui et l'institution, ce type consiste à prendre des décisions à l'aide d'un bilan qui englobe le niveau des acquis de l'apprenant à la fin d'une séquence d'apprentissage.

Ces décisions peuvent être comme suit :

Permettre à un nombre d'élèves de passer à une classe supérieure, en vue qu'ils ont atteint le seuil minimal de performance.

Recommander des mesures d'aide (rattrapage) pour le reste des apprenants.

Dans l'évaluation formative la prise des décisions est basée sur l'objet d'apprentissages, elle permet la mise en place des activités de types multiples adéquates au niveau de performance approuvé par les apprenants

-Des activités correctives pour ceux qui montrent un niveau de performance en dessous de seuil minimal, c'est ceux qui montrent une faiblesse et difficultés d'apprentissage.

-Des activités renforcement pour la catégorie qui se situe au niveau de seuil minimal.

-Des activités d'enrichissement pour les élèves ayant dépassé le niveau demandé.

-Des activités complémentaires pour ceux qui ont prouvé un niveau de performance optimal.

## **2.5. L'évaluation par les paires :**

C'est un type d'évaluation qui s'effectue entre deux personnes (apprenants) ou plus, elle consiste à mettre l'élève en position d'un correcteur, et porter un regard critique sur le produit d'un autre élève par des aspects évaluables de ce produit, elle fait partie de l'évaluation formative comme l'indique DOSHY et ses partenaires que :

*« Alors que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont en général sollicitées dans le contexte de l'évaluation formative. » (Dochy, 1999, p. 331)*

Cette forme d'évaluation favorise l'interaction entre les élèves, elle permet à l'élève d'être actif et qu'il participe dans le processus d'apprentissage par la prise en charge de l'évaluation de ses camarades, en déterminant leurs points de faiblesse et de forces, à ce propos LAFONTAINE explique en disant que :

*« Qui rend les élèves actifs et qui les amène [...] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (LAFONTAINE, 2007, p. 31)*

Les objectifs de cette évaluation n'est pas seulement la note finale, mais l'installation de l'esprit évaluatif chez l'apprenant et lui engager dans le processus d'évaluation, il bénéficie des erreurs faites chez ses paires, il ne les ai fait jamais, elle fournit une rétroaction, plus que les apprenants reçoivent des rétroactions, plus qu'ils apprennent.

L'évaluation par les paires permet de faire un échange d'appréciation entre les apprenants, ce qu'il donne l'occasion à chaque apprenant à se situer dans la place de l'autre, comme l'indique PORCHER en disant :

*« L'évaluation par les pairs] individualise les appréciations : l'apprenant reçoit l'évaluation d'un autre apprenant auquel, en retour, il propose la sienne. Il y'a donc une confrontation réciproque, chacun des partenaires se situant en situant l'autre et inversement » (PORCHER, 1977, p. 113)*

Le fait de se mettre à la place de l'autre et analyser son produit et l'évalue, augmente le nombre des feedbacks reçus par l'apprenant, et implique cognitivement les élèves non actifs, ou bien les non engagé dans le processus d'apprentissage, cela par la suite va

intérioriser les principes de l'apprentissage eux, ce qu'il augmente le gain d'apprentissage à un niveau supérieure, à ce propos Houde et WINNYKAMMEN ajoute que :

*« Le travail à deux permet à chacun des partenaires sous certaines conditions, de progresser d'avantages qu'ils ne l'auraient fait en travaillant seuls »* (HOUDE, 1992, p. 94)

D'après eux le travail collaboratif donne ses fruits, mieux que le travail individuel, par le biais de l'apprentissage avec les erreurs des autres.

### **2.5.1. Les avantages de l'évaluation par les paires**

#### **2.5.1.1. Une façon efficace pour comprendre le sujet de l'évaluation et comprendre l'évaluation elle-même.**

L'évaluation par les paires permet à l'apprenant de se positionner en tant qu'un correcteur, qui permet par la suite d'intérioriser les démarches évaluatives, elle amène l'élève à adopter un nouveau raisonnement durant les travaux prochains à rendre par une compréhension approfondie du sujet demandé.

#### **2.5.1.2. Un gain de temps pour l'enseignant**

Dans le cas où il y a un grand nombre de copies à corrigés les apprenants peuvent prendre la position du correcteur afin de corriger les copies dans un temps limité.

#### **2.5.1.3. Permet d'estimer l'engagement et la motivation de l'apprenant**

Cette méthode informe l'enseignant sur le degré de l'engagement de son apprenant, par l'analyse de l'évaluation de ce dernier, les élèves qui notent d'une façon plus fiable, sont les plus susceptibles de suivre le cours, les évaluateurs moins fiables sont les moins engagés dans le cours, l'enseignant doit dans ce cas les identifier et les remobiliser dans le processus de l'apprentissage.

#### **2.5.1.4. Elle consolide les connaissances des apprenants (correcteurs)**

Evaluer les pairs permet aussi de développer la capacité de l'auto-évaluation, développe aussi la prise en charge de l'apprenant de son apprentissage, ses points de forces, son progrès et ses difficultés en classe.

### **2.5.1.6. Avoir un point de vue positive sur les tests et les enseignants**

L'évaluation par les pairs change le rôle de l'enseignant, il est parfois « un guide », d'autres fois un « juge » et il peut être aussi un coach, ce changement permet de modifier le rapport entre enseignant/apprenant il peut aussi construire des conditions d'apprentissage favorable pour certains.

Aussi le fait que l'étudiant soit un évaluateur, il peut constater la difficulté et les efforts fournis par l'enseignant pour réaliser une évaluation fiable et objectif, cela lui donne plus de motivation et d'avantages pour apprendre, cela va diminuer la relativité entre l'examen et la sanction chez l'apprenant, l'examen devient une chance de progrès.

### **2.5.2. L'autonomie comme résultat de l'évaluation par les pairs**

L'autonomie c'est où l'apprenant est totalement responsable de son apprentissage, et les décisions concernant ses apprentissages, selon CUQ elle représente :

*« La capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (CUQ, 2003, p. 31)*

L'autonomie de l'apprenant demande une responsabilité d'apprentissage au niveau de plusieurs plans, que ce soit les planifications, les décisions, les objectifs ciblés, aussi au niveau de mesurer ses acquis, comme souligne CUQ à ce propos en disant :

*« Un apprenant qui sait apprendre, c'est à dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage » (CUQ, 2003, p. 31)*

Cela signifie que l'apprenant doit prendre en charge de tous les éléments qui constituent son apprentissage, pour réaliser un progrès, ces éléments peuvent être : la gestion de l'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage aussi que ses produits réalisés durant le processus d'apprentissage.

Le degré de la réussite est liées principalement au degré de l'autonomie, plus que l'élève est autonome, plus qu'il réalise un têt de réussite élevé, PILONNEL et ROUILLER ont indiqués que :

*« Laisser de l'autonomie à l'élève est finalement développer son esprit critique pour qu'il prenne part à son apprentissage, en devienne actif, capable de le juger, de l'approfondir. Le rendre autonome dans son apprentissage »* (PIONNEL et ROUILLER cité par BAIS, 2017)

D'après cette citation, l'autonomie accorde à l'élève certain liberté à fin qu'il peut guider ses propres apprentissages et construire ses connaissances, en portant des critiques et des Jugements qui lui permettent de se développer.

L'évaluation par les pairs comme étant un type qui favorise l'autonomie, elle joue un rôle très important dans la construction des apprentissages de chaque élève dans la classe, les pairs ou bien les coéquipier, changent de rôle en classe

Selon la situation, sont parfois des conseillers, des partenaires ou des concurrents, DEFAYS évoque cette situation en disant :

*«Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les coéquipiers dans la réalisation de projets communs, des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des partenaires à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe »* (DEFAYS, 2003, p. 114)

Donc l'évaluation par les pairs amène l'élève à l'autonomie, par le biais de ses camarades (travail coopératif ou en couple), cela finalement conduit vers la responsabilité d'apprentissage de chacun d'élève, c'est un intermédiaire par rapport au professeur, qui ne peut pas assurer tous les rôles, et il ne doit pas le faire.

## **2.6. La conception de la grille d'évaluation :**

La grille constitue une référence par rapport à l'évaluateur/enseignant, cet outil contient des critères, ces critères sont des objectifs explicitement présentés, pour que l'apprenant peut savoir à quelle base ses produits écrites ou orales seront évalués.

Sans avoir un grille d'évaluation, l'évaluation va perdre sa fiabilité, et elle ne sera pas un outil de progrès, parce que, dans ce cas l'apprenant ne sait jamais, en quoi il approuve des difficultés, à ce propos CUQ et GRUCA ont défini la grille d'évaluation comme étant :

*« L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction de taches plus au moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser. » (CUQ J.-p. e., 2005, p. 216)*

On comprend que la grille d'évaluation permet de mesurer et porter un jugement de qualité sur le produit d'un élève.

Elle est généralement utilisé dans les processus qui ne peuvent être jugés simplement, comme l'indique SCALLON en disant :

*« L'usage des grilles d'évaluation est aujourd'hui largement répandu en enseignement supérieur. La grille d'évaluation critérié est un instrument qui permet de porter un jugement détaillé sur la qualité d'une production, d'une performance ou d'une tâche complexe. En d'autres mots, elle permet d'évaluer les questions dont la réponse n'est pas simplement bonne ou mauvaise, comme dans le cas d'un questionnaire à choix multiple. (Scallon, 2004)*

Les grille d'évaluation se prêtent dans les situations où on vise la vérification des apprentissages cognitifs à haut niveau comme par exemple : établir des relations, dégager des principes, produire une expression personnelle, juger une situation.

La grille doit être adaptée aux conditions et aux besoins des processus d'apprentissages.

Ce document est subdivisé en critères (objectifs), sont des points de vue par lesquelles le travail sera évalué, chaque critère est accompagné par des éléments observables qui sont des sous critères de performance, cette performance est le résultat de la mise en œuvre des critères,

On annonce les éléments observables d'une façon nominative par exemple : le texte doit aborder les étapes de l'étude de cas.

Chaque élément observable est accompagné d'une échelle, cette échelle contient une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère, les éléments de graduation sont nommés des échelons, chaque échelon correspond à un score d'appropriation des critères visés.

Les échelons, sont accompagnés d'une pondération pour fixer la notation de la compétence évaluée, la somme des notes attribuées aux échelons constitue la note finale, CUQ a défini le concept du barème comme suit :

« Une table de notation élaborée par un évaluateur préalablement à l'évaluation de productions orales ou écrites. Cette table comprend une liste de critères (barème critérié) auxquels l'évaluateur attribue une certaine valeur, un certain nombre de points (barème pondéré) en fonction de ses objectifs d'évaluation » (CUQ J.-p. , 2003, p. 32)

Le barème assure plus de fidélité au processus de l'évaluation, et permet à l'apprenant de connaître les éléments nécessaires pour son apprentissage qu'il doit obligatoirement maîtriser, elle lui permet aussi de construire des feedbacks, et de diminuer l'écart existant entre la réponse de l'apprenant et la réponse attendue par l'enseignant et par l'institution.

N° d'objectifs associés	Critères et sous critères	Niveaux de performance (échelle d'appréciation)+ pondération		
Objectif(s) N <sup>1</sup>	Critère 1	Echelon1 : expert	Echelon2 : Intermédiaire	Echelon3 : débutant
	Sous critère1 : Sous critère2 : Sous critère3 :	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)
Objectif(s) N <sup>2</sup>	Critère2			
	Sous critère1 : Sous critère2 : Sous critère3 :	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)	(+/-) (pts) (+/-) (pts) (+/-) (pts)
Objectif(s) N <sup>3</sup>	Critère3			

	Sous critère1 :	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)
	Sous critère2 :	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)
	Sous critère3 :	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)	(+/-) (pts)

-Exemple d'une grille d'évaluation vierge :

## 2.7. La place de l'erreur dans l'enseignement de la production écrite :

Souvent l'erreur est considérée comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/ apprentissage des langues et d'autres domaines, quand les élèves ou les étudiants commettent des erreurs, cela pousse l'enseignant à penser qu'il a échoué dans sa mission, donc son objectif principal est d'amener les apprenants à commettre le plus moins possible d'erreurs.

Il est évident que personne ne peut apprendre sans avoir commis des erreurs, comme CUQ et GRUCA ont certifiés que : « *tout apprentissage est une source potentielle d'erreurs, il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* » (GRUCA j.-p. C., 2005)

on ne peut pas considérer l'erreur comme un échec dans toutes les cas, elle est parfois un élément fondamental dans le processus d'apprentissage, la position de l'erreur diffère d'une situation à une autre selon Rémy POR QUIER et ULI FRAUENFELDER :

« *L'erreur peut être (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant, on voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue, ici comme en linguistique c'est le point de vue qui définit l'objet* » (rémy, 1984, p. 36)

## 2.8. La typologie de l'erreur de production écrite

### 2.8.1. Les erreurs liées à la compréhension de la consigne

Le vocabulaire employé dans le questionnaire n'est pas clair pour les apprenants, le vocabulaire spécialisé à chaque discipline implique un problème chez les apprenants.

### **2.8.2. Les erreurs liées au mauvais décodage du contrat didactique**

Ce contrat nécessite une réflexion de la part de l'apprenant à fin de trouver l'information attendu par l'enseignant, parfois les apprenants déclarent des difficultés à décoder les règles de contrat Ex : l'enseignant demande : dans la matinée, avant l'école l'on prend .... ?

Les élèves répondent : le petit déjeuner

La réponse attendue : le bus

### **2.8.3. Les erreurs liées aux conceptions alternatives des élèves**

Ce type d'erreurs concerne les connaissances antérieures qui ne sont pas forcément correctes, elles constituent des représentations, et ces représentations peuvent être néfastes au niveau d'intégration des nouvelles notions.

### **2.8.4. Les erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles**

Chaque apprentissages se fait avec une succession des opérations, les apprenants n'ont pas encore certaines opérations, parce que leurs apprentissage n'est pas encore complet.

### **2.8.5. Les erreurs liées à la surcharge cognitive**

Ce type fait appel à des types de mémoires existantes :

La mémoire du travail : la capacité de stockage limité

La mémoire à long terme : c'est la capacité de récupérer les informations stockées.

### **2.8.6. Les erreurs liées aux démarches adoptées par les élèves**

Le choix de la démarche fait par l'apprenant n'est pas dans tous les cas celui qui est attendu par l'enseignant.

### **2.8.7. Les erreurs liées à des difficultés de transfert interdisciplinaire**

Ce type se manifeste dans le transfert des notions, des outils et des savoir-faire dans une discipline à une autre discipline.

## **Conclusion**

La fonction majeure de l'évaluation est d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage, et lui accorder une certaine responsabilité d'apprentissage, cette responsabilité s'émane de l'autonomie assurée par l'évaluation par les pairs.

La réussite scolaire est étroitement liée à la bonne mise en pratique du processus de l'évaluation et à l'autonomie d'apprentissage.

# **Chapitre III**

**L'autonomie au service de la réussite.**

## **Introduction**

Notre travail de recherche a une visée bien déterminée, est pour but d'analyser les copies des apprenants, spécifiquement leurs productions écrites, et vérifier par la suite les pratiques évaluatives dans la classe du 1<sup>ière</sup> année License français département de M'SILA, ainsi que de vérifier si l'évaluation par les pairs peut améliorer la qualité de la compétence rédactionnelle de ce public. Et pour arriver à ce stade, nous essayerons d'aller au terrain pour but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ.

### **1. la représentation de l'établissement :**

Nous avons réalisé notre expérimentation au département du français, université de M'SILA. Le staff pédagogique est composé de 56 enseignants titulaires.

La formation dispensée : trois niveaux pour la licence

Quant au Master, il y'a trois spécialités (didactique du FLE, science du langage, littérature générale et comparé).

### **2. la prise en contact avec l'enseignante :**

Notre travail de recherche repose sur les compétences en écrit (compréhension / production), donc, c'était vraiment nécessaire pour nous de choisir un public qui mis en scène cette situation. Nous avons discuté avec l'enseignante le 02/03/2020 pour nous permettre d'assister avec ses étudiants de 1<sup>ière</sup> année License, module de compréhension/production de l'écrit, comme sorte d'observation de déroulement de la séance, elle nous a accepter gentiment, elle nous a informer qu'il y aura deux séances successives concernant la compréhension de l'écrit, puis deux autres auront lieu la semaine après, seront consacrées pour la production écrite.

Nous nous sommes mises d'accord que la séance de compréhension sera le mercredi 04/03/2020, mais malheureusement, il y avait une grève de la part des étudiants, donc la séance est obligatoirement reporter au mardi 11/03/2020 de 9 :30 jusqu'à 12 :30.

### **3. la présentation du public visé**

Notre travail de recherche vise comme public, les étudiants de 1<sup>ière</sup> année License département du français M'SILA, nous avons travaillé avec le groupe 10, qui se compose normalement de 35 étudiants, mais seulement environ 25 personnes assistent souvent, c'est un groupe hétérogène, mais ils essayent d'apprendre et de prendre la parole et de participer,

### **4. la description de la séance de la compréhension de l'écrit**

Nous avons assisté dans la séance de la compréhension de l'écrit le 11/03/2020 de 9 :30 jusqu'à 12 :30, l'enseignante a suivi la démarche suivante :

Le commencement était avec une salutation ordinaire, puis l'enseignante demande aux étudiants s'ils ont reçus le support sur leurs comptes Moodle, le nombre des étudiants était environ 10 personnes.

Le support était un article de presse intitulé « *le future de l'école se conjugue au féminin* » ELWATAN 15 octobre 2015, l'article se compose de 6 paragraphes, ils décrivent en détails la résistance de la femme pour construire un statut dans le milieu de travail, et surtout dans le domaine de l'éducation nationale.

L'objectif principale de cette séance était et d'amener l'étudiant à rédiger un article de presse semblable à celui du support, l'enseignante a commencé la compréhension du texte par des questions concernant le sens, idée par idée et paragraphe par paragraphe, en dégageant à chaque fois le sens et les informations présentées.

Le dévoilement du sens par les étudiants à l'aide de l'enseignante a créé une ambiance favorable dans la classe et à pousser les étudiants à raconter leurs expériences dans le milieu du travail, et ce qu'ils veulent travailler dans le future.

Après un long débat riche en informations pertinentes et importants, les étudiants ont pu analyser le texte support et se fonder dans son sens.

A la fin de la séance l'enseignante a demandé aux étudiants de rédiger un article pareil, qui se compose de 1000 mots, les sujets sont aléatoirement choisis par l'enseignante, chaque deux ou trois étudiants travaillent sur le même sujet et le travail sera présenter une semaine après, envoyé par le compte Moodle.

## **5. La description de la séance de production écrite :**

A la fin de la séance de la compréhension de l'écrit, l'enseignante m'a informé que la séance prochaine sera consacré à l'analyse et l'évaluation des produits présentés par les étudiants, normalement elle aura lieu le 18/03/2020 à 09 :3, mais malheureusement il y avait une fermeture totale des universités Algériennes face aux conditions sanitaires exigés par l'état, pour préserver les gens d'un virus contagieux « COVID19 ».

Nous n'avons pas pu avoir la grille d'évaluation de l'enseignante qui fait partie de notre expérimentation, nous avons ramené une grille d'évaluation de la production écrite du lycée.

Il contient plusieurs critères, par lesquels les étudiants seront évalués, par leurs pairs, cette grille ne contient pas une notation, elle sera distribuée à tous les étudiants, accompagnée par les copies de la production écrite.

La première évaluation sera faite par les étudiants, puis revient le rôle de l'enseignante pour évaluer encore une fois le travail de ses étudiants, prendre les décisions concernant leurs apprentissages, remédier les erreurs détectés par les pairs et la non détectés par eux, c'est t'a dire les erreurs dont le pairs n'a pas fait attention que c'est une erreur.

Les pairs lisent les copies plusieurs fois pour pouvoir détailler le texte et comprendre ses composantes et saisir le sens visé, dégager les mots clés, détecter la cohérence et la cohésion textuels.

Les copies sont distribuer aléatoirement pour assurer plus de fidélité à l'évaluation, parce que l'étudiant ne peut pas être sévère avec la copie de son camarade, par exemple l'étudiant n° 1 prend la copie de celui de numéro 35 , numéro 2 prend celle de numéro 34....etc.

## Communication

	-	- / +	+
La production correspond au sujet			
La production ne contient pas d'éléments hors sujet			
La production respecte le minimum de mots requis			
Le contenu est facilement compréhensible			
Les idées exprimées sont claires			
La production décrit des faits ou des événements			
La production exprime des impressions et des opinions			
Le texte est cohérent et utilise des connecteurs ( <i>tout d'abord, de plus, cependant...</i> )			
Le registre est approprié (pas de "tu" ou d'argot)			

## Langue

VOCABULAIRE	-	- / +	+
Vocabulaire suffisant relatif au sujet demandé			
Vocabulaire suffisant pour décrire une situation ou une personne			
Vocabulaire suffisant pour exprimer une opinion			
Vocabulaire suffisant pour exprimer des impressions et réactions			
Les verbes de modalité sont utilisés correctement ( <i>on doit, on peut, on devrait, il faut...</i> )			
Les connecteurs sont utilisés correctement			
Le vocabulaire est assez varié pour éviter les répétitions			
L'orthographe est correcte			

STRUCTURES	-	- / +	+
Ordre des mots			
Articles			
Accords			
Utilisation appropriée des temps			
Terminaisons verbales correctes			
Prépositions ( <i>de, à, pour, sans, avec...</i> )			
Pronoms ( <i>lui, leur, le, la, les, se...</i> )			
Elision ( <i>j', l', qu'...</i> )			
Tentative d'utilisation de phrases complexes			
Utilisation correcte des subordonnées relatives ( <i>avec qui, que, dont, où</i> )			
Utilisation correcte des subordonnées de la condition ( <i>avec "si"</i> )			
Utilisation correcte du "subjonctif"			

*Critères développés à partir du barème de notation en anglais des épreuves de production écrite de français du*

La grille d'évaluation proposée :

## **6. la mise en pratique de l'évaluation par les pairs :**

L'évaluation par les pairs est un processus qui consiste à évaluer le travail d'un étudiant par son pairs en faisant référence aux résultats d'apprentissage et aux critères d'évaluation, à fin d'améliorer le niveau d'apprentissage des élèves par le biais de construire un grand nombre de rétroactions spécifiques durant cette méthode évaluative.

Dans cette classe qui se compose de 25 étudiant qui assistent régulièrement, et après la lecture des copies des étudiants par leurs pairs , l'enseignante doit préparer ses étudiant pour l'application de cette méthode qui est nouvelle par rapport aux plusieurs personnes , en donnant les instruction suivantes :

- Vous devrez examiner attentivement le travail en tenant compte des critères établis dans la grille d'évaluation.
- Vous devrez aussi analyser les critères et les comprendre convenablement.
- Pour clarifier le travail, vous pouvez poser des questions à vos pairs.
- L'évaluation de l'autre dans un sujet nécessite la possession de tous les résultats d'apprentissage, donc vous devrez bien maîtriser la leçon en question.
- L'évaluation du travail se fait en considérant un critère à la fois.
- Chaque de vous doit utiliser des commentaires positifs sur ce que son pair à bien fait.
- Utiliser des commentaires constructifs pour présenter les points faibles de vos pairs, et ce qu'il nécessite une amélioration.

Les étudiants ont lu attentivement la grille, les copies sont aléatoirement distribuer, pour assurer plus d'objectivité.

Ils ont commencé à détecter les critères l'un est absent l'autre est présent, parfois ils demandent l'aide de leurs pairs pour déchiffrer l'écriture et clarifier les idées, pour qu'il y aura plus de justice.

Cette méthode prend entre 25minutes jusqu'au 30 min pour terminer l'évaluation, durant cette pratique l'étudiant sent certaine responsabilité, il comprend la souffrance de son enseignant avec durant l'évaluation avec les écritures illisibles et le grand nombre des

copies à corriger, ils comprennent aussi les secrets de réussite chez les étudiants ayant un niveau de performance optimale.

A la fin de la séance et l'expiration du temps donné les étudiants doivent rendre les copies à l'enseignante pour qu'il y aura une deuxième correction, et la programmation d'une séance de remédiation des problèmes et des lacunes détectés durant la deuxième correction.

## **7. les erreurs prévus et récurrentes chez les étudiants durant le processus rédactionnel :**

Notre analyse est consacré essentiellement sur le dysfonctionnement liée à la non maîtrise des compétences en relation avec le processus rédactionnel chez les étudiant de la 1ere année License français,

D'après l'enseignante ce dysfonctionnement s'apparaitre sous la forme de plusieurs types d'erreurs :

### **8.1. Les erreurs de contenu**

L'étudiant doit se limiter par le type de texte demandé la consigne, il n'a pas le droit de rédiger un texte narratif au lieu d'écrire un texte explicatif.

### **8.2. Les erreurs liées à la cohérence des idées**

Souvent les étudiants n'arrivent pas à exprimer leurs idées d'une façon cohérente, ce qu'il va échouer la compréhension.

### **8.3. Les connecteurs logiques mal placés**

Cette erreur est très fréquente, elle touche directement la structure du texte et son sens.

### **8.4. L'interférence linguistique**

Ce type d'erreur est dû de la traduction des idées en langue maternelle, mot à mot en langue étrangère, cela va garder la structure grammaticale de la langue maternelle qui n'existe pas dans la langue étrangère.

L'interférence n'existe pas seulement entre la langue maternelle qui est l'arabe et le Français langue étrangère, ça existe aussi en aussi entre le FLE et l'anglais en tant qu'une deuxième langue étrangère apprise, par exemple ils écrivent economy au lieu d'écrire économie.

### **8.5. Les erreurs orthographiques**

Elles concernent l'orthographe lexicale, l'ordre officiel des lettres dans chaque mot.

Le doublement de consonnes constitue une difficulté majeure pour les étudiants.

### **8.6. les erreurs sur les homophones lexicales :yo**

Ces erreurs se relèvent de méconnaissances du lexique elle est très récurrente chez les jeunes enfants.

Ce type d'erreurs se relève des connaissances du monde c'est -à- dire apprendre le lexique dans un milieu non scolaire qui ne s'appuie pas sur une étude graphique.

On peut donner des exemples de ce type :

La confusion entre ces termes :

Foi- fois- foie.

Court-cours.

## **La conclusion générale**

## **Conclusion générale**

Ecrire ce n'est pas mettre l'une après l'autre des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots ou des phrases pour en faire des paragraphes. La compétence scripturale se manifeste dans la production d'un ensemble d'éléments cohérent qui répond à des règles explicites. La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à un savoir et un savoir-faire.

Les recherches en didactique de l'écrit se sont centrées sur l'étude de l'objet produit, en s'intéressant de plus en plus au processus d'élaboration. Désormais, ce n'est plus seulement le résultat final qui est analysé, mais c'est tout le travail effectué de l'ébauche au texte qui est revisité par les théoriciens de cette discipline. Cependant, ce que nous avons remarqué au niveau de nos écoles, c'est le maintien de ce vieux modèle de conception linéaire de la rédaction. Un modèle qui présente l'écrit non pas comme une production reflétant le savoir-faire de l'apprenant, mais comme une reproduction prototypique du texte de compréhension de l'écrit.

Rappelons que notre thème repose sur deux paradigmes essentiels à l'apprentissage des langues qui sont l'évaluation et la compétence scripturale ; et à partir desquels, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'application du processus de l'évaluation et l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants de première année licence de français. Il faut admettre que la tâche nous a pas été facile, vu la complexité du sujet abordé, et ce par ce que l'acte de l'évaluation exige de l'enseignant-évaluateur une maîtrise totale de la situation d'évaluation, ainsi que les outils et les dispositifs mis en œuvre.

Il est évident de penser que les étudiants de langue française rencontrent des difficultés au cours du processus rédactionnel. Mais ce qu'il a retenu notre attention c'est qu'ils ne sont pas conscients de leurs erreurs, c'est-à-dire qu'il ne sont pas en mesure d'identifier leurs propres erreurs. A ce sujet nous avons soulevé la problématique suivante :

Nous nous interrogeons sur une pratique évaluative efficiente à la compétence de production écrite de l'étudiant de première année licence de français.

D'après notre recherche qui consiste à évaluer les produits écrits des étudiants par leurs pairs, nous avons constaté que cette dernière pourrait amener l'étudiant de FLE vers des résultats meilleurs. En effet, cette stratégie évaluative, permet à l'étudiant d'afficher un tout nouveau comportement, que jamais auparavant n'avez l'occasion de le présenter. Nous pouvons dire qu'ainsi, il a pu franchir les limites de son statut ; il est désormais un correcteur. Il s'agit d'intérioriser les outils et les démarches évaluatives, et par la suite faire un feedback sur la qualité de son produit à partir des erreurs commises par ses camarades ; pas seulement les erreurs, il va aussi détecter les secrets de la réussite des étudiants performants. Une fois que les données recueillies de l'expérimentation nous ont confirmés que l'étudiant a atteint les objectifs tracés en amont à notre recherche, cela confirme notre hypothèse ; que l'évaluation par les pairs implique l'étudiant dans le processus de l'évaluation.

L'autonomie dans l'apprentissage est l'une des résultats majeurs de l'évaluation par les pairs. Elle rend l'étudiant plus responsable, il peut aller jusqu'à concurrencer l'enseignant dans son apprentissage.

# **Bibliographies**

## **Bibliographies**

CAIN K, O. J. (2003). reading comprehension difficulties . dordrecht: handbook of children's literacy .

carter-thomas, S. (2000). la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. paris: l'Harmattan.

COMBETTE, B. (s.d.). thématization dans les récit d'enfant.

CUQ, j. p. (2003). dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde . paris: clé international .

CUQ, J.-p. (2003). dictionnaire du français langue étrangère et seconde . paris: CLE international .

CUQ, J.-p. e. (2005). cours de la didactique du français langue étrangère et seconde. paris: pug.

Daniel, D. (1976). lire du texte au sens .

DE LANDSHEERE, G. (1976). évaluation contenue et examens: précis de docimologie. paris: nathan.

DE LANDSHEERE, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF.

DEFAYS, G.-M. e. (2003). Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage. sprimont : mardaga.

Dochy, F. S. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education . A review. Studies in Higher education,.

GALISSON, R. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme. paris : Clé international.

Gendreau, G. (2001). Intervention psychoéducative et jeunes en difficulté. Montréal, Québec: Éditions Sciences et Culture.

GERMAIN, c. (1999). la production écrite. paris: clé international.

- GIGUERE, S. (s.d.). stratégies de lecture chez les élèves de deuxième années du primaire . canada: département d'études française et de traduction .
- GRUCA, j.-p. C. (2005). cours de didactique de français langue étrangère et seconde. université de gronoble.
- GRUCA, j.-p. C. (2005). cours de didactique du français langue étrangère et seconde . université de gronoble .
- HOUDE, O. e. (1992). Les apprentissages cognitifs. Revue française de pédagogie.
- isabelle, C. j. (2002). cours de didactique du français langue étrangère et seconde . pug .
- Jean, H. (2009). pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture . canada: RCRLA.
- LAFONTAINE, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation,. Montréal.
- l'éducation, c. s. (1995). Des conduites de réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue étudiants. québec: direction des communications du conseil supérieur de l'éducation.
- LEGENDRE, R. (1993). dictionnaire actuel de l'éducation. GUERIN.
- LUSSIER, D. (1992). évaluer les apprentissages dans une approche communicatives . france: hachette.
- Martin, R. (2009). grammaire méthodique du français . paris: presses universitaire.
- Michel, P. (1996). dictionnaire didactique de la langue française . paris: armand-colin .
- MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrit : compréhension,production en langue étrangère. paris: CLE international.
- MOIRAND, s. (1982). enseigner à communiquer en langue étrangère . paris: hachette.
- MONTMOLLIN. (1984). l'intelligence de la tâche -éléments d'ergonomie cognitive. berne: peter lang.
- pastor, B. m. (2007). didactique de l'écrit : recherche et perspective, ela , études de linguistique appliquée.
- Pieron, H. (1963). Examens et docimologie. Paris: Presses universitaires de France.

- Piéron, H. (1979). Vocabulaire de la psychologie. Paris: PUF.
- PIONNEL et ROUILLER cité par BAIS, R. (2017). L'auto-évaluation une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève. université de grenoble.
- PORCHER, L. (1977). « Note sur l'évaluation », langue française.
- PORCHER, I. (1995). le français langue étrangère, l'émergence d'une discipline . paris : hachette .
- R, L. (1993). dictionnaire actuel de l'éducation . québec: Guérin.
- rémy, B. h. (1984). grammaire et didactique des langues . paris .
- reogiers, X. (2006). l'approche par compétence dans lécole Algérienne . alger.
- ROBERT, M. c.-p. (2008). dictionnaire pratique du FLE.
- robert, R. (1995). discours ,genres,type de texte,textes,...de quoi me parlez vous?
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : ERPI.
- Sylvie, P. (1994). didactique et pratique d'écriture: écrire au collège. paris: nathan.
- TAGLIANTE, C. (2005). l'évaluation et le cadre européen commun. paris: CLE international.
- TARDIEU, C. (2008). La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation. paris : Ellipses Edition Marketing S.A.
- TYLER. (1950). basic principales of curriculum and instruction. chicago: university of chicago press.
- Tzvetan, D. o. (1972). dictionnaire encyclopédique des sciences du langue . paris: édition de seuil.

## Résumé

Notre travail de recherche présente une étude, menée durant l'année 2019/2020 auprès d'un groupe de de 1<sup>er</sup> année License français département de M'sila.

Cette étude consiste à mettre en pratique l'évaluation par les paires, C'est un type d'évaluation qui s'effectue entre deux personnes (apprenants) ou plus, elle consiste à mettre l'élève en position d'un correcteur, et porter un regard critique sur le produit d'un autre élève par des aspects évaluables de ce produit.

Durant notre recherche nous avons mis l'accent sur l'évaluation de la compétence scripturale ; c'est-à-dire évaluer la production écrite d'un apprenant par son pairs, pour but d'intérioriser les principes du processus de l'évaluation chez les apprenants, aussi que le développement de son autonomie et lui conduire vers le succès scolaire.

## المخلص

يقدم عملنا البحثي دراسة أجريت خلال العام 2020/2019 مع مجموعة من طلاب السنة الأولى من تدرج في قسم الفرنسية بالمسيلة تتكون هذه الدراسة من وضع التقييم على أساس ثنائي، وهو نوع من التقييم يتم إجراؤه بين شخصين (متعلمين) أو أكثر، وتتم بواسطة وضع التلميذ في موضع المصحح، وإلقاء نظرة انتقادية على منتج طالب آخر من خلال الجوانب القابلة للتقييم لهذا المنتج. خلال بحثنا ركزنا على تقييم الكفاءة الكتابية. أي تقييم الإنتاج الكتابي للمتعلم من قبل أقرانه، بهدف استيعاب مبادئ عملية التقييم لدى المتعلمين، وكذلك تطوير استقلاليته وقيادته نحو النجاح المدرسي.

## Abstract

Our research work presents a study conducted during the year 2019/2020 with a group of first-year students who graduated from the French department in M'sila

This study consists of placing the evaluation on a binary basis, which is a type of evaluation that is performed between two (learners) or more persons, and is done by placing the student in the position of the corrector, and critically looking at another student's product through the evaluable aspects of this product.

During our research, we focused on assessing clerical competence. That is, the evaluation of the written production of the learner by his peers, with the aim of understanding the principles of the evaluation process among the learners, as well as developing his independence and leadership towards school success.