

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
FRANCAISE**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: LAALI AMEL

Intitulé

**L'évaluation par les pairs (entre apprenants) et
la remédiation de l'écrit en classe du FLE
Cas des apprenants de la 2^{ème} AS (langues
étrangères) du lycée « ECherif El Idrissi » à
Hammam Dalaà/M'sila**

Soutenu devant le jury composé de:

Gharbaoui Omar

Benyahia Tarik

Faid Salah

Maouche Salim

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Année universitaire : 2016/2017

Remerciement

Au terme de notre travail, je remercie avant tout Dieu le tout puissant qui m'a facilité mon chemin tout au long de mon parcours scolaire.

Mes sincères remerciements s'adressent à mon encadreur de recherche, pour son aide, ses précieux conseils dans la rédaction, et bien entendu ses encouragements tout au long de la réalisation de cette recherche.

Je remercie également tout mes enseignants et mes enseignantes, qui m'ont enseigné durant mon cursus scolaire et universitaire.

Mes profonds remerciements vont aussi à tous mes collègues de ma promotion.

Dédicace

***Je dédis ce travail à tous et à toutes qui m'ont attribué en aide
pour sa réalisation***

***A mes chers parents qui ont éclairé ma rue tout au long de mon
parcours d'apprentissage***

A mon mari qui a pris ma main vers la réussite

A mes chères sœurs, à mon aimable frère

A toute ma famille

A tous les proches ..je dédis ce travail

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I. LE DISPOSITIF D'EVALUATION	
I.1. L'évaluation : Tentative de définition	4
I.1.1. La conception générale de l'évaluation	4
I.2. Evaluation/contrôle/examen : Quelle distinction ?	5
I.2.1. Evaluation	5
I.2.2. Contrôle	5
I.2.3. Examen.....	6
I.3. Les étapes de l'évaluation.....	6
I.3.1. L'intention.....	6
I.3.2. La mesure	7
I.3.3. Le jugement.....	7
I.3.4. La décision.....	7
I.4. Les types d'évaluation.....	7
I.4.1. L'évaluation diagnostique	7
I.4.2. L'évaluation formative	8
I.4.3. L'évaluation sommative	9
I.4.4. L'évaluation par les pairs : Définition et avantages	10
I.4.5. L'autoévaluation.....	10
I.5. Les points positifs de l'évaluation	11
I.6. Les trois fonctions de l'évaluation	12
I.6.1. Le pronostic.....	12
I.6.2. Le diagnostic.....	12
I.6.3. L'inventaire	13

I.7. Les outils de l'évaluation	15
I.8. Les critères de l'évaluation : Le tableau de classement des critères du groupe EVA	17
I.9. La grille d'évaluation et le barème.....	19
I.10. La perception de l'erreur	20

CHAPITRE II. SITUATIONS D'ECRIT

II.1. La définition de la compétence	22
II.2. La compétence de la production	22
II.3.L'écrit : Tentative de définition	23
II.4. L'articulation : Lecture/écriture.....	24
II.5. L'écrit et la graphie.....	25
II.6. Le schéma d'écriture	25
II.6.1. Les éléments constitutants de l'acte de communication	25
II.6.2. Les fonctions du schéma de communication écrite	27
II.7. La place de la production écrite à travers les différentes méthodologies.....	27
II.7.1. La méthodologie traditionnelle (grammaire traduction).....	27
II.7.2. La méthodologie directe	28
II.7.3. La méthodologie audio-orale	29
II.7.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	29
II.7.5. L'approche communicative	30
II.8. Les principaux modèles portant sur l'activité de la production écrite	31
II.8.1. Le modèle linéaire de Rohmer (1965).....	31
II.8.2. Les modèles non linéaires	31
II.8.2.1. Le modèle de Hays et Flower	32
II.8.2.2. Les modèles de Breiter et Scardamalia	32
II.8.2.3. Le modèle de Deschenes.....	33
II.8.2.4. Le modèle de Moirand : Un modèle de production en LE.....	34
II.9. L'activité rédactionnelle et le mémoire de travail	35

CHAPITRE III. POUR UN ECRIT MEILLEUR

III.1. Présentation de l'établissement	37
III.2. La prise de contact avec l'enseignant	37
III.2.1. Présentation de l'échantillon (public visé).....	38
III.2.2. Présentation du corpus (copies).....	38
III.3. La description de la séance de préparation de l'écrit.....	38
III.4. La description de la séance de production écrite.....	39
III.5. La description de la séance en question	43
III.6. La description de la séance du compte rendu de la production écrite	43
III.7. Analyse et commentaire des copies après l'évaluation par les pairs	45
III.8. Analyse et commentaire des copies après l'évaluation de l'enseignant	50
III.9. Analyse et traitement du questionnaire	56
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	69

INTRODUCTION

Introduction :

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère prend en charge l'enseignement des deux codes de cette langue : l'oral et l'écrit. Cette dernière compétence a occupé pendant longtemps une place primordiale dans la didactique du français. La production écrite a constitué l'objet d'étude de la didactique de l'écrit du fait qu'elle est une composante nécessaire à l'apprentissage d'une langue.

Dans le système scolaire algérien, la compétence de l'écrit, notamment la production écrite, occupe une place de choix. Les épreuves des examens officiels sont le témoignage de cette réalité, fait qu'on ne s'intéresse pas à l'évaluation de l'oral, mais à celle de l'expression écrite, en l'attribuant une grande partie de la notation.

Or, la réalité du terrain est d'un tout autre avis, en suspectant certains établissements scolaires, nous avons eu la confirmation d'une négligence flagrante de la compétence scripturale raison pour laquelle les apprenants seront les victimes de ces pratiques. Ils ont des difficultés énormes en ce qui concerne la rédaction notamment ceux des classes terminales, dont la majorité entre eux n'arrivent même pas à rédiger un petit paragraphe correct, malgré plusieurs années d'apprentissage, et leurs résultats en matière du français, plus précisément en production écrite à l'épreuve du baccalauréat en témoignant.

De cela, nous dirigeons notre regard aux pratiques des enseignants dans la classe, notamment leurs pratiques évaluatives, car, ce processus est considéré comme un moyen par excellence qui contribue à l'amélioration de la qualité rédactionnelle des apprenants, et leur permet également de dépasser leurs lacunes ainsi que leurs difficultés rencontrées lors de cette activité.

De cela, notre première réflexion est incarnée sous l'angle de la problématique suivante :

Quelle démarche nécessaire à déployer afin de remédier aux pratiques enseignantes traditionnelles et en faire un renouveau méthodique dans l'amélioration de la compétence de production écrite des apprenants de la deuxième année secondaire (filière langues étrangères) ?

Dès lors que, nous sommes conscients de l'enjeu et de la valeur de la dite compétence scripturale dans l'acquisition de la langue étrangère, nous supposons que la mise en scène

de l'évaluation par les pairs de leurs production écrite, pourrait amener les apprenants du FLE vers les résultats souhaités. Cette évaluation motive l'apprenant, elle permet de l'engager dans le processus d'évaluation. Comme elle lui permet de s'auto-évaluer et donc à s'auto-corriger. Ce qui rend cette pratique évaluative une étape cruciale dans l'évaluation de la production écrite.

Ce qui est désigné comme objectif pour ce travail de recherche, est donc l'amélioration des pratiques évaluatives de l'écrit en classe du français langue étrangère. Nous voulons également dépasser l'évaluation traditionnelle appliquée par les enseignants, ainsi, d'inviter les pairs à entrer en contact entre eux afin de faire part du gain en cette compétences, et par conséquent, faciliter la pratique évaluative de l'enseignant qui pourra facilement détecter les erreurs et les lacunes communes commises dans les écrits de ses apprenants. Cette pratique aura des retombés mélioratifs sur le gain du temps imparti à la correction des copies de production écrite, ainsi à songer à une remédiation qui s'avèrera nécessaire et utile dans ces conditions.

Pour traduire nos préoccupations, et atteindre nos objectifs visés, nous organisons notre travail de recherche selon deux axes : théorique et pratique. Le premier se subdivisera en deux chapitres dont le premier sera focalisé sur l'évaluation, il sera lieu de mettre en éclairage tout ce qui est lié à ce concept en général, et question de mettre l'accent sur tout ce qui est lié à ce dispositif et à sa pratique en classe du FLE.

En ce qui concerne le deuxième chapitre, nous essayerons en premier lieu de cerner la notion de l'écrit, sa définition, ses étapes et sa place à travers les différentes méthodologies d'enseignement. Et en deuxième lieu, nous tenterons de mettre au clair l'enseignement-apprentissage de cette compétence en classe du FLE.

Quant au deuxième axe de notre travail de recherche, qui constitue sa partie pratique, il sera focalisé sur la description détaillée de notre expérimentation réalisée dans la classe concernée d'une part, et de l'autre part sur l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus ci-après, à partir des copies qui vont constituer notre champ d'investigation et représentatives de la production des apprenants, et l'appui tangible sur lequel notre hypothèse trouvera raison ou non. Ce faisant, et pour plus d'objectivité, nous allons proposer un questionnaire qui sera destiné aux enseignants du français des différents lycées.

CHAPITRE I :
LE DISPOSITIF D’EVALUATION

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

1. L'évaluation : Tentative de définition

1.1. La conception générale de l'évaluation :

Parmi les grandes problématiques qui attirent les interrogations des spécialistes des différentes disciplines, notamment du français langue étrangère : Le dispositif d'évaluation, et la difficulté de sa pratique en classe du FLE nous a poussé à mettre en éclairage cette notion importante, qui constitue l'un des éléments fondamentaux qui marquent la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

En faisant référence au dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Cuq a défini ce concept comme « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à porter sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation du départ* »¹. De ce là, nous pouvons dire que l'acte d'évaluation constitue un outil d'aide qui permet à l'enseignant non seulement de connaître les carences rencontrées par ses apprenants, mais aussi de les remédier selon des objectifs bien déterminés. Dans ce cas, l'évaluation peut être considérée comme une pratique essentielle, qui tire sa valeur à travers sa remédiation, son soutien, ainsi son renforcement des acquis des apprenants. Tous ça lui rendent un processus incontournable dans toute situation d'enseignement –apprentissage.

Donc, évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. Ainsi, l'acte d'évaluation a été long temps considéré comme une problématique, car, il provoque plusieurs interrogations qui se diffèrent entre les spécialistes en didactique des langues, et ceux des différentes disciplines.

En outre, le cadre européen commun de référence pour les langues précise : « *on entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ;*

¹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 90.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

l'observation informelle de l'enseignant) qui sauraient être considérées comme un test. Evaluation est un terme plus large que contrôle »²

De sa part, Christine Tagliante définit l'évaluation comme : « *Une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »³

Luis Porcher la définit à son tour comme : « *L'ensemble de processus sur les quels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* »⁴

2. Evaluation/Contrôle/Examen : Quelle distinction ?

Ce qui provoque l'incompréhension du terme « évaluation » par la majorité, c'est le fait que la plus part entre nous ne sachent pas son sens réel, car, ils le confondent souvent avec d'autres concepts, qui appartiennent au même champ sémantique de cette notion : Contrôle et Examen.

2.1. Evaluation :

Le terme d'évaluation désigne « *l'action d'évaluer, de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose* » mais aussi « *la valeur, la quantité évaluée* ». (Petit Robert). Autrement dit, il peut désigner à la fois le processus et le résultat. On lira dans les textes officiels qu'un professeur « doit procéder régulièrement à l'évaluation des compétences de ses élèves ». Mais on entendra peut-être ce dernier dire qu'il s'agit d'une « bonne évaluation » ou au contraire d'une « évaluation trop faible ».

2.2. Contrôle :

Selon le Robert : « *A l'origine le mot « contrôle » est « formé de « contre » et de « rôle », le « contre rôle » désignant un registre de comptabilité (rôle) tenu en double, l'un servant à vérifier l'autre (contre). C'est cette fonction de vérification qui prévaut aujourd'hui, agrémentée de la notion de critique. Contrôler, c'est donc vérifier, en soumettant à critique, qu'un élément second correspond bien à un élément premier. En*

²Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001, p.135.

³ Christine Tagliante, *l'évaluation (techniques de classe)*, Paris, CLE international, 1993.

⁴ Louis Porcher, *Le temps, l'éclectisme, l'évaluation, in Evaluation et certifications en langue étrangère/Le français dans le monde, numéro spécial. Aout-septembre, 1993, pp.186-191.*

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

évaluation, contrôler signifie vérifier que la production d'un apprenant correspond bien à ce qu'édictent les grammaticales, lexicales, linguistiques »⁵

Jean Pierre Cuq, dans son dictionnaire du français langue étrangère et seconde, affirme que le mot « contrôle » : *« est associé à l'évaluation sommative qui constitue précisément une vérification de la conformité des productions des élèves à l'objectif d'enseignement fixé par l'enseignant »⁶*

Donc, par « contrôle », on vise la vérification qui amène au classement et non plus à la remédiation

2.3. Examen :

Un autre concept proche à celui d'évaluation, il est défini par Jean Pierre Cuq comme *« une procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves organisées et notées par les jurys locaux, régionaux ou nationaux. Dans le cas d'un examen de langue, ces épreuves seront orales et ou écrites »⁷*

3. Les étapes de l'évaluation :

L'acte d'évaluation est en premier lieu, une démarche suivie afin de répondre aux besoins précis, soit de l'enseignant soit de l'apprenant. Cette démarche doit nécessairement passer par des étapes, dans le but d'assurer sa pratique dans les meilleures conditions.

3.1. L'intention :

En faisant recours au dictionnaire du français langue étrangère et seconde, cette étape *« détermine les butes de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des taches évaluatives pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre »⁸*, C'est-à-dire, nous ne pouvons pas réaliser une évaluation sans cerner du le début les buts visés, et comment nous allons procéder lors de la réalisation de ce dispositif, et dans quel moment nous devons le faire, et ainsi, la décision adéquate qu'il faut prendre afin de parvenir en aide à nos apprenants.

⁵ Dictionnaire historique de la langue française, sous la direction d'Alain Rey, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998.

⁶ Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003, p.56.

⁷ Ibid, p. 94

⁸ Ibid, p. 90

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

3.2. La mesure :

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

3.3. Le jugement :

Qui permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets d'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.

3.4. La décision :

La dernière étape dans le processus d'évaluation vise d'abord à rétroagir quand au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Jean Pierre Cuq ajoute que cette étape « *vise aussi à statuer les acquis au moment de faire les bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appuis individualisés afin d'accéder à la classe supérieure* »⁹

4. Les types d'évaluation :

L'évaluation connue plusieurs et différents types, qui sont différents par rapport à leurs fonctions, et le moment dans lequel se réalise chacun entre eux. Nous pouvons classer ce dispositif en trois grands types :

4.1. L'évaluation diagnostique :

Une évaluation qui se met en début et avant le cursus d'apprentissage, elle vise généralement à connaître le niveau réel de l'apprenant afin de l'orienter, elle « *informe*

⁹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003, p. 90.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

l'élève et le professeur sur les compétences acquises en cours d'acquisition, ou à l'acquérir et favorise une orientation individuelle du projet didactique »¹⁰

Dans le même contexte, Claire Tardieu ajoute que l'évaluation diagnostique est « généralement réalisée en début d'année, elle permet à l'enseignant de cerner le niveau de la classe, de mesurer les acquis des élèves, de détecter leurs principales lacunes, de manière à adapter son enseignement à leurs compétences effectives ainsi qu'à leurs besoins »¹¹ De cela, nous pouvons dire qu'il s'agit donc d'une évaluation en amont de l'apprentissage, qui a pour but d'élaborer un projet pédagogique annuel en fonction des besoins diversifiés des apprenants dans une classe souvent hétérogène, et le fait qu'elle ne sert pas à noter, rend cette évaluation toujours une pratique positive.

A ce propos, Jean Pierre Cuq explique que ce type d'évaluation « repose sur deux conceptions différentes. Pour les psychométriciens, elle se limite très souvent aux dépistages des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage tels que la lecture et les mathématiques. Il s'agit alors d'identifier les causes d'un problème à partir de l'analyse des résultats de tests diagnostiques standardisés administrés par des spécialistes. Pour les éducateurs, l'évaluation des apprentissages regroupe trois fonctions liées à trois types de décision : La fonction formative, liée au jugement correctif efficace, et la fonction diagnostique. Celle-ci complémentaire à l'évaluation formative est une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiassions individualisée »¹²

4.2. L'évaluation formative :

Il s'agit d'une évaluation continue, qui se réalise pendant le cursus d'apprentissage. Ce type d'évaluation sert principalement à réguler les apprentissages, car, il permet à l'enseignant de savoir où ses apprenants éprouvent des difficultés, ce qui lui facilite leurs remédiassions en fonction de leurs besoins, ainsi, cette évaluation aide l'apprenant à

¹⁰ Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A, 2008, p. 199.

¹¹ Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A, 2008, p. 200.

¹² Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, pp. 68-69.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

s'améliorer tout au long de son parcours s'apprentissage, ce qui rend ce type un outil d'aide pour les deux acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.

Selon Claire Tardieu, 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 remédiassions. On doit le terme à Benjamin Bloom à la fin des années 1960 lorsque la révolution cognitiviste ouvre de nouvelles perspectives en rompant avec les théories comportementalistes* »¹³

Jean Pierre Cuq, dans son cours de didactique du français langue étrangère et seconde, explique que cette évaluation « *centrée sur le présent. Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage. Car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant* »¹⁴

4.3. L'évaluation sommative :

Un autre type d'évaluation, qui se situe à la fin d'un parcours d'apprentissage (séquence ou ensemble de séquences), elle sert essentiellement à classer les apprenants, grâce à une note. L'évaluation sommative « *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.* »¹⁵

¹³ Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A, 2008, p. 199.

¹⁴ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2005, pp.204-205.

¹⁵ Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A, 2008, p. 199.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

Donc, nous pouvons comprendre que ce type d'évaluation porte le caractère de sanction, car il ne vise pas à réguler les apprentissages des apprenants, mais à leurs faire un bilan.

4.4. L'évaluation par les pairs : Définition et avantages

L'évaluation par les pairs est une méthode évaluative couramment utilisée en classe, afin de sortir de l'évaluation ordinaire vers une autre, qui exige la coopération, l'échange et l'interaction entre les apprenants, lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs productions, notamment celles écrites. Est une forme d'évaluation qui peut avoir lieu tout au long de l'apprentissage, elle base en premier lieu sur l'activité et la participation de l'apprenant lui-même dans l'évaluation de ses produits en contexte de la classe. « *Il s'agit comme son nom l'indique, d'une évaluation d'un étudiant réalisée par d'autres étudiants* »¹⁶

Cette forme d'évaluation n'est pas pratiquée sans une fin, mais suivant des objectifs bien déterminés, citant parmi eux l'objectif majeur qui est la question de temps, lorsque l'enseignant en classe n'arrive pas seul à évaluer toutes les productions écrites à titre d'exemple, et de cerner toutes les lacunes, ainsi que les erreurs commises dans ces écrits. Raison pour laquelle l'évaluation par les pairs contribue en aide aux apprenants, en les invitant à assumer la responsabilité de leur propres apprentissages, et à l'enseignant aussi, en lui permet d'avoir un feedback plus rapide ce qui lui permet également de gagner le temps. Cette démarche d'évaluation permet la présence des échanges affectifs entre les différents acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage en leur supportant le travail du groupe.

Donc, l'évaluation par les pairs peut constituer une méthode positive susceptible de participer à l'amélioration des produits de l'apprenant, en l'associant dans le processus d'évaluation.

4.5. L'autoévaluation :

Un concept très significatif, lorsqu'il s'agit de parler dans le domaine de l'évaluation. Dans son dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre Qu' explique que l'autoévaluation est « *Une démarche prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champs, fondé sur les objectifs*

¹⁶ [http:// edutechwiki. Unie.. ch./fr/Evaluation_par_les_pairs](http://edutechwiki.Unie..ch./fr/Evaluation_par_les_pairs), vu le 13 novembre 2016 à 11 :00.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

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 ?) »¹⁷.

A partir du propos de Jean Pierre Cuq, nous pouvons dire que l'autoévaluation veut préparer l'apprenant à être plus autonome dans son apprentissage, car c'est lui qui peut découvrir ses lacunes et ses difficultés, et par conséquence, il sera lui-même capable à choisir la démarche qui lui semble adéquate afin de tenter de réguler ses failles. Donc, l'autoévaluation permet à l'apprenant de prendre en conscience ses erreurs, ce qui lui rend un outil de structuration des apprentissages, elle lui permet également de porter un regard critique sur ses productions dans le but de les améliorer. Ainsi les concepteurs du manuel scolaire explicitent que l'autoévaluation dépasse son premier rôle, qui est l'amélioration des produits des apprenants, pour devenir un outil d'aide à ces derniers pour qu'ils puissent comprendre le contenu de leur apprentissages. *« Ce n'est qu'à travers les réponses qu'il aura données que se feront la compréhension et l'assimilation. Ainsi il tendra plus sûrement vers l'autonomie souhaitée »*¹⁸

Dans le même contexte, Galisson.R ajoute qu' *« il n'ya que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maitriser de bout en bout son apprentissage »*¹⁹

Donc, nous pouvons déduire que l'autoévaluation constitue un outil très important dans tous processus d'enseignement-apprentissage, car elle constitue un point positif pur les deux acteurs en classe, elle permet à l'enseignant de prendre soin de ses pratiques évaluatives envers les produits de ses apprenants d'une part, et d'autre part, elle implique l'apprenant dans son apprentissage, et le rend un acteur actif grâce à son autonomie.

5. Les points positifs de l'évaluation :

L'évaluation des apprentissages et notamment en classe du français langue étrangère, occupe une place primordiale, ce dispositif qui permet la progression des apprenants en leurs proposant des régulations selon les objectifs tracés par l'enseignant, qui va prendre en

¹⁷ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p.30.

¹⁸ Direction de l'enseignement fondamental, 2004, *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année*, Alger, D.N.P.S.

¹⁹ Robert Glisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé international, 1980, p. 72.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

compte leurs niveaux. Donc, l'évaluation dépasse son premier sens comme un simple contrôle de conformité à des objectifs, et ses pratiques qui visent le classement et la sanction des élèves, pour devenir un point positif, et un outil nécessaire pour améliorer l'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines en général, et du français langue étrangère en particulier.

6. Les trois fonctions de l'évaluation :

L'évaluation scolaire constitue un processus très utile qui permet de faciliter l'apprentissage des apprenants, et pour assurer cette utilité, il doit avoir trois fonctions principales :

6.1. Le pronostic :

Ou prise d'information initiale, cette fonction qui occupe une place importante dans tous processus d'enseignement-apprentissage, elle sert essentiellement à orienter l'apprenant dans son apprentissage, et cherche en premier lieu à faire connaître aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant, le niveau réel d'un nouvel élève en utilisant des tests de niveau, La fonction pronostique de l'évaluation « *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* »²⁰

Il ajoute aussi, que cette évaluation : « *sert à orienter l'élève, par exemple dans une classe qui correspond à son niveau (dans le cas d'une constitution de classes homogènes), ainsi qu'à informer de sa situation de manière à ce qu'il puisse prendre, en toute connaissance de cause, les décisions qui concernent son apprentissage. C'est donc une sorte de bilan des atouts et de points faibles de l'élève, de ses compétences, scolaires ou non, antérieures au cursus à venir* »²¹

6.2. Le diagnostic :

Une autre fonction primordiale qui marque l'acte d'évaluation, cette fonction qui sert à réguler les apprentissages, et intervient après l'évaluation pronostique, et tout au long du cursus de formation. Elle cherche à analyser avec soin, l'état de l'apprenant dans le but de

²⁰ Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, 2005, p. 17.

²¹ Christine Tagliante, *L'évaluation (techniques de classe)*, Paris, CLE international, 1991, pp. 14-15.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

pouvoir porter un jugement sur cet état, et par conséquence, de pouvoir le remédier en cherchant des outils nécessaires pour assurer une bonne continuité du processus d'enseignement-apprentissage. L'évaluation diagnostique, prend comme but l'atteint des objectifs désignés du le début par l'enseignant, Tag liante 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 de 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* ». ²²

6.3. L'inventaire :

Ou prise d'information finale, elle sert souvent à certifier. Cette fonction intervient généralement en fin de cursus de formation, il s'agit d'une évaluation bilan qui teste les connaissances de fin du cursus d'apprentissage, en utilisant des épreuves qui ne sont pas élaborées par l'enseignant, mais par l'institution, ce qui les rend d'un caractère normatif. Donc, cette fonction peut être s'intégrer dans l'évaluation de type sommatif, parce qu'elle est ne vise pas d'améliorer les apprentissages des apprenants, mais de les classer comme le cas d'épreuve du baccalauréat à titre d'exemple. Dans le même contexte, TAG LIANTE affirme que cette évaluation : « *évaluer ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autres part les savoirs-faires 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* » ²³

Pour bien comprendre les différentes fonctions précédentes, nous a apparue utile de citer le tableau récapitulatif suivant ²⁴ :

²² Ibid. pp. 15-16.

²³ Ibid. pp. 16-17

²⁴ Ibid. p. 19

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

Fonction principale	Pourquoi	Quoi	Quand	Qui	Caractéristiques	Fonction annexes
Pronostic	1/ Pour prédire si l'élève suivra	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'élève	Sommative, normative et souvent standardisée	Informer Situer
	2/ Pour pouvoir orienter	Vérifier les pré-requis	Avant	L'élève	1 ^{re} étape de l'évaluation formative	Motiver
	3/ Pour pouvoir réajuster le cursus	Tester les progrès	Avant et après	L'élève	Souvent standardisée	Mesurer un écart
Diagnostic	Pour pouvoir faciliter l'apprentissage de l'élève et pour réguler son propre enseignement	Obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève	Pendant le cursus	Le professeur et l'élève	2 ^e étape de l'évaluation formative. Evaluation continue. Cratérisée ou sommative	Guider Corriger Remédier Renforcer Aider Vérifier
Inventaire	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	Tester les connaissances Donner une certification socialement significative	A la fin du cursus	L'élève	3 ^e étape de l'évaluation formative Evaluation sommative, normative ou cratérisée	Classer

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

7. Les outils de l'évaluation :

L'évaluation des apprentissages se fait en utilisant des outils méthodologiques diversifiés, cette diversification est apparue en parallèle avec l'apparition de l'approche communicative, entre ceux qui dits « fermés » dont les réponses peuvent généralement s'apprécier en juste ou faux, et que leur degré d'ouverture peut être modulé en fonction des compétences évaluées et du type d'évaluation (formative/sommative ; normative/craterelle) qu'on veut pratiquer. Et d'autre part, ceux qui sont ouverts, qui requièrent de l'apprenant une plus grande maîtrise, et mettent en œuvre des compétences de plus haut niveau, ainsi ces compétences supposent la maîtrise d'un faisceau de plus en plus large de compétences. Donc, les outils de l'évaluation peuvent être choisis et élaborés par l'enseignant lui même, tout en prenant en considération le niveau réel de ses apprenant, et à condition que ces outils doivent être adaptés aux objectifs d'apprentissage qu'il souhaite atteindre lors de telle ou telle activité.

De cela, il nous a paru nécessaire de jeter un coup d'œil sur les différents outils de l'évaluation, commençant par ceux fermés qui sont les suivants :

- **Q.C.M (Question à choix multiple) :**

Ce genre d'outils est très connu grâce à sa fréquente utilisation, il ne vise pas d'aller plus loin dans le raisonnement de l'évalué, mais il s'adapte idéalement au contrôle des connaissances, des savoirs sur des savoirs faire.

- **Tableau de production à double entrée :**

Cet outil est un peu difficile que le précédent (Q.C.M), parce qu'il exige à l'apprenant de proposer lui même une réponse, ce qui donne lieu à l'apparition des éléments parasites à la compétence évaluée, soit dysorthographe, synonymie, réponse correcte mais non attendue etc., ce qui provoque la difficulté de cette évaluation.

- **Question :**

Dans cet outil d'évaluation, le niveau d'exigence peut se varier selon qu'il s'agit de produire un savoir ou d'appliquer une règle, une formule etc.

- **Texte lacunaire :**

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

Un autre outil fermé d'évaluation, qui permet de vérifier les connaissances de l'évalué, et sa capacité de les appliquer dans un contexte particulier.

- **Texte de clôture :**

Cet outil est apparu sous la forme d'un texte à trous, qui vise essentiellement à mesurer la capacité de compréhension d'un apprenant, ainsi sa capacité d'appliquer une notion particulière.

- **Question à réponse ouverte courte (QPOC) :**

Cet outil donne à l'évalué la liberté de déterminer la forme et le contenu de sa réponse, mais il est préférable pour lui de ne pas développer ou aller plus loin dans les détails, on peut dire à titre d'exemple lorsqu'il s'agit de donner une définition.

- **Texte induit :**

Il s'agit pour l'apprenant à partir de cet outil d'évaluation, de produire un texte à la base des notions données. Le degré de son ouverture est très variable, car il se situe à la charnière des outils fermés et de ceux ouverts.

Donc ça c'est concernant les outils fermés de l'évaluation, et ce qui concerne les outils ouverts, ils sont les suivants :

- **Problème :**

Cet outil ouvre un plus grand champ d'autonomie pour l'évalué, dans la mesure où ce dernier est invité à choisir lui-même les savoirs et les savoirs faire à mobiliser afin d'analyser une telle ou telle citation.

- **Dissertation :**

La dissertation est plus large que le problème, car elle exige à l'apprenant de mobiliser le plus grand nombre de savoirs et de compétences dans sa production, en tentant de répondre à la consigne, ce qui lui rend libre dans le choix de sa forme et de son contenu en respectant quelques limites, raison pour laquelle son évaluation sera difficile.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

Donc, à partir cela, nous pouvons dire que les outils de l'évaluation sont différents en fonction de leur fermeture ou ouverture, ainsi de leur simplicité et complexité. Le schéma ci-dessous illustre les différents outils que nous citons en dessus :

8. Les critères de l'évaluation : Le tableau de classement des critères du groupe EVA :

Le groupe EVA qui s'est penché sur l'étude de la compétence, a consacré ses recherches dans le but de cerner les critères que l'évaluateur doit prendre en considération pour évaluer les produits écrits des apprenants, pour qu'ils soient conformes au projet d'écriture. Ce groupe met entre nos mains un tableau récapitulatif qui permet à l'enseignant de savoir les critères sur lesquels il doit baser pour évaluer les productions écrites de ses apprenants afin de lui faciliter la tâche d'évaluation.

Point de vue/ unité	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	1-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est sensé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) -A-t-il choisi un type d'écrit adapte (lettre, fiche technique, conte...) ? -L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	4-La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part...d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...). -La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchainements...,)	7-La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

Sémantique	2-L'information est-elle pertinente et cohérente ? -Le choix du type du texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) -Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5-La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) -L'articulation entre les phrases (ou les propositions) est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	8-Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots) -Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)
Morphosyntaxique	3-Le mode d'organisation correspond-il- au (x) type(s) de texte choisi(s) ? -Compte tenu de type d'écrit et de type de texte -Le système du temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	6-La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) -La cohérence temporelle est-elle assurée ? -La cohérence des temps et des modes est-elle respectée ?	9-Ma syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? -La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) -L'orthographe répond-elle aux normes ?

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

9. La grille d'évaluation et le barème :

Lors de tout acte d'évaluation, l'enseignant ou l'évaluateur doit se référer à une grille d'évaluation, qui doit être explicite aux apprenants, pour qu'ils puissent savoir sur quelle base leurs productions écrites ou orales sont-elles évaluées. Ces grilles constituent un outil incontournable, car l'évaluation ne peut avoir lieu sans faire appel à une grille bien élaborée en fonction des objectifs bien déterminés.

En faisant recours au dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Jean-Pierre-Cuq a défini ces grilles comme « *Des tableaux qui comprennent des entrées se référant aux : Compétences de communication de l'apprenant (respect des codes socioculturels attendus, registre de langue) ; compétences discursives et textuelles (cohérence et cohésion) ; compétences linguistiques (lexique, phonétique et morphosyntaxe)* ». ²⁵

Donc, ce que nous pouvons comprendre, c'est que ces grilles annoncent explicitement les critères que l'évaluateur doit prendre en considération dans l'évaluation de telle ou telle compétence, en notre cas, l'évaluation de la compétence linguistique parce qu'il s'agit d'évaluer la production écrite des apprenants. Cette grille doit être accompagnée par un barème, afin de fixer la notation de la compétence à évaluer, et attribuer un certain nombre de points à chaque critère, donc, il est indissociable de la grille d'évaluation.

Ce barème est défini comme « *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* » ²⁶

Jean-Pierre-Cuq ajoute dans le même contexte que « *la fonction du barème est d'obtenir plus de fidélité (adéquation) dans les évaluations établies par différents évaluateurs* » ²⁷

A partir cela, nous pouvons dire que la grille d'évaluation et le barème de notation sont deux outils très importants, qui marquent tout acte d'évaluation de n'importe quelle

²⁵ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p.120.

²⁶ Ibid. p. 32.

²⁷ Ibid.

Chapitre I : Le dispositif d'évaluation

compétence. La grille d'évaluation peut aider l'apprenant dans son apprentissage, en lui fournissant des indicateurs qui lui permettent de dépasser ses lacunes, notamment en production écrite.

10. La perception de l'erreur :

Dans la situation d'enseignement-apprentissage, notamment en classes de langues, l'erreur a été long temps considérée comme une faille dans l'apprentissage, et un signe négatif chez les apprenants, ainsi un moyen de sanction. Or, les récentes recherches en didactique des langues, et en particulier celle du français langue étrangère, donnent à l'erreur un statut totalement différent au celui auparavant.

Etymologiquement, le terme d' « erreur » vient du verbe latin « error » de « errare ». Ce terme est considéré comme « *Un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement ; fait psychique qui en résultent* ». ²⁸

En didactique des langues, l'erreur a constitué un sujet de débat des différents didacticiens. La plus part de ces derniers affirme qu'il est impossible de parvenir à une définition fixée pour cette notion, alors que d'autres proposent une définition provisoire, citant à titre d'exemple Jean-Pierre-Cuq, qui a vu l'erreur comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a long temps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère* » ²⁹

A partir de ce propos, nous pouvons signaler que l'erreur ne peut pas être considérée comme un échec ou un apprentissage, mais un pas nécessaire pour assurer tout apprentissage.

²⁸ Le nouveau petit Robert, *Dictionnaire alphabétique de la langue française*, millésime, 2009, p. 920.

²⁹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 86.

CHAPITRE II :
SITUATIONS D'ECRIT

Chapitre II : Situations d'écrit

1. La définition de la compétence :

La compétence est une notion importante qui appartient au champ de la didactique des langues. Il est difficile de cerner la définition de ce terme, car, il couvre plusieurs et différents domaines. Nous pouvons dire que la compétence est l'ensemble de comportements, de capacités, de savoirs, de savoir-faire, de savoir être et de tout ce qui permet à l'apprenant de réaliser n'importe quelle activité. Selon Jean-Pierre Cuq, le terme de compétence « *recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* »¹

2. La compétence de la production écrite :

L'apprentissage d'une langue étrangère, notamment du français langue étrangère, suscite deux compétences nécessaires : l'oral et l'écrit. La deuxième compétence (La production écrite) est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses intérêts, ses sentiments et ses préoccupations à d'autres personnes. Cette forme de communication exige à l'apprenant la maîtrise puis la mise en œuvre des habiletés et des stratégies, ces dernières doivent être maîtrisées graduellement par cet apprenant tout au long de ses apprentissages scolaires. Cet acte est lié à la lecture, car l'un est au service de l'autre. Il est marqué également par la complexité, car il n'est pas une simple activité langagière, cependant, il exige la mise en considération de plusieurs facteurs tel que : le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, etc.

Ce point est affirmé dans les propos de Yves Reuter, qui signale que : « *L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse magique des autres enseignements, essentiellement les sous systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes comment les intégrer* »². Donc, nous ne pouvons pas considérer que toute tâche écrite est une production écrite au sens propre du terme, car cet acte doit répondre à des traits et des caractéristiques bien déterminées, c'est ce que le spécialiste Jean Luc Azra tente de mettre en lumière. Selon lui : « *Les productions écrites doivent partager les caractéristiques suivantes :*

¹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle international, 2003, p. 48

² Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, cité par BAGHDADI, Sabrina, *Tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture*, mémoire de magister, université de Biskra, 2009, p. 21

Chapitre II : Situations d'écrit

- *Elles exigent de construire un contenu informatif personnel (c'est-à-dire qu'elles ne consistent pas seulement à recopier ou à traduire).*
- *Elles ont une certaine ampleur, de quelques lignes à quelques pages (elles doivent contenir plusieurs phrases voir plusieurs paragraphes et organiser les relations entre eux).*
- *En général, elles exigent un apprentissage concomitant de vocabulaire ou de structures (autrement dit, l'étudiant doit faire appel au dictionnaire, à des ressources sur internet, ou encore à des modèles qui lui sont proposés).*
- *En fin, elles tendent de mettre en pratique des formes préétablies et correspondant aux usages francophones (correspondances, récits, rédaction, articles, documents administratifs...), autrement dit, elles devront s'éloigner des formes en usage dans la langue de l'apprenant, si elles diffèrent »³*

De cela, nous pouvons dire que l'acte d'écrire n'est pas donné à tout le monde, mais il s'agit d'un processus personnel qui exige la mobilisation d'un ensemble de savoir et de savoir faire.

3. L'écrit : Tentative de définition

Pour mettre en éclairage cette notion, il faut en premier lieu revenir à son étymologie. En faisant recours au dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère, le mot « écrire » du latin « scribere », il désigne selon Robert Jean Pierre : « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* »⁴

De cela, nous pouvons comprendre que l'écrit englobe plusieurs activités enseignées lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Cette notion est liée directement à celle de la lecture, car cette dernière permet de développer l'imagination du scripteur, ce qui lui permet en parallèle de développer sa capacité rédactionnelle. Ce point est affirmé dans les propos de Robert, Jean Pierre, qui précise qu'« *en didactique des langues, l'écrit fait*

³ Jean-Luc Azra, « L'évaluation des productions écrites : réduire la part de l'enseignement tout en augmentant l'impacte sur l'apprentissage », inrencontre pédagogique, 2004, (en ligne).

http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/028/025_029_azra.pdf, consulté le 21/12/2016 à 14 :00 h.

⁴ ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, L'Essentiel français, 2^e édition, 2008, p. 76

Chapitre II : Situations d'écrit

partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. »⁵

L'écrit constitue donc le moyen par lequel le scripteur peut rendre visible son langage sous la forme d'une graphie, comme l'explique Jean Pierre Cuq dans son dictionnaire, lorsqu'il dit que ce terme désigne « *Une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »⁶. Il ajoute aussi que l'écrit « *constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur* »⁷

Donc, nous pouvons dire que l'écrit constitue un outil de communication très important, et le composant primordial de toute langue.

4. L'articulation : lecture/écriture :

L'activité d'écriture permet de produire une communication à travers un texte écrit, il s'agit de l'aspect matériel de la langue. Ce produit doit être conforme aux caractéristiques bien déterminées de l'écrit.

Les didacticiens confirment que l'écrit ne peut être réalisé que par la mobilisation de différentes compétences scripturales du scripteur, cette mobilisation est favorisée par l'articulation lecture-écriture. Ils expliquent également que l'une ne peut avoir lieu sans l'autre, autrement dit, la lecture et la compréhension de l'écrit peuvent servir le scripteur à rédiger un bon texte, ainsi que l'écriture peut constituer le moyen par excellence pour développer la lecture.

Dans ce champ de recherche, Gruca Isabelle mis en éclairage cette articulation, en expliquant que : « *L'articulation lecture-écriture grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques ou métanarratives* »⁸

⁵ Ibid., p. 36

⁶ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle international, 2003, p.78-79.

⁷ Ibid, p. 79.

⁸ Gruca, Isabelle, *pour une pédagogie de l'écriture créative, indidactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et applications*, Hachette/EDICEF, Juillet 1995, p. 183.

Chapitre II : Situations d'écrit

Alors, à partir du propos de Gruca, nous pouvons constater que la lecture est vraiment la matière qui permet à l'apprenant de devenir un scripteur habile, elle lui permet également de développer la qualité d'analyse, de compréhension et d'interprétation du texte source, pour pouvoir rédiger un texte écrit lisible et compréhensible.

Donc, l'écriture n'est plus une aptitude isolée, son acquisition est liée à la lecture, car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus (la lecture et l'écriture) se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps.

5. L'écrit et la graphie :

Ce qui est connu par la majorité entre nous, c'est que l'écrit n'est qu'une simple graphie pour matérialiser la langue du scripteur. Mais les spécialistes dans ce domaine ont infirmé cette représentation. Dans ce contexte, Halté explique que « *La mise en texte ne se réduit pas à la graphie planifiée des contenus : elle renvoie également aux caractéristiques « de l'ordre du scriptural » relatif aux spécificités des opérations langagières et communicationnelles liées à l'écrit. Écrit, le discours se prête aux règles de communication différées : la transformation du locuteur en scripteur entraîne des changements énonciatifs remarquables. Marque de temps, de personne, modalisation ...dont l'acquisition est difficile* »⁹

À partir des propos de Halté, nous pouvons comprendre qu'il n'est pas facile de réaliser un écrit, car cette activité demande au scripteur un long apprentissage afin qu'il puisse maîtriser cet acte langagier. Il est nécessaire pour lui de maîtriser les règles de la langue, que se soit au niveau de la grammaire, de l'orthographe, etc. Autrement dit, il est facile de réaliser une graphie, mais il n'est pas à la portée de tout le monde le fait de réaliser un écrit cohérent et dans les normes.

6. Le schéma d'écriture :

6.1. Les éléments constitutifs de l'acte de communication :

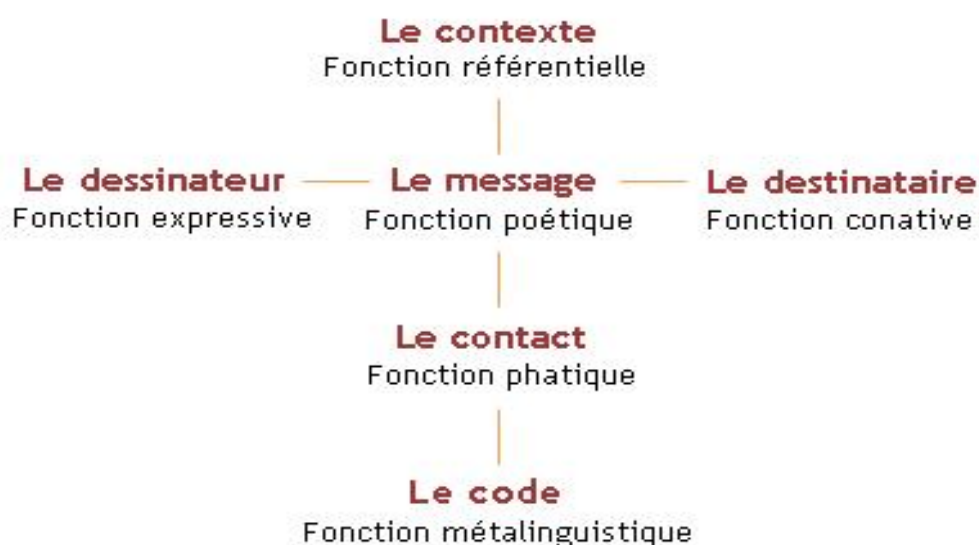
⁹ Halté, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je », 1992, p. 102

Chapitre II : Situations d'écrit

Claude Peyroutet a mis en lumière les six éléments nécessairement impliqués dans tout acte de communication, ces éléments sont selon lui : L'émetteur, le lecteur, le canal, le code, le contexte, le message.

- « L'émetteur : C'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs.
- Le récepteur (le lecteur) : C'est celui qui reçoit le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.
- Le référent : C'est l'ensemble des êtres, des objets, des choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. A l'écrit le référent est seulement textuel.
- Le message écrit : C'est le texte, l'énoncé.
- Le canal : C'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général c'est la feuille du papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers.
- Le code : C'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et leurs règles de combinaison (la grammaire) »¹⁰

Jakobson présenté ci-après, montre que l'acte de communication écrite se résume dans la transmission d'un message écrit par un émetteur vers un lecteur, en utilisant une langue écrite sur les feuilles de papiers souvent sous forme d'un texte. Le schéma suivant illustre les éléments de communication écrite expliqués ci-dessus :



¹⁰ Claude Peyroutet, *La pratique de l'expression écrite*, Paris, Nathan, 1991, p. 134.

6.2. Les fonctions du schéma de communication :

En faisant référent à l'ouvrage de Claude Peyroutet, nous avons signalé également que chaque élément constituant du schéma de communication écrite a une fonction bien déterminée. Ces fonctions sont expliquées selon ce spécialiste comme suit :

- Fonction référentielle : correspond aux informations objectives transmises.
- Fonction expressive : correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés, c'est la fonction de la subjectivité.
- Fonction conative : correspond à toutes les implications du locuteur : question, ordre, interpellation.
- Fonction phatique : correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractère d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité.
- Fonction méta linguistique : correspond aux définitions intégrées dans le texte : on définit et on explique un mot avec d'autres mots.
- Fonction poétique : correspond à la transformation du texte en message esthétique.¹¹

7. La place de la production écrite à travers les différentes méthodologies :

La place de l'écrit en français langue étrangère, est changée en parallèle avec les l'évolution de la didactique de la production écrite, d'une méthodologie vers une autre, tel que nous allons préciser ci-après :

7.1. La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) :

Cette méthodologie est la plus vieille des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, elle est née à la fin du 16^{ème} siècle, et pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle.

¹¹ Claude Peyroutet, op.cit., p. 134.

Chapitre II : Situations d'écrit

La méthodologie traditionnelle favorise l'accès à la littérature, fait qu'elle est s'appuie sur le recours à la traduction des textes choisis (thème/version), en appliquant des règles de la grammaire, qui ont été enseignées d'une manière explicite, cela pour but d'alimenter l'enseignement de la langue étrangère. Donc, cette méthodologie accorde une grande importance à la grammaire, autrement dit, tout point grammatical enseigné sera exploité par la suite dans la lecture et la traduction des textes littéraires choisis, ce point affirmé par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond lorsqu'ils disent que : « *Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple ou complexe, etc). Et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble littéraire. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite* »¹²

Cette méthodologie est marquée également par la place primordiale qu'elle accorde à l'écrit, c'est-à-dire « *C'est l'enseignement de ce dernier qui prédomine, et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte* »¹³. Autrement dit, l'apprenant scripteur va illustrer ce qu'il a déjà appris comme des points grammaticaux à travers le code écrit, sous forme du mot, phrase ou texte. Mais ce dispositif ne permet pas un véritable apprentissage de l'expression écrite, fait que « *Les activités proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thème et version* »¹⁴

De cela, nous pouvons signaler que malgré l'importance accordée à l'écrit dans cette méthodologie, il reste un moyen pour traduire des textes souvent littéraires, sans offrir à l'apprenant une part de la créativité, car, il ne fait qu'une seule tâche qui est la lecture et la traduction, cela rend cette méthodologie favorable pour former de bons traducteurs.

7.2. La méthodologie directe :

La deuxième méthodologie qui vient successivement en réaction à celle de grammaire-traduction. Elle est pris en pratique en Allemagne et en France vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, pour l'enseignement des langues étrangères, comme l'affirme Christian Puren : « *La première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues*

¹² Cornaire Claudette, et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, dirigé par Robert Glisson, Paris, CLE International, 1999, p. 5.

¹³ Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE International, 1988, p. 16-20.

¹⁴ Cornaire Claudette, et Patricia Mary Raymond, op.cit., p. 45.

Chapitre II : Situations d'écrit

vivantes étrangères »¹⁵. Selon cette méthodologie, le but principal de l'enseignement des langues est d'apprendre à parler puis à écrire. Elle consiste également à utiliser dès le début de l'apprentissage la langue étrangère pratique, qu'elle la considère comme un instrument de communication, et interdit tout recours à la langue maternelle, par le recours au non verbal (gestes, mimiques,...) afin de faciliter cette communication.

Donc, l'objectif principal de ce dispositif d'enseignement, c'est apprendre la langue étrangère pour pouvoir communiquer, en donnant la priorité au code oral. C'est ce qui est mis en éclairage par Jean Pierre Cuq dans son dictionnaire, lorsqu'il explique que : « *L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* »¹⁶. Ce qui rend l'écrit au second plan, car, selon la méthodologie directe, il faut maîtriser le code oral en premier lieu, pour arriver ensuite à celui écrit, une conception qui est nommée : « passage à l'écrit ». Elle prend en compte les capacités et les besoins des apprenants, en se focalisant sur l'observation de son acquisition de la langue maternelle.

7.3. La méthodologie audio-orale :

Cette méthodologie s'est développée aux Etats-Unis à partir des années quarante jusqu'aux années soixante dix, elle repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique, car, elle focalise sur les exercices de répétition, et sur le principe du réflexe conditionné stimulus-réponse-renforcement. Elle est basée sur l'enseignement de la langue pour la communication, en profitant les nouvelles technologies de l'époque (enregistrement, les supports audio-visuels, les laboratoires de langue). Donc, la priorité reste toujours à l'oral, cependant, les activités d'écriture se limitent le plus souvent aux exercices de transformation et de substitution. De cela, il nous a apparu que cette méthodologie accorde l'importance à l'oral, afin de pouvoir communiquer en langue cible.

7.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

La méthodologie SGAV est élaborée au début des années 50, puis, elle est apparue en France les années 1960-1970. Elle est pour objectif principal l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tout les jours, autrement dit, la langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication orale « *dont*

¹⁵ Christian, Puren, « la culture en classe de langue : Enseigner quoi ? et quelques autres questions non subsidiaires » les langues modernes, N° 4, 1998, Paris, APLV, p. 12.

¹⁶ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Cle international, 2003, p. 4-5.

Chapitre II : Situations d'écrit

l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio-visuels facilitant cet apprentissage »¹⁷

Donc, cette méthodologie donne la priorité à l'oral, tandis que le passage à l'écriture tend à concrétiser l'oral par une trace graphique, autrement dit, il s'agit d'un exercice de renforcement de l'oral. Ce point est affirmé dans les propos de Cornaire Claudette et Patricia Mary Raymond, lorsqu'ils expliquent qu' « *elle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première ou considère l'écrit comme un aspect plus utile* »¹⁸

7.5. L'approche communicative :

Une approche qui s'est développée en France à partir des années 1970, en réaction contre la méthodologie audio-orale et celle structuro-globale audio-visuelle. Cette approche accorde une grande importance à l'oral, mais, elle ne néglige pas l'écrit auquel elle fait un passage rapide. Elle permet aux apprenants de communiquer et d'agir dans les différentes situations de communication orales ou écrites de la vie courante, ce qui rend l'apprentissage un processus actif et non plus passif.

Ainsi, cette approche adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes, mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* »¹⁹

Donc, elle vise l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Selon ce dispositif, l'activité de la production écrite consiste à produire des énoncés en contexte, visant une réelle compétence de communication. Cette approche repose également sur la lecture quand à l'enseignement de l'écrit, autrement dit, l'exploitation du contenu issu de la lecture pour la rédaction d'un texte écrit.

De cela, nous pouvons déduire que l'approche communicative ne considère pas l'activité de l'écriture comme une activité primordiale où l'apprenant se trouve face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un, mais elle lui explicite les opérations cognitives qui entrent en jeu pour la réalisation de cet acte.

¹⁷ Cornaire Claudette, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1998, p.18.

¹⁸ Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *La production écrite* dirigé par Robert Glisson, Paris : CLE International, 1999, p. 9.

¹⁹ Bérard Evelyne, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991, p. 31.

Chapitre II : Situations d'écrit

8. Les principaux modèles portant sur l'activité de la production écrite :

L'activité de la rédaction n'est plus une simple activité de transcription, il s'agit d'un processus complexe qui dépasse la production d'une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites. Mais rédiger un texte consiste à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. C'est pourquoi, l'enseignement-apprentissage de cette activité demeure relativement complexe, il implique non seulement des savoirs, mais aussi des savoirs faire.

Il existe plusieurs modèles de production écrite, qui depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans cette activité dont Cornaire Claudette et Raymond Mary Patricia nous font connaître deux grands types de ces modèles : les modèles linéaires et ceux non linéaires.

8.1. Le modèle linéaire de Rohmer (1965) :

Ce modèle répartit le processus de la production écrite en trois étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture.

- La pré écriture : dans le modèle linéaire, et selon les propos de Cornaire Claudette et Mary Raymond, la pré écriture « *Comprends des activités comme la planification et recherche d'idées* »²⁰. Autrement dit, la pré écriture présente l'étape préparatoire dans laquelle le scripteur doit élaborer un plan pour son écriture, et chercher les idées et les outils nécessaires pour la mis en texte.
- L'écriture : c'est la rédaction du texte, et la concrétisation de ce qui est effectué lors de la pré écriture.
- La réécriture : c'est l'étape finale dans le processus d'écriture selon le modèle linéaire. Il s'agit pour le scripteur de réécrire son texte en lui y apportant les corrections nécessaires de forme et de fond aussi.

Donc, il est évident que le scripteur dans ce modèle, est obligé de prendre en considération l'enchaînement de ces trois étapes pour la production de son texte.

8.2. Les modèles non linéaires :

²⁰ Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999, p. 26.

Chapitre II : Situations d'écrit

Ces modèles proposent au scripteur une démarche tout à fait différente à celle proposée dans le modèle linéaire, il s'agit de trois modèles qui sont les suivants :

8.2.1. Le modèle de Hays et Flower :

Ce modèle est élaboré en réaction de celui de Rohmer, car, il ne focalise pas sur une démarche linéaire, mais il s'appuie sur le lien entre les activités cognitives lors des différentes étapes du processus d'écriture, ainsi, il est réalisé à partir de la réflexion à haute voix, dont le scripteur rédige son texte en expliquant à haute voix de quelle façon il s'y prends. Ce modèle se subdivise en trois composantes nécessaires :

-Le contexte de la tâche.

-La mémoire à long terme du scripteur.

-Les processus d'écriture.

- Le contexte de la tâche : Cette composante comprends éléments qui peuvent influencer l'activité d'écriture, comme le sujet de la rédaction, le public visé, l'environnement, ...etc.
- La mémoire à long terme : dans la quelle le scripteur prends les connaissances indispensables pour la rédaction de sa production écrite.
- Le processus d'écriture : est l'étape finale du modèle de Hays et Flower, dans la quelle le scripteur doit passer par la planification, la mis en mots et la révision afin de rédiger son texte.

De cela, nous pouvons signaler que le modèle non linéaire de Hays et Flower nous explique comment un scripteur habile va procéder lors d'une situation de production écrite, en revenant toujours en arrière pour réviser le produit écrit, soit au niveau de sa forme ou de son contenu.

8.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Ces deux spécialistes ont proposé deux descriptions en se basant sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes lors de l'activité d'écriture.

La première description : (knowledge-telling model) traduisible « connaissance-expression », elle consiste à décrire la démarche suivie par les scripteurs malhabiles lors de

Chapitre II : Situations d'écrit

l'acte de rédaction, ces derniers qui ont centré sur eux-mêmes, et ils ne tentent pas de recueillir des renseignements préparatoires sur le sujet qu'ils vont traiter, mais ils ne font recours qu'à leurs propres expériences et leurs propres connaissances.

Cependant, la deuxième description (Knowledge-transforming model) traduisible en « connaissances-transformation », met en éclairage la démarche des scripteurs habiles, lors de leur rédaction. Ces derniers qui parviennent à repérer en premier lieu leurs difficultés pour arriver par la suite à les résoudre lors de cette activité. Ce type de scripteur ne base pas seulement sur ses propres connaissances qu'il posséderait sur le sujet de la rédaction, mais il fait des recherches afin qu'il puisse atteindre des objectifs bien déterminés.

Donc, ces deux descriptions proposées dans ce modèle de production écrite, sont réalisées à partir d'un large public de langue maternelle, elles nous permettent de connaître la façon de se procéder des différents types de scripteurs dans leurs écritures. Ce point a été affirmé dans les propos de Cornaire et Mary Raymond, lorsqu'ils disent que : « *Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujet (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novice ou habile* »²¹

8.2.3. Le modèle de Deschenes :

Ce modèle est proposé pour le français langue maternelle, il focalise sur le lien qui existe entre l'activité de compréhension écrite et celle de la production écrite. Il contient deux variables, qui sont selon Cornaire et Mary Raymond :

- **La situation d'interlocution** : il s'agit des éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture : la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur et les sources d'information externe. Tout ces éléments sont importants et aident le scripteur dans sa rédaction du texte.
- **Le scripteur** : cette variable comprend deux grands ensembles :
 - La structure des connaissances : c'est-à-dire, l'ensemble des informations contenues dans la mémoire à long terme du scripteur, et qui peuvent l'aider pour son activité de rédaction.

²¹ Cornaire Claudette, et Patricia Mary Raymond, op.cit., p. 30.

Chapitre II : Situations d'écrit

- Les processus psychologiques : quand à cette variable, elle se décompose elle-même en cinq étapes que le scripteur doit suivre dans la rédaction, il s'agit de la perception activation, la construction de signification, la linéarisation, la rédaction-édition et enfin la révision.

Donc, à partir de ce que nous avons développé, nous pouvons déduire que la rédaction d'une production écrite exige de prendre en considération plusieurs étapes, qui font le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte. Or, ces modèles ne peuvent pas apporter des solutions définitives, car la tâche d'écriture reste toujours un processus complexe.

8.2.4. Le modèle de Moirand : un modèle de production en LE

Ce modèle est assez différent des autres modèles précédents, il met l'accent sur l'étroite relation qui lie la production écrite et la lecture, les vertus de cette dernière peuvent selon Moirand aider l'apprenant scripteur à mieux élaborer sa production écrite. Ce modèle est marqué par quatre composantes :

- Le scripteur : ce modèle s'intéresse sur le statut social du scripteur, son rôle et son Histoire. Autrement dit, le lecteur peut déceler l'appartenance sociale et socioculturelle de ce scripteur, grâce à certains indices présents dans sa rédaction.
- Les relations scripteur/lecteur(s) : ce qui est évident, c'est que tout scripteur s'adresse à un ou plusieurs lecteurs à travers ses produits écrits, il cherche toujours à entretenir des relations de différentes natures (professionnelles, familiales,...) avec eux. Cela peut influencer la manière de la rédaction de son discours, car, les représentations qu'il puisse construire autour ces interlocuteurs puissent avoir une influence sur la façon dont il va produire son message.
- Les relations scripteur/lecteur(s) et document : tout scripteur rédige son texte écrit pour une visée communicative, il veut produire certains effets sur ses lecteurs, à travers un document graphique.
- Les relations scripteur/document et contexte extra linguistique : le type du lecteur au quel s'adresse le scripteur est un élément important qu'il faut prendre en considération, ainsi, l'influence du référent (de quoi ou de qui parle le texte, le lieu où l'on écrit et le moment où on prend la parole) sur la forme linguistique du document.

Chapitre II : Situations d'écrit

9. L'activité rédactionnelle et le mémoire du travail :

L'apprentissage d'une langue étrangère, recourt comme tout type d'apprentissage à la mémoire, notamment celle du travail, qui joue un rôle considérable surtout dans l'activité de la production écrite, car, l'apprenant se mis face à une nouvelle langue, ce qui lui oblige de passer par le stade de la mémorisation des nouveaux termes, des expressions, des graphies, qui lui facilitent l'activité d'écriture, fait que cette dernière est une activité mentale complexe. Autrement dit, le rédacteur doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à produire, ainsi, des connaissances sur la langue et tout ce qui est nécessaire pour pouvoir réaliser cette tâche (des connaissances référentielles concernant le domaine évoqué par le texte ; linguistiques concernant la syntaxe et l'orthographe ; pragmatiques concernant l'intention du scripteur et du destinataire ;...).

Donc, la mémoire du travail permet le stockage de ces éléments pour un laps du temps limité, pour aider le rédacteur à produire son texte écrit. L'importance de cette mémoire dans l'activité rédactionnelle, a amené les chercheurs et les spécialistes à réaliser une série d'expérimentations fécondes, afin d'analyser le développement des habiletés rédactionnelles ou le fonctionnement du rédacteur expérimenté.

En outre, Kellogg apporte deux contributions importantes quand au rôle de la mémoire du travail dans la production du texte : « *Premièrement, en intégrant une composante d'exécution graphique du texte, il permet d'envisager le rôle de l'automatisation de ce processus pendant l'acquisition de la production écrite. Deuxièmement, il explicite les relations entre les processus rédactionnels et les différentes instances de la mémoire du travail* »²²

De cela, nous pouvons comprendre que la mémoire du travail joue un rôle primordial dans la conduite des activités, notamment de l'activité rédactionnelle des apprenants, raison pour laquelle tout enseignant doit posséder des connaissances de base sur le fonctionnement du cerveau de l'apprenant rédacteur, notamment de la mémoire du travail et de sa relation avec l'apprentissage des langues étrangères en général, et avec l'activité de la production écrite en particulier.

²² DJEBAILI Fatiha, Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite, mémoire de magister sous la direction de MANAA Gaouaou, Université el Hadj Lakhdar de Batna, 2006.

CHAPITRE III :
VERS UN ECRIT MEILLEUR

Tout travail de recherche a une visée bien déterminée, et le notre a pour visée d'analyser les copies des apprenants, notamment leurs productions écrites, afin de vérifier les pratiques évaluatives dans la classe concernée, ainsi, de vérifier si l'évaluation par les pairs peut contribuer à l'amélioration de la qualité rédactionnelle de ces échantillons. Et pour arriver à ce stade, nous essayerons d'aller au terrain dans le but de confirmer ou d'affirmer nos hypothèses de départ.

1. Présentation de l'établissement :

Nous avons réalisé notre expérimentation au lycée « ECHERIF EL IDRISSE » qui est situé à Hammam Dalaà la wilaya de M'sila.

Cet établissement a ouvert ses portes en 1986, il inclut 664 enseignants, ainsi que 61 enseignants responsables de l'enseignement des différentes matières, dont 06 entre eux enseignent la matière du français, et sont licenciés en cette spécialité.

2. La prise de contact avec l'enseignant :

Fait que nous sommes des futurs enseignants du français langue étrangère, nous avons tenté toujours de se rapprocher aux enseignants ayant une longue expérience dans le domaine, pour pouvoir avoir une idée sur ce qui se passe dans le terrain. Et fait que notre mémoire de fin d'étude s'élabore sur un échantillon des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, nous avons discuté plusieurs fois avec l'enseignant avec le quel nous allons réaliser notre expérimentation, jusqu'au jour où nous avons commencé la partie pratique de ce travail de recherche. Pour fixer un rendez-vous, nous avons discuté avec l'enseignant le mardi 31 Janvier 2017, il nous a dit qu'il y a une série de trois séances successives pour l'activité de la production écrite : Une séance consacrée à la préparation à l'écrit, une autre pour l'activité de la production écrite elle-même, et une dernière pour le compte rendu de la production écrite. De cela, nous nous sommes mis d'accord que la première séance à assister sera pour le Jeudi 09 Février 2017, dans une classe de deuxième année secondaire, filière langues étrangères, de 09 : 00h à 10 : 00h. La deuxième séance sera pour le dimanche 12 Février 2017 de 08 : 00h à 10 : 00h, et celle du compte rendu de la production écrite sera pour le lundi 13 Février 2017 de 15 : 00h à 16 : 00h.

2.1. Présentation de l'échantillon (public visé) :

Notre étude vise comme échantillon, les apprenants de la deuxième année secondaire, filière langue étrangère du lycée Echerif El Idrissi à Hammam Dalaà/M'sila. La classe concernée est composée de 10 apprenants qui sont tous des filles, elles ne dépassent pas l'âge de 18 ans. Elles ont un niveau moyen, elles sont hétérogènes. La majorité de ces filles sont motivées et fournissent des efforts pour apprendre, elles interagissent avec leur enseignant, ce dernier qui est habile et possède une longue expérience dans le domaine d'enseignement du français langue étrangère.

2.2. Présentation du corpus (copies) :

Fait que notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, et afin de mener à bien notre étude, nous avons basé sur l'analyse et l'interprétation de d'un corpus composé de 10 copies, notamment, sur l'analyse des pratiques évaluatives de 10 productions écrites des apprenants auxquels il a été demandé de produire un texte argumentatif (dénoncer une opinion ou un point de vu).

3. La description de la séance de préparation à l'écrit :

Nous avons assisté dans cette séance le Jeudi 09 février 2017 de 09 : 00h à 10 : 00h. La démarche suivie par l'enseignant était la suivante :

Comme toute autre séance, l'enseignant a commencé cette séance par la salutation ordinaire, puis, il a demandé à une fille de passer au tableau pour écrire les informations qui concernent cette activité, rappellent que le nombre des apprenants était 09, une était absente, parce qu'ils étaient tous des filles. Donc, elle a écrit la date, le projet (02 : argumenter pour plaider une cause ou la discréditer), la séquence (02 : dénoncer une opinion, un fait, un point de vue), et l'activité (préparation à l'écrit). L'enseignant lui a dicté aussi l'objectif principal de cette séance « Préparer l'apprenant à produire un petit texte argumentatif (réquisitoire) en exposant des arguments pertinents.

L'enseignant a posé des différentes questions aux apprenants, afin de les rendre actifs pour animer la séance, ainsi, pour créer une ambiance favorable à leur apprentissage. Il leur a expliqué par la suite comment ils devront procéder pour rédiger leurs productions écrites.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Pour garantir l'organisation du travail, l'enseignant leur a demandé de travailler en groupes constitués de trois filles, afin de préparer à la prochaine séance qui sera consacrée à la production écrite, ensuite, il a demandé à une fille de passer au tableau pour écrire les arguments proposés par lui, et qu'ils ont besoin dans leur rédaction, rappelant que le sujet de la production écrite était le livre numérique. Donc, l'enseignant leur a demandé de produire une thèse selon ce sujet, en justifiant par ces arguments, suivie par une conclusion pour la confirmer.

Ensuite, l'enseignant a demandé à chaque groupe de rédiger une partie de la production écrite, en leur précisant la durée de 20 min, et en leur invitant d'utiliser les connecteurs logiques, les exemples, ainsi de respecter la consigne. Il leur a attiré l'attention d'utiliser les dictionnaires lors de la rédaction, et intervenus en aide à tous les groupes pour leur expliquer la tâche demandée.

Après un débat qui a été fait avec l'enseignant, il nous a dit que cette séance est consacrée pour l'entraînement, c'est-à-dire : entraîner les apprenants à la forme de la production écrite demandée (dénoncer un point de vue), et que dans la prochaine séance (celle de la production écrite), il va leur proposer un autre sujet de rédaction.

Après la durée précisée au début de la tâche demandée, l'enseignant a vérifié chaque groupe afin de voir sa tentative de rédaction, en discutant quelques points. Ensuite, un apprenant dans chaque groupe a lit la partie rédigée de son groupe en l'écrivant au tableau, et l'enseignant l'a corrigé oralement avec les interventions des apprenants.

Enfin, l'enseignant leur a demandé de travailler tous ensemble dans un groupe, pour arriver à rédiger une production écrite complète, en leur précisant la durée de 05 min. La séance est terminée avant même de terminer la rédaction.

4. La description de la séance de la production écrite :

Cette séance était le dimanche 12 février 2017 de 08 : 00h jusqu'à 10 : 00h, tous les apprenants étaient présents.

Au commencement, le même protocole a été répété, l'enseignant a salué les apprenants comme il a l'habitude de faire, puis, il a demandé à une fille d'aller au tableau pour écrire les informations de la séance en ce qui concerne le projet, la séquence et l'activité (production écrite).

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

L'enseignant a introduit la séance, en leur rappelant que cette séance est une exploitation de tout ce qui a été déjà abordé dans les séances passées (points de langue, compréhension de l'oral,...), ensuite, il a mis en évidence les objectifs d'apprentissage en les écrivant au tableau comme le suivant :

- Produire un petit texte argumentatif (réquisitoire).
- Respecter la consigne donnée.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique et sémantique.
- Respecter la grille d'évaluation (proposée par l'enseignant).

Puis après, l'enseignant a posé des questions d'ordre général autour du sujet de la rédaction (le langage SMS), pour impliquer les apprenants dans sa formulation, ensuite, il a demandé à une fille d'écrire au tableau ce qui suit :

Sujet proposé : le langage SMS d'une langue est un sociolecte qui déforme les caractéristiques orthographiques et grammaticales. Ce moyen est utilisé par la majorité des jeunes.

Rédigez un petit réquisitoire dans lequel vous allez dénoncer le langage SMS, en avançant des arguments convaincants.

L'enseignant a souligné les mots clés de la consigne avec ses apprenants, puis il leur a explicité au tableau le plan de la production écrite comme le suivant :

Partie	Contenu
Introduction	Présentation du sujet et la reformulation de la thèse.
Développement	Les arguments-articulateurs-explication avec exemples.
Conclusion	Une phrase qui renforce ma thèse.

Il a écrit ensuite :

Points à suivre :

- Suivez le plan du réquisitoire.
- Le lexique thématique afférant.
- Les articulateurs logiques explicites et implicites.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

- Les verbes d'opinion.
- L'organisation typographique (introduction+développement+conclusion).

L'enseignant leur a expliqué tous les points précédents, puis, il leur a distribué une grille d'évaluation avec quelques arguments proposés afin de les aider dans leurs rédactions.

La grille d'évaluation proposée :

Indicateurs sur la maîtrise des ressources	Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources	Performances	
Volume de la production	- Quinze lignes environ	+	-
Pertinence	a) Référence situationnelle b) Présence de passages explicatifs c) Adéquation des arguments et des exemples		
Organisation	a) Produire un énoncé argumentatif. b) Exprimer la thèse en question. c) Intégration des éléments garantissant l'organisation textuelle. d) Utilisation des expressions appropriées. e) Emploi de mots afférents aux thèmes abordés. f) Utiliser des arguments et des exemples. g) La forme (introduction/développement/conclusion)		
Correction de la langue	- Emploi des subordonnants et des coordonnants (causes/conséquence/but...) - Emploi des relations logiques. - Emploi des verbes d'opinion. - Emploi d'une ponctuation adéquate.		

Arguments proposés à utiliser :

1. Responsable de la déplorable orthographe des écoliers.
2. Les SMS sont la cause des difficultés en orthographe des enfants et adolescents.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

3. Ce langage est plus difficile à lire, tout le monde n'écrit pas en SMS de la même façon, ce n'est donc pas toujours compréhensible par tout le monde.
4. Ce langage est très anti-communicatif, les échanges personnels et les relations sont mis en danger.
5. L'usage de ce langage a tué les anciens moyens de communication par exemple, les lettres, les télégrammes.
6. Limite la communication aux seuls initiés, qui ne se comprennent pas toujours entre eux.
7. Ce code de communication engendre une rupture entre les jeunes et les adultes, absence du dialogue peut mettre la société en danger.

L'enseignant leur a demandé par la suite de commencer leur rédaction individuellement en leur donnant la durée de 30 min, ainsi, il leur a distribué la grille d'auto-évaluation qui devrait être mise en considération avec le code de correction lors de l'évaluation par les pairs de ces productions écrites.

Les apprenants ont terminé la rédaction, l'enseignant a ramassé leurs copies, et a demandé à chaque apprenant d'évaluer la production écrite de son camarade, autrement dit, il leur a invité d'appliquer l'évaluation par les pairs qui constitue la base de notre travail de recherche. Les apprenants étaient motivés et ils ont aimé la tâche.

Le temps n'était pas suffisant pour que les apprenants puissent réaliser cette évaluation, c'est pourquoi nous avons organisé une séance pour cette activité.

5. La description de la séance en question (la mise en pratique de l'évaluation par les pairs) :

Lors de cette séance, la moitié des apprenants étaient absents, il n'y avait que cinq apprenants (filles) présentes. Au début de la séance, la même démarche était suivie, une fille a passé au tableau pour écrire les informations ordinaires. L'enseignant par la suite a voulu entraîner ses apprenants à cette évaluation, il a demandé à une fille de dicter une phrase à sa copine qui doit l'écrire au tableau. La phrase était la suivante :

« Le langage SMS est très danger pour notre société parce que la langage SMS aide pour la disparition de la langue ». Il leur a demandé ensuite de souligner les erreurs en explicitant leurs types, puis les corriger selon le tableau ci-dessus :

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Erreur	Type	Correction

Les apprenants étaient motivés et ont aimé la tâche, ils étaient actifs, car il y avait une interaction entre eux et leur enseignant, qui leur a demandé par la suite de réaliser la même activité sur leurs productions écrites : chacun doit corriger la copie de son camarade en suivant le code de correction et la grille d'évaluation déjà proposés par l'enseignant.

6. La description de la séance du compte rendu de la production écrite :

Cette séance est considérée comme la dernière dans le protocole qui concerne la production écrite, elle était fixée pour le dimanche 18 février 2017. Après la salutation ordinaire et l'écriture des informations au tableau, l'enseignant leur a écrit comme remarque ce qui suit :

Améliorer la rédaction en la confrontant à un code et une grille d'auto-évaluation.

Objectifs :

- Repérer les erreurs et les corriger.
- S'auto-évaluer à travers les grilles d'évaluation.
- Elaborer un produit final.

Support : Rédaction d'un apprenant.

N-B : l'enseignant a utilisé le projecteur lors de cette séance.

L'enseignant a introduit la séance, en faisant rappel à la consigne de la production écrite. Il a attiré l'attention de ses apprenants à quelques points communs qui n'étaient pas acceptés par eux. Il a utilisé le projecteur pour leur montrer au tableau la consigne, les arguments, la recommandation, la grille d'évaluation,...

L'enseignant a pu facilement repérer les erreurs communes contenues dans des productions écrites de ses apprenants, en les écrivant dans un tableau, et en leur demandant ensuite de les corriger ensemble.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

L'enseignant a demandé chaque fois à un apprenant de lire une phrase qui contient des erreurs, et lui a demandé par la suite de la corriger en discutant avec lui, (un va et vient pour pouvoir arriver à la réponse juste). L'apprenant a passé par la suite au tableau afin d'écrire la réponse correcte dans les colonnes adéquates ; il n'y avait que cinq apprenants qui ont participé, les autres étaient passifs.

Nous avons remarqué après la correction et après les remarques signalées par l'enseignant dans les copies des apprenants, que la majorité des erreurs étaient des erreurs de syntaxe et d'accord, ce qui lui a poussé de leur donner des conseils pour les éviter la prochaine rédaction.

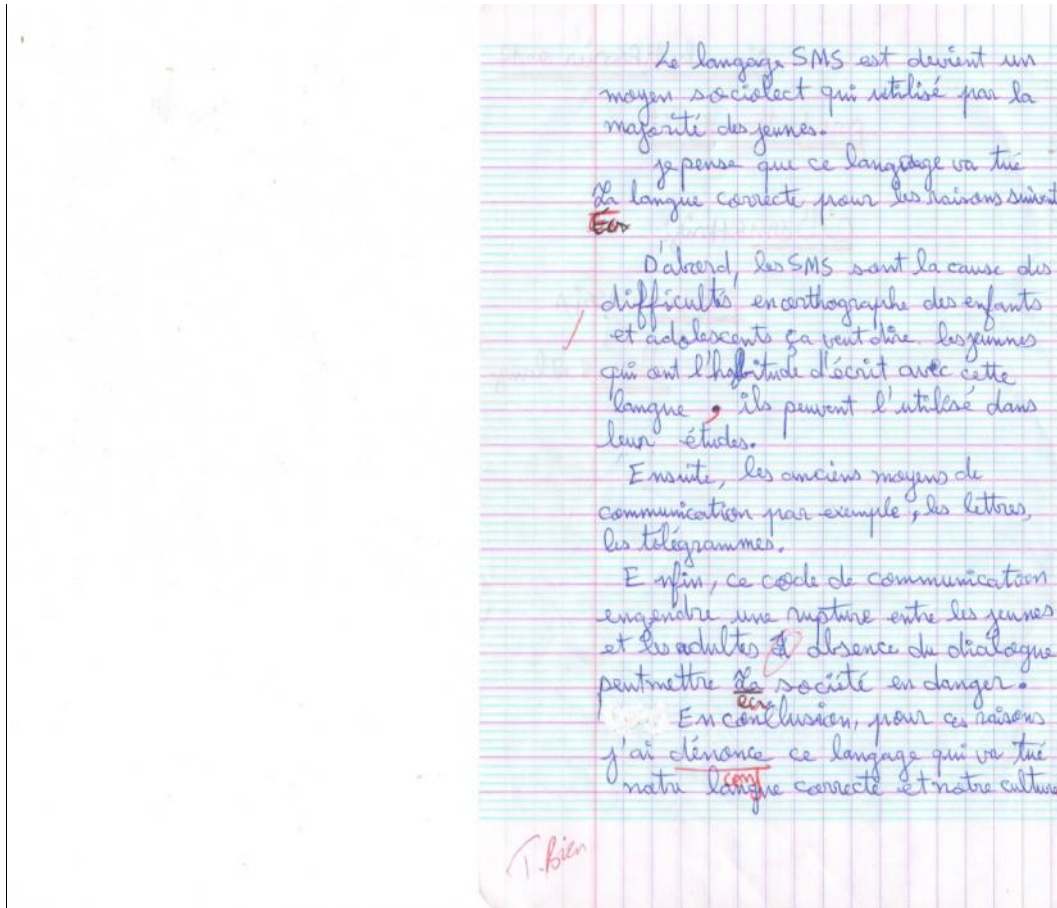
Ensuite, l'enseignant leur a distribué un modèle de production à améliorer et leur a demandé de le corriger en suivant la grille d'évaluation déjà proposée. Ils ont discuté en général les erreurs contenues dans cette rédaction (une interaction entre les apprenants eux-mêmes et entre eux et leur enseignant, la majorité des apprenants étaient actifs et motivés). L'enseignant leur a demandé ensuite de refaire le même travail précédent (repérage des erreurs dans un tableau, la précision de type d'erreur commise et sa correction.

Enfin, l'enseignant a demandé à une fille de passer au tableau pour écrire la production écrite finale (corrigée), puis il leur a donné la production écrite corrigée par lui-même. Il leur a posé des questions autour le respect des critères annoncés dans la grille d'évaluation afin de s'assurer qu'ils ont bien compris. L'enseignant leur a distribué leurs copies corrigées à la fin de cette séance.

Après notre discussion avec l'enseignant, il nous a confirmé qu'il arrive facilement à repérer les erreurs communes des écrits des apprenants, ce qui lui a aidé de sélectionner celles qu'il va les remédier, et ça grâce à l'évaluation par les pairs qui est déjà réalisée par les apprenants eux-mêmes.

7. Analyse et commentaire des copies après l'évaluation par les pairs :

Copie01 :



Analyse :

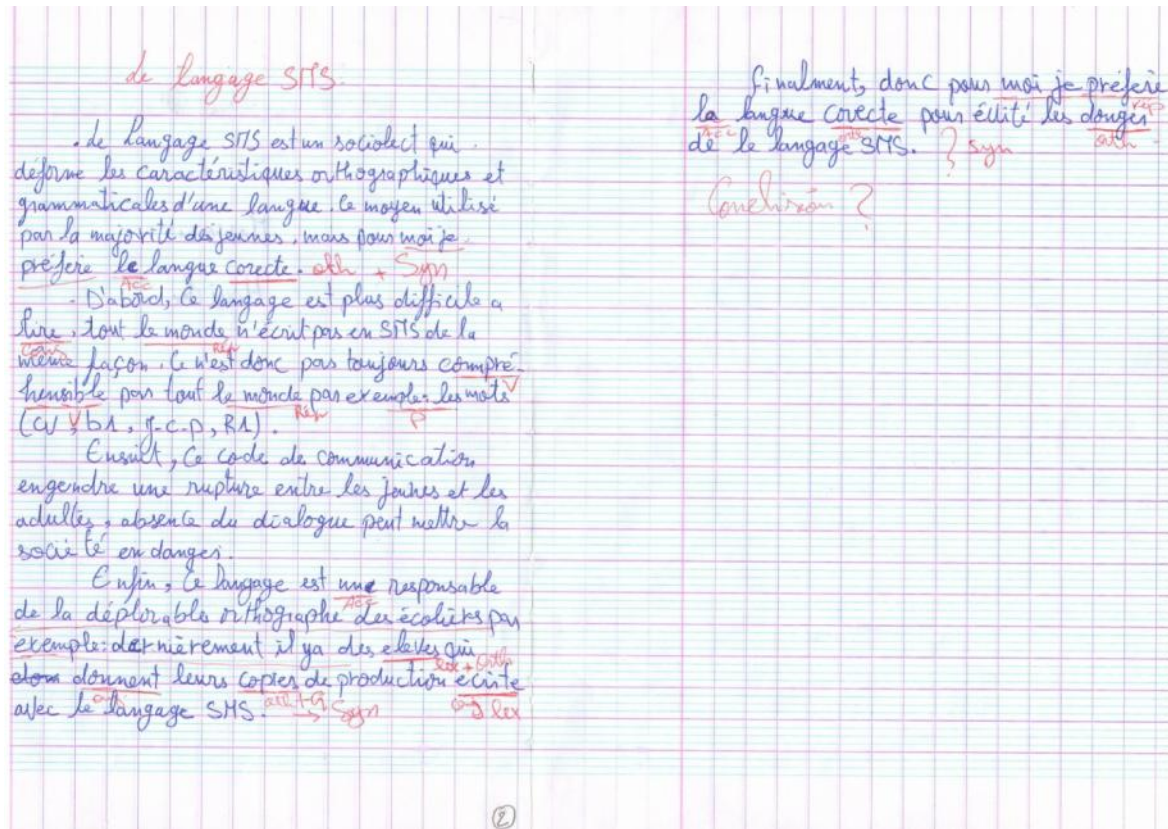
Nous avons remarqué que l'apprenant évaluateur n'a pas pu signaler un grand nombre des erreurs contenues dans cette rédaction, Ainsi, il ya deux types d'erreur signalés comme des erreurs d'écriture au lieu des erreurs d'orthographe, En outre, il a attribué l'annotation « très bien » à cette rédaction, car, il nous a dit que c'est la copie d'un apprenant habile dans la classe, ce qui lui a poussé de lui attribuer cette annotation sans même pas approfondir dans la correction.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Commentaire :

A partir de cette évaluation, nous pouvons dire que cet évaluateur confondue entre les différents types d'erreur, et néglige totalement les critères d'évaluation cités dans le tableau du groupe EVA. Cet apprenant était subjectif dans son évaluation.

Copie02 :



Analyse :

L'évaluateur de cette production écrite a pu signaler un grand nombre des erreurs, en précisant leur type, tout en utilisant le stylo rouge. Il a met également des point d'interrogation afin de signaler l'absence de tel ou tel point dans la rédaction.

Commentaire :

En discutant avec l'apprenant qui a pris en charge l'évaluation de cette copie, nous avons constaté qu'il maîtrise la grille d'évaluation proposée par l'enseignant, et les différents types d'erreur. En plus, le fait de mettre des points d'interrogation, nous a donné l'impression que cet évaluateur suit les critères d'évaluation du groupe EVA.

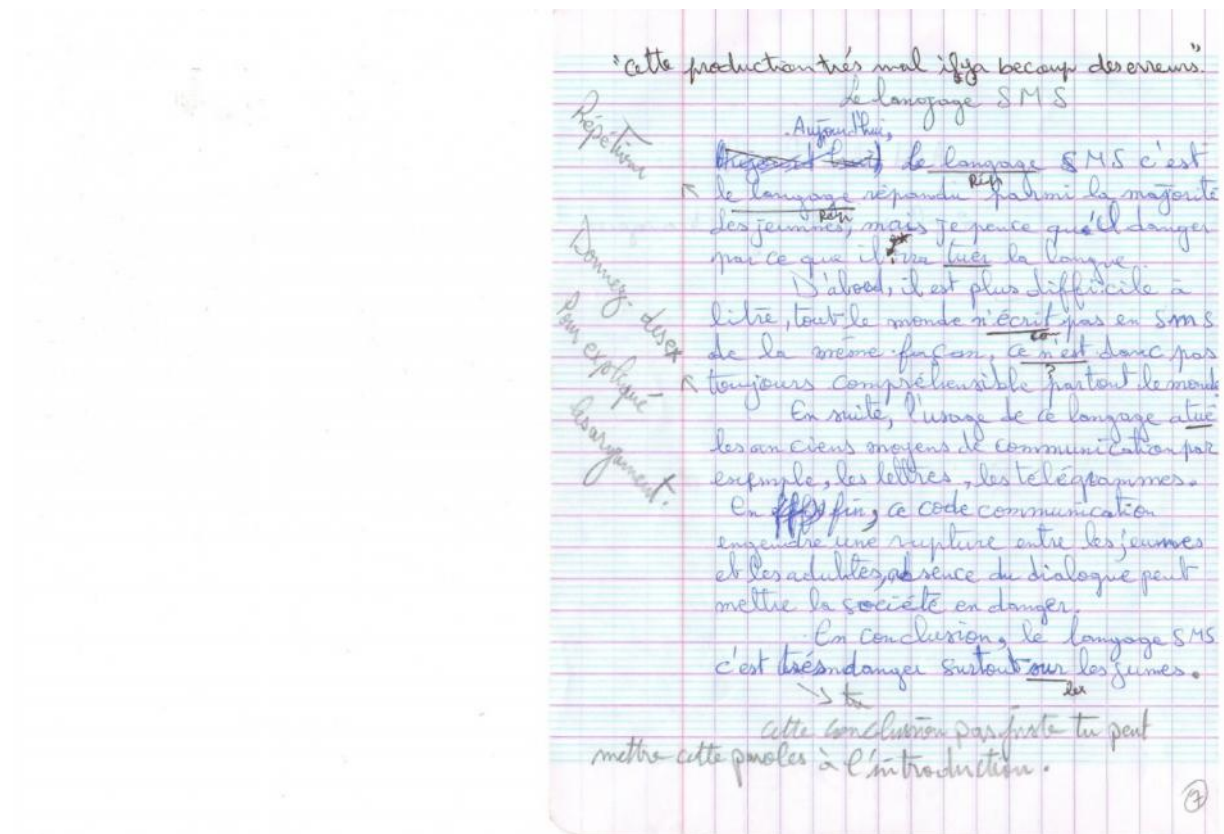
Chapitre III : Pour un écrit meilleur

marquer les erreurs commises par l'apprenant rédacteur, sans pouvoir détecter un grand nombre

Commentaire :

A partir de cette évaluation, nous avons compris que l'apprenant évaluateur ne maîtrise pas les critères d'évaluation du groupe EVA, et néglige les types d'erreur qui peuvent être commis dans une production écrite.

Copie 05 :



Analyse :

En analysant cette production écrite, nous avons remarqué que l'apprenant évaluateur accompagne sa correction par des remarques et des annotations, mais, il n'a pas pu souligner un grand nombre des erreurs, ainsi, quelques erreurs étaient soulignées sans préciser leur type, tout en utilisant le stylo noir.

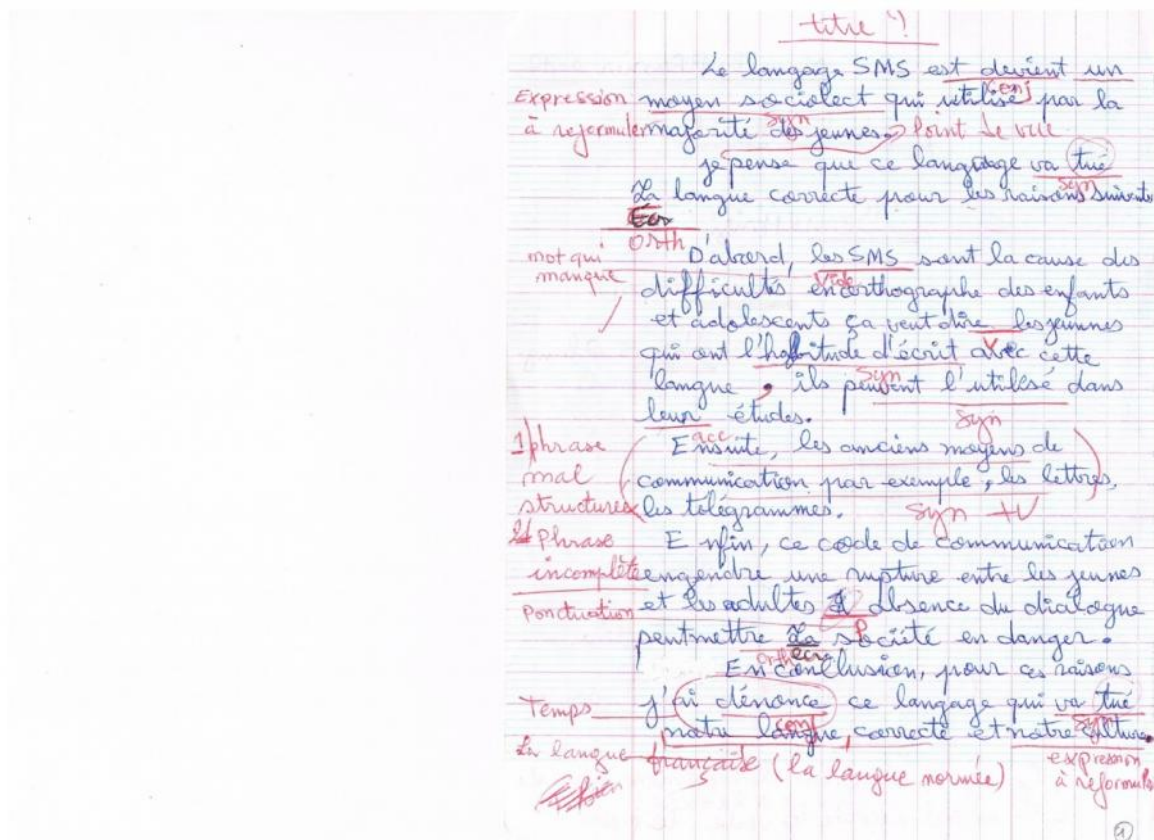
Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Commentaire :

Cet apprenant évaluateur n'a pas fait recours au tableau des critères de groupe EVA, il ne distingue pas les types d'erreur. Mais, l'attribution des remarques et des annotations est l'épreuve que cette évaluation était formative et vise la remédiations.

8. Analyse et commentaire des copies après l'évaluation de l'enseignant :

Copie 01 :

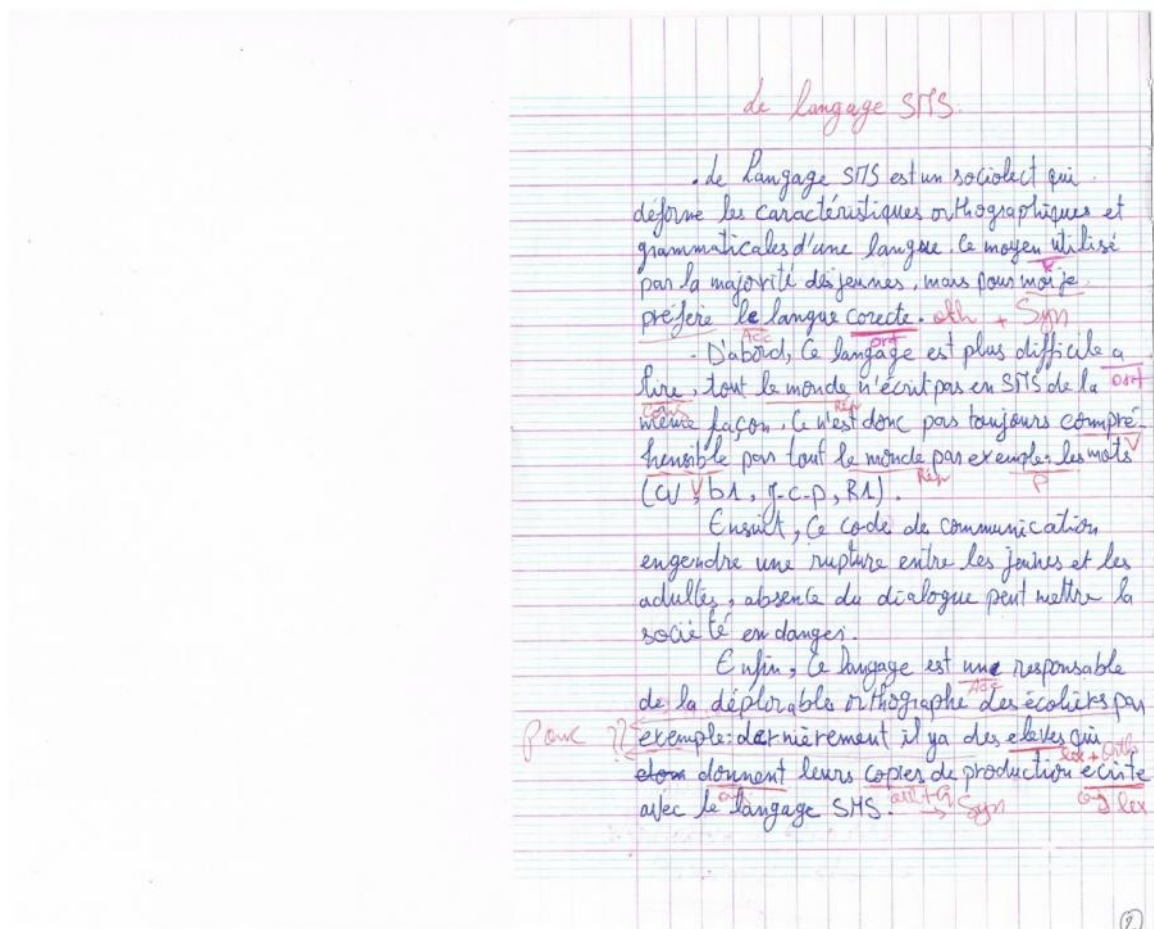


Analyse :

L'enseignant a attribué à cette production écrite la note de 4.5/08, il a signalé les points positifs dans cet écrit, tel que le respect du plan et de la consigne, l'utilisation des connecteurs logiques,..., il a mis en éclairage aussi points négatifs et les erreurs commises par l'apprenant rédacteur, tel que l'inadéquation des expressions employées et l'absence de l'accord entre les verbes.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Copie 02 :



Analyse :

Cette production écrite a mérité 6.5/08 comme une note, avec l'annotation « passable ». L'enseignant a mentionné comme remarque le respect du plan et de la consigne, ainsi que l'utilisation des connecteurs logiques. Il a attiré l'attention de cet apprenant rédacteur aux erreurs de type orthographique et syntaxique.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Copie03 :

Thé bien
controversé

Le langage SHS est un moyen qui menace la langue principale et déforme la partie caractéristique l'orthographe. Le problème c'est très dangereux pour les jeunes et spécialement les adolescents, pourtant le langage considéré le plus difficile à lire, mais la majorité des jeunes a utilisé le langage.

D'abord, le langage est plus difficile à lire, tout le monde n'écrit pas en SHS de la même façon. Ce n'est donc pas toujours compréhensible pour tout le monde par exemple l'alpha des jeunes ne comprennent pas le langage. Donc c'est un problème c'est quoi ?

Puisque tout le monde n'écrit pas en SHS de la même façon. Ensuite, les SHS sont la cause des difficultés en orthographe des jeunes et adolescents tel que les plus part des étudiants devraient utiliser le langage à l'école et leurs études et si pas pour parce qu'il peut changer la langue principale.

Enfin, le Code de communication engendre une rupture entre les jeunes et les adultes, l'absence

③

du dialogue peut mettre la société en danger. Finalement, je suis contre le langage SHS.

9. Analyse et traitement du questionnaire :

Afin de mieux cerner notre travail de recherche, nous avons complété notre pratique par un questionnaire destiné à un groupe des enseignants du français langue étrangère des différents lycées. Ce groupe était composé de 11 enseignants dont la majorité était expérimenté, et qui enseignent la matière aux élèves des différentes filières et des trois niveaux du secondaire.

1 : - Vous estimez que les productions écrites de vos apprenants sont ?

	Nombre	Pourcentage
Insuffisantes	04	36%
Moyennes	06	55%
Bonnes	01	09%

Analyse :

A partir de ces chiffres, nous avons remarqué que la majorité des enseignants interrogés (55%) estime que les productions écrites de leurs apprenants sont moyennes, et une catégorie entre eux (36%) estime que ces dernières sont insuffisantes.

Commentaire :

L'analyse de ce résultat nous a permis de déduire que les productions écrites ne répondent pas aux caractéristiques essentielles évoquées par « Azra ».

2- Est-ce que vous évaluez les productions écrites selon des critères bien précis ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	11	100%
Non	0	0%

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Analyse :

Tous les enseignants (11 enseignants) ont affirmé qu'ils évaluent les productions écrites selon des critères bien précis, il n'y avait aucun interrogé qui a dit le contraire.

Commentaire :

De cela, nous avons compris que ces enseignants font recours aux critères d'évaluation cités dans le tableau du groupe EVA, et respectent la grille d'évaluation.

3- Quels sont ces critères dont vous vous basez en évaluant les écrits des apprenants ?

.....
.....
.....
.....

Analyse :

Suite aux résultats obtenus de cette question, nous avons remarqué que « 04 » enseignants donnent la priorité à la structure du texte et au respect des caractéristiques de chaque type de ce dernier comme critère important sur lequel ils basent lors de l'évaluation des écrits de leurs apprenants. Autrement dit, ils n'insistent que sur les critères globaux en négligeant les critères détaillés. D'autres (04 enseignants) se sont basé sur la langue comme critère d'évaluation (orthographe, conjugaison,...). Cette catégorie donne la priorité à la langue et néglige ce qui est plus important (le respect de la consigne,...). D'autres (03 enseignants) se sont basé sur le respect du plan en général.

Commentaire :

Nous avons pu signaler la subjectivité de ces enseignants dans leur pratique évaluative de l'écrit, ils ne prennent pas en considération tous les critères du groupe EVA.

4- Est que vos apprenants connaissent bien ces critères d'évaluation des écrits ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	09	82%
Non	2	18%

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Analyse :

Concernant cette question, la réponse des enseignants était presque la même, quand la quasi-totalité (09 enseignants) ont répondu que leurs apprenants connaissent bien ces critères, alors que (02 enseignants) seulement ont répondu qu'ils ne les connaissent pas.

Commentaire :

Les apprenants qui connaissent les critères d'évaluation, peuvent détecter eux-mêmes leurs lacunes et les corriger. Cela peut les amène à l'auto-évaluation.

5- Chiffrez dégressivement l'importance que vous donnez à ces éléments.

- | | |
|--|---|
| - Le respect de la consigne <input type="text"/> | -Le respect de la structure du texte <input type="text"/> |
| - La mise en page et ponctuation <input type="text"/> | - Pertinence des idées <input type="text"/> |
| - La conjugaison des verbes <input type="text"/> | |
| - L'orthographe (lexique, accord, phonétique) <input type="text"/> | |

Analyse :

L'analyse des réponses obtenus à cette question nous a permet de remarquer que la plus part des enseignants donnent la priorité au respect de la consigne, la structure du texte et la pertinence des idées, et mettent les autres critères (la mis en page, la conjugaison des verbes et l'orthographe) au second plan.

Commentaire :

Ces enseignants ont donné la priorité à des critères et ont négligé d'autres, un point qui est indésirable dans les travaux du groupe EVA, car ceci empêche l'amélioration de la production écrite sur les différents plans.

6- Quels types d'erreurs dominant dans les écrits de vos élèves ?

- | | |
|--|---|
| - Le respect de la consigne <input type="text"/> | -Le respect de la structure du texte <input type="text"/> |
| - La mise en page et ponctuation <input type="text"/> | - Pertinence des idées <input type="text"/> |
| - La conjugaison des verbes <input type="text"/> | |
| - L'orthographe (lexique, accord, phonétique) <input type="text"/> | |

Analyse :

Selon la majorité des enseignants (08 enseignants), le type d'erreur qui domine les productions écrites de leurs apprenants c'est la conjugaison des verbes et aussi l'orthographe.

Commentaire :

Ce résultat nous a poussé à déduire que ces enseignants ne font pas la remédiassions nécessaire pour leur permettre de dépasser ces carences quand il s'agit pour eux de

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

produire un écrit, autrement dit, l'évaluation pratiquée par les enseignants donne lieu à la répétition des mêmes erreurs.

7- Quand vous constatez que les mêmes erreurs sont récurrentes dans les productions.

	Nombre	Pourcentage
Vous faites une séance de rattrapage	03	27%
Demander aux élèves de prendre en compte les critères de réussite	0	0%
Vous faites des activités de remédiassions	08	72%

Analyse :

A partir l'analyse du résultat de cette question, nous pouvons dire que la plus part des enseignants (07 enseignants), réalise les activités de remédiation lors de la séance du compte rendu, quand ils constatent que les mêmes erreurs sont répétées dans les productions écrites, et il n'y avait que (03 enseignants) qui font une séance de rattrapage, et il n'y avait aucun enseignant qui a préféré la prise en compte des critères de réussite comme solution dans ce cas là.

Commentaire :

Ceci nous a rapproché l'idée que la majorité de ces enseignants préfère recourir aux activités de remédiation, et néglige la programmation des séances de rattrapage a cause de la concordance temporelle.

8- En remédiation aux erreurs :

	Nombre	Pourcentage
Vous revenez à l'intégralité du cours (règles et exercices)	03	27%
Vous corrigez les erreurs soulevées	08	73%

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

Analyse :

Concernant cette question, nous avons remarqué que (08 enseignants) préfèrent corriger les erreurs soulevées lors de la remédiation sans revenir à l'intégralité du cours, quand les trois enseignants qui restent ont préféré de revenir à l'intégralité du cours.

Commentaire :

A partir de ce résultat, nous avons pu signaler qu'il n'y a pas une vraie remédiation faite que l'enseignant ne propose pas des exercices ou des nouvelles activités, cela donne lieu à la répétition des mêmes erreurs. Donc, cette évaluation ne vise plus la remédiation.

9- Pour que vos apprenants réussissent bien une production écrite, serait le mieux de :

	Nombre	Pourcentage
Proposer des thèmes de l'actualité	02	18%
Proposer des thèmes du contexte de l'apprenant	07	64%
Proposer des consignes plutôt possible	01	09%
Intensifier le rappel des règles à chaque occasion pré-productive	01	09%

Analyse :

Nous avons remarqué à travers les chiffres et les pourcentages affichés au tableau, que la majorité des interrogés (07 enseignants), proposent des thèmes du contexte de l'apprenant, et évitent ceux de l'actualité (il n'y avait que 02 enseignants qui ont choisi cette direction). Quand aux autres propositions elles étaient négligées malgré leur importance.

Commentaire :

Le fait de donner la priorité toujours à certains critères sur les autres, sans penser à changer la direction, ne permet pas la progression de la qualité rédactionnelle des apprenants, et ne répond jamais aux principes du tableau EVA.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

10- Votre évaluation des écrits des apprenants est représentée par :

	Note	Pourcentage
Note	0	0%
Annotation	0	0%
Remarque	06	55%
Commentaire	05	45%

Analyse :

Les chiffres mentionnés au tableau, nous ont conduit à comprendre que l'évaluation pratiquée par la majorité des enseignants (06 enseignants) est représentée par une remarque, et d'autres (05 enseignants) ont choisi de représenter leurs évaluations par un commentaire, quand aucun enseignant a choisi de représenter son évaluation par une note ou une annotation.

Commentaire :

Dans les deux premiers cas, les enseignants évitent la note et l'annotation. Ceci rend cette évaluation formative vise la remédiation, et non plus le classement des apprenants.

11- Si vous notez leurs productions, elle est plutôt :

	Nombre	Pourcentage
Détaillée	10	90%
Globale	0	0%

Analyse :

Presque tous les enseignants (10 enseignants) se mettent d'accord que s'ils notent la production écrite des apprenants, cette notation sera globale et non pas détaillée, et il y avait un enseignant (01 enseignant) qui n'a plus répondu à cette question.

Commentaire :

Le fait que (90%) des enseignants interrogés ont opté pour la notation détaillée des productions écrites, nous a mené à déduire qu'ils n'arrivent pas encore à réaliser une évaluation purement formative.

Chapitre III : Pour un écrit meilleur

12- Arrive-t-il que les apprenants participent dans l'évaluation de leurs productions écrites ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	10	90%
Non	01	10%

Analyse :

En analysant les résultats obtenus de cette question, nous avons remarqué qu'à peu près tous les enseignants (10 enseignants) affirment la participation et l'implication des apprenants dans l'évaluation de leurs écrits, et un seul enseignant qui a l'infirmé.

Commentaire :

Donc, nous pouvons dire dans ce cas, que cet engagement des apprenants peut les aider à s'auto-évaluer et donc à se remédier eux-mêmes, ce qui aide également à l'amélioration de cette compétence.

CONCLUSION

CONCLUSION :

Apprendre une langue étrangère ou comme on préfère l'appeler en didactique la langue de l'autre, pour qu'on puisse communiquer avec lui, comprendre et acquérir la culture de l'autre, non pas pour s'acculturer mais afin de s'identifier dans ce monde à qui on appartient.

La langue de l'autre nous aide à comprendre mieux notre langue, elle donne raison à la singularité de notre identité, elle est la voie nécessaire et indispensable à l'altérité. Son usage enrichi notre patrimoine linguistique et notre capitale de connaissances. Apprendre la langue de l'autre c'est découvrir d'autres civilisations, prendre conscience de sa vraie valeur en tant qu'être humain, comme elle nous oriente à connaître ses origines. Du fait, elle nous aide à rompre avec les discours infamants et nous dote d'un raisonnement supra.

Le fait d'apprendre une langue étrangère ne consiste pas à juste l'identifier ou comprendre certains de ces vocables, mais plutôt être capable de communiquer avec, de comprendre et produire en cette langue oralement et par écrit. Cependant, il faut admettre qu'acquérir la compétence scripturale en langue étrangère et principalement en français n'est pas une chose facile et le contexte intra et extrascolaire le prouve.

Notre ultime conviction que la formation et le diplôme qu'on nous dispense nous ouvre le droit à enseigner la langue française, comme notre souci est que soyons performants en la matière, nous avons jugé indispensable de débiter notre carrière en une réflexion sur le terrain, et cette prospection nous a mené à un problème partager par un nombre d'apprenants de l'école algérienne et principalement ceux du secondaire. Ainsi, pour le besoin d'une thématique bien fondée nous avons suggéré : Quelle démarche nécessaire à déployer afin de remédier aux pratiques enseignantes traditionnelles et en faire un renouveau méthodique dans l'amélioration de la compétence de production écrite des apprenants de la deuxième année secondaire (filiale langues étrangères) du lycée « Echerif El Idrissi » à Hammam Dalaà/M'sila.

Et pour ce faire nous avons supposons que la mise en scène de l'évaluation par les pairs de leurs productions écrites, pourrait amener les apprenants du FLE vers les résultats souhaités. Cette évaluation motive l'apprenant, elle permet de l'engager dans le processus d'évaluation. Comme elle lui permet de s'auto-évaluer et donc à s'auto-corriger. Ce qui rend cette pratique évaluative une étape cruciale dans l'évaluation de la production écrite.

Arriver à ce stade, la nécessité d'une recherche théorique en ces domaines s'imposée. Notre quête nous a conduit à la délimitation du cadre conceptuel (contrôle, examen, évaluation formative, évaluation certificative,..), des définitions spécifique (compétence, production écrite, erreur, remédiation ..) et des règles théoriques(modalité d'évaluation et référentiel).

La pratique ne demeure par décrochée de la théorie, elle en est une continuité logique par les trois phases de l'expérimentation (y compris pré et post). Notre démarche consistait à prospecter le contexte, l'observer dans sa tradition pédagogique. Nous avons proposé à l'enseignant une stratégie évaluative des copies des apprenants assez différente, puis nous les avons analysés. Nous n'avons pas voulu anticipé sur les résultats recueillis avons de faire la collecte des réponses proposées au questionnaire. Nous avons opté pour cette démarche assez rigoureuse pour que la confirmation de notre hypothèse demeure lucide.

Enfin, il est efficient de faire valoir certain points que nous avons soulevés lors de notre expérimentation et qui, espérons-le, feront l'objet de recherches ultérieures, entre autre : la production orale, problème de l'interférence.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

1. Cuq, Jean Pierre, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
2. *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Paris, Dictionnaire le Robert, 1998.
3. Le nouveau petit Robert, *Dictionnaire alphabétique de la langue française*, millésime, 2009.
4. Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique du FLE*, Paris, L'essentiel français, 2^e édition, 2008.

Ouvrages spécialisés

1. Bérard Evelyne, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991.
2. Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, CLE International, 1999.
3. Christine Tagliante, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2001.
4. Christine Tagliante, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.
5. Christiane Tag liante, *L'évaluation (techniques de classe)*, Paris, CLE International, 1993.
6. Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999.
7. Claudette Cornaire, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1998.
8. Claude Peyroutet, *La pratique de l'expression écrite*, Paris, Nathan, 1991.
9. Claire Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipes Edition Marketing S.A, 2008.

10. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
11. DEMIRTAS Lokman, *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*, 2008.
12. François Armand et al, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Canada, LOGIQUES, 1998.
13. Gruca Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative*, in *didactique au quotidien*, numéro spécial de français dans le monde, recherches et applications, Hachette/EDICEF, Juillet, 1995.
14. Halte, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, PUF, Call. « Que sais-je », 1992.
15. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2005.

Mémoires

1. BAGHDADI Sabrina, Tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture, mémoire de magister, Université de Biskra, 2009.
2. BROUSSOU. G, Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques, Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I, 1991.
3. DJEBAILI Fatiha, Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite, mémoire de magister sous la direction de MANAA Gaouaou, Université el Hadj Lakhdar de Batna, 2006.

Articles

1. Christian Puren, « la culture en classe de langue : Enseigner quoi ? et quelques autres questions non subsidiaires », *les langues modernes*, N°4, 1998, Paris, APLV.
2. Jean-Luc Azra « l'évaluation des productions écrites : réduire la part de l'enseignement tout en augmentant l'impacte sur l'apprentissage », *inrecontre pédagogique* , 2004, (en

ligne). http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/028/025_029_azra.pdf, consulté le 21/12/2016.

16. Luis Porcher, *Le temps, l'éclectisme*, l'évaluation, in évaluation et certification en langue étrangère/Le français dans le monde, numéro spécial. Aout-Septembre, 1993.

Sites web

<http://edutechwiki.Unie>, ch./fr/Evaluation_par_les_pairs, visité le 13 Novembre 2016 à 11 :00h.

ANNEXES

Université MOHAMED BOUDIAF/ M'SILA
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue française
Option : Didactique du FLE et interculturalité
Questionnaire destiné aux enseignants des
Différents lycées à Hammam Dalaà/M'sila

Dans le cadre d'une préparation d'un mémoire de master dont l'intitulé est :
L'évaluation par les pairs et la remédiation de l'écrit en classe du FLE.
Cas des apprenants de la 2^{ème} AS (langues étrangères) du lycée « Echerif El Idrissi » à
Hammam Dalaà/M'sila.
nous vous proposons, mesdames et messieurs, ce questionnaire dont l'objectif est
de vérifier les pratiques évaluatives de l'écrit en classe de FLE.

Veuillez répondre s'il vous plaît aux questions suivantes en toute objectivité.

1- Vous estimez que les productions écrites de vos apprenants sont ?

- Insuffisantes ☐ - Moyennes ☐ - Bonnes ☐

2- Est ce que vous évaluez les productions écrites selon des critères bien précis ?

- Oui ☐ - Non ☐

3- Quels sont ces critères dont vous vous basez en évaluant les écrits des apprenants ?

.....
.....
.....
.....

4- Est ce que vos apprenants connaissent bien ces critères d'évaluation des écrits ?

- Oui ☐ - Non ☐

5- Chiffrez dégressivement l'importance que vous donnez à ces éléments.

- Le respect de la consigne ☐	-Le respect de la structure du texte ☐
- La mise en page et la ponctuation ☐	- Pertinence des idées ☐
- La conjugaison des verbes ☐	- L'orthographe (lexique, accord, phonétique) ☐

6- Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos élèves ?

- Le respect de la consigne ☐	-Le respect de la structure du texte ☐
- La mise en page et la ponctuation ☐	- Pertinence des idées ☐

- La conjugaison des verbes ☐

- L'orthographe (lexique, accord, phonétique) ☐

7- Quand vous constatez que les mêmes erreurs sont récurrentes dans les productions :

- Vous faites une séance de rattrapage. ☐

- Demander aux élèves de prendre en compte les critères de réussite. ☐

- Vous faites des activités de remédiation lors du compte rendu. ☐

8- En remédiation aux erreurs.

- Vous revenez à l'intégralité du cours (règles et exercices). ☐

- Vous corrigez les erreurs soulevées. ☐

9- Pour que vos apprenants réussissent bien une production écrite, serait le mieux de :

- Proposer des thèmes de l'actualité. ☐

- Proposer des thèmes du contexte de l'apprenant. ☐

- Proposer des consignes plutôt accessibles. ☐

- Intensifier le rappel des règles à chaque occasion pré-productive. ☐

10- Votre évaluation des écrits des apprenants est représentée par :

- Note ☐

- Annotation ☐

- Remarque ☐

- Commentaire ☐

11- Si vous notez leurs productions, elle est plutôt :

- Détaillée ☐

- Globale ☐

12- Arrive-t-il que les apprenants participent dans l'évaluation de leurs productions écrites ?

- Oui ☐

- Non ☐

Résumé

Par ce travail de recherche, nous voulons montrer l'importance de la pratique de l'évaluation par les pairs dans l'amélioration de l'activité évaluative de l'écrit en classe du FLE, cas des apprenants de la deuxième année secondaire, filière langues étrangères du lycée « Echerif El Idrissi » à Hammam Dalaà/M'sila.

Ce travail se subdivise en trois chapitres, dont les deux premiers sont théoriques, ils mettent en lumière les deux grands axes qui constituent le fond de notre recherche : le dispositif d'évaluation et la compétence de l'écrit.

Le troisième chapitre, il est consacré à la mise en pratique de l'évaluation par les pairs, à l'analyse et le traitement des résultats obtenus en se basant sur notre corpus, et à l'aide d'un questionnaire destiné à une équipe des enseignants du français aux différents lycées.

Mots-clés : Evaluation-Evaluation par les pairs-la compétence de l'écrit-FLE.

هذا الموضوع نريد إظهار أهمية تطبيق التقييم الذاتي في تحسين النشاط التقويمي لكتابة في مادة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة لغات أجنبية بثانوية الشريف الإدريسي بـ /المسيلة.

هذا البحث يهدف إلى استكشاف الفصول الأولى نظريتين سلطنا فيهما الضوء على محورين كبيرين يشكلان جوهر بحثنا هما: آلية التقييم وكفاءة الكتابة. يهدف البحث إلى تطبيق التقييم على طرق تحليل النصوص المكتوبة من قبل المتخصصين في اللغة الفرنسية بثنائيات. يهدف البحث إلى مساعدة استبيان موجه إلى المتخصصين في اللغة الفرنسية بثنائيات.

الكلمات المفتاحية : التقييم- التقييم - - الفرنسية اللغة الأجنبية.

Summary

By this research, we have shown the importance of the practice of peer evaluation in improving evaluation activity of written of the FLE, case of the learners of second year secondary education and foreign languages of the high school « Echerif El Idrissi » in Hammam Dalaà/M'sila

This work is subdivided in three chapters, the first two are theoretical, they highlight the two main axes constituting the background of our research : the evaluation device and the competent writing.

The third chapter, is devoted to the practice of peer evaluation, the analysis and processing of the results obtained on the basis of the copies, and using a questionnaire intended for a team of teachers of french from the various high schools.

Keywords : Evaluation-peer evaluation-the competence of the written-FLE.