

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

جامعة سعد دحلب - البليدة -

UNIVERSITE SAAD DAHLEB -BLIDA-

كلية الآداب والعلوم الإجتماعية

FACULTE DES LETT T DES SCIENCES SOCIALES

دائرة اللغة الفرنسية

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire de Magister

Option : Didactique du Français Langue Etrangère

Les dysfonctionnements de l'évaluation de productions
écrites d'apprenants de troisième année secondaire
(3^{ème} A.S)

Présenté par :

Mr Mohamed Lalleug

Sous la direction de :

Professeur MILIANI Mohamed

Jury composé de :

Président :

Monsieur EL KORSO Kamel . Professeur (Université d'Oran)

Rapporteur :

Monsieur MILIANI Mohamed . Professeur (Université d'Oran)

Examineur :

Mme BEKKAT Amina . Maitre de conférences (Université de Blida)

Année académique: 2002/2003



Remerciements

Je tiens à remercier pour leur aide précieuse

- Monsieur le professeur Mohamed Miliani pour sa magistrale direction et ses précieux conseils ;
- L'équipe du C.R.A.P.E.L de l'université de Nancy II ;
- Madame Amina Bekkat pour ses encouragements et son inépuisable patience ;
- Madame Dalila Brakni et Monsieur Sassi pour leurs sympathiques soutiens ;
- Monsieur Kamel EL-Korso, Professeur à l'Université d'Oran' ;
- Monsieur Mustapha Temmar Vice-Recteur chargé de la Pédagogie pour sa disponibilité et son soutien ;
- Monsieur Mahiedine, notre Doyen pour son aimable soutien .

A tous et à toutes merci



Pour que l'esprit gagne en sagacité ,
on doit lui donner de l'exercice en lui
faisant chercher ce que les autres ont déjà
trouvé et en lui faisant examiner
méthodiquement toutes les techniques
humaines , même les plus insignifiantes
mais de préférence , celles qui manifestent
ou présupposent un ordre .

Règle X
R. DESCARTES

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION GENERALE..... | 9 |
| CHAPITRE I : Définition de l'évaluation..... | 12 |
| 1 - <i>L'évaluation?</i> | 13 |
| 1.1- Les buts de l'évaluation | 17 |
| 1.1.1- La sélection..... | 17 |
| 1.1.2- La certification..... | 17 |
| 1.1.3- L'orientation..... | 17 |
| 1.1.4- La régulation..... | 18 |
| 1.2- Les Objectifs d'évaluation..... | 18 |
| 1.2.1- Le diagnostic..... | 19 |
| 1.2.2- Le bilan..... | 19 |
| 1.2.3- Le classement..... | 19 |
| 1.2.4- Le pronostic..... | 19 |
| ×2 - <i>Types d'évaluation</i> | 19 |
| 2.1- L'évaluation sommative..... | 20 |
| 2.2- L'évaluation formative..... | 21 |
| 2.2.1- L'évaluation formative proactive..... | 22 |
| 2.2.2- L'évaluation formative interactive..... | 23 |
| 2.2.3- L'évaluation rétroactive..... | 24 |
| 2.2.4- L'évaluation ponctuelle..... | 24 |
| 2.3- Les fonctions de l'évaluation..... | 24 |
| 2.4- L'évaluation formatrice..... | 27 |
| 2.5- L'auto-évaluation..... | 27 |
| 2.6- L'utilité de l'évaluation..... | 28 |

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail de recherche-action à :

- Mes chers parents que je vénère ;
- Ma chère épouse qui a fait preuve de beaucoup de patience ;
- Mes chers enfants, à qui je souhaite la réussite ;
- Mes amis « Nasreddine Merniz, Mâamar Kaïs, Tahar Mouloud, Nour Eddine El Bey, Slimane Kellou » pour leur patience et leur aide ;
- A mon ami Abdelkader Belkhelfa ;
- A Asma Alouat pour son aide.

A titre posthume :

- A Monsieur Salah Eddine Nader Recteur de l'Université ;

Mohamed Lalleug

| | |
|---|-----------|
| 3- Planification d'une opération d'évaluation..... | 30 |
| 3.1- Le but de l'évaluation..... | 30 |
| 3.2- L'objet d'évaluation..... | 31 |
| 3.3- Les modalités de l'évaluation..... | 32 |
| 4- L'un instrument de mesure..... | 33 |
| 4.1- Les instruments objectifs à réponses choisies..... | 33 |
| 4.2- Les instruments subjectifs à réponses construites..... | 34 |
| 4.3- Les qualités d'un instrument de mesure..... | 34 |
| 5- La démarche d'évaluation..... | 35 |
| 5.1- La mesure ?..... | 36 |
| 5.1.1- L'interprétation critériée..... | 37 |
| 5.1.2- L'interprétation normative ou normée..... | 37 |
| 5.2- Le jugement ?..... | 38 |
| 5.3- La décision ?..... | 39 |
| 6- La qualité de l'évaluation..... | 43 |
| 7- Erreur et faute..... | 44 |
| 7.1- Qu'est ce qu'une erreur ?..... | 45 |
| 7.2- Qu'est ce qu'une faute ?..... | 45 |
| CHAPITRE II : Les dysfonctionnements de l'évaluation..... | 49 |
| 1- Les dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire..... | 49 |
| 1.1- Causes méthodologiques..... | 49 |
| 1.2- Causes psychopédagogiques..... | 55 |
| 1.3- Causes matérielles..... | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 2- L'Impact des dysfonctionnements de l'évaluation..... | 59 |
| 2.1 - Sur l'enseignant..... | 59 |
| 2.2 - Sur l'apprenant..... | 59 |
| 2.3 - Sur l'enseignement / apprentissage | 59 |
| 1.1.3- Les erreurs de négligence..... | 102 |
| 1.2- Les erreurs de cohérence..... | 103 |

×CHAPITRE III : Présentation des enquêtes..... 61

| | |
|---|-----------|
| 1- Objectifs de l'enquête (apprenants)..... | 62 |
| 1.1- Choix du panel..... | 62 |
| 1.2- Les spécificités du panel | 62 |
| 1.3- Analyse descriptive de l'échantillon..... | 63 |
| 1.4- Le questionnaire d'enquête..... | 63 |
| 1.5- Analyse des informations recueillies..... | 63 |
| 2 - Objectifs de l'enquête (enseignants)..... | 77 |
| 2.1 - Choix du panel..... | 78 |
| 2.2 - Sélection de l'échantillon..... | 78 |
| 2.3 - Description et caractéristiques de l'échantillon..... | 78 |
| 2.4 - Présentation du questionnaire d'enquête..... | 79 |
| 2.5-Description et analyse des informations recueillies..... | 79 |
| 3- Présentation de l'évaluation d'une copie d'apprenant..... | 91 |
| 3.1 - Description des différentes corrections / évaluations..... | 91 |
| 3.2 - Analyse des résultats et commentaire..... | 93 |

CHAPITRE IV : Les obstacles de l'évaluation

| | |
|---|------------|
| 1- Typologie d'erreurs en expression écrite..... | 101 |
| 1.1 - Les erreurs de cohésion..... | 101 |
| 1.1.1- Les erreurs dites systématiques..... | 102 |
| 1.1.2- Les erreurs aléatoires..... | 102 |
| 1.1.3- Les erreurs de négligence..... | 102 |
| 1.2- Les erreurs de cohérence..... | 103 |
| 1.2.1- Les erreurs au niveau discursif..... | 103 |
| 1.2.2- Les erreurs de progression thématique..... | 104 |
| 1.2.3- Les erreurs de relation ou d'enchaînement..... | 104 |
| 2- Appréciations et interprétations des erreurs..... | 108 |
| 3- La thérapie de erreurs et des fautes..... | 109 |
| 4- Pour une pédagogie de l'erreur..... | 111 |

CHAPITRE V : La remédiation

| | |
|---|------------|
| 1- La remédiation comme acte pédagogique..... | 115 |
| 2- Procédés de remédiation et propositions..... | 117 |
| 3- Le traitement de l'erreur..... | 191 |
| 4- Les annotations, remarques, appréciations comme outils de remédiation | 124 |
| 5- Elaboration d'une consigne d'activité d'expression écrite..... | 129 |
| 6- Détermination des critères d'évaluation..... | 132 |
| 7- L'appropriation des critères d'évaluation..... | 133 |
| 8 Vers une autonomisation de l'apprenant..... | 136 |
| Conclusion :..... | 141 |
| Références bibliographiques..... | 146 |
| Documents annexes..... | 149 |

Introduction générale

L'évaluation dans le système éducatif en Algérie de par sa pratique actuelle ne répond pas de façon positive et adéquate aux attentes des apprenants en classes de français langue étrangère. En effet, les pratiques de correction de textes écrits dans quelques classes représentatives de troisième année secondaire (3^e AS) et la méthodologie des pratiques ordinaires de l'évaluation ne permettent pas réellement aux apprenants de comprendre leurs erreurs et d'y remédier. Ces pratiques laissent apparaître en filigrane des dysfonctionnements qui ont tendance à s'installer et à se généraliser dans les pratiques évaluatives aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans le secondaire.

Il nous semble donc nécessaire de rechercher et d'identifier les principales causes de ces dysfonctionnements dans l'évaluation de productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire (année de préparation au baccalauréat). Naturellement nous nous inscrivons dans le contexte d'une évaluation formative dont l'objectif est de guider, d'orienter l'apprenant dans son apprentissage, dans la construction d'un savoir, d'un savoir-faire afin de lui permettre de se situer par rapport aux objectifs fixés et de l'emmener progressivement à repérer ses lacunes et ses erreurs et de les corriger.

Pour nous permettre de progresser rigoureusement dans notre travail de réflexion, visant à tenter de déterminer les principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation d'une production écrite et de tenter d'y proposer des éléments de réponse, nous avons organisé notre travail en cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous avons estimé nécessaire de définir ce qu'est l'évaluation. Nous procéderons d'abord par un bref rappel sur l'évaluation et de son évolution afin de recadrer notre thème de réflexion dans son contexte. En outre, cet apport notionnel nous permettra également de situer ainsi, en amont, la place et la fonction de l'évaluation formative dans une approche communicative. Nous présenterons ensuite les principaux types d'évaluation, les buts et les objectifs de l'évaluation. Nous montrerons, enfin, l'importance de l'instrument de mesure ainsi que la démarche à suivre dans un acte d'évaluation de qualité.

Dans le second chapitre, nous tenterons de formuler les principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation que nous avons classées en trois ordres de catégories à savoir: les causes d'ordre méthodologique, d'ordre psychopédagogique et d'ordre matériel qui constituent, selon nous, de véritables obstacles dans l'évaluation.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons, d'une part, une analyse succincte des résultats des enquêtes que nous avons menées auprès des apprenants et des enseignants du secondaire, et d'autre part, le résultat de l'évaluation de la copie d'élève évaluée par vingt-cinq enseignants du secondaire ayant tous des classes de terminale (3^o A.S). Ce qui nous permettrait de confirmer les hypothèses formulées sur ces dysfonctionnements et de pouvoir mettre en place des stratégies de remédiation pratiques et fonctionnelles visant l'efficacité dans l'action.

Le quatrième chapitre sera consacré aux obstacles que les enseignants rencontrent lors de l'évaluation. Nous ferons la distinction entre erreur et faute car beaucoup d'enseignants utilisent un terme pour l'autre. Pour mieux cerner le problème de la remédiation, nous proposerons un répertoire ou une typologie d'erreurs rencontrées en expression écrite tout en insistant sur la place et la

fonction de l'erreur dans les apprentissages qui représentent le fer de lance dans toute activité de remédiation qui restent notre objectif essentiel à atteindre et qui fera l'objet du dernier chapitre.

En effet, dans le dernier chapitre, nous proposerons l'ébauche d'une tentative de remédiation qui mettrait en filigrane l'importance à accorder à la démarche d'une évaluation ainsi qu'au mode de correction et au traitement de l'erreur en vue d'une remédiation différenciée. Nous terminerons par une amorce de réflexion sur l'autocorrection à installer et à développer dans toutes les classes de langue ; ce qui incitera et motivera certainement les apprenants à passer de la position d'élèves dépendants à la situation d'apprenants/participants acteurs autonomes de leur apprentissage. D'ailleurs, les textes officiels et les directives pédagogiques précisent bien que l'autonomisation des apprenants reste l'un des objectifs essentiels à atteindre à moyens termes pour permettre à ces derniers de pouvoir suivre et poursuivre leurs études en s'impliquant réellement dans son apprentissage.

Notre souhait le plus cher est que ce modeste travail permettra aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de mieux connaître l'évaluation, de lui accorder la place et l'importance qu'elle revendique et qu'elle mérite et d'être suffisamment informés et mobilisés pour affronter tout risque de dérapage dans l'acte d'évaluer pour atténuer voire éliminer les dysfonctionnements de l'évaluation à quelque niveau que ce soit pour garantir l'efficacité et pratiquer une certaine objectivité dans tout acte d'évaluation.

- Qu'est-ce que l'évaluation ? ses buts ? ses objectifs ?
- Quels sont les principaux types d'évaluation ?
- Qu'est-ce que planifier une évaluation ?

Chapitre I

Définitions de l'évaluation

Afin d'éviter toute discussion ou controverse, il a été décidé d'introduire notre travail par une explicitation des termes, concepts ou notions entrant dans notre argumentaire. Le façonnement des termes spécialisés nécessitant de s'étendre sur les différences ou similarités apportées par les différentes écoles ou théoriciens. La problématique de l'évaluation est à ce titre un exemple de notions en débat. L'un de nos objectifs est de faire tout d'abord un état des lieux sur cette question.

Charles DELORME¹ insiste sur le fait que pour être objective, efficace et pertinente, toute évaluation doit tenir compte d'un certain nombre de critères ou de paramètres dans sa démarche et dans son utilisation, à savoir :

- le rôle déterminant de l'évaluation,
- l'implication des apprenants dans les pratiques évaluatives,
- la nécessité de faire appel à différents types d'instruments de mesure en adéquation avec l'activité d'apprentissage.
- l'élaboration ou la mise en place d'un métalangage commun entre l'enseignant et les apprenants permettant ainsi l'existence d'une véritable communication et des échanges fructueux et constructifs.

Pour pouvoir développer de véritables stratégies d'évaluation et dégager un certain nombre de remarques pertinentes et constructives, il nous paraît indispensable de trouver des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'évaluation ? ses buts ? ses objectifs ?
- Quels sont les principaux types d'évaluation ?
- Qu'est-ce que planifier une évaluation ?

¹ Charles Delorme, *L'évaluation en question*. Collection pédagogie ESF – Paris 5ème édition 1994 / p62

- Qu'est-ce qu'un instrument de mesure de qualité ?
- Qu'est-ce qu'une démarche d'évaluation ?

Les réponses à ces questions nous aideraient à mieux nous rapprocher du terrain qui reste notre objectif premier à savoir connaître mieux l'évaluation pour mieux la pratiquer et que nous essayerons de développer dans ce premier chapitre

1. L'évaluation ?

Pour des raisons d'exhaustivité, nous présenterons plusieurs définitions du terme *évaluation* car ce concept a pris plusieurs sens et ce à travers son évolution et son utilisation. Initialement, l'évaluation est associée à la notion de *sélection* c'est à dire qu'elle a pour intention la certification, l'accréditation ou la diplomation.

Dès 1922, PIERON² considérait l'évaluation comme mesure en docimologie qui est « *la science de la mesure* » et de l'évaluation en éducation ayant pour objet d'étude l'élaboration d'instruments de mesure, l'interprétation des informations obtenues par la mesure, le comportement des examinés..., des examinateurs ainsi que l'élaboration et la réalisation de plans d'évaluation. Au début, la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens. Par la suite, elle est entrée dans une phase contrastive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, du moins, plus rigoureuses par la mise en place de moyens de rendre les notes comparables de façon à assurer plus de justice scolaire.

En 1956, BLOOM³ définit l'évaluation comme :

² STUFFLEBEAM ET AL. *L'évaluation en éducation et la prise de décision* OTTAWA 1980

³ B. BLOOM *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* New York 1971

² Henri PIERON, *Examen et docimologie*, coll. sup. 1ère édit. Paris, PUF 1963

³ B. BLOOM *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* New York 1971

« La formulation dans un but bien déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes et matériel pédagogique ».

En effet, la taxonomie de Bloom distingue trois domaines d'objectifs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Cependant, l'auteur privilégie le cognitif et l'explicite ainsi du fait que ce dernier est construit sur quatre principes :

- Le principe didactique basé sur le respect des objectifs à atteindre
- Le principe psychologique basé sur le respect des théories d'apprentissage
- Le principe logique permettant l'articulation et la cohérence
- Le principe objectif qui permet la séparation des comportements décrits et des valeurs.

- En 1971, STUFFLEBEAM⁴ considère que dans le domaine de l'éducation, l'évaluation est *« le procédé qui consiste à délimiter, à obtenir et à fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles ».*

Pour Daniel HAMELINE⁵, l'évaluation est *« critériée »*. Pour lui, une évaluation est dite critériée quand :

On ne compare pas un apprenant aux autres mais qu'on détermine par la référence à des critères si, l'apprenant ayant atteint tel objectif, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs .

Ce type d'évaluation permet à l'apprenant de se situer par rapport à son apprentissage et à ses acquisitions c'est à dire que l'élève doit posséder des connaissances ou des prérequis qui lui permettront de passer au niveau supérieur de connaissances que seule l'évaluation peut déterminer.

⁴ STUFFLEBEAM ET AL, *L'évaluation en éducation et la prise de décision* OTTAWA 1980

⁵ D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* ESF Paris 1998

J.M.BARBIER⁶ considère l'évaluation comme « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur ». L'auteur revalorise ainsi l'acte d'évaluer en le considérant non comme un acte isolé mais comme un acte s'inscrivant dans un environnement hiérarchisé et structuré.

Pour J.M DE KETELE⁷, évaluer signifie *confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision* » et qu'il redéfinit en précisant que l'évaluation consiste à :

« Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours d'apprentissage, en vue de prendre une décision ».

Nous terminerons par rappeler la définition proposée par J.CARDINET⁸ qui considère l'évaluation comme « un acte de communication entre l'enseignant et l'apprenant visant à transmettre une information à celui-ci ».

Il lui attribue en quelque sorte un véritable pouvoir de feed-back et de rétroaction permettant à l'apprenant de se positionner dans son cheminement et à l'enseignant de réajuster sa démarche, sa méthode et son action pédagogique.

Nous avons délibérément choisi de varier la source des différentes définitions citées précédemment pour nous permettre de mener une analyse comparative qui nous aiderait à mieux cerner notre problématique et à développer une argumentation plus ou moins convaincante. En effet, nous avons constaté

⁶ J.M BARBIER, *L'évaluation en formation*, Paris PUF 1985

⁷ J.M DE KETELE, *L'évaluation : Approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles DE BOECK Univ.1986

⁸ J. CARDINET, *Evaluer sans juger*, revue F. de péd. N°88 / 1989 / p59

que, dans toutes ces définitions, des éléments récurrents et constants apparaissent et qui gravitent autour de l'apprentissage à savoir : sélection, certification, mesure, critères, objectifs, jugement de valeur, décision qui sont des outils que l'enseignant doit maîtriser et adapter en fonction des situations s'il veut être efficace, performant et objectif dans tout acte d'évaluation.

De nos jours, un grand nombre de personnes pensent qu'évaluer les performances des élèves est le seul objet d'évaluation. Il n'en est rien car nous pouvons aussi évaluer, d'une part :

- les apprentissages c'est à dire les connaissances et leur acquisition .
- les habiletés et les compétences.

A ce niveau, l'évaluation porte sur les productions des apprenants aussi bien orales qu'écrites.

Et d'autre part, nous pouvons évaluer :

- l'enseignement c'est à dire la validité des objectifs, leur degré d'adéquation et la pertinence des méthodes d'apprentissage et des procédés pédagogiques mis en place,
- les moyens didactiques : les programmes, leurs contenus, leur cohérence interne et les manuels scolaires.

Ceci nous amène à souligner que toute évaluation répond à des buts et à des objectifs que tout enseignant doit mettre en place en fonction de la situation d'évaluation souhaitée.

1.1 Les buts de l'évaluation

Les lectures d'ouvrages spécialisés dans le domaine de l'évaluation indiquent qu'il existe quatre buts d'évaluation : la sélection, la certification, l'orientation et la régulation.

Expliquons chacun de ces buts d'évaluation.

1.1.1 La sélection

C'est une évaluation qui a lieu à la fin d'un apprentissage ou d'un enseignement dans le but de reporter des notes sur un bulletin afin de faire passer l'élève à un niveau supérieur ou de sélectionner des candidats dans un concours. Cette forme d'évaluation utilise l'épreuve, l'examen comme procédés ou moyens d'évaluation.

1.1.2 La certification

A ce niveau, l'opération d'évaluation

« A lieu au terme d'un enseignement ou d'une formation donnés pour délivrer un certificat attestant l'acquisition des habiletés requises ». L.D'HAINAUT⁹.

Cette évaluation demeure la concrétisation de l'évaluation dite sommative qui ne permet pas à l'apprenant de voir ses lacunes et ses insuffisances.

1.1.3 L'orientation

Elle est généralement réalisée au début ou à la fin d'un apprentissage dans le but d'orienter :

- les apprenants vers des filières, des cours ou parties de cours,
- les enseignants dans la planification des cours et la répartition des opérations d'évaluation en vue d'une remédiation.

L'orientation n'est pratiquée que lors du passage d'un cycle à un autre et de façon aléatoire. Ne faudrait-il pas mettre en place des techniques et des procédés scientifiques et fiables pour permettre une orientation efficace qui répond véritablement aux attentes des apprenants, des enseignants, des parents et de la société ? Ceci évitera certainement nombreux échecs et disparités ainsi que l'hétérogénéité du niveau des apprenants qui constitue un véritable handicap.

1.1.4 La régulation

Elle se situe au début, en cours ou à la fin d'un apprentissage. Elle vise d'une part :

- les apprenants en leur confirmant la maîtrise d'un savoir et en diagnostiquant leurs insuffisances, ce qui permettrait à l'enseignant d'apporter d'éventuels correctifs par la mise en place d'activités orales ou écrites qui visent directement et efficacement la régulation et d'autre part,
- les enseignants, dans la mesure où, elle leur permettra de contrôler les acquisitions de leurs apprenants, d'exploiter leurs insuffisances afin de proposer des réajustements de l'enseignement ainsi que le choix des méthodes d'apprentissage. Ce qui nous amène à aborder les objectifs attendus et fixés dans une opération d'évaluation.

1.2 Les objectifs d'évaluation

Dans tout acte d'évaluation, nous pouvons distinguer quatre types d'objectifs d'évaluation : le diagnostic, le bilan, le classement et le pronostic.

1.2.1 Le diagnostic

Il permet selon Ch. TAGLIANTE¹⁰ de :

« Déterminer les insuffisances, de les identifier et d'en déceler les causes dans le but d'y apporter des correctifs et des améliorations ».

C'est un objectif essentiel dans une démarche d'évaluation car il permet de cibler les carences ou les lacunes des apprenants et d'intervenir au moment opportun pour une remédiation qui reste l'objectif essentiel pour l'enseignant et l'apprenant

¹⁰ Ch. TAGLIANTE, *L'évaluation*, Clé Internationale 1993



1.2.2 Le bilan

Il est considéré comme un constat de l'état d'une situation. En fait, il permet de faire selon Ch. TAGLIANTE

« La somme des points positifs et de les comparer aux points négatifs. Les résultats d'un bilan se traduisent généralement par une note et/ou un jugement de valeur ».

C'est un moyen de situer l'apprenant par rapport à son apprentissage et de mesurer les acquisitions.

1.2.3 Le classement

Il informe sur le rang c'est-à-dire qu'il situe l'apprenant non pas par rapport aux progrès réalisés mais par rapport à ses camarades sans tenir compte des facteurs extérieurs tels que l'âge, le milieu social, la motivation et l'intérêt de l'apprenant. Le classement est essentiellement utilisé pour la sélection.

1.2.4 Le pronostic

Il fournit à l'enseignant et même à l'apprenant des informations pour prédire c'est à dire, définir la conduite à tenir vis à vis des apprentissages, des difficultés, des lacunes. Le pronostic ne peut se concrétiser que si, en amont, le diagnostic et le bilan ont été réalisés pour définir les comportements et les lieux de l'intervention didactique

Pour pouvoir déterminer les types d'évaluation et la nécessité de la construction d'instruments de mesure en adéquation avec l'objectif d'évaluation, il est nécessaire de se référer aux éléments les plus pertinents permettant ainsi la détermination du type d'évaluation en adéquation avec les tâches et les activités d'apprentissage. En effet, le choix du type d'évaluation dépend du but et des objectifs que se fixe l'enseignant afin d'évaluer son objet et du moment de sa

passation c'est à dire, à quel moment de l'apprentissage, l'enseignant utilise le type d'évaluation adéquat.

2. Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation. Par souci de rigueur, nous n'avons retenu que quatre types d'évaluation que nous avons jugés pertinents dans notre travail de recherche, à savoir :

- L'évaluation sommative,
- L'évaluation formative,
- L'évaluation formatrice,
- L'auto-évaluation.

2.1. L'évaluation sommative

C'est une évaluation qui a lieu au terme d'un apprentissage, d'un programme ou d'un cycle dans le but, selon G. DELANDSHEERE¹¹

« De juger de l'état de la progression du sujet ou encore de décider de la promotion, de l'accréditation ou de la diplomation du sujet. »

Elle a, en effet, pour objectif de dresser, en milieu scolaire, le bilan dont le résultat sera porté sur le bulletin et contribuera au passage de l'apprenant à la classe supérieure. Ainsi, les devoirs, les compositions, les examens (BEF, BAC etc.) sont les procédés utilisés par l'évaluation sommative car les candidats ne sont pas confrontés à leurs travaux après la correction de l'enseignant-examineur et ne peuvent découvrir leurs lacunes ou difficultés pour y apporter des remédiations.

¹¹ G. DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens*. Précis de docimologie, Bruxelles Labor 1976

2.2 L'évaluation formative

Nous avons adopté la définition de l'évaluation formative proposée par G. DE LANDSHEERE¹² qui précise que c'est :

« Une évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir, où et en quoi, un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

Cette évaluation assure la progression de chaque élève dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage afin d'apporter des améliorations ou des correctifs appropriés. En effet, dans ce type d'évaluation, nous pouvons distinguer quatre sous types d'évaluation:

- L'évaluation formative proactive ou de départ
- L'évaluation formative interactive ou directe,
- L'évaluation formative rétroactive,
- L'évaluation ponctuelle.

2.2.1. L'évaluation formative proactive ou de départ

Envisager des pratiques évaluatives rigoureuses des élèves avant même qu'ils ne commencent leur apprentissage (que ce soit au début d'une leçon, d'une nouvelle unité didactique ou même d'une nouvelle année scolaire) pour mieux distinguer les prérequis défectueux, les lacunes, ou encore établir un diagnostic sur les acquisitions déjà assurées, est très rare dans le quotidien de nos classes de français langue étrangère. En effet, cette évaluation est essentiellement utilisée, selon G. DELANDSHEERE, pour

¹² G. DE LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* Paris PUF 1975

« Informer l'enseignant du niveau des élèves, de la nature des prérequis avant même de planifier des opérations pour savoir sur quel apprentissage, il faut prévoir une évaluation ».

Cette évaluation permet de diagnostiquer d'une part ce dont a besoin l'apprenant comme préalable pour pouvoir poursuivre d'autres apprentissages. Bien sûr, l'enseignant fera parfois un rapide tour d'horizon à propos des « bases » dont il déplore fréquemment la fragilité chez les élèves. Or cette « estimation » manque justement de précision et par là même, ne fournit que très peu d'informations à l'enseignant. D'autre part, ce survol des prérequis ne garantit en rien une remise à niveau ou une remédiation qui, elle seule, permettrait à l'élève de s'engager et de poursuivre son apprentissage avec de meilleures chances de réussite. STUFFLEBEAM¹³ souligne à ce propos :

« qu'il ne suffit pas de déclarer à l'élève qu'il a des lacunes, ou encore qu'il est faible en français (il le sait déjà), qu'il serait plus utile de mieux identifier, par rapport à une information particulière, quels sont les prérequis spécifiques indispensables et de l'en informer ».

Il ajoute par ailleurs « qu'il serait cohérent, pour l'enseignant, de lui proposer des situations de remédiation accessibles et adaptées ». Ce qui nous projette pleinement dans une pédagogie différenciée.

2.2.2 L'évaluation formative interactive ou directe

Elle intervient pendant l'apprentissage. Elle est continue, non instrumentée et a pour but la rectification. Elle évalue également ce que l'élève est en train de faire et se limite, en fait, à la production orale ou écrite. Elle permet un contact permanent entre l'élève et l'enseignant grâce à une communication directe et bilatérale. On peut se demander à quoi tient le succès de l'évaluation formative interactive. A regarder de plus près, on perçoit bien qu'il y a une différence radicale dans les représentations et les conceptions de l'évaluation et par là même de la formation.

¹³ STUFFLEBEAM et al, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, N.H.P 1980

Moment ponctuel et souvent aléatoire dans le déroulement d'un cours ou d'une leçon, l'interrogation par l'enseignant ne peut se confondre avec les enjeux de l'évaluation formative interactive même si elle peut faire partie du fait que « interroger n'est pas évaluer ». En accordant à cette phase de l'évaluation une fonction centrale dans l'apprentissage, on modifie la représentation que l'on avait de l'apprentissage. L'évaluation interactive devient alors selon Charles HADJI ¹⁴ *un des temps forts pour tous les élèves de la classe* et par les effets de renforcement qu'elle assure, facilite chez les élèves la fixation de la compréhension. L'importance décisive qu'apporte l'évaluation formative interactive réside essentiellement dans les effets de régulation. Cette régulation, interne à l'apprentissage, modifie l'activité de l'élève qui sera à même de réajuster sa progression, son curriculum par les diverses informations qu'il recevra. Mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où il peut aller. Cette ligne de conduite développe chez l'élève une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation. Ce principe, tout à fait justifié dans l'idéal, engage dans sa mise en œuvre inévitablement une différenciation dans la conduite de la classe par l'enseignant. En fait, être informé plus fréquemment des différentes positions des élèves dans leur apprentissage ne simplifie plus la tâche de l'enseignant qui, souvent, n'essaiera même pas de collecter des informations, embarrassé qu'il serait de les traiter effectivement et d'en tirer les conséquences didactiques. C'est bien parce qu'il devient très difficile, voire impossible de gérer ces évaluations formatives et leurs exigences, que l'enseignant se limitera à faire son cours, à vérifier par quelques questions-sondages si les élèves suivent et comprennent, ce qui s'apparente à un simple contrôle.

¹⁴ HADJI. CH, *L'évaluation des actions pédagogiques*, Paris, PUF, 1992

2.2.3 L'évaluation rétroactive

Elle est réalisée après un certain nombre d'actions pour vérifier et contrôler les apprenants qui accusent un retard ou présentent des difficultés. A ce niveau, l'instrument de mesure que l'enseignant utilise c'est le test, l'interrogation écrite. Elle peut être efficace quand elle est périodique et souvent programmée mais stressante, inefficace car elle est source de blocages multiples.

2.2.4 L'évaluation ponctuelle

C'est une évaluation qui intervient immédiatement après un apprentissage précis, limité pour avoir un rapide feed-back. Quel que soit le type d'évaluation formative qu'on utilise, si elle est planifiée dans un « *ici et maintenant* », elle peut avoir une utilité aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. En quoi consiste cette utilité ?

2.3 Les fonctions de l'évaluation

A ce point de notre réflexion, il est indispensable de distinguer la fonction sommative de la fonction formative de l'évaluation. Seule cette distinction, clairement faite par l'enseignant pour lui-même ;, explicitée auprès de ses élèves dans la volonté de transparence et mise en œuvre de façon cohérente dans les pratiques évaluatives au jour le jour, permet de proposer une résolution satisfaisante du problème du fait que les enseignants utilisent l'une et l'autre sans les distinguer. Nous présenterons les différentes fonctions de l'évaluation et de l'évaluation formative dans le tableau comparatif suivant pour mieux les expliciter et mieux les différencier.

| | Evaluation sommative | Evaluation formative |
|---------------------------------------|---|---|
| Fonction (pour quoi ?) | *Etablir des bilans des résultats. *Contrôler | Réguler le dispositif pédagogique *Réguler la démarche de l'élève qui apprend |
| Moment (quand) | *Au terme d'un apprentissage, d'un cycle ou d'une formation. | *En cours d'apprentissage (plus c'est tôt, plus grandes sont les possibilités de régulation. *Dès le début le début de l'apprentissage (pour construire la représentation du but). |
| Destinataire prioritaire (pour qui ?) | *L'institution : (école, lycée) *La société *L'enseignant *L'élève (pour info.) | <ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant • L'enseignant |
| Moyens (comment) | *Attribution d'une note globalement ou en référence à des critères assortis d'un barème. (ensemble de critères pris en compte ; valeur absolue) | *Recours indispensable à des critères *Notation non indispensable à valeur relative. Référence à une partie des critères dans une progression de l'ensemble. |
| Rôle de l'enseignant | *Relais de l'institution *Parfois concepteur du contrôle *Examineur (récompense les réussites et sanctionne les erreurs) | *Régulateur du dispositif. *Auxiliaire de l'auto – régulation par l'élève.(aide au repérage des réussites et des erreurs et apporte entraînements, outils d'apprentissage. |
| Rôle de l'élève | *Auteur du produit contrôlé *Contrôle à travers son produit. | *Sujet de l'auto-évaluation *Sujet de l'auto – correction *Sujet de l'auto – régulation. |

Table 1. Les fonctions de l'évaluation

Cette distinction dans l'évaluation, nous montre que l'évaluation formative est considérée comme un régulateur de l'apprentissage, et qu' à ce point de la réflexion, il nous a semblé indispensable de distinguer l'évaluation sommative de l'évaluation formative. Seule, cette distinction, clairement faite par l'enseignant, pour lui-même et explicitée auprès de ses élèves dans la volonté de transparence maximum et mise en œuvre de façon cohérente dans les pratiques évaluatives au jour le jour, progressivement, permettra de proposer une résolution satisfaisante de difficultés et de problèmes susceptibles d'apparaître et que seule la mise en place d'une évaluation formative réfléchie et efficiente aiderait l'enseignant.

A la lumière de ce tableau comparatif des deux types d'évaluation, nous pouvons dire que l'évaluation formative recueille des informations qui sont réutilisées pour le cours ou pour une progression suivie de près par l'enseignant ; l'évaluation sommative contrôle les acquis des apprenants à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'inclure l'information quantifiable fournie par des interrogations, des entretiens à l'aide de feed-back. La faiblesse de l'évaluation formative est inhérente à la technologie de l'information du fait que l'information rétroactive ne modifie pas nécessairement le comportement des apprenants, contrairement à ce qui se passe, par expérience avec les ordinateurs. Le feed-back n'a d'effet que si celui qui le reçoit est en position :

- d'en tenir compte, c'est à dire, d'être attentif, motivé, et connaître la forme sous laquelle l'information arrive à l'apprenant :
- de la concevoir c'est à dire de ne pas se noyer sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier,
- de l'interpréter, c'est à dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre quel est le point en question afin de ne pas agir de manière inefficace et,
- de s'approprier l'information c'est à dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées et adéquates pour y réfléchir, intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau dans l'apprentissage. Cela nécessite

une certaine autonomie, qui présuppose une formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back. Une telle formation de l'apprenant avec la prise de conscience qu'elle suppose a été appelée évaluation formatrice.

Un certain nombre de techniques peuvent être utilisées pour cette formation à la prise de conscience mais l'un des principes de base est de comparer l'impression c'est à dire ce qu'on se dit capable de faire sur une liste de contrôle avec la réalité. Une technique importante consiste à analyser des échantillons de travaux de l'apprenant et de l'encourager à acquérir son propre métalangage relatif aux aspects de la qualité avec lequel il puisse identifier ses points forts et ses points faibles et définir lui-même, de manière autonome, un contrat d'apprentissage.

2.4 - L'évaluation formatrice

Ce type d'évaluation est considéré comme le résultat ou l'aboutissement de l'évaluation formative. Ce qui permet de différencier l'évaluation formative de l'évaluation formatrice, c'est la mise en place de la régulation. Dans l'évaluation formative, c'est l'enseignant qui intervient et qui propose la remédiation alors que dans l'évaluation formatrice, l'apprenant lui-même, se prend en charge en ayant recours aux révisions ou en faisant des exercices d'entraînement supplémentaires. A ce propos, Henri HOLEC¹⁵ souligne que « *cette forme d'évaluation privilégie l'auto-évaluation qui est une forme d'autonomie de l'apprenant* ».

¹⁵ HOLEC. H, Autonomie et Enseignement / Apprentissage des Langues Etrangères Hatier / Didier 1989, P.31

2.5 L'auto-évaluation

Selon G.DELANDSHEERE¹⁶, l'auto-évaluation est :

« un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en fonction des objectifs prédéfinis, tout en s'inspirant de critères d'appréciation précis ».

Ce qui est difficile dans ce type d'évaluation, c'est d'apprendre à l'élève à utiliser l'instrument de mesure c'est à dire les grilles d'évaluation qui lui permettront de s'auto-évaluer en toute objectivité. En effet, nous pouvons impliquer les apprenants dans la plupart des techniques d'évaluation esquissées ci-dessus. La pratique de classe tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas important (situation d'examen ou de composition) l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation par l'enseignant. La justesse de l'auto-évaluation augmente :

- si l'évaluation se fait en référence à des descripteurs (critères) qui définissent clairement des normes de capacité ;
- si l'évaluation est en relation avec une expérience particulière ;
- si les apprenants reçoivent des informations ou le cas échéant une formation adéquate.

Une auto-évaluation structurée peut se rapprocher de l'évaluation faite par les enseignants ou apportée par les tests dans la même proportion que se rapprochent habituellement les évaluations des enseignants et des tests aux enseignants. Toutefois le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts, à identifier leurs points faibles et à mieux gérer leur apprentissage.



.6 – L'Utilité de l'évaluation formative.

Cette évaluation présente une double utilité dans la mesure où elle prend en compte l'élève et l'enseignant. Elle développe sa capacité d'auto-évaluation, considère les besoins de l'élève et les attentes de l'enseignant qui se concrétisent par une véritable communication pédagogique. S.BOLTON¹⁷

Nous proposons un tableau comparatif qui montre la complémentarité de cette utilité pour l'apprenant et pour l'enseignant.

UTILITE DE L' EVALUATION

| Utilité pour l'apprenant | Utilité pour l'enseignant |
|---|---|
| Elle confirme son degré de maîtrise de l'objet | Elle lui situe le niveau de ses élèves |
| Elle diagnostique ses lacunes | Elle décèle les faiblesses de son enseignement |
| Elle l'incite à améliorer son niveau | Elle l'incite à améliorer sa démarche |
| Elle assure sa progression | Elle assure l'amélioration de son enseignement |
| Elle développe sa capacité d'auto-évaluation. | Elle l'incite à s'autoévaluer le plus souvent |
| Elle favorise son autonomie | Elle encourage son esprit d'initiative . |
| Elle développe sa motivation et sa responsabilité | Elle développe son assurance et sa volonté dans ce qu'il fait |
| Elle privilégie son auto-formation | Elle « positive » son attitude vis à vis de l'élève. |

Table 2 Utilité de l'évaluation

Cette évaluation, par sa double utilité, permet de rapprocher de plus en plus l'élève de l'enseignant car, disons-le, le rapport enseignant/ enseigné a toujours été conflictuel. L'enseignant doit considérer l'apprenant comme « un

¹⁶ DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examen, Précis de docimologie*, BRUXELLES, Labor 1976

¹⁷ BOLTON. S, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. LAL, DIDIER Paris 1991.p34

partenaire » que Y.CHEVALARD¹⁸ définit dans son triangle didactique pour montrer les rapports de complémentarité entre les trois pôles : l'apprenant, le savoir et l'enseignant.

Dans la relation maître – élève, la tâche exécutée par l'élève se fait au travers d'une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître.

Les relations entre le maître et l'élève se tissent de manière implicite : chacun sait interpréter ce que signifie telle intonation ou encore, comment il faut relier un exercice en fin de leçon avec le cours précédent. Ce qui incitera l'élève à se prendre en charge dans son apprentissage et à devenir ainsi autonome.

Une évaluation, qu'elle soit prédictive, formative ou pronostique n'atteindra ses objectifs et ne portera ses fruits que si elle est adaptée aux contenus d'apprentissage et que si elle répond aux attentes de l'apprenant et de l'enseignant. Pour ce faire, elle doit être minutieusement planifiée.

3- Planification d'une opération d'évaluation

Quel que soit le type d'évaluation préconisée, sa planification doit avoir lieu au même moment que celle de l'enseignement ou de la séquence d'apprentissage : c'est ce qui garantit la pertinence de l'acte évaluatif du fait qu'elle correspond au besoin de l'enseignement et de l'apprentissage et permet ainsi l'identification des autres besoins latents.

Donc, planifier une opération d'évaluation consiste à définir :

- Le but de l'évaluation,
- L'objet de l'évaluation,
- Les modalités de l'évaluation.

¹⁸ CHEVALARD. Y, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée Sauvage, Edition 1991

3.1 Le but de l'évaluation

Au cours d'un apprentissage, l'enseignant doit nécessairement préciser le but de l'évaluation et déterminer le type d'évaluation en fonction de la situation d'apprentissage à laquelle sera confronté l'apprenant ; ce qui permettra à ce dernier de se situer par rapport à des objectifs d'apprentissage bien déterminés.

3.2 L'objet de l'évaluation

Pour rendre opérationnel un objectif, l'enseignant doit à ce niveau, identifier l'objet d'évaluation c'est à dire fixer le contenu en se référant aux taxonomies pédagogiques. Ces dernières sont considérées comme des plans hiérarchisés qui permettent d'analyser une intention générale et d'en détailler les différents niveaux de réalisation possibles.

V et G DE LANDSHEERE¹⁹ précisent que : « *La taxonomie est d'abord une invitation à préciser quels comportements seront recherchés, installés vers l'opérationnalisation* ». Ils ajoutent à ce propos que :

« la démarche est analytique puisqu'elle procède par décompositions successives d'une réalité globale, mais la description va des objectifs simples aux objectifs les plus complexes ».

En quoi les taxonomies sont-elles utiles à l'enseignant ? Elles lui permettent :

- de choisir le niveau d'objectif qui correspond au niveau réel des élèves ;
- de choisir le type d'activités capables de développer l'aptitude ou l'habileté qu'il a fixée et qu'il souhaite atteindre à savoir l'habileté cognitive, socio-affective ou psychomotrice qui correspondent aux trois aspects du comportement humain. Nous rappelons à titre informatif que :
- Les objectifs cognitifs concernent les habiletés intellectuelles :

¹⁹ DE LANDSHEERE. G, *Définir les objectifs de l'éducation*, Ed. Georges Thone Liège

- Les objectifs affectifs concernent la modification des intérêts, des attitudes, des valeurs ainsi que les progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation ;
- Les objectifs psychomoteurs, eux, concernent la structuration de l'individu et les relations fonctionnelles que l'enseignant est amené à tisser et à entretenir avec ses élèves et son milieu.

3.3 Les modalités de l'évaluation

Pour une meilleure approche dans une action d'évaluation de qualité, l'enseignant doit, à cette étape :

- décider du moment où s'effectue l'opération d'évaluation c'est à dire au début, pendant ou à la fin d'un apprentissage,
- sélectionner le type de l'instrument de mesure (genre d'items),
- décider de la forme de l'item (orale ou écrite),
- déterminer le nombre d'opérations à effectuer en fonction de la durée de passation tout en fixant leur degré de difficulté et leur type en adéquation avec l'instrument. Ici ,nous focaliserons notre intérêt sur la clarté et la précision de la consigne que l'enseignant fournit à ses élèves lors de la réalisation de tâches car elle garantit la réussite ou l'échec de l'activité ou de l'apprentissage. Et, à ce propos, le proverbe Touareg cité par M. BARLOW qui dit en substance « *si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver* » est significatif. Cette représentation imagée de l'objectif montre la nécessité de présenter l'objectif fixé par l'enseignant dans une consigne clairement élaborée.

Toute évaluation des types de textes produits par les élèves dépend de la qualité et de la précision de l'instrument de mesure. Ce qui nous invite à expliciter ce qu'est un instrument de mesure de qualité.

Un instrument de mesure de qualité est d'atteinte des objectifs cognitifs beaucoup plus que les objectifs affectifs et psychomoteurs. A ce niveau, nous pouvons dire que les questions appropriées à cette catégorie d'instruments sont des questions de sélection. Elles comprennent :

²⁰ MERLE, P., *L'Évaluation des Éléves: Enquête sur le jugement professionnel*, Paris, PUF 1996

4 - L'instrument de mesure

Un instrument de mesure se détermine grâce à des critères observables et concrets. Il est défini selon P. MERLE²⁰ comme étant « un ensemble d'items regroupés pour recueillir des données pertinentes quant au jugement à poser et à la décision à prendre ».

En milieu scolaire, c'est une activité réalisée pour collecter des informations dans le but d'évaluer le degré de maîtrise atteint ou les lacunes à combler. Les tests remplissent donc des fonctions diverses dans l'enseignement : apprentissage. On peut les utiliser pour mesurer le degré de maîtrise des connaissances des apprenants. Les instruments de mesure sont nombreux et doivent être sélectionnés par l'enseignant, en fonction de la situation d'apprentissage, du moment de la passation, de l'objectif à évaluer, du niveau et de l'âge des apprenants. Ce sont :

- l'examen,
- l'épreuve,
- l'exercice,
- le test,
- la question, etc.

Ces instruments de mesure spécifiques à l'évaluation ou items peuvent être oraux ou écrits. Nous pouvons les scinder en deux grandes catégories :

- les instruments objectifs à réponses choisies ;
- les instruments subjectifs à réponses construites.

4.1 Les instruments objectifs à réponses choisies

Ils sont généralement utilisés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs cognitifs beaucoup plus que les objectifs affectifs et psychomoteurs. A ce niveau, nous pouvons dire que les questions appropriées à cette catégorie d'instruments sont des questions de sélection. Elles comprennent :

²⁰ MERLE. P, *L'Evaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF 1996

- des questions à choix dichotomique (vrai – faux)
- des questions à choix multiple (QCM)
- des questions à appariement ou de fléchage
- des questions à ordonnancement.

4.2 - Les instruments subjectifs à réponses construites

Ils apparaissent sous la forme de questions de production c'est à dire des questions qui invitent l'apprenant à fournir de l'information qui permettent de juger des compétences et des performances des élèves. Ils comprennent :

- les questions classiques qui peuvent être ouvertes courtes, ouvertes longues ou ouvertes élaborées ;
- les questions lacunaires.

Concernant le premier type de questions, il est généralement utilisé par les enseignants pour faire dégager une idée, une définition ou une argumentation. A ce niveau, la nature et la forme des questions sont importantes car elles doivent viser un objectif d'apprentissage ciblé par l'enseignant en adéquation avec une évaluation basée sur des critères que l'apprenant doit obligatoirement connaître au moment de la présentation de la consigne pour la réalisation de l'activité.

Concernant le second type, il s'agit d'enlever chaque énième mot que les apprenants doivent retrouver pour donner du sens au texte en compréhension écrite.

4.3 Les qualités d'un instrument de mesure

Un instrument de mesure n'est pertinent et de qualité que s'il répond, selon C. TAGLIANTE²¹, aux critères suivants :

- la validité c'est à dire qu'il mesure réellement ce qu'il est censé mesurer et rien d'autre ;
- l'adéquation : s'il est adapté au but de l'évaluation

²¹ TAGLIANTE. CH., *L'Evaluation*, Clé International 1993

- la couverture : s'il porte sur l'ensemble de l'objet fixé ;
- la longueur : s'il respecte une certaine longueur pour s'assurer de sa réalisation ;
- l'économie : s'il mobilise peu de moyens pour sa passation, sa préparation et sa correction.

Tous ces paramètres doivent être pris en considération par chaque enseignant lors de l'élaboration d'un instrument de mesure s'il veut atteindre ses objectifs et par là même, garantir l'efficacité de sa démarche qui aidera pédagogiquement l'élève à progresser. Chaque enseignant doit les construire pour :

- déterminer la réussite ou l'échec futur de l'apprentissage (test d'aptitude/ aptitude test). Généralement, on fait passer ces tests avant de commencer le cours ou la séquence d'apprentissage.
- Affecter ou orienter les élèves aux groupes qui leur conviennent le mieux (test d'orientation/ placement test). Ce type de test n'est pas véritablement utilisé dans le système éducatif en Algérie.
- Déterminer les faiblesses individuelles de chaque élève (test diagnostique/diagnostic test.)
- Déterminer les produits individuels des élèves dans le cadre d'un programme d'apprentissage (test de progrès)
- Déterminer les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné dans le temps (test de contrôle) et (le test de niveau de compétence.)

Ce sont les tests du dernier type c'est à dire ceux qui mesurent les performances qui feront l'objet essentiel de notre travail.

5. La démarche d'évaluation

Quel que soit le type d'évaluation choisi, en fonction de la situation ou du contexte, la démarche reste toujours la même et se réalise en trois étapes successives et complémentaires :

- la mesure ;

- le jugement ;

- la décision.

Ces étapes ne peuvent être réellement efficaces que si elles sont motivées par une intention qui constitue un véritable moteur/catalyseur dans une démarche d'évaluation. Les termes de mesure, jugement et décision étant polysémiques, il nous paraît nécessaire de les placer dans le domaine de l'évaluation. En effet, ces termes ne sont pas véritablement pédagogiques, toutefois ils sont repris par C. DELORME et PH. MERIEU (voir Bibliographie). Explicitons chacune de ces étapes.

5.1.1 L'interprétation critériée

5.1 La mesure ?

Les termes de mesure, de jugement et de décision étant polysémiques, il nous paraît nécessaire de les placer dans le domaine de l'évaluation afin de lever toute ambiguïté. En effet le jugement n'est pas vraiment un terme pédagogique, toutefois, il est repris au même titre que jugement et décision par C. DELORME et HADJI.

D'après J.P. GUILFORD, cité par G. DE LANDSHEERE²², mesurer signifie :

« assigner un nombre à un événement ou à un sujet, selon une règle logiquement acceptable ; ce qui implique que l'objet ou l'événement puisse être saisi sous une dimension isolable, susceptible d'être pourvue d'une échelle numérique ».

La mesure est ainsi considérée comme une opération de description quantitative de la réalité. Elle consiste, selon le même auteur, à :

« - recueillir, à l'aide d'un instrument, l'information sur la performance de l'élève en vue de vérifier ce qui est par rapport à ce qui devrait être ;

- Organiser et à analyser les données de façon à pouvoir les interpréter ;

- Interpréter les données par rapport au référent ou critères, à l'échelle d'appréciation préétablis et fixés ».

²² DE LANDESHEERE. G, *Evaluation continue et examen, Précis de docimologie* BRUXELLES Labor, 1976

C'est cette forme d'interprétation qui retient notre attention car elle constitue le facteur déterminant pour une évaluation meilleure et très proche de l'objectivité ainsi que de la réalité. En effet, les lectures des textes spécialisés dans le domaine de l'évaluation distinguent deux grands types d'interprétation dans une opération d'évaluation à savoir ;

- l'interprétation critériée,
- l'interprétation normative ou normée

5.1.1 L'interprétation critériée

Elle consiste à comparer les résultats à des critères, généralement de performance standard, et à des seuils de réussite que l'enseignant veut voir atteints. Ce type d'interprétation permet d'évaluer l'apprenant par rapport à des critères qui situent ce dernier en fonction des performances réalisées.

5.1.2 L'interprétation normative ou normée

Elle permet de situer la performance de l'apprenant par rapport à celle de ses camarades. A ce niveau, l'apprenant est évalué par rapport à ces derniers et il est généralement sanctionné par une note chiffrée qui sera portée sur le bulletin pour le classement.

Pour une meilleure interprétation des résultats de l'ensemble des apprenants confrontés à un même apprentissage, l'enseignant peut avoir recours à un moyen efficace à savoir le tableau de spécification en vue d'apporter aux apprenants qui accusent des retards ou des insuffisances, des régulations appropriées à chacun d'eux.

Le tableau de spécification est considéré selon LEGENDRE²³ comme :

« une présentation ordonnée de l'ensemble des notions visées par un instrument de mesure ou un programme qui inclut des indications sur le niveau taxonomique (voir supra) des apprentissages reliés à chaque notion et sur l'importance

²³ LEGENDRE. In SCALLON, *L'évaluation formative des apprentissages* QUEBEC, Les presses Univ.1988

relative d'une notion ou d'un sous-ensemble de notions par rapport à l'ensemble total ».

Exemple : Quarante élèves de première année secondaire ont été soumis à une évaluation diagnostique au mois de décembre. L'enseignant a prévu trois questions portant sur l'évaluation des connaissances (le cognitif) et une question de production ou de synthèse.

En fonction des réponses données par les apprenants, l'enseignant a pu établir le classement des résultats dans le tableau de spécification comme suit :

| Questions | | Réponses justes | Réponses fausses |
|---------------|------|-----------------|------------------|
| Connaissances | n°1 | 32 | 08 |
| | n°2. | 36 | 04 |
| | n°3 | 18 | 22 |
| Synthèse | n° 4 | 08 | 32 |

Tableau 1 : Tableau des spécifications

Cette technique permet à l'enseignant de connaître réellement à quel degré les objectifs sont atteints. L'interprétation des données inscrites dans le tableau de spécification a permis à l'enseignant de prendre la décision suivante : « *Il faut prévoir dans l'immédiat des exercices supplémentaires sur la synthèse relative aux questions n°3 et n°4* ». Donc, il programmera des séances de rattrapage et de soutien. C'est à ce prix que la régulation s'inscrit dans une dynamique d'amélioration.

5.2 Le jugement ?

Il consiste, selon Denise LUSSIER²⁴ à :

« se prononcer sur le produit de l'élève en tenant compte des résultats et des circonstances et dire jusqu'à quel degré les résultats sont satisfaisants ».

A ce niveau, la pertinence et la précision du jugement portées par l'enseignant sur la production de l'apprenant permettraient à ce dernier de se

²⁴ LUSSIER . Denise, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette FLE Paris 1992

positionner par rapport à ses lacunes qu'il doit impérativement combler. Pourtant, en toute impartialité, il faut dire que toute évaluation devrait être aussi objective que possible. Les effets de jugements de valeur personnels qui interviennent dans les décisions subjectives sur la sélection du contenu et de la qualité de la performance devraient être réduits au maximum, particulièrement lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative parce que les résultats des tests sont souvent utilisés par une tierce personne pour prendre des décisions qui engagent l'avenir des candidats évalués.

Le poids de la subjectivité sur l'évaluation s'estompe, diminue et, en conséquence, la validité et la fiabilité augmentées, en appliquant la démarche suivante :

- Développer une spécification du contenu de l'évaluation fondée, par exemple sur un cadre de référence commun au contexte en question ;
- Utiliser la négociation ou les jugements collectifs pour sélectionner le contenu et / ou noter les performances ;
- Adopter des procédures normalisées relatives à la passation des tests ;
- Fournir des grilles de correction précises pour les tests indirects et baser l'évaluation des tests directs sur des critères de correction clairement définis ;
- Exiger des jugements multiples et / ou l'analyse de différents facteurs qui rentrent en interaction ;
- Mettre en place une double correction ou une correction automatique lorsque c'est possible ;
- Assurer une formation relative aux barèmes de correction ;
- Vérifier la qualité de l'évaluation (validité et fiabilité) en analysant les résultats.

5.3 La décision ?

Prendre une décision signifie selon Denise LUSSIER²⁵,

²⁵ LUSSIER . Denise, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette FLE Paris 1992

« faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisées à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative) ».

Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation fixée au départ.

Il existe deux grands types de décisions possibles. Le premier type consiste à assurer la progression des apprentissages en cours de réalisation. Celle-ci relève essentiellement de l'enseignant face à sa démarche d'enseignement avec ses élèves. Pour assurer la progression des apprentissages, l'enseignant doit tout en restant fidèle aux buts et aux finalités prévus par les programmes dans notre système éducatifs en vigueur en Algérie, décider de :

- procéder à divers types d'activités répondant aux besoins individuels de ses élèves par :
 - la mise en place d'activités correctives pour corriger les difficultés qu'il a pu diagnostiquer ;
 - l'ajout d'activités de renforcement lorsque les élèves se situent à un niveau de performance minimal ;
 - l'ajout d'activités d'enrichissement pour les «élèves se situant au niveau-cible ;
 - l'introduction d'activités complémentaires pour les élèves qui se situent à un niveau optimal ;
- passer à une nouvelle séquence d'apprentissage parce que l'ensemble des élèves ont réussi les apprentissages visés par l'étape précédente.

Le second type de décision vise à assurer une reconnaissance équitable des apprentissages pour chacun des élèves. Cette prise de décision se veut plus englobante et dépasse les limites de la classe. La responsabilité de la décision est

partagée entre l'enseignant et les instances institutionnelles du système éducatif c'est-à-dire l'orientation scolaire, les conseils de classe qui restent fossilisés et loin des attentes des apprenants, des enseignants et des parents d'élèves. . Pour assurer la reconnaissance des acquis au moment de faire le bilan au terme des apprentissages, l'enseignant, en collaboration avec d'autres instances concernées, a la responsabilité de décider pour chacun de ses élèves du degré de maîtrise ou de non-maîtrise des objectifs d'apprentissage prévus dans le programme d'études.

A ce niveau, il se doit de prendre la décision :

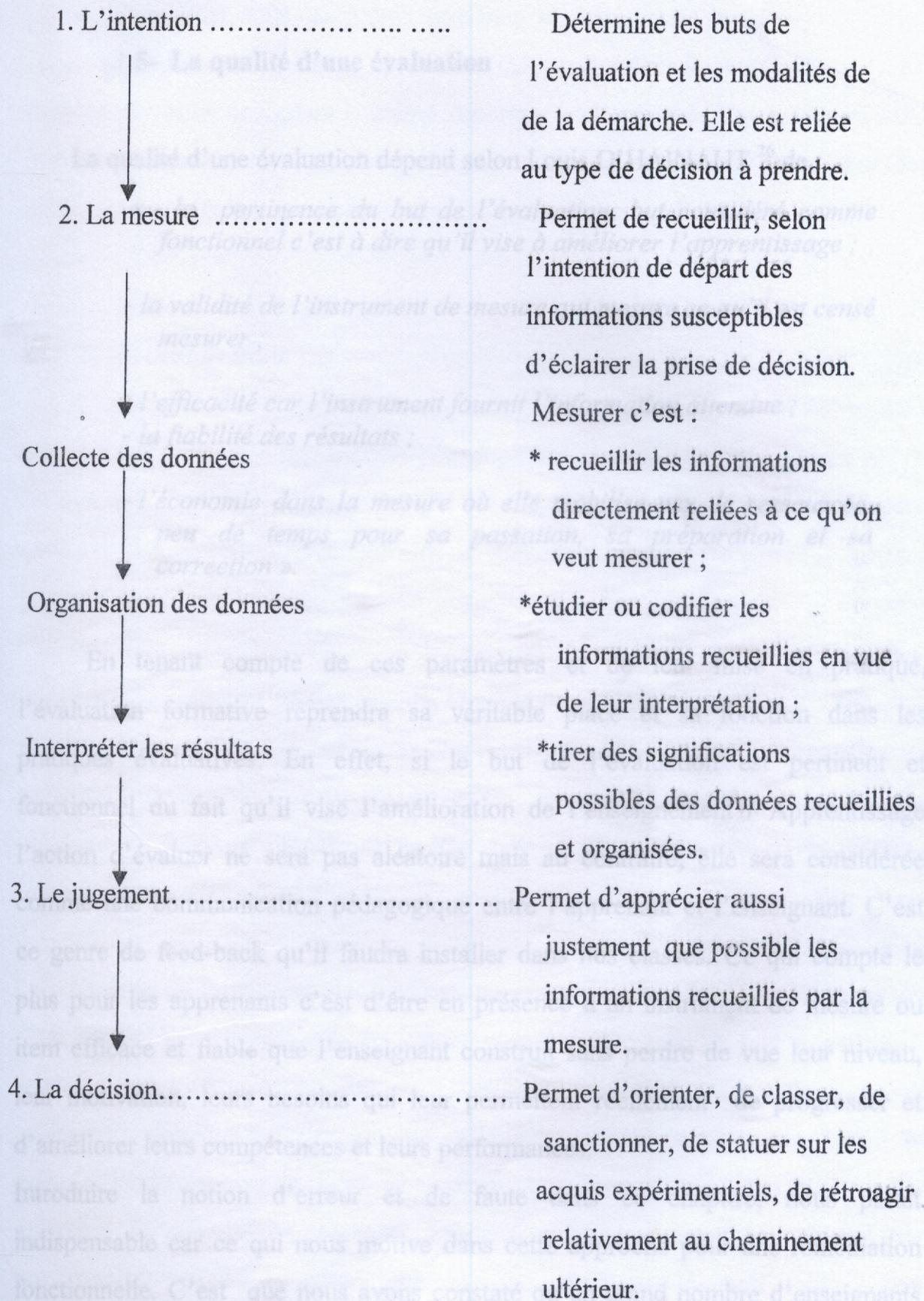
- d'accorder la promotion des études et le passage dans la classe supérieure pour les élèves ayant atteint le seuil de performance minimal attendu.
- De recommander des mesures d'appui pour les élèves qui capitalisent un certain nombre de lacunes.

On s'aperçoit facilement que le type de décision à prendre est directement relié au type d'évaluation. Ainsi, en situation d'évaluation formative, les décisions à prendre sont centrées sur les apprentissages. Elles concernent le diagnostic des difficultés et la mise en place d'activités de renforcement et/ou d'enrichissement voire de mesures d'appui plus individualisées. En évaluation formative, on retrouve trois moments : avant une séquence d'apprentissage, pendant le déroulement des apprentissages ou après une séquence d'apprentissage plus ou moins longue. En revanche, en évaluation sommative, la décision est déterminante du fait qu'elle justifie la réussite de l'élève ou son échec. Elle fixe son passage dans la classe supérieure et en dernier lieu, confirme ou infirme l'obtention de son diplôme. La démarche d'évaluation n'est pertinente et de qualité que si elle est précédée d'une intention considérée comme une motivation. En outre une démarche d'évaluation peut se résumer de la manière suivante :

Démarche d'évaluation

Processus

Rôles



Cette démarche d'évaluation bien ajustée et respectée dans sa chronologie permet de réaliser une évaluation efficace et de qualité.

5- La qualité d'une évaluation

La qualité d'une évaluation dépend selon Louis D'HAINAUT²⁶ de :

- « - la pertinence du but de l'évaluation, but considéré comme fonctionnel c'est à dire qu'il vise à améliorer l'apprentissage ;
- la validité de l'instrument de mesure qui mesure ce qu'il est censé mesurer ;
- l'efficacité car l'instrument fournit l'information attendue ;
- la fiabilité des résultats ;
- l'économie dans la mesure où elle mobilise peu de ressources, peu de temps pour sa passation, sa préparation et sa correction ».

En tenant compte de ces paramètres et de leur mise en pratique, l'évaluation formative reprendra sa véritable place et sa fonction dans les pratiques évaluatives. En effet, si le but de l'évaluation est pertinent et fonctionnel du fait qu'il vise l'amélioration de l'enseignement / Apprentissage l'action d'évaluer ne sera pas aléatoire mais au contraire, elle sera considérée comme une communication pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant. C'est ce genre de feed-back qu'il faudra installer dans nos classes. Ce qui compte le plus pour les apprenants c'est d'être en présence d'un instrument de mesure ou item efficace et fiable que l'enseignant construit sans perdre de vue leur niveau, leur motivation, leurs besoins qui leur permettent réellement de progresser et d'améliorer leurs compétences et leurs performances.

Introduire la notion d'erreur et de faute dans ce chapitre, nous paraît indispensable car ce qui nous motive dans cette approche pour une remédiation fonctionnelle. C'est que nous avons constaté qu'un grand nombre d'enseignants

²⁶ D'HAINAUT, L'Initiation à l'évaluation, INRE, 1993

X n'arrivent pas à faire la distinction entre faute et erreur et n'en voient pas la différence du point de vue pédagogique. Nous sommes donc persuadés que si la notion d'erreur et de faute n'était pas bien maîtrisée, les enseignants seraient contraints, du moins, amenés à évaluer inconsciemment les productions écrites de leurs élèves en accordant la même importance à l'une et à l'autre. Et ceci serait une erreur stratégique que les enseignants devraient corriger pour que leur pratiques évaluatives soient objectives, efficaces et pertinentes.

7- Erreur et faute

L'importance de l'erreur dans la démarche d'apprentissage n'est pas souvent mise en évidence dans les discours pédagogiques ni même lors des séminaires ou les journées d'études programmées par les inspecteurs généraux ; ce qui explique pourquoi les enseignants continuent à voir et à considérer l'erreur comme négative et à bannir.

Dans la construction des savoirs, le chemin est souvent parsemé d'embûches et d'obstacles et il existe des discontinuités. Dans ces conditions, l'erreur est un moteur-catalyseur pour que s'opèrent les ruptures donc des tentatives de remédiation. L'apprentissage ne se fait pas souvent en douceur, de manière linéaire, continue et cumulative.

Comme on le voit, en plaçant l'erreur au premier plan dans la mise en place d'un savoir, il ne s'agit pas de prôner une simple démarche par « essais et erreurs » comme on le conçoit dans certaines méthodes actives. Il faut non seulement exploiter l'erreur, lorsque celle-ci se produit, mais aussi, faut-il la prévoir, l'organiser et la faire émerger au bon moment. G. BACHELARD²⁷ affirme « *qu'on apprend contre ses propres erreurs* » ; compte tenu du fait que nos modèles spontanés, bien qu'ils attestent d'un acquis, sont souvent des

²⁶ D'HAINAUT. *L'Initiation à l'évaluation*, INRE, 1995

modèles erronés. Dès lors, l'erreur est considérée comme un temps de la dialectique qu'il faut nécessairement traverser. Elle suscite des enquêtes plus précises car elle est un véritable moteur de connaissance. Pour ce faire, nous allons tenter de faire une rétrospective sur l'erreur et sur la faute dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Dans le domaine de la pédagogie, les enseignants utilisent indifféremment le terme de « faute » pour parler « d'erreur » et vice versa. Pour raison de pragmatisme, il nous semble pertinent de faire la distinction entre « faute » et « erreur » pour mieux situer les unes et les autres dans leur contexte et voir de quoi elles relèvent.

7.1 Qu'est-ce- qu'une erreur ?

Toutes les lectures de textes spécialisés dans ce domaine et les recherches effectuées montrent que l'erreur est un écart entre une position théorique et une position acquise. Elle est due à une faiblesse de compétence ; l'élève pense connaître et maîtriser les règles mais, on s'aperçoit qu'il n'en est rien car il ignore ou dans certains cas il connaît partiellement ces règles. Ceci révèle la non maîtrise des connaissances déclaratives.

7.2 Qu'est-ce- qu'une faute ?

En pédagogie, la faute est considérée comme une faiblesse de performance de l'élève. Celui-ci connaît les règles, c'est à dire que la compétence existe, cependant, l'élève commet des fautes. Ainsi, la faute relève du niveau de la performance c'est à dire de la mauvaise utilisation ou de la transférabilité des connaissances ou du savoir-faire et qui relève du domaine des connaissances procédurales. D'ailleurs, pour chaque domaine de langue, on attribue une caractéristique ou une typologie de fautes. On peut distinguer :

²⁷ BACHELARD. G, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris VRIN 1980

- Faute de syntaxe,
- Faute d'orthographe,
- Faute de vocabulaire ou de lexique
- Faute de morphologie ou de conjugaison,
- Faute de phonologie,
- Faute sémantique etc....

Les causes des erreurs étant multiples et variées, nous tenterons d'en citer les principales, celles qui nous paraissent pertinentes dans des situations d'apprentissage du français langue étrangère. Nous citerons :

- Les interférences avec la langue maternelle (interlangue) ou avec la langue étrangère et à l'intérieur de la langue étrangère (intra-langue) ;
- Le psyché de l'auteur de la faute. La motivation, la disponibilité d'apprentissage, certains troubles ou gênes tels la timidité, le manque de concentration peuvent être autant de causes d'erreurs.

Maîtriser la notion d'erreur et de faute constitue pour nous une condition nécessaire pour mener à bien notre argumentaire dans la proposition de procédés de remédiation. Pour ce faire, nous proposerons une rétrospective sur l'erreur et la faute. Cet apport notionnel nous permettra de mieux comprendre l'erreur, sa place et son importance dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tout en faisant la distinction entre erreur et faute.

Dans ce premier chapitre, nous avons voulu montrer l'importance et la fonction d'une évaluation en démontrant qu'une démarche d'évaluation formative ne peut être efficace que si l'enseignant élabore une véritable stratégie d'évaluation basée sur des critères observables et précis.

Cette démarche consiste à déterminer le type d'évaluation (interactive, rétroactive), à fixer l'objet c'est à dire une évaluation qui vise les connaissances ou les habiletés et de définir les modalités de mise en place. A ce niveau, l'enseignant s'attellera à construire l'instrument de mesure en sélectionnant son instrument d'analyse afin de collecter les informations permettant la prise de décision ou le pronostic. En effet, les informations recueillies constituent autant de repères pédagogiques aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant du fait que le premier reçoit l'information en retour ou feed-back et le second verra mieux sur quoi il va être évalué et apprécié ce qui lui permettra de se situer par rapport à ses progrès et ce qui lui reste à acquérir.

En outre, une démarche d'évaluation aléatoire et non planifiée entraînera inévitablement un certain nombre de dysfonctionnements que nous nous proposons d'identifier et de sélectionner selon leur impact sur les résultats dans le chapitre suivant.

1. Les dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire

En nous basant sur les différentes représentations et les propos de diverses sources exerçant dans notre système éducatif concernant les causes des dysfonctionnements de l'évaluation, nous avons pu relever trois grandes catégories que nous avons organisées en trois niveaux : les causes méthodologiques, psychopédagogiques et matérielles.

1.1 Les causes méthodologiques

Il nous semble qu'elles sont, dans la plupart des cas, liées au fait que les enseignants attribuent au concept « évaluation » et à son utilisation dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Vu la complexité des situations d'évaluation, nous ne pouvons avancer que des hypothèses du fait que les causes peuvent être différentes d'un contexte à un autre. Ce qui nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

CHAPITRE II

Les dysfonctionnements de l'évaluation

L'observation des pratiques évaluatives en milieu scolaire, nous a permis de constater un certain nombre de dysfonctionnements assez significatifs dans l'évaluation des productions écrites d'apprenants. Ce phénomène a tendance à se généraliser et à s'installer chez les enseignants des différents paliers de l'école fondamentale et particulièrement dans le secondaire. C'est ce qui nous motive à tenter d'en déterminer les principales causes car elles sont multiples et variées. Notre objectif est d'identifier ces dernières en vue d'une remédiation qui permettra la régulation de l'enseignement / apprentissage et l'adaptation aux différentes situations et aux techniques pédagogiques mises en place.

1. Les dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire

En nous basant sur les différentes représentations et les propos de diverses sources exerçant dans notre système éducatif concernant les causes des dysfonctionnements de l'évaluation, nous avons pu relever trois grandes catégories que nous avons organisées en trois niveaux : les causes méthodologiques, psychopédagogiques et matérielles.

1.1 Les causes méthodologiques

Il nous semble qu'elles sont, dans la plupart des cas, liées au sens que les enseignants attribuent au concept « évaluation » et à son utilisation dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Vu la complexité des situations d'évaluation, nous ne pouvons avancer que des hypothèses du fait que les causes peuvent être différentes d'un contexte à un autre. Ce qui nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

Première hypothèse : L'évaluation est centrée essentiellement sur le produit de l'apprenant et non sur le processus de production. Il a été constaté, chez un grand nombre d'enseignants interrogés ou consultés, qu'ils focalisent principalement leurs appréciations et leurs jugements de valeur, lors d'une opération d'évaluation, sur le paragraphe ou le texte produit par l'apprenant. Selon eux, le paragraphe ou le texte rédigé par l'élève leur fournit des indications sur l'acquisition des connaissances développées dans l'unité didactique. Pour eux, l'élève sait ou ne sait pas réinvestir les connaissances relevant essentiellement de la morpho-syntaxe et du lexique. Ils ajoutent qu'un texte rédigé avec beaucoup de fautes morphologiques (orthographe – conjugaison), même s'il contient de bonnes idées et même s'il est plus ou moins cohérent, sera jugé comme « mauvais », surtout si l'écriture laisse à désirer.

Deuxième hypothèse : Les enseignants accordent beaucoup plus d'importance au contrôle des connaissances. En fait, nous avons constaté que la plupart des enseignants accordent d'une manière disproportionnée une importance au contrôle des connaissances linguistiques et non à l'évaluation des capacités et à l'utilisation ou au transfert des connaissances dans des situations de communication particulières et variées. Pour eux, l'évaluation est synonyme de contrôle ou de vérification c'est à dire qu'elle confirme le degré de conformité de la production écrite de l'élève par rapport à une norme ou à des critères morpho-syntaxiques. L'évaluation, elle, vise à juger la manière, la technique et les procédés que l'apprenant utilise pour élaborer son paragraphe ou son texte qu'il adressera à son enseignant considéré comme un destinataire particulier dans une situation particulière. En outre, nous avons déduit que l'enseignant s'intéresse beaucoup plus à contrôler les connaissances déclaratives qu'à vérifier la mise en place et la maîtrise des connaissances procédurales. A ce niveau, nous pouvons opposer ces deux notions dans le tableau comparatif suivant :

| Contrôle | Evaluation |
|--|--|
| *Synonyme de vérification. Confirme le degré de conformité d'une production par rapport à une norme. | *S'intéresse au processus de production. Mesure, juge pour prendre une décision. |
| *Les critères sont préétablis et interchangeables. Respect des règles morphologiques. | *Les critères sont sélectionnés par le professeur en fonction des objectifs visés. |
| *Le contrôle peut être exercé par n'importe quelle personne connaissant la norme. | *L'évaluation ne peut être exercée que par l'enseignant en fonction de son objectif et selon des critères connus de l'élève. |
| *Il ne prend pas en compte le temps d'apprentissage. | *Le temps d'apprentissage est pris en compte par la progression et l'évaluation intervient à un moment bien déterminé. |
| *Le contrôle a un pouvoir évaluatif limité car il sanctionne l'élève par rapport à ses camarades. | *L'évaluation valorise les acquis, oriente, guide et situe l'élève par rapport à son apprentissage. |
| *Le contrôle s'intéresse exclusivement aux connaissances déclaratives ou compétences. | *L'évaluation s'intéresse aussi bien aux connaissances déclaratives qu'aux connaissances procédurales ou compétences et performances |

Table 3 Distinction entre contrôle et évaluation

Ainsi, cette forme d'évaluation, au sens de contrôle, est essentiellement axée sur la vérification des compétences linguistiques ou les « savoirs ». En revanche, tout ce qui est du domaine du discursif, du procédural, du pragmatique ou du référentiel n'est pas pris en considération ou le cas échéant relégué en arrière plan, attitude qui n'est pas du domaine véritable de l'évaluation formative qui, elle, s'intéresse aux compétences linguistiques ainsi qu'aux performances des élèves.

Troisième hypothèse: La formulation et le contenu de la consigne présentée par l'enseignant ne sont pas fonctionnels. En effet, dans la grande majorité des cas rencontrés ou observés, la consigne présentée aux élèves pour la réalisation d'une tâche ou d'une production écrite n'est ni claire ni explicite ni bien formulée. Rien dans la consigne n'aide ni ne permet à l'élève de voir ou de connaître sur quoi il va être évalué, jugé et apprécié. Il ne connaît pas les critères d'évaluation que l'enseignant a fixés et qu'il garde « jalousement ». Pour les apprenants, la consigne est vide en substance dans la mesure où elle les bloque et ne leur indique pas le chemin à suivre pour atteindre les objectifs.

Quatrième hypothèse : L'inexistence des grilles d'évaluation et des critères d'évaluation ne permet pas aux apprenants de voir leur progression. Toute évaluation qui n'est pas représentée ou matérialisée par des grilles d'évaluation spécifiques, respectant des critères bien définis, reste aléatoire et ne permet aucunement à l'apprenant de savoir où il va, ce qu'on attend de lui et comment s'y prendre pour y arriver. La construction et l'élaboration de grilles d'évaluation aident l'enseignant – évaluateur à pouvoir évaluer les résultats des élèves de façon plus ou moins objective. Ainsi, l'absence de grilles d'évaluation contraint l'enseignant à effectuer une évaluation globale souvent arbitraire c'est à dire qu'il évalue tout et généralement rien.

Cinquième hypothèse : La situation d'évaluation et les activités d'apprentissage ne sont pas en adéquation avec les attentes et les besoins des apprenants. Les situations d'évaluation telles qu'elles sont actuellement pratiquées dans les classes de langue ne sont pas réellement en adéquation avec les activités d'apprentissage, les attentes et les besoins réels des apprenants car elles ne mesurent pas les habiletés langagières dans des situations de communication authentiques, d'actualité et motivantes. L'enseignant ne cible pas les apprentissages sur lesquels l'élève sera évalué. Nous avons, à plusieurs reprises, remarqué que l'élève réalise ceci et l'enseignant évalue cela. N'est-ce pas paradoxal ?

Sixième hypothèse : Le manque d'entraînement et quelquefois l'inexistence même de pratique ponctuelle et ciblée de l'évaluation ne permet pas le rapprochement ou l'adéquation entre la tâche à réaliser et le niveau de maîtrise visé par les objectifs de l'enseignant. En effet, celui-ci n'évalue pas ce qu'il avait prévu d'évaluer mais se laisse influencer par ce que Christine TAGLIANTE appelle : « *Les critères parasites de l'évaluation* »

Septième hypothèse : Les séances de compte-rendu demeurent toujours inefficaces dans les classes de français langue étrangère. Considérées comme un moment important et une étape incontournable dans l'enseignement / apprentissage et dans la remédiation, les séances de compte-rendu d'expression écrite telles qu'elles sont pratiquées aujourd'hui, visent essentiellement la correction de fautes d'orthographe, de conjugaison et de quelques maladresses généralement isolées de leur contexte. Ces séances deviennent monotones, ennuyeuses et stériles du fait qu'elles interviennent presque toujours en retard par rapport au moment de la passation ou de l'activité de production écrite et ne permettent donc pas aux apprenants de revenir « au moment opportun » sur les erreurs commises en vue de procéder à une véritable remédiation. D'ailleurs, certains enseignants attendent la fin du trimestre pour remettre les copies aux apprenants. A ce moment-là, rien n'intéresse plus l'apprenant, à part peut-être, la note sans plus.

Huitième hypothèse : L'importance est accordée à la forme de la production et non au contenu et aux idées. La plupart des enseignants jugent la qualité d'une production écrite en fonction du nombre de fautes ou d'erreurs commises par l'apprenant. Même si l'erreur n'a pas une grande incidence sur la cohérence, elle est vue comme négative et par là même sanctionnée. Ceci contraint les élèves à focaliser beaucoup plus leur attention sur l'aspect morpho-syntaxique de leur production au détriment du fond et de la cohérence,

l'originalité et la créativité. D'ailleurs, très souvent, les corrections et autres exercices de remédiation portent essentiellement sur la morpho-syntaxe et qui n'ont aucun lien avec les objectifs spécifiques poursuivis ou les notions étudiées donc une remédiation décontextualisée.

Neuvième hypothèse : Les activités écrites proposées sont basées sur le niveau phrastique et négligent le niveau discursif c'est à dire que les activités d'écriture ne permettent pas à l'apprenant la mise en pratique des six étapes du cycle de l'écriture ou de la production écrite à savoir:

- Définir la situation d'écriture,
- Rechercher les idées,
- Sélectionner et organiser les idées,
- Ecrire un premier texte ou un premier jet,
- Evaluer cette première ébauche,
- Relire, recopier et vérifier l'orthographe et la ponctuation.

Généralement, les activités présentées par les enseignants et qui font l'objet d'évaluation sont souvent coupées de leur contexte. Ainsi, les activités de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire ne développent pas chez les apprenants de véritables compétences communicatives. On apprend aux élèves à produire des phrases isolées, non à construire des paragraphes ou des textes cohérents grâce à l'emploi judicieux d'articulateurs, de connecteurs et d'anaphores.

Dixième hypothèse : La méthode utilisée par l'enseignant en expression écrite ne correspond pas aux activités dans une approche communicative. Nous pensons que l'enseignant utilise une méthode qui consiste à négliger les possibilités des élèves à produire des textes selon leurs capacités et leurs habiletés communicatives et gère lui-même, en solo, les activités sans leur donner la chance de participer. Et de ce fait, il n'arrive pas à créer et à instaurer une véritable communication bilatérale entre lui et les élèves et les élèves entre

eux, ce qui leur permettrait d'échanger des idées, de confronter des points de vue et de multiplier les interactions.

Vu la diversité des causes méthodologiques et leur impact sur l'évaluation, il nous semble qu'un second type de causes mérite d'être présenté :

1.2 Les causes psychopédagogiques

Nous pensons qu'elles proviennent des comportements et des attitudes des enseignants, en situation d'évaluation ou de correction de copies d'élèves en expression écrite. Les propos recueillis lors des journées d'études organisées par les inspecteurs généraux et les débats sur la formation des enseignants montrent que beaucoup d'enseignants n'ayant pas reçu de formation spécifique en évaluation dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère subissent certains blocages lors d'une opération d'évaluation.

D'ailleurs, certains d'entre eux continuent à enseigner la langue française comme une langue maternelle ou langue seconde. Ainsi, nous pouvons relever plusieurs causes du niveau psychopédagogique.

Onzième hypothèse : Nous supposons que le manque de formation des enseignants constitue une des causes des dysfonctionnements de l'évaluation. En effet, l'expérience a montré que beaucoup d'enseignants se plaignent du manque de formation en didactique du français langue étrangère et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation. Ce manque de formation à la didactique de l'écrit ou de la production écrite de textes ne leur permet pas de concevoir et de construire des stratégies d'apprentissage pertinentes et fonctionnelles, ni de mettre en œuvre et d'analyser de nouvelles pratiques d'enseignement favorisant les compétences d'écriture chez l'élève dans une approche communicative. Cette approche didactique implique des savoir-faire professionnels en relation directe avec la mise en pratique de projets d'écriture, la détermination des consignes d'écriture et l'analyse de textes produits par les élèves. Ces savoir-faire

impliquent, d'une part, des savoirs faisant appel aux théories les plus récentes sur le fonctionnement des textes, les processus rédactionnels et les étapes de mise en place de la compétence discursive et, d'autre part, des savoirs sur les techniques évaluatives en adéquation avec l'outil d'évaluation car les enseignants n'ayant pas reçu ou bénéficié d'une formation ne savent quoi évaluer ? quand ? comment ? pourquoi ? Trouver des éléments de réponse à ces questions ouvrirait certainement des perspectives meilleures.

Douzième hypothèse : La cause la plus apparente est due au niveau hétérogène des élèves, conséquence du passage des élèves d'un niveau à un autre qui se fait de façon systématique et aléatoire et que l'orientation ne tient pas compte des capacités réelles des élèves. Nous pensons que l'hétérogénéité du niveau des élèves est une des causes des dysfonctionnements qu'une politique d'orientation plus objective et fiable devrait permettre de résoudre ou du moins de diminuer progressivement mais certainement. En effet, le passage systématique des élèves à la classe supérieure sans avoir maîtrisé les connaissances nécessaires pour suivre sans grande difficulté leur apprentissage est une des principales causes du niveau actuel des élèves et le pourcentage de réussite aux examens en de-çà de la moyenne. Ce phénomène qui tend à se généraliser dans notre système éducatif nuit au bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage.

L'enseignant a peu de chance de retrouver dans un paquet de copies, des productions écrites plus ou moins de même niveau ou qui présentent un contenu lisible cohérent et communicatif.

Treizième hypothèse : Les éléments parasites de l'objectivité de l'évaluation ont une pertinence sur les comportements des enseignants. Chaque enseignant se dit qu'il suffit d'être compétent quant à l'analyse du contenu pour pouvoir corriger des productions écrites. Pour nous, cela ne suffit pas. Tout se joue sur l'adéquation plus ou moins grande entre ce que l'enseignant attend et ce qu'il trouve dans la copie de l'élève. Dans une infime proportion, ce qu'il trouve

est le reflet de ce qu'il attend. Le cas contraire, l'enseignant se trouve dans une situation d'impuissance, de gêne devant la production de l'élève. Donc, il n'évalue pas, il se laisse influencer par des éléments imprévisibles et irrationnels à savoir les effets parasites de l'évaluation (démotivation, manque d'intérêt, blocages divers etc.) qui sont des déterminants des conduites humaines.

Quatorzième hypothèse : L'attitude des enseignants au moment de la correction ou de l'évaluation des copies d'apprenants est sujette à des interrogations sur leur comportement. Il nous semble que les causes liées au comportement des enseignants sont l'expression du stress, de l'angoisse que ces derniers subissent devant le nombre impressionnant de copies à corriger. Ils se transforment ainsi en véritable machine à corriger et considèrent cette tâche comme une corvée non comme un feed-back leur permettant de s'auto évaluer en regard de ces productions.

Quinzième hypothèse : Nous estimons également que les annotations, les remarques et les appréciations, quand elles existent, par leur forme et le contenu ne ciblent pas de manière fonctionnelle et efficace les points sensibles qui pourraient intéresser et motiver les apprenants dans leur apprentissage et dans leur progression.

1. 3 Les causes matérielles

Aux causes méthodologiques et psychopédagogiques viennent s'ajouter les causes matérielles. Il nous semble qu'elles constituent un véritable handicap du fait qu'elles bloquent et ralentissent le rythme de l'apprentissage et les progrès des élèves.

Seizième hypothèse : Le nombre élevé des apprenants dans les classes et particulièrement dans les classes d'examen. En effet, un enseignant qui se trouve confronté à un nombre assez important de copies d'élèves à évaluer ne



peut effectivement pas pratiquer une véritable évaluation formative capable d'aider l'élève et ne peut intervenir efficacement dans les pratiques évaluatives pour l'amélioration du niveau de ses élèves.

2. L'impact des dysfonctionnements de l'évaluation

Dix-septième hypothèse : Le moment et le temps accordés à une évaluation d'une copie d'élève ne sont à notre connaissance pas ou peu planifiés par les enseignants. Les enseignants, ayant des copies à évaluer, n'arrivent pas à planifier un moment adéquat pour réaliser des corrections. Vu le nombre de copies à corriger, l'enseignant ne donne pas tout le temps nécessaire à la correction d'une copie. Il ne pratique en réalité qu'une lecture superficielle signalant ici et là quelques fautes ou irrégularités sans plus ; en un mot, ils « bâclent » la correction.

Dix-huitième hypothèse : Les moyens de reproduction ou de duplication de l'outil d'évaluation sont à longueur d'année inexistantes. L'impossibilité de pouvoir disposer de moyens de reproduction des grilles d'évaluation et de supports variés à la mise en place de véritables stratégies éducatives et créatives, contraint l'enseignant à travailler sur un seul modèle souvent dépassé et qui ne lui permet pas de prévoir des activités de remédiation basées sur des modèles d'écriture variés et authentiques que les apprenants peuvent se les approprier.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons énuméré, selon nos représentations, les principales causes des dysfonctionnements de productions écrites d'apprenants que nous avons classées selon leur influence et leur répercussion sur la construction des savoirs et des savoir-faire. Nous n'avons pas la prétention de présenter une liste exhaustive. Toutefois, notre souhait serait de tenter d'apporter des éléments de réponse à ce phénomène et de proposer des remédiations dont l'intérêt aiderait et motiverait aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans les pratiques évaluatives. Pour vérifier la véracité de ces hypothèses, nous présenterons dans le chapitre suivant, les enquêtes que nous avons menées auprès

des enseignants et des apprenants du secondaire ainsi que la description et l'analyse des différentes corrections/évaluations réalisées par les enseignants.

2. L'impact des dysfonctionnements de l'évaluation

Nous supposons, selon nos observations, sur les pratiques évaluatives que les dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites d'apprenants laissent apparaître des conséquences à plusieurs niveaux ou plus exactement sur les acteurs suivants :

2.1 Sur l'enseignant

Celui-ci n'évalue pas réellement les objectifs qu'il a fixés et qu'il désire atteindre. Il n'arrive pas à cibler les points forts et surtout à déterminer les lacunes des élèves pour pouvoir prévoir et programmer des activités de remédiation et de soutien efficaces.

2.2 Sur l'apprenant

Celui-ci ne pouvant pas situer ses progrès et ses lacunes tâtonne et reste incertain quant à son avenir scolaire car il ne sait pas où il est, où il va et surtout comment atteindre ses objectifs. C'est en se rapprochant de l'élève et en ciblant de manière objective les besoins pédagogiques, les attentes, les progrès et les lacunes de ce dernier que l'enseignant rectifiera la démarche de son enseignement et adaptera le contenu du programme de l'enseignement/apprentissage au niveau des apprenants.

2.3 Sur l'enseignement/apprentissage

L'évaluation, telle qu'elle est pratiquée actuellement dans nos classes, ne permet pas à l'enseignant d'apporter des améliorations quant aux procédés utilisés (supports didactiques, documents authentiques) ni même sur les

programmes, leur contenu, leur cohésion interne et les thèmes proposés qui sont, dans la plus part des cas, loin de la réalité et de l'actualité.

Nous pensons que ce sont des pistes qui méritent d'être explorées pour le bien des apprenants, des enseignants et l'amélioration du système éducatif actuel.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons énuméré selon nos représentations, les principales causes des dysfonctionnements de l'évaluation de productions écrites d'apprenants que nous avons classées selon leur influence et leur répercutions sur la construction des savoirs et des savoir-faire des apprenants. Nous n'avons pas la prétention d'en présenter une liste exhaustive. Toutefois, notre souhait serait de tenter d'apporter des éléments de réponses à ce phénomène et de proposer des remédiations dont l'intérêt aiderait et motiverait aussi bien l'enseignant que l'apprenant dans les pratiques évaluatives. Pour vérifier la véracité de ces hypothèses, nous présenterons dans le chapitre suivant les enquêtes que nous avons menées auprès des apprenants et des enseignants du secondaire ainsi que la description et l'analyse des différentes corrections/évaluations réalisées par les enseignants retenus à ce sujet.

- Voir si les enseignants évaluent selon des critères d'évaluation bien déterminés ou au contraire, ils se limitent à effectuer uniquement des contrôles ou des vérifications des acquisitions.

- Recueillir un plus grand nombre d'informations sur les pratiques évaluatives telles qu'elles sont réalisées dans le système éducatif en Algérie.

- Identifier et déterminer les principales causes des dysfonctionnements qui nuisent à une évaluation efficace.

- Mettre en place des stratégies éducatives pour des propositions de remédiation.

CHAPITRE III

Les enquêtes apprenants et enseignants

Lors des séances de compte-rendu d'expression écrite auxquelles nous avons eu la chance d'assister, et les différents entretiens spontanés que nous avons eus avec les apprenants, nous avons pu constater que pour la grande majorité des apprenants, l'évaluation reste quelque chose de flou, d'abstrait et par là même sans intérêt du fait que leurs professeurs ne les impliquent pas et ne ciblent pas les causes de leurs erreurs ou lacunes afin qu'ils puissent les corriger. Par conséquent, nous nous sommes proposés de mener parallèlement deux enquêtes : la première concerne les apprenants de troisième année secondaire (3^oAS) lettres et la seconde, réalisée auprès de leurs enseignants de différents lycées et dans différentes wilayas. Nous avons choisi délibérément ces populations car il nous semble que celles-ci constituent une charnière entre l'enseignement fondamental et l'enseignement supérieur. Notre objectif est de :

- Voir ce que pensent les apprenants et les enseignants à propos de l'évaluation.
- Voir si les enseignants évaluent selon des critères d'évaluation bien déterminés ou au contraire, ils se limitent à effectuer uniquement des contrôles ou des vérifications des acquisitions.
- Recueillir un plus grand nombre d'informations sur les pratiques évaluatives telles qu'elles sont réalisées dans le système éducatif en Algérie.
- Identifier et déterminer les principales causes des dysfonctionnements qui nuisent à une évaluation efficace.
- Mettre en place des stratégies éducatives pour des propositions de remédiation.

1. Les objectifs de l'enquête apprenants

Pour confirmer ou infirmer la véracité de nos hypothèses, nous proposons de mener des enquêtes qui nous paraissent pertinentes du fait qu'elles ne perdent pas de vue l'objectif essentiel à savoir : déterminer les lieux de l'intervention pédagogique et préparer la remédiation.

1.1 Choix du panel

Le questionnaire composé de vingt questions, que nous avons présenté aux apprenants va nous permettre de collecter le plus grand nombre possible d'informations sur l'évaluation, sur ce qu'en pensent les apprenants et surtout comment celle-ci est appréhendée dans leur cursus scolaire. Ce qui nous permettrait ainsi de découvrir et de comprendre un peu mieux l'évaluation telle qu'elle se pratique réellement en classe et son utilité dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et ce dans une approche communicative.

1.2 Spécificité de la population interrogée

Ce sont tous des apprenants de troisième année secondaire qui préparent l'examen du baccalauréat en fin d'année scolaire. Ils sont âgés de 16 à 18 ans. Nous avons retenu autant de filles que de garçons, choisis délibérément dans dix lycées différents répartis comme suit :

- BLIDA : 05 lycées
- BOUFARIK : 01 lycée
- ALGER : 02 lycées
- TIPAZA : 01 lycée
- BOUMERDES : 01 lycée

représentant ainsi cent lycéens et lycéennes.

1.3 Analyse descriptive de l'échantillon

L'échantillon retenu peut être décrit de la manière suivante :

- les élèves interrogés ont suivi régulièrement leur cursus scolaire.
- 23% des apprenants redoublent la troisième année secondaire ;

- Ils appartiennent à un niveau social différent du fait que presque toutes les couches sociales sont représentées.
- Ils marquent une certaine disposition et une certaine motivation à communiquer ;
- Ils donnent l'impression qu'ils veulent s'exprimer sur quelque chose qui les intéresse directement et qui leur tient à cœur ;
- Ils veulent montrer, qu'eux aussi, ils savent juger et par là même évaluer

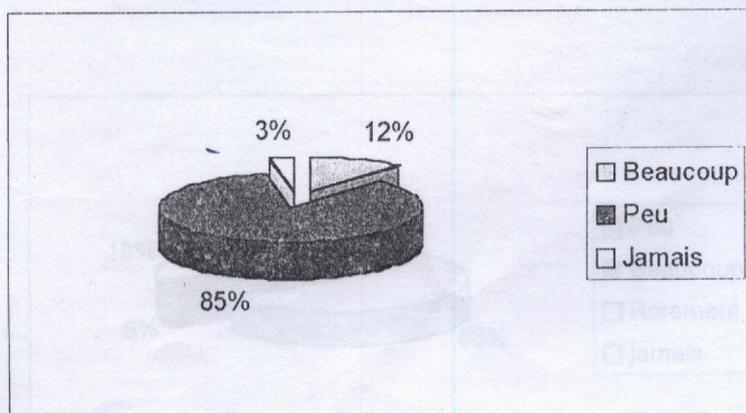
Nous avons fait de telle manière à ce que l'échantillon soit le plus représentatif possible et que le questionnaire d'enquête soit à la portée de toutes les personnes interrogées.

1.4 Le questionnaire d'enquête / apprenants (Voir annexes)

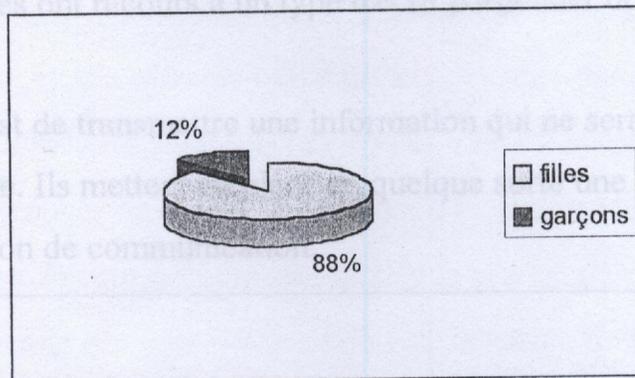
1.5 Analyse des informations recueillies.

Question n°1 : Est- ce -que tu aimes lire ?

Concernant cette question, la réponse la plus récurrente montre que 85% des élèves lisent très peu ou rarement les documents en langue française, que 12% lisent beaucoup et que 3% ne lisent jamais sauf en classe lorsque le professeur le leur demande. Ces chiffres sont alarmants et expliquent bien le malaise qui touche l'enseignement du français langue étrangère en Algérie et surtout le manque d'intérêt des élèves à cette activité.



Naturellement, il faut rappeler que le pourcentage des filles qui lisent en français (88%) est plus élevé que celui des garçons (12%) ; ceci montre bien que les filles restent de loin très motivées pour la lecture.

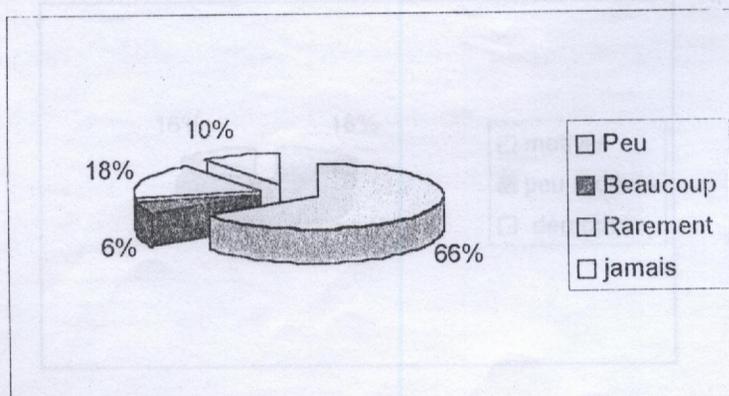


Question n° 2 : Aimes-tu écrire en français ?

Les réponses montrent que les apprenants écrivent très peu et ne sont pas motivés. En effet, nous avons relevé des chiffres suivants :

- 66% écrivent peu ;
- 18% écrivent rarement ;
- 6% écrivent moyennement ;
- 10% n'écrivent jamais en dehors du lycée.

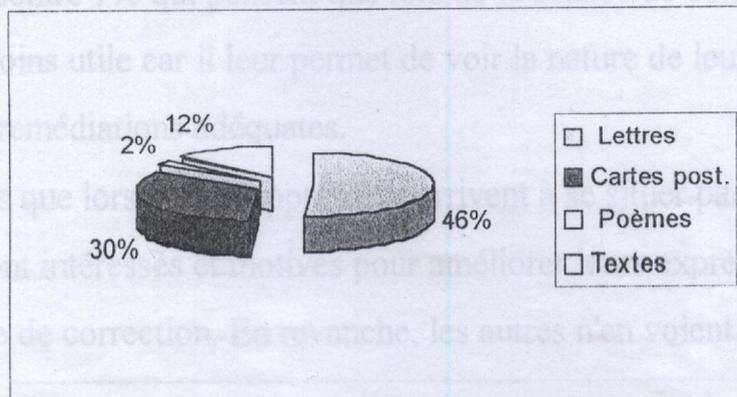
Ces informations justifient pleinement les difficultés que les élèves rencontrent lors des activités d'écriture du fait de leur manque d'entraînement aux pratiques d'écriture. Ce manque de motivation dont les raisons sont multiples ne permet pas souvent aux apprenants d'écrire car ils ne savent pas rédiger et ne possèdent pas les outils linguistiques ainsi que des modèles sur lesquels s'appuyer.



Question n° 3 : Qu'est ce que tu aimes lire en Français ?

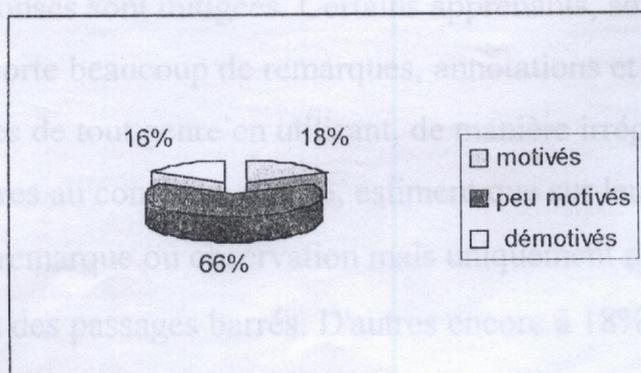
La réponse la plus fréquente reste de loin la lettre d'amour et les cartes postales. Ceci montre bien que pour communiquer et faire part de leurs sentiments, les élèves ont recours à un type d'écrit particulier dont ils maîtrisent les aspects.

Leur but essentiel est de transmettre une information qui ne sera pas sanctionnée par une note chiffrée. Ils mettent en place en quelque sorte une inter langue qu'ils adaptent à la situation de communication.



Question n° 4 : Quelle est ta motivation pour corriger tes rédactions ?

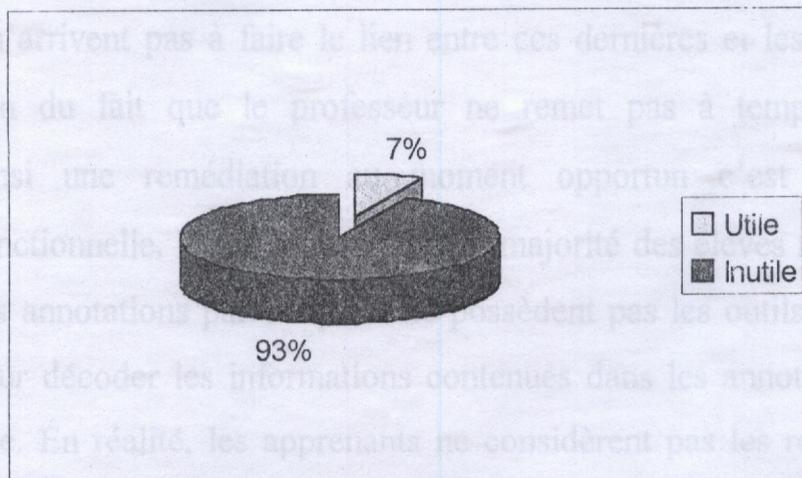
Les réponses données justifient nettement la démotivation des élèves lorsqu'il s'agit d'écrire et même de corriger leurs erreurs sur leurs copies. En effet 66% des élèves affirment être peu motivés, 16% démotivés, contre 18% qui, eux affirment que c'est grâce à la motivation qu'ils ont pu progresser et améliorer leur niveau surtout à l'écrit. Les élèves qui disent être démotivés prétextent que dans la pratique quotidienne, ils sont contraints d'écrire en langue arabe



Question n° 5 : Comment te paraît le code de correction ?

93% des réponses montrent que le code de correction est considéré par les apprenants comme inutile et banal parce qu'il ne les aide pas à améliorer leur expression ou à remédier à leurs lacunes du fait qu'il est essentiellement basé sur les fautes d'orthographe, de conjugaison non sur la construction de phrases et de paragraphes contre 7% qui pensent que lors de la séance de compte rendu, le code est plus ou moins utile car il leur permet de voir la nature de leurs erreurs et d'y apporter des remédiations adéquates.

Nous pensons que lorsque les apprenants arrivent à se situer par rapport à leurs erreurs, ils sont intéressés et motivés pour améliorer leurs expressions écrites grâce au code de correction. En revanche, les autres n'en voient aucune utilité.

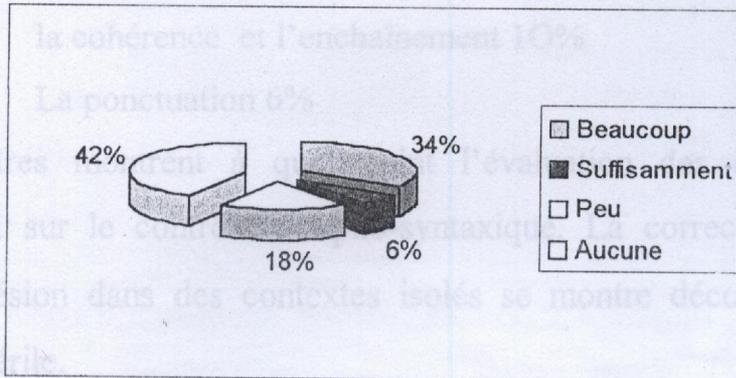


Question n°6 : Est-ce que ton professeur met des remarques et des annotations sur ta copie ?

Les réponses sont mitigées. Certains apprenants, soit 34%, affirment que leur enseignant porte beaucoup de remarques, annotations et que ce dernier souligne les fautes de tout genre en utilisant, de manière irrégulière le code de correction. D'autres au contraire, à 42%, estiment que sur leur copie, ils ne trouvent aucune remarque ou observation mais uniquement des traits, des points d'interrogation et des passages barrés. D'autres encore à 18%, estiment que leur

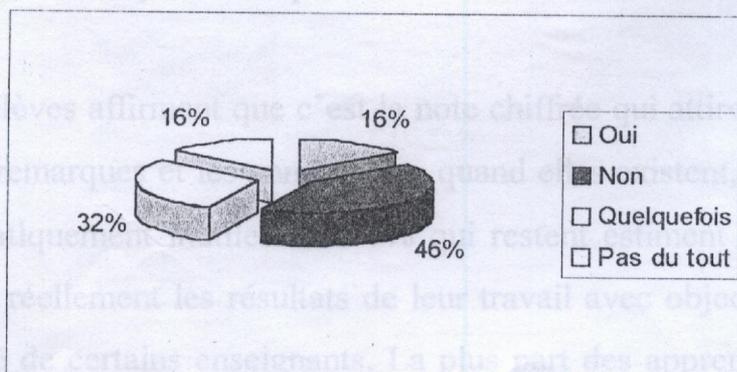
enseignant met peu d'annotations. D'autres enfin, à 6%, affirment qu'ils trouvent les remarques pertinentes et même motivantes donc nécessaires.

Ces réponses constituent une sonnette d'alarme pour les enseignants qui devraient prendre du recul et cibler les remarques et les appréciations qui inciteraient les élèves à les prendre en considération.



Question n°7 : comprends-tu les annotations et les remarques ?

Les apprenants affirment qu'ils ne comprennent pas trop ces annotations ou plutôt, ils n'arrivent pas à faire le lien entre ces dernières et les erreurs dans leur production du fait que le professeur ne remet pas à temps les copies permettant ainsi une remédiation au moment opportun c'est à dire une remédiation fonctionnelle. Nous pensons que la majorité des élèves n'arrive pas à comprendre les annotations par ce qu'ils ne possèdent pas les outils linguistiques nécessaires pour décoder les informations contenues dans les annotations et agir en conséquence. En réalité, les apprenants ne considèrent pas les remarques, les appréciations et les annotations comme un feed-back.

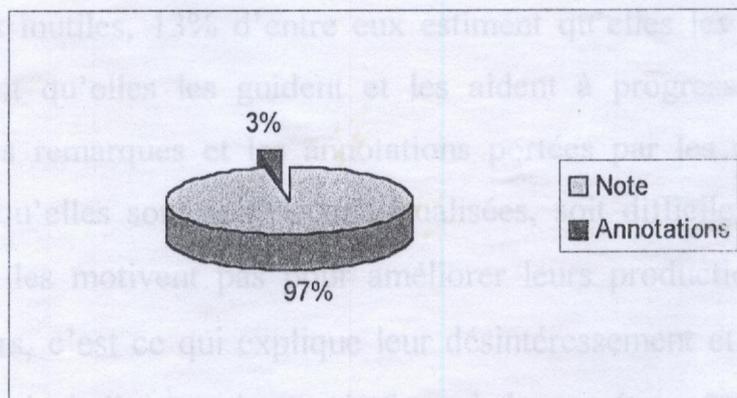


Question n°8 : Sur quoi portent ces annotations ?

Ce sont généralement des annotations portant sur :

- la morpho-syntaxe et le vocabulaire 62%
- les incorrections 22%
- la cohérence et l'enchaînement 10%
- La ponctuation 6%

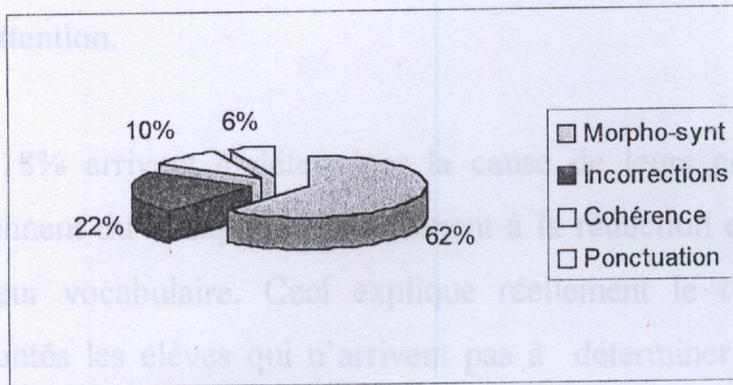
Ces chiffres montrent à quel point l'évaluation des enseignants porte essentiellement sur le contrôle morpho-syntaxique. La correction axée sur les fautes de cohésion dans des contextes isolés se montre décontextualisée donc inefficace et stérile.



Question n°9 : qu'est ce qui attire ton attention lors de la remise de ta copie?

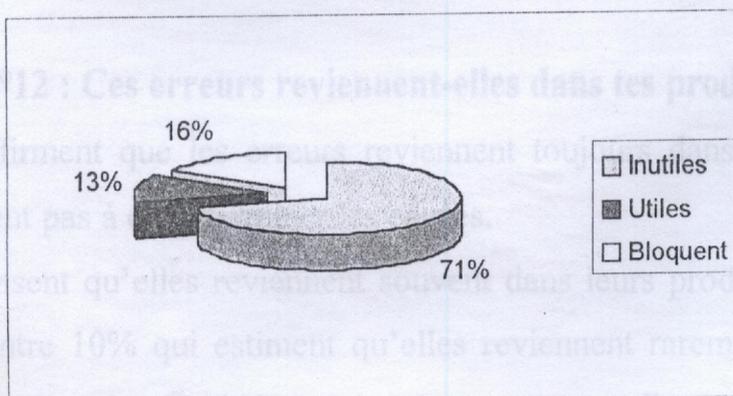
93% des élèves affirment que c'est la note chiffrée qui attire leur attention car, pour eux, les remarques et les annotations, quand elles existent, ne sont même pas lues, donc pratiquement inutiles. Les 7% qui restent estiment que même la note ne reflète pas réellement les résultats de leur travail avec objectivité. Ils font état de la partialité de certains enseignants. La plus part des apprenants accorde cette

importance à la note chiffrée car ils pensent que celle-ci est le seul moyen de les positionner dans leur apprentissage et par rapport à leurs camarades.



Question n°10 : comment trouves-tu les remarques données par le professeur ?

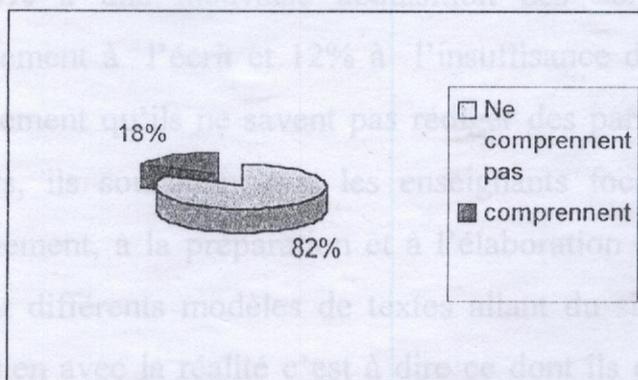
71% des élèves sondés considèrent que les remarques présentées par les enseignants sont inutiles, 13% d'entre eux estiment qu'elles les bloquent contre 16% qui pensent qu'elles les guident et les aident à progresser. Ces chiffres montrent que les remarques et les annotations portées par les enseignants sont inutiles du fait qu'elles sont soit décontextualisées, soit difficiles à comprendre, soit qu'elles ne les motivent pas pour améliorer leurs productions écrites et le niveau. D'ailleurs, c'est ce qui explique leur désintéressement et leur manque de motivation vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère.



Question n°11 : Comprends-tu la cause de tes erreurs ?

82% ne comprennent pas du tout la cause de leurs erreurs sauf celles qui concernent l'orthographe généralement dues soit à la négligence soit à la fatigue ou manque d'attention.

En revanche, 18% arrivent à déterminer la cause de leurs erreurs et estiment qu'elles proviennent du manque d'entraînement à la rédaction et quelquefois à la pauvreté de leur vocabulaire. Ceci explique réellement le malaise auquel se trouvent confrontés les élèves qui n'arrivent pas à déterminer la cause de leurs erreurs. Naturellement cette attitude ne leur permet pas d'apporter des correctifs et des améliorations à leurs productions écrites.

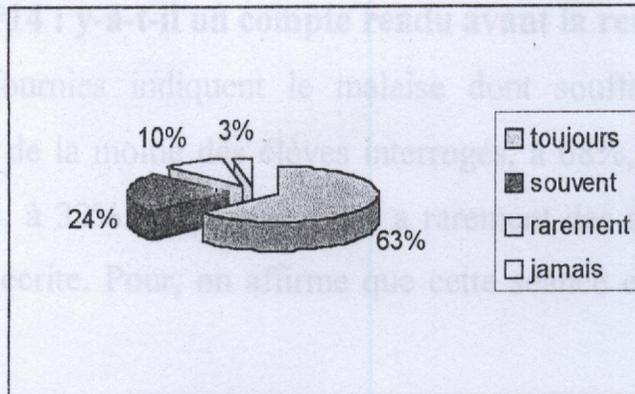


Question n°12 : Ces erreurs reviennent-elles dans tes productions écrites ?

63% affirment que les erreurs reviennent toujours dans leurs productions car ils n'arrivent pas à en déterminer les causes.

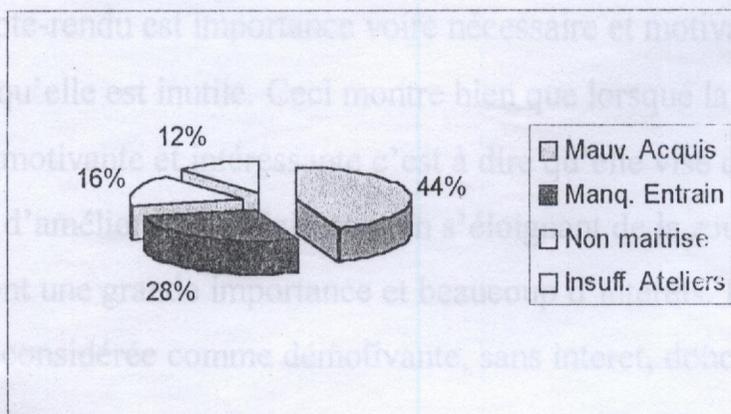
24% pensent qu'elles reviennent souvent dans leurs productions écrites par négligence contre 10% qui estiment qu'elles reviennent rarement et 3%, jamais, une fois comprises et corrigées. Ici, nous pouvons dire que le pourcentage d'apprenants capables de maîtriser leurs lacunes et de les combler est infime voir

insignifiant et inquiétant ce qui exige une véritable prise de conscience ainsi qu'un travail de fond à mettre en place.



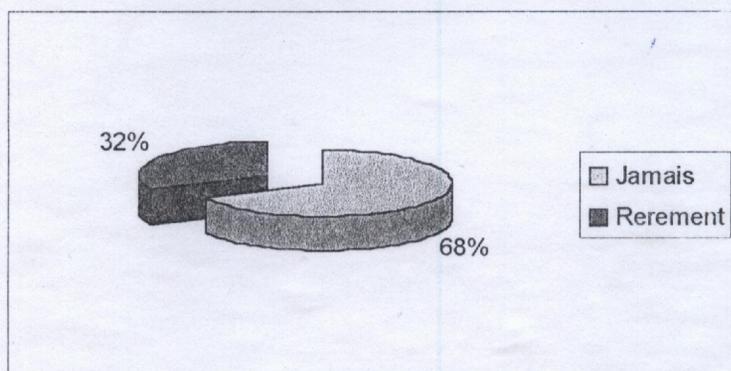
Question n°13 : A quoi sont dues ces erreurs ?

Les réponses qui reviennent constamment montrent que les causes sont en grande partie (44%), dues à la non maîtrise des procédés de mise en page ou rédactionnels, 28% à une mauvaise acquisition des connaissances, 16% au manque d'entraînement à l'écrit et 12% à l'insuffisance des ateliers d'écriture. Ils affirment clairement qu'ils ne savent pas rédiger des paragraphes cohérents et lisibles. D'ailleurs, ils souhaitent que les enseignants focalisent leurs activités écrites à l'entraînement, à la préparation et à l'élaboration des tâches d'écriture en leur présentant différents modèles de textes allant du simple au complexe et ayant surtout un lien avec la réalité c'est à dire ce dont ils en auront besoin dans leur vie active.



Questions n°14 : y-a-t-il un compte rendu avant la remise des copies ?

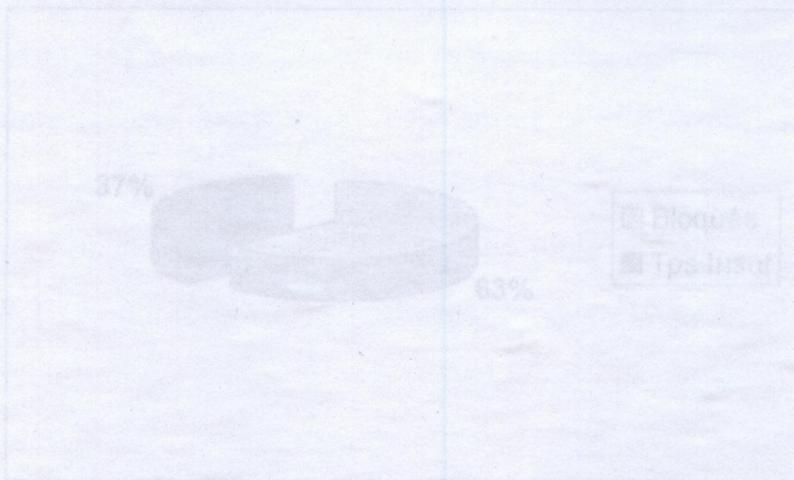
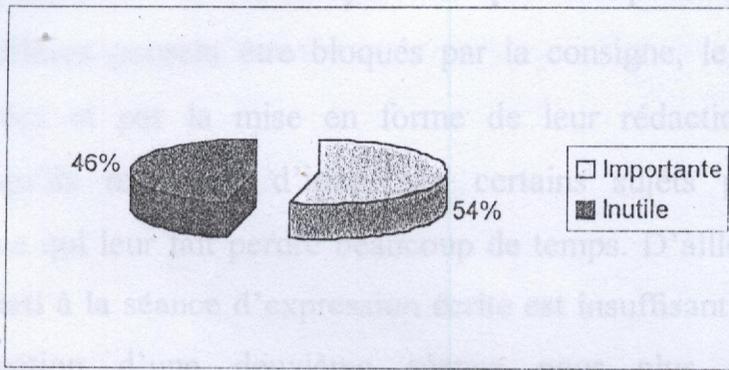
Les réponses fournies indiquent le malaise dont souffrent réellement les élèves puisque plus de la moitié des élèves interrogés, à 68%, affirment qu'il n'y a jamais ; les autres, à 32% affirment qu'il y a rarement des séances de compte-rendu d'expression écrite. Pour, on affirme que cette séance est importante, utile et motivante.



Question n°15 : Comment trouves-tu cette séance ?

Les réponses sont mitigées. En effet, 54% des élèves interrogés estiment que la séance de compte-rendu est importante voire nécessaire et motivante contre 46% qui pensent qu'elle est inutile. Ceci montre bien que lorsque la séance de compte rendu est motivante et intéressante c'est à dire qu'elle vise des objectifs de remédiation et d'amélioration précis tout en s'éloignant de la routine, les élèves lui accordent une grande importance et beaucoup d'intérêts. Le cas contraire, elle est considérée comme démotivante, sans intérêt, donc inutile.

Question n°15 : Les élèves qui se bloquent en expression écrite ?

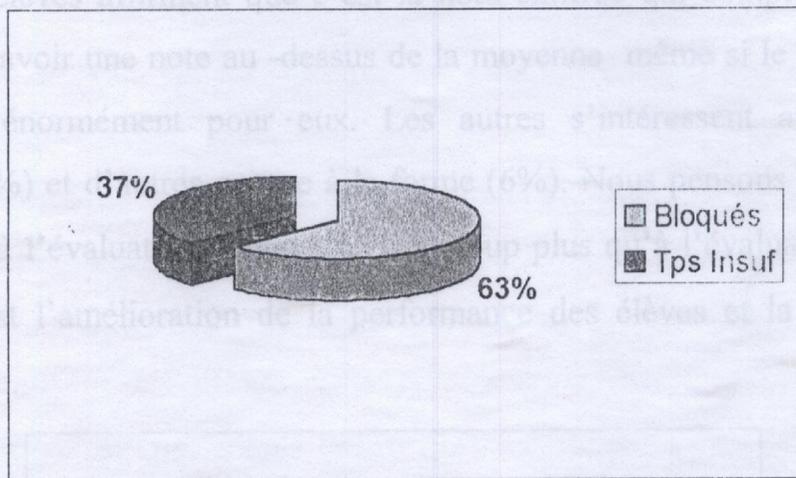


Question n°17 : Qu'est-ce que ton professeur évalue dans ta copie ?

Les réponses montrent que les enseignants évaluent beaucoup plus la forme que le fond. Les apprenants trouvent naturel que l'enseignant s'intéresse à la forme, mais il ne faudrait pas que la présentation reste le seul critère de l'évaluation. Une copie bien présentée, avec des mots soulignés, des couleurs, même avec des fautes sera mieux notée qu'une copie contenant des idées originales, une bonne argumentation mais avec quelques fautes et surtout des blancs. Ils pensent que les enseignants ne comprennent pas pourquoi les élèves ont recours à la rature. Certains soulignent que lorsqu'ils relisent leur rédaction et qu'ils découvrent la présence d'une erreur, ils sont obligés de raturer. Pour eux, les idées, les arguments et la cohérence sont très importants et doivent être

Question n°16 : Qu'est-ce qui te bloque en expression écrite ?

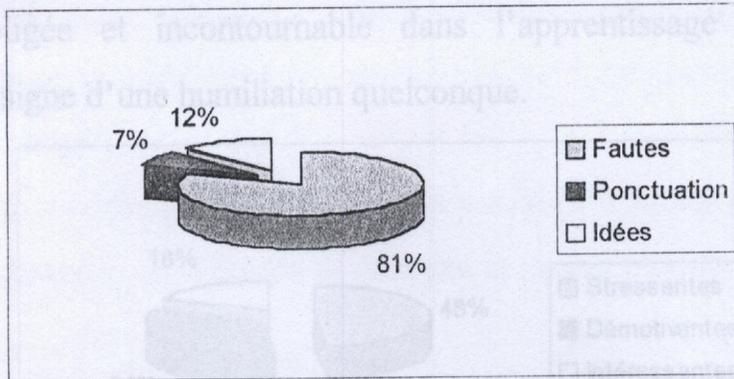
63% des élèves pensent être bloqués par la consigne, le sujet ou thème, le manque d'idées et par la mise en forme de leur rédaction, alors que 37% soutiennent qu'ils manquent d'idées sur certains sujets proposés par leurs enseignants, ce qui leur fait perdre beaucoup de temps. D'ailleurs ils pensent que le temps imparti à la séance d'expression écrite est insuffisant et proposent même la programmation d'une deuxième séance pour plus d'efficacité et de performance (un deuxième jet).



Questions n°17 : Qu'est ce que ton professeur évalue dans ta copie ?

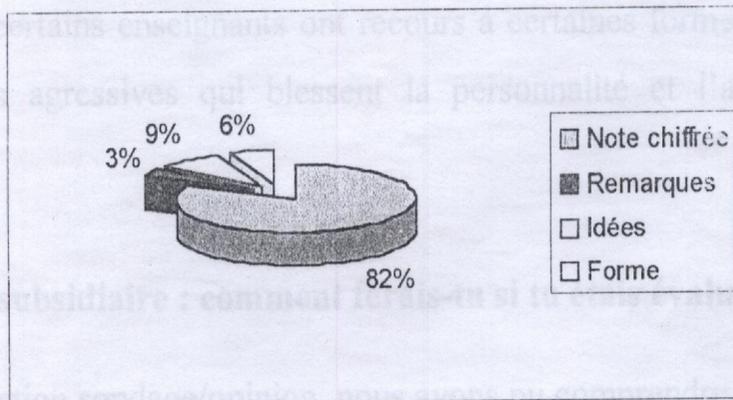
Les réponses montrent que les enseignants évaluent beaucoup plus la forme que le fond. Les apprenants trouvent naturel que l'enseignant s'intéresse à la forme, mais il ne faudrait pas que la présentation reste le seul critère de l'évaluation. Une copie bien présentée, avec des mots soulignés, des couleurs, même avec des fautes sera mieux notée qu'une copie contenant des idées originales, une bonne argumentation mais avec quelques fautes et surtout des ratures. Ils pensent que les enseignants ne comprennent pas pourquoi les élèves ont recours à la rature. Certains soulignent que lorsqu'ils relisent leur rédaction et qu'ils découvrent la présence d'une erreur, ils sont obligés de barrer. Pour eux, les idées, les arguments et la cohérence sont très importants et doivent être

récompensés même s'il y a des fautes d'orthographe ou des ratures. Ils souhaitent que les enseignants accordent autant d'importance à la forme et au fond.



Question n°18 : qu'est ce qui compte le plus pour toi ?

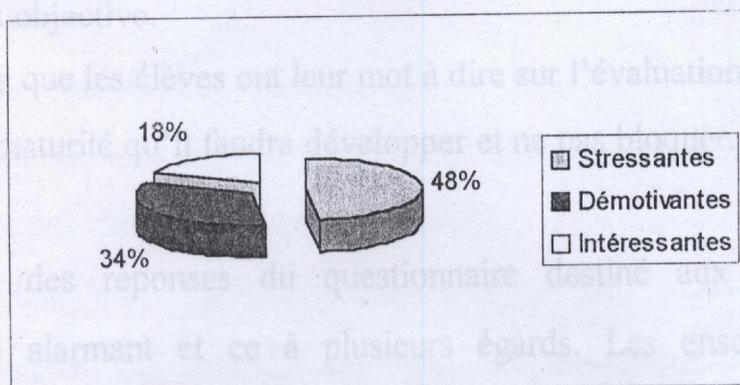
88% des élèves affirment que c'est la note chiffrée qui compte le plus pour eux. En effet, avoir une note au -dessus de la moyenne même si le travail est mal fait, compte énormément pour eux. Les autres s'intéressent aux remarques pertinentes (3%) et d'autres encore à la forme (6%). Nous pensons que les élèves sont habitués à l'évaluation sommative beaucoup plus qu'à l'évaluation formative dont le but est l'amélioration de la performance des élèves et la régulation de l'apprentissage.



Question n°19 : Quelle est ton attitude vis-à-vis des erreurs que tu fais ?

Les réponses montrent que même si les erreurs indiquent les lacunes capitalisées par les élèves, elles sont considérées par ces derniers comme stressantes, démoralisantes et démotivantes. Toutefois, certains réagissent positivement alors que d'autres n'éprouvent aucune réaction. Les élèves n'ont reçu aucune préparation psychologique vis-à-vis des erreurs se voient découragés devant la quantité d'erreurs et de fautes sur leurs copies.

Nous pensons que si les apprenants étaient mieux préparés à affronter leurs erreurs, ils seraient suffisamment armés et disposés à considérer l'erreur comme une étape obligée et incontournable dans l'apprentissage et qu'elle n'est aucunement le signe d'une humiliation quelconque.



Question n°20 : qu'est ce qui te choque dans l'évaluation de ton expression écrite ?

Ce qui choque énormément les élèves dans l'évaluation de leur production écrite c'est la note chiffrée que les enseignants leur attribuent ainsi que la forme des remarques, qui pour certains sont gênantes, angoissantes et quelquefois révoltantes poussant les élèves à la démotivation. En effet, nous avons pu constater que certains enseignants ont recours à certaines formes de remarques et d'appréciations agressives qui blessent la personnalité et l'amour propre des élèves.

Question subsidiaire : comment ferais-tu si tu étais évaluateur ?

A cette question sondage/opinion, nous avons pu comprendre que les élèves avaient une vision cohérente sur l'évaluation à travers les suggestions qu'ils ont proposées à savoir entre autre :

- Si j'étais évaluateur, je ferais tout mon possible pour rester juste.
- ..., je donnerais plus d'importance aux idées essentielles non pas aux petites fautes.
- ..., je montrerais aux élèves comment rédiger avant de les évaluer.

- ..., je donnerais plusieurs chances aux élèves pour rédiger leurs paragraphes. Dans la première tentative, je les aiderais à éviter les fautes d'orthographe, de vocabulaire, dans la seconde, à produire des idées, et dans la troisième à rédiger au propre leur paragraphe qui sera évalué de façon plus objective.

Nous pensons que les élèves ont leur mot à dire sur l'évaluation et montrent une certaine maturité qu'il faudra développer et ne pas bloquer.

Le contenu des réponses du questionnaire destiné aux apprenants est inquiétant voire alarmant et ce à plusieurs égards. Les enseignants doivent s'intéresser de plus près aux besoins réels de leurs apprenants et de s'y adapter afin de transformer le malaise dont souffrent les élèves en une motivation concrète susceptible de renverser la situation et leur permettre ainsi de retrouver cette fougue et un engouement à la lecture et à l'écriture, éléments clés dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Pour nous permettre de mieux appréhender et confronter les visions des apprenants et des enseignants, nous allons donc présenter les objectifs des enquêtes que nous avons réalisées auprès des enseignants.

2. Objectifs de l'enquête enseignants

Pour collecter des informations pratiques les plus variées possible et afin de connaître le point de vue réel des enseignants sur notre problématique, nous avons mené une enquête parallèle à celle des apprenants, auprès des enseignants de français du secondaire. A ce propos, nous avons proposé un questionnaire anonyme sollicitant leur avis sur le vécu et l'expérience personnelle dans leurs pratiques de classe.

- Ils ont tous des classes de terminale (3^eAS).
- Ils nous paraissent motivés et intéressés par la problématique et veulent s'exprimer à ce sujet.

2.1 Choix du panel

Nous avons sélectionné vingt-cinq questions qui sollicitent le point de vue des enseignants sur les pratiques évaluatives, leurs connaissances sur l'évaluation et surtout sur leurs comportements et leur attitude pendant la correction de copies d'expression écrite.

2.2 Sélection de l'échantillon

- Les cent enseignants retenus sont tous titulaires d'une licence de français et ayant des classes de terminale (3°AS).
- La moyenne d'âge est de trente ans,
- L'échantillon est composé de cinquante enseignantes et de cinquante enseignants. La parité a été respectée bien que cela ait été quelque peu difficile.
- Nous avons retenu des lycées dans cinq régions différentes pour beaucoup plus d'objectivité que le tableau suivant explique clairement :

| Villes / Régions | Nombre | Titulaires | Stagiaires |
|------------------|--------|------------|------------|
| Blida | 30 | 24 | 06 |
| Boufarik | 10 | 08 | 02 |
| Alger | 30 | 24 | 06 |
| Tipasa | 10 | 08 | 02 |
| Boumerdés | 20 | 16 | 04 |

Tableau 2. : Population retenue

2.3 Description et caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon retenu peut être décrit de la manière suivante :

- Parmi les enseignants interrogés nous avons répertorié quatre-vingt enseignants titulaires et vingt encore stagiaires mais qui enseignent depuis trois ou quatre ans et attendent de passer les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement secondaire (CAPES).
- Ils ont tous des classes de terminale (3°AS).
- Ils nous paraissent motivés et intéressés par la problématique et veulent s'exprimer à ce sujet.

- A l'unanimité, ils pensent que le système éducatif doit être revu et réactualisé. Certains parlent même d'une refonte totale du système éducatif.
- Ils donnent l'impression d'être réellement concernés par le problème posé.
- Ils souhaitent proposer des solutions, selon eux, basées sur le vécu et la réalité du terrain.

2.4 Le questionnaire d'enquête (voir annexes)

2.5 Description et analyse des informations recueillies

Question n° 1 : Quelle est votre langue de formation ?

Les réponses données indiquent que tous les enseignants interrogés ont reçu une formation initiale en langue française à l'exception de deux enseignants qui ont reçu une formation en anglais – français – arabe (interprétariat) et un enseignant en arabe - français - italien et qui se sont reconvertis en professeurs d'enseignement secondaire en langue française.

Question n°2 : Quelles langues parlez-vous correctement ?

Nous avons noté qu'ils parlent tous correctement arabe – français dont douze parlent anglais et huit le Tamazight (kabyle). Nous pensons que cela constitue une richesse culturelle non négligeable qui permet aux enseignants de pouvoir s'adapter à certaines situations de communication et de profiter de ce vécu ou cette expérience pour mener à bien leur mission dans l'action pédagogique.

Question n°3 : Quelles langues écrivez-vous correctement ?

Tous les enseignants écrivent correctement la langue arabe la langue française et maîtrisent plus ou moins la langue anglaise. Nous pensons que c'est aussi un avantage pour les enseignants qui leur fournit la possibilité de créer de passerelles entre les différentes disciplines sans grandes difficultés ni complexes. Cette forme

d'interdisciplinarité a un double intérêt pour les apprenants et les enseignants du fait que les connaissances transmises par les enseignants des différentes langues d'apprentissage deviennent ainsi complémentaires.

Question n°4 : Ou avez-vous suivi votre formation initiale ?

Leur formation initiale a été faite soit à l'École Normale Supérieure (E.N.S.), soit à l'université. C'est une formation modulaire diplômante qui leur permet d'enseigner dans les lycées. Il est à noter que certains enseignants sont recrutés par l'université en qualité d'associés ou de vacataires.

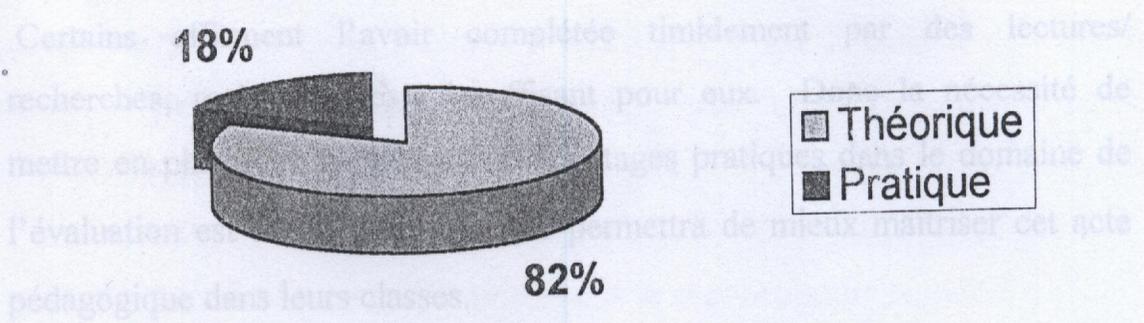
Question n°5 : Durée de votre formation ?

A presque l'unanimité, la formation initiale a été suffisante et plus ou moins adéquate sauf en didactique qui reste pour un grand nombre d'enseignants une discipline qu'ils découvrent, qu'ils essaient de connaître et de maîtriser.

Question n°6 : comment a été cette formation ?

Pour la majorité, la formation a été beaucoup plus théorique que pratique dans le domaine de la pédagogie c'est à dire que durant leur formation 82% n'ont pas eu l'occasion d'être confrontés avec le terrain. Ils affirment qu'ils n'ont pas effectué de stage pratique et qu'ils avaient souffert de ce manque considéré comme un handicap. En revanche, 18%, eux, avaient déjà enseigné dans le deuxième et troisième paliers de l'école fondamentale et ont pu s'adapter très vite et facilement grâce à l'expérience cumulée et aux journées pédagogiques auxquelles ils avaient participé.

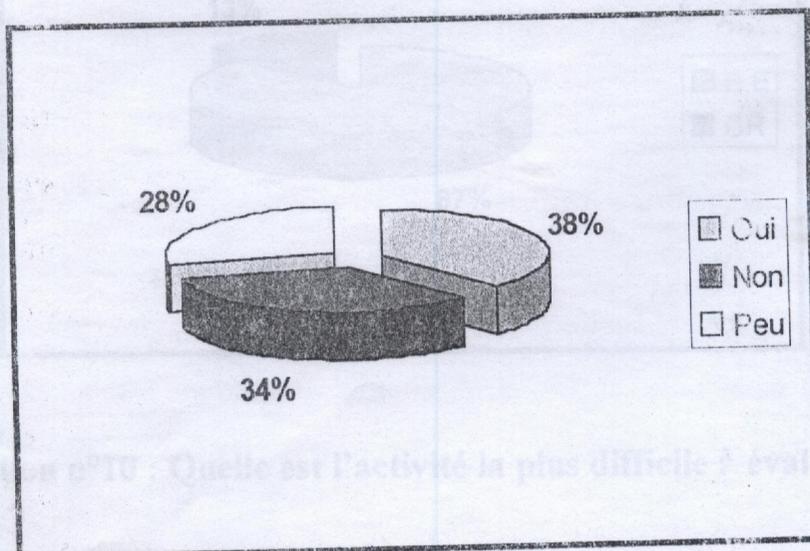
Question n°8 : L'avez vous complétée par des lectures/ recherches ?



Question n°9 : Quelle est l'activité la plus difficile à gérer dans une classe de langue ?

Questions n° 7 : Avez vous reçu une formation spécifique à l'évaluation durant votre formation initiale ?

Les réponses sont mitigées : Oui : 38%, Non : 34% et Peu : 28%. Ce qui montre qu'il y a un véritable travail de fond à programmer et à entreprendre à ce niveau, le plus tôt possible. Tous les enseignants affirment la nécessité de programmer des rencontres périodiques spécifiques à l'évaluation. Ces rencontres doivent viser l'aspect pratique et concret de l'évaluation situationnelle car ceux sont ces dernières qui aideront les enseignants à mieux gérer l'évaluation et atteindre les objectifs attendus le plus objectivement possible.

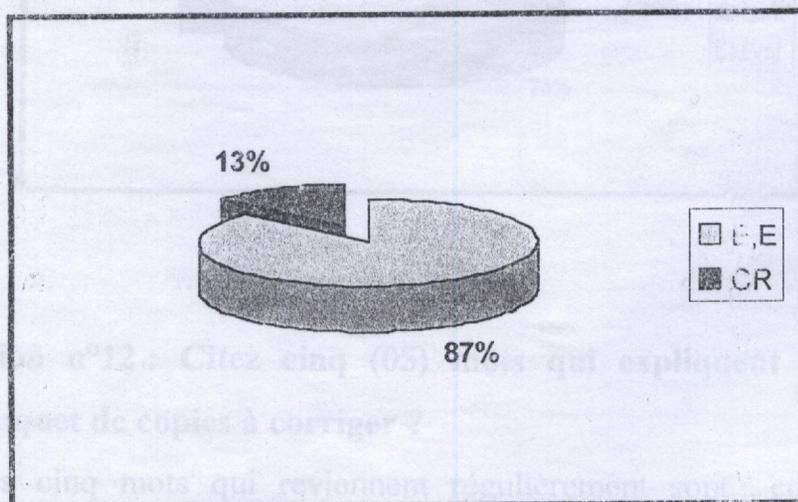


Question n°8 : L'avez vous complétée par des lectures/ recherches ?

Certains affirment l'avoir complétée timidement par des lectures/ recherches, mais ceci reste insuffisant pour eux. Donc la nécessité de mettre en place des recyclages et des stages pratiques dans le domaine de l'évaluation est une priorité qui leur permettra de mieux maîtriser cet acte pédagogique dans leurs classes.

Question n°9 : Quelle est l'activité la plus difficile à gérer dans une classe de langue ?

La réponse est sans équivoque. L'expression écrite et le compte-rendu de rédaction sont considérés à 87% comme des activités très difficiles à gérer et à conduire. Les enseignants estiment que la cause essentielle est attribuée au niveau hétérogène des élèves qui rend cette activité difficile à mener. Même si ces séances sont minutieusement préparées, il y aurait échec car le feed-back reste absent ou insignifiant du fait que deux (02) ou trois (03) élèves sont capables de suivre et d'établir une communication avec l'enseignant pour réaliser une véritable remédiation.

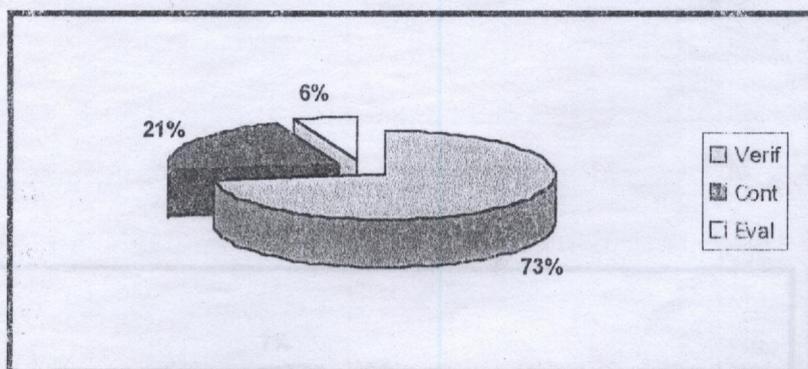


Question n°10 : Quelle est l'activité la plus difficile à évaluer ?

Ici, aussi, la réponse est unanime. L'évaluation de l'expression orale et de l'expression écrite reste de loin la plus difficile à réaliser car il ne suffit pas d'évaluer pour évaluer mais au contraire, élaborer et fixer des critères objectifs qui permettent une véritable évaluation formative. C'est l'absence de critères fiables qui rendent l'évaluation de l'expression orale et de l'expression écrite difficile à réaliser.

Question n°11 : Que signifie pour vous la correction de copies ?

Les enseignants penchent plutôt sur le contrôle ou la vérification qui représentent 73%. La notation, elle, représente 21% et 6% parlent d'évaluation dans le sens de mesure pour aider les élèves et n'utilisent pas de note chiffrée pour ne pas frustrer leurs élèves. Ceci montre que l'évaluation formative n'a pas la place qu'elle devrait occuper dans le système éducatif en Algérie. Nombreux enseignants assimilent la correction au contrôle des connaissances déclaratives et ne visent pas l'amélioration et le relèvement du niveau par l'orientation et la régulation.



Question n°12 : Citez cinq (05) mots qui expliquent votre attitude devant un paquet de copies à corriger ?

Les cinq mots qui reviennent régulièrement sont : corvée, angoisse (stress), horreur, découragement, impuissance. Ceci montre à quel point le désarroi des enseignants est significatif et constitue pour eux un véritable

handicap. Certains ajoutent qu'ils sont devenus de véritables machines à corriger et qu'ils accomplissent cette tâche sans grande conviction.

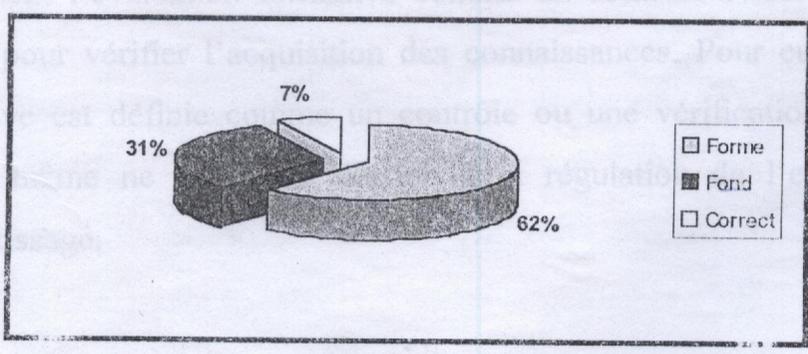
contre 26% qui pratiquent en même temps l'évaluation formative et sommative mais en proposant des remédiations lors des comptes-rendus. Ne serait-il pas plus efficace de montrer aux élèves leurs progrès et non pas uniquement leurs lacunes et insuffisances. D'ailleurs la démotivation et le désintérêt des élèves sont essentiellement

Question n°13 : Qu'est ce que vous évaluez en corrigeant une expression écrite ?

Les données montrent que les enseignants accordent beaucoup plus d'importance à la forme qu'au fond. En effet, 62% préfèrent favoriser la forme c'est à dire la présentation, la grammaticalité du texte et la ponctuation, contre 7% qui favorise le fond ou la cohérence et 31% prennent en considération et la forme et le fond. En accordant plus d'importance à la présentation, les enseignants démotivent un grand nombre d'élèves qui, certes, ne soignent pas leur écriture mais proposent de bonnes idées. Ils voient leurs efforts mal récompensés vu que ces dernières sont mal présentées ou ne respectant pas le code écrit.

Question n°15 : Comment définissez-vous l'évaluation formative ?

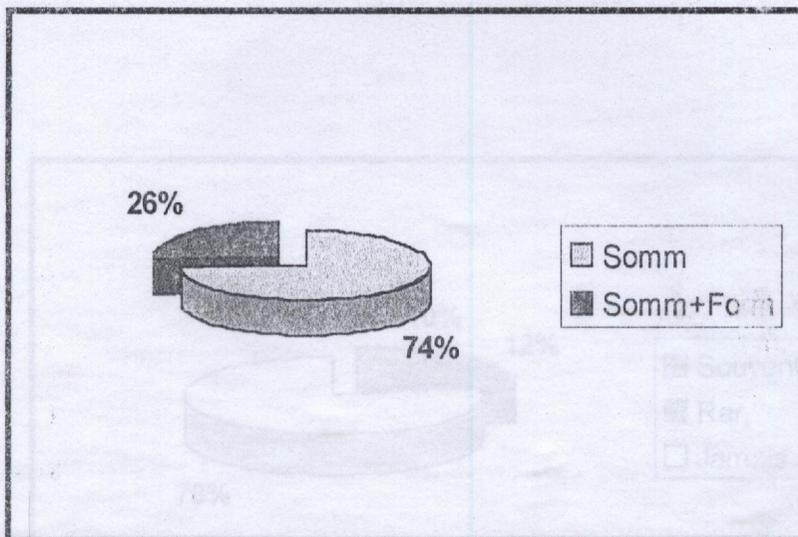
L'analyse des différentes réponses montre que la majorité des enseignants définissent l'évaluation formative comme un contrôle effectué auprès des élèves pour vérifier l'acquisition des connaissances. Pour eux l'évaluation formative est définie de façon régulière ou une fois par semaine sans plus et par la suite ne favorise pas l'apprentissage.



Question n°14 : Quelle évaluation pratiquez-vous en classe ?

En corrigeant les copies de rédaction, 74% des enseignants pratiquent l'évaluation sommative. Ils ne visent donc pas la remédiation. Pour eux, le travail

réalisé par l'apprenant n'a ni lien avec ce qui a été fait auparavant ni de prolongement. Ils attribuent une note qu'ils reportent sur le bulletin de l'élève contre 26% qui pratiquent en même temps l'évaluation formative et sommative mais en proposant des remédiations lors des comptes-rendus. Ne serait-il pas plus efficace de montrer aux élèves leurs progrès et non pas uniquement leurs lacunes et insuffisances. D'ailleurs la démotivation et le désintéressement des élèves sont essentiellement dus à ce type de procédés à savoir le recours à la note chiffrée uniquement.

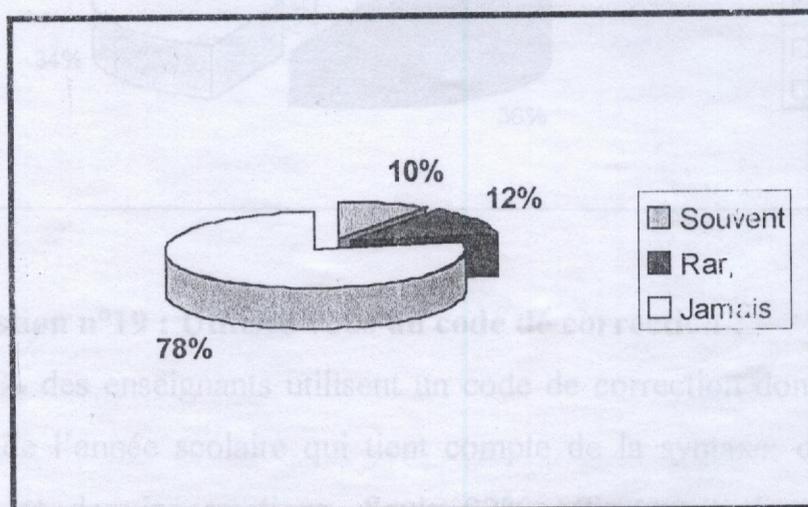


Question n°15 : Comment définissez-vous l'évaluation formative ?

L'analyse des différentes réponses montre que la majorité des enseignants définissent l'évaluation formative comme un contrôle effectué auprès des élèves pour vérifier l'acquisition des connaissances. Pour eux l'évaluation formative est définie comme un contrôle ou une vérification sans plus et par là même ne font pas allusion à la régulation de l'enseignement / apprentissage. Ils pratiquent en quelque sorte inconsciemment l'évaluation sommative car ils classent les élèves pour les sélectionner c'est-à-dire le bon élève du moins bon sans tenir compte de certains facteurs pertinents tels que la motivation, les connaissances antérieures et les pré requis.

Question n°16 : Utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Les réponses montrent que 78% des enseignants utilisent rarement des grilles d'évaluation qu'ils élaborent irrégulièrement pour telle ou telle activité, 10% souvent contre 12% jamais en prétextant le manque de temps ou le manque de moyens. D'ailleurs les apprenants qui sont habitués à manipuler les grilles d'évaluation que l'enseignant met à leur disposition pensent qu'ils arrivent à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux et améliorent ainsi leurs productions écrites.

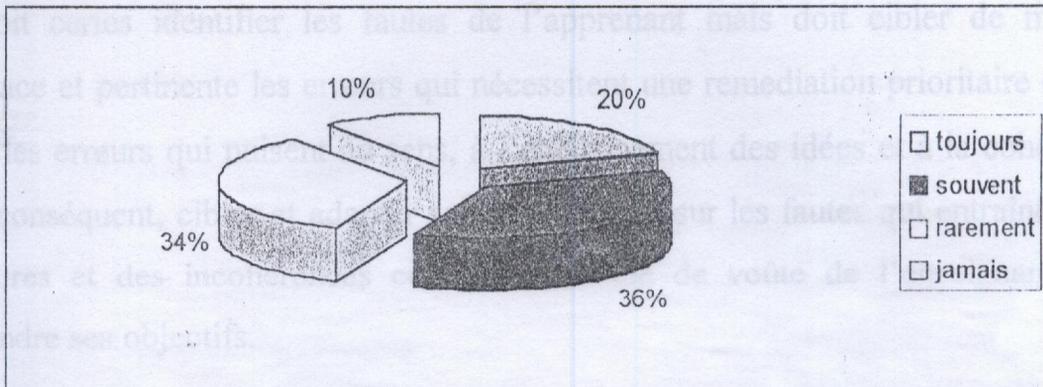


Question n°17 : Par rapport à quoi évaluez-vous l'apprenant ?

La majorité des enseignants interrogés évaluent l'apprenant par rapport à ses camarades. Ils pratiquent en quelque sorte inconsciemment l'évaluation sommative car ils classent les élèves pour les sélectionner c'est à dire le bon élève du moins bon sans tenir compte de certains facteurs pertinents tels que la motivation, les connaissances antérieures et les pré requis.

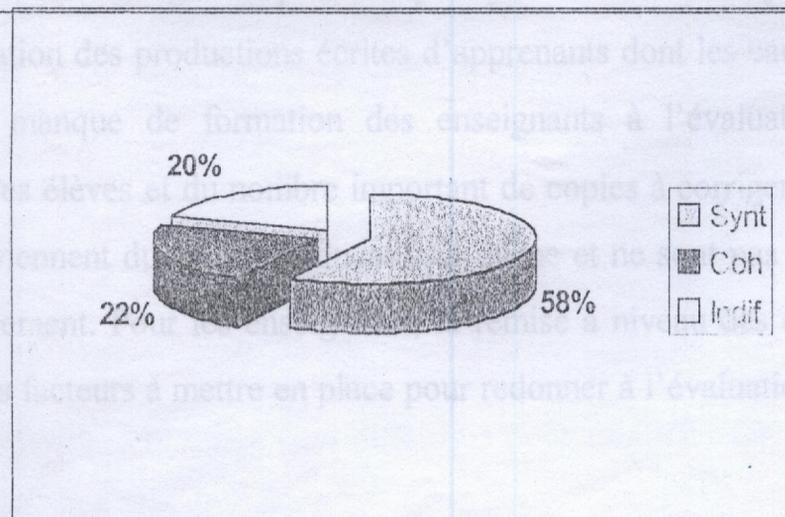
Question n°18 : Montrez-vous à l'élève ses progrès et ses lacunes ?

20% des enseignants montrent et situent toujours les lacunes et les progrès de leurs élèves par des annotations et des remarques ciblées. 36% indiquent souvent les lacunes de leurs élèves contre 34% qui montrent rarement les progrès de leurs apprenants. 10 % ne montrent jamais les progrès mais soulignent uniquement les fautes sans utiliser le code de correction qui aidera les élèves dans la correction individuelle et la remédiation.



Question n°19 : Utilisez-vous un code de correction ?

58% des enseignants utilisent un code de correction donné aux élèves dès le début de l'année scolaire qui tient compte de la syntaxe, du lexique, de l'orthographe et des incorrections. Seuls 22% affirment tenir compte de la cohérence et des idées tandis que 20% n'utilisent jamais le code de correction et n'en voient pas l'utilité qui pourtant a montré son efficacité dans l'amélioration qualitative et quantitative des productions écrites des apprenantes.

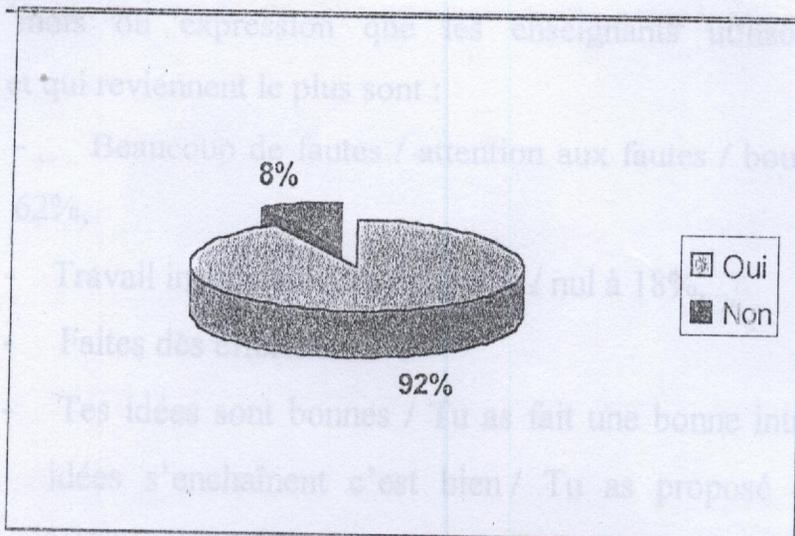


Question n°20 : Quels types d'erreurs rencontrez-vous le plus souvent dans une production écrite ?

Les erreurs sont variées. Les enseignants sont constamment confrontés à des fautes de syntaxe, de morphologie, de ponctuation, de maladresses et de cohérence. Mais ils soulignent que c'est l'abondance des fautes qui les démotive et qui les décourage au moment de la correction. Nous pensons à ce sujet que l'enseignant doit être sélectif lors des corrections/évaluations de copies d'élèves. Il doit certes identifier les fautes de l'apprenant mais doit cibler de manière efficace et pertinente les erreurs qui nécessitent une remédiation prioritaire c'est à dire les erreurs qui nuisent au sens, à l'enchaînement des idées et à la cohérence. Par conséquent, cibler et adapter son intervention sur les fautes qui entraînent des ruptures et des incohérences constituent la clé de voûte de l'enseignant pour atteindre ses objectifs.

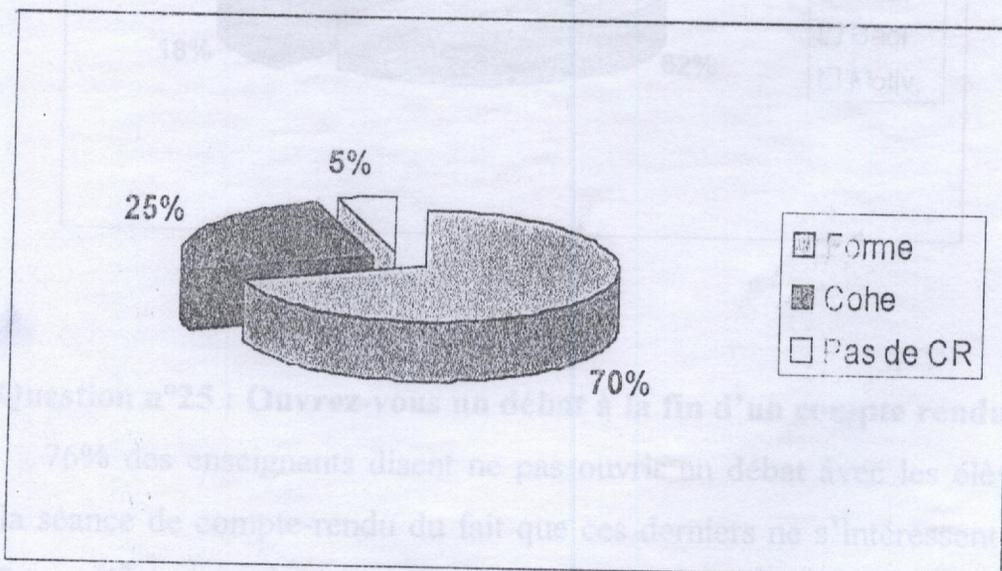
Questions n° 21 et 22 : existe-t-il des dysfonctionnements de l'évaluation et quelles en sont les causes ?

92% des enseignants pensent qu'il y a un véritable dysfonctionnement dans l'évaluation des productions écrites d'apprenants dont les causes essentielles relèvent du manque de formation des enseignants à l'évaluation, du niveau hétérogène des élèves et du nombre important de copies à corriger et 8% estiment qu'elles proviennent du système éducatif lui-même et ne sont pas vues comme un dysfonctionnement. Pour les enseignants, la remise à niveau des élèves en amont reste l'un des facteurs à mettre en place pour redonner à l'évaluation sa place et sa fonction.



Question n°23 : Sur quoi avez-vous votre compte rendu d'expression écrite ?

Lors des séances de compte-rendu d'expression écrite, 70% des enseignants axent leur intervention sur la forme contre 25% sur la cohérence et l'aspect rédactionnel. En effet, cette séance est mal gérée car elle est essentiellement orientée vers l'aspect morfo-syntaxique ou l'élève ne corrige que l'aspect cohésion et néglige l'amélioration de l'aspect discursif ou la cohérence et l'enchaînement.

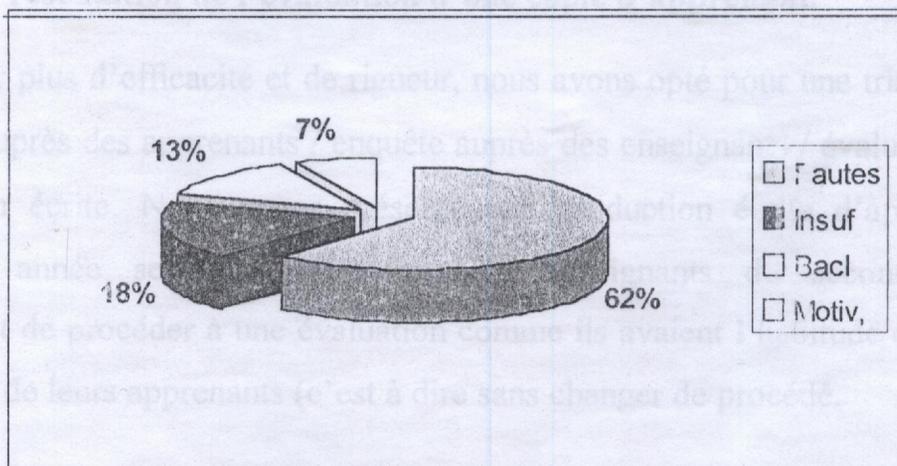


Question n° 24 : Citez cinq (05) mots pour qualifier les remarques que vous portez sur la copie de l'élève ?

Les mots ou expression que les enseignants utilisent dans leurs appréciations et qui reviennent le plus sont :

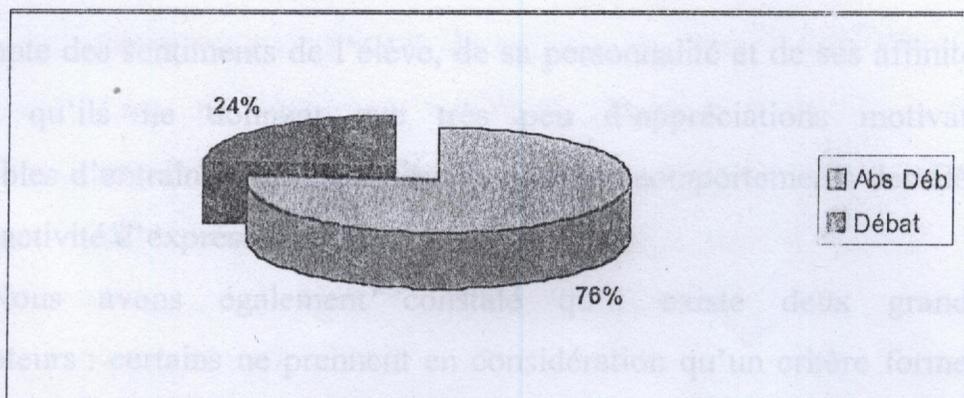
- Beaucoup de fautes / attention aux fautes / bourré de fautes à 62%,
- Travail insuffisant / travail bâclé / nul à 18%,
- Faites des efforts à 13%
- Tes idées sont bonnes / Tu as fait une bonne introduction / tes idées s'enchaînent c'est bien / Tu as proposé des mots très intéressants à 7%.

Ceci montre que la majorité des enseignants s'intéressent beaucoup plus aux faiblesses et aux lacunes des élèves qu'aux points positifs et à leurs progrès.



Question n°25 : Ouvrez-vous un débat à la fin d'un compte rendu ?

76% des enseignants disent ne pas ouvrir un débat avec les élèves à la fin de la séance de compte-rendu du fait que ces derniers ne s'intéressent qu'à la note. En revanche, 24% trouvent que le débat avec les élèves est toujours intéressant et fructueux et leur permet de rectifier leur démarche en fonction des appréciations et des besoins des élèves.



Après avoir analysé les différentes réponses aux questionnaires, nous allons voir de plus près l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans nos classes par les enseignants dans le but de déterminer à quel niveau les dysfonctionnements apparaissent dans les pratiques évaluatives.

3- Présentation de l'évaluation d'une copie d'apprenant.

Pour plus d'efficacité et de rigueur, nous avons opté pour une triangulation : enquête auprès des apprenants / enquête auprès des enseignants / évaluation d'une production écrite. Nous avons présenté une production écrite d'apprenant de troisième année secondaire à vingt-cinq enseignants du secondaire, leur demandant de procéder à une évaluation comme ils avaient l'habitude de corriger les copies de leurs apprenants (c'est à dire sans changer de procédé).

3.1 Description et analyse des différentes corrections / évaluations

Après avoir recueilli et regroupé toutes les évaluations, nous avons procédé à une analyse des informations fournies par les évaluateurs sur le plan du contenu, des remarques, des appréciations et surtout dans le but de voir comment cette évaluation a été pratiquée.

Toutes les observations, les remarques, les annotations et les appréciations indiquent que la majorité des évaluateurs attachent beaucoup plus d'importance au travail fourni par l'élève et négligent l'élève lui-même. En effet, ils ne tiennent

pas compte des sentiments de l'élève, de sa personnalité et de ses affinités et ceci du fait qu'ils ne donnent que très peu d'appréciations motivationnelles susceptibles d'entraîner des changements dans les comportements des élèves vis à vis de l'activité d'expression écrite.

Nous avons également constaté qu'il existe deux grands types d'évaluateurs : certains ne prennent en considération qu'un critère forme ou fond tandis que d'autres envisagent les deux : forme et fond. Sur les vingt-cinq évaluations, aucune ne ressemble à l'autre et ce sur plusieurs plans : la majorité des remarques ne portent que sur les défauts et les lacunes des élèves et ne mentionnent aucune qualité, même la plus apparente. Nous avons noté à ce sujet :

- 18 remarques sur 25 sont présentées de manière indifférente et ne portent pas sur le même référent ;
- 4 remarques sur 25 sont motivantes et subtiles,
- 3 remarques sur 25 sont stressantes voire révoltantes.

L'examen de la note chiffrée attribuée par les les enseignants – évaluateurs révèle de manière explicite le malaise dont souffrent ces derniers. En effet, nous pouvons noter qu'il existe plusieurs types d'évaluateurs à savoir :

- Quatre évaluateurs attribuent à la copie la note 10 sur 20. Il nous semble que ce type d'évaluateurs ne cherchent pas à évaluer véritablement le produit de l'élève en montrant à dernier ses points positifs et ses points négatifs lui permettant ainsi d'apporter des remédiations et ainsi progresser. D'ailleurs, à ce propos, les élèves affirment que la note attribuée au premier trimestre reste toujours la même tout le long de l'année à quelque exception près.
- Six évaluateurs « offrent » un 11 sur 20. Ceux-là veulent se démarquer par rapport aux premiers car ils pensent être plus courageux .
- Sept évaluateurs attribuent 12 et 12,50 sur 20. Ces évaluateurs montrent leur satisfactions vis à vis du travail réalisé par l'élève tout en lui demandant de faire des efforts dans le domaine morpho-syntaxique sans lui montrer comment y parvenir.

- Trois évaluateurs attribuent 13 sur 20. Ils montreront d'une part leur satisfaction en encourageant l'élève par des remarques pertinentes l'invitant à améliorer sa production en citant des exemples pour étayer une argumentation et d'autre part, ils pensent que les erreurs commises par l'élève ne nuisent pas à la compréhension du message tout en lui suggérant qu'il peut les éviter grâce à une meilleure concentration et une relecture.
- Les autres attribuent une note inférieure à la moyenne, allant de 07 à 09 sur 20. Pour cette catégorie d'évaluateurs, désignés par les élèves comme «sévères», accordent beaucoup plus d'importance à la forme. Pour eux, une faute même *légère* est durement sanctionnée.

Les enseignants évaluent de la même manière toutes les fautes et les erreurs sans aucune distinction entre faute « grave » et faute « légère » c'est à dire sans incidence sur la communicabilité du message alors qu'ils ne devraient sanctionner que les fautes qui nuisent à la communication et signaler les autres pour une prise de conscience et une remédiation.

Nous avons également noté un écart assez important dans leur évaluation sommative ou appréciation chiffrée qui représente un écart de 6 points. Ceci explique bien le malaise et dysfonctionnement de l'évaluation d'une expression écrite d'élève du fait qu'il existe des types d'évaluateurs qui notent très largement tandis que d'autres réalisent cette opération de manière très sévère qui mène, dans presque tous les cas de figure, à la démotivation des élèves et contribuent inévitablement à leur échec.

3.2 Analyse des résultats et Commentaire

Nous disposons donc, grâce à nos enquêtes sur le statut de l'évaluation formative, des acquis de la recherche et les interrogations récurrentes, un certain nombre de pistes pour l'action. En les rassemblant, elles peuvent être classées en quatre grandes catégories à savoir : les objectifs de la pratique évaluative, les

modalités de cette pratique ; ses conditions techniques et enfin la déontologie du travail de l'enseignant / évaluateur qui reste l'élément incontournable dans tout acte d'évaluation.

Explicitons chacune de ces catégories :

- Du point de vue des objectifs de la pratique évaluative des enseignants, nous avons pu comprendre qu'il y avait lieu de privilégier l'auto-régulation, en découplant autant que faire se peut, le scolaire du social par la désignation et l'explicitation de ce qu'on espère construire et développer par son enseignement de façon à ce que l'apprenant perçoive la « cible » visée, s'approprie autant les critères de réalisation que les critères de réussite et soit en mesure de juger de la situation et découvrir que l'enseignant fonde ses remédiations sur les diagnostics élaborés et de diversifier sa pratique pédagogique par une argumentation de sa variabilité didactique.
- Du point de vue des modalités de la pratique évaluative, nous nous sommes rendus compte que l'enseignant ne devrait pas auto-limiter sa créativité et son imagination, qu'il devrait avoir le parler « juste » et de façon pertinente en privilégiant des évaluations formatives qui impliquent véritablement les élèves.
- Du point de vue des conditions techniques de l'évaluation, nous avons compris également qu'il y avait lieu de relier de façon cohérente l'exercice d'évaluation à l'objet évalué, de clarifier les exercices, de spécifier son système d'attentes et ses critères, de ne pas se noyer dans un flot d'observables mais d'élargir le champ des observations afin de rendre l'évaluation plus informative et plus communicative.
- Du point de vue de la déontologie du travail de l'évaluateur, nous avons enfin compris que celui-ci avait le devoir de ne jamais se prononcer à la

légère, de construire un contact didactique fixant les règles du jeu, de prendre le temps de la réflexion pour identifier ce qu'il estimait être en droit d'attendre des élèves, de se méfier, à ce sujet, de ce qui semble aller de soi, d'énoncer des valeurs au nom desquelles, il tranchait et de ne pas se laisser emporter par une « ivresse judiciaire »

L'évaluation deviendra formative à condition d'intégrer tout cela. N'est-ce pas beaucoup demander ? Et comment faire réellement et concrètement ?

En ce qui concerne la première interrogation, nous dirons qu'en effet, l'ensemble de ces pistes représente un niveau d'exigences relativement élevé. Toutefois, il nous paraît contraire à la vérité d'affirmer que réaliser une évaluation formative c'est facile. Rien n'est facile. En raison de ce que nous avons répertorié des activités d'évaluation nous pouvons dire que rendre celle-ci formative exigera de la part de l'enseignant beaucoup de lucidité, d'inventivité et de ténacité. Mais ce qui est en jeu est la vertu, la conscience professionnelle tout autant que le savoir, le savoir-faire c'est à dire la compétence technique ainsi que le savoir-être. Car le modèle idéal de l'évaluation formative qui se dégage des analyses faites sur les affirmations des enseignants interrogés implique pour ces derniers, quatre grandes conditions :

Condition 1 : - Avoir toujours pour objectif d'éclairer ses élèves du processus d'apprentissage,

Condition 2 : - Refuser de s'enfermer dans une seule façon de faire, dans des pratiques stéréotypées ;

Condition 3 : - Rendre transparents ses dispositifs ;

Condition 4 : - Se méfier des emportements et abus sous toutes ses formes.

En ce qui concerne la seconde interrogation, il y a lieu de rendre ces pistes plus concrètes en essayant de doter les enseignants et pourquoi pas les apprenants, de quelque chose qui serait comme un guide méthodologique pour rendre l'évaluation plus formative. Nous proposerons à ce sujet, de prendre comme fil conducteur quatre grandes tâches que l'enseignant / évaluateur est concrètement

contraint d'accomplir et qui constituent selon C. Hadji²⁸, les critères de réalisation de son activité :

- « - Déclencher des comportements à observer ;
- Interpréter les comportements observés ;
- Communiquer les résultats de son analyse et son interprétation finale ;
- Remédier aux erreurs et difficultés rencontrées et analysées » .

Concernant l'orthographe de l'élève, nous avons pu relever la présence de plusieurs types d'erreurs en observant la production écrite de l'élève et que nous avons classées selon une typologie en fonction de leur récurrence et leur pertinence à savoir :

- Les erreurs à dominante phonétique. Ce sont des erreurs d'ordre oral, du type omission ou confusion de graphèmes.

Ex : attendre----- pour ----- atteindre

Elver ----- pour ----- élever

- Les erreurs à dominante phonogrammique. Ce sont des erreurs liées à la non connaissance du code graphique. Elles peuvent altérer ou non la valeur phonique et peuvent être sanctionnées selon leur nuisibilité sur le message.

Ex : trasse ----- pour ----- trace

- Les erreurs à dominante morphogrammique. Elles sont caractérisées par le non - respect des marques phoniques. C'est une confusion entre le code oral et le code écrit.

Ex : ilya ----- pour ----- il y a

Enéfet----- pour ----- en effet

- Les erreurs à dominante logogrammique. Ce sont celles qui touchent à la figure des mots. Elles peuvent être d'ordre grammatical ou d'ordre

²⁸ HADJI Ch. *L'Evaluation des actions éducatives* Paris PUF, 1992 P 153

lexical. C'est la manipulation et l'utilisation de la langue qui permettra à l'apprenant d'en faire la distinction.

Ex : où ----- pour ----- ou .

Chemain ----- pour ----- chemin

Trasser ----- pour ----- tracer

Important ---- pour ----- important

- Les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Ex : Pourquoi ----- pour ----- pourquoi

Longtemp ---- pour ----- longtemps

- Les erreurs concernant les majuscules et la ponctuation

L'apprenant n'a recours qu'à l'utilisation du point. Il néglige tout autre signe de ponctuation. Toutefois, cela n'entrave pas la communication.

- Les fautes d'accent. L'apprenant n'utilise jamais d'accent tout le long du texte.

Toutes les erreurs commises par l'apprenant et que nous avons mentionnées ne nuisent pas au sens et à la communicabilité du message.

Elles sont généralement dues à l'influence du code oral sur le code écrit.

Nous avons également remarqué d'autres types d'erreurs à savoir :

- Les erreurs de répétitions : l'apprenant respecte certes une des règles de progression du texte mais ne donne pas l'impression de maîtriser le système anaphorique permettant d'éviter ces répétitions. Cependant, elles ne nuisent pas à la cohérence, On les signale sans les sanctionner.

- Les erreurs grammaticales. A ce niveau, l'élève n'a pas encore maîtrisé l'utilisation de l'adjectif et son emploi avec des déterminants. En effet, nous avons relevé des erreurs du type:

Des grandes possibilités----- pour ----- de grandes possibilités.

Chapitre IV

- Les ratures : Elles sont pour nous la preuve tangible que l'élève a relu son texte, a pris conscience de ses erreurs et a pu les corriger grâce à ce procédé. Ainsi, l'élève utilise la rature comme un moyen de remédiation que paradoxalement les enseignants sanctionnent sévèrement.
- La cohérence : L'élève a produit son paragraphe en respectant la cohérence textuelle dans la mesure où il a présenté ses arguments dans un ordre logique sans contradiction ni incohérence.

Les informations recueillies à travers l'analyse des différentes corrections/évaluations montrent bien que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans nos classes reste sujette à des débats critiques permettant à l'enseignant de prendre du recul par rapport à l'acte d'évaluation. Ceci ouvrirait des pistes à explorer pour une véritable approche didactique et pragmatique de l'évaluation.

Les remarques que nous avons citées montrent à l'élève quelques lacunes qu'il doit corriger pour une meilleure maîtrise de la langue et pour une expression de qualité. Elles montrent également les points positifs qui lui permettraient de se situer par rapport à son apprentissage. Ceci nous amène à aborder, dans le chapitre suivant, les obstacles de l'évaluation, la place et la fonction de l'erreur dans l'apprentissage.

Chapitre IV

Les obstacles de l'évaluation

*P*our pouvoir proposer des remédiations contextuelles et pragmatiques, il nous semble nécessaire d'aborder les obstacles de l'évaluation relevant du domaine de la faute et de l'erreur qui demeurent ambiguës et floues pour un grand nombre d'enseignants lors des pratiques évaluatives.

Parmi les obstacles les plus difficiles à surmonter, que ce soit en situation de production ou d'évaluation, les erreurs et les fautes de tout genre constituent pour les enseignants et pour les apprenants l'obstacle le plus paralysant. Nous allons donc, dans ce quatrième chapitre, et après avoir défini la notion d'erreur et de faute essayer d'en déterminer les principales causes, du moins celles qui, selon nous, nuisent à la lisibilité et à la cohérence du message ou du texte produit par l'apprenant et ceci dans l'intention de préparer une remédiation pertinente et efficace.

Selon les contextes, l'erreur est interprétée différemment. Dans les sciences et techniques, l'erreur est considérée comme un écart entre une position ou une mesure effectuée et sa valeur théorique. Dans l'histoire des découvertes, elle apparaît souvent comme un élément déterminant qui, à un stade donné, a permis l'émergence d'un résultat inattendu que ne laissent pas prévoir les connaissances acquises. En pédagogie, l'erreur est habituellement perçue comme une faute. Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe plusieurs interprétations et à titre d'exemple, nous en citerons quelques-unes :

| | |
|--------------------------|---|
| * Erreur de calcul | : Simple faute ou étourderie |
| * Erreur d'aiguillage | : Comportement jugé à la mesure des conséquences graves susceptibles d'en résulter. |
| * Erreur de mesure | : Différence entre une valeur exacte et son appréciation. |
| * Erreur de raisonnement | : Egarement commis en référence à une vérité établie |

En effet, si le pilote d'avion n'a pas droit à l'erreur, on conçoit que pour le joueur d'échecs ou pour le chercheur dans son laboratoire, les situations d'erreur soient des conditions nécessaires pour progresser. En pédagogie, Alain²⁹, soutient : « *L'erreur n'a rien d'étrange ; c'est le premier état de toute connaissance.* »

Nous retiendrons, parmi les diverses définitions de l'erreur, l'acception suivante, selon le même auteur, qui nous semble adéquate à savoir que « *l'erreur est un écart entre une position théorique et une position acquise.* »

C'est le terme « écart » qui constitue pour nous le mot clé et que l'enseignant et l'apprenant devraient réduire progressivement jusqu' à son élimination.

En développant un plaidoyer pour un droit à l'erreur, nous considérons, bien entendu, une démarche réflexive dans laquelle l'apprenant et l'enseignant entreprennent une investigation susceptible de permettre une prise de conscience au travers d'un comportement d'erreur. Bien évidemment, une action réfléchie induisant une conduite d'erreur ne porte pas en elle-même d'effets positifs.

²⁹ Alain, Propos, GALLIMARD, Volume 1 1956

Prenons l'exemple de la rature volontaire sur une copie d'élève que tous les enseignants sanctionnent sévèrement. Celle-ci est l'attestation de la prise de conscience d'une erreur, d'une tentative de localisation de celle-ci et de l'amorce d'une correction. En soi, la rature est éminemment positive ; elle révèle une certaine connaissance chez l'élève, illustre un processus de remise en question et fournit, à ce titre, de précieux renseignements à l'enseignant. Beaucoup d'élèves n'effectuent jamais de ratures sur leurs productions car ils ne s'aperçoivent, hélas jamais, qu'ils se trompent. Pourquoi la rature est-elle souvent mal jugée par les enseignants ? Trouver des éléments de réponse à cette question remettra certainement les pendules à l'heure et revalorisera cette attitude de remédiation par la rature.

Nous pensons que la notion d'erreur et de faute étant ambiguë pour un certain nombre d'enseignants dans le domaine de l'évaluation, il nous paraît nécessaire de les classer selon une typologie qui soit à la portée des apprenants.

Pour une meilleure classification des erreurs d'expression écrite, nous proposons un classement selon le type de fautes permettant ainsi de comprendre la problématique de l'erreur et de sa pertinence sur la grammaticalité et l'acceptabilité du message de l'apprenant.

1. Typologie d'erreurs en expression écrite.

Notre classification des erreurs dans notre travail de recherche va se limiter à l'activité d'expression écrite ; ce qui nous permettrait de cerner la problématique de l'erreur de manière plus ou moins exhaustive. Nous pouvons à ce propos relever :

1.1 Les erreurs de cohésion

Elles relèvent des différents domaines de la langue (morpho-syntaxe, vocabulaire, conjugaison etc.). Elles apparaissent au niveau de la phrase ou de la microstructure et sont de trois ordres :

1.1.1 Les erreurs systématiques

Elles reviennent régulièrement et systématiquement tout le long de la production écrite de l'élève. Ce type d'erreurs peut être expliqué ou interprété du fait qu'elles relèvent du niveau de la compétence et de la non maîtrise des connaissances déclaratives.

Exemple : l'élève ne met pas la marque du pluriel dans sa copie ; là où l'élève est censé mettre la marque du nombre, il ne la met pas. A ce niveau, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que l'élève ne maîtrise pas encore la règle d'utilisation du pluriel.

Exemple relevé dans la copie de l'apprenant : « De nos jours, l'école joue un rôle très important car elle donne des chance aux élèvedes grandes possibilité.

1.1.2 Les erreurs aléatoires

Les erreurs aléatoires sont très fréquentes dans les situations d'apprentissage et dans les activités d'expression écrite. En effet, tantôt, elles apparaissent, tantôt non. Ce type d'erreurs est la marque d'une perturbation chez l'apprenant. Ces erreurs, à priori, sont difficilement interprétables. On ne sait pas si elles relèvent de la compétence ou de la performance. Nous remarquons que sur sa copie, l'apprenant utilise à bon escient la marque du pluriel et plus loin, il la néglige et ceci à plusieurs reprises et de manière irrégulière.

1.1.3 Les erreurs de négligence

Les erreurs de négligence ne sont pas fréquentes mais elles peuvent survenir au cours de l'expression à cause d'un certain nombre de perturbations quelconques (fatigue, chaleur, maladie, stress, angoisse, démotivation etc.). Elles peuvent être évitées par un effet de concentration, par une relecture permettant ainsi la rectification immédiate.

1.2 Les erreurs de cohérence

Ce type d'erreurs retient énormément l'attention des enseignants en situation d'évaluation de productions écrites d'apprenants. En effet, les enseignants apprécient les fautes selon leur degré de pertinence ou de nuisibilité à la communication. Elles apparaissent au niveau organisationnel du texte c'est à dire au niveau de la macrostructure. Elles sont également de trois ordres :

1.2.1 Erreurs au niveau discursif

Il existe trois types d'erreurs au niveau discursif que chaque enseignant doit juger et apprécier selon leur degré de nuisibilité à la communication.

- L'erreur ou la faute est dite légère. C'est une erreur dont la présence à l'intérieur d'un énoncé, ne nuit pas au sens de ce dernier c'est à dire que le sens reste sans changement et la communication est presque assurée.
- L'erreur ou faute moyenne, C'est celle dont la présence change le sens en affectant légèrement la communication.
- L'erreur ou faute grave. C'est généralement la faute qui entrave totalement le sens et qui brise la communication. Ce type de faute doit être impérativement corrigé lors de la séance de compte-rendu par l'élève lui-même ou avec ses pairs. C'est la correction effective et concrétisée suivie d'une compilation d'exercices du même type qui permettra à l'élève de maîtriser l'erreur et de ne plus la commettre du moins consciemment

Lors d'une évaluation, tout enseignant soucieux d'être plus ou moins objectif doit tenir compte de ces critères pertinents et distinctifs et évaluer véritablement le produit et l'élève

1.2.2 Erreurs de progression thématique

Ce sont des erreurs que l'on retrouve souvent dans les activités d'expression écrite à caractère argumentatif et qui rendent le sens du texte produit par l'élève ambigu presque incompréhensible voire inintelligible du fait que l'élève passe d'un thème ou sujet à un autre sans aucun lien logique ou référentiel. L'évaluateur n'arrive donc pas à suivre les propos de l'élève. Mais, c'est généralement le mauvais emploi du système anaphorique et des articulateurs qui est la principale cause des erreurs de progression thématique.

1.2.3 Erreurs de relations, d'enchaînement ou d'isotopies

Dans certaines productions écrites d'élèves, nous pouvons constater que ces derniers utilisent rarement les articulateurs ou les connecteurs qui assurent la progression et la relation entre les phrases et les paragraphes. En effet ; ils utilisent de façon incorrecte les connecteurs, ce qui interrompt l'enchaînement des idées et brise la continuité dans le texte. Il faudra donc, prendre en considération le critère de compatibilité et de la logique grâce à l'importance des isotopies ou les règles d'enchaînement. L'élève qui ne respecte pas ou qui ignore les quatre méta-règles de cohérence textuelle établies par M.Charolles³⁰ ne pourra aucunement construire un texte cohérent que tout lecteur pourra lire et comprendre du moins au premier niveau de lecture. Ces méta-règles de cohérence sont :

- La règle de répétition,
- La règle de progression,
- La règle de non-contradiction,
- La règle de relation, d'enchaînement ou isotopies.

En revanche, Johansson³¹ propose une typologie des fautes fondée en premier lieu sur le point de vue de la communication, donc à la différence des modèles

³⁰ Charolles M et al, *Problèmes de cohérence textuelle, Pour une didactique de l'écriture*, Metz Collection didactique des textes P 49 à 92

³¹ JOHANSSON S. *Papers in Contrastive Linguistic and Language Testing* Lund 1975

précédents, les critères linguistiques passent au second plan. Si l'on considère la compétence communicative dans la langue étrangère comme l'objectif primordial, la première question qu'il nous faut poser pour évaluer une faute n'est point de savoir si elle porte sur une règle générale ou un mot ou encore une construction fréquente mais de quelle manière elle affecte la communication.

L'effet des fautes sur la communication pourrait être double :

- Ces fautes pourraient affecter la relation entre le locuteur / scripteur et son auditeur / lecteur et avoir ainsi de graves effets sur la communication, même si le message est compréhensible. Johansson désigne cet effet des fautes sur la communication par le terme de « degré d'irritation », alors que l'intelligibilité d'un énoncé est une catégorie qui est au moins partiellement objective et que les règles et les normes de la langue doivent être respectées pour que la compréhension soit effective car l'irritation est un phénomène psychologique individuel. C'est pourquoi, l'intelligibilité d'un énoncé est la condition fondamentale de la réussite de la communication.
- Elles pourraient affecter ou altérer l'intelligibilité du message.

Les propositions de typologie des fautes proposées par Debyser³² révèlent le souci de tenir compte de l'adéquation d'un énoncé à un contexte en distinguant « fautes absolues » et « fautes relatives ». On entend par faute absolue en français dans un texte d'expression écrite d'apprenant, une forme qui n'existe pas dans la langue cible (Ex : le mot peinteur à la place de peintre), et faute relative, une forme que l'élève utilise, qui existe dans la langue cible mais qui ne convient pas dans le contexte donné (Ex : mon frère a pris 15 sur 20 en maths. « a pris » ne convient pas dans ce contexte et peut être remplacé par « a obtenu »). De même Corder³³ distingue entre « *faute ouvertement erronée* » (overtly erroneous) et

³² DEBYSSER, F, HONIS, M. ROJAS. C, *Grille de classement typologique des fautes*. BELC, Paris, 1967

³³ CORDER S.P, *Error analysis*, in ALLEN JPB, CORDER, SO, Eds. 1974, pp.122 à 154



« fautes indirectement erronée » (covertly erroneous). Les phrases indirectement fausses sont celles qui ne conviennent pas au contexte si elles apparaissent. Le même auteur classe ces erreurs selon un modèle bi-dimensionnel et distingue entre « acceptabilité » et « adéquation » ; la catégorie « acceptabilité » désigne les fautes commises contre la grammaticalité et la norme linguistique. L'acceptabilité d'un énoncé - comprise comme une conformité aux règles de formation (formation rules) d'une langue- est contrôlable sans référence au contexte, tandis que l'adéquation d'un énoncé c'est à dire sa conformité aux règles d'expression (speaking rules) ne peut se constater que sur la base de son introduction dans un contexte. Des infractions à l'adéquation donneraient des énoncés grammaticaux corrects mais qui ne conviennent ni au contexte ni à la situation. Il conseille, pour apprécier l'importance des fautes, de souligner plus cet aspect que celui de l'irritation et ajoute qu'il « *serait préférable de ne pas attacher la même importance aux principes de compréhension et au degré d'irritation* ».

D'abord, les fautes qui rendent un énoncé incompréhensible provoquent une rupture totale de la communication alors que la rupture peut être seulement partielle avec des fautes qui provoquent l'irritation sans affecter l'intelligibilité. Il suppose également que les fautes qui nuisent à l'intelligibilité de l'énoncé portent sur le lexique tandis que celles qui provoquent l'irritation sont plutôt des fautes de grammaire, de morphologie c'est à dire des fautes d'accord, de morphologie du verbe, des pronoms ou des anaphores.

En situation d'évaluation, l'appréciation des catégories pragmatiques pourrait varier selon les correcteurs, il convient, à notre sens, de compléter le jugement portant sur l'adéquation communicative d'un énoncé par celui de l'aspect de la correction linguistique. En outre, la notation selon des critères communicatifs et des critères formels résulte aussi de la définition de l'objectif « *compétences communicatives* » qui inclut la compétence linguistique. Donc, un

entraînement des enseignants / évaluateurs permettra sûrement d'exposer, de discuter et d'harmoniser les diverses interprétations.

Les erreurs sont causées par une déviation des compétences. Les fautes de performance ont lieu quand l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en pratique. Plusieurs attitudes sont, ainsi, possibles face aux erreurs de l'apprenant. Nous pouvons donc déduire :

- Les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage ;
- Les fautes et erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement ;
- Les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer et de s'exprimer malgré les risques ;
- Les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant.

Ainsi, les mesures à prendre eu égard aux fautes et aux erreurs de l'apprenant peuvent être :

- Toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement ;
- Toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées au moment où cela n'interfère pas la communication ;
- Toutes les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun ;
- Les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître ;
- On ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication. Les erreurs devraient être acceptées comme une « interlangue transitoire » et pour cette raison ignorées.

Naturellement, nous n'avons cité que les mesures et les procédés qui nous paraissent réalisables à courts termes par les apprenants. D'autres mesures et procédés restent à mettre en place et à proposer selon les situations ou le contextes par des orientations et des pratiques continues, rigoureuses et ponctuelles.

2. Appréciations et interprétations des erreurs et fautes.

Les appréciations et les interprétations des erreurs doivent être formulées en relation à :

- La situation langagière ou de communication de l'élève qui commet la faute. En effet, il peut s'agir d'interférences à la langue maternelle ou au dialecte considérés comme des situations dans lesquelles :

- le substrat x est assimilé par y ;
- le superstrat x est parallèle à y ;
- l'abstrat x garde des bribes de y

* La nature et le genre de l'évaluation ou du contrôle. Elle peut être dirigée en faisant appel aux procédés ou instruments de mesure tels que les QCM (questions à choix multiples), les questions dichotomiques (vrai - faux) c'est à dire faisant appel à des instruments objectifs à réponses choisies, données ou des procédés faisant appel à des instruments subjectifs non dirigés utilisés pour la production d'activités écrites et l'élaboration de réponses construites (rédactions)

* La norme de la langue cible car la construction de messages, de textes dépend des spécificités du style relatif à telle ou telle situation à l'intérieur d'une langue, de ses règles et de ses tolérances.

*La présence des effets parasites de l'évaluation. « *Aucune évaluation n'est tout à fait objective* », souligne C. Tagliante³⁴. Nous citerons à titre indicatif les critères parasites de l'objectivité qui nous paraissent pertinents et que tout enseignant devrait savoir reconnaître pour en prendre conscience.

³⁴ TAGLIANTE CH., *L'Evaluation en question, Techniques de classes* Clé international, Paris 1993

- La fatigue, les conditions de correction : on corrige sans aucun doute plus équitablement et efficacement le matin bien assis à une table de travail que le soir tard devant la télévision.
- L'effet de contraste : une copie moyenne souffre d'être corrigée juste après une excellente copie. Si elle avait été corrigée juste après une copie médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une meilleure appréciation et une meilleure note.
- L'effet d'ordre : on est en général et à tort plus sévère à la fin de la correction d'une série de copies qu'au début.
- L'effet de contamination : un bon dossier scolaire, un bon comportement influencent la correction d'une copie et la décision à prendre.

En général, nous pouvons dire que, lorsque des incorrections ont été placées dans la première moitié d'une copie, celle-ci reçoit, dans la majorité des cas, une plus mauvaise appréciation et une mauvaise note que lorsque les mêmes incorrections ont été placées dans la seconde moitié de la même copie. Il y a, alors, pourrait-on dire, effet d'assimilation aux premières informations retenues par le correcteur. Si la première impression est bonne, il s'attend plutôt à voir par la suite encore de bonnes choses et...sera beaucoup plus attentif et sensible à ce qui est bon que moins bon et réciproquement.

3. La thérapie des fautes

Pour une meilleure thérapie des fautes, il est indispensable de mettre en place une véritable stratégie de remédiation faisant appel à des activités d'identification et de reconceptualisation qui respectent un dosage pédagogique à savoir :

- Les exercices visant l'élimination des fautes doivent être orientés vers les structures connues ou acquises. En effet, l'adoption de nouvelles structures grammaticales avec un vocabulaire connu et un nouveau vocabulaire dans des structures connues facilitera l'appropriation de nouvelles structures ou

d'un nouveau vocabulaire, donc possibilités moindres à commettre des fautes.

- Faire appel à diverses méthodes d'apprentissage intégrées à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. On peut faire référence à différentes écoles telles que :

- Le béhaviorisme, considéré comme une méthode stimulus / réponse ou pattern / drills qui n'offre aucune explication grammaticale, exclut le recours à la langue maternelle (conditionnement monolingue).
- Le mentalisme faisant appel au bilinguisme, consciemment contrastif avec la langue maternelle et l'explication du processus d'apprentissage.
- Le constructivisme : notion qui tire son origine dans une conception piagétienne du développement des structures de la langue. Les structures cognitives existantes peuvent permettre une interprétation des faits (assimilation) mais une réponse à fournir en fonction de faits nouveaux nécessite une modification de ces structures. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel. Il se réapproprie ce savoir de manière non linéaire par différenciation, généralisation, ruptures... Cette notion s'oppose à une pédagogie de transmission – réception centrée sur l'objet ou sur l'élève qui construit lui-même son savoir à partir de ses besoins, ses attentes et ses intérêts.

Parler de thérapie d'erreurs de fautes, nous amène à mettre en place une pédagogie de l'erreur pour une efficacité dans le traitement de l'erreur ou une méthodologie de remédiation dans une opération d'évaluation.

3. Pour une pédagogie de l'erreur

Se pencher sur des stratégies d'apprentissage demande à mettre en œuvre une pédagogie de l'erreur. N'est-ce pas, d'ailleurs porter remède à l'échec que d'accorder un statut positif à l'erreur afin d'éviter sa culpabilisation ? Ainsi, une véritable pédagogie de l'erreur incitera l'élève à gérer l'incertitude des situations-problèmes, à franchir les obstacles de l'apprentissage et maître à ne pas être seulement enseignant mais aussi tout à la fois manager, moniteur, tuteur et guide car toute vérité provisoirement construite sera une vérité critiquée.

Une pédagogie de l'erreur s'inscrit parmi les variables procédurales ou processuelles. Pour qu'un élève apprenne, il faut qu'il ait droit à l'erreur. Ce droit, largement revendiqué par les psychopédagogues a été pris en charge dans les travaux des didacticiens qui, dans le cadre de la classe, proposent des stratégies variées à savoir :

- La mise en situation : on ne corrige pas une erreur dans l'absolu, hors contexte ou hors situation.
- La formulation d'hypothèse c'est à dire à quoi est due l'erreur ? Pourquoi il y a erreur ?
- L'expérimentation ou tentative de mise en pratique de vérification pour confirmer ou infirmer les hypothèses.
- La recherche par essais – erreurs ;
- L'évaluation formative.

F. Raynal³⁵ déclare :

« Pour les psychologues cognitivistes qui considèrent l'individu humain comme une vaste centrale de traitement de l'information, l'erreur fait partie du processus du traitement et de l'apprentissage. C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problèmes »

³⁵ RAYNAL F, *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997

Relayé par P. Merieu³⁶ qui ajoute à ce propos :

« Dans la réalité de la société productive, quand il faut gagner sa vie ou même seulement survivre, on ne peut se tromper sans être punis ; dans une situation de travail vrai, il vaut mieux agir à coup sûr sans risquer son emploi, sa santé ou sa propre existence. »

Ces propos, bien ajustés, nous montrent qu'il est nécessaire d'organiser des lieux et des moments où l'on puisse se tromper sans risque, à analyser ses propres erreurs pour ne plus les commettre quand les enjeux seront plus importants (examens...) et l'on a trop oublié que c'est d'abord cela l'école : un lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif, où l'on échappe à l'aléatoire social. C'est ce qui nous invite, en tant qu'enseignants – évaluateurs, à ne plus considérer l'erreur comme négative mais comme une étape incontournable dans toute situation d'apprentissage et de la réhabiliter, en lui accordant la place et la fonction qu'elle mérite et qu'elle revendique à savoir, entre autre, montrer à l'élève comment « *apprendre à apprendre* » et à l'enseignant à changer de position vis à vis de l'erreur en lui accordant un rôle positif dans la construction des savoirs. En outre, dans la correction de copies d'élèves, l'enseignant conscient de sa mission, doit considérer l'erreur comme la manifestation d'un état des représentations et doit la regarder sans scandale car elle est normale, constitutive d'un apprentissage en cours de construction pour lequel tous les élèves ne se situent évidemment pas au même niveau (les acquis). Il en identifie la nature sans préjuger les causes qui lui échappent bien souvent et, il prévoit pour tenter d'y remédier, non pas seulement des rattrapages élémentaires issus d'un diagnostic simpliste, aléatoire ou superficiel mais par des remédiations ciblées et appropriées. Cette attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur lui permettra d'installer une certaine dynamique, de veiller à ne plus la bloquer et cerner le problème de savoir ce qu'est l'erreur.

³⁶ MERIEU PH., *Apprendre... oui mais comment ?* Editions sociales, Paris 1987

En guise de récapitulation, nous proposons ce tableau synthétique qui résume comment l'erreur devrait être appréhendée.

| L' ERREUR | |
|--|--|
| Ce n'est pas | C'est plutôt |
| Ce qui ne devrait pas être | Un phénomène constitutif de l'apprentissage. |
| Une faute | Un état de conceptions à revoir, à travailler et à améliorer. |
| Un trou, un manque, une lacune à combler | La manifestation d'une manière personnelle de se représenter les choses. |
| Une verrue à enlever, une incohérence | L'expression d'une cohérence à transformer. |
| Un mal relevant d'une remédiation unique. | Un problème pour la résolution auquel plusieurs hypothèses sont possibles. |
| La mise en évidence de l'inefficacité de l'enseignant. | Un moyen de déterminer les lieux de travail. |
| Une chose que l'enseignant corrige. | Quelque chose que l'apprenant seul peut corriger. |

Table. 4 L'Erreur

Ce tableau récapitulatif qui montre ce qu'est l'erreur et comment celle-ci devrait être considérée par l'enseignant en situation d'évaluation permet à ces derniers de changer d'attitude vis à vis de l'erreur en lui accordant une place privilégiée et une fonction particulière dans l'apprentissage et dans leurs évaluations. En effet, cette comparaison permet à l'enseignant de prendre du recul face à l'erreur.

Ainsi, la remédiation étant une étape obligée dans toute situation d'apprentissage visant l'amélioration, il nous paraît nécessaire de proposer une méthodologie appliquée dans une évaluation formative. Ceci nous invite donc à aborder dans le dernier chapitre la remédiation et son importance dans l'enseignement / apprentissage et l'amélioration de savoirs et des savoir-faire des apprenants.

CHAPITRE V

La remédiation

Dans ce dernier chapitre, nous tenterons, dans un premier temps, de démontrer que la remédiation doit être considérée comme un acte pédagogique dont les objectifs permettraient à l'enseignant et à l'apprenant d'améliorer leur démarche d'enseignement et d'ajuster leur situation d'apprentissage grâce à l'élaboration et la proposition de grilles d'évaluation et la construction de différents types d'instruments de mesure. Ensuite, nous expliquerons en quoi la qualité et la précision d'une consigne sont déterminantes pour la réussite d'une tâche, que la séance de compte-rendu d'expression écrite reste un moment de l'apprentissage incontournable, et que les annotations, remarques et appréciations doivent s'adresser à l'apprenant dans une formulation simple mais doivent évaluer le produit de l'apprenant. Nous parlerons, enfin, de l'auto-évaluation qui est le couronnement de tout enseignement / apprentissage et confirme l'autonomie. Ce dernier moment de notre réflexion serait pertinent car, selon nous, la remédiation n'est pas un acte évaluatif mais pédagogique ; ce qui nous permettrait de mettre en perspective l'évaluation au service des apprentissages et voir comment cela peut être concrètement mené à bien.

1. La remédiation comme acte pédagogique

Dans son analyse du processus de formation, Marcel LESNE³⁷ distingue : « quatre groupes d'éléments qui relèvent du projet de planification, du procès pédagogique et de la régulation ». De ce dernier point de vue, il identifie des activités de contrôle, de conduite et d'évaluation. Pour l'heure, le contrôle

³⁷ LESNE M. *Lire les Pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edi, 1984

tend à maintenir la cohérence entre objectifs et moyens de l'action et progrès des apprenants. La conduite, elle, vise le maintien de la cohérence entre le processus de formation et le contexte ou la situation. L'évaluation a pour but de juger de l'adéquation des résultats aux objectifs. Ainsi contrôle, conduite et évaluation sont des activités de pilotage dont l'enseignant est le pilote. Ce qui laisse apparaître un flagrant dysfonctionnement à savoir que les enseignants, en situation d'évaluation, négligent le fait que l'évaluation implique un certain arrêt dans l'action car c'est une opération dans laquelle l'enseignant doit prendre du recul pour juger.

schéma est alors le suivant :

Feed-back ———> Remédiation.

Première proposition : Ainsi, comme première proposition qui nous paraît utile et réalisable, nous invitons les enseignants à créer des passerelles entre ces trois activités de pilotage à savoir le contrôle, la conduite, l'évaluation et de ne pas rester au stade du contrôle. Il nous paraît plus fécond de considérer que toute action de pilotage s'inscrit dans un cadre général d'une régulation c'est à dire de l'optimisation adéquate d'un fonctionnement par l'utilisation de l'information en retour ou feed-back car tout mécanisme de régulation comporte, selon L. Allal³⁸ deux aspects :

- un aspect de feed-back par lequel on se situe par rapport au but ;
- un aspect de guidance par lequel on ajuste l'action par rapport au but.

Pour la mise en place d'une véritable remédiation à caractère pédagogique, il nous semble indispensable de faire appel aux différents procédés de remédiation en adéquation avec la tâche et les objectifs d'évaluation.

Le mot propre de l'évaluation est bien celui de jugement ou du pronostic. Alain domait à ce terme : « l'acte de l'esprit qui prend parti et tranche sans attendre de tout savoir. » Il considère cet acte inséparable de la volonté et qui

³⁸ ALLAL L, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise*, in HUBERMAN M, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, Neuchâtel Delachaux et Niestlé 1988 P 96

2- Procédés de remédiation et propositions :

Dans la conduite d'une action de remédiation, les procédés sont nombreux et qu'on peut classer en trois catégories. Il peut donc y avoir une :

- remédiation sans évaluation préalable ; c'est le cas de la conduite ou du contrôle. A ce niveau, il y a réajustement immédiat et continu sans phase autonomisable de jugements. Le schéma est alors le suivant :

- Feed-back → Remédiation.

- Remédiation après évaluation de l'enseignant. Quand le jugement est formulé par ce dernier et que l'action s'appuie sur ses conclusions, le schéma serait alors le suivant :

- Feed-back → Jugement → Remédiation.

Dans ce cas précis, nous nous situons dans une véritable évaluation formative que les enseignants doivent mettre en place et pratiquer en vue de permettre à leurs apprenants de progresser et de voir leurs progrès ainsi que leurs insuffisances pour les corriger.

- Evaluation non suivie de remédiation. C'est le cas prototype de l'évaluation sommative pratiquée pour les compositions et les examens. Le schéma est le suivant :

- Feed-back → Jugement → Rien.

Le moment propre de l'évaluation est bien celui du jugement ou du pronostic. Alain donnait à ce terme : « l'acte de l'esprit qui prend parti et tranche sans attendre de tout savoir. » Il considère cet acte inséparable de la volonté et qui

engage toujours quelque chose de l'ordre ou de la valeur. G. Pascal³⁹ ajoute à ce propos :

Il faut donc « Nous retrouvons toujours dans le jugement diagnostique et remédiation une affirmation (ou une prise de position), un d'orienter le traitement pédagogique risque (on n'attend pas les preuves) et une référence à l'homme (ou l'esprit de valeur) ».

Au vu de ces différentes approches de remédiation, nous pensons émettre quelques propositions qui nous paraissent réalisables et que tout enseignant peut concrétiser dans ses pratiques évaluatives.

3. Le traitement de l'erreur

Deuxième proposition : Il nous paraît essentiel de situer une remédiation efficace et performante autour de deux mots clés qui, selon nous, expriment de manière intrinsèque deux qualités fondamentales dont devrait tenir compte tout enseignant en position d'évaluateur – remédiateur : l'inventivité et la lucidité.

L'inventivité chez l'enseignant en situation d'évaluation est considérée comme la disposition et la motivation dont il fait preuve pour pouvoir intéresser et impliquer ses élèves dans la construction des savoirs et des savoir-faire par l'apport de moyens et de procédés pédagogiques concrets, d'actualité et constamment renouvelés. L'inventivité est un catalyseur ou générateur d'idées visant l'originalité ? C'est aussi une forme de créativité ou de fécondité intellectuelle et de l'imagination.

La lucidité est considérée comme une qualité qui doit être permanente et qui incite l'enseignant à être disposé à se remettre en cause pour améliorer son enseignement en cherchant l'efficacité dans l'action.

Cette approche incite le remédiateur à ne pas s'enfermer dans une vision étroite de la remédiation. Le terme remédiation dans le sens de ce que J.

n'est pas maîtrisée. L'erreur va donc activer l'attention de l'élève et va par là même l'inciter à réfléchir en vue d'en rechercher les causes et de les corriger

³⁹ PASCAL. G, L'idée de philosophie chez ALAIN Paris , Bordas 1970 P126

CARDINET⁴⁰ : « L'évaluation formative est un mythe si elle ne conduit pas à une action correctrice efficace » c'est à dire une remédiation concrète et concrétisée.

Il faut donc créer un lien fort étroit et permanent entre diagnostic et remédiation. C'est d'ailleurs le premier principe susceptible d'orienter le traitement pédagogique.

Pour une remédiation adéquate, le bon enseignant est celui qui garde en tête la devise suivante : Faire un diagnostic sérieux pour une régulation utile.» Cette régulation crée et développe chez l'apprenant équilibre psychologique qui lui permettra d'aller plus loin dans l'apprentissage et dans la créativité.

3. Le traitement de l'erreur

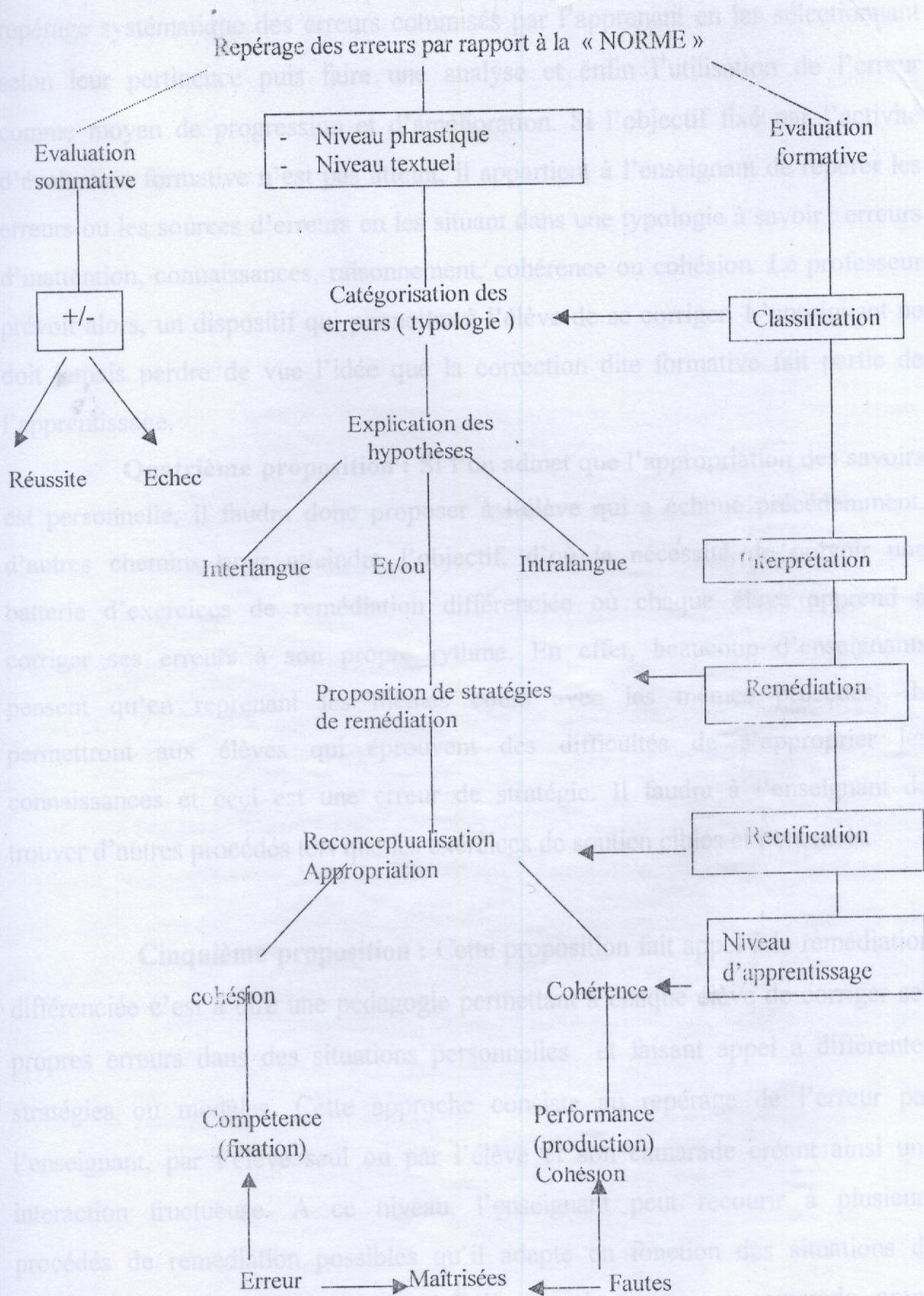
L'histoire des sciences est une longue suite d'erreurs. Ces erreurs sont des conceptions qui, à un moment donné, sont considérées conformes à la réalité. Vient le moment où telle conception est en échec et demande à être relayée par une autre. C'est ainsi que les théories se succèdent et s'élaborent en se perfectionnant.

Pour l'apprenant, en situation d'apprentissage, il s'agit d'obtenir un comportement plus adéquat par l'amélioration de ses savoirs et savoir-faire. Il doit apprendre à connaître ses qualités mais aussi ce qui pourrait être un obstacle en identifiant les erreurs qu'il peut commettre. Lorsque l'apprenant sait qu'il a des difficultés pour rédiger par exemple une demande, il fera tout ce qu'il peut pour dépasser et combler ce handicap. Mais faudrait-il qu'il découvre son incapacité à réaliser ce type d'écrit particulier. C'est en identifiant la cause de cette incapacité qu'il en cherchera les moyens pédagogiques pour maîtriser et s'approprier les connaissances et les habiletés.

Ainsi, pour construire son savoir, l'élève a besoin de reconnaître l'erreur qui n'est pas maîtrisée. L'erreur va donc activer l'attention de l'élève et va par là même l'inciter à réfléchir en vue d'en rechercher les causes et de les corriger

⁴⁰ J. CARDINET *L'Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles, Université 1988

Méthodologie de remédiation dans une évaluation formative



Troisième Proposition : Il faudrait opérer, dans un premier temps, le repérage systématique des erreurs commises par l'apprenant en les sélectionnant selon leur pertinence puis faire une analyse et enfin l'utilisation de l'erreur comme moyen de progression et d'amélioration. Si l'objectif fixé par l'activité d'évaluation formative n'est pas atteint, il appartient à l'enseignant de repérer les erreurs ou les sources d'erreurs en les situant dans une typologie à savoir : erreurs d'inattention, connaissances, raisonnement, cohérence ou cohésion. Le professeur prévoit alors, un dispositif qui permettra à l'élève de se corriger. L'enseignant ne doit jamais perdre de vue l'idée que la correction dite formative fait partie de l'apprentissage.

Quatrième proposition : Si l'on admet que l'appropriation des savoirs est personnelle, il faudra donc proposer à l'élève qui a échoué précédemment, d'autres chemins pour atteindre l'objectif, d'où la nécessité de prévoir une batterie d'exercices de remédiation différenciée où chaque élève apprend à corriger ses erreurs à son propre rythme. En effet, beaucoup d'enseignants pensent qu'en reprenant les mêmes cours avec les mêmes procédés, ils permettront aux élèves qui éprouvent des difficultés de s'approprier les connaissances et ceci est une erreur de stratégie. Il faudra à l'enseignant de trouver d'autres procédés tels que les exercices de soutien ciblés et ponctuels.

Cinquième proposition : Cette proposition fait appel à la remédiation différenciée c'est à dire une pédagogie permettant à chaque élève de corriger ses propres erreurs dans des situations personnelles et faisant appel à différentes stratégies ou modèles. Cette approche consiste au repérage de l'erreur par l'enseignant, par l'élève seul ou par l'élève et son camarade créant ainsi une interaction fructueuse. A ce niveau, l'enseignant peut recourir à plusieurs procédés de remédiation possibles qu'il adapte en fonction des situations de communication. Ainsi, dans le cas où l'élève, seul ou avec son camarade, prend en charge la correction du travail, nous pouvons distinguer trois étapes :

Première étape : Correction de l'erreur. Chaque fois que cela est possible, il est intéressant de noter la cause de l'erreur sur la copie de l'élève ce qui permettra à ce dernier de s'approprier la démarche : erreur ---- cause---- appropriation ----- remédiation et construire ainsi son savoir sur des bases cohérentes et solides.

Deuxième étape : Si l'autocorrection est juste, le travail de l'enseignant s'arrête là ; l'élève n'a pas eu besoin de l'aide de son professeur : il a fait preuve d'une certaine autonomie du fait qu'il agit seul et de ce fait, il ne commettra plus ces erreurs, du moins consciemment. A ce niveau, la remédiation est réalisée par l'élève : il identifie l'erreur en détermine la cause et la corrige avec ses propres moyens.

Si l'erreur subsiste, le professeur peut intervenir de plusieurs manières selon la situation et le type d'erreur en renvoyant l'élève à l'opération proprement dite, au cours ou en lui donnant une information supplémentaire qui l'oriente et en le laissant à nouveau réfléchir et rechercher la bonne réponse et/ ou la démarche à suivre pour y arriver. C'est à ce prix que s'opère la véritable remédiation.

Troisième étape : Faire un bilan objectif. A ce niveau, l'enseignant doit faire un bilan plus ou moins objectif de l'ensemble du travail lorsque les corrections sont achevées. Naturellement, ce procédé semble valable dans le cas où les erreurs sont peu nombreuses (cas de la copie d'apprenant présentée pour évaluation). Dans le cas contraire, le professeur proposera et conseillera des exercices ciblés ayant pour but de faire découvrir l'erreur par l'élève. A ce niveau, le professeur doit nécessairement faire l'inventaire des types d'erreurs possibles et de prévoir pour chacune une correction différenciée. Ce qui nous emmène à la séance de compte-rendu d'expression écrite.

Sixième proposition : Revalorisation de la séance de compte-rendu d'expression écrite.

Il faut que cette séance recouvre sa place et sa fonction dans l'enseignement/apprentissage car elle constitue un intérêt certain et une motivation chez les

apprenants en impliquant chacun d'eux dans le processus de remédiation. L'élève qui découvre que ce travail l'intéresse, le concerne de près se montrera plus attentif et collaborera à sa manière à cette tâche collective sans aucun complexe. A ce niveau, nous pouvons, en parlant de régulation par le feed-back, intégrer dans cette perspective, l'importance et l'apport des annotations et des remarques pour une remédiation fonctionnelle et efficace. La remarque doit être à la portée des élèves et surtout, ne doit pas être agressive, impersonnelle ou stressante.

4. Annotations, remarques et appréciations comme outils de remédiation.

Pour étayer ce point très important, nous avons répertorié les remarques et les appréciations des enseignants qui ont évalué la production de l'apprenant en six rubriques selon la forme et le fond

Forme négative et fond positif

- De bonnes idées mais il faut faire attention aux fautes d'orthographe.
- Bon dans l'ensemble. Vous auriez gagné à approfondir davantage.
- Sujet compris. Quelques fautes que vous devez éviter.
- Assez bon devoir malgré quelques fautes d'orthographe et d'expression.
- Devoir superficiel. Le sujet n'a pas été bien compris. Tâchez.
- Vous avez l'air d'avoir compris le sujet mais vous ne l'avez pas suffisamment développé. Attention aux fautes d'orthographe et à l'expression.
- Le sujet a été compris mais votre français reste rudimentaire. Faites de courtes phrases. Vous devez fournir de gros efforts en orthographe. Attention aux fautes d'accord.
- Devoir riche d'idées mais trop de fautes d'orthographe.
- Faites attention aux fautes d'orthographe. Votre expression n'est pas très mauvaise. Vous avez compris le sujet sans toutefois bien le développer.
- Sujet compris mais il aurait fallu l'illustrer par quelques exemples concrets. Devoir mal structuré. Beaucoup de fautes et d'incorrections. Absence de ponctuation.

- Beaucoup de fautes de syntaxe et d'orthographe. Phrases trop longues sans ponctuation. De bonnes idées mais souvent mal exprimées.
- Travail assez bon dans l'ensemble. Cependant, il est difficile de vous lire car il y a beaucoup d'incorrections, de lourdeurs dans vos phrases. Faites un effort d'organisation de vos idées.
- De bonnes idées quelque peu mal exploitées. Attention aux répétitions.
- Le problème est bien posé mais pas suffisamment traité. Il faut faire attention à l'orthographe et au style.

Le fond positif

- * De bonnes réflexions sur le sujet. Votre travail serait plus intéressant si vous donniez des exemples. Faites attention à l'orthographe en relisant votre travail. Bien.
- Bon dans l'ensemble. Vous auriez gagné à approfondir davantage vos idées. Vous pouvez donner des exemples.

Le fond négatif.

- Devoir superficiel. Le sujet n'a pas été bien compris. Tâchez d'établir un plan cohérent dans vos devoirs. Médiocre.
- Introduction correcte mais le développement est confus. Travail bâclé.
- L'introduction est bonne mais le reste du travail est trop rapide.

La forme négative et agressive.

- Faites attention à l'orthographe. Quel désastre !!!
- Attention à la ponctuation. Vous êtes nul.

Le fond négatif et la forme positive.

- Dans l'ensemble, la formulation des idées est correcte. Vous ne donnez pas d'exemples bien précis. Dommage

Le fond négatif et la forme négative.

- Devoir confus presque hors sujet. Trop de fautes d'accord .Bravo !

Le temps et l'énergie consacrés par les enseignants à l'annotation des copies d'apprenants n'ont de sens que si ces derniers arrivent à utiliser facilement et à bon escient les remarques portées par l'enseignant sur la copie.

Il n'est pas inutile de définir très concrètement cette utilisation, ce comportement que l'enseignant souhaite susciter chez l'élève car c'est par rapport à celui que vont se situer et s'organiser l'inquiétude pédagogique et la remédiation. Que ferait l'apprenant qui utiliserait subtilement les conseils de son enseignant et qui comprendrait l'importance des annotations portées par l'enseignant sur sa copie ?

D'abord, convaincu qu'il s'agit là d'une information ou d'un message que l'enseignant lui a adressé, il prendra le temps de lire ces remarques :

- En les référant à sa production de manière précise et pratique ;
- En s'assurant des réussites éventuelles avec l'intention de les réaliser et de les reproduire, ce qui constitue un acquis stable et fonctionnel ;
- En identifiant correctement les erreurs ou les lacunes que l'enseignant lui signale sur la copie ;
- En les corrigeant, non pas en remplaçant fortuitement une marque fautive par une autre supposée préférable mais en passant par un raisonnement qui lui permettrait de choisir une démarche correcte relevant du procédural c'est à dire qu'il mettrait cette erreur en relation avec d'autres antérieures et semblables ou qu'il déciderait d'essayer de ne plus la commettre, et ce grâce aux annotations qu'il trouve motivantes.

Donc, dans une situation d'évaluation formative, l'enseignant doit toujours adapter les annotations à l'effet recherché, attendu. Pourtant, nous avons noté des

dysfonctionnements dans l'évaluation essentiellement dus à un certain type d'appréciations et à une forme de remarques rébarbatives, stressantes voire agressives. En effet, certains enseignants ne montrent que les choses négatives et ne font allusion à aucune performance de l'élève par une appréciation positive. Nous pouvons donc noter à partir des évaluations effectuées par les vingt-cinq enseignants sélectionnés pour évaluer une copie d'élève les remarques suivantes :

- Les annotations difficiles à comprendre

Si plusieurs annotations figurent sur la même ligne, il n'est pas toujours évident pour l'élève de référer celle-ci à tel point et celle-là à tel autre.

- Les difficultés du vocabulaire

La diversité des termes qui signalent une erreur dans la production écrite peut aussi poser problème à un lecteur non averti. Naturellement, entre « mal dit », « vague », « impropre », « inexact », « lourd », « gauche », « maladroit », « peu clair » et l'énigmatique « trait ondulé » ou le troublant ? », le professeur de langue établit sans nul doute des nuances, voire des distinctions importantes, mais certains enseignants continuent inlassablement à les utiliser. Ces appréciations sont-elles significatives pour l'apprenant dont la difficulté consiste probablement à utiliser sa langue ou son interlangue avec précision ? Pour peu que les indications soient nombreuses, elles risquent, au lieu de stimuler une amélioration, d'exercer un véritable blocage.

De même, les « bien », « très bien », s'ils ont l'avantage de gratifier l'élève, ne lui signalent, en fait, aucune réussite précise qui situera l'élève par rapport à l'apprentissage.

De toutes les manières, les annotations positives pour l'enseignant comme pour l'apprenant, apparaissent un peu comme luxueuses, tant il est vrai que corriger pour tout le monde c'est pointer, signaler ce qui ne va pas.

Dans les évaluations : corrections réalisées par les différents enseignants, nous avons pu distinguer plusieurs types d'annotations à savoir :

• Les annotations vagues

La formulation de certaines annotations telles que *maladroit, bien plat, tu aurais pu faire des efforts d'imagination* etc n'aident en rien l'apprenant et ne lui permet ni de se positionner de manière objective par rapport à son apprentissage, ni à comprendre ce que l'enseignant veut lui dire dans ces annotations.

• Les annotations trop abondantes.

Ce sont les annotations qui ne ciblent pas de manière précise les lacunes à combler en fonction des critères fixés par l'enseignant. En effet, la majorité des apprenants restent perplexes devant l'abondance des annotations et des remarques sur leur copie. Ils ne savent ni quoi faire, ni par où commencer c'est à dire cibler ce qui pour eux est prioritaire. Souvent en pareil cas l'élève consciencieux se rabattra pour se corriger sur ce qu'il identifie aisément c'est à dire sur les fautes d'orthographe /conjugaison alors qu'il peut s'agir d'un travail où cet aspect n'est pas essentiel. L'élève s'intéresse à l'accessoire et néglige l'essentiel.

A titre indicatif, nous pouvons également citer le recours aux annotations et aux remarques agressives, stressantes et dans certains cas « impersonnelles » qui ne font qu'éloigner l'élève du goût, de la motivation et l'intérêt d'apprendre.

Septième proposition : Pour proposer quelques critères aux enseignants qui veulent annoter des copies pour aider efficacement les élèves à apprendre et à progresser, on pourrait leur suggérer d'utiliser des annotations qui se réfèrent toutes à une liste de critères. Les enseignants doivent sélectionner les points sur lesquels vont porter les annotations. Celles-ci sont de deux types :

- Les unes portent sur le résultat de l'action de l'élève et le renseignent sur ses essais (action réussie, action non faite, action faite mais non réussie) ;
- Les autres renvoient l'élève à sa façon de procéder c'est à dire comment il doit faire pour réaliser et réussir sa tâche.

Ainsi, les caractéristiques d'une annotation pédagogique des copies utile à l'apprenant comme à l'apprentissage peuvent se résumer de la manière suivante : une annotation pédagogique doit être :

- Lisible ;
- Cohérente avec elle-même, avec les objectifs poursuivis par l'enseignant dans sa tâche,
- Accompagnée éventuellement d'un barème ;
- Désigner des points positifs, des réussites précises ;
- Sélectionner parmi les erreurs, celles qui sont prioritaires ;
- Localiser clairement l'erreur en précisant la nature et la forme (ex. : lecture de la consigne) pour orienter la correction ;
- Faire référence à des critères précis donnés préalablement aux apprenants
- Renvoyer aux cours et aux apprentissages ;
- Donner des conseils de méthode ;
- Inciter l'élève à identifier ses propres erreurs, à les répertorier pour s'auto corriger et s'auto évaluer.

5. Elaboration d'une consigne : sa forme et son contenu

L'observation d'un grand nombre de consignes pour la réalisation de tâches proposées par les enseignants à leurs apprenants, surtout en expression écrite, nous a permis de faire le rapprochement entre « consigne, évaluation et dysfonctionnement ». En effet, la plupart des consignes proposées sont vagues, floues et ne fournissent aucune indication sur les critères d'évaluation fixés par l'enseignant. L'apprenant ne connaît pas l'intention de son enseignant et ignore sur quoi et quels sont les critères qui feront l'objet d'évaluation pour qu'il puisse les réaliser. De ce fait, il ne pourra pas cibler ses objectifs et organiser sa tâche en fonction de ce qui est attendu de lui.

Huitième proposition : La question des consignes de travail est apparemment bien triviale et nombreux sont les enseignants qui la considèrent comme anecdotique. Or, l'observation des pratiques de classes telles qu'elles sont réalisées actuellement prouve largement le contraire. Beaucoup d'apprenants échouent dans un exercice ou se découragent dans l'élaboration d'un devoir surtout d'expression écrite, tout simplement parce qu'ils ne perçoivent pas clairement ce que leur enseignant leur demande de faire ou de réaliser du fait qu'elles sont souvent formulées de façon incomplète ou en des termes imprécis orientant l'élève vers un type d'écrit qui n'est pas celui demandé.

A regarder de près les manuels scolaires de l'IPN, nous découvrons même que les consignes n'y sont guère explicites soit en raison de leur caractère sibyllin ou obscur, soit au contraire en raison de leur inadéquation au niveau des apprenants.

Avant de présenter l'activité d'expression écrite à l'élève, l'enseignant doit, en amont, élaborer la consigne de manière claire, précise en utilisant un vocabulaire simple, à la portée de l'élève, qui permettra à ce dernier de savoir ce qu'on lui demande de réaliser et sur quoi il va être mesuré et jugé. Il doit, en aval, faire suivre cette consigne par une liste de critères d'évaluation à la portée des élèves qui doivent se les approprier et qui les orientent sur les objectifs que l'enseignant a fixés et ce qui fera l'objet d'évaluation dans la production de l'élève.

Nous pouvons donc distinguer trois grands types de consignes à savoir :

- Les consignes-critères

Elles permettent à l'apprenant de se représenter l'objet à produire et à finaliser le travail ou la production écrite envisagée. Elles aident les élèves à démarrer leur activité et de se mettre en route avec en tête l'objectif à atteindre. Sans les consignes-critères, en effet, personne ne peut se mettre en route c'est à dire démarrer l'activité et si l'enseignant ne prend pas la peine de les annoncer ou de les faire rechercher et de les construire avec les apprenants, seuls ceux qui disposent déjà d'une représentation élaborée du produit fini pourront s'engager dans son

élaboration. Tout enseignant doit fournir à l'élève les consignes-critères ou toutes les informations qui représentent les critères de réussite. Ainsi, l'apprenant ne peut pas commencer à travailler à fortiori, faire preuve de persévérance s'il ne dispose pas d'un modèle de ce à quoi il doit parvenir. Citons à titre d'exemple la production d'un récit fait divers. L'apprenant ne peut produire un fait-divers s'il ignore la structure de ce dernier.

- Les consignes - structures

Elles représentent les passages incontournables ou les étapes à respecter pour réaliser la tâche et atteindre l'objectif fixé. Elles permettent à l'apprenant d'organiser la structure et les différentes parties de sa production.

- Les consignes- procédures

Elles proposent des stratégies différenciées permettant l'exécution des deux précédentes. En effet, les premières mettent l'apprenant en situation de projet, les secondes renvoient aux invariants-structurels ou contenus des programmes acquis et maîtrisés pour leur réutilisation dans des situations de communication précises, les troisièmes permettent la prise en compte des variables-sujet qui proposent différents chemins pour réussir l'activité et atteindre les objectifs.

Avant de présenter l'activité d'expression écrite à l'élève, l'enseignant doit, en amont élaborer seul ou avec ses élèves la consigne de manière claire, précise en utilisant un vocabulaire simple, à la portée de l'élève, qui permettra à ce dernier de savoir ce qu'on lui demande de réaliser et sur quoi il va être évalué et apprécié. Il doit, en aval, faire suivre cette consigne par une liste de critères d'évaluation à la portée des élèves qui doivent se les approprier et qui les orientent sur les objectifs que l'enseignant a fixés et ce qui fera l'objet d'évaluation dans la production des élèves.

Comment construire des consignes ?

Présentation de la situation de communication (Consigne-critères)

Rédige un récit fait-divers de QUINZE (15) lignes en indiquant : le lieu, le moment, les personnages et les circonstances

Consigne structure

- N'oublie pas de donner un titre à ton texte
- Veille à l'image du texte (organisation)
- Utilise le présent ou le passé composé
- Attention à la ponctuation
- Enchaîne bien tes idées

Consigne-procédure

- Choisis bien ton vocabulaire thématique
- Evite les répétitions en utilisant les pronoms (anaphores)
- Quand tu auras fini, relis ton texte
- Vérifie que ton texte répond aux questions (qui ? Quoi ? Où ?
Quand ? Comment ?)

6. Détermination des critères d'évaluation

Il s'agit dans tous les cas de faire d'associer l'apprenant à l'évaluation de son propre texte en s'assurant par ailleurs qu'il a bien été informé sur les objectifs visés par l'enseignant lorsque celui-ci propose une activité rédactionnelle.

En effet, « l'évaluation formative a pour fonction de fournir à l'apprenant les informations dont il a besoin pour poursuivre, orienter son apprentissage et améliorer ses productions écrites. »

Garcia -Debanc⁴¹

⁴¹ CL.Garcia Debanc, *savoir évaluer. Pourquoi ? comment ? la problématique du Français langue maternelle* 1988 p73

| |
|--|
| L'apprenant |
| Sait sur quoi il sera évalué |
| Il est capable d'analyser ses erreurs Peut rectifier son résultat et sa démarche |
| il a repéré. Ils ont explicité des savoirs linguistiques et des opérations à acquérir pour évaluer |

| |
|---|
| L'enseignant |
| Sait ce qu'il évaluera |
| Choisit des situations et des activités appropriées Régule son action didactique en fonction des difficultés et des progrès de l'apprenant |
| Il a défini des critères, des contenus Et des objectifs d'enseignement |

Explications des compétences – capacités à maîtriser

7 L'appropriation des critères d'évaluation

Nous avons décrit le travail dont l'enseignant peut tirer lui-même un bénéfice certain mais qui se justifie essentiellement par l'utilité qu'il présente pour l'élève. C'est donc, sur l'utilisation des critères par l'élève que nous allons nous pencher maintenant. Nous souhaitons que l'élève se serve des critères qui aient du sens pour lui. Il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement mais qu'il est nécessaire que les élèves se les approprient. Pour cela, il faut que l'enseignant fournisse à l'élève des critères pour orienter son action.

Nous savons que l'élève apprend en tâtonnant, en faisant des essais et que l'enseignant le renseigne sur la réussite ou l'échec de ces essais. L'élève peut organiser ses essais et ne pas les faire au hasard. Il peut donc gagner du temps en orientant son action c'est à dire de mettre en application la représentation du but à atteindre et ce qu'il faut faire pour y arriver. On conçoit donc, que l'appropriation des critères soit un bon moyen pour orienter cette action et de se donner des chances de la réussir. C'est en aidant l'élève à s'approprier les critères qu'il

pourra parvenir à atteindre son but et à réussir la production écrite qui est le couronnement de tout apprentissage. A ce sujet, il nous semble judicieux de proposer un tableau représentant une liste de critères pour un sujet d'argumentation – réflexion.

Tableau n°3 : Liste des critères d'évaluation

| Ce qu'il faut faire | C'est réussi si... |
|---|--|
| * Cerner le sujet : repérer le problème posé et le(s) point(s) à débattre | *Vous ne faites pas d'erreur sur le sens du sujet. *Vous ne faites pas de dérapage hors sujet. *Il y a plusieurs points à traiter, il le sont tous |
| * Déterminer son avis, sa position (de quoi veut-on convaincre le lecteur) | *Il faut toujours en faire un(e). *l'opinion peut être nuancée. |
| * Rechercher, apporter des idées, des arguments. | *Il en faut plusieurs. *Les arguments sont logiques et convaincants |
| * Prendre en compte le point de vue adverse ou opposé. | *Les arguments ne vont pas tous dans le même sens. *Les arguments adverses ne sont pas caricaturés ou diminués. |
| *Illustrer les arguments par des exemples. | *Un exemple au moins par argument. *l'exemple est pertinent à l'idée. *l'exemple est clairement situé dans l'expérience personnelle ou de l'actualité. *les exemples sont variés. *Vous évitez le récit. |
| *Introduire le développement par une introduction pertinente/ | *Introduire ne suppose pas le sujet connu. *L'introduction ne répond pas Elle prépare , amène le sujet. *Elle pose le problème, la question. *Elle annonce un plan. |
| *Construire le développement | *La construction est visible matériellement *Vous ne mettez pas de sous-titres, de numéros. |
| *Ordonner le corps du développement. | *Un argument + un exemple = 1 paragraphe *Plusieurs arguments dans une partie ou parag. *Nombre de parties 2 à 4 de préférence. *Un ordre logique défendable. *Présence de mots de liaison assurant l'enchaînement et la cohérence. |
| * Conclure son développement | *La conclusion reprend les grandes lignes du développement. *Elle répond à la question posée. *Elle peut élargir le débat. |
| *Rédiger son développement. | *Utilisez une langue française correcte. *Particulièrement, l'utilisation correcte de mots de liaison, de subordinées et de la maîtrise de la ponctuation. *Si possible, une écriture agréable, variété et richesse du vocabulaire et l'implication personnelle. |

Dans le cadre d'une évaluation interactive (apprenant /production écrite/enseignant) les activités d'évaluation devraient se confondre avec la formulation des exigences imposées pour une activité d'écriture. Non seulement l'apprenant devrait en être informé à l'avance mais également participerait à cette formulation ou élaboration.

Dès lors , l'apprenant disposerait de moyens lui permettant d'analyser ce qui ne va pas dans son texte ou sa production écrite : imprécision des termes, redondances, ambiguïtés des reprises anaphoriques(pronominales), apport d'information insuffisant, progression thématique mal maîtrisée, absence ou mauvais choix des connecteurs :articulateurs, énoncés contradictoires et le non-respect des règles de mise en page, seraient des éléments sur lesquels s'appuyer pour évaluer une production écrite tout autant que les critères morphosyntaxiques habituellement retenus. L'apprenant serait ainsi amené à exprimer lui-même la différence entre ce qu'il a voulu dire et ce qu'il a effectivement écrit.

Dans cette perspective, le corrigé proposé par l'enseignant lors de la séance de compte-rendu ne sera pas donné comme modèle ou comme base de comparaison avec le texte de l'apprenant permettant une réflexion collective qui répond à la démarche didactique et pragmatique qui vise l'Amélioration Continue des Tâches par l'Implication Volontaire des Apprenants (A.C.T.I.V.A)

Neuvième proposition : Comment aider les élèves à s'approprier les critères ?

Pour aider les élèves à s'approprier les critères, l'enseignant peut adopter une démarche constructive par l'élaboration d'une liste de critères simple et pratique. Pour ce faire, il peut demander à ses élèves de :

- Dresser un début de liste de critères en examinant des productions d'élèves réalisées une année antérieure ;
- Repérer des réussites et des erreurs dans une copie en utilisant comme référence la liste de critères ;

- Montrer explicitement des erreurs et des réussites à partir de sa copie, annotée par l'enseignant sous forme codée ;
- Nommer une ou deux réussites vraisemblables et une ou deux difficultés rencontrées dans une production écrite achevée ;
- Examiner la production qu'un autre vient de réaliser et lui donner des conseils pour qu'il l'améliore ;
- Rappeler ce qu'il pense pouvoir réussir cette fois avant même de commencer une production écrite ;
- Relire et bien comprendre la consigne.

L'appropriation des critères par l'apprenant a pour résultat l'autonomie et, à ce niveau d'apprentissage, l'élève sera capable de réaliser et de pratiquer l'autoévaluation de manière plus ou moins facilement et sans grandes difficultés.

8. Vers une autonomisation de l'apprenant

La façon d'aborder la correction des copies que nous avons décrite précédemment conduit à abandonner momentanément le corrigé collectif réalisé lors de la séance de compte-rendu du fait que rien ne prouve que l'apprenant a corrigé ses erreurs. Ainsi, une fois les copies annotées, l'enseignant attend à ce que ses élèves fassent un travail de correction personnel en tenant compte des annotations et des remarques qui figurent sur la copie.

Lors des séances de compte-rendu d'expression écrite réalisées collectivement et ayant pour objectif de corriger les erreurs que l'enseignant a sélectionnées, les élèves sont confrontés à des erreurs qui, dans leur esprit, ne leur appartiennent pas ; d'où le manque d'intérêt et de motivation. Pour y remédier, l'enseignant doit passer de la correction comme activité collective à la correction personnelle. Ce travail, de plus en plus, personnalisé ne peut se concrétiser que s'il y a prise de conscience de l'élève et de ses capacités et que l'enseignant y contribue pleinement. Le recours aux différents types de documents et de grilles

de correction facilitera la tâche de l'apprenant qui compte sur ses capacités et sur ses acquis antérieurs pour maîtriser la remédiation.

Dire qu'un apprenant est autonome, c'est dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage et uniquement cela : toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède mais ces décisions doivent être clairement distinguées.

Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage et l'assumer en :

- La détermination des objectifs ;
- La définition des contenus et des progressions ;
- La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre ;
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition (rythme, moment, lieu etc.)
- L'évaluation de l'acquisition réalisée

Ainsi, l'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire et où il se trouve être impliqué. Un apprentissage, ainsi pris en charge par celui qui apprend, est un apprentissage auto - dirigé ou en autonomie. Cette prise en charge peut se faire avec l'aide de l'enseignant qui progressivement se détache de l'élève.

Pour aider l'enseignant à décider de ce dont il peut se décharger, nous proposons une description de l'élève qui prend en charge son apprentissage et qui adopte un comportement autonome. Un apprenant est autonome lorsqu'il :

- Met en relation le travail qu'il est en train de réaliser avec celui qu'il a déjà fait,
- Est conscient que c'est lui qui apprend et que son rôle est d'être actif ;
- Repère ce qu'il a à faire pour réussir ;

- Repère ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire ;
- Fait des essais :
- Utilise les remarques précises de son enseignant pour progresser ;
- Est conscient de ce qu'il doit conserver dans ses essais et ses productions
- Est conscient de ce qu'il doit modifier dans ses essais et ses productions ;
- Demande de l'aide quand il ne sait pas comment modifier quelque chose ou quand il ne comprend pas la signification d'un mot ou d'une expression dans sa copie.

Pour cela, il doit se référer aux outils mis à sa disposition c'est à dire la liste des critères. Proposer une remédiation n'est pas une tâche facile, aléatoire, banale et simple à réaliser. La mise en place de toute remédiation doit se référer à un diagnostic que seul l'enseignant – évaluateur peut réaliser dans sa classe avec ses élèves et à l'aide d'une liste de critères que les élèves sont en mesure de se les approprier. Cette approche permettra à ces derniers de réussir leur correction de manière personnelle et autonome. Ce qui nous invite à proposer une véritable transformation des relations pédagogiques des enseignants qui doivent changer d'attitude au moment de la correction de copies. Ce tableau nous fournit un certain nombre d'informations pour corriger utilement des copies.

CORRIGER UTILEMENT DES COPIES

| Ce n'est pas | C'est plutôt |
|--|---|
| * Juger | * Aider à apprendre |
| * Tenir un discours stéréotypé - standard | * S'adresser à un destinataire, un apprenant * Adapter son propos, ses remarques, ses appréciations. |
| * Enregistrer et sanctionner des écarts à la norme | * Cibler, pointer, montrer des réussites précises et des erreurs précises. |
| * Accomplir un acte terminal | * Ouvrir à d'autres activités. * Créer des prolongements. |
| * Traiter l'erreur comme anormale, négative. | * Traiter et considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage. * Un état de l'apprentissage en train de se construire |
| * Supprimer l'erreur. | * Intervenir de manière que celui qui a commis l'erreur la corrige et apporte des remèdes. |
| * Tout relever, ne rien laisser passer sur la copie. | * Choisir, sélectionner, décider en fonction d'une analyse et d'une liste de critères |

Table 5 Corriger utilement

Si l'on résumait, pour conclure ce chapitre, nous dirions qu'une évaluation formative devrait permettre de comprendre la situation de l'élève de façon à imaginer des actions correctives efficaces. Cette compréhension est rendue possible par la double opération de prise d'informations et d'analyse des résultats ; ce qui permettrait de corriger utilement des copies d'expression écrite, d'avoir une attitude formative lors des corrections en considérant l'apprenant comme sujet d'apprentissage, l'évaluation comme activité de communication et l'enseignement comme une relation d'aide. En effet, si l'enseignement est une relation d'aide, nous dirons que toute relation d'aide exclut le jugement. C'est pourquoi, l'école, le collège, le lycée et même l'université devraient évaluer sans juger. C'est en changeant d'attitude que les enseignants ne regarderaient plus la correction comme une corvée mais, au contraire, comme une des actualisations

dans la pratique enseignante de relation d'aide. C'est ce qui donnera, sans aucun doute, de l'air, du souffle, du sens à cette tâche usée par les répétitions et les automatismes institutionnels. La correction de copies portera donc la trace des changements que nous avons tentés de décrire ici, dans notre travail de réflexion. L'essentiel, pour nous, c'est qu'il en résulte une transformation positive de la relation pédagogique dans son ensemble : une meilleure communication, une régulation permanente et plus aisée dans la prise de conscience ou une définition plus claire des rôles ; tel serait notre souhait.

Conclusion générale

Nous pensons avoir mené notre réflexion en essayant d'être le plus méthodique et le plus précis possible. Nous avons commencé par esquisser un rappel de quelques notions théoriques sur l'évaluation, que nous avons jugées pertinentes, afin de resituer et de recadrer notre thème de recherche — action dans son contexte. En effet, considérant l'évaluation formative comme la clé de voûte, le couronnement de toute activité d'apprentissage dans sa continuité et comme un acte pédagogique dans l'enseignement / apprentissage d'une langue et en ce qui nous concerne, l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons observé des pratiques évaluatives et nous avons constaté que celles-ci se réalisaient de façon aléatoire et anarchique alors qu'elles devraient être construites et pratiquées sur des critères objectifs, pertinents et fiables qui visent à doter aussi bien l'enseignant que l'apprenant d'outils utiles et efficaces pour l'amélioration des contenus de l'enseignement / apprentissage, des performances des apprenants et par là même leur comportement vis à vis de l'évaluation ainsi que l'amélioration de la démarche d'évaluation. Celle-ci ne doit pas viser ou cibler uniquement les connaissances déclaratives des apprenants mais accorder une grande importance à la mise en place d'outils facilitant l'évaluation des connaissances procédurales permettant ainsi à l'apprenant de passer du stade de l'utilisation mécanique des connaissances apprises, à celui du transfert de ces connaissances dans des situations d'apprentissage multiples, variées, d'actualité et en fonction des besoins et de la demande.

Nous avons montré également que l'évaluation des apprentissages ne peut être laissée au hasard, que la mise en œuvre d'un processus de régulation des apprentissages visant à en assurer la progression constante repose, d'une part, sur la planification des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part, sur le choix des activités adaptées au niveau et aux besoins pédagogiques et

communicatifs des apprenants ainsi que le choix des moyens pédagogiques et didactiques pertinents tout en précisant l'objet et les démarches d'évaluation. Pour ce faire, nous avons pensé que, pour permettre aux apprenants de réaliser des productions écrites, selon des situations de communication variées, l'élaboration d'une situation d'évaluation, s'inscrivant dans une approche communicative fait appel à l'identification de la mise en situation en plus des activités d'apprentissage proposées aux élèves et la création de situations d'évaluation adéquates et adaptées qui placeraient l'apprenant dans un contexte de communication le plus près de son vécu et de ses capacités c'est à dire des contextes ou situations authentiques et concrètes allant du simple au complexe lui donnant la possibilité de développer ses habiletés langagières.

Nous avons donc insisté, d'une part, sur le fait que, dans une démarche d'évaluation centrée sur l'apprenant, sur le produit et organisée à partir d'une intention considérée comme un catalyseur, la mesure, le jugement pour une prise de décision ne peuvent se concrétiser que si cette intention, appréhendée comme une motivation, existe réellement. D'autre part, la meilleure façon de mesurer les habiletés et le niveau de performance d'un apprenant dans une situation donnée, c'est de lui proposer, en amont, une tâche précise à réaliser en mettant à sa disposition des outils ou des grilles d'observation, d'analyse et d'évaluation avec des critères qui lui sont familiers, qu'il comprend et qu'il applique sans grandes difficultés. C'est ce qui permettra à l'enseignant de pouvoir réaliser, en aval, une véritable évaluation formative de qualité car elle répond aux critères de validité, d'adéquation, de fiabilité et de couverture. Nous avons mis l'accent sur ce dernier critère qui est considéré comme un des obstacles que rencontrent l'évaluation du fait que l'enseignant demande à l'apprenant de réaliser une tâche mais il évalue autre chose ou une partie.

Nous avons aussi montré, à partir de plusieurs corrections / évaluations réalisées par vingt-cinq enseignants sur une même copie d'expression écrite

d'apprenant, l'existence d'un certain nombre de dysfonctionnements et d'obstacles dont les principales causes sont méthodologiques, psychopédagogiques et matérielles. Parmi ces obstacles, nous pouvons relever le fait que beaucoup d'enseignants ne font pas la distinction entre erreur et faute. Nous avons donc proposé des définitions simples et pratiques étayées par des exemples variés qui montrent que l'erreur relève de la compétence et que la faute relève de la performance. Ce qui nous a permis de mettre en filigrane l'importance de l'erreur, sa place et sa fonction dans l'enseignement / apprentissage et dans cette perspective, mettre en place une typologie des erreurs rencontrées en expression écrite et en accordant surtout une priorité aux erreurs relevant de la cohérence ou du discursif.

C'est pourquoi, nous avons introduit dans la partie remédiation, une proposition sur la pédagogie de l'erreur qui va permettre de développer par petites touches, une approche des apprentissages, de doter l'élève d'outils nécessaires qui le propulsent jusqu'à ce qu'il arrive à « apprendre à apprendre ». Pour ce faire, nous avons élaboré une procédure de mise en place d'une remédiation qui, selon nous, est indispensable car elle s'inscrit dans une dynamique ou une dialectique d'amélioration et de régulation du savoir et du savoir-faire de l'apprenant. Nous avons pu déterminer que l'évaluation considérée comme un acte pédagogique que tout enseignant, conscient de sa mission et désireux d'atteindre ses objectifs par l'efficacité, doit construire grâce à l'élaboration de différents types d'instruments de mesure, de grilles basées sur des critères que la consigne doit obligatoirement expliciter clairement et fournir à l'élève avant toute activité de production écrite.

Nous avons ainsi mis l'accent sur la pertinence de la consigne que l'enseignant doit impérativement donner à l'apprenant du fait que cette dernière fournit à celui-ci de précieuses orientations quant à la tâche à réaliser, à démarrer son activité et aux types de réponses que l'apprenant doit fournir et que l'enseignant attend. C'est à ce prix que l'apprenant sera capable de construire des

savoirs et des savoir-faire et par là même, devenir progressivement acteur autonome, maître de son apprentissage en réalisant sa propre auto - régulation, son auto - correction et son auto - évaluation.

Dans l'espace scolaire actuel, l'activité d'évaluation ne devrait-elle pas se construire avant tout comme une pratique pédagogique au service des apprentissages ?

L'intention qui dynamise les tentatives d'évaluation formative en leur donnant un sens est bien évidemment de faire des contrôles et des évaluations ponctuelles des moments forts d'un travail d'assistance aux apprentissages. Nous avons donc montré qu'évaluer les apprenants pour mieux les faire progresser vers la réussite reste l'idée centrale que nous avons désignée par l'expression « apprentissage assisté par évaluation » c'est à dire une évaluation :

- capable de comprendre la situation de l'élève tout autant que de mesurer sa performance ; -
- capable de lui fournir des repères éclairants, plutôt que de l'accabler sous un flot de reproches ;
- capable de préparer la mise en œuvre d'outils de la réussite plutôt que de se résigner à n'être qu'un instrument de l'échec ; ne serait-elle pas le plus bel auxiliaire et le premier moyen d'une pédagogie enfin efficace ?

Nous attendons aussi de l'évaluation qu'elle devienne un « puissant levier » pour une amplification de la réussite à l'école, au collège, au lycée et même à l'université. Si l'évaluation des élèves n'a pas en grande partie pour rôle d'être au service de la progression des élèves, quel sens pédagogique pourrait-elle bien avoir dans un espace à vocation pédagogique ? N'est-il pas, en quelque sorte, de l'essence pédagogique de l'évaluation scolaire que de se mettre au service des apprenants ? C'est ce à quoi, nous avons réfléchi en tentant de comprendre tout ce qu'implique le concept « d'évaluation formative » appréhendé par la majorité des

enseignant comme une « utopie ». Nous, nous préférons qu'elle soit une « utopie porteuse »

UNIVERSITE SAAD DAHLEB

Mais, l'évaluation formative sera-t-elle, un jour, réhabilitée et occupera-t-elle la place qu'elle revendique depuis toujours ? Nous le souhaitons vivement pour le bien des apprenants, des enseignants, du progrès et pour la valorisation de notre système éducatif.

Questionnaire d'enquête destinée aux apprenants de troisième
Année scolaire (3^{AS}).

Présentation

Voici un questionnaire. Fais-le avec soin, il est anonyme. Nous attendons de toi des réponses précises et sincères qui reflètent véritablement ce que tu penses et ce que tu fais réellement en classe de langue. Sois franche. Nous t'informons d'avance qu'aucun jugement ne sera porté à ton égard. Et merci d'avance.

II- Présente-toi en donnant les renseignements qui te concernent.

Age

Sexe M F

Niveau en français : Bon Moy Pass

Tu refais l'année (3^{AS}) ? Oui Non

Tu habites en zone urbaine en zone rurale

En classe, tu préfères les matières littéraires
Les matières scientifiques

La filière, c'est ton choix

Celui de tes parents

Celui de tes enseignants

Autres.....

UNIVERSITE SAAD DAHLEB
BLIDA

Faculté des Lettres
& des
Sciences Sociales

Département de Français

Questionnaire d'enquête destiné aux apprenants de troisième
Année secondaire (3°AS).

Présentation

Voici un questionnaire. Sois rassuré, il est anonyme. Nous attendons de toi des réponses précises et sincères qui reflètent véritablement ce que tu penses et ce que tu fais réellement en classe de langue. Sois franc(he). Nous t'informons d'avance qu'aucun jugement ne sera porté à ton égard. Et merci d'avance.

II- Présente-toi en donnant les renseignements qui te concernent.

Age .

Sexe M F .

Niveau en français : T.Bon Bon Moy Pass .

Tu refais l'année (3°AS) ? Oui Non .

Tu habites en zone urbaine en zone rurale .

En classe, tu préfères les matières littéraires
Les matières scientifiques .

La filière, c'est ton choix .

Celui de tes parents .

Celui de tes enseignants .

Autres.....

.....



Questionnaire d'enquête

1. Est-ce que tu aimes lire des textes et documents en français ?

Beaucoup

Peu

Rarement

Jamais

2. Aimes-tu écrire en français ?

Beaucoup

Peu

Rarement

Jamais

3. Qu'aimes-tu écrire en français ?

Lettres

Cartes postales

Poèmes

Récits

Dialogues

8. Autres.....

4. Pour corriger tes rédactions en classe, tu es :

Motivé

Peu motivé

Pas du tout motivé

Pourquoi ?.....

.....
.....
5. Le code de correction que remet le professeur au début de l'année te paraît :

Clair

Utile

Obscur

Inutile

Dis pourquoi ?.....
.....

Autres.....

6. Est - ce - que ton professeur met des annotations / remarques sur ta copie ?

Beaucoup

Juste ce qu'il faut

Peu

Aucune

7. Comprends-tu ces annotations ou remarques ?

Oui toujours

Non jamais

Quelquefois

Pas toutes

Pourquoi à ton avis ?.....
.....

8. Qu'est - ce - qui attire ton attention lorsque le professeur te remet ta copie ?

La note

Les appréciations

Les annotations

Autres.....

9. Ces annotations portent sur les erreurs de :

- Grammaire
- Vocabulaire
- Orthographe
- Conjugaison
- Phrases incorrectes
- Cohérence / enchaînement

13. Penses-tu que ces erreurs sont dues à :

Autres.....

10. Ces remarques sont-elles, pour toi ?

- Nécessaires / Utiles
- Inutiles
- Te bloquent
- T'aident à progresser
- Te guident

Pourquoi?.....

11. Comprends-tu la cause de tes erreurs ?

- Oui
- Non
- Rarement

Pourquoi?.....

12. Ces erreurs reviennent-elles dans tes rédactions et tes écrits ?

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Pourquoi ?.....

13. Penses-tu que ces erreurs sont dues à :

- Une mauvaise acquisition
- Un manque d'entraînement
- Une non maîtrise des mécanismes rédactionnels
- Une insuffisance d'ateliers d'écriture

Autres.....

14. Avant la remise des copies, y a-t-il une séance de compte-rendu/correction ?

- Toujours
- Rarement
- Jamais

15. Comment trouves-tu cette séance ?

- Importante
- Nécessaire
- Motivante
- Inutile
- Ennuyeuse / stressante

Pourquoi ?

16- Qu'est-ce-qui te bloque en expression écrite ?

- La consigne
- Le sujet / le thème
- Le manque d'idées
- La rédaction / la mise en forme

Autres.....

17- Tu penses que ton professeur évalue dans ta copie beaucoup plus :

- Les idées
- L'originalité
- Les fautes
- L'enchaînement
- La présentation
- La ponctuation

Autres.....

18-Qu'est-ce-qui compte le plus pour toi ?

- La forme
- Le fond / les idées
- Le fond et la forme
- La cohérence
- La note
- Les remarques

Autres

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

19-Quelle est ton attitude vis à vis des erreurs que tu fais ?

- Indiquent tes lacunes / tes faiblesses
- Tu réagis positivement
- Tu es stressé / angoissé
- Tu apportes une correction
- Te permettent de progresser
- Aucune réaction

Cher(e) collègue

20-Qu'est-ce-qui te choque dans l'évaluation de ta production écrite ?

- La note
- La forme des remarques
- L'absence de remarques
- La quantité de remarques
- Le contenu des remarques

Autres:.....

Question subsidiaire : Comment ferais-tu, si tu étais évaluateur ?

Sexe

Ancienneté générale années

Ancienneté dans le poste en qualité de PES années

Avez-vous enseigné une autre matière autre que le français ?

OUI NON Si oui laquelle ?

Formation suivie.....

Connaissances en didactique.....

UNIVERSITE SAAD DAHLAB
BLIDA

Faculté des Lettres
&
Des Sciences Sociales

Département de Français

Questionnaire d'enquête destiné aux Enseignants

Présentation

Cher(e) collègue

Voici un questionnaire. Nous attendons de vous des réponses claires qui puissent nous aider dans notre travail de recherche et de réflexion sur la problématique concernant « les dysfonctionnements de l'évaluation des productions écrites d'apprenants de troisième année secondaire (3^oAS). Nous vous demandons d'être objectif(ve), sincère et aussi précis(e) que possible. Vous pouvez donner toutes les informations que vous jugeriez utiles, intéressantes et pertinentes. Nous vous remercions d'avance pour votre aimable collaboration.

Renseignements. Présentez-vous.

Age

Sexe

Ancienneté générale années.

Ancienneté dans le poste en qualité de PES Annés

Avez-vous enseigné une autre matière autre que le français ?

Si oui laquelle ?

Formation suivie.....
Connaissances en didactique.....
.....
.....

Questionnaire d'enquête

1- Quelle est votre langue de formation ?

Arabe

Français

Anglais

Autre

2- Quelles langues parlez-vous couramment ?

Arabe

Français

Anglais

3- Quelles langues écrivez-vous correctement ?

Arabe

Français

Anglais

Autres.....

4-- Avez-vous suivi une formation initiale à l' :

I.T.E ?

E.N.S ?

Université ?

5- La durée de votre formation a-t-elle été :

Adéquate ?

Suffisante ?

Insuffisante ?

Autre ?

6- Cette formation a-t-elle été :

- Théorique ?
- Pratique ?
- Théorique et pratique ?
- Suffisante et adéquate ?
- Insuffisante ?
- L'expression écrite
- La correction de rédaction

7- Avez-vous reçu une formation spécifique à l'évaluation durant votre formation initiale ?

- Oui
- Non
- Peu de notions
- Superficiellement

8- L'avez-vous complétée par des lectures / recherches personnelles ?

- Oui
- Non
- Assez
- Peu

12- Pourquoi ?

.....

9- Selon vous, l'activité la plus difficile à gérer dans une classe de langue, c'est :

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| L'explication de textes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'enseignement de la grammaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'enseignement de l'orthographe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'enseignement du vocabulaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'expression orale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| L'expression écrite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La correction de rédaction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10- Parmi les activités suivantes, laquelle vous paraît difficile à évaluer ?

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Grammaire | <input type="checkbox"/> | Orthographe | <input type="checkbox"/> |
| Vocabulaire | <input type="checkbox"/> | Expression orale | <input type="checkbox"/> |
| Compréhension orale | <input type="checkbox"/> | Compréhension écrite | <input type="checkbox"/> |
| Expression écrite | <input type="checkbox"/> | | |

11- La correction de copies signifie pour vous

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Contrôle / vérification | <input type="checkbox"/> |
| Sanction | <input type="checkbox"/> |
| Notation | <input type="checkbox"/> |
| Evaluation / Régulation | <input type="checkbox"/> |
| Autres..... | <input type="checkbox"/> |

12- Citez 5 mots qui montrent ce que vous éprouvez devant un paquet de copies au moment de la correction.

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

13- Lorsque vous corrigez une expression écrite, vous évaluez surtout

- La forme
- Le fond
- La forme et le fond
- La cohésion
- La cohérence
- La grammaticalité
- L'acceptabilité / communicabilité

14- En classe, vous pratiquez une évaluation ?

- Sommative
- Formative
- Formatrice
- Auto évaluation

15 – Comment définissez-vous l'évaluation formative ?

.....
.....

16- Utilisez-vous des grilles d'évaluation que vous élaborer

vous-même

- Toujours
- Rarement
- Jamais
- Autres.....

17- Dans vos pratiques évaluatives, vous évaluez l'élève par

rapport à :

- L'apprentissage
- Lui-même et ses progrès
- Ses camarades

23- Vous avez votre compte-rendu d'expression écrite sur :

18- Montrez-vous à l'élève ses progrès et ses lacunes ?

Toujours la cohésion

24- Citez les mots pour qualifier les appréciations ; les remarques

et les annotations que vous faites sur les copies de l'élève après la correction.

Souvent

Rarement

Jamais

Si oui, dites comment ?.....

Si non, dites pourquoi ?

19- Utilisez-vous un code de correction ?

25- Oui vous un débat. dialogue avec vos élèves à la fin de

la séance de compte-rendu de rédaction.

De quoi tient-il compte ?.....

Oui, toujours

Non

Quelques fois

Jamais

Pourquoi ?.....

20- Quels types d'erreurs rencontrez-vous le plus souvent, dans une production écrite ?

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

21- Pensez-vous qu'il existe un dysfonctionnement de l'évaluation d'une production écrite d'apprenant ?

Oui

Non

22- Quelles en sont les causes ? (Citez-en plusieurs)

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

23- Vous avez votre compte-rendu d'expression écrite sur :

La forme

Le fond

La cohérence

La cohésion

24- Citez cinq mots pour qualifier les appréciations ; les remarques et les annotations que vous portez sur les copies de l'élève après la correction.

.....

.....

.....

.....

.....

25- Ouvrez-vous un débat, un dialogue avec vos élèves à la fin de la séance de compte-rendu de rédaction.

Oui, toujours

Quelquefois

Jamais

Pourquoi ?.....

.....

.....

.....

.....

Expression écrite

Sujet : Pensez-vous que l'école aujourd'hui donne vraiment la chance à chacun de se former et de s'apanoir ? Argumentez en vous appuyant sur la réalité

De nos jours l'école joue un rôle très important car elle donne de chance aux élèves de se former et de tracer un projet ou un chemin dans la vie car elle donne des grandes possibilités pour étudier mais il y a dans les écoles des problèmes qui empêchent l'école d'élever et d'éduquer l'enfant comme la violence dans les établissements scolaires et le manque de respect aux professeurs. Je pense que l'école d'aujourd'hui doit changer beaucoup de choses pour donner la chance à chaque élève de se former parce que les parents pauvres ou qui ne travaillent pas n'ont pas les moyens pour acheter les livres et les cahiers à leurs enfants. C'est pourquoi il est nécessaire de donner à l'éducation dans notre pays des moyens afin de pouvoir atteindre ses buts.

Contenu des remarques et des appréciations

| Eva | Fond | Forme | Forme et fond | | Qualités | Défauts | Qualités et défauts | Aucune | Impact |
|--------|------|-------|---------------|--|----------|---------|---------------------|--------|-----------------------|
| Ev. 1 | | | + | | | | + | | Positives |
| Ev. 2 | + | | | | | | + | | Positives et valoris. |
| Ev. 3 | | | + | | + | | | | Positives et insuff. |
| Ev. 4 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| EV. 5 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| EV. 6 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 7 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 8 | | + | | | + | | | | Positives |
| Ev. 9 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 10 | | + | | | | + | | | Stressante |
| Ev. 11 | | | | | | | | + | Absence |
| Ev. 12 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 13 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 14 | | | + | | + | | | | Positives |
| Ev. 15 | | | | | | | | + | Absence |
| Ev. 16 | | | + | | | | + | | Eval +/- |
| Ev. 17 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 18 | | + | | | + | | | | Eval-part |
| Ev. 19 | + | | | | | | + | | Eval +/- |
| Ev. 20 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 21 | | | + | | | + | | | Positives |
| Ev. 22 | | | + | | | | + | | Positives |
| Ev. 23 | | | + | | | + | | | Stressante |
| Ev. 24 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 25 | | | + | | | | + | | Eval +/- |
| | 5 | 06 | 12 | | 04 | 12 | 07 | 02 | |

Contenu des remarques et des appréciations

| Eva | Fond | Forme | Forme et fond | | Qualités | Défauts | Qualités et défauts | Aucune | Impact |
|--------|------|-------|---------------|--|----------|---------|---------------------|--------|-----------------------|
| Ev. 1 | | | + | | | | + | | Positives |
| Ev. 2 | + | | | | | | + | | Positives et valoris. |
| Ev. 3 | | | + | | + | | | | Positives et insuff. |
| Ev. 4 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| EV. 5 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| EV. 6 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 7 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 8 | | + | | | + | | | | Positives |
| Ev. 9 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 10 | | + | | | | + | | | Stressante |
| Ev. 11 | | | | | | | | + | Absence |
| Ev. 12 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 13 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 14 | | | + | | + | | | | Positives |
| Ev. 15 | | | | | | | | + | Absence |
| Ev. 16 | | | + | | | | + | | Eval +/- |
| Ev. 17 | + | | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 18 | | + | | | + | | | | Eval-part |
| Ev. 19 | + | | | | | | + | | Eval +/- |
| Ev. 20 | | | + | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 21 | | | + | | | + | | | Positives |
| Ev. 22 | | | + | | | | + | | Positives |
| Ev. 23 | | | + | | | + | | | Stressante |
| Ev. 24 | | + | | | | + | | | Démotiv. |
| Ev. 25 | | | + | | | | + | | Eval +/- |
| | 5 | O6 | 12 | | O4 | 12 | 07 | 02 | |

Expression écrite

Nous vous proposons le tableau élaboré par G. VIGNER (1989) car il offre l'avantage de reprendre les opérations développées par le rédacteur, les niveaux auxquels elles se situent et de proposer une approche didactique.

| | OPÉRATION | VISÉE | INTERVENTIONS DIDACTIQUES / TÂCHES |
|---------------------------------------|---------------|---|---|
| DIMENSION FONCTIONNELLE (COMMUNIQUER) | PLANIFICATION | - détermination d'une visée communicative associée à une représentation de l'auditoire | - élaboration de stratégies communicatives - appréciation des besoins d'information du récepteur |
| | CONCEPTION | - construction d'une représentation cognitive du référent et activation des connaissances déposées dans la mémoire à long terme | - rassembler les données et éléments d'information (établir par exemple un argumentaire) et préciser le niveau de saisie (cas particulier ou règle générale, expressif ou objectif) |
| | ORGANISATION | - sélection et mise en relation des données en fonction de leur intérêt cognitif supposé ou de leur valeur d'information | - apprendre à faire varier l'ordre de traitement des données - variations de focalisation et de thématisation |
| | RÉGULATION | - contrôle de la communication et adaptation du message à ses conditions de réception ; travail de recadrage | - apprendre à intervenir dans des situations de dialogue ou de monologue |
| DIMENSION FORMELLE (METTRE EN LANGUE) | MISE EN TEXTE | - détermination du schéma-type du texte ; contrôle des suites anaphoriques, des marqueurs de cohérence | - manipulations portant sur les constituants formels du texte : superstructures textuelles et macro-structure, maîtrise des facteurs de cohérence et de cohésion |
| | MISE EN MOTS | - intervention au niveau de la micro-structure de la phrase : choix lexicaux, morphologie, syntaxe, orthographe, phonologie... | - manipulations portant sur les constituants formels de la phrase |

Questions pour évaluer les écrits

| Points de vue | Unités | Texte dans son ensemble | Relations entre phrases | Phrase |
|-------------------|--------|---|--|---|
| Pragmatique | | <p>1 - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p> | <p>4 - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p> | <p>7 - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p> |
| Sémantique | | <p>2 - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p> | <p>5 - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicités...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p> | <p>8 - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p> |
| Morphosyntaxique | | <p>3 - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisis ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p> | <p>6 - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p> | <p>9 - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticale-ment acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</p> |
| Aspects matériels | | <p>10 - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p> | <p>11 - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</p> | <p>12 - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p> |

GRILLE D'AUTO-CONTROLE
DE LA DIVERSIFICATION DES PRATIQUES DISCURSIVES
(x par types et genresdiscursifs)

| | EXERCICES | ACTIVITES | TACHES |
|-----------------|--|--|---|
| INTER-DISCOURS | Textualisation X ecart gram T1 - T2 | Discours Rapportés Pastiches "Modèles" | Traitements de l'info fiches documentaires notes de synthèse |
| FARA-DISCOURS | Matrices context Puzzles " | Mises en page sur supports variés Transcodages | Réception Pré-lecture Production . Prises de notes (spatialisation) . Travail sur la lisibilité |
| SITUATION | Changements de Repérage Sit. | Points de vue narratifs Expression ou neutralisation de la subjectivité | Réception Choix et classement documentaire Production Correspondances Comptes-rendus |
| MACRO-STRUCTURE | Jeux de titres Ex. à trous: Cooccurrences lexicales | Entraînement à la lecture globale Remise en discours . titre . Orientation argu. | Réception résumés tri documentaire rapide Production: . Efficacité pragma |
| SUPER-STRUCTURE | Matrices de textes | Textes à gouffres Formes canoniques Infos ↔ Plans | Réception Synthèses d'info. partielles Production Pratique des genres académiques |
| MICRO-STRUCTURE | Puzzles Ex. à trous spécifiques | Guidage du lecteur Hiérarchisation de l'info Amélioration de la Cohésion | Réception Recherche d'infos ponctuelles Production Auto-diagnostic et remédiation |
| INFRA-TEXTE | Calligraphie Orthographe Grammaire norm Ex struct | Travail de groupe (négociations épilinguistiques) | Savoir utiliser fonctionnellement grammaire et dictionnaire |

FICHE D'EVALUATION ET DE NOTATIONLISTE DES CRITERES

- | LES ELEVES | L'ENSEIGNEMENT | Buts en but de |
|--|---|---|
| <p>1* Respect de la consigne 1 pt (Sujet compris)</p> <p>2* Qualité de l'introduction 1 pt (Sujet introduit + annonce d'un plan)</p> | <p>Orienté d'enseignement sur la base de leur besoins</p> <p>priorités définies dans le plan de formation</p> | <p>Adaptation de plan de formation</p> <p>Adaptation de plan de formation</p> |
| <p>3* Arguments présentés et les idées 4 pts (Pertinence et originalité)</p> | <p>Acquis des élèves</p> | <p>Régulation immédiate</p> |
| <p>4* Qualité de la conclusion 1 pt</p> | | <p>Équilibre à moyen terme</p> |
| <p>5* Vocabulaire – lexique thématique 3 pts (richesse – variété et précision)</p> | <p>Fonctionnement</p> | <p>Équilibre à long terme</p> |
| <p>6* Correction de la langue 5 pts (Morpho-syntaxe et cohésion)</p> | | <p>Buts présents dans le plan de formation</p> <p>Régulation (diagnostic préliminaire global)</p> |
| <p>7* Ponctuation et majuscules 2 pts</p> | <p>Plan de formation</p> | |
| <p>8* Cohérence – Enchaînement de idées 3 pts (Articulateurs et connecteurs)</p> | <p>Degré de satisfaction des enseignants</p> | <p>Buts en but de</p> <p>Objectifs des objectifs d'enseignement</p> |

Remarque : Toute évaluation doit être suivie d'une appréciation ou d'annotations qui aideraient les apprenants à voir leurs performances ainsi que leurs lacunes pour apporter de correctifs appropriés et progresser dans leur apprentissage.

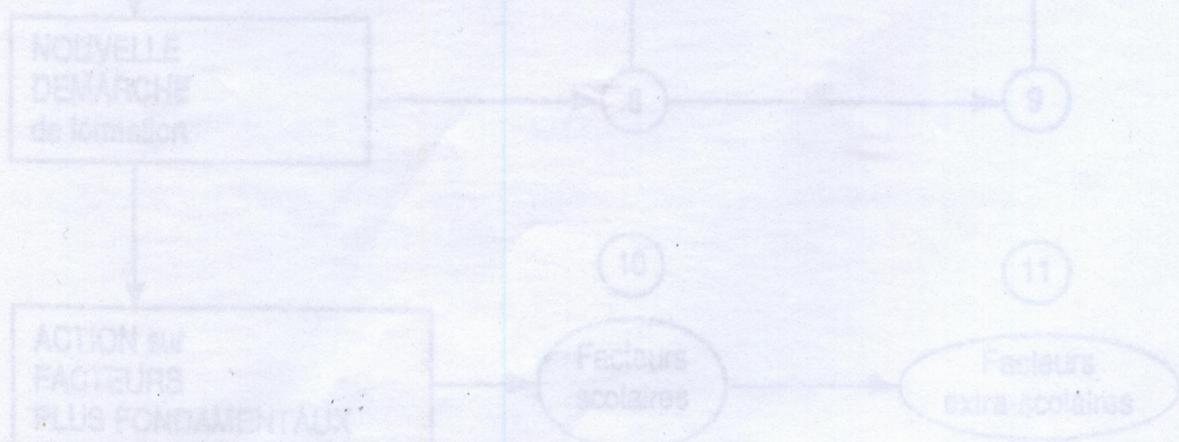
Résumé du chapitre 3

Moments, objets et buts de l'évaluation

Modèles associés d'une évaluation formative

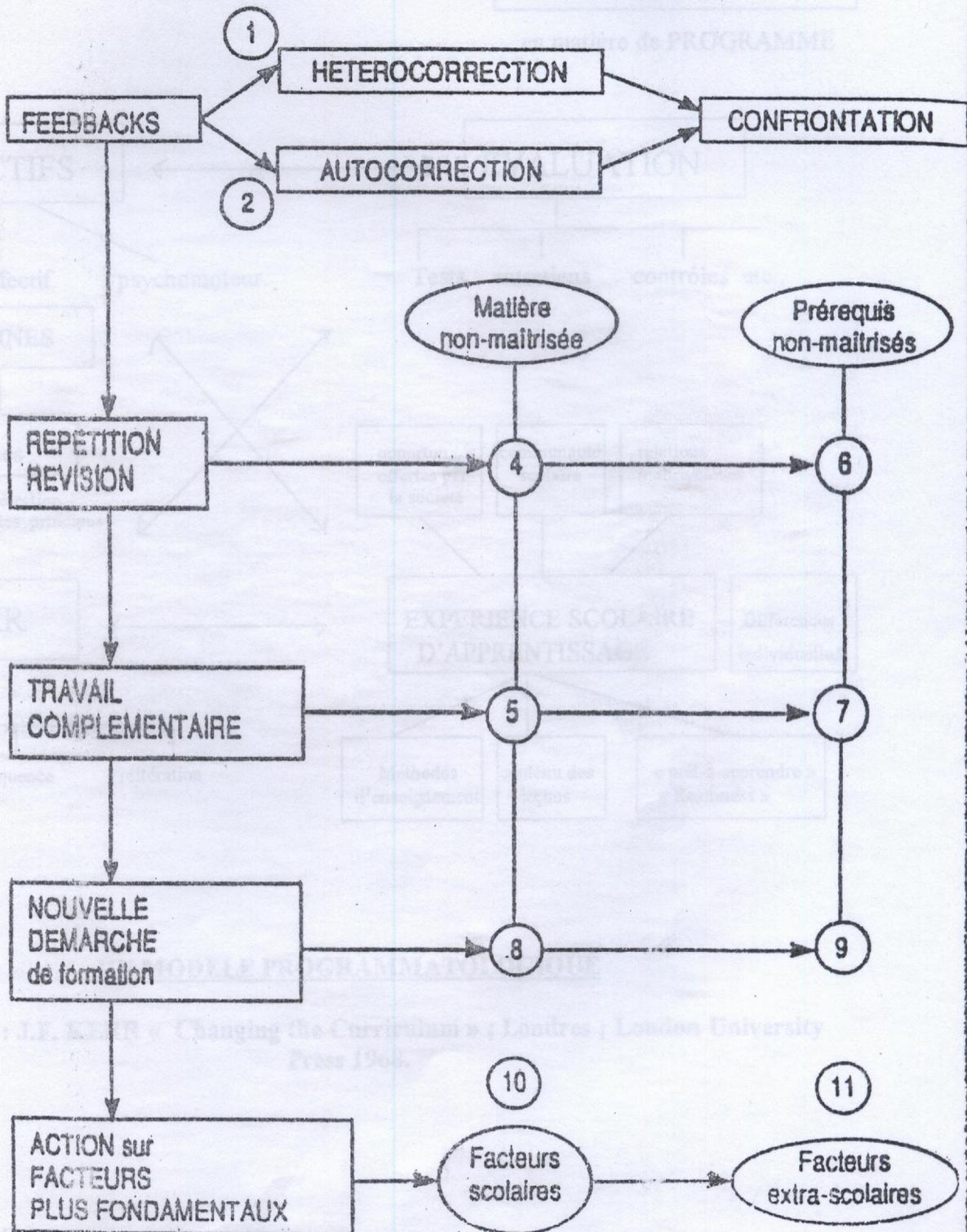
| ON EVALUE | | | | |
|-----------------|--|--|--|---|
| | LES ELEVES | dans un but de | L'ENSEIGNEMENT | dans un but de |
| Avant | Maîtrise des savoirs, savoir-faire et attitudes prérequis* Maîtrise éventuelle des compétences qui seront enseignées (prétest)* Chances de réussite* Concours Besoins et attentes* Acquis antérieurs favorables ou défavorables | orientation* et → orientation* sélection | Objectifs d'enseignement* sur la base de leur pertinence par rapport aux valeurs, besoins et priorités définis dans la politique éducative Plan de formation* Ressources nécessaires/disponibles | Adaptation du plan de formation* Adaptation du plan de formation |
| Pendant | Acquisition immédiate des savoirs, * savoir-faire, savoir-être enseignés Acquisition à moyen terme et intégration (contrôles périodiques)* | diagnostic servant à la régulation de l'apprentissage* petit bilan gardant un caractère diagnostique servant à la régulation de l'apprentissage-orientation vers des séances de rattrapage* | Acquis des élèves Fonctionnement* Matériel Documents, comportements et attitudes des enseignants* | Régulation immédiate* Régulation à moyen terme* Régulation Certification (titularisation) |
| En fin de cycle | Acquisition à long terme et * intégration des objectifs généraux sur la base des valeurs, intentions, priorités et besoins définis ou sous-tendus par la politique éducative (Examens de fin de cycle) | établir un bilan servant à la certification* | Acquis des élèves en fin de cycle* (voir colonne 1) pour estimer l'efficacité de l'enseignement Bilan du fonctionnement Bilan financier | Bilan, première étape* en vue d'une régulation (diagnostic préliminaire global) |
| Après (Impact) | Devenir des anciens élèves (estimation) Réussite dans les études ultérieures Degré d'exploitation de l'acquis (estimation) Satisfaction des anciens élèves | Remise en cause éventuelle de l'enseignement. Décision d'établir un diagnostic précis | Satisfaction des besoins de communauté* Degré de satisfaction des employeurs | Remise en cause éventuelle des objectifs d'enseignement |

* les rubriques suivies d'un astérisque doivent figurer dans la réponse; les autres sont facultatives



Modalités concrètes d'une évaluation formative

RESUME DES STRATEGIES DE REMEDIATION
proposées par DE KETELE et PAQUAY



BIBLIOGRAPHIE

- 1-ALLAL. L. et al, *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié.*
Berne. Peter Lang. 1979
- 2-ALLAL. L. , *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise*, in HUBERMAN M,
Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Neuchâtel, Delachaux et
Niestlé 1988, P 86 à 126
- 3-ALLAL. L. et al, (Sous la direction de) *Evaluation formative et didactique du français.*
- 4-BARBIER. J.M , *L'Evaluation en formation*,
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1993 P 161 à 170
Paris, PUF, 1985
- 5-BARLOW. M. *L'Evaluation scolaire. Décoder son langage.*
Lyon, Chronique Sociale 1992
- 6-BARLOW. M. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation.*
Lyon, Chronique Sociale , 1976
- 7-BLOOM. B, *Handbook on Formative and Sommativ Evaluation of student learning*
New York, Mc GRAW HILL, BOOK CO, 1971
- 8-BLOOM. B, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook Cognitive Domains*
New York, 1956
- 9-BOLTON. S, *Evaluation, de la compétence communicative en langues étrangères.*
LAL, DIDIER, Paris 1991, P. 34
- 10-CARDINET. J, *L'Evaluation scolaire et pratique*,
Bruxelles, De Boeck, Université, 1988
- 11-CARDINET. J, Préface in SCALLON G, *l'Evaluation formative des apprentissages.*
Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988
- 12- GARCIA- DEBANC, *La problématique du français langue maternelle*, 1988 P.73
- 13-CARDINET. J, *L'apport socio-cognitif à la régulation interactive*, in WEISS. J
L'Evaluation : Problème de communication. COUSSET, Fribourg
DEL VAL 1991
- 14-CHEVALARD. Y, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage
Edition 1991
- 15-CORDER. SP ,*Error Analysis*, in ALLEN, JPB CORDER SP Edition 1974, P122
- 16-DE KETELE, *L'Evaluation : Approche descriptive ou prescriptive.* Ed, De Boeck
Université, BRUXELLES 1986
- 17-DE LANDSHEERE. G, *Définir les objectifs de l'Education*, Edition Georges Thone
BRUXELLES, Labor 1976

- 18-DE LANDSHEERE. G, *Dictionnaire de l'Evaluation et de la recherche en Education, Paris, PUF, 1979*
- 19- DEBYSER, F, HONIS.M, ROJAS C, *Grille de classement typologique des fautes, B.E.L.C Paris, 1967*
- 20-DELORME. CH, *L'Evaluation en question, Collection Pédagogie E.S.F, 5° Ed. Paris, 1994, P 62*
- 21-D'HAINAULT. L, *Etablir in cycle d'enseignement- Conception d'ep:euves Bilan INRE 1996*
- 22-D'HAINAULT. L, *Initiation à l'évaluation, INRE , 1995*
- 23-HADJI C, *L'évaluation, règles du jeu, Paris, ESF, Editeur,1989*
- 24-HADJI C, *L'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF, 1992*
- 25-HADJI C, *L'évaluation démystifiée, Paris, ESF, Collection Pratiques & enjeux 1997*
- 26-MEIRIEU Ph, *Apprendre... oui, mais comment ? Paris ESF, Editeur, 1987*
- 27-MERLE. P, *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris, PUF, 1996*
- 28-PIERON. H, *Examens et docimologie, Paris, PUF, 1963*
- 29-SCALLON. G, *L'évaluation formative des apprentissages, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988*
- 30-STUFFLEBEAM et al, *L'évaluation en éducation et la prise de décision, OTTAWA N.H.P 1980*
- 31-VESLIN. O, et *J Corriger des copies. Evaluer pour former, Paris, Hachette, 1992*
- 32-BOLTON. S, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, LAL, Hatier / Didier, CREDIF, Paris1991*
- 33-HOLEC. H, *Autonomie et Enseignement / Apprentissage des Langues Etrangères, HATIER / DIDIER 1989 , P 31 à 59*
- 34-JOHANSSON. S, *Papers in contrastive linguistics and language testing Lund*
- 35-PASCAL. G, *L'idée de philosophie chez Alain, Paris Bordas, 1970*
- 36- DEVELAY, M, *De l'apprentissage à l'enseignement . Pour une épistémologie scolaire, Coll. Pédagogie, ESF, Editeur, 3°Edition Paris 1992*

- 37- GALISSON R, *Problématique de l'autonomie en didactique des langues.*
(contexte français), Langue française, 82
- 38- GAONAC'H D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,*
Paris, HATIER, Coll ? L.A.L 1987
- 39- VIGNER, G, *Didactique fonctionnelle du français, Paris,* Hachette, 1980
- 40- GALISSON R & COSTE D, *Dictionnaire de didactique des langues, Paris,*
Hachette, 1976
- 41- PERY-WOODLEY M-P, *Les écrits dans les apprentissages,* Paris, Hachette, FLE
- 42- ZARATE, G, *Enseigner une culture étrangère* Paris Hachette 1986

12/11/96

12/11/96

12/11/96

12/11/96

Revue :

- CARDINET. J, *Evaluer sans juger, Revue française de pédagogie,*1989, P. 41 à 52
- DEBYSER F, *Productions de textes et matrices narratives, Pratiques,* n°50,
Les paralittératures.
- TAGLIANTE C, *L' Evaluation dans une formation sur objectifs spécifiques,* in « Le Français dans le monde n° Spécial août- septembre.
- Le Français Dans le Monde (F.D.M n° 299 spécial août/septembre 1999



رقم الجرد 222

رقم الفاتورة 1

التاريخ: 2003.09.16

الأصل: دائرة الأناضول والاعتمادات