

**UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA**

Faculté des langues et des sciences sociales

Département de français

**MEMOIRE DE MAGISTER**

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

**POUR UNE EVALUATION FORMATIVE DES PRODUCTIONS ECRITES DANS  
LE SECONDAIRE ALGERIEN**

Par

**BENGHERBIA-MOUSSAOUI Nassima**

devant le jury composé de :

D.ATTATFA	Professeur,ENS de Bouzaréah	Président
K.SAHNINE	Maître de conférences,ENS de Bouzaréah	Examineur
S.BENBRAHIM	Chargée de Cours,U.de Blida	Examineur
B.BENTIFOUR	Professeur,ENS de Bouzaréah	Rapporteur

Blida,Février 2007

## REMERCIEMENTS

Je remercie mon encadreur, M. BENTIFOUR Belkacem, pour ses orientations et ses conseils, ils m'ont été précieux et ils m'ont surtout permis d'arriver au terme de cette modeste étude.

Qu'il me soit permis de remercier Mme BEKKAT Amina pour sa compréhension.

Merci également à Mme BRAKNI Dalila et Melle BENBRAHIM Samia pour leurs encouragements.

Mes remerciements vont également vers :

M. ATTATFA Djillali et Mme SAHNINE Kheira pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Je remercie mes parents, pour leur foi en moi.

Mon mari, pour son aide.

Mes frères et mes sœurs, pour leurs encouragements.

WIEM, ma fille, pour sa patience .

## RESUME

### **Mots clés :**

Cognitivism, constructivism, erreur, évaluation formative, évaluation formatrice, autoévaluation, métacognition, représentations.

L'objet de notre étude porte sur l'évaluation formative et formatrice de l'expression écrite dans le secondaire algérien.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des modèles cognitivistes qui inscrivent le geste évaluateur aussi bien de l'enseignant que celui de l'apprenant dans une dynamique constructiviste et formatrice. Nous nous sommes donc intéressée aux fondements de l'évaluation formative, à ses principes et à ses lignes de force.

L'erreur a également retenu notre attention, une erreur telle que définie dans les modèles constructivistes .

Nous nous sommes également penchée sur les difficultés que rencontrent les enseignants dans la gestion des produits d'apprentissage que sont les copies de nos apprenants. L'analyse des pratiques évaluatives des enseignants nous a permis de mesurer le désarroi dans lequel ils se trouvent lors de la correction/évaluation des productions écrites de leurs élèves. L'enquête que nous avons menée auprès de ces mêmes enseignants nous a permis d'analyser leur discours quant à l'enseignement /apprentissage de l'expression écrite. Le questionnaire a surtout porté sur les séances inhérentes à l'écrit : l'écrit dans sa préparation, dans sa rédaction et dans son évaluation. L'analyse des pratiques évaluatives des enseignants nous a également permis d'approcher les compétences scripturales des élèves.

Les entretiens que nous avons menés auprès des élèves/producteurs de textes ont mis en exergue leurs discours et leurs représentations quant au regard qu'ils portent sur leurs productions notamment sur l'évaluation de ces productions .Comment vivent-ils le geste évaluateur de l'enseignant ?Quelle réaction adoptent-

ils face aux notes qu'ils obtiennent en production écrite ? Quel sort réservent-ils à leurs copies ?

Les propositions remédiatives pour lesquelles nous avons opté ont essentiellement porté sur les référentiels susceptibles d'aider les enseignants et les élèves à prendre en charge les séances de compte rendu et les séances d'autoévaluation. Beaucoup de pistes se sont offertes à nous, elles ne prendront leur plein sens qu'inscrites dans une nouvelle dynamique inspirée par les nouvelles méthodologies induites par la refonte du système éducatif, ces propositions seront appliquées dans nos classes dans l'année en cours /an II de la réforme dans le secondaire.

## تلخيص

نظرا للصعوبات التي يلقاها الأستاذ أثناء تأدية مهمته سواء كانت تدريسا أو تقويما عملية الإنشاء أو التعبير الكتابي، قررنا التفكير في الأساليب التي تساعد الأستاذ و التلميذ على تحسين التعليم و التعلم التعبير الكتابي.

لذلك كان لبد علينا التطرق إلى هذا الموضوع الذي لبه يدور حول التقويم التكويني للتعبير الكتابي و لهذا الغرض، قمنا بتحليل التطبيقات التقييمية للأساتذة، لانطلاقنا من نماذج لإنتاجيت التلاميذ في مادة التعبير الكتابي باللغة الفرنسية في السنة الثالثة ثانوي.

بعد تحليل لهذه النماذج استنتجنا أن الأساتذة يصادفون صعوبات في عملية التقويم مما يعجز التلاميذ عن التقويم الذاتي لتحسين الإنتاج هذا ما جعلنا نختار موضوع التقويم التكويني لاستدراج التلميذ في عملية التقويم بمعنى أننا نكون التلميذ إلى درجة أنه يصبح متمكن من تحديد الأخطاء و كيفية استعمالها بعد تحليلها و فهمها لتحسين قدراتهم في المستقبل.

لهذا قمنا باقتراح وسائل التي يعتمد عليها الأستاذ لتسهيل عملية التصحيح، غرض الوصول إلى تقويم ذاتي حقيقي.

## TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	02
Résumés.....	03
Introduction.....	09

### 1- L'EVALUATION FORMATIVE DES PRODUCTIONS ECRITES

1/ Qu'est-ce qu' évaluer ?.....	15
1- 2 Les différents fonctions de l'évaluation.....	16
1- 3 L'évaluation formative.....	17
1-3-1 Définition.....	17
1-3-2 L'évaluation formative et la pédagogie de l'écriture.....	18
1-3-3 Les lignes de force de l'évaluation formative.....	19
1-3-4 Les différents modes de régulation.....	20
1-4 L'explicitation des critères.....	20
1-4-1 Définition.....	22
1-4-2 Différents types de critères.....	22
1-4-3 Les critères en production écrite.....	23
1-5 L'importance de la consigne.....	27
1-5-1 Définition.....	27
1-5-2 Les différents types de consignes.....	27
1-5-3 Caractéristiques d'une bonne consigne.....	28
1-5-4 Caractéristiques d'une mauvaise consigne.....	28
1- 6 L'écriture évaluative ou comment former en corrigeant.....	29
1-6-1 Les appréciations.....	29
1-6-2 Les annotations .....	30
1-6-3 Caractéristiques d'une annotation utile à l'apprentissage.....	31
1- 7 La notation des copies.....	32
1- 8 Comment élaborer des corrigés .....	33
1-9 L'autoévaluation.....	34
1-9-1 Définition.....	36
1-9-2 Autoévaluation et introspection métacognitive.....	36
1-9-3 Comment impliquer l'élève dans l'autoévaluation .....	38
1-10 L'évaluation formatrice.....	40
1-11 Les nouvelles formes d'évaluation.....	43
1-11-1 Le portfolio.....	43
1-11-2 Le portefeuille de compétences.....	45
Conclusion.....	46

## 2- L'ERREUR DANS LES APPRENTISSAGES.

2-1 Essai de définition.....	48
2-2 Le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage.....	49
2-2-1 Le modèle transmissif.....	49
2-2-2 Le modèle béhavioriste.....	50
2-2-3 Le modèle constructiviste.....	51
2-3 L'analyse des erreurs.....	52
2-3-1 L'analyse des erreurs ou l'inventaire des erreurs.....	52
2-3-2 L'analyse des erreurs et la notion d'inter-langue.....	53
2-4 Vers une redéfinition de l'erreur.....	54
2-5 Erreur et notions de norme,de grammaticalité et d'acceptabilité.....	57
2-5-1 La notion de norme.....	57
2-5-2 La notion de grammaticalité.....	59
2-5-3 La notion d'acceptabilité.....	60
2-6 Erreur et typologies.....	61
Conclusion.....	72

## 3- SUR LES REPRESENTATIONS

3-1 CONCEPTIONS ET/OU REPRESENTATIONS .....	74
3-1 Essai de définition.....	74
3-2 Nature des représentations.....	77
3-3 Fonctions des représentations.....	77
Conclusion.....	78

## 4-LES ENSEIGNANTS ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE

### L'EXPRESSION ECRITE :

4- 1 Le discours des enseignants sur l'évaluation de l'expression écrite.....	80
4-1-1 L'enquête.....	80
4-1-1-2 L'idée de l'enquête.....	80
4-1-1-3 L'objet de l'enquête.....	80
4-1-1-4 L'univers de l'enquête.....	82
4-1-1-5 Les résultats.....	85
4-1-1-6 L'analyse.....	92
4-2 Les pratiques évaluatives des enseignants.	
4-2-1 Le corpus.....	92
4-2-1-1 Présentation du corpus.....	94
4-2-1-2 L'approche du corpus.....	96
4-2-1-3 L'analyse du corpus.....	97
4-2-1-4 Les résultats de l'analyse .....	104
4-3 Analyse des pratiques évaluatives des enseignants.	

4-3-1 Quels textes évaluent-ils ?.....	112
4-3-2 La note.....	112
4-3-3 L'écriture évaluative .....	113
4-3-4-L'analyse .....	114
4-3-4-1Les annotations.....	114
4-3-4-2Les appréciations.....	116
4-3-5 Le commentaire .....	116
4-3-6 Les résultats de l'analyse.....	117
Conclusion .....	118

## 5- LE DISCOURS DES APPRENANTS SUR L'EVALUATION DE L'EXPRESSION ECRITE.

5- 1 Leurs représentations sur l'écrit et l'évaluation de l'écrit .....	120
5-1-1 Le type d 'entretien.....	120
5--2 Les caractéristiques de l'entretien.....	120
5-1-3 La situation de l'entretien.....	121
5-1-4 Le contenu de l'entretien.....	124
5-1-5 Les résultats.....	125
5-1-6 L'analyse.....	129
Conclusion.....	130

## 6 – QUELQUES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES.

6-1 Interventions à court terme.....	132
6-2 Interventions à long terme.....	154
CONCLUSION .....	158
LES APPENDICES.....	165
INDEX DES TABLEAUX.....	219
LES REFERENCES .....	220

## INTRODUCTION

Une école ouverte sur le monde, une école impliquée dans les grandes mutations que connaît la planète, telles sont les principales finalités du système éducatif algérien. Cette ouverture sur le monde, cet accès à la culture universelle ne saurait, ne pourrait se faire sans un enseignement / apprentissage des langues étrangères efficace, un enseignement inscrit dans une dynamique portée vers l'avenir, faisant de l'élève - futur citoyen - un membre actif dans la société. Ces finalités montrent combien la mission de l'école est primordiale. En effet, c'est aussi à l'école que l'élève apprend à se construire et à construire son savoir, à se positionner quant à toutes les démarches et quant à toutes les décisions adoptées par l'enseignant. Celui-ci doit donc faire en sorte que l'enseignement / apprentissage d'une langue, en l'occurrence le FLE, permette à l'élève de s'impliquer dans toutes les situations d'apprentissage quelles qu'elles soient. L'un de facteurs susceptible soit d'intéresser l'élève soit au contraire de le rejeter voire de l'exclure du processus d'apprentissage est l'évaluation. Les recherches et les travaux aussi bien des didacticiens que des psychopédagogues de ces dix dernières années ont essentiellement porté sur l'évaluation ; ceci témoigne de l'importance que revêt le geste évaluateur de l'enseignant. Notre modeste expérience nous a montré que souvent les déperditions et l'échec scolaire sont dus à la notation, à l'évaluation des enseignants. Un élève à qui l'on donne toujours les mêmes notes et mauvaises de surcroît vivra l'échec comme une espèce de fatalité. Cette fatalité est également vécue par l'enseignant qui souvent devant la qualité des devoirs se trouve dans l'impasse. Lors de nos visites, nous avons constaté le désarroi voire l'impasse dans laquelle se trouvent nos enseignants face aux copies des élèves. Des questions telles que : que faire face à une copie remplie de fautes, que doit-on corriger, doit-on tout corriger, témoignent des difficultés que rencontrent les professeurs de l'enseignement secondaire (désormais PES) lors de l'évaluation des écrits de leurs élèves. Ces derniers, de leur côté, éprouvent beaucoup de difficultés à intervenir sur leur

copie, à s'auto-évaluer. Par ailleurs, il a été constaté lors des corrections des épreuves du baccalauréat que seules les questions de compréhension et de fonctionnement de la langue permettaient aux candidats d'obtenir des notes supérieures ou égales à 10/20.

Face à cette situation plus que préoccupante de l'évaluation de l'expression écrite dans le secondaire algérien, face aussi bien aux problèmes que rencontre un apprenant qui se voit remettre une copie « toute rouge » qu'un enseignant qui se trouve désarmé devant cette même copie, des questions nous ont interpellées : ces problèmes sont-ils dus à la qualité des devoirs, y y aurait-il tellement à corriger que le mieux serait de ne rien corriger ? Sont-ils également dus à l'absence d'outils susceptibles de permettre aux élèves de prendre charge le devoir une fois corrigé et rendu par le professeur ? Ces mêmes problèmes sont-ils inhérents aux pratiques évaluatives des enseignants ? Comment corrigent-ils ? Leur correction permet-elle à l'élève d'opérer un retour sur soi afin de mieux réguler son apprentissage ? Le rejet de l'écrit tant décrié par les enseignants trouverait-il son origine dans l'évaluation de ces mêmes enseignants : les notes que nos apprenants obtiennent à l'écrit les encouragent-ils à écrire et surtout à améliorer leur écrit ? La démotivation ne proviendrait-elle pas du regard que nos élèves portent sur leurs copies ? Ne se sentent-ils pas condamnés à ne jamais progresser tant il y a à corriger ? Par ailleurs, quel sort les élèves réservent-ils à leurs productions une fois celles-ci corrigées et remises, réfléchissent-ils sur les dysfonctionnements ? De leur côté quel comportement adoptent les enseignants face à ces mêmes écrits ? Les rentabilisent-ils ? Quels regards portent-ils sur ces produits d'apprentissages qui provoquent souvent malaise et désarroi.

Toutes ces questions nous ont poussées à opter pour l'évaluation formative de l'expression écrite dans le secondaire algérien et plus particulièrement en troisième année secondaire. Pour ce faire, les écrits de nos apprenants constitueront le corpus de notre étude, corpus qui nous permettra d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants. Notre objectif étant d'amener aussi bien l'apprenant que l'enseignant à ne plus considérer l'écrit comme un texte clos, fini, mais comme une ouverture, un nouvel outil susceptible de faire progresser l'enseignant (dans sa pratique de classe) et l'élève (dans le développement de ses compétences scripturales). En ce sens, il ne s'agira plus de corriger l'erreur mais de l'intégrer d'aller au-delà des difficultés rencontrées afin

d'essayer de réfléchir sur les meilleures stratégies à mettre en place en vue d'une véritable pédagogie de l'écriture.

Il nous semble donc nécessaire de définir le cadre théorique dans lequel nous comptons nous inscrire. Nous nous intéresserons à l'évaluation formative des productions écrites. Nous en aborderons les principes et les caractéristiques. Quels outils mettre en place avec l'élève pour que l'évaluation soit un moment de l'apprentissage, pour qu'elle constitue une partie intégrante de l'apprentissage. Ceci n'est possible que si les enseignants négocient les critères, qu'ils saisissent l'importance de l'explicitation de ces derniers avec les élèves. La consigne, quand elle est prévue par l'enseignant et quand elle est bien formulée, contribue au geste formateur de l'évaluateur. Toujours dans cette première partie consacrée à l'évaluation formative, nous aborderons les pratiques évaluatives sans lesquelles toute autoévaluation et par là toute régulation sont impossibles. Pour quelle écriture évaluative opter ? Quelles sont les caractéristiques d'une bonne annotation, d'une bonne observation ? Faut-il noter les productions écrites ? Comment, dans ce cas, les noter ? Le propos sur une véritable évaluation formative ne saurait se passer de l'un de ses piliers, l'auto-évaluation, aussi nous a-t-il semblé important d'aborder ses principes et ses modalités. L'évaluation formative, appelle et interpelle incontestablement l'évaluation formatrice, celle pilotée par l'élève lui-même. L'évaluation formatrice est le parachèvement de l'évaluation formative, lorsqu'elle est bien menée et bien prise en charge par l'apprenant, elle ne peut que mener celui-ci vers, non seulement l'amélioration de ses écrits, mais aussi la maîtrise des différents procédés d'écriture sans lesquels aucune pédagogie de l'écriture et de la réécriture n'est possible. L'évaluation formatrice permettra à l'apprenant une prise en charge effective de l'erreur afin que celle-ci fasse partie du processus d'apprentissage lui-même. L'évaluation formatrice ne saurait se faire sans l'introduction de nouveaux instruments et de nouvelles formes d'évaluation. Ceux-ci sont nombreux, nous n'avons retenu que ceux qui nous ont semblé opératoires et fonctionnels dans nos classes : la carte d'étude, le portfolio et le porte feuille de compétences.

Le deuxième chapitre portera sur l'erreur. Nous ne pouvons analyser les pratiques évaluatives des enseignants sans aborder l'erreur. Celle-ci constitue le réceptacle de toutes les interventions aussi bien celles du professeur que de l'élève ? Qu'est-ce que l'erreur, quel statut lui est accordé dans les différentes

méthodologies, notamment dans le modèle constructiviste, modèle dans lequel nous nous inscrivons. Comment sommes-nous passés de la faute à l'erreur ? Quel impact a eu l'analyse contrastive dans l'élaboration des différentes méthodes d'apprentissage ? L'analyse des erreurs a-t-elle permis une avancée dans la conception de l'erreur et surtout une évolution dans le discours didactico-scientifique ? Nous ne prétendons pas à une analyse des erreurs commises par nos apprenants - non que celles-ci ne soient pas importantes - mais nous nous sommes intéressée à l'erreur dans la perspective de sensibiliser les enseignants sur son caractère inéluctable et formateur, comment les enseignants devraient-ils l'intégrer dans les apprentissages ? Comment réconcilier les élèves avec l'écrit en dédramatisant l'erreur et en la travaillant dans le cadre d'une autoévaluation et par là une régulation qui ne peut que mener l'élève vers l'amélioration de ses écrits. Aussi notre propos portera-t-il sur le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage. Nous ne comptons pas nous attarder sur les modèles transmissif et béhavioriste ceux-ci seront abordés aux seules fins de situer le statut de l'erreur et d'analyser son évolution. Au demeurant, le modèle constructiviste retiendra particulièrement notre attention dans la mesure où toutes les méthodologies qui en convoquent les principes et sur lesquels elles se fondent opèrent une centration sur l'apprenant le considérant comme un agent responsable de son propre apprentissage.

Les représentations constitueront le dernier point de notre cadre conceptuel. Nous ne pouvons, en effet, analyser le discours aussi bien des enseignants que des apprenants sans nous interroger sur l'importance des représentations, comment faut-il les définir ? Qu'elle est leur nature ?

Notre partie pratique portera sur les enquêtes et les entretiens que nous avons menés avec les enseignants et les apprenants. Dans le troisième chapitre, nous nous intéresserons en premier lieu au discours des enseignants sur l'enseignement de l'expression écrite notamment sur la correction des productions de leurs apprenants. Pour ce faire, nous leur avons proposé un questionnaire car nous voulions confirmer nos hypothèses, nous voulions également les écouter parler de leurs pratiques.

L'analyse du questionnaire et de leurs pratiques évaluatives nous permettront de mieux saisir le désarroi dans lequel ils se trouvent face aux écrits de leurs élèves et par là de tenter une approche de leurs conceptions quant à

l'évaluation des productions de leurs élèves .L'analyse du discours des enseignants nous permettra une timide approche de leurs représentations. En effet,l'analyse de leurs représentations nous semble intéressante à plus d'un titre car nous pensons qu'on ne peut mettre en place une véritable pédagogie de l'écriture portée par de nouvelles approches et de nouvelles techniques qu'une fois analysées les conceptions que se font les enseignants de leur pratique de classe .Agir au niveau des représentations n'est point une tâche aisée tant il y a à déconstruire afin de reconstruire.

Les entretiens que nous avons réalisés avec les apprenants feront l'objet de notre quatrième chapitre .Ces entretiens nous ont permis d'analyser leurs discours et leurs réactions vis-à-vis de leurs écrits. Quel comportement adoptent-ils vis-à-vis des devoirs corrigés. Quelle est leur conception de l'erreur ? Quel regard portent-ils sur la correction effectuée par leur professeur ? L'analyse du corpus constitué de leurs productions nous a permis d'analyser leurs compétences à l'écrit,nous avons opté pour deux niveaux d'analyse : la phrase et le texte .Les différents dysfonctionnements nous ont permis de mettre en exergue les difficultés combien nombreuses que rencontrent les professeurs lors de l'évaluation de ces copies .Il convient également de signaler que le corpus nous a également permis d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants .

La dernière partie de ce modeste travail portera sur quelques propositions pédagogiques .Certaines ont été expérimentées dans notre circonscription. Compte tenu du public immédiat auquel nous avons à faire,nous avons essentiellement travaillé avec les enseignants,toutes les activités ont été appliquées avec l'ensemble des enseignants de notre circonscription et ce dans la cadre d'opérations de formation que nous avons organisées. Toutefois,leur application a été suivie dans les établissements que nous avons choisis au départ,il est toutefois utile de signaler que lors de nos inspections et lors des opérations de confirmation,nous avons constaté leur application dans les classes

Les nouvelles méthodologies mises en place par le MEN dans le cadre de la réforme du système éducatif vont nous permettre une réelle prise en charge des écrits des élèves,avec la mise en place de la pédagogie du projet,l'évaluation formative et formatrice de la production écrite prendra tout son sens car le point de départ de la séquence après la négociation du projet est l'évaluation diagnostique qui consiste en la production d'un écrit qui sera convoqué tout au

long de la séquence d'apprentissage, nous avons donc suggéré quelques pistes remédiatives que l'on compte mettre en place dès l'année scolaire 2006/2007.

# CHAPITRE 1

## L'EVALUATION FORMATIVE DES PRODUCTIONS ECRITES

Longtemps limitée au simple contrôle, plus ou moins figé et réducteur, l'évaluation est devenue depuis les années 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique du français, notamment du français langue étrangère puisqu'il a été définitivement admis - bien que les outils et les dispositifs soient pareils - que l'on ne pouvait évaluer de la même manière les natifs et les non natifs du français. Par ailleurs, le regard porté sur le geste évaluateur a énormément changé puisqu'on est passé d'une évaluation perçue comme sanction à une évaluation conçue comme un véritable dispositif de formation, de régulation et de remédiation. On est passé d'évaluer pour sanctionner à évaluer pour former, « *alors que l'idée même d'évaluation renvoyait à des notions de sanctions ou de sélection quelquefois même d'exclusion, l'évaluation est devenue synonyme de progrès* ». CUQ J.P & GRUCA [1] Elle est, en ce sens, beaucoup plus conçue comme une aide à l'apprentissage.

### 1-1 Qu'est ce que évaluer ?

*« Evaluer, c'est recueillir un ensemble d'informations, de faits et de représentations pertinents, valides et fiables, c'est aussi examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ et ajustés en cours de route en vue de prendre une décision ».* (ROGIERS et DE KETELE [2])

Cette définition convoque toutes les caractéristiques d'une évaluation inscrite dans une dynamique formative, elle prend en considération toutes les informations que tout évaluateur doit avoir tant sur le contexte, les conditions d'évaluation que sur le savoir évalué, les conceptions et représentations aussi bien du sujet/évaluateur que du sujet/ évalué. L'accent mis sur les critères (de réalisation ou de réussite) montre la préoccupation des auteurs quant à la mise en place d'un référentiel qui ne peut qu'installer l'évaluation au cœur même de l'apprentissage.

L'expression « en cours de route » témoigne du caractère dynamique et de ce fait non réducteur et non fixiste que devrait revêtir le geste évaluateur, un geste qui accompagne, qui dédramatise et qui reconforte.

Nous avons opté pour cette définition car elle constitue en elle-même tout un programme, elle réunit toutes les caractéristiques d'une évaluation formative et formatrice, caractéristiques que nous allons aborder dans les points qui suivent.

## 1-2 Les différentes fonctions de l'évaluation :

Nous aborderons d'une manière succincte les deux grands moments de l'évaluation à savoir : avant et après les apprentissages, par souci pratique et afin de mieux situer l'évaluation qui intervient pendant les apprentissages, celle qui constitue l'objet même de notre travail.

### 1-2-1 L'évaluation sommative :

Elle se situe à la fin de l'action pédagogique, elle est donc portée sur le passé et consiste à contrôler des acquis, soit au terme d'une séquence soit au terme d'un trimestre ou d'un semestre. Elle fait le bilan d'une formation et des résultats obtenus, elle attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les élèves. Bien que son utilité sociale fasse l'unanimité, l'évaluation sommative « *aurait mauvaise presse chez les pédagogues à qui elle apparaît souvent comme dangereuse, voire « mortifère » et en tout cas superflue* ».

MINDER.M. [3]

PERRENOUD(1997) la voit comme une fonction de « *fabrication des hiérarchies d'excellence, elle juge, elle note, elle certifie et met chacun à sa place* » (cité par MINDER [3])

### 1-2-2 L'évaluation prospective ou pronostique :

Elle se situe en amont de la formation. Elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Elle sert à orienter et à situer. C'est une évaluation qui permet

d'établir des diagnostics, elle figure parmi les moments clés des apprentissages puisque c'est sur elle que repose toute l'action pédagogique .

### 1-3 L'évaluation formative :

#### 1-3-1 Définition :

Le concept d'évaluation formative a été proposé par Scriven ( 1997) dans l'évaluation des programmes . Il a ensuite été transposé au domaine de l'évaluation des apprentissages.

Contrairement aux pratiques évaluatives qui établissent un constat ( évaluation sommative ),ou bien qui orientent l'élève ( évaluation de la remédiation),l'évaluation formative intervient en cours d'apprentissage pour informer l'élève sur la qualité de son action et lui permettre de la moduler et de l'infléchir . Elle suit alors le cours de l'action est apparaît donc comme un processus d'accompagnement. Il ne s'agit plus pour l'enseignant de maintenir l'élève à l'écart,d'agir seul sans une implication effective de celui-ci. Elle apparaît comme « *une prise de conscience par l'élève du mouvement d'apprentissage opposée à un cheminement aveugle téléguidé par le maître* ». ABRECHT R [4] Elle contribue à la régulation continue des apprentissages et fournit au formateur et aux apprenants des informations utiles pour organiser la suite de l'apprentissage . Elle a donc pour but de « *dresser un état d'avancement,de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter.Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins en scores,il s'agit d'une information en retour pour l'élève et pour le maître* ».De LANDSHEERE .G[5].

Cette notion de feedback est reprise par AMIGUES puisqu'il affirme que le but de l'évaluation formative « *est de transmettre à l'élève des informations en retour qu'il peut utiliser pour optimiser ses stratégies d'apprentissage* ».(cité par MACCARIO) [6]Ce retour réflexif qu'opère l'apprenant lui permet de passer en revue toutes les étapes par lesquelles il est passé afin de réaliser une tâche,de répertorier également,les stratégies mobilisées en cours d'apprentissage .

Quand l'évaluation formative vise à donner des informations utiles pour surmonter les difficultés ( information recueillies par l'enseignant ou données par l'apprenant) dans ce cas ; elle devient diagnostique,elle ne sert plus seulement à établir des bilans en cours d'apprentissage,elle vise à comprendre,grâce aux recherches en psychologie cognitive,les difficultés qui peuvent surgir à divers moments de l'apprentissage donc à saisir le sens du blocage . Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage car elle permet de recueillir le maximum d'informations sur l'apprenant. Elle a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs,elle « assure le repérage,la mise à jour,l'identification et l'analyse des difficultés cognitives de chaque apprenant et incite l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiation » ( RAYNAL et RIEUNIER .1997 cité par MINDER [3]. Elle fait donc partie de la stratégie didactique,elle accorde une valeur diagnostique et un statut positif au dysfonctionnement et aux erreurs « puisque celles-ci font partie intégrante du processus éducatif,elles sont considérées comme des moments dans la résolution d'un problème et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations « pathologiques » . DE LANDSHEEERE .G ( 1979) cité par ABRECHT R [4].

L'évaluation diagnostique justifie l'apprentissage en donnant du sens à toutes les interventions qui suivent ( celle de l'enseignant et celle de l'apprenant) . Elle est donc nécessaire et incontournable,elle exige la mise en place de stratégies,de démarche appropriées et adaptées aux spécificités du public.

### 1-3-2 Evaluation formative et didactique de l'écriture :

En production écrite,les enseignants sont tenus d'associer les apprenants à toutes les démarches susceptibles de leur permettre de prendre en charge leurs productions,d'être des scripteurs engagés.

Les élèves doivent être impliqués dans les processus évaluatifs et cela ne peut se faire qu'à condition de mettre en place un dispositif qui permettra à l'enseignant de corriger des copies en fonction de critères négociés avec l'élève et ce dernier,étant informé de ce qui est attendu de lui , écrira en tenant compte de ces mêmes critères .

Le professeur peut également mettre à la disposition des ses élèves des textes d'auteurs,à partir desquels ils pourront formuler des critères . Ils pourront

procéder à des analyses qui leur permettront d'énoncer des règles d'écriture . Ces dernières leur permettront de réviser leurs propres écrits en remontant aux processus d'apprentissage. Dans un article consacré à l'évaluation formative et la pédagogie de l'écriture,GARCIA-DEBANC montre que l'intervention de l'évaluation formative se situe à un double niveau :

*« d'une part elle porte sur le produit,c'est-à-dire le texte dans son processus d'élaboration . Elle sert alors à améliorer celui-ci .L'évaluation est un outil au service de réécriture , d'autre part , comme toute activité d'apprentissage, elle porte sur le processus d'apprentissage lui-même . Elle permet de situer les acquis partiels qui subsistent et se modifient d'une activité de production à l'autre ».*GARCIA DEBANC[7]

### 1- 3-3 Les lignes de forces de l'évaluation formative.

- Elle s'adresse en premier lieu à l'élève.
- Elle doit donc nécessairement l'impliquer en lui faisant prendre conscience de son apprentissage.
- Elle fait donc partie de l'apprentissage au lieu de l'entrecouper.
- Elle se doit d'être souple,non rigide puisqu'elle vise l'individualité donc elle doit pouvoir s'adapter aux différents cas qui pourraient se présenter .Elle doit donc s'ouvrir à la pluralité et à la diversité.
- Elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats.
- Elle ne se contente pas de relever des informations ou d'observer,elle se doit de prendre des décisions,elle enchaîne donc l'action aussi bien sur et dans l'enseignement que dans l'apprentissage.
- Elle ne sanctionne pas les difficultés,elle met en place des dispositifs permettant de trouver des solutions,elle ne rejette pas donc l'erreur,celle-ci est intégrée dans l'apprentissage .
- Mise au service de l'élève,elle est également destinée à l'enseignant,elle lui permet des retours d'informations utiles en vue de réguler,d'orienter son action en vue d'une réelle amélioration .

#### 1 -3-4 Les différents modes de régulation que revêt l'évaluation formative

Selon ALLAL (1988 ) l'évaluation formative revêt trois modes de régulation : interactive,rétroactive et proactive :

##### - La régulation interactive :

Elle implique davantage l'élève car toutes les interactions qu'elles soient avec d'autres élèves, avec l'enseignant lui-même ou le matériel pédagogique permettent des réajustements de l'enseignement et de l'apprentissage .Plusieurs modes d'interactions peuvent coexister,ce mode d'évaluation est constitutif de l'apprentissage lui-même.

##### -La régulation rétroactive :

Elle opère des retours sur les apprentissages est consiste « *en la mise en place d'activités de remédiation permettant à l'élève de surmonter les difficultés ou de corriger les erreurs relevées lors de l'évaluation* » ALLAL.L [8]. Elle suppose donc l'instauration d'un véritable débat au travers d'activités stimulantes qui consistent en de véritables dispositifs pédagogiques qui interviennent « *à titre thérapeutique quand une activité d'apprentissage s'avère défailante,quand on constate une non-conformité du produit ou du processus aux objectifs visés* ». MINDER .M [3], la remédiation ne saurait être assimilée aux fameuses séances de rattrapage aux cours desquelles malheureusement les mêmes activités sont redonnées , avec les mêmes consignes et hélas les mêmes supports . A ce titre, DE VECCHI (1992 cité par MINDER [3]) souligne que « *remédier n'est pas répéter. Il convient donc de mettre en place les activités remédiantes d'une manière rapide et immédiate car une remédiation tardive n'est pas régulation mais simple rattrapage* ».Par ailleurs,il paraît évident que la remédiation ne saurait se limiter à une excersation répétitive ou à des séances de « révision ». Le vocable révision nous paraît intéressant à retenir mais dans une perspective de réécriture par les élèves de leurs propres productions.

##### -La régulation proactive :

Elle se situe,elle aussi en aval de l'apprentissage et consiste en « *la prévision d'activités de formation futures,orientées davantage vers la consolidation*

*et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation ».*

ALLAL.L[8] Contrairement à la régulation rétroactive qui s'adresse aux élèves en difficultés, la régulation proactive s'intéresse à tous les élèves . Aux élèves en difficultés, elle proposera des activités nouvelles et plus motivantes, elle les aidera à consolider leurs connaissances dans des contextes nouveaux . Aux élèves ayant progressé sans difficultés, elle proposera de nouvelles activités plus complexes, marchant de pair avec leur niveau en vue d'un élargissement et d'un enrichissement. Aussi tous les élèves, quelque soit leur niveau pourront évoluer dans des situations nouvelles donc plus stimulantes .Au cours de ce type de régulation, l'enseignant n'est pas obligé d'opérer un retour sur les erreurs des apprenants puisqu'il peut consolider des compétences en créant de nouveaux contextes, ceux-ci plus motivants pourraient intéresser davantage les élèves susceptibles de manifester une lassitude en « retournant » sur, soit les erreurs commises, soit les mêmes contextes d'apprentissage ayant engendré ces mêmes erreurs .

Tableau n°1 : Parallèle évaluation sommative /évaluation formative (d'après MINDER.M [3]).

Evaluation formative	Evaluation sommative
1- Elle est analytique : C'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnalisé.	1- Elle est globale : C'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière
2- Elle est continue : Elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage (fin de leçon).	3- Elle est ponctuelle : Elle intervient à des moments, clôturant un chapitre ( interrogation ) ou une période scolaire ( examen).
3- Elle est diagnostique : elle situe l'élève par rapport à l'objectif, identifie les erreurs et décèle les faiblesses de l'apprentissage.	3 – Elle est statistique : Elle situe les notes individuelles dans la distribution de l'ensemble des notes.
4- Elle est correctrice, elle débouche sur des activités d'ajustement assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif .	4- Elle est normative : Elle réalise un constat en termes de réussite et d'échec.

## 1 -4 L'explicitation des critères ou comment former en corrigeant :

### 1-4-1 Définition

L'explicitation des critères est « *une véritable technique pédagogique, une technique de guidage du travail scolaire .Elle nécessite un travail d'élucidation et de clarification de leurs objectifs et s'avère efficace pour les élèves* ». BONNIOL et VIAL [9]

L' aspect formatif de l'évaluation résulte du dialogue entre l'élève et l'enseignant d'une part et, d'autre part, entre l'élève et les repères explicites définis soit par le professeur soit par l'élève lui-même . Ces repères sont les critères sans lesquels une action pédagogique ne peut atteindre ses objectifs . Ce sont des éléments « *qui permettent au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir* » MEIRIEU PH [10] .

Selon ROGIERS[2], le critère « *est un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production, c'est une qualité que doit respecter la production d'un élève* ».

DE KETELE propose la définition suivante : « *un critère est une qualité, un regard que l'on porte . Les critères sont fixés en commun accord avec les partenaires et ils peuvent être ajustés en cours de route* » cité par ROGIERS [ 2] .

Toutes ces définitions font référence à la position aussi bien du sujet /évaluateur que du sujet /évalué, il s'agit du regard porté, de la position adoptée lors de l'évaluation . Les mots conformité, qualité mettent l'accent sur les produits d'apprentissage et sur les processus .

### 1-4-2 Les différents types de critères :

1/ Les critères de réalisation : ils répondent aux questions « que dois-je faire pour réaliser cette production ? Quelles actions mentales dois-je mobiliser ? Quelles opérations dois-je effectuer pour réaliser cette production ? ».

2/ Les critères de réussite : ils répondent aux questions : « comment saura-t-on que toutes les stratégies mobilisées ,toutes les opérations ont été bien faites ? Comment saura-t-on que le produit est bien fait ? ».

L'interprétation critérielle d'une production consiste donc à vérifier la performance des élèves par rapport à des objectifs d'apprentissage,les critères découlent des objectifs si ceux- ci sont bien définis . Le correcteur doit recourir à des critères explicites qui ciblent aussi bien les réussites que les échecs. L'explicitation des critères peut permettre un réel changement dans les pratiques évaluatives des enseignants dans la mesure ou leur utilisation facilite la correction des copies et permet aux élèves de s'autoévaluer puisqu'ils sont placés en situation d'apprentissage de l'évaluation, ils sont considérés comme des sujets évaluateurs. Placer l'élève au centre des apprentissages et le rendre maître de son évaluation ne fera que valoriser ses productions et donner du sens aux séances de « compte rendu » .Les élèves porteront beaucoup plus d'intérêt à ces séances s'ils voient leurs produits valorisés et surtout s'ils détiennent les outils qui leur permettent d'intervenir sur leurs productions .

#### 1-4-3 Comment définir les critères en expression écrite ?

Les critères sont sous-tendus aux objectifs d'apprentissage,or les élèves ne savent si ces derniers sont atteints que lors de l'exécution d'une tâche .

Nous distinguons ce qui relève de l'énoncé de la tâche et ce qui relève de la tâche elle-même.

- L'énoncé de la tâche est l'ensemble des indications données à l'élève , il réfère aux consignes que l'on donne afin que l'élève réussisse la tâche .

- La tâche est l'ensemble des activités exercées par l'élève pour réaliser une production ; celle-ci étant le produit , le résultat matériel de la tâche autrement dit le texte produit.

Odile et Jean VESLIN [11] proposent différentes procédures pour définir les critères d'évaluation .

## 1/ Partir des erreurs ou des réussites des élèves :

Il s'agit d'utiliser les productions des apprenants comme supports pédagogiques, l'enseignant fait découvrir les erreurs par les élèves ceux-ci vont repérer des indicateurs car le critère s'actualise sous la forme d'un indicateur .Ils vont ensuite faire correspondre un critère à chaque indicateur .Ce dernier permet d'opérationnaliser les critères puisqu'il est le signe concret,un indice précis qui permet de se prononcer sur la maîtrise du critère.

Un exemple<sup>(1)</sup>:

Dans un appel adressé aux jeunes du quartier,l'élève doit inciter ses camarades à nettoyer leur quartier,or il n'a pas su employer le mode impératif,qui est un indicateur dans cette tâche. Le critère correspondant à cet indicateur est « l'utilisation correcte de l'impératif ».

On peut également faire définir les critères à partir des réussites.

Dans la production d'un texte argumentatif,les trois arguments avancés sont accompagnés d'exemples . L'utilisation d'exemples est un indicateur de réussite.

## 2 / Partir de l'énoncé de la tâche à réaliser :

Dans cette procédure,il s'agira de repérer toutes les actions qu'exige la tâche, toutes les actions constituent des critères qui seront énoncés sous forme d'indicateur que l' élève,avec l'aide de l'enseignant,reformulera sous une forme plus abstraite .

Un exemple : Dans la rédaction d'un texte expositif sur les séismes , il faudra :

- Veiller à ne pas s'impliquer .
- Définir le séismes .
- Expliquer ses causes.

Tous ces indicateurs auront comme critères :

---

(1) Tous les exemples sont tirés de notre corpus.

- La neutralité et l'objectivité de l'énonciateur.
- L' utilisation des procédés explicatifs.
- Construire des phrases déclaratives.

#### 1-4-4- Facteurs intervenant dans la détermination des critères :

##### 1/ Les représentations des enseignants :

La conception que l'enseignant a de la tâche est très importante, la connaître permet de définir les attentes aussi bien de l'enseignant que de l'élève. Quelle idée se fait-il d'un texte argumentatif ? Qu'est-ce que réussir une argumentation ? Qu'est-ce qu'une bonne production ? La liste des critères décrit la conception de l'enseignant, l'élève doit connaître les représentations de celui qui va corriger son devoir afin d'être en accord avec lui . Il arrive que l'enseignant ait une idée vague sur la tâche à réaliser . Il est rare que cela se produise, car les conceptions se réfèrent à des modèles théoriques : chaque type de texte appelle des critères qui lui sont spécifiques, d'où la nécessité de renégocier et d'explicitier à chaque fois que l'élève doit produire.

##### 2/ Les conditions de réalisation :

Il est important de prendre en considération les conditions dans lesquelles les apprenants auront à produire .L'évaluation varie selon que l'apprenant rédige à la maison ou en classe .L'utilisation du dictionnaire influe également sur le critère «correction de la langue »lorsque l'élève veut vérifier l'orthographe d'un mot .Toutefois, le dictionnaire peut induire les élèves en erreur, lors d'une expérience menée dans des lycées dépendants de notre circonscription, nous avons remarqué que bien que des dictionnaires aient été mis à la disposition des élèves, ceux-ci ne pouvaient en rentabiliser l'utilisation .

Un exemple :

Dans une production où il fallait faire le portrait physique et moral d'une amie l'élève écrivit ceci :

*\*Yasmina est une fille véridique, elle à l'épiderme blanche.*

Il est également important de prendre en considération les connaissances réelles des élèves au moment de la production, nous pouvons prendre comme critère l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux si celui – ci n' a pas fait l'objet d'un apprentissage spécifique, il est donc recommandé de n'évaluer que par rapport à ce qui a été fait .

### 3 / La formule grammaticale :

Comment s'adresser aux élèves /scripteurs ? Trois possibilités s'offrent à l'enseignant :

- L'infinitif : introduire les arguments à l'aide d'articulateurs .
- La seconde personne du singulier : tu introduis tes arguments à l'aide d'articulateurs.
- La première personne du singulier : j'introduis mes arguments à l'aide d'articulateurs.

L'infinitif nous semble moins injonctif, plus neutre car le critère n'est pas un conseil ni un ordre, il informe sur la qualité de la tâche . Il arrive que des enseignants optent pour des phrases nominales du genre « utilisation des procédés explicatifs » , ce genre de critère est trop général, surtout ambitieux, qu'un élève mobilise un ou deux procédé(s) est déjà à notre avis facteur de réussite .

### 4/ L'indépendance des critères entre eux :

Les critères doivent être indépendants pour ne pas pénaliser plusieurs fois l'élève et pour une prise en charge effective de l'autoévaluation.( voir appendice/D).

### 5/ Le nombre de critères :

Il faut limiter le nombre de critères, ceux –ci perdraient leur statut de point de repère s'ils

étaient nombreux . A vouloir trop évaluer, on risque de ne rien évaluer, par ailleurs, le nombre réduit de critères correspond aux apprentissages effectués et

aux capacités effectives des élèves . Cela ne peut, en outre, que faciliter la correction .

Pour que les élèves s'approprient les critères identifiés, il faut qu'ils communiquent avec leurs pairs, il faut qu'il y ait une discussion entre eux sur la tâche . C'est en se reportant à ces critères grâce à des activités d'autoévaluation que ceux-ci deviennent un enjeu de collaboration. L'appropriation des critères « *suscite des conflits d'ordre socio-cognitifs qui obligent les élèves à les verbaliser , à les expliciter à leurs pairs , à les mettre en rapport avec le produit en cours d'élaboration , la dispute autour des critères sert le processus d'appropriation* » .JORRO.A[12] .

#### 1 - 5 L'importance de la consigne :

Nous venons de voir combien les critères, l'importance de leur explicitation contribuaient à la réussite d'un apprentissage, notamment à la réussite de l'évaluation et de l'autoévaluation . La consigne fait également partie du référentiel que l'enseignant doit mettre à la disposition de l'élève afin que celui-ci puisse écrire et s'autoévaluer comme il se doit . Toute activité doit être accompagnée de consignes, celles-ci constituent le point de départ de la définition même des indicateurs et des critères .Elles constituent également le repère indispensable à toute évaluation.

Qu'est-ce qu'une consigne ? Existe-t-il de bonnes et de mauvaises consignes ? Quelles sont donc les caractéristiques d'une bonne consigne ?

##### 1-5-1 Définition :

Une consigne est l'énoncé oral ou écrit par lequel l'enseignant invite l'élève à exécuter une tâche. Toute tâche est tributaire de la consigne d'où l'importance de sa formulation. « *Elle active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent à l'élève de se représenter la tâche* » .JORRO A[12]

##### 1-5-2 Différents types de consignes :

MEIRIEU Ph [10]distingue quatre types de consignes .

La consigne-but consiste en la définition d'un projet à réaliser en termes de « produit fini ».

Les consignes-critères permettent au sujet de voir si la tâche qu'il doit réaliser est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance de l'ensemble des consignes,la connaissance des qualités du produit fini orientent l'activité du sujet,celui-ci sait ce qu'on attend de lui . Les consignes-critères peuvent fonctionner comme indicateurs.

Les consignes-procédures :elles sont nombreuses et consistent en autant de stratégies différentes permettant d'effectuer l'opération mentale nécessaire à la réalisation d'une tâche.

Les consignes-structures : elles ont un caractère obligatoire pour tous les apprenants,pour l'enseignant,elles représentent l'opération mentale à effectuer pour l'élève,elles décrivent le mode de fonctionnement du dispositif.

#### 1-5-3 Caractéristiques d'une mauvaise consigne :

Une consigne est mauvaise quand elle est vague,lorsque le vocabulaire utilisé manque de précision et l'élève ne sait que faire,ou quand le vocabulaire utilisé est inconnu de l'élève. Elle est également mauvaise lorsque elle est plurivoque ,quand le produit fini est réalisé de plusieurs façons .Elle est mauvaise quand la correction et l'évaluation présentent des difficultés.

#### 1-5-4 Caractéristiques d'une bonne consigne :

MARQUILLO note que deux éléments sont essentiels dans une consigne d'écriture : « *les éléments d'information qui définiront la thématique,les contenus du sujet à traiter et la consigne d'écriture proprement dite avec des orientations vers le texte à produire* »[13] . Ces éléments constitutifs de la consigne gagneraient à être analysés avec les apprenants afin de clarifier ce qui est attendu d'eux .

Une consigne est bonne quand elle détermine une tâche précise,quand les attentes du maître sont clairement exprimées,quand elle est univoque et que les élèves ont une représentation très claire de ce qui leur est

demandé .Une bonne consigne doit faciliter la tâche. Elle est bonne également quand elle est adaptée à l'objectif assigné à la tâche. Elle est l'affaire aussi bien de l'enseignant que de l'élève,à l'enseignant de lever toutes les ambiguïtés susceptibles de bloquer l'élève,à l'élève également de prendre conscience de l'importance de la consigne et de savoir que celle-ci détermine sa réussite. La lecture et la compréhension d'une consigne sont un savoir-faire indispensable à la réussite scolaire au même titre que les autres savoir-faire.

## 1 – 6 L'écriture évaluative ou comment former en corrigeant.

### 1-6-1 Les appréciations :

Les énoncés évaluatifs doivent se caractériser par des annotations dynamiques,orientées vers l'action . Le discours incitatif doit enrôler l'élève,mobiliser son attention,l'interpeller afin de pouvoir prendre en charge sa production en vue d'une autoévaluation effective . JORRO opère une classification qui rejoint notre conception du discours évaluatif.

Tableau n°2 :Le discours évaluatif

	Style personnel	Style institutionnel
Discours incitatif	« Je te conseille de.... ». « Ne penses-tu pas que tu devrais réviser ta conjugaison ? ». ...	« Il faut se ressaisir .... » « Il faut se réveiller et se mettre au travail ».
Discours prophétique	« Je sais que tu peux mieux faire ... » . « Continue,tu es sur la bonne voie ».	« Possibilités à exploiter s'il s'en donne la peine » « Aurait réussi son argumentation,s'il avait veillé au respect du plan donné ».
Discours verdictif	« Il me semble trop préoccupé ... » « Je me semble de moins en moins intéressé ».	« Fournit de moins en moins d'effort .... ». « Aime la facilité .... ». « Travail approximatif ».

1-6-2 Les annotations :

« *L'annotation est une pensée écrite,non pas une trace jetée ou encore la preuve signée d'un regard ,c'est le geste du praticien qui est interpellé* » . JORRO A [12]. Elle doit être une aide pour l'élève,l'enseignant doit donc s'impliquer en vue d'installer un véritable dialogue avec ses élèves . Les annotations utiles établissent un mode relationnel et interactif afin d'assurer le prolongement de l'acte même d'écriture. Par des annotations judicieusement choisies,formulées simplement ,l'enseignant donne des repères qui sont autant de signes adressés à l'élève . Des annotations telles que :

« attention , mal dit , écris en français », ou en encore, « dans quelle langue écris-tu ? n'apportent rien à l'élève , par contre « ne penses-tu pas que la situation

initiale de ton récit est un peu courte ? » est une invitation à la communication , à l'interaction professeur / élève et élève / production. Cette annotation montre que l'enseignant ne s'intéresse pas qu'aux difficultés inhérentes à la forme mais invite l'élève/scripteur à s'engager et à s'impliquer d'une manière effective dans l'autoévaluation de son écrit en vue de le réviser et le réécrire. Par ailleurs, les annotations doivent aussi porter sur les réussites des élèves, cela ne peut que les conforter et les réconcilier avec l'écrit. Le rejet de l'écrit trouve souvent son origine dans l'évaluation même, les enseignants épient l'erreur, la soulignent en rouge, l'accompagnent d'une injonction, une sorte de rappel à l'ordre s'installant et installant l'élève dans des rapports de force .

Les annotations doivent en principe libérer l'expression de l'enseignant, dire ce que la note tait, montrer les dysfonctionnements mais signaler l'originalité des idées, pointer la pertinence d'un exemple . L'annotation des productions doit opérer à deux niveaux :

1-Le premier s'inscrit dans un cadre correctif, décidé par l'évaluateur .

2-Le second vise la régulation par l'élève, il doit en principe provoquer la mise en mouvement de celui-ci en vue d'une autoévaluation, d'une réécriture, et en vue de l'installation d'activités de remédiation et de régulation . Les productions des élèves doivent être reconduites une seconde fois en vue d'une analyse. Nous pensons qu'elles constituent des supports pédagogiques d'une valeur inestimable. Le geste évaluateur de l'enseignant doit porter sur le futur en considérant les productions de ses élèves non pas comme des produits clos et finis mais comme autant de possibilités orientées vers des actions pédagogiques futures , « *la copie doit être considérée comme l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités déjà construites mais aussi comme un acte créateur de capacités nouvelles* ». HALTE JF[14].

### I-6-3 Caractéristiques d'une annotation utile à l'apprentissage :

Pour qu'une annotation soit utile, il faut qu'elle soit lisible, cohérente et marchant de pair avec les objectifs assignés par le professeur . Il est également préférable de l'accompagner d'un barème.

Une annotation utile doit aussi pointer les réussites, elle doit donc désigner les points positifs dans une copie. Elle doit référer à des critères précis et ne pas signaler toutes les erreurs, afin d'encourager les élèves. Les erreurs doivent être localisées et leur nature précisée afin d'orienter la correction. Si le niveau des élèves le permet, les enseignants peuvent non pas signaler et localiser les erreurs mais inciter les élèves à les découvrir eux-mêmes par le biais de questions du genre « es-tu sûr(e) d'avoir respecté les caractéristiques du récit ? ».

Les annotations de l'enseignant/correcteur doivent être explicatives, condition sine qua non d'un dialogue pédagogique car « *considérer les annotations sous l'angle discursif équivaut à les faire apparaître comme fragments d'un dialogue entretenu avec l'élève. Très proche de lui quand il explique, le maître s'en éloigne quand il enjoint ou sanctionne* ». HALTE JF [14] Une annotation comme dialogue doit apporter des propositions méthodologiques afin d'inciter l'élève à discuter de la manière dont il s'y est pris afin de réaliser la tâche demandée.

L'écriture évaluative ne peut que mener vers des actions formatives. Par le dialogue qu'elle instaure, enseignant et maître ne peuvent que se sentir impliqués dans un débat, elle installe enseignant et apprenant dans une discussion pédagogique dans laquelle les deux parties s'impliquent, la correction n'est plus l'affaire du professeur uniquement. L'évaluation des copies doit être considérée comme une variable didactique qui permet d'inscrire le travail des élèves et celui du maître dans un processus didactique. Dans cette perspective, les annotations renvoient à des moments partagés par le professeur et l'élève pendant l'apprentissage, ce renvoi à des épisodes didactiques prolonge le dialogue sans le clore définitivement, et c'est « *sans doute dans cette transaction permanente du sens engendrée par les annotations que réside le caractère formateur* » AMIGUES.R[21]

#### 1-7 La notation des productions :

Une évaluation formative n'est pas notée mais annotée. La note n'est pas constitutive du formatif, telle est notre conviction. Toutefois, dans le cadre du contrôle

continu,le système de notation se voit maintenu . « *La note n'est pas destinée à motiver l'élève,elle ne décrit pas non plus son cheminement ou ses progrès mais plutôt sa position à un moment donné ,le degrés de maîtrise ou de compétence qu'il a atteint au terme d'un certain cheminement* » .MORISSETTE [13]

La notation critériée peut favoriser les régulations,elle est plus juste si l'enseignant permet à l' élève de s'approprier les critères,elle permet un retour sur les apprentissages. Grâce aux critères,enseignant et élève peuvent intervenir sur les démarches .Il est également recommandé de ne pas multiplier les critères ceci risque de pénaliser plusieurs fois les élèves et de rendre les corrections difficiles. Par ailleurs,quand une vingtaine de critères se disputent la note,celle-ci devient ridicule.

Une note globale n'apporte aucune information à l'élève il est nécessaire de l'accompagner de critères,d'une grille de correction et d'un barème. Le professeur doit détailler la note en distribuant les points,cela renseignera l'élève sur ce qu'il a réussi et là où il a failli. Par ailleurs,la note ne traduit pas ce que pense l'élève mais ce que pense l'enseignant,elle est donc sous son entière responsabilité mais pour qu'elle devienne aussi l'affaire de l'élève,l'enseignant doit le plus possible l'accompagner de critères « *car une communication efficace de la note comporte des exigences spécifiques :les destinataires(les élèves et les parents)doivent disposer d'une information qui exprime le degré de maîtrise atteint par l'élève* »MORISSETTE [13]

Par ailleurs , la note pose le problème de ce qui est quantifiable et de ce qui ne l'est pas . S'il est aisé d'enlever un point pour telle erreur orthographique,comment quantifier l'originalité d'un style ?

La note du fait qu'elle participe au sommatif est utile dans la hiéarchisation,la classification et de ce fait,elle a l'avantage de transformer toute production scolaire « *en un élément d'un système où des opérations telles que les moyennes,le classement sont en vigueur* »ABERNOT Y. [15]

## 1 -8 Comment élaborer des corrigés ?

### 1-8-1 Le corrigé du fond :

Lors des comptes rendus d'expression écrite deux usages sont en cours dans nos classes :

- Le premier consiste en une élaboration collective d'une production au cours de la quelle les élèves sont censés proposer des phrases que l'enseignant porte au tableau avec éventuellement une prise en charge des erreurs .

- Le deuxième : part des productions des élèves . Ces écrits vont permettre aux élèves d'effectuer des retours sur leurs propres productions et de s'auto-évaluer.

Niquet .G [ 16] propose deux techniques différentes afin de prendre en charge le corrigé du fond et le corrigé de la forme .Après une séries de questions portant sur la réussite d'un corrigé,l'auteure propose de partir des productions des élèves .Il est important que ceux –ci aient les productions de leurs camarades sous les yeux afin de pouvoir y porter un regard critique et proposer une correction .

- La préparation du corrigé :

L'enseignant prépare des fiches dès le début de l'année,ces fiches lui permettront de bâtir des corrigés,elles sont le modèle qui lui permettra de suivre pendant toute l'année la progression des élèves :

Appréciation	Bon	Intermédiaire	Mauvais
Séquence du texte			
Introduction	Nom de l'élève.	Nom .	Nom
Développement :			
Partie A (ex : description)	Nom , ph/ 1	Nom , ph/ 1	Nom ,ph/1
Partie B ( ex : narration).	Nom , ph/2	Nom , ph/ 2	Nom , ph/ 2
Conclusion	Nom	Nom	Nom

L'enseignant porte dans les colonnes qui conviennent le nom des élèves dont les productions présentent des séquences intéressantes pour le corrigé . Il met en place un dispositif qui lui permet de prendre en charge plusieurs copies en choisissant les passages qu'il juge intéressants et qui pourront faire l'objet d'une correction collective. Les extraits permettent aux élèves d'être en contact avec trois types de travaux .

Une fois la correction des copies achevée,l'enseignant a un corpus constitué de plusieurs séquences extraites de copies différentes et représentatives des trois niveaux,il ne sera pas obligé de relire toutes les copies pour préparer le corrigé. Il a ainsi choisi les parties qui lui semblent le plus pertinentes .Cette fiche peut d'adapter à tous les types de textes pour une argumentation ( on pourrait avoir : problématique,thèse,arguments,anti-thèse,arguments,conclusion).

Après avoir dupliqué les passages retenus,le professeur les distribue aux élèves (les noms des élèves /scripteurs non mentionnés).Il soumet ensuite ces passages à l'appréciation des élèves : « c'est bon,pourquoi ? / c'est moyen pourquoi ? / c'est mauvais ,pourquoi ? ».Ces questions vont libérer l'expression des élèves et favoriser les interactions entre eux et le professeur puisqu'ils vont porter un jugement et ils vont surtout l'expliciter . Ce dispositif « *a l'avantage de ne pas être passif,il exclut le soliloque de l'enseignant et repose au contraire sur des échanges* » .NIQUET G[ 16] il exige beaucoup de travail mais revêt des avantages qui permettront aux élèves de connaître les critères d'une introduction,d'une conclusion (par exemple) sur lesquels ils pourraient se fonder pour les productions ultérieures..

#### - La conduite de l'activité :

Le professeur guide les élève dans le décodage de la structure du devoir,dans l'analyse des séquences retenues,il peut porter au tableau les énoncés et demander aux élèves de proposer des corrections,formaliser des techniques d'écriture,de schématiser un récit,d'organiser une description .bâtir une argumentation etc...

Outre la participation active des élèves,ce dispositif permet également de faire progresser les élèves ultérieurement ,puisque ils pourront se référer à ces techniques au cours des prochains devoirs. Nous pensons que le dispositif mis en

place par NIQUET est semblable aux principes qui président à « la carte d'étude » .( nous y reviendrons).

### 1-8-2 Le corrigé de la forme :

Le corrigé de la forme se construit sur le même schéma que le corrigé du fond .

Les entrées dans le tableau seront remplacées par des entrées linguistiques( la syntaxe,le lexique),au cours de la correction,l'enseignant portera les différents types d'erreurs commises. Au terme de la correction,l'enseignant à une « *sorte de radioscopie des textes qu'il vient de corriger* » (NIQUET.G [16]. Les cases les plus remplies lui montreront les types d'erreurs les plus fréquentes.

### 1 - 9 L'autoévaluation.

#### 1-9-1 Définition :

Toute évaluation réalisée par l'enseignant provoque chez l'élève une activité autoévaluative . Quand le professeur rend une copie notée ou annotée,l'élève a inévitablement une réaction autoévaluative . Quand elle est bien pensée et bien menée aussi bien par l'apprenant que l'enseignant,l'autoévaluation ne peut que permettre un retour sur soi .Aucune régulation des et dans les apprentissages n'est possible sans autoévaluation .La régulation étant « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif de maîtrise* » PERRENOUD cité par DEPOVER et NOEL[17] ,elle ne prend sens qu'inscrite dans une dynamique décidée et voulue par l'apprenant puisqu'elle est le processus par lequel celui-ci est amené à juger lui-même la qualité de son travail en référence aux objectifs définis et aux critères retenus .

L' autoévaluation vise le développement de l'autonomie de l'élève à travers une prise de conscience graduelle de ses processus cognitifs,elle assure une certaine continuité des régulations permettant à l'élève d'exercer un contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche .

### 1-9-2 Autoévaluation et introspection métacognitive :

Dans ce nouveau contexte, les modèles explicatifs de la métacognition permettent de rendre compte du rôle que joue l'autoévaluation, pour que celle-ci soit possible, il faut qu'il y ait intervention des stratégies métacognitives, il faut que l'apprenant adhère à l'apprentissage en s'y engageant. Au demeurant, il ne s'engagera que s'il se sentira impliqué donc partie prenante du processus, autrement dit s'il est motivé. Par stratégies métacognitives, nous entendons toutes les stratégies au cours desquelles l'élève s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et établit des liens entre les moyens qu'il a utilisés et les résultats qu'il a obtenus(2). Cette introspection métacognitive permet à l'élève de se regarder travailler, il fait de l'auto-observation formative, grâce à la métacognition grâce à ce recul par rapport à l'activité, à ce regard décalé, l'apprenant peut exercer une surveillance et améliorer son aptitude à résoudre des problèmes, la métacognition est dans ce sens « *un important instrument d'autonomisation et de prévention de l'échec scolaire* ». MINDER.M[3]

Selon ALLAL, les réactions autoévaluatives comportent trois démarches ; démarches inhérentes à tout processus d'évaluation :

- La prise d'information.
- L'interprétation .
- La prise de décision .

Un exemple :

- Je vois que le professeur a signalé que je ne connaissais pas le passé simple, mais, il a mis que j'ai respecté les caractéristiques du récit : prise d'information .

- Oui ... je connais les caractéristiques du récit, mais je confonds toujours le passé simple des verbes du troisième groupe : interprétation.

-----

(2) MEIRIEU parle de « stabilisation des procédures dans les processus stabilisation qui ne peut se faire que grâce à l'activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ». (1994 p/ 184).

- La prochaine fois,avant de rédiger,je consulterai un livre de conjugaison ou j'apprendrai le passé simple : prise de décision .

L'objectif final de l'évaluation formative serait dans ce cas là « *la diminution progressive des formes classique d'hétéro-évaluation assurées par le maître au profit de diverses modalités d'autoévaluation assumées par les apprenants* » .ALLAL et MICHEL[8] .De telles stratégies ne peuvent que développer l'autonomie des apprenants,une autonomie qui leur permettrait de gérer le scolaire et l'extra-scolaire( tel que stipulé dans les nouveaux programmes),l'élève continuera à se former en dehors de l'école .Par ailleurs,l'autoévaluation va permettre à des élèves d'un niveau acceptable de se prendre en charge eux-mêmes,cela permettra à l'enseignant de se consacrer aux autres élèves,en difficultés,ceux qui ont besoin d'être guidés et suivis

Cette autonomie n'est possible que si les élèves s'approprient les critères d'évaluation,s'ils ont négocié au préalable la tâche,reformulé le sujet et respecté les consignes d'écriture. La réussite d'une production écrite dépend de la préparation qu'on lui a consacrée,tout dépend des outils mis sa la disposition des élèves,tout dépend du contenu de la séance de préparation à l'expression écrite .

### 1-9-3 Comment impliquer l'élève dans le processus d'autoévaluation ?

L'implication la plus élémentaire serait celle qui consiste à consulter un dictionnaire pour corriger l'orthographe d'un mot .L'idéal serait aussi que l'élève propose d'autres critères non prévus par l'enseignant ou non négociés avant la réalisation de la production ou encore proposer un autre plan de travail .

L'autoévaluation peut revêtir trois modalités :

#### 1/ L'autoévaluation au sens strict :

L'élève s'auto-évalue seul,pour que cela soit possible,il faut qu'il se serve d'un référentiel (liste de critères,grille de correction,code de correction,dictionnaire,plan .... Pour ce faire,il faut que les enseignants,par leurs

annotations et leurs appréciations,installent un véritable dialogue avec les élèves,le cas échéant,l'élève ne pourra pas intervenir,ni situer l'erreur.

## 2/ L'évaluation mutuelle :

Deux ou plusieurs apprenants ( des pairs ayant le même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ ou les procédures suivies en se servant d'un référentiel .Les interactions entre élèves peuvent induire un effet de régulation,par ce retour sur soi, l'élève pourra changer ses pratiques sinon les améliorer .

Dans nos classes,cette modalité correspondrait à ce qui est appelé « amélioration collective d'une production d'élève » . Vu l'effectif des élèves,les enseignants portent une copie moyenne sur le tableau et procèdent à son amélioration . Nous en parlerons dans la partie consacrée aux pratiques des enseignants nous en analyserons les points positifs et les points négatifs.

## 3/ La co-évaluation :

L'apprenant confronte son autoévaluation à celle réalisée par le formateur ( ou par un tuteur,quand dans sa classe existe un élève d'un niveau nettement supérieur au sien). Ils peuvent se baser sur un référentiel . Le retour sur soi chez l'apprenant est le fruit de la mise en relation des deux évaluations car celui-ci ne pourra réguler que lorsqu'il sera capable d'effectuer la jonction entre son évaluation et celle de son professeur afin d'en analyser les points convergents et les points divergents .

Il convient de ne pas confondre évaluation mutuelle et coévaluation .Si au cours de la première,les élèves ( statut équivalent) sont sujets et objets d'évaluation,au cours de la seconde,l'enseignant ( statut hiérarchique) n'est pas objet d'évaluation .

La finalité des ces différentes autoévaluations sont les interactions qu'elles favorisent ( élève / élève,professeur / élève,élève / environnement ) .Elles doivent toutes aboutir à des régulations en vue des prochains apprentissages et des prochaines évaluations .La coévaluation est selon PREZESMYCKI ( 1991) « *une démarche particulière de travail autonome dont le but spécifique est à la fois une*

*autoformation de l'élève et son autoévaluation* ». cité par MINDER [3] Grâce au dialogue qu'elle instaure entre professeur et élève ; elle préfigure une autre modalité de régulation : l'évaluation formatrice .

#### 1-10 L'évaluation formatrice :

Développée par NUNZATI ( 1988) au départ des conceptions de VYGOSKY et GALPERINE, l'évaluation formatrice est « *une forme particulière d'évaluation formative à forte composante métacognitive, elle n'est pas qu'une simple prise d'information à visée remédiate, elle est un véritable système de gestion et de régulation de l'apprentissage* ». MINDER .M.[3]

Si on devait comparer évaluation formative à l'évaluation formatrice, on pourrait dire que la première est pilotée par l'enseignant, quant à la seconde, elle est pilotée par l'élève lui-même . NUNZATI G[18] s'explique quant à ce glissement terminologique :

*« Nous parlons d'évaluation formatrice et non pas seulement formative parce que nous voulons parvenir, au-delà des techniques de mesure, ou de définition des objectifs à un dispositif pédagogique beaucoup plus large et qui permet au plus grand nombre de réussir . Nous voulons faire de l'évaluation non pas simplement un outil de contrôle, mais un outil de formation , dont l'élève disposerait pour poursuivre ses objectifs personnels et pour construire son propre parcours d'apprentissage ».*

##### 1-10-1 L' évaluation formatrice part de trois principes :

1/L'appropriation par les élèves des critères, cette appropriation appelle une représentation concrète de la tâche à réaliser et prépare à l'autoévaluation ( ce point a déjà été abordé).

2/La maîtrise par l'apprenant des processus d'anticipation et de planification de l'action.

3/ L'autogestion des erreurs .

RAYNAL et RIEUNIER[ 19] , précisent les conditions de mises en place d'un dispositif d'évaluation formatrice :

1/ Préciser et définir d'une manière drastique les critères d'évaluation à appliquer.

2/ Entreprendre un travail d'appropriation de ces critères par les élèves, ce travail peut se faire par l'analyse des copies déjà corrigées .

3/ S'astreindre pour chaque copie analysée à commenter aussi bien les points négatifs que positifs .

4/ Faire construire par chaque élève une « carte d'étude » qui montre les différentes procédures de réalisation de la tâche ( que dois-je faire ?) et les indicateurs de réussite du produit ( comment vérifier si c'est bien fait ?).

#### 1-10-2 Représentation de la tâche et carte d'étude :

La réussite de la tâche passe inéluctablement par la représentation de celle-ci. Par représentation nous entendons l'idée précise que se fait ou que doit se faire l'élève de la tâche à réaliser donc du produit fini. Le moyen le plus efficace est à nos yeux le plus rentable (car expérimenté dans nos classes) est l'analyse des productions des élèves par leurs pairs. L'exploitation de ces productions permettra aux élèves de définir les critères, d'analyser les erreurs afin de pouvoir énoncer des règles d'écriture qui leur permettront de les éviter et pourquoi pas ( tout dépend du niveau des élève) de remonter au parcours entrepris par l'élève/scripteur en vue de mieux gérer son propre texte.

Toutes les informations recueillies lors de l'analyse des productions par les élèves sont alors regroupées et constituent une « carte d'étude », une sorte de « fiche pour les élèves » . *« Elle est construite par l'ensemble de la classe, dans une première phase du dispositif d'apprentissage de la tâche, elle est le plan de la base d'orientation que l'élève se construit. Elle participe de la logique analytique classificatrice, pertinente à la discipline »* .VIAL.M.P[20] .Plus cette carte d'étude est élaborée plus l'élève est doté d'éléments qui ne pourront que l'aider à réaliser la tâche et les tâches à venir. Elle accompagnera l'élève pendant toute l'année .Elle détermine toutes les actions de l'élève dans la mesure où elle constitue un véritable dispositif pédagogique qui opère à trois temps :

- La phase d'orientation de l'action :

Elle consiste en un travail sur les représentations du produit fini et des procédures pour l'atteindre, elle porte tous les éléments et toutes les informations recueillis à partir de l'analyse des productions des élèves par leurs pairs, cette analyse permettra d'explicitier les critères .

- La phase d'exécution :

Au cours de laquelle les élèves passent aux productions personnelles en respectant et en confrontant leurs propres productions aux critères précédemment dégagés . Lors de cette étape, le professeur peut rentabiliser les erreurs en procédant à leur analyse . Cette gestion des erreurs permet une dédramatisation de celles-ci .

- La phase de contrôle :

C'est la phase d'autocorrection et d'autoévaluation( voir appendices n° C ,D,E,F). Elle appelle des réajustements, des régulations et parfois une révision totale de la carte d'étude .

- La phase d'articulation :

Au cours de cette phase, l'élève assure la jonction entre la production réalisée à la lumière des informations contenues dans la carte d'étude et la tâche suivante anticipant ainsi sur les productions à venir.

Ce dispositif nous semble intéressant à plus d'un titre. Toutefois, il demeure complexe à nos yeux car il n'est pas exempt de problèmes compte tenu d'une part, des effectifs auxquels nous avons affaire dans nos classes, et d'autre part, du niveau de nos élèves, niveau qui ne permet pas une analyse et un regard critique sur les productions.

Les vertus anticipatrices d'un tel dispositif sont, par contre, indéniables puisque les élèves se représentent le produit fini et de ce fait, donnent du sens à leur propre apprentissage. Toutefois, cette anticipation qui est le point fort de la « carte d'étude » peut également constituer un handicap dans la mesure où dans le cadre d'une pédagogie de l'intégration( pédagogie dont l'importance est plus que soulignée dans les nouveaux programmes de 1 et de 2AS ), l'élève ne saura qu'il a réussi une tâche que lorsqu'il aura assuré le transfert dans d'autres

contextes ,en un mot quand il aura intégré les acquis donc développé une compétence . Cette intégration ne peut être évaluée qu'au terme de la réalisation du projet et surtout lors de sa socialisation.

A notre avis,la carte d'étude ne laisse pas trop de liberté à l'élève puisqu'il part d'un produit fini « *à partir duquel toutes les conditions sont réunies,il ne se voit pas impliqué au début et a dès lors le sentiment qu'on le fait intervenir dans un processus qui a commencé sans lu* ».AMIGUESR[ 21]

Interpellant NUNZATI selon lequel la carte d'étude est l'algorithme de la résolution de problème ,VIAL.M.P dira dans ce sens que ce dispositif crée « *une situation de résolution de problèmes mais nous préférons quant à nous une situation de position de problèmes* » ,cité par ABRECHT R[4] . En effet, l'élève ne résoudra un problème que s'il l'a énoncé lui-même,et il le résoudra dans sa propre logique qui est celle de son propre apprentissage.

Au demeurant,la carte d'étude permet aussi bien aux élèves qu'aux enseignants de mieux gérer les productions écrites aussi bien dans l'amélioration de produit fini que dans la révision et la réécriture de celui-ci ( voir appendices ). Elle leur permet de s'inscrire dans une véritable évaluation formative de l'expression écrite.

## 1- 11.Les nouvelles formes d'évaluation :

### 1-11-1 Le portfolio :

Considéré comme une nouvelle forme d'évaluation,le portfolio est « *un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages , sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignant à des fins d'évaluation* ». JORRO A[12] L'élève participe à la constitution de ce dossier,cela lui permet de s'impliquer et de porter un regard sur son travail,de s'interroger sur les stratégies qu'il a mobilisées . Selon SIMON et GIROUX cités par JORRO A [12] ,« *le portfolio doit refléter tant le processus que les résultats d'apprentissage,il doit témoigner de ce que l'élève connaît de ses capacités ainsi que ses réactions face à son apprentissage* ». Nous constatons que le rôle joué par l'élève est plus qu'important,il prend part à la confection du portfolio en commentant toutes les démarches entreprises,les langues parlées,son niveau,ce

à quoi il est arrivé et ce qu'il doit encore faire pour réussir la réalisation de la tâche. Cette nouvelle forme d'évaluation fait appel à l'autonomie de l'élève dans la gestion de son apprentissage. Elle se veut constructiviste car l'élève engage une relation avec les objets du savoir et la façon dont il se situe par rapport à ce savoir. Son utilisation permet à l'enseignant de s'intéresser à chaque élève et particulièrement aux élèves en difficulté. Le portfolio pourrait aider les enseignants à inscrire leur pratique dans une pédagogie différenciée car le caractère personnel des démarches entreprises pour le remplir oblige l'enseignant à tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. La conception du portfolio exige beaucoup de temps, il peut se présenter sous forme d'un livret dans lequel l'élève raconte son parcours d'apprentissage, la dimension narrative du livret favorise l'expression personnelle de l'élève puisqu'il va se raconter, donc s'impliquer. Le portfolio s'adresse au parents puisqu'il leur permet de suivre les activités de leurs enfants, ce regard partagé fait apparaître l'évaluation comme « *un instrument de socialisation des savoirs* ». MINAULT.C [22]

Le portfolio comporte(3) :

- Une présentation de l'élève, son univers de référence .
- Un sommaire des activités choisies et mises en évidence.
- Une présentation de 4 ou 5 activités, celles qui apparaissent importantes pour l'élève.
- Une présentation descriptive de chaque activité, l'élève pourra accompagner cette activité d'une image, d'un dessin, d'une photo ou d'un texte.

-----  
(3) :La composition du portfolio est le produit d'une synthèse réalisée par nous, synthèse effectuée à partir des lectures de JORRO (2000) et du Cadre Européen de Références (CIEP/DIDIER Sèvres 2005). Dans le Cadre, il est question du portfolio des langues et des autres disciplines, il est très intéressant mais exige une mobilisation de l'enseignant, de l'apprenant et surtout des parents. Sommes-nous prêts pour une telle forme d'évaluation en Algérie ?

- Une explicitation des compétences visées et des critères d'évaluation retenus.

Une réflexion évaluative de l'élève sur l'ensemble des activités.

Un tel dispositif demande beaucoup d'efforts et de travail, sa gestion est complexe. Dans nos classes, son application s'avère difficile mais présentée sous une forme moins élaborée, il pourrait aider les élèves à piloter leur évaluation .

Par ailleurs, le portfolio ne concerne pas qu'une matière, il exige donc une transdisciplinarité . Nous l'abordons pour montrer que des outils existent et que l'intérêt porté par les pédagogues aux nouveaux instruments d'évaluation est motivé par l'importance que revêt l'autoévaluation, et le souci de considérer l'évaluation comme un processus intégré à l'apprentissage.

#### 1-11-2 Le portefeuille de compétences :

Contrairement au portfolio qui concerne toutes les matières, le portefeuille de compétences concerne l'évaluation spécifique dans un champ disciplinaire donné . En français, le professeur demandera à l'élève de constituer un portefeuille d'écriture, un document composé des productions écrites de l'élève .

Ce portefeuille matérialisera le processus d'apprentissage d'un genre écrit ( narratif, expositif ... ), puisque l'élève y portera tous les écrits intermédiaires, les premiers jets mais aussi des feuilles méthodologiques sur les accords, les connecteurs, les différentes caractéristiques des textes, des extraits de romans . La compétence scripturale de l'élève « *n'est pas exposée mais présentée dans ses phases constitutives et le portefeuille retrace ainsi les expériences vécues* ». JORRO.A[12] Ce document témoignera de toutes les démarches adoptées par l'élève, il reconstituera l'itinéraire par lequel il est passé pour produire un texte, c'est un véritable journal de bord dans lequel sont consignés les supports authentiques (textes d'auteur, descriptions grammaticales ), des écrits de référence qui lui permettront d'améliorer les différentes moutures de son écrit. La démarche privilégiée dans le portefeuille de compétences est la démarche constructiviste puisque tout y est consigné : les réussites, les difficultés rencontrées et les appropriations progressives.

Cet instrument d'évaluation, d'autoévaluation et de suivi donc d'accompagnement s'inscrit dans l'esprit même de l'évaluation formative car l'accent est mis non pas sur le résultats mais sur les phases et les états intermédiaires de la production écrite .Le processus d'apprentissage marche de pair avec l'évaluation . Il incite l'élève à développer ses capacités auto évaluatives.

Nous pensons que le portefeuille de compétences est plus opératoire que le portfolio. Sa genèse n'est pas onéreuse en temps, en efforts et en moyens . Tout professeur peut l'appliquer dans sa propre discipline . Dans le cadre du projet ( voir appendices /Jet K) et de la séquence d'apprentissage( voir appendice/ L), il est question de production initiale, de productions intermédiaires et de production terminale (voir appendice ) .Le portefeuille de compétences permettrait aux enseignants de suivre les productions de leurs élèves afin que ceux-ci conservent toutes les moutures de leurs écrits qui auront comme point de départ la production faite lors de « l'évaluation diagnostique » . Cette production initiale constitue le pré-test que les élèves auront à améliorer puisque tel que stipulé par les concepteurs des nouveaux programmes « *le pré-test devra être conservé par les apprenants pour être amélioré au fur et à mesure des apprentissages* » (Programme de 1°AS p/ 4).

Grâce au portefeuille de compétences, l'élève pourra enrichir ses écrits, y porter des observations et des remarques installant ainsi une sorte de dialogue pédagogique entre lui et le professeur . Cette parole au quotidien rejoint les propos de JORRO[12] à propos du portefeuille d'écriture, l'auteure dit en ce sens : « *le portefeuille d'écriture est un éloge du quotidien, explicitant les processus constitutifs de la compétence en jeu et matérialisant l'investissement de l'élève* ».

Il ne peut y avoir une véritable autonomie de l'apprenant sans la mise en place d'une véritable évaluation formative, une évaluation intégrée, faisant ainsi partie de l'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants doivent nécessairement changer de pratiques, ils doivent considérer l'élève comme un sujet actif, capable de piloter son propre apprentissage . Dans ce chapitre, nous avons vu que ce type d'évaluation demande beaucoup de travail, beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant qui doit doter l'élève d'un maximum d'informations, d'un outillage qui

permette une réelle prise en charge, non seulement des écrits en les révisant, mais aussi en opérant des flash back sur les apprentissages. Ces outils pourraient développer l'autonomie des apprenants à condition que ceux-ci soient tenus informés le plus possible sur ce qui est attendu d'eux. Les critères, les consignes, les annotations, les observations vont permettre d'installer les élèves dans un processus d'autoévaluation. En effet, comment exiger qu'un élève pilote lui-même son évaluation, si on ne le dote pas d'un référentiel lui permettant justement de prendre des décisions.

L'écriture évaluative doit également instaurer un véritable dialogue pédagogique, un dialogue qui favorise le questionnement au lieu de se limiter aux jugements, un dialogue qui pointe les réussites et souligne les erreurs. L'évaluation de l'enseignant doit passer du point de vue de l'expert au questionnement de l'élève. Nous avons également vu qu'une « carte d'étude » pourrait permettre une réelle prise en charge de l'évaluation par l'élève ; le portfolio peut, s'il est adapté à nos classes, permettre à l'apprenant de piloter son apprentissage et son évaluation. Le portefeuille de compétences nous semble plus opératoire car non seulement il marche de pair avec les directives du programme mais aussi parce qu'il ne demande pas beaucoup de moyens. Son application dans nos classes permettrait une meilleure gestion des écrits de nos élèves. Avant de clore notre propos sur l'évaluation formative, donnons la parole à MEYER et PHELUT[23]

*« Véritable instrument de lecture, l'évaluation formative développe la vigilance et la capacité à écouter, à se mettre en état de réceptivité. Qu'il soit observateur ou négociateur, le praticien de l'évaluation formative s'inscrit dans une logique systémique tout système est mobile, changeant. C'est de son changement que l'évaluation peut tirer profit pour l'apprenant ».*

L'évaluation formative permet une prise en charge réelle des réalisations des apprenants en permettant à ceux-ci d'opérer des retours réflexifs sur leurs écrits et par là de réfléchir sur leurs erreurs. Dans le chapitre qui suit, nous essaierons de définir l'erreur, et d'en analyser le statut dans les grands ensembles didactiques.

## CHAPITRE 2

### L'ERREUR DANS LES APPRENTISSAGES

Nous ne pouvons aborder l'évaluation formative et les pratiques évaluatives sans interpeller l'erreur. Il nous a donc semblé nécessaire de définir notre conception de l'erreur puisque nous considérons qu'elle est partie prenante de l'apprentissage et notre principale préoccupation est qu'elle soit intégrée dans l'apprentissage. Dans la partie qui lui est consacrée nous comptons la définir, donner le modèle théorique pour lequel nous optons. La norme a également retenu notre attention puisque le discours sur l'erreur quel qu'il soit et dans quelque modèle théorique que ce soit se fait et se tient par rapport et/ou contre la norme. Nous ne terminerons pas ce chapitre sans aborder (d'une manière succincte) quelques typologies d'erreur.

#### 2-1 Essai de définition :

Les définitions sur l'erreur abondent notamment dans le champ disciplinaire de la didactique et de la psychologie. Toutefois, il convient, avant d'aborder l'erreur et d'interroger les champs disciplinaires qui nous intéressent, d'en donner des définitions plus générales :

- Le Grand dictionnaire encyclopédique Hachette( 2006) la définit comme suit :

*« action de se tromper, faute, méprise ».* Il ajoute plus loin *« ce qui est inexact par rapport au réel ou à une norme ».*

- Le petit Larousse( 2005) définit l'erreur comme :

*« le fait de se tromper, faute commise, action inconsidérée, regrettable, maladresse » .*

Quant au mot « faute » ces mêmes dictionnaires le définissent comme *« un manquement à des règles morales, aux prescriptions d'une religion ...à une norme ,aux règles d'une science d'un art ....erreur ».*

D'emblée, nous pouvons retenir les mots *« faute, norme, action inconsidérée et regrettable, maladresse »* ou l'expression *« ce qui est inexact*

*par rapport au réel » . L'erreur relève de la faute,de l'inacceptable,de ce qui s'écarte de la norme. Quant à la faute,elle « est signe d'un manquement à la morale, la faute parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique fondateur,fait partie des référents culturels familiers de la civilisation judéo-chrétienne .Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne,la faute originelle se trouve associé au péché,à la culpabilité ».* MARQUILLO LARRUY M [13]

Qu'en est-il de l'erreur scolaire ? Comment est-elle perçue par les différents acteurs des pratiques pédagogiques,son approche a – t elle évolué dans le champ disciplinaire qui est le nôtre ? Comment a – t-elle était prise en charge par les différentes théories d'apprentissage ?

## 2-2 Le statut de l' erreur dans les différents modèles d'apprentissages :

La notion d'erreur ne peut être définie que placée dans un domaine d'étude précis car son statut diffère selon les conceptions théoriques . En effet,la norme et le statut de l'erreur dans les apprentissages ,loin d'être neutres ,sont fonction de la théorie sur laquelle on s'appuie pour les appréhender car « *autour de la notion de déviance,il serait possible de construire toute l'histoire de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues »* . MERKT .G[24] Nous ne comptons pas nous attarder sur le statut de l'erreur dans les modèles transmissif et behavioriste car notre approche s'inscrit dans les modèles cognitivistes et constructivistes . Toutefois,il convient,d'en donner très brièvement les grands principes :

### 2-2-1 Le modèle transmissif :

En pédagogie,on rêvait d'une école qui serait le reflet de la science ,« *science dans laquelle justement ne devait se glisser aucune erreur,grâce au génie et aux vertus de la méthode des chercheurs »*. ASTOLFI J.P[25] ,la science évoluant ne pouvait mener l'école que vers la perfection et le parfait apprentissage dans lequel aucune faute n'est tolérée. Dans ce modèle de type transmissif,l'école ayant pour devoir de transmettre d'une manière linéaire le savoir,tout élève ayant commis une erreur est dit « fautif ».L'élève se devait de tout savoir,un savoir sans faute,faute de quoi les réactions du maître,image de la toute puissance du savoir

absolu ,se devait de punir car « *proposer une réponse qui sera interprétée comme une faute,c'est être coupable devant le texte du savoir et défier le tribunal de la raison* »(JORRO .A[12] Une telle attitude ne pouvait que culpabiliser les élèves,ceux qui réussissaient,étaient des élèves modèles.

### 2-2-2 Le modèle béhavioriste :

Ce modèle appelé également « modèle comportementaliste »,est fondé sur le transfert du conditionnement animal à l'homme . Un conditionnement « opérant » celui développé par James WATSON et Burrhus SKINNER et qui s'éloigne de celui d'Ivan Pavlov appelé « conditionnement répondant » .Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier .Les mécanismes d'acquisition se fondent sur les théories du conditionnement selon lesquelles l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse que l'on souhaite obtenir et les stimulations de l'environnement à l'aide de renforcements (positifs ou négatifs).Grâce au « stimulus / réponse / renforcement,il est possible de faire apprendre aux élèves les notions les plus compliquées à condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires et de renforcer chaque acquisition par une récompense. Motivation,répétition et renforcements positifs de la bonne réponse sont les ingrédients à tout apprentissage. Pour obtenir le comportement attendu,la matière à enseigner est découpée en unités de comportement,un programme de renforcement doit être prévu pour orienter l'action vers les stimuli cibles ( apprentissage discriminatif),les répétitions permettent d'assurer l'association stimulus - réponse .Les thèses béhavioristes visent à installer un apprentissage sans erreurs.Toute la programmation didactique est donc conçue afin d'éviter les erreurs et le meilleur moyen de les éviter est de les prévenir . Dans ce cas,seule une étude comparée des deux systèmes linguistiques (langue source et langue cible ) permet de mettre en évidence les ressemblances et surtout les déviations car « *la confrontation structurelle des langues doit permettre de prévoir toutes les difficultés rencontrées par les apprenants,ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif donc à des fautes* » MARQUILLO LARRUY.M[13] .Grâce à l'analyse contrastive,on pouvait prévenir l'erreur afin de l'éviter par la répétition et l'installation d'automatismes,notons à juste titre, que le

code oral a été longtemps privilégié et le dressage par paires minimales pouvait éviter l'apparition de l'erreur( du moins on le pensait).

Dans cette perspective,quelle attitude adoptée face à l'erreur,considérée comme faute,elle ne devait pas apparaître,il fallait donc la prévenir afin de ne pas la voir venir parce qu'elle « *est inhibante(elle occasionne des blocages psychologiques ) et culpabilisante,il faut donc la traquer,il faut corriger l'élève en émettant les difficultés (politique des minimal steps) pour mieux faciliter l'enseignement* ».GALISSON R [26]

Une fois produite, puisque nul ne peut l'éviter,les enseignants et les didacticiens rendent responsables la paresse de l'élève ou la prégnance de la langue maternelle,ils épient l'interférence et ils sanctionnent . « *La réponse correcte exigée est répétée,renforcée jusqu'à satiété. Il n'y a qu'un type l'erreur puisque qu'on considère que l'élève connaît la réponse ou ne la connaît pas. On constate donc que l'erreur conserve son statut négatif puisqu'on emploie tout son génie et son énergie à en parer la survenue* » .GALISSON R.[ 26]

### 2-2-3 Le modèle constructiviste :

Constructivisme ( Piaget ) et socioconstructivisme ( Vygotsky) s'opposent aux pédagogies transmissives ,qui livrent les réponses et les solutions .Ils sont,au contraire pour des procédures qui placent l'élève au centre des apprentissages et qui grâce à l'irruption de conflits cognitifs,mobilisent son intérêt et activent les démarches d'exploration de la situation – problème . Le courant constructiviste considère l'apprentissage comme un processus de construction des connaissances qui se réalise dans l'interaction entre le sujet pensant et l'environnement dans lequel il évolue .Ces thèses accordent un rôle essentiel aux actions et aux opérations réalisées par le sujet dans la structuration de la pensée . Pour construire ses connaissances ,il va donc « *construire ses savoirs individuels en reconstruisant le savoir social,cette méthode appelée aussi pédagogie par la découverte ou enseignement inductif va faire redécouvrir les objets du savoir par l'élève* » . MINDER M [3] Le sujet utilise les connaissances antérieures comme moyen de représentation,de calcul et de réflexion sur sa propre action .Ces connaissances anciennes vont jouer le rôle de processus d'assimilation des

connaissances nouvelles .En d'autres termes,ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà. La pédagogie initiée à partir d'une telle approche est une pédagogie centrée sur la découverte,dans « *cette approche puérocentrique,le rôle du professeur consiste à proposer un environnement structuré et riche pour que l'élève découvre par lui-même les contradictions qu'il est prêt à affronter en inventant de nouvelles structures intellectuelles* ». AMIGUES R [20]

Dans ce courant,le rôle de l'enseignant consiste surtout à ne pas entraver le processus de développement interne de l'élève en imposant un programme d'enseignement .Son rôle consiste à observer,à diagnostiquer et à inscrire sa pratique de classe dans des activités qui mettent l'apprenant dans de véritables situations problèmes ou l'évaluation formative et la pédagogie différenciée jouent un rôle majeur.

## 2- 3 L'analyse de l'erreur.

### 2-3-1 L'analyse de l'erreur ou l'inventaire des erreurs :

A ses débuts,vers les années 1960,l'analyse de l'erreur est envisagée comme « *un complément ou un substitut aux analyses contrastives toutefois sans les remplacer mais elle offre une solution de rechange qui peut porter ses fruits dans les cas des langues maternelles non-décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs et dans le cas de publics bilingues* ». BESSE H et PORQUIER R [ 27] ; Ce premier moment consista en un inventaire d'erreurs ( phonétiques,lexicales, morphosyntaxiques ,classées selon des typologies diverses( erreur relative / absolue), « *ces études étaient accompagnées de statistiques et permettaient l'élaboration ou l'adaptation de méthodes,de mises au point d'exercices ,de techniques de correction,de batteries de tests* » ( BESSE .H et PORQUIER .R[27] . PORQUIER,dans son article consacré à l'analyse des erreurs ( ELA n° 25 ) a montré combien il fut difficile de classer les erreurs et d'en déterminer les causes présumées,l'erreur était -elle due uniquement à une interférence avec la langue maternelle(erreur inter-linguale),était inhérente à la langue source ( une erreur intra-linguale) ?

### 2-3-2 L'analyse de l'erreur ou la notion d 'inter-langue :

Toutes ces difficultés ont permis aux chercheurs de développer leurs analyses et d'intégrer dans leurs études les théories psycholinguistiques de l'apprentissage. CORDER fut le premier à mettre en évidence le caractère inévitable et inéluctable de l'erreur donc naturel en langue étrangère comme en langue maternelle, il dira dans ce sens que « *l'apparition d'erreurs en langue maternelle comme en langue étrangère constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur les bases d'hypothèses successives* ». CORDER P. [28] Une grammaire d'apprentissage étant la grammaire intériorisée ou l'interlangue des apprenants. Le terme d'interlangue, proposé pour la première fois par SELINKER en 1972 a donné lieu à plusieurs reformulations : systèmes approximatifs, intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée ou langue de l'apprenant. « *Ce changement terminologique correspond à une plus grande rigueur méthodologique et à un élargissement de l'objet d'étude : en cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants, on associera les productions normées aux productions déviantes et on observera ainsi l'acquisition de la langue sur le long terme* ». MARQUILLO LARRUY .M [ 13]

Nous assistons dès lors à la mise en place d'un vaste programme de recherches au cours duquel les modalités d'acquisition de la langue cible par des locuteurs migrants ont été observées pendant une période de deux ans. Ces observations ont permis de mieux cerner la notion d'interlangue, de comprendre les stratégies mises en place par les apprenants lors de leurs productions aussi bien orales qu'écrites. Les études ont permis une comparaison de l'acquisition d'une langue cible par deux locuteurs de langues sources différentes. Les analyses de leurs systèmes intermédiaires ont porté sur la structuration de l'énoncé, le lexique, l'expression de la temporalité et la référence spatiale.

Ces études ont permis une meilleure compréhension des principaux traits des interlangues « *qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable, par leur perméabilité et par des phénomènes de simplification et de complexification* ». MARQUILLO LARRUY [13] En effet, les apprenants ont une tendance à la surgénéralisation de règles c'est-à-dire à appliquer un mécanisme au-delà de son domaine d'application ( ex vous disez \* ou vous faisez\* ).

L'analyse de l'erreur avait un objectif théorique à savoir une meilleure connaissance du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et un objectif pratique car grâce aux analyses des erreurs, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère a effectué un saut qualitatif dans la mesure où furent élaborés des principes qui ont permis une nette amélioration dans la gestion des cours en langue étrangère. Par ailleurs, l'analyse de l'erreur a permis une meilleure connaissance de la langue cible puisque les difficultés rencontrées par les apprenants non –natifs ont permis de combler des déficits inhérents à la langue elle-même .

FREI. H (1929) a montré que l'on ne faisait des fautes pour le plaisir et selon les besoins communicatifs, les locuteurs avaient tendance - par souci d'économie, de clarté ou d'expressivité - à réaliser des productions jugées fautives mais fonctionnelles puisqu'elles ont permis aux locuteurs de combler un déficit inhérent à la langue ; en ce sens, l'analyse des erreurs a permis de découvrir dans la langue cible des fonctionnements qu'aucune description n'avait repérés car « *en mettant à l'épreuve les catégories descriptives de la langue – cible, l'analyse a servi de révélateur à certains aspects de son fonctionnement* » . BESSE et PORQUIER [27]

Les erreurs, à ce moment là ne sont plus imputées aux locuteurs mais à la langue elle-même . L'analyse des erreurs a permis une réelle avancée dans l'enseignement des langues. Elle a aidé au perfectionnement des descriptions pédagogiques et d'autre part à changer les pratiques de classe . Beaucoup d'acteurs de l'éducation (enseignants, formateurs et parents) ont changé de regard quant aux erreurs commises par les apprenants, les analyses ont eu pour impact majeur de dédramatiser les erreurs et de « *les considérer comme un matériau utile, grammaire pédagogique et grammaire d'apprentissage entretenant une relation dialectique* ». BESSE et PORQUIER [27]

#### 2-4 Vers une redéfinition de l'erreur :

A ce niveau de notre réflexion, il convient de revenir sur la notion d'erreur et sur sa définition afin de voir son évolution à travers les différents modèles d'apprentissage que nous venons de parcourir très brièvement . Sommes - nous toujours dans la faute en tant que péché ou l'erreur à ne pas commettre sous

peine d'être puni ? Sommes-nous toujours dans l'erreur qu'il faut éviter avant tout ? La réflexion sur la notion d'erreur a beaucoup évolué. En effet beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que :

*« l'erreur est un indicateur de réussite . elle n'est plus la faute condamnable ni un bogue regrettable ,elle devient le symptôme d'obstacles, selon l'expression bachelardienne (4), auxquels la pensée des élèves est affrontée . « Vos erreurs m'intéressent » semble penser ici le professeur puisqu'elles sont au cœur même de l'apprentissage puisqu'elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir ».*ASTOLFI JP[25]

IL part de l'étymologie du mot afin de mieux définir la notion d'erreur il dira dans ce sens : *« l'erreur retrouve son étymologie latine d'errer ça et là et seulement au sens figuré,celui d'incertitude,d'ignorance ( ... ) Comment ne pas errer quand on ne connaît pas le chemin » ?*[25] DESCOMPS propose,quant à lui une définition plus synthétique donc plus opérationnelle dans le champ des apprentissages. Selon lui ,*« l'erreur est un processus non-conforme au contrat ».*DESCOMPS[29]

La notion d'erreur est souvent liée à la notion de contrat. Elle serait à l'origine d'un non respect des règles qui régissent le contrat encore faut-il que l'apprenant ait été mis au courant de ces règles ; a -t-il été associé au contrat ? Le rapport à l'erreur de la part du sujet est donc plus équivoque qu'il n'y paraît.

Coutarel Olivier[30] définit l'erreur *« comme une connaissance qui fonctionne en dehors de son domaine de validité »* car souvent l'apprenant construit ces connaissances indépendamment de celui qui enseigne .Toujours selon le même auteur,l'erreur ce n'est pas seulement ce qui ne répond pas à une norme,*« c'est aussi ce qui a été fait à la place d'autre chose,ce qui a été empêché de se faire »*COUTAREL O[30]

-----

(4)Selon,Bachelard les connaissances préscolaires chez les chercheurs comme les connaissances initiales des élèves sont perçues comme purement négatives .Elles relèvent de l'erreur,ce sont des obstacles à la vérité,il est nécessaire de les prendre en compte. Toujours selon Bachelard, on connaît contre une connaissance antérieure,en détruisant des connaissances mal faites,en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle.

Dans la même conception de l'erreur, AMIGUES associe l'erreur à l'objectif attendu et au choix opéré par le sujet. Il dira dans ce sens que « *l'erreur est généralement considérée soit comme un écart entre la performance réalisée (la réponse) et un but attendu ( ou une norme définie) ,soit comme le processus responsable de cet écart* ». AMIGUES R.[20 ] Nous pouvons constater qu'AMIGUES puise les sources de l'erreur du processus qui a permis son apparition, par processus que faut-il cependant entendre : est-ce toutes les opérations mentales, toutes les stratégies qu'a mobilisées le sujet lors de la réalisation de la tâche, ou bien, est-ce tout le processus d'apprentissage mis en place par l'enseignant qui est générateur d'erreurs ?

Selon les théories constructivistes, l'apprentissage est un processus de réorganisation des connaissances généralement conflictuelles car les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes, celles-ci pouvant être remises en cause . Dans ce cas là, l'erreur témoigne des difficultés que doit résoudre l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance et l'interaction entre ces deux formes de connaissances (antérieures et nouvelles ) provoque un conflit cognitif que l'élève doit résoudre . Si l'élève se montre capable de lever le conflit, de surmonter l'obstacle, il sera en mesure de corriger son erreur, la correction montrera qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Dans les pratiques courantes, l'erreur est souvent envisagée d'un seul point de vue celui de l'élève, il est auteur et responsable de ses erreurs . Cette conception internaliste de l'erreur qui se fonde sur « *une philosophie substantialiste de la formation des connaissances et l'idéologie individualiste* » . AMIGUES [ 20], considère que l'erreur est à situer du seul côté de l'apprenant , ce dernier est le seul à en faire, il est également le seul à incriminer. Or, il est clair que l'enseignement peut être à l'origine des erreurs, des apprentissages mal montés également . Les tâches proposées aux élèves, tout comme les dispositifs mis à la disposition des élèves peuvent engendrer des erreurs . L'enseignant doit donc adopter une démarche qui consiste à mettre l'apprenant dans une véritable situation /problème c'est-à-dire une situation d'apprentissage « *où une énigme proposée à l'élève ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une*

*compétence qui lui fait défaut,c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle ».in,La revue française de pédagogie n°16 citée par HUBERT Michel [ 31]*

Toutes ces définitions témoignent du souci de reconsidérer le statut de l'erreur et de l'intégrer dans les processus d'apprentissage,il est,à ce niveau de notre analyse,utile de constater que la psychologie cognitive a « récupéré » l'erreur,en la dédramatisant puisque tous les théoriciens de la cognition ont étudié les principes généraux qui président à la production de l'erreur,leurs travaux ont permis à la didactique des langues une meilleure prise en charge des difficultés des élèves,car pour la psychologie cognitive,« *l'erreur,tel un iceberg , est un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels ont n'a pas directement accès* ». MARQUILLO LARRUY[13] L'erreur permet donc de mettre à jour toutes les étapes,toutes les démarches et autres stratégies que l'apprenant mobilise afin de construire le savoir .

## 2- 5 L'erreur et les notions de norme,de grammaticalité et d'acceptabilité.

Avant d'essayer d'inventorier les différents types d'erreurs ,il nous a semblé nécessaire d'aborder des notions incontournables dans toute classification des erreurs . Si l'on retient la définition la plus commune de l'erreur à savoir :un écart par rapport à une norme,il convient de définir la notion de norme,et ce faisant,la notion de grammaticalité et d'acceptabilité .

### 2- 5-1 La notion de norme :

Henriette WALTER( 1988) montre que les modalités du parler des classes dominantes, bien que souvent non-conforme à l'usage et aux normes en vigueur ( cf les parlers germaniques ) sont devenus la règle,la norme par excellence . En effet « *même si les envahisseurs ont adopté le gallo-roman,c'est en raison de leur position sociale élevée que leur manière de parler et de prononcer a fini par être valorisée alors même quelle était discordante par rapport au parler habituel des Gallo –Romans* ». MARQUILLO LARRUY [13]

Cette auteure donne l'exemple de la liaison du « h »,elle impute ces différentes réalisations des liaisons aux influences germaniques,puisque selon l'origine du mot on dit « *les hanches* » et non « *les z hanches* »,alors que la

liaison est assurée dans « les z'hommes ». Cet exemple montre que la norme est établie en fonction d'influences sociolinguistiques ( classes dominantes) et également linguistiques puisque le « h » est réalisé différemment selon l'origine des mots dans un même système linguistique .

Chaque groupe social construit son propre mode de communication linguistique sa propre norme. D' un point de vue grammatical :

*« la norme n'est pas une notion mais un concept,une abstraction,construite sur un système de représentations,elle est une image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants . Elle est par conséquent impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit » .CUQ JP [1]*

Le dictionnaire de linguistique ( Larousse 1994) appelle norme « *un système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socio-culturel* ». Ce même dictionnaire appelle aussi « *norme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique* ».

Les différentes réalisations des locuteurs permettent aussi de démontrer que si les réalisations varient d'un locuteur à un autre,d'une situation à une autre faut-il parler d'une seule norme ?Les tenants de la grammaire normative et prescriptive imposent une norme et une seule toutes les variations réalisées sont donc considérées comme des énoncés incorrects relevant de dysfonctionnements.

Avec la didactique des langues étrangères,le discours sur la notion de norme a quelque peu évolué,dès les années 70,les représentations qui admettaient la diversité se sont opposées à la vision unitaire de la langue . En effet,des oppositions telles que code oral / code écrit,registre courant / relâché /soutenu ont permis aux didacticiens de mettre l'accent sur les situations de communication et de ce fait d'introduire dans leurs analyses d'autres paramètres . A la notion de norme unique vont se substituer des variations et ces dernières vont induire plusieurs sortes de normes.

MARQUILLO LARRUY [13] distingue cinq types de normes :

- a- de fonctionnement : elles concernent les règles qui correspondent aux pratiques linguistiques d'une communauté.

- b- descriptives : elles rendent compte des normes de fonctionnement en les analysant afin de les rendre plus explicites, ces normes se contentent de décrire, elles n'émettent aucun jugement de valeurs, elles sont plus réduites que les premières parce qu'elles ne peuvent d'écrire toutes les réalisations effectuées.
- c- prescriptives : elles introduisent dans les normes de fonctionnement des modèles à imiter, des règles à respecter . Ces derniers deviennent la référence donc la norme .
- d- évaluatives : elles émettent des jugements de valeurs selon des critères esthétiques ou moraux( formes belles, originales ou relâchées ).
- e- fantasmées :elles sont éloignées des pratiques réelles, elles existent dans les représentations que se font les locuteurs de la norme, elles constituent une sorte d'idéal qu'aucun locuteur ne peut atteindre c'est ce qui a fait dire à MOREAU cité par MARQUILLO[13] qu' une proportion importante de locuteurs se représentent la norme comme « *un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits, qu'ils ne voient s'incarner dans l'usage de personnes et par rapport auquel tout le monde se trouve nécessairement en défaut* » Nous constatons que la notion de norme « fantasmée » rejoint celle de CUQ.

Cette typologie des normes est pertinente pour l'enseignant de langues, elle lui permet de se situer quant aux énoncés réalisés par ses élèves : s'il sanctionne « aller au coiffeur », il se réfère à la norme « prescriptive », s'il en tolère l'usage il se réfère à la norme « de fonctionnement » . La correction des écrits relève de la norme prescriptive. D'un point de vue pédagogique, c'est à la grammaire de dire ce qui est correct et ce qui ne l'est pas, c'est aux grammairiens que revient la tâche de décider de la norme à respecter afin de réaliser des énoncés corrects donc grammaticalement acceptables, qu'en est-il donc de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'un énoncé ?

#### 2-5- 2 La grammaticalité :

Elle relève des jugements que tout locuteur peut porter sur des énoncés , il peut donc dire si « *une phrase faite de mots de sa langue est bien formée, au regard des règles de la grammaire qu'il a en commun avec tous les autres sujets*

*parlant cette langue, cette aptitude appartient à la compétence des sujets parlants, elle ne dépend ni de la culture ni du groupe social du locuteur »*

( Dictionnaire de linguistique ).

*Les élèves préfèrent les matières scientifiques* est une phrase grammaticale .

*\*à la maison Samia est* est une phrase agrammaticale.

?*Aimer les maths c'est ce que aiment les élèves*, cette phrase n'est pas totalement agrammaticale, elle est déviante car le scripteur n'a pas respecté les règles de non répétition, d'emploi du verbe qui convient etc...

Selon le même dictionnaire, la grammaticalité se distingue de :

a- la signification : *le vestibule éclaire le néant* est une phrase grammaticalement correcte mais difficilement interprétable .

b- la vérité générale : *l'homme mort est vivant* ou *le cercle est carré* sont des phrases grammaticalement correctes mais inacceptables parce que contradictoires .

c- la probabilité d'un énoncé : *le chien regarde avec intérêt le film* a très peu de chance (ou de risque) d'être réalisée du moins fréquemment .

### 2-5-3 l'acceptabilité :

L'acceptabilité ou la possibilité de comprendre une phrase grammaticale mais d'une grande complexité ,le cas de l'enchâssement des relatives est connu :

- « *la porte que mon ami a cassée qui est dans la maison ne ferme pas* ».

La grammaticalité se fonde sur les jugements et non l'emploi d'un mot ou d'une expression, autrement dit, ce sont ces jugements qui vont permettre de comprendre et d'expliquer les différents cas d'agrammaticalité .

## 2-6 Erreur et typologies:

Il existe beaucoup de grilles comportant les erreurs susceptibles d'être réalisées par les apprenants. Nous n'en retiendrons que celles qui nous paraissent pertinentes pour notre public et pour notre corpus.

Il convient dans un premier temps de revenir sur le couple erreur/ faute

La dichotomie erreur/ faute renvoie à la distinction compétence / performance établie par CHOMSKY . L'erreur relèverait de la compétence et la faute de la performance « *un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs,,représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes imputables à des lapsus à la fatigue ou à diverses causes psychologiques* » . BESSE.R PORQUIER .R [27]

La définition que donnent les deux auteurs rejoint celle proposée par GALISSON(1980) REASON ( 1993) .

GALISSON (1980) distingue trois types d'erreurs :

- Erreur de compétence : c'est une erreur due à une méconnaissance d'une règle linguistique , erreur que l'apprenant ne peut corriger sans avoir recours au professeur ou à un manuel ( une grammaire ou un dictionnaire).

-Erreur de performance ou lapsus : c'est une erreur due à une non application d'une règle linguistique connue,erreur que l'apprenant peut corriger lui même .

-Erreur de stratégie de communication : c'est une erreur due à une méconnaissance ou à une non application d'une règle sociolinguistique .

Pour GALISSON,les causes de l'erreur ne sont pas à chercher uniquement dans la langue maternelle : erreur de type interlinguale due à une interférence avec la langue source ;mais aussi il convient d'en chercher les origines dans les stratégies d'apprentissage et dans les méthodes utilisées par l'enseignant

REASON( 1993) rappelle que les erreurs prennent un nombre limité de formes et pour comprendre les causes qui les génèrent,il faut prendre en considération trois facteurs :

- a- La nature de la tâche : il est nécessaire ,à partir d'une copie d'élève de déterminer la tâche, de la définir et de demander aux élèves de la reformuler avant de passer à son exécution .
- b- Les conditions de réalisation : ce sont les conditions dans lesquelles les élèves exécutent la tâche qui leur est demandée .Se font-ils aidés ? Ont-ils recours au dictionnaire ?Rédigent-ils à la maison ? En classe ?
- c- Les mécanismes qui régissent l'activité et la spécificité du sujet : En expression écrite,il serait intéressant de remonter aux processus psycholinguistiques mis en œuvre lors de la production écrite ,cela permet de remonter au processus d'écriture et de constater que les difficultés que rencontrent les élèves résultent souvent de la gestion des différentes phases( recherche des idées,lexicalisation,linéarisation et mise en texte) et les erreurs trouvent souvent leur origine dans le traitement de l'information par la mémoire et la saturation de celle-ci .

Il distingue donc les échecs de planification ( les fautes ) et les échecs d'exécution ( ratés et lapsus ) ; et il donne aux erreurs un statut plus générique qui concerne « *tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ces échecs ne peuvent pas être attribués au hasard* » . REASON [ 32]

REASON distingue trois types d'erreurs liées à des niveaux d'activité cognitive différents :

Type /1 : les ratés et les lapsus :

Elles relèvent des habitudes et des comportements routiniers qui pour des raisons d'inattention ou d'attention excessive sont déviés .

## Type /2 : les fautes basées sur des règles :

Elles résultent d'une mauvaise application d'une bonne règle ou d'une mauvaise règle. Ces erreurs portent sur « *des processus plus élaborés ,de haut niveau, elles mettent en œuvre des stratégies telles que l'évaluation de l'information disponible,la détermination d'objectifs et les décisions prises pour atteindre ces objectifs* ». MARQUILLO LARRUY[ 13] Ces erreurs sont plus complexes dans la mesure où pour y remédier,il faudrait déconstruire ou remonter au processus mis en place par le sujet .

### a- Faute basée sur une bonne règle :

Une bonne règle est une règle qui appliquée dans un domaine précis s'est avérée utile et opératoire dans la mesure où son application a permis à l'apprenant de résoudre un problème mais au delà de ce domaine,elle doit être réaménagée ; Nos apprenants mettront un pluriel au verbe et réaliseront « \* *ils parles* » au lieu de « *ils parlent* » ; c'est une erreur due à une mauvaise application d'une bonne règle,l'élève a une connaissance du pluriel des substantifs qu'il applique au verbe .

### b- Faute basée sur une règle fausse :

Lors de la résolution de problèmes,l'élève dans une première étape ( appelée étape procédurale ) applique une règle et réussit la tâche puisqu'il ne commet pas d'erreur mais celle – ci survient lors de la seconde étape ( appelée métaprocedurale, lorsque l'apprenant voudra généraliser les démarches qui fonctionnaient d'une manière indépendante dans la première pensant ne pas faire d' erreur,celle-ci est donc liée à une application rigide et décontextualisée de la règle. Un exemple,très générateur d'erreurs chez nos apprenants,celui de l'accord du participe passé employé avec auxiliaire « avoir » quand le verbe est précédé d'un complément d'objet . Cette erreur s'explique par le fait que lors de l'étape procédurale,l'élève sait que le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet mais lors de l'étape métaprocedurale,il généralisera à chaque fois qu'il rencontrera un

participe passé employé avec « avoir », il ne prendra pas en considération le changement de contexte .

Lors de la troisième étape ( appelée conceptuelle ), l'apprenant mobilisera des stratégies plus élaborées et, par le biais d'une observation des contextes d'apparition de l'erreur et notamment d'explicitation de cette dernière, il élaborera ses propres règles grâce à une démarche déductive et se corrigera .

Type /3 : Les fautes basées sur les connaissances déclaratives :

Ces erreurs sont à mettre en relation avec des structures cognitives plus complexes au cours desquelles il ne s'agit plus d'accorder un participe passé ou de maîtriser les pluriels irréguliers . Ces erreurs proviennent de ce que REASON [32] appelle la « *rationalité limitée* » qui consiste en l'absence de prise en compte de la totalité des éléments qui interviennent dans la résolution d'une tâche et de ce fait le sujet ne traitera qu'une partie du problème et laissera dans l'ombre les autres parties .

Ce type d'erreur est quasi permanent dans les productions de nos élèves car ceux-ci rencontrent beaucoup de difficultés à assurer la gestion de leurs textes puisqu'ils ne focalisent que sur certains détails : orthographe, conjugaison occultant ainsi tout ce qui concerne donc les difficultés d'ordre textuel ou discursif ( hiérarchisation des arguments dans des textes de type argumentatif, maîtrise du système verbal dans les narrations, gestion de la chronologie dans les textes expositifs etc ... Ces erreurs ne peuvent être détectées et corrigées qu'avec l'aide du professeur .

- ALLAL ( 1993 ) propose une grille des erreurs à dominante orthographique, celle-ci inspirée des travaux de CATACH , DUPREZ et LEGRIS (1980) se présente comme suit :

Tableau n°3 : grille des erreurs à dominante orthographique.

Type d'erreur	Explication
Erreurs à dominante phonétique .	<p>Ce sont des erreurs d'ordre oral : omission de graphème « mecredi » au lieu de « mercredi ».</p> <p>Confusion de graphèmes « correspondant » pour « correspondant ».</p> <p>Problèmes d'inversions « quarte » pour « quatre » ou d'adjonctions « quartre » pour « quatre ».</p>
Erreurs à dominante phonogrammique.	<p>Ce sont des erreurs liées à la non connaissance du code graphique du français . Celles qui altèrent la valeur phonique : « lontement » au lieu de « lentement »,celle qui n'altèrent pas la valeur phonique : « exemple » au lieu d' « exemple », « vriment » au lieu de vraiment », »fédèle »au lieu de « fidèle », « viridique » au lieu de « véridique ».</p>
Erreurs à dominante morphogrammique .	<p>Erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux ,celles relatives aux marques du genre et du nombre et aux terminaisons des verbes , « ils parlé » au lieu de « ils parlaient ».</p> <p>Erreurs concernant les morphogrammes lexicaux : celles relatives : à la non-reconnaissance des mots « quesque » au lieu de qu'est-ce que » ,aux préfixes et suffixes mal orthographiés « naturellemant » au lieu de « naturellement ».ou encore aux lettres finales justifiables par dérivation « tapit » au lieu de « tapis » .</p>
Erreurs à dominante logogrammique .	<p>Ce sont des erreurs qui touchent à la physionomie des mots « du » au lieu de « dû » ou « la » au lieu de « là » , »ou » au lieu de « où ».</p>
Erreurs concernant les lettres non	<p>Celles relatives aux : consonnes doubles et difficilement justifiables « dificles » pour »difficiles » ,aux lettres</p>

fonctionnelles :	finales des mots qui n'ont qu'une explication historique « temp » au lieu de « temps ».
Erreurs concernant les idéogrammes	Celles relatives au trait d'union , aux majuscules ,minuscules , ...

Nous ne sommes pas restée totalement fidèle aux exemples proposés par ALLAL .Nous les avons remplacés par des exemples relevés dans les productions de nos élèves.

ASTOLFI ( 1999) consacre une partie de son ouvrage à ce qu'il nomme « l'erreur plurielle »,sa typologie nous semble rejoindre celle de REASON mais en partie seulement car ASTOLFI convoque tous les facteurs susceptibles d'expliquer l'erreur et les conditions dans lesquelles elle se manifeste. Nous pensons que,parce que complète,cette typologie reprend tous les cas qui nous intéressent et qui devraient interpeller nos enseignants car elle permet de reconsidérer l'erreur et surtout de la prendre en charge en vue de la rentabiliser au maximum. Détecter les erreurs ne saurait suffire si l'on désire s'inscrire dans une évaluation formative. Il serait intéressant de mettre en place de véritables dispositifs de remédiation qui consistent en une prise en charge des copies,des productions qui constituent une excellente matière première donc des véritables supports pédagogiques.

#### 1/ Les erreurs relevant de la compréhension de la consigne :

Souvent les erreurs sont dues aux difficultés que rencontrent les élèves lors de la lecture des consignes,les énoncés sont soit difficiles,ambigus,équivoques et/ou plurivoques . La consigne semble sans difficulté pour celui qui la donne car il en connaît la réponse mais l'élève peut faire des erreurs parce qu'il n'a pas tout simplement compris ce qu'on lui demande de faire ( nous y reviendrons dans les pratiques évaluatives des enseignants ).Le vocabulaire employé est souvent source de problèmes, celui-ci doit être simple et connu de l'élève .

## 2/ Les erreurs résultant d'habitudes scolaires :

Ces erreurs résultent de l'inadéquation entre les attentes de l'enseignant et celles des élèves . Souvent,l'apprenant décode mal les attentes du professeur à cause d'habitudes presque intériorisées puisque résultant de pratiques antérieures,l'élève aurait tendance à anticiper et il anticipe mal .Pour lever toute ambiguïté,le professeur doit aider l'élève à se représenter la tâche qui lui est demandée,il doit définir ses attentes car l'élève « *raisonne sous influence,par le jeu du contrat didactique,il sait qu'il est attendu et,si le contrat didactique fonctionne bien,il sait où on l'attend* » . CHEVALLARD Y. cité par ASTOLFI [ 25]

Les erreurs surviennent quand l'élève rencontre des difficultés à décoder les implicites des situations de classe . Nombreux sont les élèves qui,habitué à un enseignant ou tout simplement à un certain type de questions,se voient désarçonnés dès qu'ils changent d'enseignants ou dès que les questions et les consignes de travail changent . Il arrive aussi que les habitudes scolaires conduisent à des résolutions coutumières qui font que les élèves fassent l'économie d'une opération mentale en adoptant des démarches connues mais non adaptée à la situation proposée ;de type « après un nom vient automatiquement un verbe ,alors on conjugue » .

Un exemple :

« *les élèves effrayaient courer vers la porte* »\* .

Une autre erreur est à signaler : l'infinitif dans « courer »\* ,là,l'apprenant connaît la règle qui dit que lorsque deux verbes se suivent,le second se met à l'infinitif,il a donc accordé puisque selon lui « courir » vient après « effrayer » .

## 3/ Les erreurs témoignant des représentations des élèves :

Ces représentations découlent des habitudes scolaires et des conceptions que se font les élèves de l'apprentissage. Souvent les enseignants entreprennent l'installation de savoirs nouveaux espérant un changement de comportement alors qu'ils ne se préoccupent guère des connaissances spécifiques des élèves,de leurs représentations et qui souvent perdurent et deviennent sources d'erreurs . Ces conceptions provoquent souvent un conflit chez l'élève,un obstacle souvent générateur d'erreurs .

Comment prendre en charge les représentations des élèves, à défaut d'une réelle approche didactique, il faudrait installer d'autres rapports avec les élèves, les écouter, les laisser s'exprimer à propos des objets du savoir car « *comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves* ». ASTOLFI JP [25.]

L'enseignant doit donc écouter les élèves afin d'identifier leurs représentations, les confronter pour les comparer, ces confrontations vont provoquer des conflits sociocognitifs qui permettent de débloquent des situations donc de surmonter des obstacles. Il est important d'encourager des discussions autour d'une notion, même si les élèves au cours de la résolution d'une tâche ne sont pas avancés, cette confrontation d'idées ne peut être productive que si elle favorise des interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

#### 4/ Les erreurs liées aux opérations intellectuelles :

Il arrive que l'enseignant pense que l'élève est capable d'effectuer des opérations intellectuelles alors que celui-ci ne possède pas les capacités requises. Elles paraissent naturelles pour l'enseignant. Les enseignants ont acquis des automatismes qu'ils pensent installés chez les élèves. Ils doivent tenir compte de toutes les opérations mentales par lesquelles l'élève doit passer afin de produire une phrase acceptable.

#### 5/ Erreurs portant sur les démarches adoptées :

Ce type d'erreur rejoint en partie le précédent, mais au lieu d'ignorer toutes les opérations mentales que doit effectuer un élève lors de la résolution d'une tâche, l'enseignant ignore la démarche adoptée par l'élève, il s'attend à ce que celui-ci ne mobilise qu'une procédure, la procédure étant le savoir ou le savoir-faire transversal, invariant et donc souvent convoqué par l'élève car facilitant l'exécution de la tâche.

ASTOLFI propose d'instaurer le dialogue et de provoquer des interactions qui permettraient aux élèves de s'expliquer sur le cheminement adopté, de revenir sur le travail effectué pour le réexaminer et en dégager les caractéristiques, il faut

donc favoriser la métacognition et analyser les démarches adoptées par l'ensemble du groupe . Confronter les réalisations des élèves ne fera que les rassurer vu que dans la majorité des cas les productions se ressemblent,les dysfonctionnements également. Il arrive que l'enseignant, excédé par les erreurs ( souvent désarmé !),propose son texte,cela ne fait que creuser davantage l'écart entre les travaux des élèves et le « modèle » porté au tableau,au lieu d'encourager l'élève,de le sécuriser et de lui montrer qu'il n'est pas le seul à se tromper on lui impose une sorte de production parfaite,une sorte d'idéal qu'il n'atteindra jamais !

#### 6 / Les erreurs dues à une surcharge cognitive :

Dans les activités d'écriture,les erreurs commises par les élèves s'expliquent en grande partie par le travail de la mémoire et la surcharge cognitive en cours de la résolution d'une tâche .

Produire un texte écrit est une compétence qui convoque des sous compétences . Les enseignants ignorent toutes les difficultés rencontrées par les scripteurs malhabiles qui en plus essayent d'écrire en langue étrangère. La prise en compte du fonctionnement de la mémoire est récent.En effet,pendant longtemps la mémoire « *conçue comme un phénomène d'enregistrement – répétition a été dévalorisée au profit de fonctions cognitives plus nobles,comme la réflexion,les opérations intellectuelles ,la créativité ...* ». ASTOLFI JP [ 25] La psychologie cognitiviste a réhabilité la mémoire(5) et l'a installée au cœur même de l'apprentissage. Les annotations de type « tu te répètes »,ou « tu n'as pas respecté le plan » ,n'apportent rien à l'élève,les enseignants semblent ignorer que la production écrite est « *une activité à tâches partagées,car il faut en parallèle chercher les idées , les organiser en paragraphes,vérifier la syntaxe de chaque phrase et au milieu de tout cela,contrôler aussi l'orthographe* » .ASTOLFI JP [ 25 ]

-----  
( 5) Mémoire :les expériences menées par Bartlett (Angleterre entre 1914 et 1916) sont à la source de nombreux travaux sur la mémoire,celle-ci comprend trois niveaux :la *mémoire sensorielle*,elle capte l' information ,cette information est acheminée vers la *mémoire à court terme* qui va lui attribuer un sens et à force de réactivation sera conservée dans la *mémoire à long terme*.

En effet l'élève, parce que effectuant plusieurs opérations en même temps, oublie une idée, ou bien occupé à corriger les erreurs d'orthographe, n'a pas le temps de veiller à l'enchaînement des idées, sa mémoire de travail ne peut activer en même temps toutes les informations contenues dans la mémoire à long terme, les enseignants gagneraient à réviser avec leurs élèves les productions lors des séances d'auto-évaluation afin de leur permettre de comprendre les raisons de certains oublis ou de certaines redites.

#### 7 / Erreurs dues à la complexité du contenu :

Par contenu, nous entendons la spécificité de la langue française, il est vrai que souvent qualifiée de capricieuse, l'orthographe française pose des problèmes même aux natifs car pour une ligne de règle, on a presque deux pages d'exceptions. Les problèmes de concordance des temps, d'accord, de gestion textuelle sont à l'origine des erreurs commises par la majorité des apprenants. L'analyse de ce type d'erreur relève d'un travail didactique qui souvent consiste en une remise en cause des méthodes, leur réajustement, quant tout simplement il ne s'agit pas d'une timide réforme de l'orthographe.

La prise en charge de ces erreurs nécessite la mise en place de nouvelles méthodes d'apprentissage, de véritables dispositifs de remédiation en vue de - non pas juguler tous les dysfonctionnements - mais au moins de s'inscrire dans une logique d'apprentissage qui réhabilite l'erreur en l'intégrant réellement dans les pratiques

#### 8 / Les erreurs dues à une autre discipline :

Nous avons en quelque sorte « détourné » le dernier type d'erreur proposé par ASTOLFI. Celui-ci affirme que les erreurs sont souvent dues à un apprentissage défectueux dans une autre discipline. Nous retiendrons ce type d'erreurs dans les situations d'interférence avec la langue maternelle, par « une

*autre discipline* » nous entendons, donc « *une autre langue* », vu que le français (n'ayant pas le statut de langue seconde) n'est pas langue d'enseignement en Algérie.

Nous arrivons à un moment plus que crucial de la typologie des erreurs commises par nos élèves. Beaucoup d'erreurs sont inhérentes à la langue source. Les interpréter revient à passer par des traductions. Les injonctions de type « ne pense pas en arabe » ne sont d'aucune utilité ( nous y reviendrons dans les pratiques évaluatives des enseignants). Toutefois, les activités variées, centrées sur le système linguistique propre au français permettent sinon d'améliorer la qualité des écrits du moins de faire comprendre aux élèves que le français et l'arabe sont deux systèmes linguistiques différents et qu'il convient de ne pas traduire littéralement mais de conserver l'idée et de l'exprimer dans une phrase très simple, du moins dans un premier temps.

On doit également introduire des activités de traduction : arabe/ français et français/ arabe afin de montrer aux élèves que les deux systèmes linguistiques fonctionnent différemment.

Avant de clore le chapitre consacré à la typologie des erreurs, il nous semble primordial d'aborder l'erreur de type pragmatique, dans ce que WOODLLEY appelle « *l'écrit parole* », cet écrit est souvent occulté par les enseignants qui ne s'attardent que sur « l'écrit langue ». Or « *l'erreur peut être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou encore comme obstacle à la communication* ». WOODLLEY P[33]. L'erreur comme obstacle à la communication pose de grands problèmes aux enseignants, il est vrai que les productions des élèves contiennent souvent des erreurs stratégiques dites pragmatiques car elles relèvent de la structuration des intentions ou des actes de paroles. Elles nécessitent des révisions exhaustives des textes voire parfois leur totale réécriture.

La typologie telle que mise au point par ASTOLFI nous a semblé intéressante car elle permet de rendre compte de toutes les variables d'une même situation notamment celle qui fait l'objet de notre propos, l'erreur dans les productions écrites de nos élèves.

Redéfinir le statut de l'erreur, l'intégrer dans les apprentissages, en faire un allié pédagogique telles sont les conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Nous sommes toutefois consciente qu'une réelle prise en charge de l'erreur passe par des changements de représentations aussi bien celles des enseignants que celles des apprenants. Il faut dépouiller le discours sur l'erreur de toutes connotations appelant la sanction, la faute voire le péché (voir discours des apprenants sur l'erreur). Le discours sur l'erreur doit donc changer, celle-ci doit être considérée comme un moteur dans la progression aussi bien celle de l'élève que celle du professeur. Le changement d'attitude ne fera qu'éviter la culpabilisation qui ne fera que bloquer les élèves. Les élèves ne peuvent progresser que lorsqu'ils se sentent sécurisés. L'erreur doit permettre de cerner les difficultés de chaque élève et, de différencier les apprentissages afin de ne plus avoir à proposer des exercices pour l'ensemble de la classe, aussi bien pour ceux qui - à titre d'exemple - maîtrisent une notion grammaticale que pour ceux qui ne la maîtrisent pas. Ceci permettra à l'enseignant de construire les bases d'une véritable pédagogie différenciée. L'erreur devient « *un élément accepté, reconnu et objet d'appropriation, non plus à proscrire mais un des facteurs par lesquels la compréhension peut s'effectuer, ne serait-ce que par son repérage* ». REUTER. Y[34]

Dans cette perspective, l'évaluation formative prend tout son sens car elle n'est plus exclue du procès d'apprentissage et sa fonction est aussi de construire des situations qui favorisent la production des erreurs, leur repérage et enfin leur maîtrise. Ce chapitre consacré à l'erreur ne nous a certes pas permis une analyse approfondie aussi bien des modèles théoriques que de l'erreur elle-même. Toutefois, le débat est ouvert il nous a permis de montrer que l'erreur doit changer de statut, elle doit être considérée comme « *une aide pour l'élève qui, au travers de l'explicitation de ses choix mesure la pertinence de la procédure qu'il a mise en jeu et une aide pour l'enseignant qui, ainsi, peut comprendre le fonctionnement mental de l'élève* ». ROUBAUD M. N[35].

Comprendre le fonctionnement mental de l'élève c'est aussi s'intéresser à tout ce qui lui est spécifique, les connaissances partagées, les acquis antérieurs, « le déjà-là » qui, grâce à la verbalisation, à la métacognition peuvent faire surface, peuvent émerger et faire émerger les représentations, celles-ci, considérées comme un facteur incontournable dans la connaissance du

sujet, occupent une place importante dans les nouvelles approches didactiques.  
Dans le chapitre qui suit nous tenterons une timide approche des représentations.

## **CHAPITRE 3**

### **SUR LES REPRESENTATIONS**

L'intérêt porté à la prise en charge des représentations dans toute action pédagogique s'est développé parallèlement à l'intérêt porté au fonctionnement du sujet en situation d'apprentissage. Opérer une centration sur l'apprenant, le considérer comme partie prenante de l'enseignement/apprentissage ne pourrait, ne saurait se faire sans une prise en compte de ses représentations. Par ailleurs, prendre en compte les représentations de l'apprenant amène tout chercheur, tout acteur de l'acte pédagogique à interpellier l'autre pôle de l'action pédagogique : l'enseignant. Toute intervention pédagogique et/ou didactique n'aurait tout son sens qu'une fois convoquées les représentations des enseignants et des apprenants. Pour ce faire et sans prétendre à une étude approfondie de la question, nous nous proposons de définir les représentations et de tenter une approche de leur nature et de leurs fonctions.

#### 3 – 1 Conceptions et/ou représentations :

Dans le propos qui est le nôtre, nous ne comptons pas aborder les représentations d'une manière exhaustive, nous ne comptons pas également rentrer dans le débat et la polémique autour de la notion de conceptions ou de représentations. Nous adopterons le point de vue de GIORDAN. Celui-ci préfère le mot conception au mot représentation car ce dernier « *a pris plusieurs connotations dans diverses branches de la psychologie et en didactique des mathématiques. Un triangle est une représentation du concept de triangle, nous avons donc préféré introduire le mot conception* » GIORDAN.A[36] Il ajoute en bas de page « *nous utiliserons le terme représentation en tant que synonyme afin d'éviter la répétition* ». Il en sera de même dans l'étude très succincte que nous consacrons aux représentations.

#### 3 - 2 Un essai de définition :

Le concept de représentation est un concept « nomade » tant il convoque plusieurs domaines (sociologique, psychologique, éthologique, psychogénétique ...).

DURKHEIM ( fin du XIX<sup>e</sup>) recherchait des « formes collectives de pensée ». Selon le sociologue français,il convient de définir,de caractériser et de comprendre ces modes de pensées qui de toute façon s'imposent à tout un chacun. D'autres psychologues et psychosociologues vont retravailler le projet de DURKHEIM en vue de repérer les croyances susceptibles de caractériser une société ou un groupe social .

BACHELARD(1938) introduit la notion d'obstacle épistémologique qu'il transpose à la didactique . Pour le scientifique,l'élève arrive en classe avec une certaine représentation du savoir,avec des connaissances déjà constituées,il ne s'agit pas pour lui « *d'acquérir une culture expérimentale,mais bien de changer de culture expérimentale,de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne* ».BACHELARD[37].Selon l'auteur de *la formation de l'esprit scientifique*,les représentations peuvent constituer de véritables obstacles à la constitution et à l'appropriation du savoir .Il est donc important de s'attarder sur toutes les connaissances antérieures du sujet car celui-ci apprend en déconstruisant,il apprend en surmontant l'obstacle A ce titre,il serait intéressant de s'arrêter à ce mot. Si l'on s'en tient aux origines latines du mot,l'obstacle est « ce qui se tient devant »,ce qui « obstrue le chemin ».Quand il y a résistance de l'obstacle,quand le sujet n'arrive pas à franchir correctement les obstacles,les difficultés voire les blocages surgissent. L'obstacle n'est pas un dysfonctionnement, « *la résistance en est une caractéristique essentielle,il est l'indice et le témoin des lenteurs,des régressions,des analogies qui caractérisent toute pensée en train de se construire. C'est le fonctionnement naturel du cerveau* ».ASTOLFI J.P.[25]

PIAGET(1975) a utilisé les représentations afin de décrire les stades de développement de l'enfant et de l'adolescent .Si Bachelard parle « d'obstacles »,Piaget parle de « schèmes » : ce sont des instruments dont dispose le sujet pour apprendre et comprendre. Selon Piaget ,les schèmes se développent de la petite enfance à l'âge adulte,ils sont les moyens qui permettent au sujet de connaître et de s'adapter à la réalité à laquelle il est confronté « *ils*

*répondent à une organisation active de l'expérience qui intègre le passé à une structure qui a une histoire et se transforme au fur et à mesure qu'elle s'adapte à des situations et des données plus variées* ». Rabardel (1999) cité par ASTOLFI J.P.[25]

Piaget insiste sur l'importance des représentations dans le développement cognitif, selon lui, les représentations *« caractérisent ce qu'un individu sait faire à chaque étape de son fonctionnement, il montre que les connaissances qui peuvent apparaître évidentes pour un adulte ne le sont pas pour un enfant. »*GIORDAN [36], celui-ci construit son savoir en fonctionnant par assimilation et accommodation. Il intègre des éléments nouveaux aux structures cognitives et celles-ci se réorganisent et permettent l'apparition de connaissances nouvelles.

DEVELAY( 1992) reprend la notion d'obstacle et affirme que *« l'expression des représentations des élèves en situation de classe indique à l'enseignant les obstacles de ses élèves à la compréhension de la situation en jeu. La caractérisation de ces obstacles doit lui permettre d'inventer des situations didactiques permettant leur évolution »*DEVELAY M [38]

MEIRIEU (1994) associe ( lui également) la conception aux représentations, il dit en ce sens : *« la représentation ,dans le domaine de l'apprentissage, la conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène »*. MEIRIEU Ph.[10]

S'inscrivant contre ceux qui considèrent les représentations comme *« des entités mentales stables et identiques en toutes circonstances,*GIORDAN affirme que *« la conception n'est pas un produit de la pensée, elle est le processus même de l'activité mentale, elle est une stratégie à la fois comportementale et mentale, que gère l'apprenant pour réguler son environnement. »* GIORDAN.A[36] Une telle définition place les représentations au cœur même de l'action didactique

Tout le débat sur le concept de (loin d'être clos) témoigne de l'intérêt porté par les différents chercheurs qu'ils soient psychologues, psychopédagogues ou didacticiens. Il est donc important de tenir compte du savoir, des connaissances, de l'idée que l'on se fait de l'enseignement, de l'apprentissage, de la pratique de classe afin de construire de nouvelles connaissances et de changer des comportements .

### 3- 3 Nature des représentations :

Nous empruntons à GIORDAN une démarche qui permet de mieux appréhender la nature des représentations.

GIORDAN modélise sous la forme qui suit :

1/ Le problème : ensemble de questions qui explicitent ou qui induisent ou provoquent la mise en œuvre de la conception.

2/ Le cadre de référence : c'est l'ensemble des connaissances périphériques activées par l'apprenant . Ce sont toutes les connaissances antérieures ou spécifiques que l'apprenant va mobiliser pour réorganiser ses structures cognitives afin d'installer de nouvelles connaissances .

3/ Les opérations mentales : ce sont toutes les opérations intellectuelles par lesquelles passe l'apprenant pour mettre en relation les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances .

4/ Le réseau sémantique : c'est l'organisation de toutes ces connaissances, l'apprenant donne une certaine cohérence à ce qu'il vient d'emmagasiner comme connaissances, il construit du sens en vue de changer sa représentation. .

5/ Le signifiant : ce sont tous les signes et les gestes ; les symboles que l'élève met en œuvre afin de montrer qu'il a appris .

Ces étapes résument toutes les opérations que l'apprenant doit mobiliser dans toute situation d'apprentissage .

### 3 – 4 Fonctions des représentations :

Les représentations interviennent dans la conservation des connaissances. Elles peuvent être réutilisées en vue d'en construire de nouvelles, elles sont la trace d'une activité antérieure ,elles sont donc en continuelle transformation . Elles ne font pas qu'évoquer,elles interviennent

également dans l'identification de la situation d'apprentissage et dans la sélection des informations .

*« Les événements,le contexte,les messages perçus fournissent les éléments externes ( les informations nouvelles ) et activent les éléments internes (les savoirs mémorisés), on voit l'importance que les représentations prennent dans la construction du savoir : acquérir une connaissance,c'est d'abord passer d'une conception préalable à une autre plus pertinente par rapport à la situation ».* GIORDAN [36]

Prendre en considération les représentations des élèves permet à l'enseignant de différencier les apprentissages et de ne pas considérer la classe comme un tout homogène car *« ignorer les différences c'est gommer des spécificités qui ressurgissent au détour d'un apprentissage »*DEVELAY [38]

Les représentations des enseignants,leur conception de l'enseignement de l'apprentissage ne sauraient demeurer en marge du débat sur les représentations. Il faut tenir compte du savoir de l'enseignant,de son parcours,de l'idée qu'il se fait de sa pratique de classe car l'intérêt porté sur l'apprenant ne doit aucunement occulter l'enseignant,REUTER dit dans ce sens : *« une autre composante de la formalisation pédagogique est bien souvent oubliée ou sous estimée en raison du centrage sur l'élève :il s'agit du maître lui-même et de la nécessité de comprendre et d'analyser sa place et ses fonctions.* REUTER[34]Et pour ce faire, il est important de s'interroger sur les conceptions des enseignants afin de pouvoir entreprendre une action susceptible d'apporter le changement et CHARLIER de s'interroger :

*« Comment pourrait-on accompagner l'enseignant dans ses apprentissages par l'analyse de ses pratiques sans prendre en considération sa propre conception de son apprentissage,peut-on penser qu'il pourra tenir compte des conceptions de l'apprentissage de ses élèves s'il n'a pas pu lui-même s'interroger explicitement sur ses propres conceptions de l'apprentissage »* .CHARLIER B [39]

Ce chapitre,très court, sur les représentations nous a permis de montrer que le débat n'est pas récent,que l'intérêt porté aux représentations date de la réflexion sur les sciences,leur évolution,leurs ruptures .Il n'est pas récent,certes, mais il demeure d'actualité car nous ne pouvons prétendre à une

focalisation sur le sujet quel qu'il soit sans interroger ses conceptions qu'elles soient de l'ordre, de l'obstacle ou du schème, des connaissances antérieures ou du savoir partagé.

Dans les chapitres suivants, nous essayerons d'analyser les représentations des enseignants et des élèves quant à enseigner/apprendre et évaluer l'écrit.

## CHAPITRE 4

### LES ENSEIGNANTS ET L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS

#### 4-1 Le discours des enseignants sur l'évaluation des productions écrites .

##### 4-1-1 L'enquête :

##### 4-1-1-2 L'idée de l'enquête :

L'idée de l'enquête s'est imposée d'elle même dès lors que nous avons opté pour l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, plus précisément l'évaluation formative de l'expression écrite. Tous les enseignants parlent de situation de crise quand il s'agit d'expression écrite, tous sont unanimes quant aux difficultés rencontrées face aux copies de leurs élèves ? Comment les prendre en charge ? Que faire pour réconcilier les élèves avec leurs propres écrits ? Comment les rentabiliser ?

##### 4-1-1-3 L'objet de l'enquête :

Notre enquête a porté sur l'évaluation formative de l'expression écrite chez les élèves de 3<sup>o</sup>AS . Pourquoi la 3<sup>o</sup>AS ? Parce que d'une part c'est l'année des bilans, c'est l'année où il faut « bien écrire au bac, afin de réussir son essai » . D'autre part, parce que nous eûmes à analyser le « guide du sujet du baccalauréat » avec les enseignants . Ce guide est un fascicule dans lequel il est question de :

- 1- La nature et les objectifs de l'épreuve .
- 2- Les horaires , les coefficients et les barèmes .
- 3- Les directives pédagogiques : relatives au texte , aux questions (en compréhension, fonctionnement de la langue et expression écrite ) et les critères d'évaluation de l'expression écrite .

- 4- Une grille d'évaluation du sujet, un sujet type et des conseils méthodologiques pour l'épreuve .

L'analyse du guide avec les enseignants nous a permis de relever leur inquiétude, voire leur désarroi quant à l'application de ce qui leur était demandé dans le fascicule, notamment les directives inhérentes à l'expression écrite . L'objet de notre enquête s'est précisé au terme des journées consacrées à l'analyse de ce guide, nous disons bien s'est précisé car nous savions dès lors que nous avions opté avec notre promoteur pour l'expression écrite, notamment l'évaluation formative de l'expression écrite, que nous allions enquêter auprès des enseignants . Toutefois, le choix de la 3<sup>o</sup>As s'est imposé de lui même : comment dépasser le seuil fatidique du 0/6 ou 0/8 en expression écrite .

- La pré-enquête :

Les hypothèses que nous avons déterminées sont celles qui nous ont permis de définir les objectifs de l'enquête . Ces hypothèses sont les suivantes :

1/ Les enseignants éprouvent des difficultés à évaluer les productions de leur apprenants parce qu'ils ne savent pas évaluer, ils évaluent d'une façon empirique, sans recourir à des référentiels.

2 /Ils ont des difficultés à évaluer les productions écrites de leurs élèves parce qu'ils ne savent pas opérationnaliser les apprentissages autrement dit à démultiplier l'objectif général en objectifs pédagogiques spécifiques et opérationnels, ils veulent tout corriger ou au contraire devant la pléthore des erreurs commises, ils ne corrigent rien .

3 /Les élèves ne savent pas écrire et/ou n'aiment pas écrire parce qu'on ne leur a pas appris à écrire, parce qu'on ne les a pas dotés d'outils , de référentiels (liste de critères, grille d'autoévaluation, barème de correction ) qui leur permettraient non seulement de bien écrire mais surtout de prendre en charge leurs propres écrits afin de s'autoévaluer donc s'autoréguler et c'est ce qui rend les séances de compte rendu difficiles à gérer.

4 /Les enseignants gèrent mal les séances relatives à l'expression écrite parce qu'ils n'en définissent pas les objectifs .

5/ Les enseignants se limitent à l'amélioration collective d'une seule production. Les écrits des autres élèves ne sont pas rentabilisés , les élèves n'interviennent pas sur leurs copies, aucune autoévaluation n'est effectuée,les activités de remédiation sont inexistantes . Une espèce de fatalité semble s'installer aussi bien du côté des enseignants ( impossibilité de tout corriger,que corriger et que faire avec ces copies ? ) que du côté des élèves ( pourquoi écrire puisque qu'on fait toujours les mêmes erreurs ?)

6/ Toutes ces difficultés ne seraient-elles pas dues à un manque de formation de nos enseignants ?

#### 4-1-1-4 L'univers de l'enquête :

La population ciblée par le questionnaire est composée de PES exerçant dans notre circonscription : les wilayas de Tipaza et de Médéa.

##### 1/ Les deux wilayas en chiffres .

Le nombre d' établissements :

Médéa : 33.

Tipaza : 22 .

Ces établissements se répartissent comme suit .

- Lycées d'enseignement général .
- Lycées techniques .
- Lycées polyvalents .

Tableau n ° 4 :Le nombre d'enseignants :

Profils Wilayas	PES Titulaires	PES Stagiaires	PES Contractuels	PEF faisant fonction	Total
Tipaza	82	10	07	03	92
Médéa	67	15	13	03	115
Total	99	27	20	06	207

### Les différents profils :

Les titulaires sont des professeurs confirmés . Leur confirmation a été décidée par une commission composée de l'inspecteur de l'éducation et de la formation (ex inspecteur général) et deux professeurs titulaires,généralement anciens et expérimentés . Le CAPES consiste en deux épreuves pratique et orale . Lors de l'épreuve pratique,le candidat doit présenter deux cours de niveaux différents :un cours en compréhension de l'écrit et un cours en compte rendu d'expression écrite . Lors de l'épreuve orale,il doit répondre à des questions relatives aux cours présentés,aux différentes méthodologies FLE et à la législation scolaire.

Les stagiaires sont des professeurs non encore confirmés mais qui ont été reçus au concours de recrutement. Ce concours leur permet d'être inscrits sur la liste des enseignants stagiaires et de se préparer pour la confirmation.

Les contractuels sont comme leur nom l'indique en contrat avec l'éducation nationale . Ils sont titulaires de diplômes universitaires autres qu'une licence de français ; ils sont nombreux (des ingénieurs surtout ) compte tenu du déficit d'enseignants titulaires d'une licence de français. Leur recrutement a souvent fait l'objet de critiques mais dans certaines régions (dans la wilaya de Médéa par exemple ),ils « permettent au système de fonctionner » (c'est nous qui le soulignons).

Sont également considérés comme contractuels des enseignants titulaires d'une licence de français mais n'ayant pas encore passé le concours ou ayant été recalé à ce dernier.

Les professeurs de l'enseignement fondamental (PEF) sont des enseignants de collège, ils font fonction de PES . Ces PEF sont diplômés des exITE (instituts technologiques de l'éducation ,ces derniers ont définitivement fermé en juin 2001 ) ;leur formation n'est pas homogène ,elle s'étale d'une année ,à deux et trois années . Certains,ceux recrutés avant 1987,n'ont pas le baccalauréat ,les autres sont tous bacheliers.

### L'échantillon :

Nous avons reconduit la méthode des quotas pour choisir notre échantillon cette dernière nous a semblé la plus adéquate car nous avons les caractéristiques de notre population et ces « *caractéristiques étaient en relation étroite avec les objectifs de notre enquête* » .MUCCHIELLI R[40]

Tableau n° 5 :Le nombre des enseignants retenus a été choisi en fonction du nombre total par profil .

Profils Wilayas	PES Titulaires	PES Stagiaires	PES Contractuels	PEF faisant fonction	Total
Tipaza	24/56	08/15	08/15	03/06	42/92
Médéa	22/43	06/12	22/41	08/19	58/115
Total	46/99	14/27	30/56	11/25	100/207

### Les questions :

- Nous avons opté pour des questions semi ouvertes parce que nous avons jugé que les enseignants devaient se justifier et ne pas se contenter d'un oui ou d'un non .

- Des questions fermées .

- Une question ouverte, la dernière, celle qui a permis aux enseignants de donner les raisons pour lesquelles ils ont des difficultés dans l'évaluation des écrits de leurs élèves.

#### II-1-1-5 Les résultats de l'enquête : (appendices A et B).

ITEM N°1 / *Combien d'heure(s) consacrez-vous à la préparation de l'écrit ?*

36 enseignants sur 100 ont répondu deux heures . Or, ces deux heures ne sont pas consacrées uniquement à la préparation à l'écrit mais aussi à l'entraînement à l'écrit.

54 des questionnés font la différence entre ces deux séances .

ITEM N°2 : *Où vos élèves rédigent-ils ?*

Sur les 100 questionnés, 70 font rédiger leurs élèves à la maison . Ces devoirs, quand ils sont faits à la maison, reflètent-ils le niveau réel des apprenants ? La plupart se fait aider par ses parents, d'autres recopient les travaux de leurs camarades, certains recopient des textes pris de manuels ou autres livres.

10 font écrire leurs élèves en classe, ils évaluent ainsi « un travail personnel ».

ITEM N°3 : *Combien de devoirs faites-vous par mois ?*

50 font un seul devoir d'expression écrite par mois, 40 font deux devoirs . Lors des entretiens que nous avons eus avec les partisans d'un seul devoir affirment qu'ils préfèrent les faire écrire une seule fois . Selon eux, ces devoirs ne sont pas pris au sérieux par les élèves « ils recopient n'importe quoi pourvu qu'ils remettent quelque chose ». 07 ne font pas de devoirs, ils préfèrent donner « des exercices de langue ( conjugaison ,lexique et syntaxe ) car « comment faire écrire des élèves qui ne savent pas orthographier leurs noms » ?

ITEM N°4 : *Quelles activités donnez-vous à vos élèves lors de la séance d'entraînement à l'écrit ?*

Les activités données aux apprenants en entraînement à l'écrit varient d'un projet et d'une UD à l'autre . Souvent ce sont des exercices de syntaxe ( expression de la cause ,de la conséquence ,la qualification ...) . 60 sur100 mettent à la disposition des apprenants de micro –textes dont le type varie d'une UD à l'autre. L'analyse et le travail effectués sur ces textes sont censés préparer les élèves à la séance d'expression écrite .

ITEM N°5 : : *Quand vos élèves rédigent en classe, utilisent-ils un dictionnaire ?*

24 seulement ont répondu « oui »,ils ont avancé les raisons suivantes :

- 1- Aide à l'apprentissage .
- 2- Recherche personnelle.
- 3- Autonomie de l'apprenant.
- 4- Enrichissement lexical.

La majorité (81) a répondu par la négative . Selon ces enseignants,l'utilisation du dictionnaire est « une perte de temps vu le niveau des élèves »,ils ont même affirmé « qu'un dictionnaire monolingue ne leur servirait à rien car ils connaissent le mot en arabe ». Notons que cet argument a été également avancé par les apprenants eux –mêmes.

ITEM N° 6 :*Notez-vous les devoirs de vos élèves ?*

79 enseignants ont répondu « oui » .Les raisons invoquées sont les suivantes :

- Les élèves ne s'intéressent qu'à la note.
- La note me permet de situer les élèves.
- A quoi servirait un devoir sans note ?
- Corriger,c'est mettre une note.
- Les observations et remarques ne serviraient à rien puisque les élèves ne les lisent pas.

12 préfèrent ne pas mettre de notes pour les raisons suivantes :

- La note ne reflète pas le niveau des élèves puisque les travaux ne sont pas faits par les élèves .
- Les élèves ne s'intéressent qu'aux notes des devoirs surveillés et des compositions .

- Pourquoi les noter puisque les élèves ne les gardent pas .
- Une note, surtout une mauvaise risque de les bloquer ,( cette réponse nous a été donnée par quatre enseignants seulement !).
- « Devant la qualité des devoirs ,je ne sais plus comment noter ,si c'est pour mettre des notes catastrophiques je préfère ne pas le faire » .

ITEM N° 7 : *Accompagnez-vous la note chiffrée d'une appréciation qualitative ?*

30 affirment le faire pour :

- 1- Pour préciser les lacunes .
- 2- Encourager l'élève.
- 3- Humaniser la note .
- 4- Favoriser et encourager l'auto –correction.

67 sur 100 n'accompagnent pas la note d'une appréciation qualitative pour les raisons suivantes :

- 1- les élèves ne la lisent pas, « certains ne regardent même pas leurs copies ».
- 2- On a trop de copies à corriger, on ne peut pas mettre une appréciation sur toutes les copies.
- 3- Il y a tellement de remarques à faire que nos observations risquent d'être trop longues et du coup décourager les élèves .

ITEM 8 : *Combien de temps consacrez-vous à l'évaluation d'un devoir ?*

- 09 mettent moins de dix minutes .
- 10 mettent 10 mn
- 24 mettent 15 mn
- 36 mettent plus de 20mn .

Variable : 11.

ITEM 09 : *Lors du compte rendu d'expression écrite êtes - vous pour une amélioration collective d'une production d'apprenant ou pour une élaboration collective d'un texte ?*

81 enseignants ne font que l'amélioration collective, ils préfèrent travailler sur une copie pour pousser les élèves à participer, en élaboration, les élèves ne disent rien et c'est souvent le professeur qui travaille. Leurs pratiques nous ont montré que la plupart des corrections portées sur le tableau sont du ressort des enseignants.

10 optent pour une élaboration collective mais avouent avoir des difficultés car ils n'obtiennent pas l'adhésion des élèves, ces « derniers se taisent » et c'est souvent le professeur qui porte ses propres phrases. L'utilisation du brouillon aurait permis une meilleure gestion de ces séances au cours desquelles le professeur invite ses élèves à écrire leurs phrases sur le brouillon à raturer, effacer, demander de l'aide.

Les deux : 09.

*ITEM N°10 : Quelles sont les erreurs qui retiennent votre attention lors de l'évaluation d'un devoir ?*

81 questionnés se limitent aux erreurs phrastiques. Les raisons invoquées sont :

- 1- « Nous nous limitons aux fautes d'orthographe et de syntaxe parce qu'elles sont nombreuses. Notre souci est qu'ils ne commettent pas beaucoup d'erreurs ».
- 2- « Il y a tellement à corriger qu'il nous est difficile de tout faire »
- 3- « Vu le niveau, on se limite à la phrase et à l'ordre sujet, verbe, complément »

Le reste, 16 évaluent les erreurs de fond « pour essayer de préparer leurs élèves au bac afin qu'ils puissent construire un petit paragraphe cohérent ».

*ITEM N°11 : Vos élèves utilisent-ils des grilles d'évaluation lors des séances de comptes-rendus d'expression écrite ?*

65 enseignants n'utilisent pas de grille d'évaluation « parce qu'il ne savent pas le faire, vu la qualité des devoirs », « parce qu'il n'ont pas le temps ». Les

dysfonctionnements signalés sur les copies de leurs élèves ne sont pas rentabilisés. Ils se contentent de souligner les erreurs vu le nombre pléthoriques ces dernières .

19 utilisent une grille mais ne la mettent pas à la disposition de leurs élèves.

ITEM N°12 : *Vos élèves utilisent-ils une grille d'auto évaluation ?*

Sur les 100 questionnés 06 mettent à la disposition de leurs élèves une grille d'évaluation mais ne prennent pas en charge l'autoévaluation.

Les 85 restants avouent ne pas mettre à la disposition des élèves des référentiels afin qu'ils puissent prendre en charge eux-mêmes leur évaluation, les raisons invoquées sont : le niveau et le manque de temps.

ITEM 13 bis : *Corrigez –vous toutes les erreurs contenues dans les copies de vos élèves ?*

78 enseignants corrigent toutes les erreurs contenues dans une copie car « c'est leur devoir de tout corriger ,sinon l'élève ne saura jamais qu'il a fait des fautes »

10 se voient dans l'impossibilité de tout corriger car « il y a beaucoup d'erreurs et certaines copies sont illisibles » .

8 enseignants (sur la totalité des questionnés) affirment « corriger selon les critères précis » et surtout respecter ces critères.

ITEM N° 14 :*Vous arrive-t-il de faire réécrire le devoir par les élèves ?*

03 questionnés affirment faire réécrire une partie du devoir par les élèves .

La majorité(92) ne le fait pas « par manque de temps » .Il est utile donc de signaler que les enseignants ne prennent pas en charge l'autoévaluation,la

séance d'expression écrite se limite au compte rendu du devoir, les productions ne sont pas rentabilisées, l'apprenant n'intervient pas sur sa production, n'effectue aucune amélioration sur sa propre copie.

ITEM 15 : *Accompagnez-vous vos sujets d'expression écrite de consignes d'écriture ?*

79 questionnés ne voient pas l'utilité d'une consigne, selon eux le sujet devrait suffire car « il ne faut pas faire le travail à la place de l'apprenant », cette réponse m'a surtout été donnée par les enseignants ayant rentabilisé plus de 20 ans de pratique, ils reconduisent leur propre expérience.

Les 15 restants accompagnent leurs sujets d'une consigne afin de :

- 1- aider les élèves, les guider, les orienter .
- 2- éviter le hors sujet .
- 3- sécuriser l'élève .

ITEM 16 : *Mettez vous à la disposition des élèves au cours de la séance de préparation à l'écrit un référentiel une liste de critères, des consignes qu'ils doivent respecter lors de la production écrite ?*

16 enseignants prévoient une liste de critères mais avouent que la plupart des élèves n'en tiennent pas compte lors de la production écrite .

91 ne le font pas par manque de temps, ou bien parce que les élèves n'en tiennent pas compte, ils préfèrent donc ne pas en donner, d'autres avouent ne l'avoir jamais fait .

ITEM N° 17 : *Selon vous à quoi est dû ce rejet de l'écrit:*

- *Les élèves ne savent pas écrire .*

*-Les élèves ne veulent pas écrire.*

60 questionnés affirment que ce rejet est dû au niveau des élèves, à leurs compétences scripturales.

37 avancent l'absence d'intérêt et de motivation .

ITEM 18 : (question ouverte ) : *Pour quelles raisons les élèves ont de grandes difficultés à l'écrit ?*

les élèves n'aiment pas écrire et/ ou ne savent pas écrire pour les raisons suivantes :

1- Leur niveau ne leur permet pas d'aller au-delà de la phrase.

2- Le français passe bien après les autres disciplines.

3- On ne leur a jamais appris à produire en français.

4- Scolarité antérieure, l'héritage du 2<sup>ième</sup> et du 3<sup>ième</sup> paliers .

5- Les séances de compte rendu sont difficiles à gérer souvent, il y a plusieurs niveaux dans une classe, « comment faire pour travailler avec tout le monde ? » .

6- La langue maternelle étant langue d'enseignement relègue l'apprentissage du français au second plan .

7- Le programme est trop chargé .

8- Le nombre des élèves par classe .

9- Influence du milieu, la plupart ne se fait pas aider par les parents .

10- Influence de la société et finalités de l'enseignement/apprentissage du français (quand et pourquoi apprendre à écrire en français ?).

11- La nécessité de se former, en effet, parmi les questionnés, certains affirment être au courant des nouvelles techniques mais sont incapables de les introduire dans leurs classes par manque de formation .

12- les copies des élèves n'encouragent pas les enseignants à prendre en charge la remédiation, les compte rendus se limitent à une amélioration collective d'une production d'apprenant .

Remarque : Nous avons relevé dans chaque ITEM entre six à huit questionnés qui ont préféré ne pas répondre ,ils représentent les « sans réponse », ces enseignants étaient des contractuels qui sachant,qu'ils allaient quitter l'enseignement,n'ont pas répondu.

#### 4- 1-1-6 Analyse du questionnaire :

Le questionnaire destiné aux enseignants nous a permis d'analyser leurs représentations quant à leur propre pratique . Ce questionnaire nous a permis également de mieux appréhender leur vision de la classe,le regard qu'ils portent sur l'élève sur son comportement,son attitude face à l'écrit,face à ses propres productions .

Les enseignants,dans leur totalité,sont conscients des difficultés dans lesquelles se trouvent les apprenants dans toute situation d'écrit . Toutefois de leur côté,le malaise existe aussi :certains en parlent ouvertement,d'autres préfèrent tout rejeter sur l'absence de motivation chez les apprenants .

La plupart fait l'amalgame entre les séances d'entraînement à l'écrit et de préparation à l'expression écrite .Ils ne définissent pas les objectifs assignés aux deux séances . En entraînement à l'écrit ,l'objet du cours porte sur des activités d'écritures diverses au cours desquelles l'apprenant doit être capable de réactualiser les notions lexicales et syntaxiques vues en phase d'analyse,le professeur doit mettre à disposition des textes qui lui permettront de connaître d'avantage les mécanismes du texte qu'il doit produire en expression écrite. Quant à la préparation à l'écrit,l'apprenant doit analyser le sujet,autrement dit,rechercher les mots clés,reformuler le sujet,établir un plan et en principe définir les critères d'évaluation.

La grande majorité des questionnés font rédiger leurs élèves à la maison,ils affirment parallèlement qu'ils ne corrigent pas ces travaux parce qu'ils ne reflètent pas le niveau réel des apprenants . Pourquoi continuent-ils à en donner ? Les raisons invoqués sont : « *parce que l'administration demande un devoir hebdomadaire* »,« *parce qu'ils l'ont toujours fait* » .

L'idée de renouveler leurs pratiques de classe ou de l'adapter au niveau des apprenants semble les effrayer .Ils ne renouvellent pas leurs supports pédagogiques, continuent à reconduire des thèmes dépassés voire désuets qui ne marchent pas de pair avec les attentes,les préoccupations des apprenants . Ceci démontre qu'ils ne s'inscrivent pas dans le projet,et du coup tout ce qu'ils demandent à leurs élèves relève de l'impossible.

Leur discours est parfois contradictoire car d'un côté,ils se plaignent du niveau des élèves,d'un autre,ils continuent à donner des activités difficiles,parce que « *c'est le programme* ».Ce dernier,nous l'avons constaté,constitue un refuge,alors que les textes officiels sont clairs : les UD sont inscrites dans un projet dont la durée de réalisation peut varier d'un à trois mois .

La formation des ces enseignants s'est arrêtée à l'université,ils n'ont pas bénéficié de formation en cours d'emploi .Cette dernière s'est limitée à une semaine par an,semaine au cours de laquelle,ils ont eu trois contenus très chargés (programme ,manuel et évaluation), « *C'était très court et très chargé ,nous n'avons rien retenu* ».Ces propos,nous ne pouvons que les confirmer puisque nous étions à l'ITE et nous avons pris en charge « cette formation »,nous pouvons dire qu'elle était courte ,trop chargée, dénuée de sens . Ils continuent donc à donner des rédactions comme on leur a appris à le faire » .Ils manquent d'autonomie,or l'autonomie de l'apprenant passe par celle de l'enseignant . L'autre profil d'enseignants,constitué de nouveaux diplômés ont un savoir académique,théorique mais se voient incapables de fonctionnaliser ce savoir,de le transformer en savoir- faire. Seule une formation en cours d'emploi,bien pensée et bien menée,permettrait à nos enseignants de réduire l'écart entre théorie et pratique,de théoriser une pratique et conceptualiser une pratique.

Conclusion:

Le constat est inquiétant. Nos enseignants dans leur totalité gèrent mal toutes les séances assignées à l'écrit : entraînement,préparation et compte rendu. Effectifs trop lourds,programme chargé et ambitieux,absence de motivation chez

les apprenants les raisons sont certes nombreuses mais ne suffisent à elles seules à expliquer cet état des lieux .Comment demander à un enseignant de s'inscrire dans une pédagogie de la remédiation s'il n'a pas été doté de moyens pour le faire ? La plupart continue d'enseigner l'écrit comme on lui a appris .Les enseignants ont des difficultés à opérationnaliser les apprentissages. Par ailleurs,les nouvelles cohortes d'enseignants,bien que dotées d'un savoir théorique éprouvent des difficultés à gérer leurs classes. Seule une formation - à court et à long termes- leur permettra de s'inscrire dans une véritable évaluation formative,mobilisant le savoir et le savoir –faire nécessaires afin de pouvoir doter leurs élèves d'outils susceptibles de permettre une réelle prise en charge des productions et d'élaborer des dispositifs soit de régulation soit de remédiation.

#### 4- 2 Les pratiques évaluatives des enseignants :

##### 4-2-1 Le corpus :

##### 4-2-1-1 Présentation du corpus :

Nous avons analysé les pratiques évaluatives à partir des copies rédigées par des élèves de 3°AS .Nous avons retenu trois lycées de chaque wilaya afin de pouvoir suivre les applications des remédiations que nous avons apportées dans le cadre de séminaires organisés avec tous les enseignants de la circonscription. Ce corpus nous a également servi à analyser les compétences des élèves,nous y avons relevé quelques erreurs que nous avons analysées .

Les sujets proposés s'inscrivent dans trois projets différents :

Projet n°1 : Construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis.  
UD n° 1 : Le pour et le contre.

Sujets :

1/ *Etes – vous pour ou contre la ceinture de sécurité ?*

*2/ Beaucoup de parents préfèrent ne pas donner de l'argent de poche à leurs enfants . Construisez un texte argumentatif dans lequel vous donnerez les inconvénients et les avantages de l'argent de poche.*

*3/ Selon vous ,est-il important d'apprendre une langue étrangère ?*

UD n° 2 : L'exhortatif.

Sujet :

*1/ Beaucoup de jeunes se droguent , lancez leur un appel afin de les inciter à se prendre en charge et à se soigner dans un centre spécialisé.*

Projet n° 2 : Rédigez un résumé , une synthèse de documents pour relater un fait ou un phénomène.

UD n ° 1 : L'expositif.

Sujets :

*1/ Rédigez un texte dans lequel vous donnerez les causes et les conséquences du séisme*

*2/Exposez les différents problèmes qui se posent dans une grande ville surpeuplée comme Alger.*

*3/La pollution menace la planète . Rédigez un texte expositif dans lequel vous donnerez les causes et les conséquences de ce phénomène.*

Projet n°3 : Produire un récit de vie sous forme de nouvelle .

UD n° 1 : La narration :

Sujets :

*1/ Imaginez une suite à la situation initiale suivante : « Lamia était une fille heureuse quand ... »*

*2/Bob avait un oiseau qu'il aimait beaucoup ,un jour.....*

*Terminez la suite de l'histoire.*

Nous avons respecté les sujets tels qu'ils ont été proposés par les enseignants .Bien que nous ayons analysé plusieurs copies,nous dûmes opérer un choix afin de ne pas trop charger les grilles .

4- 2-1-2 L'approche du corpus :

Niveau	Niveau phrastique	Niveau inter-phrastique	Texte dans sa globalité
Unité ling			
Morphosyntaxique	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? L'orthographe est-elle correcte ?	- La cohérence syntaxique est-elle assurée (déterminants ,procédés de reprise) ? - La cohérence temporelle et la concordance des temps sont-elles assurées ?	L'organisation du texte est-elle conforme au type de texte ? Le système des temps est-il pertinent ? Les valeurs des temps sont-elles maîtrisées ?
Sémantique	Le lexique est-il approprié et précis ? L'élève utilise-t-il des mots en anglais ? Traduit-il des mots de la langue maternelle ?	La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradictions entre les phrases ) ? Les substituts lexicaux sont-ils appropriés et/ou explicites ? La cohésion est-elle assurée ?	L'information est-elle pertinente ? Le vocabulaire et le registre de langue sont-ils adaptés à l'écrit produit ?
Pragmatique	La phrase est-elle adaptée au type de texte . Les marques de l'énonciation sont-elles respectées et adaptées au type de texte à obtenir ?	L'utilisation des organisateurs textuels est-elle adéquate ? La cohérence et la progression thématique sont-elles assurées ?	L'élève tient-il compte de la situation de communication ? A-t-il écrit pour être lu ( effet recherché par le lecteur ?)
Matériel	La ponctuation est-elle respectée (virgules ,parenthèses ,guillemets ). La majuscule est-elle utilisée conformément à	La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ?(présence de paragraphe ). La ponctuation délimitant les	Utilisation du support (copie / double feuille /feuille 21/27 ). Organisation de la page (marge ).

	l'usage (début de paragraphe ,noms propres).	unités de discours est-elle maîtrisée ? Présence d'alinéas .	
--	--	---	--

#### 4- 2-1-3 L'analyse du corpus :

Pour analyser les dysfonctionnements contenus dans les productions,nous nous sommes inspirée de la grille proposée par DOYON et JUNEAU(1996)nous avons dû séparer les niveaux d'analyse pour une meilleure approche et une meilleure analyse.

- Unité linguistique : le niveau phrastique.

Les erreurs relevées sont les plus récurrentes,elles sont assez représentatives de l'interlangue de nos apprenants,nous ne prétendons pas à une analyse exhaustive,cette modeste analyse nous a uniquement permis de décrire notre corpus.

Points de vue	Contexte d'apparition	Analyse du dysfonctionnement
Redondance du sujet avec l'emploi du pronom «il »	Il viendra le jour et je sortirai .  Il est rentré le professeur et a donné les sujets .  Les volcans , ils font	Reprise du sujet avec « il »usage très fréquent,il a une valeur ambiguë,ce n'est pas un pronom impersonnel dans « il viendra le jour » l'interférence avec l'arabe est à l'origine du dysfonctionnement car un arabe existe le pronom non apparent qui autorise cette tournure.

	des ravages	
Morphosyntaxique : conjugaison.	Il ouvra la porte et metta la clé dans la poche .  Elle sorta vite.  Karim prenat le bateau,ils dormièrent .	La confusion entre les verbes du premier groupe et les autres groupes et assez fréquente,elle résulte d'un procédé de généralisation et d'analogie car les apprenants maîtrisent la conjugaison du passé simple des verbes du groupe /1 et la généralisent aux autres groupes , par ailleurs ,par analogie ils appliquent une règles en dehors de son domaine d'application .
Morphosyntaxique : Conjugaison/orthographe des temps composés ,accord du participe passé.	Elle a sorti calmement ;  Ils ont resté la journée  L'élève est regardé par la fenêtre.  Lamia est resté seule.  Les recherches sont passé par plusieurs étapes.  Il se lève pour fermer la porte que le vent l'avait ouvert .  Par conséquent , ces enfants confrontés à des regards critiques.  Ils sont partent.	Confusion au niveau des auxiliaires ; les apprenants emploient un auxiliaire à la place d'un autre.  Absence d'accord,par méconnaissance de la règle : <i>erreur de compétence</i> ou par non application de la règle : <i>erreur de performance</i> .  Outre l'absence d'accord du participe passé,on constate une redondance avec la double reprise avec les pronoms relatif et personnel.  Absence d'auxiliaire,par oubli ou par méconnaissance de la conjugaison.

	<p>Les élèves ont étaient entrain de rédiger quand l'oiseau était rentrait.</p> <p>Quand il était achetait l'oiseau.</p>	<p>La conjugaison du participe passé est assez récurrente, les apprenants ont tendance par hypercorrection à conjuguer le participe passé, la récurrence de l'erreur montre que le dysfonctionnement est dû à une méconnaissance de la règle.</p>
<p>Morphosyntaxique : Emploi et accord du qualificatif.</p>	<p>Dans une chambre où il était un oiseau très belle dans une cage .</p> <p>Un beau oiseau était dans une grand cage.</p> <p>La fée se présenta et la transforma en une laide fille..</p> <p>Lamia avait les yeux marrons</p>	<p>Redondance du sujet ( déjà analysé), emploi incorrect du qualificatif ( confusion masculin/féminin).</p> <p>Emploi de « beau » à la place de « bel » est dû à une méconnaissance de la règle qui stipule que deux voyelles ne peuvent se rencontrer .</p> <p>L' apprenant peut également ignorer l'usage du qualificatif « bel ». Absence également d'accord de « grand » avec cage.</p> <p>Place du qualificatif : les élèves ont tendance à ignorer que la place du qualificatif est pertinente puisqu'elle entraîne un changement de sens .</p> <p>Accord des adjectifs de couleur.</p>
<p>Morphosyntaxique : emploi et place du pronom relatif.</p>	<p>Cette fille , elle habitait une ville qui s'appelait Lamia .</p> <p>Il était une fois un garçon qui vivent dans une ville qui s'appelle Bob</p> <p>Le coffre que je t'ai parlé</p>	<p>Antécédent éloigné ( fille/ qui ), ce dysfonctionnement est très récurrent, il donne lieu à une ambiguïté le pronom relatif est censé reprendre « cette fille » non « la ville ».</p> <p>Même remarque que l'énoncé précédent, le pronom relatif « dont » pose beaucoup de problèmes, peut-être est-ce parce qu'il est d'un usage peu fréquent beaucoup de natifs</p>

		<p>du français commettent cette erreur mais l'interférence avec l'arabe peut aussi expliquer cette erreur car en arabe n'existe qu'un pronom relatif avec sa variante au féminin pour exprimer le cod , coi , les cc de lieu et de temps.</p>
<p>Sémantique :</p>	<p>Yasmine avait l'épiderme blanc , elle était véridique .</p> <p>Le tabagisme est vraiment vénimeux pour la santé.</p>	<p>« épiderme » au lieu de « peau ».</p> <p>« véridique » au lieu de « sincère ». ce dysfonctionnement s'explique par l'interférence avec l'arabe , l'élève a utilisé un dictionnaire bilingue pour rédiger .</p> <p>Même explication :</p> <p>« vénimeux » au lieu de « dangereux ».</p>
<p>Pragmatique Usage des verbes d'opinion ou modélisation dans les textes de type expositif.</p>	<p>« A mon avis les séismes provoquent des dégâts ».</p> <p>« Je pense que la grippe</p>	<p>Phrases rencontrées dans un texte expositif ;présence de modélisation.,verbe d'opinion.</p>

- Unité linguistique : niveau interphrastique .

Nous avons préféré, pour plus de modalité, relever les passages et tenter une analyse globale parce que les énoncés présentent plusieurs cas de dysfonctionnements, l'usage d'une grille nous aurait obligée à nous répéter.

Extrait n° 1 .

*« ...Nous pouvons aussi aider les parents. Il faut les conseiller de mieux comprendre ses enfants ».*

- Problème de reprise , l'anaphore grammaticale « ses » ne reprend pas « les parents ».
- L'emploi de « de » dans « de mieux comprendre » pose problème, l'apprenant aurait-il oublié de mettre afin de ? Si non, c'est l'emploi de « les » qui pose problème car le pronom personnel « leur » admet l'emploi de « de ».

Extrait n°2 :

*« On assiste à des progrès techniques . Les progrès techniques nous font peur à cause de ses inconvénients » .*

Cet énoncé témoigne des difficultés que rencontrent nos élèves dans les procédés de substitution ou de reprise, nous avons une redondance du groupe nominal, celui-ci aurait pu être remplacé par le pronom adéquat et l'anaphore grammaticale « ses » peut s'expliquer soit par une surcharge cognitive, l'élève n'assure plus la cohésion ou par l'ignorance de tous les procédés de reprise grammaticaux. Signalons que les problèmes cohésifs, les problèmes dus à une mauvaise gestion des procédés de reprise sont une caractéristique majeure des dysfonctionnements et des déviances contenus dans les productions de nos apprenants. Ceux-ci éprouvent des difficultés à assurer la continuité qui « *est souvent*

*interrompue soit parce que les relations cohésives ne sont pas clairement explicitées, soit parce qu'elle sont maladroitement exprimées, il faut également tenir compte du nombre d'éléments cohésifs absents et inappropriés ».* SAHNINE K[41]

Extrait n° 3 :

*« ...Des gens qui viennent dans la campagne pour chercher un mode de vie meilleur mais ça c'est mal pour la société des villes sa crée des maux sociaux ( ...) les familles sont pauvres le mode de vie est impitoyable et ça c'est à cause de la croissance démographique et la surpopulation des villes qui ne peut pas subvenir aux besoins de ces citoyens ».*

Cet extrait est assez représentatif des difficultés que rencontrent nos apprenants dans la gestion de leur texte :

- La répétition de sa/ça ( du reste mal orthographié « sa ») montre que l'apprenant n'assure pas convenablement la reprise, il aurait dû employer des anaphores lexicales de type associatif
- L'emploi de « ces » dans « ces citoyens » montre une absence de maîtrise des substituts grammaticaux ( les possessifs en outre ce « ces » renvoie à « villes » ou à « surpopulation » ?
- L'emploi de « citoyens » paraît problématique, le vocable « habitants » aurait été plus adéquat.

Extrait n° 4 :

*« ... De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est une nécessité. Apprendre le français est nécessaire dans votre formation. D'abord pour moi le français est une langue importante car la langue étrangère est fondamentale ».*

- Le passage de « nos » à « votre » ensuite à « moi » pose problème au niveau du couple énonciateur/ énonciataire.

- L'information ne progresse pas, un thème : l'importance de l'apprentissage des langues étrangères est paraphrasé.

Extrait n° 5 :

*« Les tremblements de terre , elles sont des secousses rapides et courtes qui touchent quelques couches de notre planète et elles peut être légères. Les conséquences de ce phénomène sont la destruction des villes qui entraînent des pertes humaines considérables et des dégâts matériels comme celui d'El Asnam et de Boumerdes ».*

- Redondance avec « elle » qui du reste est mal employé.
- Problème de conjugaison « elles peut » , « sont » pour « la destruction des villes ».
- « Celui » renvoie à dégâts matériels ? A ce moment , il aurait fallu mettre « ceux ».
- « Celui » renvoie à « tremblement de terre » ? Emploi problématique car il est fait mention de deux tremblements de terre, le singulier pose donc problème.

Extrait n°6 .

*« ... La drogue va te détruire non t'aider . Jour après jour tu deviens folle de ce dernier ».*

- Ce dernier au lieu de cette dernière .
  - Temps mal utilisé (futur proche /présent).
  - Absence de ponctuation

Extrait n°7 :

*« Soudain ,ils ont découvert le lieu dans le lieu ils ont trouvé un coffre dans le coffre il y a une lettre et dans la lettre il y a une autre aventure ».*

- Absence totale de substituts,répétition excessive .

- Système verbal non maîtrisé, le passé avec « ils ont découvert et ils ont trouvé », le présent avec « il y a une lettre et il y a une aventure ».

Extrait n°8.

*« ...Un professeur a exposé un problème .Il définit le but cet exercice ».*

- le verbe « exposer » pose problème, l'apprenant a voulu dire « présente », à ce moment, le verbe aurait dû être au présent .
- Dans la tête de l'apprenant « problème » est un synonyme d'« exercice », sémantiquement, cet énoncé peut être acceptable mais grammaticalement non car à aucun moment l'apprenant n'a parlé d'exercice , le démonstratif « cet » pose problème .
- L'emploi de l'indéfini « un » au lieu de « le » professeur.

Extrait n°9.

*« Alger est une très grande ville qui est vraiment surpeuplée. La population dans cette ville augmente par jour mais les conséquences de cette dernière sont énormes.*

- Emploi de « dans » au lieu de « de » et de « par » au lieu de « après ».

L'emploi des prépositions pose problème, nos élèves préfèrent l'éviter en utilisant directement le substantif ou généraliser l'emploi de la préposition « à »

- « Cette dernière » est censée reprendre « l'augmentation ». Nous avons affaire à un référent implicite, l'apprenant a utilisé un verbe dans le contexte non un nom , dans ce cas il convient de parler d'absence d'un référent verbal .
- Nous pensons que l'emploi de « par jour » résulte d'une interférence avec l'arabe, à moins que l'élève ait oublié d'ajouter jour, voulant dire « jour par jour »

Extrait n°10.

*« ... Il était une fois, une maison qui se trouve dans un petit village . Dans cette famille vit une petite fille , dans sa chambre il se trouve un beau petit oiseau qu'elle l'aime plus que les autres ».*

Ce passage a déjà fait l'objet d'une analyse dans les erreurs phrastiques , nous l'avons repris dans les erreurs interphrastiques pour montrer les difficultés que rencontrent nos apprenants dans les rappels anaphoriques (6)

- En écrivant « cette famille », l'apprenant voulait : dire « la famille qui habitait cette maison ». Nous avons affaire à un référent implicite, le segment « cette famille » n'est pas chargé d'une référence verbale .

L'emploi de « il », dans « il se trouve un oiseau ».

Extrait n° 11 :

*« Dans le bateau Karim avait un mal de mère après deux jours ils arrivèrent à l'île la nuit ils dormirent tout à coup un animal sauvage attaqua les deux, ils tuèrent cet animal et continuèrent son recherche. »*

Cet énoncé illustre les problèmes rencontrés par nos élèves lors de la gestion de leur texte :

-----

( 6) L'étude faite par Mme SAHNINE est intéressante à plus d'un titre puisqu'elle pourrait servir de cadre à une véritable analyse des relations cohésives dans les productions de nos élèves, elle dit dans ce sens :

« L'analyse de la relation cohésive repose sur la prise en compte de la nature de la relation :

- Voir si les deux éléments qui établissent la relation cohésive se trouvent tous les deux dans le texte ou si l'un d'eux se trouve hors du texte.

Elle repose également sur la direction ou l'orientation de la relation :

- voir si l'élément cohésif s'oriente vers l'avant ou vers l'arrière selon l'emplacement de son référent. Elle se fonde aussi sur l'examen du domaine de la relation
- voir si la relation est réalisée dans une même phrase ou entre des phrases différentes » (2000 p/271)

- Le premier « ils », est censé reprendre « Karim et le capitaine », or dans le texte lui-même l'élève ne parle que de « Karim », il assure mal la reprise, le référent est implicite.
- L'emploi de « les deux » au lieu du pronom « les » assoie davantage le problème de reprise.
- L'emploi de « son » au lieu de « leur » montre que cet élève/scripteur a des difficultés à assurer les reprises, soit l'antécédent est éloigné soit il est implicite.
- Le mot « mère » employé à la place de « mer » est sûrement une étourderie, l'élève doit connaître le vocable « mer », par contre « sauvage » au lieu de « sauvage » témoigne d'une difficulté rencontrée dans la discrimination phonétique, ce même élève dira plus loin « crouser » au lieu de « creuser ».

Extrait n°12.

*« Parmi les maladies les plus connues, il y a le diabète puis les recherches ont progressé .Et elles ont augmenté »*

- Même problème, emploi d'un articulateur qui ne convient pas à première vue mais si on s'inscrit dans la logique de l'élève et si on s'attarde sur l'opération mentale qu'il a dû effectuer le « puis » s'explique car « les recherches ont succédé aux maladies » .
- Une autre ambiguïté : le pronom « elles », ce dernier renvoie à « maladies » ou à « recherches », nous supposons que l'apprenant a voulu parler de l'augmentation des maladies, à moins qu'il n'ait voulu dire « les recherches ont augmenté ».

Extrait n°13.

*« La ceinture de sécurité est essentielle et importante .Cependant ,on trouve dans tous les voitures des ceintures pour éviter les accidents. Mais elle a des avantages ».*

- Ce passage illustre parfaitement les problèmes de cohésion entre les phrases, les articulateurs sont souvent mal employés par les apprenants .
- L'emploi de « elle » est ambigu, le référent immédiat c'est « les ceintures » non la « ceinture de sécurité ». L'élève par surcharge cognitive a occulté le référent immédiat pour reprendre le référent éloigné.

Extrait n° 14 .

*« Par conclusion, malgré la civilisation et l'industrialisation qui en trouvent dans les grandes villes .Elle reste un danger sur l'humanité et sur le monde».*

Cette conclusion, mal introduite du reste, illustre tous les problèmes ,aussi bien ceux qui relèvent de la compétence linguistique de l'apprenant que ceux qui relèvent de sa compétence textuelle .

- Par « qui en trouvent », l'apprenant a voulu dire « que l'on trouve ». Nos apprenants ont tendance à mettre un pluriel après l'indéfini « on », dans leur tête le « on » renvoie à « ils » .
- le problème réside également dans le choix du relatif : « qui » au lieu de « que ». L'emploi abusif du « qui » peut également être à l'origine d'une interférence avec l'arabe puisqu'il n'existe qu'un relatif pour exprimer les fonctions : sujet/objet et les circonstants temps/ lieu.
- La présence de « elle » montre également que le rappel anaphorique est mal assuré puisque « elle » ne renvoie à aucun cotexte, là aussi, il y a une question de référence non verbale donc implicite .

Extrait n° 15.

*« Finalement, pour éviter ce fléau social, il faut charger le vide du chaumage avec épargne les postes de travail et les publicités que nous voyons partout ».*

Cet élève a eu recours à la langue maternelle, « épargner » a été traduit de l'arabe, « charger le vide » au lieu de « combler » montre les stratégies d'évitement auxquelles ont recours nos élèves devant une difficulté.

Extrait n° 16.

*« La drogue est un produit toxique et dangereux qui attaque directement le système nerveux de l'homme .Cette phénomène est plus répandu chez les adolescents car il goûte une première fois et les adolescents s'habituent ».*

Cet extrait témoigne des difficultés rencontrées dans la gestion du texte,l'élève par surcharge cognitive assure mal la cohésion entre les phrases :

- « cette phénomène » est censé reprendre « la drogue » , l'élève a employé « cette » pour rester dans le même genre que « drogue » .
- La reprise est mal assurée avec les adolescents / il et encore une fois les adolescents.

-

Extrait n°17 :

*« En plus l'utilisation de la technologie avancée sur compte de la main d'œuvre. »*

Extrait n°18 :

*« Il faut avoir confiance en ton âme, sois optimiste,tu trouves le meilleur,il faut bien diviser ton temps.Enfin ,il faut rendre ton âme ;le seul ami dans la composition et laisse le tricherie ».*

Nous avons choisi ces deux extraits pour montrer des cas d'interférence avec la langue arabe .

Dans l'extrait n°16 : « *sur compte de* » est une traduction de l'arabe( alaa hissab : rapprochement compte /hissab) , l'élève a voulu dire « au détriment de la main d'œuvre ».

Dans l'extrait n°17 : « *Ame* » veut dire « toi-même » , « *sois optimiste , tu trouves le meilleur* » est également une traduction de l'arabe .

- « *diviser* » au lieu de « partager » est une impropriété lexicale mais aussi une traduction de l'arabe (taqsam).

### 3/ Unité linguistique : texte dans sa globalité .

#### Niveau morphosyntaxique :

Dans la plupart des cas l'organisation du texte est conforme au type de texte, les apprenants font un effort afin d'utiliser les articulateurs chronologiques et les connecteurs argumentatifs, toutefois , l'analyse des productions a montré soit un usage abondant de ces organisateurs textuels de type «  *finalement , à la fin* », soit un usage inapproprié de type «  *d'abord* » qui est repris deux fois dans le texte.

Le système des temps et leurs valeurs posent beaucoup de problèmes, les élèves ont des difficultés à prendre en charge la dimension temporelle, ils n'assurent pas la cohérence.

#### Niveau sémantique :

Les apprenants ont du mal à choisir le vocable adéquat, ils mobilisent des stratégies d'évitement, soit en ayant recours à la langue maternelle, les traductions donnent souvent lieu à des incohérences et touchent à charge sémantique, soit en généralisant l'emploi en touchant à sa forme , exemple : «  *Lamia refusa parce qu'il était vieux, à cause de sa « refuse », le méchant homme la transforma en « une blanche pélican »* ou bien «  *l'apprendre du français* » au lieu de l'apprentissage.

Par ailleurs, il arrive souvent que l'information ne progresse pas, les élèves optent pour une idée, pour un thème et ils le paraphrasent . Le texte piétine, l'absence de rhèmes fait que l'élève se répète. L'absence d'informations nouvelles (focus) pousse l'élève à verser dans la paraphrase.

#### Niveau pragmatique :

Les élèves occultent totalement l'aspect pragmatique, ils n'écrivent pas pour agir sur autrui, pour être lus, la finalité de leurs écrits n'est nullement prise en charge, pour les raisons suivantes :

-Les élèves ne se sentent pas impliqués pour impliquer autrui .

-Les enseignants n'insistent pas sur cet aspect puisqu'il n'est pas pris en charge dans leur correction, ils se limitent à la forme et à « l'écrit /langue » occultant ainsi « l'écrit/parole ».

#### Niveau matériel :

Dans la presque totalité des copies, la marge est respectée, toutefois le nombre de carreaux ne fait pas l'unanimité, les dimensions de la feuille sont celle du cahier, une copie scolaire en somme . Les alinéas ne sont souvent pas marqués, il arrive que le texte se présente sous forme d'un « bloc » de phrases, sans retrait, sans paragraphes (paragraphes en tant qu'unité de pensée et en tant qu'unité matérielle cela s'entend).

#### 4-2-1-3 Les résultats de l'analyse .

L'analyse des productions montre tous les problèmes de mise en texte, de morphologie et d'imprécisions lexicales que rencontrent nos apprenants . La dimension pragmatique n'est pas prise en charge, l'écrit devient une formalité, on rend un devoir pour ne pas avoir un « zéro ».

Seuls une réflexion et un travail sur ces productions permettront une prise de conscience de la part des enseignants et des apprenants. Ces derniers, ne font pas des erreurs pour le plaisir . Ces erreurs ont une explication de laquelle devraient découler toutes les activités de réécriture, des activités centrées sur des points précis. Ces erreurs sont souvent dues à une surcharge cognitive car l'apprenant pense avoir déjà cotextualisé, alors que dans sa production les reprises ne reprennent aucun segment antérieur . Par ailleurs, les erreurs commises aussi bien phrastiques qu'interphrastiques témoignent de sérieux problèmes aussi bien dans les activités mises en place avant la réalisation des produits d'apprentissage que sont les écrits des élèves qu'après la réalisation de ces derniers. Nos enseignants mettent souvent nos élèves dans des situations problématiques lors des activités d'écriture. En amélioration

collective d'une production, les élèves proposent oralement des corrections, les enseignants semblent ignorer toutes les étapes par lesquelles les élèves doivent passer pour construire une phrase, le brouillon n'est pas utilisé. Par ailleurs, les élèves n'effectuent aucun retour sur leurs productions, aucune activité n'est mise en place afin d'intervenir ( auto-évaluation et auto-amélioration ) ou de faire intervenir un camarade (évaluation mutuelle ou co-évaluation). Leur discours dénote une culpabilité, ils ont tellement peur de faire des fautes qu'ils préfèrent souvent ne pas écrire, les pratiques évaluatives des enseignants ne font que renforcer ce sentiment de culpabilité face à l'erreur souvent envisagée d'un seul point de vue : celui de l'élève, auteur et seul responsable de l'erreur .

#### Conclusion :

L'analyse des erreurs - très approximative- que nous avons faite nous a permis de décrire le corpus et de souligner l'importance de la prise en charge des erreurs, ceci dans le cadre d'une véritable évaluation formative de l'écrit . Nous sommes persuadée que les produits d'apprentissage que sont les copies de nos élèves constituent de véritables richesses susceptibles de permettre de réels progrès grâce à des activités de réécriture . Pour ce faire, il convient de mettre en place des dispositifs d'évaluation formatrice et des dispositifs d'autoévaluation, dispositifs sans lesquels aucune régulation n'est possible. Par ailleurs, nous ne pouvons parler d'évaluation formative des productions écrites de nos élèves sans interroger leurs compétences scripturales car travailler sur et avec les erreurs est indispensable pour la progression de nos apprenants. Notre enquête ne pouvait se passer de cette approche des dysfonctionnements contenus dans les productions, seule une analyse de ces dysfonctionnements avec les élèves permet une déculpabilisation de l'erreur et par là une réconciliation des élèves avec l'écrit, leur montrant ainsi que l'erreur ne relève pas de la fatalité, que toute erreur a une origine, une explication . Analyser les erreurs avec les élèves signifie aussi que ceux-ci sont considérés comme des êtres capables de réfléchir. Ce retour sur soi ne fera que favoriser l'introspection métacognitive . La démarche qui consiste à montrer à un élève où, comment et pourquoi il s'est trompé est une démarche productrice de savoir et de savoir-faire. Enfin, aider les élèves à analyser leurs erreurs ne peut que favoriser une approche

différentielle des apprentissages,tous les élèves ne font les mêmes erreurs,tous ne mobilisent pas les mêmes stratégies .

#### 4-3 Analyse des pratiques évaluatives des enseignants :

##### 4-3-1 Quels textes évaluent-ils ?

Les textes évalués marchent de pair avec les contenus du programme. En 3°AS, les types de textes retenus portent sur l'argumentatif,l'exhortatif,l'expositif et le narratif . Les séances de compréhension de l'écrit sont censées préparer l'apprenant à la production d'un texte de même type,les séances de lexique et de syntaxe doivent asseoir les procédés linguistiques mis en œuvre dans chaque type de textes. Lors des séances de compréhension de l'écrit,l'accent est mis sur le type de texte à produire .Au terme de ces séances,les apprenants doivent être capables d'identifier un type de texte,d'en relever les caractéristiques afin de produire le même en expression écrite .Toutefois,comme nous l'ont montré les séances de ce qui est appelé dans le secondaire algérien « comptes –rendus d'expression écrite »,les enseignants s'éloignent totalement des techniques d'écritures propres aux textes étudiés en compréhension de l'écrit . Lors des compte rendu ,il est procédé à une chasse à l'erreur .Nous pouvons,à ce niveau de la réflexion, souligner l'inadéquation entre la compréhension et la production autrement dit,entre ce qui est demandé et ce qui est évalué . Il convient également de parler de l'utilisation du vocable « paragraphe » par les enseignants,cette utilisation n'est pas sous-tendue par un choix théorique et méthodologique . Dans leurs représentations,le paragraphe signifie un petit texte court, facile à faire donc adapté au niveau des élèves .

##### 4-3-2- La note.

Toutes les copies ( une centaine ) que nous avons analysées portent une note sur 20 . Les enseignants mettent les copies en paquets,les rangent en fonction du niveau de leurs élèves. Ces derniers se voient condamnés à l'avance puisque les paquets sont constitués en fonction des résultats ultérieurs .Dès lors,une question s'impose :quelle valeur accorder à une telle note ? Pourquoi nos enseignants continuent-ils de noter ces devoirs d'expression écrite ? Et pourquoi continuent-ils de

noter sur 20 ?Leurs réponses : « Parce que l'administration nous le demande ,parce qu'on a toujours noté ». Force est de constater que la note est imposée ou s'impose par elle- même .Nos correcteurs ne semblent pas préoccupés par sa validité . Noter fait partie des obligations des enseignants,faut-il donc souligner l'absurdité de cette obligation car à travers cette note,les enseignants « *sont amenés à occulter tout ce qu'ils savent de chacun de leurs élèves pour les décrire en une seule note* ». VESLIN O[11].Les enseignants continuent également de noter parce que « *ils l'ont toujours fait* ». Il « *semble que cet acte ,peut être parce qu'il est très anciennement installé à l'école,reste pris dans le naturel des représentations spontanées,images toutes faites indéfiniment reproduites* ».VESLIN O [11] Les enseignant ne semblent pas préoccupés par la présence ou l'absence d'une note,ils n'en perçoivent pas la pertinence .Ils ne perçoivent pas la différence entre noter dans une situation d'examen et dans une situation de classe .La note relève beaucoup plus du sommatif que du formatif,et,dans le propos qui est le nôtre,une note et vu le niveau de nos élèves en expression écrite constitue un facteur inhibant,nous l'avons constaté lors des séances de compte rendu auxquelles nous avons assistées. Une note ne dit pas tout,seules les annotations permettent ce dialogue pédagogique tant attendu .

#### 4-3-3 L'écriture évaluative :

##### 1/ Les annotations :

Pour analyser les annotations des enseignants,nous nous sommes inspirée du dispositif proposé par Jean François HALTE dans son article « l'annotation des copies » paru dans pratiques n°44.

Le signe (+) :signifie « présence » .

Le signe (+/-) : « signifie présence relative ».

Le signe ( O ) : « signifie absence ».

#### Analyse systémique des annotations

##### Catégorie A : Taille de l'unité

Taille de l'unité	Mot	Phrase	Enchaînement des phrases	Texte
+	+	+	+/-	∅

#### Catégorie B : Nature de l'annotation

Soulignement	Utilisation d'un métalangage familier au élèves	Demande de complément d'informations Par le professeur	Correction effectuée par le professeur	Points d'interrogation et d'exclamation
+	∅	∅	+/-	+

#### Catégorie C : Entrée linguistique

Syntaxique	Orthographique	Morpho-syntaxique	Sémantique	Pragmatique
+	+	+	+/-	∅

Le signe (+) signifie « présence ».

Le signe ( +/-) signifie « présence relative ».

Le signe ∅ signifie absence.

#### I-3-4 L'analyse :

##### 4-3-4-1 :L'analyse des annotations :

L'analyse des annotations montre que l'erreur est considérée de façon négative ,elle est dénoncée mais nullement prise en charge par les enseignants .L' analyse des annotations montre également que seul l'écrit / langue intéresse les correcteurs . Cet écrit dans lequel sont décrites « *des unités hors contexte*,à

*l'intérieur d'un cadre épistémologique où la syntaxe est vue comme un système en soi, isolable, indépendant des aspects fonctionnels du langage*". WOODLEY P [33]

Cette analyse nous a permis de relever des annotations de verbales et non verbales :

a-Les annotations verbales : elles sont souvent difficiles à comprendre. Elles se résument en :

1/ des codages ou des abréviations de type verdictif :

- « *fam* » pour familier .
- « *imp* » pour impropre.
- « *md* » pour mal dit .
- « *me* » pour mal exprimé .

2/ des entrées linguistiques :

- « *syntaxe* ou « *syn* ».
- « *lexique* ou « *lex* ».
- « *orth* » ,le mot « orthographe n'est jamais écrit dans sa totalité .

3/ des injonctions ou des renvois psychologisants et injonctifs :

- « *attention !* » .
- « *écris en français !* »
- « *ce n'est pas du français !* »
- « *révise tes cours !* »
- « *non !* »
- « *ne pense pas en arabe !* »
- « *corrige tes fautes !* »

b-Les annotations non verbales :

Nous appelons « annotations non verbales » tous les signes de ponctuation (notamment les points d'interrogation et d'exclamation), les soulignements, les encerclements et les interjections . Ils sont très nombreux sur les copies . Ils témoignent à notre avis du désarroi dans lequel se trouvent les enseignants pendant la correction ils sont aussi le fait de l'impasse dans laquelle ils trouvent face à certains dysfonctionnements qu'ils ne peuvent prendre en charge.

#### 4-3-4-2 Les appréciations ou observations :

Elles sont vagues,reprennent souvent une des annotations contenues dans le devoir. Elles portent essentiellement sur ce que n'a pas fait l'apprenant,sur ce qu'il ne sait pas,jamais sur ce qu'il a réussi à faire . Beaucoup de « hors-sujet »,cela témoigne de la « qualité » du sujet par qualité nous entendons sa formulation et l'absence de consignes d'écriture .Ces observations sont souvent négatives,elles n'encouragent pas l'apprenant. Elles sont également très vagues,du genre « *il faut comprendre le sujet* »,« *révise ton orthographe* »ou « *attention à la conjugaison* ». Ces appréciations – « générales »,c'est ainsi qu'elles sont appelées par les enseignants,ne portent pas sur la totalité du texte mais sur un point de langue,l'écrit/parole,l' écrit « *dans lequel les éléments de taille et de fonction grammaticale diversifiées sont considérés dans leur contexte pragmatique large de la situation* » WOODLEY.P[33] est totalement occulté.

#### 4-3-5 Commentaire :

Les annotations portées sur les copies des élèves montrent que les problèmes de mise en texte,de cohérence et de surface textuelle ne sont pas pris en charge .Cette prégnance de la langue est confirmée par les annotations qui portent essentiellement sur des unités syntaxiques . Elles manquent de technicité. L'approche lexicale de ces annotations montre qu'elles sont souvent agressives et abondantes,elles ne permettent pas à l'apprenant de prendre en charge son écrit et d'opérer un retour afin de réguler. Cette analyse nous a permis d'expliquer l'abondance des annotations non verbales. Elles sont utilisées par les enseignants quand ceux ci ne sont pas en mesure de localiser le dysfonctionnement .Le soulignement de passages entiers montre que tout ce qui dépasse le cadre de la phrase,tout ce qui ne s'explique pas par une règle de grammaire,de conjugaison ou d'orthographe n'est pas pris en charge et par conséquent échappe à l'enseignant. Nous parlions dans « *quels textes évaluent nos enseignants* » d'inadéquation entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué,l'analyse des annotations montre que la correction se limite « *à la grammaire surnormative, intraphrastique plus centrée sur la morpho-syntaxe et l'énoncé que sur*

*l'énonciation et la pragmatique* ».REUTER.Y [34] L'abondance des annotations montre également que les correcteurs épient la moindre erreur .Ils demandent,par ailleurs,aux élèves de produire des textes ou des « paragraphes »,mais ils évaluent des phrases .

Cette analyse nous a permis également de constater que le « *ne pense pas en arabe !* » revenait souvent . Une question se pose et s'impose :comment empêcher nos apprenants de réfléchir dans leur langue maternelle ? Quelle est donc l'utilité d'une telle injonction ?Il est vrai que souvent des passages entiers de productions d'élèves ne sont interprétables qu'une fois convoquée la langue maternelle ( souvent l'arabe) .Dans la partie consacrée à l'erreur et aux différents types d'erreur,nous avons abordé les problèmes dus à des traductions littérales de l'arabe au français .

#### 4-3-6 Les résultats de l'analyse :

L'analyse des pratiques évaluatives nous a permis de relever :

1/ En dehors de certaines corrections concernant les problèmes de morphologie,de syntaxe,de vocabulaire ou d'orthographe,les critères d'évaluation sont aléatoires, subjectifs et arbitraires .

2/ L'écrit /parole n'est pas évalué ,seul l'écrit /langue est pris en considération or, « *on ne peut aborder la description de productions écrites que dans la perspective d'une linguistique de la parole en tenant compte du contexte de communication dans lequel elles s'inscrivent* »(WOODLEY P [33]

3/ La domination des remarques locales par rapport aux remarques globales (aucune remarque n'est faite sur la situation de communication,sur le statut de l'énonciateur,sur le projet d'écriture de l'élève).

4/ La domination des remarques normatives et injonctives par rapport aux remarques explicatives .

5/ Une domination des remarques « *non implicatives (l'enseignant comme évaluateur représentant de l'institution) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur )* ».REUTER Y[34] En effet,l'enseignant ne s'investit pas en tant que lecteur,ne donne pas son avis . Ce silence, « Ce malentendu communicationnel » .HALTE J-F[14] creuse l'écart entre l'enseignant et

l'apprenant qui se voit jugé sur ce qu'il n'a pas fait et non sur ce qu'il a dit .Par ailleurs,l'analyse des pratiques a montré que les enseignants rencontraient des difficultés dans la prise en charge des copies de leurs élèves parce qu'ils ne dotent pas ceux-ci d'outils qui permettraient une meilleure réalisation de la tâche. Ces outils permettraient aux enseignants de mieux corriger afin d'amener les élèves à opérer des retours sur leurs textes afin de pouvoir s'autocorriger et s'autoévaluer. Une véritable évaluation formative devrait faire en sorte qu'élèves et enseignants traitent la production écrite comme un moment dans un apprentissage qui a commencé avant et qui se poursuit après.

L'enquête et l'analyse des pratiques évaluatives nous ont permis d'analyser les représentations des enseignants ,nous ne pouvions ne pas prendre en considération leur conception de l'apprentissage,nous avons relevé quelques contradictions dans leurs discours.

Les enseignants dénoncent le programme,le trouvent chargé voire ambitieux mais s'y réfugient dès lors qu'il s'agit de rompre avec les vieilles pratiques .La majorité confond programme et manuel dans la mesure où rares sont ceux qui renouvellent les supports pédagogiques et ce par respect des programmes .Or,ce programme n'est pas appliqué car les textes officiels parlent de projet pédagogique,d'écriture par jets,de mise en chantier et même d'utilisation des brouillons.

Ils sont conscients des difficultés que rencontrent les apprenants mais continuent à les évaluer comme ils évalueraient des natifs du français :ils s'inscrivent dans une perspective FLE au moment de l'apprentissage mais « retombent » dans le français langue maternelle quand ils corrigent .Ils reconduisent les pratiques de leurs enseignants,les anciens notamment. Devant notre étonnement,ils répondirent « *c'est comme ça qu'on a appris à écrire* ». Ils s'éloignent de la réalité car nos élèves font toutes les matières en arabe .Pendant nos inspections ,nous avons constaté que certains enseignants proposaient leurs propres écrits sur le tableau : « *j'aurai ainsi la satisfaction de les voir recopier quelque chose de correct* » me dit un fervent défenseur de la pédagogie du

modèle. Ce qui explique que nos élèves se voient condamnés à ne jamais progresser .Comment feront-ils au bac ? A cet effet,il convient de signaler que la plupart des candidats auraient d'assez bons résultats,si on supprimait la dernière question celle relative à l'expression écrite .

Nous avons en fait deux grandes catégories d'enseignants .Les anciens,ceux - ci restent prisonniers d'une certaine image de la langue française,ils reconnaissent qu'ils n'ont pas été formés en didactique ,en évaluation ... les jeunes diplômés ont certes eu une formation théorique ,académique à l'université mais ils manquent de pratique. Il faut noter que l'université ne prend pas en charge la formation sur le terrain,des stages d'observation et des pratiques de cours auraient un effet salutaire . Ces enseignants sont « gavés » de savoirs théoriques mais se voient incapables de le fonctionnaliser .A ceux là, il convient d'ajouter les enseignants intégrés qui ne sont pas titulaires de licences de français.

Tous ces enseignants ont besoin d'être formés,ils le demandent . Seule une formation dynamique inscrite dans un esprit de recherche/action leur permettrait d'être autonomes. Il est beaucoup question de l'autonomie de l'apprenant,cette dernière ne saurait se faire sans l'autonomie de l'enseignant . Les enseignants ne sont pas tous titulaires d'une licence de français, ils n'ont pas tous le même parcours,il faut tenir compte des spécificités de chacun .Eux aussi,on besoin d'apprendre car l'apprentissage est un enjeu central pour eux, *« leur principale tâche n'est-elle pas de faire apprendre l'autre ou du moins l'aider à apprendre,comment l'enseignant pourrait-il prendre cet autre en considération dans sa singularité s'il n'est pas lui-même reconnu dans sa spécificité »*. CHARLIER .B [37].

Nous ne pouvons,pour un meilleur état des lieux ,nous contenter du discours des enseignants sur l'évaluation des écrits de leurs élèves,ceux-ci ne sauraient demeurer en reste,ne sauraient être exclus du débat. Que pensent-ils de l'écrit ?De son évaluation ?Quel regard portent-ils sur leurs copies ?

## CHAPITRE 5

### LES APPRENANTS ET L' EVALUATION DES PRODUCTIONS ECRITE

#### 5-1 Leurs représentations sur l'écrit et son évaluation :

##### 5-1-1 le type d'entretien :

Nous avons opté pour un entretien de type directif. Ce type d'entretien est proche du questionnaire ouvert dans lequel « les questions sont fixées mais le sujet peut répondre aussi longuement qu'il le désire et il peut y être incité par des relances de l'enquêteur ». GHIGLIONE R et MATALON B[42] Ce type d'entretien nous a semblé plus opératoire car nous connaissions, d'une part, le thème sur lequel nous voulions questionner les apprenants et, d'autre part, nous savions que les apprenants allaient avoir des difficultés à s'exprimer si nous ne les guidions pas .

##### 5-1-2 Les caractéristiques générales de l'entretien :

GHIGLIONE distingue quatre niveaux d'entretiens :

-Le contrôle : d'un point donné afin de valider partiellement des résultats déjà obtenus.

-La vérification : d'un domaine de recherche dont la structure est déjà connue mais dont on peut voir si certains facteurs ont évolué .

-L'approfondissement : d'un domaine dont on connaît certains de ses aspects mais qu'on a estimé ne pas avoir assez approfondi d'autres .

-L'exploration : d'un domaine qu'on ne connaît pas .

Le niveau « approfondissement » nous semble plus opératoire car il répond au mieux à notre type d'entretien puisque nous avons déjà une connaissance de la situation dans laquelle se trouve l'évaluation de l'expression écrite mais nous n'en avons pas assez défriché tous les aspects à savoir : le discours des apprenants sur ce qu'ils apprennent, comment ils l'apprennent et surtout ce qu'ils pensent de cet apprentissage .L'entretien nous a permis de mieux comprendre la conception qu'ils se font de la notion d'erreur,comment la perçoivent-ils .

### 5-1-3 La situation de l'entretien :

Pour rendre compte de la situation de l'entretien nous nous sommes inspirée du modèle proposé par GHIGLIONE et MATALON .

Dans un entretien ,l'interviewer ( représenté désormais par E) et l'interviewé

( représenté par e) doivent tenir compte des facteurs qui déterminent la situation de l'entretien .

#### Les facteurs agissants liés à la notre situation sont :

- Le lieu : les deux établissements dans lesquels nous eûmes nos entretiens sont des lycées situés à Médéa ( chef lieu de la wilaya de Médéa ) et KOLEA( Deuxième ville de la wilaya de Tipaza ).Afin de ne pas donner un caractère officiel à ces entretiens et bien que furent mis à notre disposition les bureaux des chefs d'établissements nous préférâmes travailler dans des salles de cours un lundi après midi .Le bureau du chef d'établissement pourrait être perçu comme le lieu où généralement sont convoqués les élèves pour une sanction . Dans leur salle de cours ,ils se sont sentis en confiance .

-Le temps dont dispose « e » : Nous eûmes des entretiens individuels avec chaque apprenant .Le temps a varié d'un apprenant à l'autre ( avec les filles nous avons largement débordé sur les 20 minutes fixées au départ .Cela relève d'une caractéristique propre à nos apprenants :les filles sont beaucoup plus intéressées par le français que les garçons donc plus prolixes.

- Les facteurs agissants liés aux caractéristiques de « e » :

Il en existe plusieurs :culturel,conjuncturels,mnémomimique,cognitif et motivationnel. Nous n'en avons retenu que ceux qui nous ont semblé plus pertinents et plus répondants à notre situation :

- les facteurs culturels :

Par culturel il faut entendre « le stock verbal de l'interviewé et sa possibilité de comprendre certaines questions » .GHIGLIONE et MATALON [42]

Nous avons choisi un échantillon assez représentatif,composé comme suit :

Huit apprenants de niveau acceptable par acceptable nous entendons « moyen » : des apprenants capables de rédiger une phrase voire deux en veillant à la construction basique ( sujet / verbe / complément ) et capables d'assurer la cohésion entre deux ou trois phrases.

Huit apprenants ayant des difficultés à s'exprimer.

Huit en situation d'échec en langue française .( Ce choix a été respecté dans les deux établissements où nous eûmes à effectuer notre enquête ).

Les élèves se sont exprimés non sans difficultés car d'une part ils n'étaient habitués aux entretiens et d'autre part « jamais on ne leur a donné l'occasion de parler de ce qu'ils font au lycée ».Nous les avons laissés s'exprimer,certains ont souvent eu recours à la langue arabe .Quant à la possibilité de comprendre certaines questions,nous eûmes à expliquer voire à reformuler en arabe les questions 4, 7et 8 .

- Les facteurs conjuncturels :

Ces facteurs relèvent de la pertinence du thème par rapport aux préoccupations des interviewés, et de l'importance du thème pour le sujet au moment de l'enquête. L'expression écrite, son enseignement / apprentissage ( surtout son évaluation ) sont des thèmes pertinents dans la mesure où presque la totalité des apprenants rencontrent des difficultés et se condamnent à ne jamais progresser, d'autre part le choix de la 3<sup>o</sup>AS sous tend l'importance du thème au moment de l'enquête : les questionnés sont les futurs candidats au bac, leur souci, et le nôtre également étant de répondre au sujet d'expression écrite au bac et surtout d'éviter de faire trop d'erreurs.

#### - les facteurs cognitifs et les affects :

La cognition renvoie au cadre de référence de l'interviewé « e », ses connaissances quant au thème, au langage qu'il utilise pour en parler, aux connotations également. Dans notre situation, il s'agit de tout le savoir de l'apprenant sur l'expression écrite (qu'est-ce que écrire ? qu'est-ce que savoir écrire qu'est-ce qu'une erreur ? Quelle attitude adopter face à l'erreur ?) dans leur discours reviendront souvent des mots ou expressions tels que : devoir, rédaction, note, mauvaises notes, fautes, ne pas faire de faute, chercher des idées, blocage.

Les affects renvoient d'une part aux relations qu'entretient l'interviewé « E » avec « e » et d'autre part les relations qu'entretient « e » avec le thème.

Nous prîmes la précaution de choisir des élèves dont les enseignants n'ont pas encore été inspectés par nous car nous redoutions des réponses complaisantes soit pour flatter l'enseignant soit le « punir ». Nous nous sommes présentée en tant qu'étudiante préparant « une petite recherche sur l'évaluation de l'expression écrite en 3<sup>o</sup>AS ». Les relations que « e » entretient avec le thème relèvent de tout ce que l'apprenant pense de l'enseignement de l'expression écrite : ses sentiments et ses réactions vis à vis de l'acte d'écrire, son expérience personnelle.

- Les facteurs motivationnels :

Ils relèvent de l'adhésion de « e »,son refus à se prêter au questionnaire .  
Les garçons,méfiants au début du questionnaire ont fini par répondre ; Nous n'eûmes,par contre,pas de grandes difficultés avec les filles .

II-1-4 Le contenu de l'entretien .

- 1- *Aimes-tu écrire en français ?*
- 2- *Aimes-tu écrire en arabe ?*
- 3- *Quand écris-tu en français ?*
- 4- *Quand tu fais ton devoir d'expression écrite, tu te fais aider par qui ?*
- 5- *Quand le professeur te remet ton devoir ,que regardes-tu en premier ?*  
*- la note ou l'appréciation ?*
- 6- *Gardes-tu tous tes devoirs ?*
- 7- *Quand tu écris ,utilises - tu un dictionnaire ?*
- 8- *Quand tu écris ,fais-tu attention aux mots ou aux idées ?*
- 9- *Pourquoi (d'après toi) rencontres-tu des difficultés à l'écrit ?*
- 10-*Qu'est-ce que écrire ?*
- 11- *Qu'est ce que bien écrire ?*
- 12- *Comment feras- tu au bac ?*

Nous avons opté pour des questions courtes et accessibles. Souvent ,nous eûmes recours à la langue arabe soit pour reformuler la question ( les questions 4 ,7 et 8 notamment) soit pour avoir plus d'informations.

Après l'entretien,nous avons porté le mot « erreur » au tableau et nous avons demandé aux élèves de noter sur une feuille « ce qu'ils entendaient par erreur » .

## 5-1 -5 - Résultats de l'entretien .

### Q/1- *Aimes-tu écrire en français ?*

Sur les 48 interrogés 30 n'aiment pas écrire en français pour les raisons suivantes .

- Le français « n'est pas important ».
- Ils n'en voient pas la nécessité car toutes les matières sont enseignées en arabe.
- Ils ne savent pas écrire et ils ont l'impression de perdre leurs temps .
- Ils n'ont pas beaucoup de temps et ils font tellement de « fautes » qu'ils sont vite découragés .
- Les professeurs ne leur apprennent pas à écrire , « ils nous demandent de faire des rédactions ,mais ils ne nous disent pas comment on doit les faire »
- On leur demande d'écrire des choses « qui ne les intéressent pas »

### Q/2 – *Aimes-tu écrire en arabe ?*

Ils aiment écrire en arabe parce que :

- « c'est leur langue ».
- ils « font toutes les matières en arabe » .
- ils « peuvent construire des paragraphes en arabe ».

### Q/3-*Quand écris-tu en français ?*

La totalité a répondu :

- quand le professeur me demande de recopier une leçon portée au tableau .
- quand j'ai des rédactions à faire.

### Q/4-*Quand tu fais ton devoir d'expression écrite ,tu te fais aider par qui ?*

- Certains très rares se font aider par leurs parents .
- La plupart écrivent comme ils savent ;ils ne voient d'ailleurs pas l'utilité d'un travail fait hors classe « les enseignants mettent toujours les mêmes notes et font toujours les mêmes remarques et nous ont fait toujours les mêmes fautes » .
- Certains élèves reconduisent les travaux de leurs camarades puisque « les mêmes sujets reviennent chaque année »

*Q/5 – quand le professeur te remet ton devoir que regardes –tu en premier ?*

- Je regarde la note .
- Je vois s'il n'y a pas trop de rouge .
- Je lis la remarque souvent , le professeur ne met pas de remarque sinon c'est toujours la même .
- 

*Q/6 –Gardes – tu tes devoirs ?*

- Certains ( 10) les gardent par crainte du professeur .
- Le reste les jette .

*Q/7 – Quand utilises-tu un dictionnaire ?*

- Ils utilisent un dictionnaire quand ils veulent « avoir le sens d'un mot »,jamais ils ne l'utilisent en expression écrite car quand ils rédigent,« les mots leur viennent en arabe » .

*Q/8- Quand tu écris , fais-tu attention aux mots ou aux idées ?*

- La plupart essaye de bien écrire le mot,ils ont des difficultés à traduire leurs idées . Ils font donc attention à l'orthographe du mot mais cela ne les empêche pas de faire « beaucoup de fautes ».

*Q/9- Pourquoi, d'après toi, rencontres-tu des difficultés en expression écrite ?*

- Parce qu'ils ne lisent pas en français .
- Parce que toutes les matières sont enseignées en arabe .
- Parce qu'on ne leur a pas appris à écrire quand ils étaient au CEM.
- Parce qu'ils savent souvent rédiger une courte phrase mais ils se voient incapables de produire un paragraphe .
- Parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'heures de français .
- Parce que les idées leurs viennent en arabe et ils ne trouvent pas les mots pour les exprimer .
- Parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'occasions d'écrire en français .
- Parce que le professeur ne nous aide pas .

*Q/10 - Selon toi qu'est-ce que écrire ?*

- C'est construire des phrase correctes .
- C'est avoir beaucoup d'idées .

*Q/11 – Selon toi qu'est-ce que bien écrire ?*

- C'est ne pas faire de fautes
- C'est avoir une bonne note .
- C'est avoir une copie propre .
- C'est savoir conjuguer .
- C'est avoir des idées .
- C'est ne pas mélanger ses idées
- C'est avoir des mots pour exprimer ses idées .
- C'est connaître l'orthographe.

*Q/12 – Comment feras-tu au bac ?*

- J'essayerai de répondre aux questions de compréhension et de fonctionnement de la langue car en expression écrite je sais que j'aurai des difficultés .
- Je recopierai quelques phrases du texte .
- Je ne ferai pas l'expression écrite pour ne pas faire de fautes .

Q/ 13 - Les réponses données par les élèves à propos du mot « erreur » ont été édifiantes à plus d'un titre .Nous avons préféré les porter telles qu'elles ont été données par les élèves .

- \*« *ce mot a une valeur très négative mais c'est bien ! vous me dites pourquoi ? je te dis quand nous savons notre erreur ,nous pouvons les corriger et l'évité . Mais des fois l'erreur est impardonnable nous sommes tous des êtres humains et nous pouvons tous la fait ,on doit accepter nos erreurs pour n'ai pas les répéter et pour être mieux » .*

- \*« *ce mot me souviens de mauvaises souvenirs parce que j'ai fait une grande erreur de ma vie que j'ai payé chere c'est :l'échoue dans l'examen du BAC dans l'année précédente vraiment c'est une grande erreur mais on peut la corrigé ce n'est pas trop tard ,c'est une expérience dans la vie parce qu'on fait des fautes ».*

- \*« *quand la personne fait des erreurs c'est mieux parce que avec mes erreurs ,on prendre et moi personnellement j'ai fait des erreurs et chaque fois je prendre ».*

- \*« *faire une erreur c'est faire une faute , c'est négatif surtout une faute bête mais nous sommes des êtres humains c'est une chose normale parce que chacun de nous doit apprendre de cette erreur ,pour moi je préfère de la comis maintenant mieux que le jour de l'examen ».*

- \*« *l'erreur est une faute , quand on a fait une chose de pas bien , on a une mauvaise note ,on passe pas » .*

- \*« c'est un mot qui exprime une chose négative ».
- \*« l'erreur c'est faux,il faut le corriger ,il ne faut jamais le répéter ».
- \* « l'erreur c'est un défaux,une chose grave,une bêtise,il faut la corriger » .
- \*« c'est un danger,à cause de la faute on a des mauvaises notes ».
- \*« l'erreur c'est la faute,faire une chose injuste ( par « injuste » l'élève a voulu dire qui est fausse) sans faire attention ».

#### 5-1-6 Analyse de l'entretien :

La majorité des apprenants avec lesquels nous avons eu cet entretien sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent mais comme l'arabe est la langue d'enseignement ils ne voient pas ou n'arrivent pas à voir encore l'importance de l'apprentissage de l'expression écrite .

Leurs réponses dévoilent un malaise,une désaffection voire un rejet total de l'écrit. Les séances d'entraînement à l'écrit et d'expression écrite,au lieu des leurs permettre de « dire » et de « se dire »ne font au contraire que renforcer le blocage Tous sont unanimes,on ne leur a pas appris à écrire .On leur a appris comment conjuguer, comment accorder des verbes avec leurs sujets,des qualifiants avec leurs noms,mais jamais on ne leur a appris à développer des idées dans de petites productions .« On ne nous a pas appris à écrire,on sait conjuguer,on sait faire les exercices mais on ne sait pas écrire de paragraphes » .Leur hantise est le paragraphe .Pour quelles raisons ? « Parce qu'il faut lier des phrases,ne pas les mélanger et surtout avoir des mots pour les exprimer ».

La plupart jettent leur devoir après la remise des copies, nous avons nous même assisté à une séance de compte rendu d'expression écrite au cours de laquelle plusieurs élèves avaient laissé leurs copies sur les tables ou dans les casiers .Devant notre étonnement ils nous répondirent : « ils se ressemblent tous ».Aucun travail n'est effectué sur leur production . L'apprenant ne réfléchit pas sur ses erreurs. Le devoir devient une simple formalité.

Certains préfèrent porter sur leurs cahiers le « paragraphe » proposé par l'enseignant ainsi,ils ont un exemple,une sorte de modèle qui ne fera que les conforter dans l'idée qu'ils ne sauront jamais écrire,l'acte en lui-même leur paraîtra comme un idéal jamais atteint.

Nos élèves ont un rapport traumatisant à l'écrit,la peur de « faire des fautes » inhibe toute volonté d'écrire. Ils appréhendent l'écrit car au cours de tout leur apprentissage,« ils n'ont cessé de faire des fautes » et fait dramatique (toujours selon eux ) « ils font toujours les mêmes fautes » .Ils ont peur des notes, on a l'impression que celles-ci installent élèves et professeurs dans des rapports de force.

Il est,par ailleurs,utile de s'attarder sur le mot « paragraphe ». En effet,tous les élèves avec lesquels nous eûmes cet entretien parlent de « paragraphe » . Ils opèrent ainsi un transfert de l'arabe au français car en arabe,ils sont invités à rédiger une « faqra » . Ce mot désigne le paragraphe en arabe,leurs enseignants ne leur demandent pas de rédiger un « nass »,appellation du « texte » en arabe . Le mot paragraphe est également un héritage du troisième palier du fondamental où il était question de « paragraphe » jamais de « texte ».

A ce niveau de notre analyse nous pouvons d'emblée tirer la conclusion suivante: nos élèves travaillent sur des textes en compréhension de l'écrit et rédigent des paragraphes en expression écrite .

L' acception qu'ils ont du mot « erreur » montre un décalage sur les erreurs qu'ils font et les erreurs qu'ils redoutent au point de refuser d'écrire .Le discours qu'ils tiennent sur l'erreur est assez édifiant. Dès lors qu'on leur donne la parole,sans aucune contrainte, ils se disent et nous pensons que leur discours se situe au niveau du « pouvoir faire des erreurs,afin de progresser » même si la

plupart l'associent à la faute. Nous tenons également à signaler la pléthore de réponses centrées sur la notion de péché, de faute « impardonnable, condamnable par Dieu ». Ces réponses ont été écartées car elles n'éclairent pas le propos qui est le nôtre.

## **CHAPITRE 6**

### **INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES**

Nous avons pensé à deux types d'interventions pédagogiques:

#### **6-1 VOLET N°1 : Interventions à court terme**

Celles que nous avons installées, notre souci était de parer à l'immédiat et d'intervenir sur des points sensibles et essentiels vu le choix du niveau (3<sup>as</sup>) pour lequel nous avons opté au début de notre travail et surtout vu l'urgence de la situation (améliorer les résultats en expression écrite au bac).

#### **6-2 VOLET N° 2 : Intervention à long terme**

Celles que nous comptons installer à partir de la 1<sup>as</sup> et qui nous semblent plus appropriées aux nouvelles méthodologies mises en place dans le cadre de la réforme entreprise déjà depuis quatre années déjà (dans le primaire et le moyen) et une année (dans le secondaire). Nous pensons que la pédagogie du projet et la séquentialisation de ce dernier permet une réelle prise en charge des copies des élèves et ce grâce à l'évaluation diagnostique (nous y reviendrons).

#### **6-1 Les interventions à court terme :**

I / Les activités mises en place :

Les activités qui suivent ont été données lors des opérations de formation que nous avons organisées dans les établissements de notre circonscription. Nous avons constaté lors de nos déplacements que ces activités sont appliquées .Toutefois nous avons suivi leur application dans les établissements que nous avons choisis ( six , trois par wilaya) dans le cadre de l'enquête .Toutes les activités proposées ont été appliquées en premier lieu sur les enseignants , nous voulions leur montrer que pour mieux connaître les difficultés rencontrées par les élèves,il fallait qu'eux-mêmes deviennent momentanément apprenants afin qu'ils soient conscients des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves.

### **ACTIVITE N°1 :**

#### **Intitulé :**

Construire un référentiel d'évaluation .

#### **Objectif :**

Comment amener l'apprenant à rédiger une production en s'aidant d'un référentiel externe .

Lors de cette activité, nous avons proposé un thème ( la scolarisation précoce) à partir duquel les enseignants ont eu à « fabriquer » un sujet destiné à des élèves de terminale .

Les consignes de travail étaient les suivantes :

- Proposer le projet et l'UD dans lesquels peut s'inscrire ce thème.
- Formulez un sujet .
- Elaborer un plan .
- Donnez des consignes d'écriture.
- Proposer des critères d'évaluation et une grille d'autoévaluation.

Résultats :

Les enseignants ont opté pour le projet argumenter et l'UD « le pour et le contre ».

Le sujet retenu :

*Beaucoup de parents préfèrent scolariser leurs enfants avant l'âge requis.*

*Construisez un court texte argumentatif dans lequel vous donnerez les avantages et les inconvénients de la scolarisation précoce .*

Consignes d'écriture :

- Choisissez deux arguments « pour » et deux arguments « contre ».
- Accompagnez vos arguments d'exemples.
- Veillez au choix des articulateurs introducteurs d'arguments.
- Faites attention à la langue.

Critères d'évaluation et barème de correction :

- Compréhension du sujet .( 1pt)
- Choix des articulateurs . (1pt)
- Présence d'exemples. (2pt)
- Pertinence des arguments .(2pts)
- Correction de la langue. (2pts)

Grille d'autoévaluation :

- 1/ J'ai clairement posé le sujet .
- 2/ Je l'ai reformulé.
- 3/ J'ai mis le plan .
- 4/ J'ai introduit mes arguments en utilisant l'articulateur qui convient.
- 5/ J'ai accompagné mes arguments d'exemples.
- 6/ J'ai marqué la conclusion à l'aide de l'articulateur qui convient.
- 7/ J' ai respecté le plan.
- 8/ J' ai résumé en deux phrases mon argumentation.
- 9/ J'ai fait attention à l'orthographe .
- 10/ J'ai vérifié le temps des verbes .
- 11/ j'ai bien présenté ma copie .

## **ACTIVITE N°2**

### **Intitulé :**

Analyse de deux productions d'apprenant en vue de construire un référentiel et en vue d'améliorer l'écriture évaluative .

### **Objectifs :**

Comment améliorer l'écriture évaluative des enseignants.

Nous avons proposé aux enseignants deux copies rédigées par des élèves ( lycées : Médéa et Koléa) , elles n'étaient pas corrigées , les consignes de travail étaient les suivantes :

*Voici deux copies d'élèves non corrigées.*

1/ Proposez un sujet ,des consignes d'écriture et des critères d'évaluation pour chaque copie.

2/ Annotez et notez ( sur 6 ou sur 8 ) ces deux copies.

3/ Donnez des observations et des conseils aux deux élèves producteurs de ces textes.

Copie n° 1 .( appendice /O )

*\*« Yasmina mon amie était une petit fille .Elle avait un grand cheveux blond , des vertes yeux et d'une blanche épiderme . Elle était très bonne fille , gentille , fédelle tousjour viridique et elle n'aimait pas la mensonge .*

*Cette amis ma plait beaucoup , je le rencontra dans la rue du CEM .Elle dit à moi : « Bonjour « je lui dit « bonjour , qu'est-ce que tu veux ? Elle me dit « je veux partir à la CEM parce que je vien avec ma famille à cette région ce jour là j'ai une ami et je ne connais ocun ,je lui dit »soyez le bienvenu dans notre CEM*

*Depuis quelques jours nous devenimes de bonnes amies et je l'aima beaucoup parce qu'elle était une très belle fille. »*

Copie n°2 . (Appendice /O1)

*\*« La pollution est une phénomène grave , la pollution menace le monde .on sait que l'algérie pays ( en voie de développement ) souffrent de la pollution on prend l'exemple du triangle ( Reghaia , Oued Smar , Meftah) le triangle le plus pollué dans la zone du centre.*

*Il existe des causes de pollution atmosphérique : la cause majeur est l'industrialisation gallopante ( qui s'accroît très rapidement ) la deuxième cause provient directement de la nature comme les activité géologiques : le seismes et les événement météorologiques tel que les orages , cette pollution peux entrainé des solutions négatifs sur l'homme avec les causes des maladies respiratoires comme l'asme et aussi la concert du sang.*

*C'est pourquoi il faut trouvé des solution pour sortir de ce grand problème et en construisant des isines dans les zones loin des villes et prendre l'exemple de la chine qui utilisent des bicyclettes pour diminué cette grave phénomène. »*

#### Conditions de réalisation de l'activité :

Nous avons préféré que les enseignants fassent le travail individuellement ,nous les avons ensuite mis en ateliers afin de confronter leurs travaux,de comparer et d'analyser leurs pratiques, cette activité très interactive a permis aux enseignants de se rendre compte de l'importance de la consigne .Par ailleurs,l'analyse des annotations et des observations a montré aux enseignants que l'évaluation ne consistait pas en l'octroi d'une note,dans le souci d'une réelle autoévaluation de la part de l'élève les annotations doivent être formatives,elles doivent établir un dialogue entre l'évaluateur et l'évalué afin que celui –ci devienne à son tour évaluateur. Fait édifiant,du moins pour les enseignants,les réponses proposées étaient loin de faire l'unanimité .

#### Résultats de l'activité :

Nous ne donnerons que quelques travaux,les plus représentatifs des profils d'enseignants que nous avons :

##### Copie n°1

#### Proposition:

*Sujet : Une nouvelle élève est arrivée dans votre lycée .Vous faites sa connaissance dans la cour,depuis elle est devenue votre amie .Décrivez-la à vos camarades.*

#### Consignes d'écriture :

- Rédigez des passages descriptifs et narratifs.
- Introduisez des dialogues .
- Respectez le temps de la description et celui de la narration.

Critères d'évaluation :

- Respect du sujet.
- Emploi des temps du récit.
- Caractérisation.
- Discours rapporté.
- Ponctuation .
- Correction de la langue.

Observations et conseils :

- Sujet compris , consignes respectées mais fais attention à la place des adjectifs car ils changent de sens selon qu'ils sont placés avant ou après le noms .
- N'oublie pas de les accorder avec les noms .
- Révise les temps pour lesquels tu as opté ( imparfait/ passé simple).
- Fais- toi aider quand tu utilises un dictionnaire bilingue car « véridique » et « épiderme » sont mal employés , par quoi peux-tu les remplacer ?

Barème :

- Compréhension du sujet (1pt).
- Respect du plan (1pt).
- Emploi des temps du récit ( 1,5pt).
- Cohérence et cohésion des événements (1,5pt).
- Correction de la langue(1,5pt).

La note proposée : 3/6.

Copie n°1

Proposition n°2:

Sujet : *Faites le portrait physique et moral d'un ou d'une camarade qui arrive pour la première fois dans votre établissement . Racontez en quelques lignes comment s'est faite la rencontre et souhaitez-lui la bienvenue.*

Consignes d'écriture :

- Respectez le plan établi en classe.
- Introduisez dans votre récit des passages descriptifs , employez au moins deux adjectifs qualificatifs , un complément du nom et une relative.
- Rapportez « vos dires » au style direct ou indirect , utilisez des verbes introducteurs.
- Respectez le temps du récit et le temps de la description.

Critères d'évaluation :

- Procédés de la caractérisation : qualificatifs, complément du nom et relative (2pts).
- Emploi correct du discours rapporté ( 1,5pt).
- Utilisation du passé simple et de l'imparfait ( 1pt)
- Correction de la langue ( 2pts).

Observations et conseils :

- Tu as compris le sujet,tu as inséré des passages descriptifs dans ton récit puisque tu as fais l'effort de décrire Yasmina ton amie mais je te conseille de revoir le passé simple,de respecter les temps pour lesquels tu as opté .
- Fais attention à la place des qualificatifs,leur place joue un rôle selon que tu les mets avant ou après le nom.
- Pourquoi utilises-tu « vous » puisque tu as commencé en disant « tu »,en plus c'est ton amie et tu dois lui dire « tu ».
- La prochaine fois,relis bien ton devoir avant de le remettre,tu pourras mieux vérifier l'orthographe.
-

Note proposée :3.5/6

Copie n°2:

Proposition n°1:

Sujet : *La pollution est un phénomène grave qui menace la vie de l'homme .Rédige un court texte expositif dans lequel tu expliqueras les causes et les conséquences de la pollution. Quelles solutions pourrais-tu proposer pour en réduire les dangers .*

Consignes d'écriture :

- Conjugue tes verbes au présent intemporel.
- Utilise au moins deux procédés explicatifs.
- Utilise des phrases déclaratives.

Critères d'évaluation :

- Respect du sujet. (1pt)
- Respect des consignes .( 3x1)
- Pertinence des idées. ( 1,5 pt)
- Correction de la langue.(1,5pt).

Observations et conseils :

- Sujet compris ,devoir assez bien construit.
- Tu as respecté quelques caractéristiques du texte expositif : la ponctuation, illustration,explication,reformulation .
- Tu dois , par contre, faire attention à l'orthographe,révise ton texte avant de le remettre,tu oublies de mettre l'infinitif quand deux verbes se suivent.

Note : 4,5/6.

Copie n°2 .

PROPOSITION N° 2 :

Sujet :

*Rédigez un court texte expositif dans lequel vous donnez les causes de la pollution. Proposez quelques solutions.*

Consignes d'écriture :

- Utilisez le présent à valeur intemporelle.
- Employez la tournure impersonnelle.
- Utilisez trois procédés explicatifs.
- Utilisez des articulateurs chronologiques.
- Veillez à la correction de la langue.

Critères d'évaluation :

- Compréhension du sujet .(1pt)
- Utilisation des procédés explicatifs.( 2pts)
- Emploi des articulateurs.( 1pt)
- Respect du présent.(1pt)
- Utilisation de la phrase déclarative.(1pt)
- Correction de la langue.(2pts)

Observations et conseils :

- Sujet bien mené,caractéristiques respectées .
- Tu as par contre oublié d'utiliser les articulateurs .
- Pourquoi tant de répétitions,réécris ton texte en utilisant des substituts .
- Consulte un dictionnaire pour vérifier et corriger l'orthographe.

Note : 5,5/8

Remarques : Lors de la socialisation de leurs travaux,nous nous étions rendu compte que les enseignants proposaient beaucoup de critères à leurs élèves . Dans la majorité des travaux présentés,toutes les caractéristiques du texte expositif ( copie 2) étaient demandées aux élèves,ils finirent par opter pour deux à trois procédés explicatifs,soit la tournure impersonnelle,soit le présent de vérité générale .Cette activité a intéressé les enseignants,ils n'étaient pas habitués à

penser un dispositif d'évaluation à partir d'une copie, beaucoup ont appliqué cette activité avec leurs élèves, lors d'une séance de compte rendu d'expression écrite.

### **ACTIVITE N ° 3 .**

Après avoir opté pour deux copies d'élève comme support de l'activité n°2, nous demandâmes aux enseignants de proposer un sujet et de prévoir toutes les activités afin de doter les élèves d'un référentiel qui leur permettrait de produire un texte écrit .

Cette activité nous a permis d'aborder les différentes étapes d'une séance de préparation à l'écrit, cette séance est importante à plus d'un titre : bien menée, elle ne peut que permettre aux enseignants de mieux définir les objectifs qu'ils assignent à la séance de compte rendu d'expression écrite. Les enseignants ont travaillé en ateliers, beaucoup de propositions furent faites, nous en avons retenu une , la voici :

#### **Objectifs de l'activité :**

- Amener les enseignants à définir les objectifs d'une séance de préparation à l'écrit
- Les amener à définir les étapes de cette séance .

#### **Condition de réalisation :**

Les enseignants ont travaillé en groupe, ensemble, ils ont négocié le choix du type de texte à produire et du thème.

Nous avons retenu un récit :

#### **Le sujet proposé :**

*Vous étiez en composition, un silence impressionnant régnait dans la salle quand soudain tout se mit à bouger autour de vous . Racontez .*

### Consignes d'écriture :

- Respectez les différentes étapes du récit.
- Utilisez l'imparfait et le passé simple .
- Veillez à la correction de la langue.

### Les différents moments du cours :

#### 1/ Reformulation du sujet :

Il s'agit de raconter sous forme de récit des événements qui se sont passés dans votre classe pendant une composition.

#### 2/ Recherche des mots clés :

Racontez, tout semis à bouger , composition.

#### 3/ Elaboration collective d'un plan :

- Recherche des idées , utilisation des brouillons.
- Il s'agit de produire un récit , vous devez donc en respecter les différents moments .
- Votre travail consiste à imaginer une histoire dont les événements tournent autour d'une secousse qui a perturbé totalement le déroulement d'une composition.

-Pour la situation initiale vous devez :

Rapporter les circonstances de l'histoire : où , quand ?

Décrire l'atmosphère de la classe .

Utiliser l'imparfait.

- Pour le déroulement des événements :

Pensez à l'élément modificateur qui enclenche la suite des événements .

N'oubliez pas de l'introduire par le terme qui convient .

Décrivez toutes les actions.

Dites ce que vous avez ressenti , réinvestissez les mots liés à la peur et à la panique.

N'oubliez pas d'utiliser le temps de l'action : le passé simple .

- Pour la situation finale :

C'est le retour au calme , prévoyez une ou deux action , au cours desquelles l'enseignant rassure les élèves .

Utilisez l'imparfait.

Tableau n°6 :Plan à suivre lors de l'élaboration du récit.

Plan	Contenu	Indications
Introduction : situation initiale.	Circonstances ( quand ?où ?) Description de l'atmosphère.	Imparfait Une ambiance de composition
Développement :déroulement des événements .	Elément modificateur Vos réactions puis celles de vos camarades , de votre enseignant. Dénouement.	Mot introducteur de la rupture , péripéties . Passé simple.
Conclusion : situation finales .	Une fin heureuse , aucun incident n'est à déplorer.	Imparfait Retour à l'équilibre .

Critères d'évaluation :

La structure du récit produit :

- Situation initiale :0,5
- Elément modificateur : 0,5
- Evénement : 0,5
- Situation finale : 0,5

Les temps du récit :

- Imparfait/ passé simple.1
- Les articulateurs chronologiques.0,5
- Cohérence :1,5.
- Présentation du devoir : 0,5.

#### **ACTIVITE N °4**

Intitulé : L'importance de la consigne.

Objectif : Amener les enseignants à s'interroger sur les consignes.

Proposition n°1 :

Conditions de réalisation :

Demandez à un professeur de formuler le plus correctement possible une consigne.

- Proposer cette même consigne à d'autres professeurs en leur demandant de répondre
- Comparez les différentes réponses.
- Analyser chaque réponse.
- Comprendre pourquoi on n'est pas arrivé à la réponse attendue.

Cette activité a fait l'objet de beaucoup de discussions entre les enseignants qui ont proposé des consignes et ceux qui devaient s'y exécuter. Ces discussions ont montré aux enseignants qu'eux-mêmes avaient des difficultés à répondre à des consignes ambiguës .

Proposition n°2 :

Conditions de réalisation :

Les enseignants devaient ,à partir d'un énoncé , faire distinguer les données fournies , la consigne au sens strict et le produit fini attendu.

Pour leur montrer dans quelles situations beaucoup plus problématiques qu'à problèmes ils mettaient leurs élèves,nous leur avons nous-même proposé un sujet

d'expression écrite rencontré dans un cahier d'élève .Les consignes étaient les suivantes :

*1/ Déterminez la tâche demandée aux élèves.*

*2/Analysez les consignes d'écriture.*

Sujet :

*Nos stades deviennent de plus en plus violents . Qu'en pensez-vous ?  
Construisez un court texte dans lequel vous donnerez des solutions afin d'éviter  
les problèmes dus à la violence , illustrez vos propos à l'aide d'exemples.*

Cette activité a permis aux enseignants de se rendre compte des difficultés dans lesquelles ils mettaient leurs élèves :

- s'agit-il d'une production d'un texte expositif ou argumentatif ?

Le « *qu'en pensez-vous* » ne peut qu'inviter les élèves à s'investir donc à donner leur avis sans plus puisqu'il ne leur est pas demandé d'avancer des arguments.

Le « *vous donnerez des solutions* » ne peut qu'appeler un texte de type expositif .

Les exemples seront de quel ordre ? Illustrer le phénomène de la violence ou illustrez les arguments avancés dans le cas d'un texte argumentatif .

- de quelle *violence* s'agit-il , celle des spectateurs ou des joueurs ?

Résultats : Les enseignants ont eu à reformuler le sujet ,à le décliner en deux activités différentes : l'une appelant à la rédaction d' un texte de type expositif l'autre à un texte de type argumentatif.

Texte de type expositif :

Sujet : *Les scènes de violence augmentent de plus en plus dans nos stades . Construisez un court texte expositif dans lequel vous en expliquez les*

*causes .Quelles solutions pourriez-vous proposer afin de mettre fin à ce phénomène ?*

- vous utiliserez deux procédés explicatifs.
- Construisez des phrases de types déclaratif.
- Veillez au choix des articulateurs chronologiques .

Texte de type argumentatif :

*Sujet : Les scènes de violence augmentent de plus en plus dans nos stades .Que pensez-vous de ce phénomène .Construisez un court texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre points de vue .*

- Proposez trois arguments que vous accompagnerez d'exemples.
- Employez deux verbes d'opinion.
- Veillez au choix des connecteurs logiques.

### **ACTIVITE N° 5**

Objectif : Amener les enseignants à définir les objectifs assignés à une séance de compte rendu :

Conditions de réalisation :

Cette activité à eu lieu lors d'une journée de formation consacrée aux objectifs assignés à une séance de compte rendu d'expression écrite et au cours de laquelle fut présenté avec les élèves un compte rendu , nous avons préparé cette séance avec l'enseignante chargée de présenter le cours ( une dans un lycée de Médéa( lycée Bougasmi) , une autre dans un lycée de Koléa( lycée Seddik Benyahia)..

Consignes de travail : Vous allez assister à une séance au cours de laquelle vous devez :

- 1/ déterminer l'activité proposée aux élèves.
- 2/ identifiez les différent moments ;
- 3/ définir les objectifs .

## Résultats de l'activité :

1/ Activité : amélioration collective d'une production d'apprenant.

La production a été portée au tableau, notons que selon nos instructions, l'enseignante a procédé au toilettage de la copie en la dépouillant des erreurs orthographiques, elles feront l'objet d'une correction par l'élève / producteur lors de l'autoévaluation.

2/ les différents moments :

- Remarques générale sur les travaux des élèves :
- Rappel du sujet ( celui-ci est porté sur le tableau).
- Rappel du plan :
- Rappel des critères de réalisation et du barème de correction.
- Distribution de la copie ( dupliquée ) aux élèves .
- Amélioration proprement dite : travail de réécriture avec utilisation du brouillon .L' enseignante attire l'attention des élèves sur les énoncés dysfonctionnant ,fait pointer le dysfonctionnement ( quand le niveau le permet ,il arrive que les élèves repèrent eux-mêmes les problèmes) ,procède à son analyse et invite les élèves à proposer un autre énoncé ; les élèves rédigent sur le brouillon . Les élèves ( trois ou quatre) proposent leurs énoncés , après discussion,l'élève dont la proposition a été acceptée porte son énoncé au tableau .Celui- ci fera l'objet d'une mise en texte et ainsi de suite .
- Dernière lecture et dernière correction.
- Evaluation par les pairs : les élèves aidés des critères et du barème retenu lors de la préparation à l'écrit , évaluent la production de leur camarade.

Objectifs :

Cette activité a permis aux enseignants :

- d' utiliser un produit d'apprentissage en vue de réguler l'apprentissage lui – même car les questions des élèves, les dysfonctionnements contenus dans la copie ont permis à l'enseignante d'évaluer sa propre pratique et de penser à un dispositif de remédiation .
- à intégrer l'erreur dans les apprentissages, à l'utiliser afin de progresser .
- à faire réfléchir les élèves sur les erreurs de leurs camarades, donc à dédramatiser l'erreur en la considérant comme constitutive du processus d'apprentissage et de l'acte même d'écrire . Le va et vient entre sujet, plan barèmes et la copie a permis aux élèves de se référer à chaque fois à la tâche demandée en comparant ce qui a été fait par le camarade et ce qui était attendu de lui .
- à favoriser l'introspection métacognitive car les interventions des élèves ont donné lieu à des discussions sur la manière de procéder, les élèves ont fait part de leurs propres démarches et aussi des difficultés qu'ils ont rencontrées eux- mêmes . Ceci a permis à l'enseignante d'insister sur le respect de la consigne , des critères de réalisation , du plan ...
- Faire écrire des énoncés courts et simples.
- Préparer les élèves à l'autoévaluation puisque le travail effectué sur la copie du ou de la camarade , les difficultés mises en avant leur permettront d'intervenir sur leurs copies.
- L' évaluation par les pairs a donné lieu à des interactions, des échanges, chaque élève a justifié la note qu'il a proposée favorisant ainsi la métacognition, cette étape donne son plein sens à ce qui est appelé « la centration sur l'apprenant puisque le professeur lui délègue le pouvoir afin qu'à son tour il devienne évaluateur .

Cette activité appelée désormais dans notre circonscription « *activités de réécriture et de révision* » a permis aux enseignants de dédramatiser la séance tant redoutée du compte rendu, nous pensons - très modestement- que l'appellation compte-rendu ne répond plus aux besoins et au niveau de nos élèves, avouons –le nous ne sommes plus dans le compte-rendu proprement dit, un compte-rendu exige d'autres capacités , le procès énonciatif en lui-même n'est

pas le même , il exige une maîtrise du métalangage par les élèves. Les activités de réécriture d'énoncés simples et courts permettent des retours efficaces sur la production. Dotés d'un référentiel, les élèves pourraient intervenir sur leurs copies et s'auto-évaluer . Par ailleurs, l'enseignant ne se verra plus obligé de tout corriger ,il corrigera et évaluera en fonction du référentiel donné à l'apprenant, en fonction des objectifs assignés à la production écrite et négociés lors de la préparation à l'écrit .En outre, le fait de procéder au toilettage de la copie avant de la porter au tableau facilitera la tâche du professeur .

Nous avons également proposé aux enseignants de ne pas procéder à la correction de toutes les copies lors d'un seul devoir. Pour une meilleure prise en charge de l'auto-évaluation, les enseignants pourraient proposer les productions non corrigées et non évaluées aux élèves en vue d'une amélioration qui permettrait une définition des critères, une formulation des consignes, les copies pourraient être exploitées dans d'autres classes et servir de supports à d'autres activités en préservant l'anonymat cela s'entend.

Par ailleurs, le travail effectué, sur les copies non corrigées, soit dans le cadre d'une auto-évaluation, d'une co-évaluation ou d'une évaluation mutuelle permettrait une réelle introspection métacognitive .Nous pensons également que le travail sur des textes de pairs reconfortera les élèves dans la mesure où ils se rendront compte qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés à l'écrit.

### **ACTIVITE N° 6 :**

Objectif : analyser les erreurs contenues dans des productions d'apprenants en vue de proposer des activités de remédiation.

#### Conditions de réalisation :

Nous avons distribué des copies d'élèves à des groupes d'enseignants .

#### Consignes :

Analysez le sujet.

Vérifiez la présence de consignes, formulez-en le cas échéant.

Relevez quelques erreurs phrastiques et interphrastiques et proposer quelques pistes de travail en vue de remédier à ces dysfonctionnements.

Elaborer une grille d'autoévaluation.

### Résultats :

Certains groupes ont eu à reformuler des sujets, d'autres à prévoir des consignes et des critères .

An niveau phrastique :

Les dysfonctionnements relevés portent sur la morphosyntaxe et la phonétique .La gestion du système verbal pose également problème aux élèves qui ont du mal à assurer la prise en charge des événements dans le récit.

Au niveau interphrastique :

Les dysfonctionnements portent sur les procédés de reprise, sur la progression de l'information , sur la prise en charge de l'énonciation. Des activités sur les reprises et les rappels anaphoriques ont été proposées aux élèves .

Grilles d'autoévaluation : beaucoup de grilles furent proposée (inspirée des lectures de documents que nous avons distribués aux enseignants , voici celle relative à la production d'un récit .

Volume du texte	J'ai rédigé 10 lignes(ou plus).	Oui	Non.
Organisation du récit	<p>Toutes les phases du récit sont présentes dans mon texte.</p> <p>J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation .</p> <p>J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale .</p> <p>J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.</p>		
Pertinence des idées .	<p>Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction ( SI/DE/SF) ;</p> <p>Trois forces agissantes au moins sont présentes dans mon récit .</p> <p>J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct et indirect.</p> <p>Je marque la relation chronologique.</p> <p>Mon récit a un intérêt « humain ».</p>		
Utilisation de la langue	<p>J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements.</p> <p>J'ai employé l'imparfait dans la description.</p> <p>J'ai employé le temps du discours dans les énoncés au style direct.</p> <p>J'ai fait attention à la concordance des temps dans les passages écrits au style indirect.</p> <p>J'ai décrit les personnages.</p> <p>J'ai vérifié l'orthographe des mots.</p>		

	J'ai respecté la ponctuation.		
--	-------------------------------	--	--

### Remarques

Il serait souhaitable d'introduire quelques activités de traduction afin de montrer aux apprenants que la langue maternelle et le français sont des systèmes linguistiques différents et qu'il est inutile de traduire littéralement de l'arabe au français. L'utilisation du brouillon doit rentrer dans les habitudes scolaires, nous avons demandé aux enseignants d'en rentabiliser l'usage, cela leur permettra de faire écrire leurs élèves afin que les séances inhérentes à l'écrit ne se transforment pas en séances d'oral.

Pour plus de validité, nous avons demandé aux enseignants de faire écrire leurs élèves en classe et de noter selon le barème en vigueur lors de l'épreuve du BAC ( sur 8 pour les filières de lettres/langues et sur 6 pour le reste) .

### Remarques conclusives :

Ces activités permettront une réconciliation avec l'écrit( du moins nous l'espérons), bien que nous ne soyons pas dans la réécriture telle que définie par les didacticiens de l'écriture, celle-ci exige beaucoup d'efforts et de temps, nous pensons que dans le cadre d'une véritable pédagogie du projet ,la révision et la réécriture trouveront tout le sens, c'est ce qui va nous permettre d'aborder le deuxième moment de nos propositions remédiatives celles qui vont être mises en place dans le cadre des nouvelles méthodologies induites par la refonte du système éducatif.

## **6-2 Interventions à long terme :**

Les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire visent l'installation des compétences par le biais d'un ensemble d'activités .Pour installer ou développer ces compétences, la démarche pédagogique retenue par les concepteurs du programme est le projet . Celui-ci considéré comme un moyen et non comme une fin servira « d'organisateur didactique »,par le biais duquel l'apprenant aura à développer des compétences en vue de construire ses connaissances donc de se construire dans la mesure ou la pédagogie du projet *« repose sur le postulat que la personne se construit elle-même, qu'elle a la possibilité de se comprendre à travers la prise de conscience de ce qu'elle pense,de ce qu'elle dit,de ce qu'elle fait en conséquences de faire des choix qui lui sont bénéfiques »*TILMAN.F[43]

Nous n'avons retenu que celles qui ont fait l'objet de notre travail : les compétences scripturales à savoir :

*« Produire un texte en relation avec les objets d'étude en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé. »*( p/ 4 des programmes de 1° et de 2 ° AS).

Le contenu de cette compétence montre l'importance accordée à la perspective d'écriture et à son caractère final. Désormais l'apprenant,avant de rentrer en écriture,devra tenir compte des contraintes situationnelles et du destinataire,il écrira pour être lu par quelqu'un . La production écrite ne prendra tout son sens qu'inscrite dans un projet d'écriture lequel s'inscrira à son tour dans un projet socialisé donc finalisé en ce sens ,le projet doit avoir pour objectif *« une prise de pouvoir sur le réel,débouchant sur une véritable reconnaissance sociale,le produit réalisé doit avoir un impact sur l'environnement qui apportera la preuve tangible de l'acquisition des savoirs ,des savoir- faire et des savoir – être nouveaux »*HUBERT.M[31]

De ce fait,l'évaluation formative,objet de notre étude,constitue l'une des lignes de force de cet ensemble didactique dans la mesure où elle *« permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à*

*l'apprentissage et d'apporter les régulations si cela s'avère nécessaire » ( programme de 2° AS p/ 4) .*

Et, fait important qui explique et qui justifie le 2° volet de nos propositions remédiatives : l'évaluation diagnostique constitue le point de départ de cette évaluation formative car l'enseignement doit, avant de concevoir un plan de formation, prendre en considération « le déjà –là », les connaissances antérieures des apprenants . Il ne peut et ne doit ignorer le niveau et les besoins de ses élèves, en ce sens, il doit pouvoir « *identifier par rapport à l'acquisition d'une compétence les savoir-faire sur lesquels il doit s'appuyer et le niveau des apprenants* » (doc d'accompagnement 2°AS p/3). L'évaluation diagnostique considérée comme un processus de mesure, de jugement et de décision permettra à l'enseignant « *d'opérer les régulations adéquates relatives au plan de formation prévu* » ( document d'accompagnement p/ 3).

L' évaluation diagnostique constituera le point de départ du projet . L'enseignant propose un pré-test, une situation problème au cours de laquelle l'élève aura à mobiliser ses connaissances et les confrontera au problème posé . Cette confrontation provoquera un conflit cognitif qui présidera à l'enclenchement des apprentissages . Elle a pour effet de provoquer dynamisme et motivation chez l'apprenant . Celui-ci aura donc à rédiger un texte, cet écrit sera conservé et amélioré au fur et à mesure des apprentissages . L'analyse des pratiques évaluatives nous a montré que le geste évaluateur s'arrêtait à la distribution des copies, aucun retour n'est opéré sur ces copies . L'évaluation diagnostique permettra à l'apprenant de participer à la gestion de l'apprentissage puisque ce sont son niveau, ses compétences, ses représentations qui sont pris en considération et sans lesquels l'enseignant ne peut penser et mettre au point un plan de formation . Grâce à cette évaluation, l'apprenant prend conscience de l'enjeu de l'apprentissage . Les contenus des programmes ( 1 et 2 °AS ) rejoignent la définition que proposent MEYER et SIMONARD : « *serait diagnostique toute évaluation d'un ensemble consciemment organisé par l'apprenant de comportements à mobiliser pour un apprentissage ultérieur. Par rapport à une compétence, dont la maîtrise nécessitera une série d'apprentissages, située au début de cette série, l'évaluation diagnostique porterait elle-même sur une compétence similaire dont l'actualisation permettrait la mesure* ».[ 44]

L'évaluation formative avec son corollaire l'évaluation diagnostique permettra aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de convoquer cet écrit en vue d'une amélioration progressive, cette amélioration se fera après la mise en place d'activités dites « décrochées » qui permettront à l'élève d'enrichir, de corriger ceci dans une véritable didactique de l'écriture et par là une réhabilitation de l'erreur « *puisque'on cherche avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant en difficulté face à la tâche proposée. Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage* ». (doc d'accompagnement , 2°AS p/ 5).

L'évaluation formative ne pouvant se concevoir sans autoévaluation, les programmes stipulent que l'évaluation doit permettre le développement des pratiques auto et co-évaluatives, en ce sens, il est nécessaire « *d'outiller l'apprenant en mettant à sa disposition des grilles d'évaluation critériées* » ( doc d'accompagnement , p/ (5).

Les principes fondateurs de la pédagogie du projet ne sont pas nouveaux, toutefois, l'intérêt porté par l'institution au travers des programmes du MEN montre l'urgence de leur application effective dans nos classes . Cette application vise l'amélioration qualitative de système éducatif cette amélioration doit marcher de pair avec les modifications que connaît l'Algérie. L'apprenant, citoyen de demain, doit prendre part à cette grande entreprise qu'est l'école . Celle-ci doit viser son autonomie en le rendant maître de son apprentissage . Toutes les actions de l'enseignant doivent asseoir davantage le principe pédagogique clé : apprendre à apprendre car « *la pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit , elle s'oppose au monde strict de l'enseignant qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate* » BORDALO I et GINISEST J.P[45]

Le travail en projets nous permettra une meilleure gestion des productions de nos élèves et une meilleure application des lignes de force de l'évaluation formative. Le plan de formation que nous comptons mettre en place avec l'expérimentation de la carte d'étude, le portfolio et le porte feuille de compétences, permettra, du moins nous l'espérons, la réhabilitation de l'écrit. Tout

ceci, en vue d'une véritable didactique de l'écrit une didactique dans laquelle la révision et la réécriture trouveront tout leur sens.

## CONCLUSION

Evaluer, c'est aussi, c'est surtout former. Telle est la principale conclusion à laquelle nous sommes arrivés au terme de ce travail, très modeste du reste. Un travail qui se veut une timide approche du geste évaluateur de l'enseignant.

Ce présent mémoire nous a permis de mesurer l'importance de l'évaluation des écrits, une évaluation inscrite dans une dynamique qui interpelle aussi bien l'enseignant/évaluateur que l'élève/scripteur. En effet, grâce à une véritable évaluation formative, élève et professeur pourront enfin se réconcilier aussi bien avec l'acte d'écrire qu'avec la correction - tant redoutée - des productions écrites. L'évaluation formative implique et interpelle aussi bien l'enseignant que l'élève. Elle leur permet de se situer par rapport au processus d'enseignement/apprentissage. Elle se veut rassurante car inscrite dans des contextes moins ponctuels, plus souples non assujettis à une notation qui souvent transforme l'évaluation en sanction et jugement.

Cette étude nous a donc permis d'aborder les fondements de l'évaluation formative, ses tenants et ses aboutissants. Une évaluation formative est une évaluation d'accompagnement, elle accompagne l'élève, le suit au cours de son apprentissage, et ce, en vue de mieux cerner ses difficultés. Impliquer l'élève dans son apprentissage et surtout dans l'évaluation de ses écrits revient à en faire un sujet actif et réactif, un sujet rassuré car doté de référentiels, d'outils lui permettant de mieux gérer ses écrits et surtout d'opérer des retours sur ces mêmes écrits. Sans ces référentiels, toute action évaluatrice n'est que geste vain, dénué de toute finalité. En effet, un élève ne peut réussir une tâche que s'il se représente cette tâche et pour qu'une telle représentation soit possible, il faut qu'il soit doté d'instruments qui lui permettront de savoir ce qu'on attend de lui. Un élève qui sait ce qu'on attend de lui et qui est en mesure d'évaluer ses progrès et de repérer ses difficultés se trouve impliqué autrement dans sa tâche d'apprenant. Nous l'avons vu, les critères de réalisation et les critères de réussite permettent justement à l'élève de mieux se représenter la tâche. Des consignes bien formulées, univoques

serviront également de repères constituant ainsi un cadre précis qui permettra à l'élève d'inscrire l'acte d'écriture dans des moules rhétoriques précis ; ce référentiel lui permettra d'être actif car il n'est plus le simple exécutant des directives de l'enseignant .

Ces outils, ce référentiel permettront également à l'enseignant de mieux gérer la correction de copies. Son évaluation aura plus de sens car orientée vers ce qui a été réellement demandé. Les enseignants ne se verront plus obligés de tout corriger. Le malaise vécu par les enseignants et tant décrié trouve son origine dans l'absence de référentiels sans lesquels la correction se transforme en une véritable punition .En effet, leur pratique se résume en une traque de l'erreur, inscrite beaucoup plus dans le sommatif que dans le formatif .Ces pratiques néfastes installent un climat de peur aussi bien chez les élèves qui ont peur d'écrire que chez les enseignants qui ont peur de faire écrire donc de corriger .

Une véritable évaluation formative doit également - au travers de l'écriture évaluative- instaurer un dialogue pédagogique entre l'élève et le professeur. Les annotations, les observations constitueront ce dialogue porté vers le futur, vers l'avenir considérant ainsi la copie non pas comme un texte clos rivé à sa note mais une ouverture, un espace permettant aux élèves d'intervenir efficacement sur leur écrit, de comprendre les raisons des dysfonctionnements et de pointer les réussites car évaluer c'est aussi souligner les réussites . Ce dialogue va obliger l'élève à répondre en opérant des retours critiques sur la manière dont il s'y est pris pour accomplir la tâche demandée. Toute évaluation doit donc être nécessairement accompagnée d'annotations, d'observations qui relèvent du formatif car une note, du reste non détaillée car non accompagnée d'un barème, limite la correction du professeur au sommatif .L'annotation sert de support à la discussion formative proprement dite.

Explicitation des critères, formulation de consignes, élaboration de grilles d'évaluation et d'autoévaluation, annotations et observations permettent à l'élève d'aller au-delà de l'évaluation du professeur pour piloter lui-même son évaluation en en assumant l'entière responsabilité en devenant l'agent de sa propre évaluation au lieu de demeurer passif, vivant et percevant l'évaluation du professeur comme une espèce de fatalité qui ne fera qu'asseoir le sentiment d'impuissance et de blocage face à toutes situations d'écrit.

L'autoévaluation quand elle est bien pensée permettra à l'élève de s'engager dans une évaluation formatrice, une évaluation qui donne tout son sens aux principes directeurs des nouvelles méthodologies : la centration sur l'apprenant, son autonomie et la métacognition. L'évaluation formatrice demande beaucoup de travail, des instruments rigoureusement choisis et mis en place. Nous pensons que des outils tels que la carte d'étude, le portfolio et le porte-feuille des compétences pourront, à condition de les adapter à la réalité de nos classes, constituer une aide à l'apprentissage en vue d'une autonomie effective.

Un enseignement/apprentissage efficace doit prévoir des moments de remédiation, de régulation sans lesquels aucune réussite n'est possible. Nous ne pouvons traiter les fondements de l'évaluation formative des écrits de nos élèves et aborder les pratiques évaluatives de nos enseignants, sans parler de l'erreur. Celle-ci est donc incontournable puisque toutes les interventions aussi bien celles des élèves que celles des enseignants portent sur l'erreur. Dans la partie qui lui est consacrée, nous avons essayé d'analyser son statut dans les différents modèles pédagogiques. De la faute vers l'erreur que de chemin parcouru. Et de l'erreur à éviter à l'erreur à prévoir que de débats, des débats sans lesquels le discours sur l'erreur n'aurait pas évolué. Du modèle transmissif au modèle behavioriste nous avons surtout retenu que l'erreur était vécue comme un obstacle à l'apprentissage. Nous nous sommes attardée sur le modèle qui a réhabilité l'erreur : le modèle cognitiviste et constructiviste, modèle dans lequel nous nous sommes inscrite car aucun apprentissage ne peut se faire sans erreur, un élève qui se trompe est un élève qui apprend. Il se construit et construit son apprentissage en faisant donc en commettant des erreurs révélatrices des procédures et des stratégies qu'il a mobilisées et sur lesquelles doivent être opérés des retours en vue soit d'une remédiation soit d'une régulation. L'erreur est un allié pédagogique, c'est un phénomène constitutif de l'apprentissage. L'analyse des erreurs pour laquelle nous avons optée nous a semblé intéressante car elle convoque plusieurs facteurs, nous l'avons adaptée aux écrits de nos apprenants. ASTOLFI prend en considération tous les contextes qui peuvent être générateurs d'erreurs, dans ce présent travail, nous n'avons pas opté pour une analyse exhaustive de l'erreur celle-ci pourrait s'avérer très difficile, les quelques analyses que nous avons faites nous ont uniquement permis de décrire notre corpus. Celui-ci, composé de productions d'apprenants de terminale, nous a permis

d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants et d'interroger les écrits, leur qualité et par là les compétences scripturales des élèves .

Notre enquête a porté sur l'analyse du discours des enseignants sur enseigner/ apprendre/évaluer l'écrit. Le questionnaire nous a permis d'analyser aussi bien leurs pratiques que leurs représentations. Cette analyse a mis en exergue un malaise lié aux représentations qu'ils se font de l'erreur .Celle-ci est considérée par la totalité des enseignants comme un manquement à une règle et du coup leur évaluation se limite au bilan sommatif .Les conceptions qu'ils ont de l'erreur donnent lieu à des pratiques négatives qui consistent à vouloir tout corriger alors qu'aucun référentiel n'est mis à la disposition des élèves. Nous avons également constaté une inadéquation entre l'enseignement/apprentissage et l'évaluation,ils s'inscrivent dans une perspective FLE quand ils enseignent et dans une perspective français langue maternelle quand ils corrigent,nous avons relevé une autre inadéquation :en compréhension ils enseignent des textes,mais en expression,ils évaluent des phrases .

L'enquête menée auprès des enseignants nous a permis de souligner l'importance de la formation,il est impossible de demander à un enseignant de changer ses pratiques si nous ne le dotons du savoir,du savoir-faire et surtout du savoir –devenir susceptibles de le mener vers ce changement tant attendu . Les opérations de formation que nous avons organisées dans notre circonscription ont permis une réelle avancée surtout dans la préparation des séances relatives aux expressions écrites et aux comptes-rendus que nous avons décidé d'appeler séances *de révision et de réécriture* .Toutefois , beaucoup reste à faire et nos enseignants rencontrent encore des difficultés dans le pilotage des activités d'autoévaluation et des stratégies inhérentes à l'évaluation formatrice .Ces difficultés ont plusieurs raisons : l'effectif des élèves,leur niveau également . Une évaluation formatrice n'a de sens que si les enseignants inscrivent leurs pratiques dans une pédagogie différenciée. Nous pensons que les nouvelles méthodologies induites par la réforme permettront un saut qualitatif effectif. Notre objectif est de réconcilier les enseignants avec l'évaluation de productions écrites,de dédramatiser l'erreur et de leur montrer que toute réussite dépend du travail pré-pédagogique et de la conduite des séances de préparation à l'expression écrite .L'écriture n'est pas un don notamment en FLE et un élève « armé »,doté de moyens,d'outils ne peut que répondre à la demande du professeur. Certes,les

écrits de nos élèves sont encore très moyens ou en deçà de la moyenne toutefois ils manipulent des grilles, respectent des consignes, tiennent compte des critères. Cette enquête nous a permis de tenter une approche des représentations de nos enseignants, beaucoup de travail reste à faire car pour reconstruire il faut déconstruire et la difficulté réside dans cette déconstruction, les vieilles pratiques sont tenaces, et souvent après beaucoup d'efforts, l'enseignant une fois face à une copie rebascule dans les anciennes pratiques. L'analyse des pratiques évaluatives nous a permis de constater que les annotations et les observations portaient uniquement sur la forme, l'écriture évaluative quant elle existe n'instaure pas un échange et n'invite pas à l'interaction. La plupart épient la moindre erreur rendant la copie illisible, d'autres, face à tant de dysfonctionnements se contentent de souligner tous les passages sans aucune annotation ni observation.

Nous ne pouvions aborder et analyser les pratiques évaluatives et les représentations de nos enseignants sans impliquer les élèves/producteurs des textes à partir desquelles ont été analysées les pratiques des professeurs. Les entretiens n'ont fait qu'asseoir notre opinion sur le regard porté sur l'écrit. Les élèves sont désarmés, ils redoutent l'écrit non pas par absence de volonté, au bac ils réussissent les questions de compréhension et de fonctionnement de la langue et s'arrêtent au niveau de l'activité d'expression écrite. Ils ont peur d'écrire afin de ne pas faire de fautes car souvent la copie rendue, par l'omniprésence de la couleur rouge, ne fait que renforcer le sentiment d'échec et d'impuissance. L'entretien nous a permis d'approcher leurs représentations quant à la langue française et à son enseignement. Il est vrai que souvent, nos élèves ne mesurent pas l'importance de l'apprentissage du français parce qu'il n'est pas langue d'enseignement. Toutes les matières s'enseignent en arabe, ils pensent pouvoir se passer de l'apprentissage du français. Notre inquiétude relève du fait que ces élèves veulent écrire, ils nous l'ont dit et nous l'avons nous-même constaté lors de nos déplacements nous les avons vu faire d'immenses efforts pour construire une phrase, les pratiques de nos enseignants au lieu de les encourager, au lieu de dédramatiser l'erreur ne font que renforcer cette situation d'échec. Les conceptions qu'ils se font de l'erreur montrent combien celle-ci est vécue comme une sorte de péché, de manquement grave. Nous sommes sûre qu'une véritable évaluation formative de la production écrite pourra réconcilier les élèves avec l'écrit, les rassurer et leur permettre d'aller au-delà des questions de

compréhension et de fonctionnement la langue au bac . Comment se réconcilier si ce n'est au travers de dispositifs,de référentiels de moyens sécurisant,intégrant l'erreur et permettant des évaluations pilotée et menée par l'apprenant lui-même . Il faut que nos élèves se sentent concernés par toutes les actions entreprises par le professeur seule condition d'une réelle implication et par là une autonomie certaine.

La dernière partie de notre travail a été consacrée aux propositions remédiatives en vue d'une amélioration possible de cette situation de malaise et d'inquiétude vécue aussi bien par nos enseignants que par nos élèves .Nous avons pensé cette remédiation en deux temps .

La remédiation à court terme celle que nous avons installée dans notre circonscription et qui a porté sur la définition des objectifs assignés à une séance de préparation à l'écrit et une séance de compte rendu. Nous avons donné des activités aux professeurs et nous avons suivi leur application dans leurs classes. Les activités ont porté sur l'importance des critères,leur explicitation, et leur appropriation par les élèves . La consigne a également fait l'objet d'activités au cours desquelles furent donnés des sujets à partir desquels les enseignants ont eu à proposer des critères et des consignes d'écriture. D'autres activités ont permis de faire correspondre des consignes à des sujets .Nous avons également proposé aux enseignants des devoirs écrits par des élèves,avec consigne de porter des observations,de noter et d'annoter ces devoirs .Ce fut une activité intéressante puisque cela a donné lieu à des débats fructueux et constructifs puisque les réponses et les travaux n'ont pas fait l'unanimité. Nous avons également déterminé les étapes d'une séance de révision et réécriture.Toutes les activités ont porté sur les séances de préparation à l'écrit et d'amélioration de productions. Les annotations et les observations ont également fait l'objet d'une analyse critique qui a permis aux enseignants de mesurer l'importance de l'écriture évaluative .

Nous avons appelé remédiation à long terme celle que nous avons commencé à mettre en place en 1°AS et celle que nous comptons installer en 2°AS ,an II de la réforme. La pédagogie du projet,clé de voûte des nouveaux programmes,permettra une véritable évaluation formative . Le projet ne sera pas considéré comme une fin en soi mais comme un moyen de motiver les élèves de les impliquer davantage dans

leur apprentissage aux travers d'activités stimulantes qui permettront à l'élève de dire et de se dire. L'évaluation diagnostique, point de départ de la séquence, permettra à l'enseignant d'identifier les savoir-faire sur lesquels il peut compter pour bâtir son enseignement ; elle permettra également de définir le niveau réel des apprenants . En effet, dès le début de la séquence, l'apprenant est confronté à une situation problème qu'il devra essayer de résoudre et qui provoquera ce que les cognitivistes appellent un conflit cognitif à partir duquel l'élève se rendra compte de ses besoins et ses lacunes en faisant interagir ses connaissances antérieures . Il est demandé aux élèves de rédiger un texte appelé pré-test qui les accompagnera au fil de l'apprentissage et qui fera l'objet d'améliorations successives . Les activités d'observation/ réception et les activités de langue seront pensées en fonction des besoins du projet et des lacunes des élèves. La pédagogie du projet permettra à l'élève de donner du sens à son apprentissage, les écrits qu'il produira marcheront de pair avec le projet, la finalisation et la socialisation du projet ne feront que renforcer l'implication puisque les écrits auront un sens, une finalité, les élèves écriront pour exposer, pour réaliser des campagnes d'information de sensibilisation. Ils rédigeront des lettres afin de demander audience à un maire, un médecin voire au chef d'établissement.

Nous pensons que grâce aux nouvelles méthodologies induites par la refonte du système éducatif, les élèves écriront parce qu'ils se verront dotés de projets dont la finalisation et surtout la socialisation ne feront que donner du sens à l'enseignement/apprentissage car désormais ils écriront pour être lus, la destination sociale ne fera que renforcer la responsabilité de tout un chacun .

L'évaluation formative retrouvera, nous l'espérons, ses lettres de noblesse avec et grâce à la pédagogie du projet . Beaucoup de chemin reste à faire, le véritable travail ne fait que commencer .

**Appendice /A : Questionnaire adressé aux enseignants.**

*Ceci est un questionnaire d'enquête, nous vous prions de répondre le plus honnêtement possible aux questions suivantes .Veuillez ne pas porter vos noms et prénoms .*

Diplômes .....

Parcours professionnel :.....

Ancienneté dans le corps :.....

Etes vous ,

Titulaire ?.....

Stagiaire ?.....

Contractuel ( elle) .....

PEF faisant fonction de PES ?.....

**QUESTIONNAIRE**

1-Combien d'heures consacrez – vous à la séance de préparation à l'écrit ?  
.....

2-Vos élèves rédigent : à la maison  en classe

3-Combien de devoirs écrits donnez – vous par mois

4-Quelles activités donnez-vous à vos élèves lors de l'entraînement à l'écrit ?  
.....  
.....  
.....

5- -Quand vos élèves rédigent ( en classe ) ,tolérez- vous l'utilisation du dictionnaire ?

oui  non

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

6-Notez – vous les devoirs de vos élèves ? oui  non

7- Les accompagnez – vous d'une appréciation qualitative ?

Oui  non

Pourquoi ?  
.....  
.....  
.....

8- Combien de temps consacrez – vous à l'évaluation d'un devoir d'élève ?

9- Lors du compte rendu d'expression écrite êtes – vous pour :

- L'amélioration collective d'une production d'élève :
- L'élaboration collective d'une production d'élève :

10- Quelles sont les erreurs qui retiennent votre attention lors de l'évaluation d'un devoir ? - erreurs interphrastiques  erreurs de phrastiques

11- Utilisez – vous une grille d'évaluation ? oui  non

12- Et vos élèves, utilisent – ils une grille d'évaluation pour s'auto –évaluer ?  
oui  non

13- Corrigez – vous toutes les erreurs contenues dans un devoir ?

Oui  non

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

14- Vous arrive de faire réécrire le devoir par les élèves ? oui  non

15- Accompagnez-vous les sujets d'expression écrite de consignes d'écriture ?

Oui  Non

Justifiez votre réponse

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

16- Mettez-vous à la disposition de vos élèves une liste e critères qu'ils doivent respecter afin de rédiger leur écrit ?

17- A quoi est due l'absence de motivation chez nos élèves ?

- Ils n'aiment pas écrire
- Ils ne savent pas écrire

18- Pour quelles raisons les élèves rencontrent –ils des difficultés à écrire ?

.....  
.....

## **Appendice B : Dépouillement quantitatif.**

1-Combien d'heures consacrez – vous à la préparation à l'écrit ?

1H	54
2H	36
>2H	6
sans réponse	4
Total	100

2-Vos élèves rédigent :

A la maison	70
En classe	10
Classe + Maison	15
Ni en classe ni à la maison	3
Total	100

3-Combien de devoirs écrits donnez – vous par mois ?

01 Devoir	50
02 Devoirs	40
Aucun	07
Sans réponse	03
Total	200

4-Quelles activités donnez-vous à vos élèves lors de la préparation à l'écrit ?  
( Voir analyse).

5-Quand vos élèves rédigent ( en classe ) ,tolérez- vous l'utilisation du dictionnaire ?

Oui	24
Non	81
Sans réponses	05
Total	100

Pourquoi ?  
(Voir analyse).

06 -Notez – vous les devoirs de vos élèves ?

Oui	79
Non	12
Sans réponses	09
Total	100

07- Les accompagnez – vous d'une appréciation qualitative ?

Oui	30
Non	67
Sans réponses	03
Total	100

Pourquoi ?  
(Voir analyse).

08- Combien de temps consacrez – vous à l'évaluation d'un devoir d'élève ?

Moins de dix minutes	09
10 minutes	22
15 minutes	24
20 minutes	36
Variable	09
Total	100

09- Lors du compte rendu d'expression écrite, êtes – vous pour :

L'amélioration collective d'une production d'élève	81
L'élaboration collective d'une production d'élève	10
Les deux	09
Total	100

10- Quelles sont les erreurs qui retiennent votre attention lors de l'évaluation d'un devoir ?

Erreurs de fond	16
Erreurs de forme	81
Sans réponse	03
Total	100

11- Utilisez – vous une grille d'évaluation ?

Oui	19
Non	65
Sans réponses	06
Total	100

12- Et vos élèves, utilisent – ils une grille d'autoévaluation ?

Oui	06
Non	85
Sans réponse	09
Total	100

13-Corrigez – vous toutes les erreurs contenues dans un devoir ?

Oui	81
Non	16
Sans réponse	03
Total	100

-Pourquoi ?  
(Voir analyse).

14- Vous arrive – t – il de faire réécrire le devoir par les élèves ?

Oui	03
Non	92
Sans réponses	05
Total	100

15-Accompagnez-vous les sujets d'expression écrite de consignes d'écriture ?

Non	15
Oui	79
Sans réponses	06
Total	100

–Justifiez votre réponse . ( voir analyse).

16- Mettez –vous à la disposition de vos élèves des listes de critères à respecter lors de la production de leurs écrits ?

Non	91
Oui	16
Sans réponse	03
Total	100

17-18 Pour quelles raisons les élèves rencontrent –ils des difficultés à écrire ?  
( Voir analyse) .

## **Appendice/ C : Les différentes étapes d'un processus d'autoévaluation.**

### 1/ Phase de planification :

1.1 Détermination des objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence .

1.2 Précision des critères d'évaluation des apprentissages.

1.3 Prévision des situations d'apprentissages et d'évaluation .

1.4 Préparation des outils de consignation des résultats d'évaluation.

### 2/ Phase de réalisation.

2.1 Réalisation des activités d'évaluation.

2.2 Autoévaluation de l'élève et consignation de ses observations.

2.3 Co-évaluation et consignation des observations de l'enseignant.

2.4 Conservation des résultats d'évaluation.

### 3/ Phase de communication des résultats.

3.1 Préparation de la communication aux parents.

3.2 Organisation de la rencontre parents-enfants.

3.3 Réalisation de la rencontre parents-enfants.

### 4/ Phase de prise de décision .

4.1 Examen rétrospectif de la rencontre parents-enfants.

4.2 Prise de conscience par l'élève de son cheminement et sélection d'objectifs personnels prioritaires.

4.3 Sélection d'objectifs collectifs à être poursuivis par la classe.

4.4 Vérification des outils de travail de l'élève.

D'après : DOYON Cyril et JUNEAU,  
*Faire participer l'élève à l'évaluation des apprentissages* ,2° édition ,  
coll Agora 1996 p/9).

**Appendice /D :Critères d'évaluation des apprentissages en communication écrite.**

Critères d'évaluation	Eléments d'apprentissage marqués d'une évaluation.	Indicateurs d'observation.
Choix des informations.	Respect de l'intention du message ( expressif , incitatif , informatif,argumentatif) : pertinence des idées avec des mots précis et variés . Pertinence des idées par rapport à l'interlocuteur :adaptation du texte selon ses besoins d'information.	J' ai écrit toutes mes idées pour que mon message soit clair.  J'ai fait attention à qui j'écrivais.
Organisation des informations .	Ordre logique ou chronologique des idées ;enchaînement entre les phrases et les paragraphes ;présence de mots-liens adéquats. Structure de la phrase (syntaxe).	J'ai écrit mes idées en ordre  J'ai écrit des phrases bien construites.
Respect du code écrit .	Mots utilisés en classe , écrits de mémoire ou tirés d'une source de référence d'accès facile :cahier orthographique , dictionnaire. Règles de grammaire et de ponctuation .  Conventions qui régissent la forme du texte .	J'ai bien orthographié les mots ( dictionnaire , cahier orthographique).  J'ai appliqué des règles de grammaire et de ponctuation. J'ai respecté les caractéristiques du texte.
Présentation du texte .	Formation , netteté , lisibilité de l'écriture .  Mise au propre et soin de la présentation du texte après correction consciencieuse.	J'ai bien formé mes lettres : minuscules , majuscules.  J'ai recopié mon brouillon sans faire d'erreurs.

Source : voir appendice/C

## Appendice / E :Evaluation de ma communication écrite.

<p>Je choisis mes idées .</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. J' ai écrit toutes mes idées pour que mon message soit clair.</li><li>2. J'ai fait attention à qui j'écrivais.</li></ol>	<p>Notes explicatives à l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-J'ai écrit toutes les idées nécessaires pour exprimer mon message.</li><li>- J'ai utilisé des mots précis et variés pour formuler mon message .</li><li>- J'ai écrit des idées adaptées à la personne qui va lire mon message .</li></ul>
<p>J'organise mes idées.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. J'ai écrit mes idées en ordre.</li><li>4. J'ai écrit des phrases bien construites.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>-J'ai écrit mes idées ensuivant l'ordre de mon plan.</li><li>-J'ai organisé mes idées en paragraphes.</li><li>- J'ai composé des phrases variées et compréhensibles.</li></ul>
<p>J'écris correctement mes idées.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>5. J'ai bien orthographié les mots (dictionnaires , cahier orthographique , etc).</li><li>6. J'ai appliqué les règles de grammaire et de ponctuation .</li><li>7. J'ai respecté les caractéristique du texte.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Je me suis posé des questions sur les mots dont je douais et je les ai vérifiés.</li><li>- J'ai relu plusieurs fois mon texte en me servant de ma fiche d'autocorrection .</li><li>- J'ai disposé mon texte selon la forme demandée.</li></ul>
<p>Je présente mon texte.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>8. J'ai bien formé mes lettres : minuscules,majuscules.</li><li>9. J'ai recopié mon brouillon sans faire d'erreurs.</li></ol>	<ul style="list-style-type: none"><li>- J'ai soigné mon écriture.</li><li>- J'ai comparé mon texte à mon brouillon corrigé.</li><li>- J'ai soigné la présentation de mon texte.</li></ul>

Source :Voir appendice / C.

**Appendice/F : Grille d'évaluation de ma communication écrite.**

GRILLE D'EVALUATION DE MA COMUNICATION ECRITE	
Je choisis mes idées.	
1. J'ai écrit toutes mes idées pour que mon message soit clair	<input type="checkbox"/>
2. J'ai fait attention à qui j'écrivais.	<input type="checkbox"/>
J'organise mes idées.	
3. J'ai écrit mes idée en ordre.	<input type="checkbox"/>
4. J'ai écrit des phrases bien construites.	<input type="checkbox"/>
J'écris correctement mes idées.	
5. J'ai bien orthographié les mots ( dictionnaires , cahier orthographique , etc).	<input type="checkbox"/>
6. J'ai appliqué les règles de grammaire et de ponctuation.	<input type="checkbox"/>
7.J'ai respecté les caractéristiques du texte.	<input type="checkbox"/>
Je présente bien mon texte.	
8. J'ai bien formé mes lettres.	<input type="checkbox"/>
9. J'ai recopié mon brouillon sans faire d'erreurs.	<input type="checkbox"/>

Source : voir Appendice/C .

**Appendice /G: Processus et étapes de différentes actions susceptibles d'être entreprises lors d'une opération d'évaluation.( d'après: *Les élèves et l'autoévaluation*, CIEP, Sèvres, Paris, 1996).**

De quoi parle-t-on ?

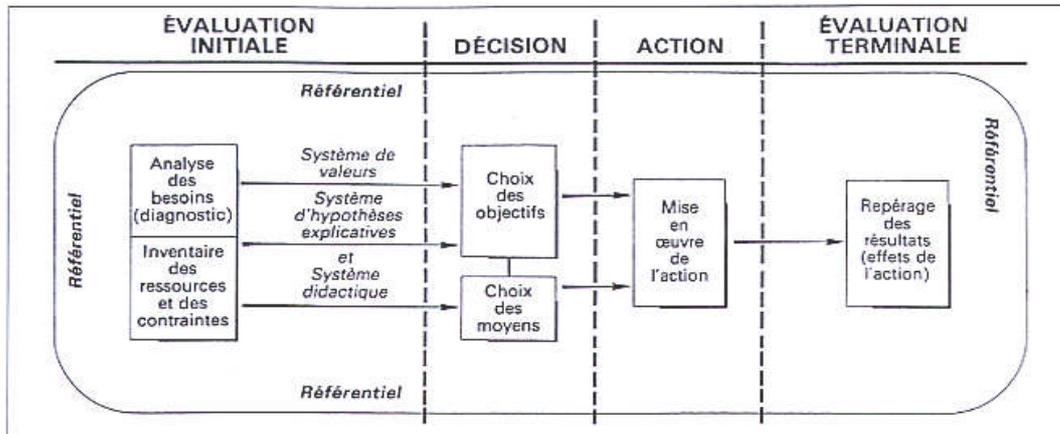


Figure 4. Les étapes d'une action réfléchie.

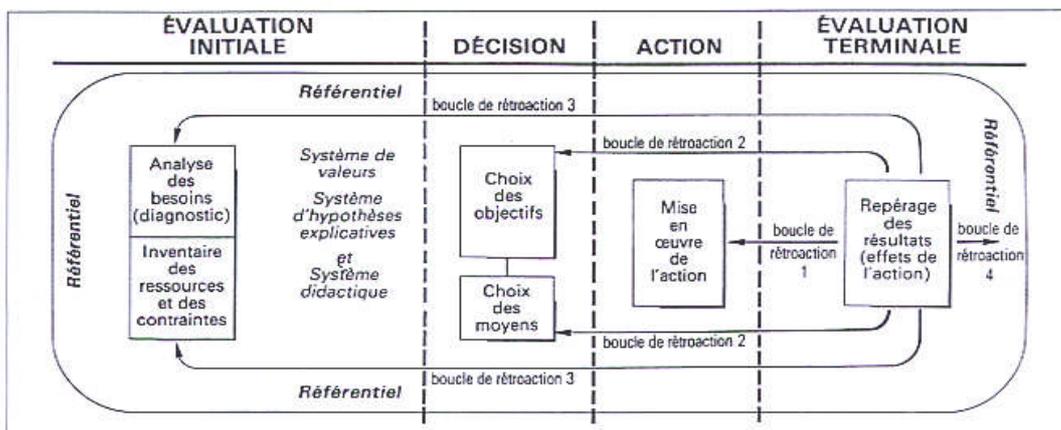


Figure 5. Les boucles de rétroaction.

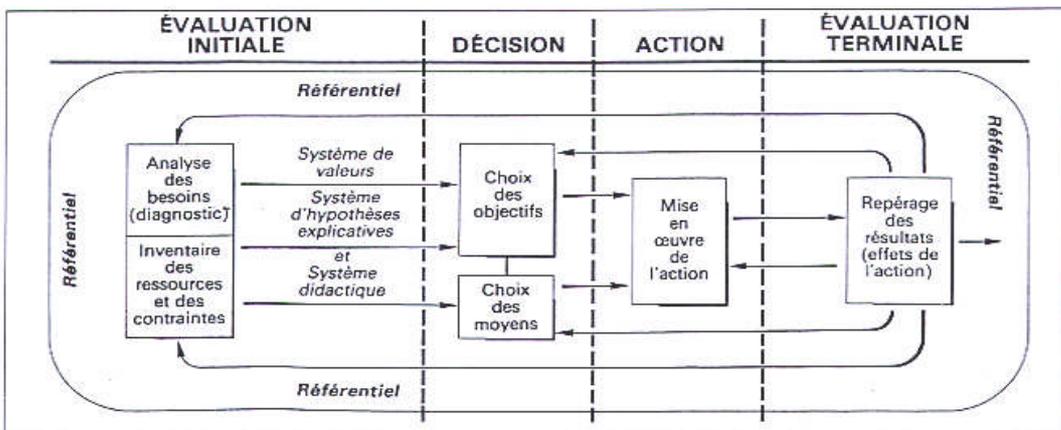


Figure 6. L'évaluation permet une action efficace.

**Appendice / H:Schéma systémique de la production écrite.**

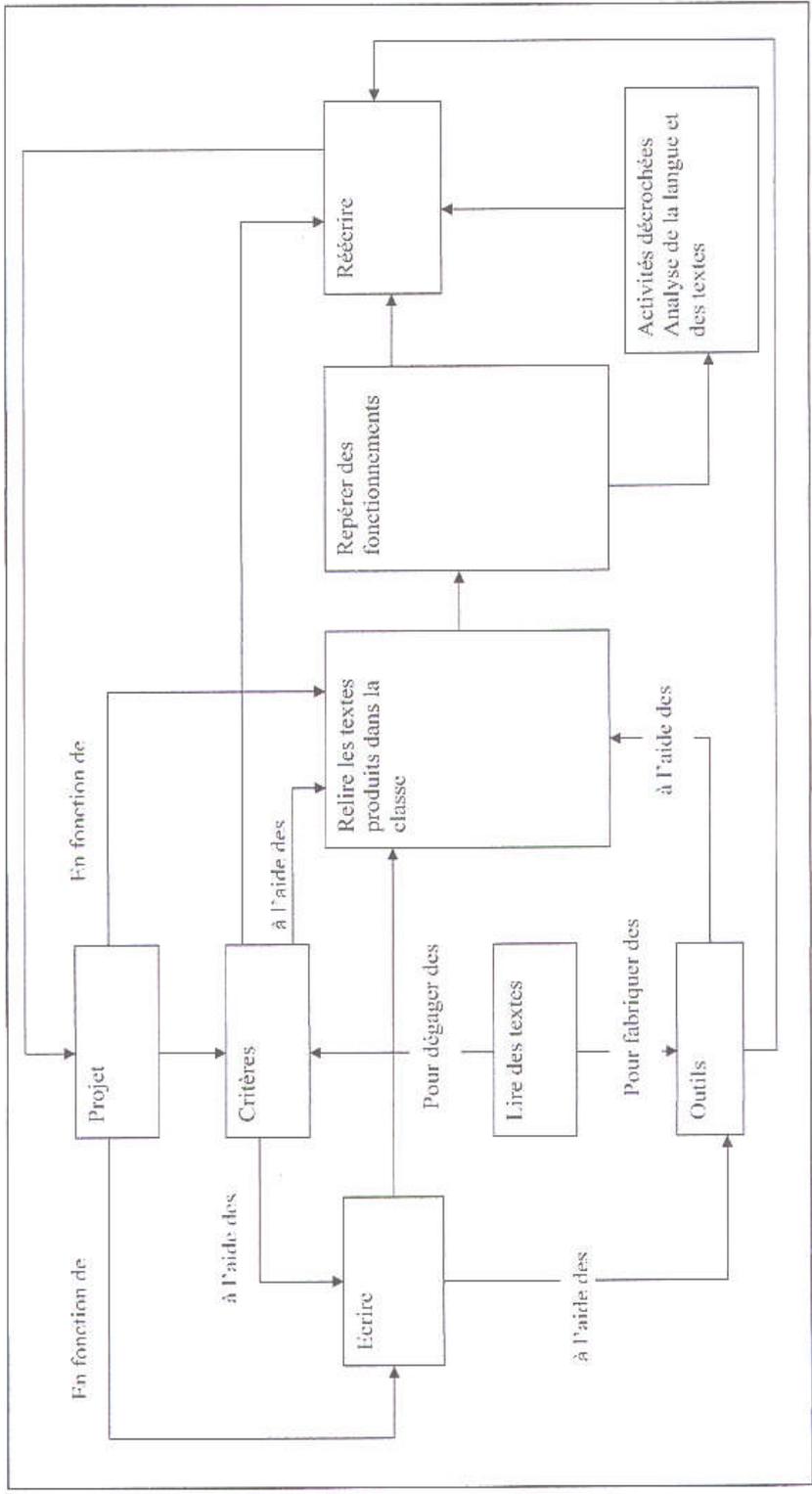
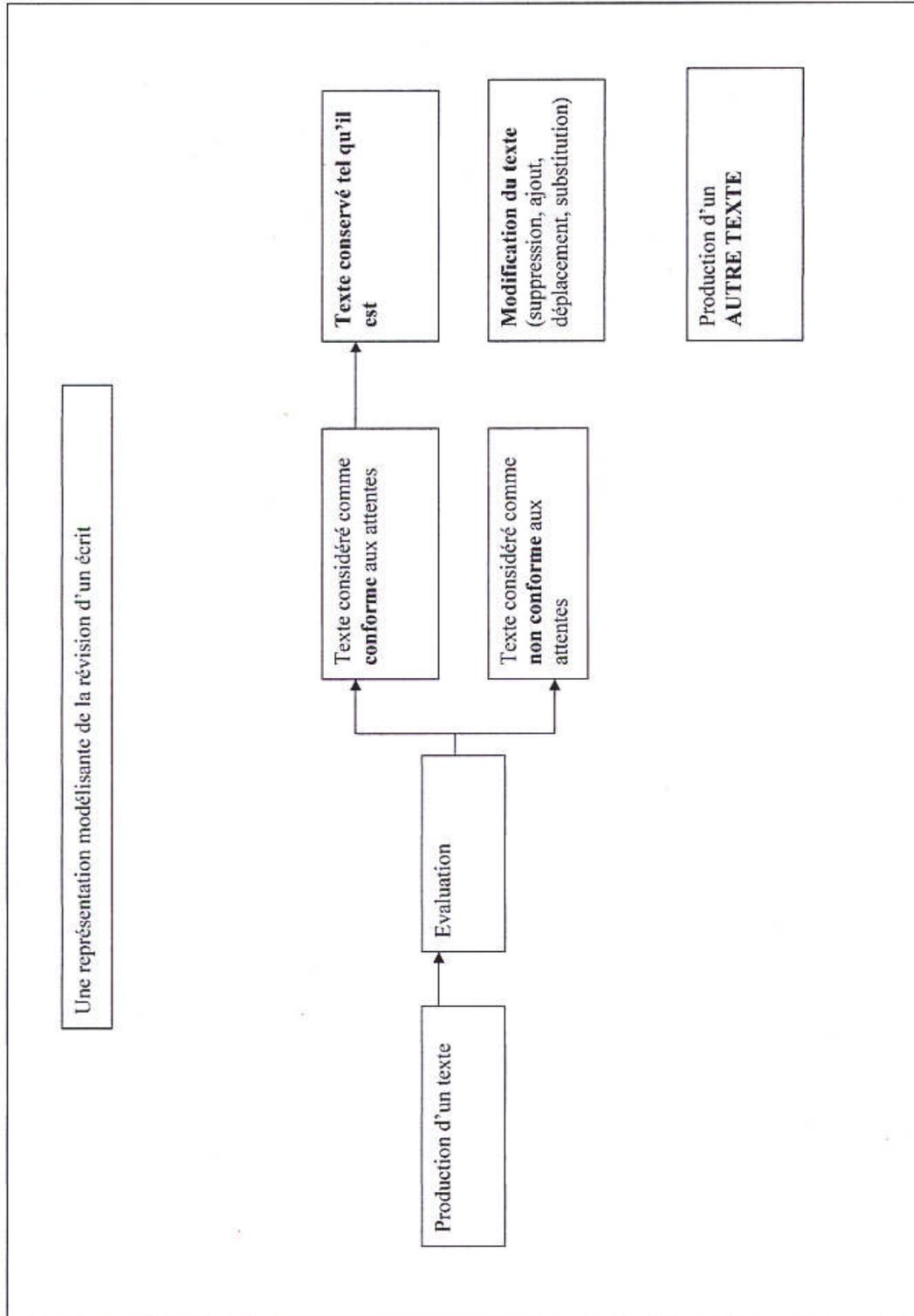


Schéma systémique de la production écrite -- C. Garcia Dehanc, L'élève et la production écrite, CASUM, Metz 1990.

**Appendice / I : Une représentation modélisante de la révision d'un écrit.**  
**( d'après DOYON et JUNEAU / Voir Appendice/C).**

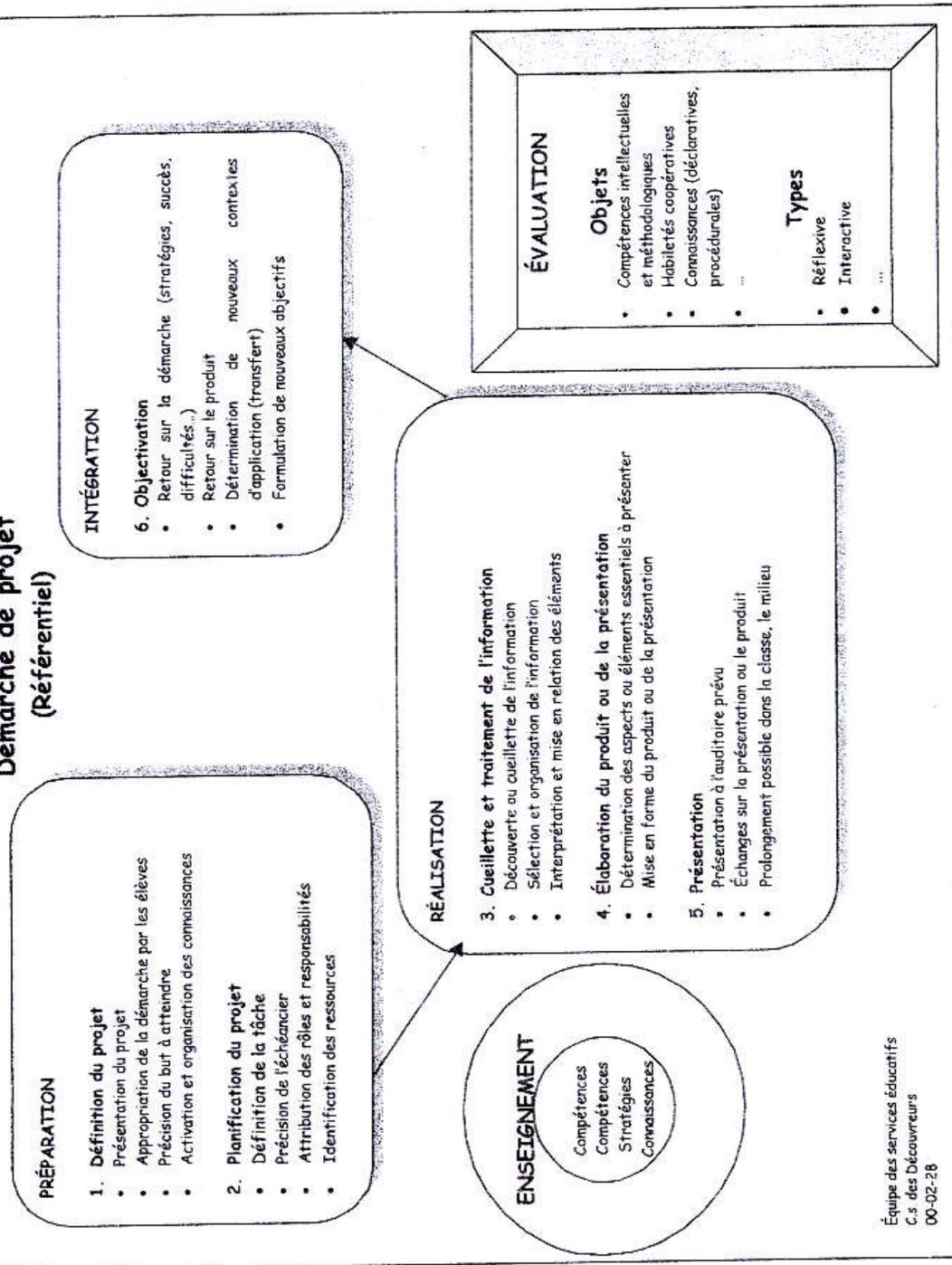


## Appendice / J : Etapes de la démarche de projet.

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE PROJET		
ÉTAPES	QUESTIONS	OUTILS, DÉMARCHES
<b>1. Émergence de l'idée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que faut-il résoudre ?</li> <li>• A quels besoins faut-il répondre ?</li> <li>• Quelle(s) production(s) attendre ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche d'informations</li> <li>• Réunions professeurs-élèves</li> </ul>
<b>2. Analyse de la situation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalisation des objectifs</li> <li>• Inventaire des stratégies</li> <li>• Étude de la faisabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel(s) objectif(s) atteindre ?</li> <li>• Quelles ressources employer ?</li> <li>• Quelles contraintes prendre en compte ?</li> <li>• Quelles stratégies, quelles pistes envisager ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• QQQQCP</li> <li>• Outils de résolution de problème</li> <li>• Fiche de faisabilité</li> </ul>
<b>3. Choix d'une stratégie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel plan d'action adopter ?</li> <li>• S'accorde-t-il avec l'objectif ?</li> <li>• Est-il réaliste ?</li> <li>• Quel cahier des charges établir ?</li> <li>• Quel contrat établir avec les élèves ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche d'appréciation collective du projet</li> <li>• Cahier des charges</li> <li>• Fiche-contrat</li> </ul>
<b>4. Montage et planification du projet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les étapes (activités, productions attendues)?</li> <li>• Comment les organiser : acteurs (rôle, responsabilité), volume horaire pour chaque discipline ?</li> <li>• Comment les hiérarchiser ?</li> <li>• Quelle évaluation prévoir ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Document descriptif du projet</li> <li>• Planning</li> </ul>
<b>5. Mise en oeuvre du projet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment suivre le projet ?</li> <li>• Quels indicateurs de choisir de réussite choisir ?</li> <li>• Quelle régulation, quels ajustements apporter ?</li> <li>• Comment garantir la cohérence entre la mise en oeuvre et les objectifs ?</li> <li>• Quelle aide individualisée apporter en terminale BEP ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en équipe</li> <li>• Fiches de suivi des activités</li> <li>• Bilans intermédiaires</li> <li>• Cahier de bord des élèves</li> <li>• Grilles de suivi de l'aide individualisée</li> </ul>
<b>6. Bilan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment évaluer le projet ?</li> <li>• Comment évaluer les compétences développées par les élèves ?</li> <li>• Comment rendre compte du projet : déroulement, résultats...?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiche d'appréciation collective du projet</li> <li>• Fiches d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales</li> <li>• Grilles de communication orale</li> <li>• Synthèses écrites</li> </ul>

## Appendice / K : Démarche de projet ( Référentiel).

### Démarche de projet (Référentiel)



## Appendice /L : Déroulement d'une séquence d'apprentissage.

<b>Déroulement d'une séquence d'apprentissage</b> (à titre indicatif)	
séances	Contenus
<i>1<sup>ère</sup> heure</i> <b>Expression orale et évaluation diagnostique</b>	<p><b>Mise en place du nouveau projet :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Imprégnation, négociation, objectifs et critères de réussite, préparation matérielle(besoins),répartition des groupes,distribution des tâches.</li> </ul> <p>Évaluation diagnostique (identification des pré requis indispensables à la réalisation du projet et/ou de la séquence) :pré-texte/test ,rédaction du premier jet . Ramassage des copics ( le pré-test).</p>
<i>2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> heure</i> <b>Activités de lecture et compréhension écrite et orale</b>	<p><b>Phase de compréhension :</b> <i>1<sup>ère</sup> séance.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Étude <b>d'un premier texte support</b> : hypothèses de sens et vérification, analyse thématique et mise en évidence des particularités textuelles et linguistiques du type de texte , test de compréhension...</li> <li>▶ Test d'évaluation : analyse d'un second texte par les élèves[ ( grille de lecture, plan...) : travail à remettre au début de la 2<sup>ème</sup> séance de compréhension].</li> </ul> <p><b>Phase de compréhension :</b> <i>2<sup>ème</sup> séance.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Correction collective du test d'évaluation.</li> <li>▶ Formalisation : explicitation des particularités textuelles et linguistiques.</li> <li>▶ Compréhension orale :document sonore.</li> <li>▶ Comparaison des textes de la compréhension de l'écrit avec le texte rédigé en évaluation diagnostique( analyse et repérage des points divergents et ressemblants).</li> </ul>
<i>4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> heure</i> <b>Activités de langue</b>	<p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Thématique, relationnel,champs sémantiques et lexicaux, formation des mots etc...</li> <li>▶ Test d'évaluation en fin de leçon.</li> </ul>
<i>6<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup> heure</i> <b>Activités de langue</b>	<p><b>Grammaire :</b> Démarche inductive +test d'évaluation en fin de leçon</p>
<i>8<sup>ème</sup> heure</i> <b>Activités de langue</b>	<p><b>Exercices de remédiation et de consolidation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Correction des tests d'évaluation ( grammaire et lexique) + autres exercices de remédiation et de consolidation.</li> <li>▶ Exercices de préparation et d'entraînement à l'écrit</li> </ul>
<i>9<sup>ème</sup> heure</i> <b>Activité de réécriture (évaluation et remédiation)</b> ↓	<p><b>Auto-évaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Remise des copies aux élèves (<i>1<sup>ère</sup> production</i>).</li> <li>▶ Élaboration ou présentation de la grille d'évaluation</li> <li>▶ Auto-correction en classe: les élèves reprennent les copies pour une amélioration (auto-évaluation <i>2<sup>ème</sup> production intermédiaire</i>).</li> <li>▶ Exercices de remédiation.</li> </ul>
<i>10<sup>ème</sup> heure</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ramassage des copies (<i>production intermédiaire</i>)</li> <li>▶ Activités de préparation à l'écrit.</li> </ul>
<i>11<sup>ème</sup> heure</i>	<p><b>Compte rendu de l'expression écrite :</b> Remise des copies aux élèves pour une correction individuelle (<i>production finale</i>)</p>
<i>12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> heures</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ramassage des copies (<i>production finale</i>).</li> <li>▶ Amélioration collective ou élaboration collective</li> </ul> <p><b>Phase d'élargissement :</b> bilan et état d'avancement du projet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Activités diverses : lecture et montage de textes, projets individuels ou collectifs, débats, lecture d'autres textes, journal mural...</li> </ul>

## PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs

- disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.
- doter les apprenants d'un outil linguistique-performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité, Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération : de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1<sup>ère</sup> AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

## Appendice / M: Extraits des nouveaux programmes ( 1°AS et 2°AS) .

### **1 - Finalités de l'enseignement du français.**

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

### **2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.**

But

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires :
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale :
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports :
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias :
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) :
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

## 5 - Le cadre théorique

### A - Linguistique de l'énonciation et approche communicative.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même : que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

## B - Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

## C - L'approche par les compétences.

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

## **I.1. Déroulement du projet :**

La démarche pédagogique du projet se déroule en deux phases : conception et réalisation.

### **I.1.1. La phase de conception (niveau pré-pédagogique) :**

L'apprentissage s'articule sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio affectifs. Pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut qu'il y adhère. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre.

Quand un apprenant aborde un nouvel apprentissage, il est déjà porteur de représentations\* et de capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire) que l'action pédagogique doit s'efforcer de faire émerger par **une évaluation diagnostique**.

Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes des apprenants pour y remédier. C'est aussi déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer. L'évaluation s'inscrit dans un processus.

#### **L'évaluation diagnostique :**

Comme toute évaluation, l'évaluation diagnostique est un processus de mesure, de jugement puis de décision. Les résultats obtenus doivent permettre au professeur d'opérer les régulations adéquates relatives au plan de formation initialement prévu.

Au niveau de l'évaluation diagnostique, il faut pouvoir **identifier par rapport à l'acquisition d'une compétence les savoir-faire sur lesquels on peut s'appuyer et le niveau des apprenants.**

Le moyen le mieux indiqué pour récolter les informations est le pré-test. Ce dernier met l'apprenant en face **d'une situation problème** dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs mais ces derniers ne lui permettront pas de la résoudre complètement. De ce fait, la situation provoquera un **conflit cognitif** (condition nécessaire de l'apprentissage).

Ainsi, en se représentant la compétence visée (l'enjeu de la formation) l'apprenant est amené à mieux mobiliser ses acquis.

Le pré-test devra être conservé par les apprenants pour être amélioré au fur et à mesure des apprentissages.

\* vision du monde et connaissances intellectuelles.

### **1.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique)**

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies, les supports, la progression, les activités et les exercices ainsi que les techniques d'expression adéquates. Ce choix se fera en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet ou inférés par le professeur à partir de leurs productions en classe.

Il organisera ainsi des **situations d'apprentissage** qui doivent répondre aux caractéristiques suivantes : partir des ressources personnelles de l'apprenant et stimuler ses structures cognitives pour lui permettre d'aller au plus loin de ses possibilités d'acquisition.

Pour ce faire, l'enseignement apprentissage s'organisera en **séquences**. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence). Elle peut s'étendre sur une dizaine d'heures. Elle intégrera :

- les activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier,
- des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales,
- des moments d'évaluation formative.

#### **a- Les activités :**

Elles doivent permettre à l'ensemble des apprenants de s'impliquer dans un contexte nouveau en s'appuyant sur leurs acquis et de travailler en groupe, quand c'est nécessaire. Elles doivent aussi être synthétiques c'est-à-dire qu'elles doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes.

#### **b - Les exercices :**

Des moments de la classe seront consacrés à la correction des exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code. L'exercice est alors axé sur une difficulté particulière (ex : lexique, syntaxe, ponctuation....) mettant en œuvre une aptitude spécifique.

#### **c- L'évaluation formative :**

Elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela s'avère nécessaire.

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées.

Lors de l'évaluation formative, on cherche avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de **l'apprenant en difficulté** face à la tâche proposée. (cf. métacognition). Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage. Elles deviennent un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations de l'apprenant et de ses stratégies.

Pour comprendre l'origine de l'erreur, on cherchera à formuler des hypothèses relatives aux interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et celles de la tâche pour expliquer les difficultés de l'apprenant et l'aider à construire une stratégie plus adéquate. Cela se fera par :

- des travaux individuels,
- des interactions apprenant-professeur où ce dernier cherchera par un jeu de questions à favoriser une re-structuration des démarches d'apprentissage,
- des travaux en petits groupes où l'interaction entre des apprenants à des stades d'apprentissage différents pourra susciter une progression (des apprenants en difficultés)\* ou une consolidation des démarches d'apprentissage (des apprenants plus avancés).

Ainsi l'évaluation est également l'occasion de développer des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation et ainsi de développer des capacités sociales et affectives.

Pour les activités de production, il est nécessaire d'outiller l'apprenant en mettant à sa disposition des grilles d'évaluation critériée.

Quand les conditions le permettent, une pédagogie différenciée doit découler des résultats fournis par l'évaluation formative. Cette pédagogie prend en charge la disparité des niveaux par une différenciation des activités, des méthodes ou des rythmes.

Concernant l'évaluation des attitudes, l'enseignant utilisera des grilles d'observation qui cibleront très précisément le comportement à observer. (cf. grille page suivante).

Appendice / M 1:Programme de 3°AS ( réécriture de 1995).

**Projet 1 : Construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis**  
 U.D. 1 : Le pour et le contre

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer l'organisation spatiale du texte.</li> <li>- Repérer les marques du texte argumentatif.</li> <li>- Repérer :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• le thème</li> <li>• les arguments</li> <li>• les exemples</li> </ul> </li> <li>- Dégager la thèse, l'antithèse</li> <li>- Discriminer les articulateurs logiques, chronologiques.</li> <li>- Repérer les modalités appréciatives.</li> <li>- Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>- Repérer les citations :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbes introducteurs</li> <li>• ponctuation</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les modes et les temps (étude de leurs valeurs)</li> <li>- Les articulateurs</li> <li>- L'opposition</li> <li>- La concession</li> <li>- La condition</li> <li>- La cause /La conséquence</li> <li>- L'addition</li> <li>- La confirmation avec changement de point de vue (d'ailleurs, du reste ...)</li> <li>- La terminaison (les introducteurs de conclusion)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'opposition (à travers des champs lexicaux opposés)</li> <li>- L'antonymie</li> <li>- Les verbes d'opinion (penser, juger, croire...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer des plans dialectiques</li> <li>- Constituer des champs lexicaux sur un thème donné.</li> <li>- Remettre en ordre des textes puzzles.</li> <li>- Présenter et développer une idée argument.</li> <li>- Illustrer une idée argument par :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• un exemple</li> <li>• une citation</li> </ul> </li> <li>- Sur des thèmes variés, trouver des arguments pour un débat, une discussion.</li> <li>- Compléter un texte par des connecteurs</li> </ul>

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer l'organisation du texte.</li> <li>- Repérer les marques de l'injonctif.</li> <li>- Repérer les marques de l'énonciation dans les passages injonctifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'impératif</li> <li>- Injonctif et statut du locuteur</li> <li>- Le subjonctif</li> <li>- Le but (pour que, afin que...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le champ lexical lié au support.</li> <li>- Le but (le lexique relationnel)</li> <li>- Les verbes performatifs (appeler, demander, exhorter)</li> <li>- Les verbes de modalité (devoir, pouvoir, falloir)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remettre en ordre un texte exhortatif.</li> <li>- Rédiger un "appel" à partir d'un compte-rendu.</li> <li>- Rédiger un "appel" à partir d'informations données en vrac (images - textes ...)</li> <li>- Rédiger un "appel" à partir d'une affiche.</li> </ul>

**Projet II : Rédiger un résumé, une synthèse de documents pour relater un fait ou un phénomène**  
U.D. : L'expositif

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les passages expositifs d'un texte.</li> <li>- Repérer la visée (explicative) d'un texte.</li> <li>- Repérer la distribution (l'organisation) des informations.</li> <li>- Repérer les mots-clés</li> <li>- Rôle de la description <ul style="list-style-type: none"> <li>• les légendes</li> <li>• les schémas</li> </ul> </li> <li>- Repérer les marques de l'objectivité, des intentions</li> <li>- Identifier le rôle du contexte dans la définition d'un mot.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La phrase déclarative</li> <li>- Les présentatifs</li> <li>- La tournure impersonnelle</li> <li>- La comparaison</li> <li>- La quantification</li> <li>- La définition</li> <li>- les articulateurs logiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les modalités de jugement</li> <li>- Le vocabulaire de l'observation, de l'analyse (constater, observer....)</li> <li>- Les introducteurs de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• la reformulation</li> <li>• l'énumération</li> <li>• l'illustration</li> </ul> </li> <li>- Les champs sémantiques de termes liés aux textes supports,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire le plan détaillé <ul style="list-style-type: none"> <li>• idées principales</li> <li>• idées secondaires</li> </ul> </li> <li>- Retrouver : <ul style="list-style-type: none"> <li>• les noyaux</li> <li>• les catalyses</li> </ul> </li> <li>- Identifier des champs lexicaux.</li> <li>- Rédiger un paragraphe pour présenter un fait, une idée.</li> <li>- Résumer en une phrase l'idée d'un paragraphe.</li> <li>- Reconstituer un texte expositif.</li> <li>- Rédiger un texte expositif à partir de schémas</li> </ul>

### Projet III

#### U.D.2 : La description dans le récit.

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les séquences descriptives d'un texte.</li> <li>- Repérer qui décrit</li> <li>- La description d'actions (la succession dans le temps)</li> <li>- Repérer la présence, l'absence du scripteur dans la description.</li> <li>- Repérer les indices de la subjectivité : ( pronoms, appréciatifs ...)</li> <li>- Déterminer les fonctions de la description dans le récit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'imparfait (valeurs)</li> <li>- Caractériser :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• les adjectifs</li> <li>• le complément de nom</li> <li>• la relative</li> </ul> </li> <li>- La comparaison</li> <li>- Le comparatif, le superlatif</li> <li>- L'énumération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les verbes de perception</li> <li>- Les indicateurs d'espace</li> <li>- Les péjoratifs, les mélioratifs</li> <li>- Les substituts lexicaux</li> <li>- Les champs lexicaux</li> <li>- La comparaison</li> <li>- La méaphore</li> <li>- La personnification</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer une séquence descriptive à partir d'un thème-titre et/ou de sous-thèmes.</li> <li>- Imaginer le cadre de vie dans lequel évoluerait une personne réelle ou un personnage fictif donné.</li> <li>- Décrire un objet par étapes à partir d'une amorce.</li> <li>- Transposer un texte descriptif en schéma (et l'inverse)</li> <li>- Décrire une personne réelle ou un personnage fictif qui évoluerait dans un cadre donné.</li> <li>- A partir d'une situation décrire les activités d'une personne réelle ou d'un personnage fictif.</li> <li>- Rédire une séquence descriptive selon des points de vue différents</li> <li>- Intégrer une séquence descriptive à des ensembles discursifs divers : (argumentation, exposition, narration ..)</li> </ul>

### Projet III : Produire un récit de vie sous forme de nouvelle

#### U.D. 1 : La narration

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticiper à partir du premier paragraphe d'une nouvelle, la suite des événements (les incipits)</li> <li>- Retrouver une suite chronologique.</li> <li>- Repérer les temps forts dans une suite d'événements.</li> <li>- Repérer la présence ou l'absence du narrateur dans le récit.</li> <li>- Déterminer si le narrateur est agent ou témoin (vision avec, vision du dehors)</li> <li>- Discriminer entre "le récit d'événements" et "le récit de paroles" (discours rapporté)</li> <li>- Déterminer le rôle de la première page d'un roman et des descriptions.</li> <li>- Mettre en relation situation, événements, personnages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les temps du récit, du discours                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• imparfait</li> <li>• passé-simple</li> <li>• futur dans le passé (conditionnel présent)</li> </ul> </li> <li>- La temporalité                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'antériorité</li> <li>• la postériorité</li> <li>• la simultanéité</li> <li>• la consécuitivité</li> </ul> </li> <li>- Les substituts grammaticaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le champ lexical lié aux supports.</li> <li>- Les marqueurs discursifs de la narration : (alors, dès lors, depuis, à ce moment, enfin...)</li> <li>- Les substituts lexicaux (enchaînements sémantiques)</li> <li>- Les verbes de la temporalité (se produire, se dérouler...)</li> <li>- Le vocabulaire de la cause, la conséquence (provoquer, être dû à...)</li> <li>- Le vocabulaire des sensations : (en rapport avec la vue, le goût, le toucher, l'ouïe, l'odorat)</li> <li>- Le vocabulaire lié à l'imaginaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En partant d'une situation initiale, imaginer des péripéties.</li> <li>- Reconstituer un texte</li> <li>- Exercices de complétion</li> <li>- Exercices de créativité :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• rédiger en changeant le point de vue</li> <li>• rédiger un récit à partir d'éléments donnés (un lieu, une personne, une époque)</li> </ul> </li> <li>- Rédiger un incipit</li> <li>- Rédiger une lettre à un ami pour raconter un événement vécu.</li> <li>- A partir de champs lexicaux, déterminer l'époque, le milieu social dont il est question dans un texte</li> <li>- Transposer un texte d'une époque à une autre en changeant le champ lexical.</li> </ul>

### Projet III

#### U.D.3 : Compte-rendu de lecture.

Compréhension	Grammaire	Vocabulaire	Expression
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les différentes parties d'une nouvelle ou d'un roman. (étude linéaire)</li> <li>- Repérer les personnages (les actants)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• leur particularité</li> <li>• leur rôle</li> </ul> </li> <li>- Repérer le cadre spatio-temporel (réfèrent socio-culturel)</li> <li>- Repérer les événements essentiels.</li> <li>- Repérer les thèmes</li> <li>- Situer le récit dans un des genres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La nominalisation</li> <li>- Les indicateurs de lieu, de temps.</li> <li>- L'énumération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les champs lexicaux</li> <li>- Dénotation VS connotation</li> <li>- Le terme générique</li> <li>- Les appréciatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire le plan</li> <li>- Rédiger la fiche simple d'un personnage, d'un objet</li> <li>- Résumer :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• un film</li> <li>• une nouvelle</li> <li>• un roman</li> </ul> </li> <li>- Terminer un début de résumé.</li> <li>- A partir du jugement d'une personne, sur une oeuvre, rédiger le jugement inverse. (une personne aime le livre ; la seconde n'aime pas le livre)</li> <li>- Rédiger un commentaire personnel sur l'oeuvre lue. (nouvelle ou roman)</li> </ul>

Appendice / N 1: Rapport pédagogique .

RAPPORT PÉDAGOGIQUE

Mlle BAKOUCHE se propose de corriger l'expression écrite ayant fait l'objet de la composition. Elle entame son cours en procédant à un rappel du sujet et des caractéristiques du texte narratif, ce faisant, elle insiste auprès des élèves sur la valeur des temps utilisés dans un texte narratif. Mlle BAKOUCHE entame ensuite une élaboration collective d'un paragraphe. Elle distribue ensuite les copies des élèves et face au tableau des phrases extraites de ces mêmes copies, elle entame une amélioration collective. Cette dernière va lui permettre d'attirer l'attention des élèves sur l'emploi des articulatoires, les mots de transition et l'utilisation de certains adjectifs qualificatifs.

Remarques et conseils. Si Mlle BAKOUCHE n'avait pas élaboré elle-même un paragraphe, elle aurait eu beaucoup plus de temps à consacrer aux productions de ses élèves, la matrice était disponible pourquoi ne pas l'avoir exploitée? Nous lui conseillons de rentabiliser les écrits de ses élèves ainsi, ils pourraient réfléchir sur leurs erreurs et les intégrer dans leur apprentissage.

Conclusion: Mlle BAKOUCHE est un professeur sérieux et dynamique; elle favorise l'interaction et l'échange entre les élèves. Nous pensons que plus de pratique et plus de formation feront d'elle un bon professeur. Nous l'estimons prête pour le CAPES.

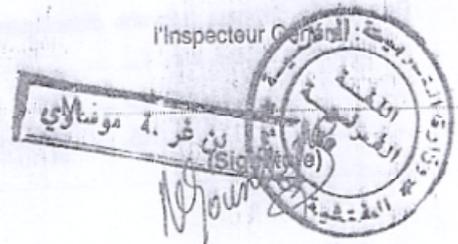
Note Pédagogique: Rapport / Conseils  
Visé(e) de Pr(e) CAPES

Pris connaissance l'intéressé(e):

(Signature)

Date: 11.03.2000

l'Inspecteur Général:



## Appendice N2 : Rapport pédagogique.

### RAPPORT PEDAGOGIQUE

Nous assistons à une séance de préparation à l'écart au cours de laquelle M<sup>me</sup> REBAHI se propose d'amener ses élèves à produire un texte prescriptif sur les règles du foot-ball. Elle procède au rappel du plan (-ce -devoir ayant déjà fait l'objet d'un -cours), elle -demande ensuite à ses -élèves de rédiger l'introduction dans laquelle ils doivent parler défini le foot-ball -et d'en narrer l'histoire. Elle -entame ensuite l'amélioration collective d'une introduction d'élève.

Remarques et conseils : Pendant la -collective, M<sup>me</sup> REBAHI, s'est -éloigné de l'introduction de son -élève en proposant sa propre introduction. Les -élèves n'ont rien fait avec leurs travaux. En outre, nous ne les avons pas -entendu rédiger un texte prescriptif : M<sup>me</sup> REBAHI aurait pu se limiter aux règles du jeu -car la partie inhérente à l'histoire du foot, les a -fourrés à l'insu dans le narratif -et non dans le prescriptif. Nous lui demandons donc de veiller davantage à la préparation de ses -cours -et de fixer ses objectifs.

M<sup>me</sup> REBAHI fait preuve de beaucoup de dynamisme dans la -conduite de son -cours, elle est également soucieuse de sa formation.

Note Pédagogique :

Pris connaissance l'Intéressé (e) :

(Signature)

Date : 07.03.2000

l'Inspecteur Général :

M. :

(Signature)

**Appendice / N3 : Rapport pédagogique.**

**RAPPORT PEDAGOGIQUE**

Melle SAMET présente une séance de préparation à l'écrit en classe de 3<sup>o</sup>A ( travaux publics et bâtiment ). Cette séance , inscrite dans le projet " rédiger un document pour relater un fait ou un phénomène " porte sur le texte de type expositif .

Conduite du cours :

1- Fixation du sujet au tableau : Beaucoup de jeunes se droguent de nos jours "

Rédigez un texte expositif dans lequel vous expliquerez ce qu'est la drogue et quels sont ses effets sur l'organisme .

2- Lecture du sujet , recherche des mots clés et reformulation .

3- Recherche des idées et élaboration du plan .

Remarques et conseils :

Le sujet proposé parce que marchant de pair avec les attentes et les intérêts des adolescents a intéressé les élèves . Les étapes du cours ont été respectées ,toutefois nous aurions préféré voir les élèves travailler d'avantage , ils avaient beaucoup de choses à dire et surtout à écrire ,une séance de préparation à l'écrit doit mettre l'accent sur l'écrit . L'utilisation des brouillons est dans ce sens incontournable . Melle SAMET aurait dû pousser ses élèves à écrire ,à porter leurs idées sur le brouillon pour enfin les proposer à leurs camarades . Nous avons également constater que le professeur imposait ses idées et surtout ses phrases .Nous lui demandons de laisser beaucoup plus d'initiative à ses élèves , nous lui demandons également de veiller à la formulation du sujet .

Conclusion :

Melle SAMET est un professeur dynamique , elle doit cependant mieux définir les objectifs qu'elle assigne à ses cours .

Note Pédagogique : 11/20

Pris connaissance l'Intéressé (e) :

(Signature)

Date : 08.04.2003

l'Inspecteur Général :

M<sup>me</sup> BENGHERIA MOUSSAOUI

(Signature)

## Appendice / N4 : Rapport pédagogique.

### RAPPORT PEDAGOGIQUE

Nous assistons chez Madame BENAÏSSA à la mise en chantier du projet « produire un texte pour défendre son point de vue ». La séance, inscrite dans « défendre une thèse » porte sur :

Le thème : Internet .

La thèse : Internet et son impact dans le système éducatif .

Conduite du cours :

1/ Lecture du sujet : Internet est un système éducatif qui a prouvé ses bienfaits . Qu'en pensez-vous ? Défendez votre point de vue en avançant trois arguments .

2/ Repérage des mots clé et reformulation du sujet .

3/ Recherche de la thèse avec utilisation des brouillons .

4/ Proposition d'arguments .

Travail axé sur les structures de phrases et les verbes d'opinion .

Remarques :

Le professeur a réussi à faire écrire ses élèves , l'utilisation des brouillons a permis une réelle réflexion sur cette matière première que sont les productions des apprenants . Nous pouvons d'emblée dire que Mme BENAÏSSA met ses élèves dans des situations problèmes qui leur permettent de se familiariser et surtout de dédramatiser toute situation d'écrit . Elle avance pas à pas avec ses élèves , leur demande d'expliquer et d'explicitier tous les choix opérés . Elle intègre ainsi l'erreur dans ses stratégies d'apprentissage , l'utilise afin de faire progresser l'élève .

Conclusion :

Douée d'une parfaite maîtrise aussi bien de la classe que du savoir enseigné , Mme BENAÏSSA est arrivée à faire écrire ses élèves . Nous ne pouvons que l'en féliciter car nous n'ignorons pas que l'écrit demeure un exercice traumatisant . Mme BENAÏSSA persévérez, vos résultats ne peuvent être que concluants , le chemin est long mais la réussite certaine !

Note Pédagogique : 15/20

Pris connaissance l'Intéressé (e) :

(Signature)

Date : le 22. 04. 2003

l'Inspecteur Général :

<sup>me</sup>  
M. = BENGHERBIA - MOUSSAOUI

(Signature)

## Appendice N/5: Rapport pédagogique

### RAPPORT PEDAGOGIQUE

Nous assistons chez Melle AZZI à une séance d'expression écrite avec des élèves de 3<sup>o</sup>AS. Cette séance, inscrite dans le projet « Produire un texte pour défendre son point de vue », porte sur les différentes stratégies argumentatives mises en place afin de défendre une thèse.

Melle AZZI a opté pour une élaboration collective d'une production écrite.

Conduite du cours :

1/ Rappel du sujet :

Aujourd'hui l'utilisation du portable prend de l'ampleur dans notre société. Ce nouveau moyen de communication présente de nombreux avantages. Défendez ce point de vue en vous appuyant sur trois ou quatre arguments illustrés.

2/ Rappel du plan :

thème, thèse, arguments et exemples.

3 /Production collective.

Remarques :

Melle AZZI a réussi à mettre ses élèves dans des véritables situations d'écrit puisque à chaque étape du plan, les élèves devaient rédiger individuellement sur le brouillon leur propres phrases. Ces dernières, une fois lues et proposées à l'appréciation aussi bien du professeurs que des pairs, étaient portées au tableau par l'élève/scripteur. Melle AZZI a ensuite invité ses élèves à réviser le texte obtenu en veillant à la cohérence et à la cohésion des phrase, cette activité a permis aux élèves d'être attentifs à l'importance de la gestion du texte (grammaire textuelle). La mouture définitive a fait l'objet d'une évaluation collective faite par les élèves.

Conclusion :

Melle AZZI a réussi à atteindre les objectifs qu'elle s'est assignés, elle a réussi à les faire écrire et surtout à les faire réfléchir sur les écrits de leurs camarades, nous ne pouvons que l'encourager et lui demandons de persévérer.

Note Pédagogique :

Pris connaissance l'Intéressé (e) :

(Signature)

Date : 13<sup>me</sup> BENGHERIA NOUSSTOUJ  
le 13.10.2024

l'Inspecteur Général :

M. :

(Signature)

Appendice / O : 1 : Production d'apprenant : « Pour ou contre la ceinture de sécurité ».

Mardi 13 Mars 2001

Bonhomme  
Hayet  
35 He

Exposition écrite.

03,5  
10

Sujet 11

(La ceinture de sécurité) est essentielle et importante.

Cependant on trouve dans tous les voitures des ceinture de sécurité pour éviter les accidents, mais elle a des avantages et des inconvénients.

Les bienfaits de la ceinture de sécurité (elle) protège le conducteur, ou s'il y a des enfants, de danger parce que si il ne mettra pas la ceinture de sécurité il peut se frapper la tête contre le pare-brise et il conduit à la mort (ou à se paralyser).

Ensuite les méfaits de la ceinture de sécurité, si il y avait un accident et le conducteur a mis sa ceinture =>

Si le conducteur mettait sa ceinture et il lui arrivait un accident où la voiture prendrait feu, il ne pourra pas, il risquerait un blocage et de là la mort carbonisée.

Roness

Arg 1  
exemple  
le pare-brise

Abond  
seigneur

et la vertu de flame est  
l'homme ne peut être ~~virtueux~~, il  
peut mal [la vertu  
s'explique en fait si la vertu  
de sécurité est coincée] ⇒ ambiguë.

Je pense que la sécurité de  
sécurité ~~elle~~ a des bonfaits  
et des mafaits.

Finalement la sécurité de  
sécurité est bien comme elle est benéfique  
en même temps est mal maléfique.

sage oral!

Appendice / O2 : Copie d'apprenant : « Les dangers du tabac ».

Le tabagisme c'est un phénomène social très dangereux. elle est touché l'Algérie est le monde en générale, c'est pour ça en pose la question: pourquoi les jeunes fument? et quelle sont les causes de fumer? *question mal formulée.*

Il y a beaucoup de cause de ce fléau tabac: cause économique, sociale et personnelle comme le chômage, les problèmes des familles, les parents ne pas intéressés avec leurs enfants, les mauvaises...? les conséquences de l'abus de tabac sont: des cancers du poulmon, tuberculose, gorge, tache du poulmon elle est provoqué par la mort 6%.? des personnes qui fument.

Par conséquent il faut que

les gens <sup>c</sup> sont sensibilisés <sup>est les</sup> fumeurs  
du danger de <sup>c</sup> la tabac <sup>qui</sup> aussi il  
doit faire la publicité dans la  
télévision.

Appendice / O3 : Production d'apprenant : « Les dangers de la drogue ».

Aujourd'hui un grand problème se pose, un dangereux virus circule dans les jeunes, sans connaître ses conséquences, c'est la drogue.

J'ai une amie qui déjà commence la drogue. Verlan et ce pour ce la je lance cet appel.

mon très chère amie, c'est parce que je t'aime je veux t'aider pour arrêter de prendre ce danger mortel.

Ce dernier va te tuer.

Il faut que tu saches ses conséquences. Penses à ton avenir, à tes parents, à moi. Je sais bien que tu as beaucoup de problèmes mais avec le temps tout va bien.

La drogue va te détruire non te aider.

Jour après jour tu deviens folle de ce

dernier. tu commences de voler et peut être te tué (alors) pour l'acheter.

alors tu perdras tes valeurs humaine. tu perdras l'amour et le respect de

tout ce qui autours de toi.

## Appendice /O4 : Production d'apprenant : « Les dangers du tabac ».

de la / Haldou

Le tabagisme c'est un phénomène social dangereux qui menace la jeunesse en première classe, malgré les jeunes ils sont réels que le tabac est nuisible pour la santé, mais ils ne peuvent pas l'en passer. La question pose : Et ce que nous avons la volonté, et le courage. la persévérance, et les moyens pour stopper l'usage de tabac ?

Il y a beaucoup de causes qui résultent de ce phénomène dangereux les causes économiques, sociales et personnelles comme échouages, l'enfance perdue, les mauvais amis, et les problèmes familiales. Les conséquences de tabagisme sont vraiment déplorable pour la santé de l'être humain, qui crée

des maladies dangereuses, comme le cancer du poumon, et de la gorge, et tuberculose, et perte des dents, toux, et crise cardiaque.

Enfin, pour éviter ce fléau social il faut charger le rick de chômage avec épargne les postes de travail, et les publicités que nous <sup>voyons</sup> partout dans les transports, et les hôpitaux, et les sociétés de travail. "Défense du fumeur"

Appendice / O5 : Production d'apprenant : « La vie dans les grandes villes ».

4 Parmi les différences entre les petites villes et les grandes villes, les grandes villes ont une civilisation très moderne et ont aussi les progrès technologiques. des grandes ou les principale problème qui se posent dans une grande ville sur peuple, la pollution, à cause des usines qui travaillent sans arrêt et tout le temps, le mouvement des véhicules provoque aussi la pollution qui touche la santé de l'être humain.

rept

en trouvent aussi des problèmes dans les grandes villes et notamment chez les peuples comme, par exemple : le chômage qui provoque la délinquance, des crimes, le vol.

en conclusion, Malgré la civilisation et l'industrialisation qui en trouvent dans les grandes villes, elle reste un danger sur l'humanité et sur le monde.

anaphore

Appendice/O6 : « L'apprentissage d'une langue étrangère ».

De nos jours, l'apprentissage alt  
des langues étrangères est  
une nécessité. alt

Apprendre le français est  
~~il~~ nécessaire dans votre  
formation?

D'abord pour moi le français  
est une langue vivante  
puisque cette langue est une  
langue internationale

on est le lien?

bien sûr. Apprendre  
le français pour mieux

Communiquer avec  
le monde et pour <sup>nos</sup> services ~~services~~

mdl (c) Plan les études supérieures

Car le plan mondial de

Nous n'expliquons pas assez!

enseignement de la langue étrangère

est fondamental Pourquoi?

Dans les études des langues

répétition

étrangère est fondamentale

~~est~~

Appendice / O7 : Production d'apprenant : « Construisez un récit à partir la situation initiale : « Lamia est une jeune belle est intelligente... »

Lamia était une jeune fille intelligente mais pas très belle, elle avait toujours été malheureuse jusqu'au jour où elle ~~se~~ reçut une lettre envoyée par sa tante. Alors elle décida de la lire le soir. Le soir elle ouvra la lettre ou la lison elle était très heureuse, sur le papier la tante disait qu'elle l'avait manqué et elle vent la voir pour lui confir un travail chez sa voisine. peu après elle a décidé de voir sa tante. en arrivant chez elle la amené chez sa voisine son travail était une babysituer, Lamia était très heureuse de sa carrière en tenue des deux adorables enfant dans ce cas la leur mere a donné la chance de faire de course et de réviser et de continuer ces étude au chemin de la mere parcequ'elle était une professeur. cette belle condition a fait de Lamia une vrai femme qui connaît ses droit, alors elle deviendra une femme responsable et actif.

orth/conj  
conj  
lex  
synt/  
synt  
tps  
synt  
lex  
lex  
lex  
tps/conj/synt  
synt/lex  
lex  
tps  
acc

## Appendice / O 8: « Causes et conséquences de la pollution ».

La pollution est un phénomène grave, la pollution menace le monde. On sait que l'Algérie pays (en voie de développement) souffrent de la pollution. On prend l'exemple du triangle (Reghaia, oued Smar, Mesteh) le triangle le plus polluée dans la zone du centre.

Il existe des causes de pollution atmosphérique: la cause majeure et l'industrialisation galopante (qui s'accroît très rapidement) la deuxième cause provient directement de la nature comme les activités géologiques: le séisme et les événements météorologiques tel que les orages, cette pollution peut entraîner des solutions négatives sur l'homme avec les causes des maladies respiratoires comme l'asthme, et aussi le cancer du sang.

C'est pourquoi il faut trouver des solutions pour sortir de ce grand problème et en construisant des usines dans des zones loin des villes et prendre l'exemple

de la Chine qui utilisent des bicyclette  
pour diminué cette grave phénomène.

Appendice / O9 : Production présentant des cas d'interférences avec la langue maternelle : l'arabe.

Comment tu peux réussir ton examen?

D'abord, il est indispensable de compter sur le dieu.

على الله

Te prépare bien et ne laisse pas la chance

Il est conseillé de manger avant l'examen

Oublies tout les problèmes et te concentre

En aies confiance en ton âme

وكل على  
روحك

Sois optimisme tu trouves le meilleur

Il vaut mieux de diviser le temps

Ecrit dans le brouillon et sur le propre

Enfin, il faut rendre ton âme le seul

ami dans la composition et laisse

le tricherie

اجعل نفسك  
صديقك

تفائل الحزم، ذلك الخبر

Appendice / O10 : Faites le portrait d'une amie : copie ayant fait l'objet d'activités avec les enseignants.

Yasmina mon amie était une belle fille. Elle avait un grand cheveu blond, des vertes yeux et d'une blanche épiderme. Elle était très bonne fille, gentille, fidèle toujours viridique et elle n'aimait pas la mensonge.

Cette amie me plaît beaucoup, je le rencontra dans la rue du C.E.M.

Elle dit à moi = « Bonjour » je lui dit « Bonjour, Qu'est ce que tu veux ? » elle me dit « je veux partir à la C.E.M parce que je vien avec ma famille à cette région ce jour là et je ne connais ocun. je lui dit « soyez le bienvenu dans notre C.E.M. Depuis

Depuis quelques jours, nous devenimes de bonnes amies et je l'aima beaucoup parce qu'elle était une très belle fille.

Appendice / P1: Production d'élève à partir de laquelle fut appliquée par l'élève elle-même une grille d'autoévaluation.

*Le texte*

Il était une fois un garçon qui vivait dans une ville, il s'appelle BOB. BOB aime les oiseaux, à chaque fois il achète les oiseaux, il achète la nourriture une fois il a acheté un oiseau il était si beau, il ~~est~~ mis dans sa chambre s'était son préféré oiseau, il a mis une belle cage pour l'oiseau, et à chaque fois BOB mis la nourriture dans la cage. Un jour il rentra dans sa chambre pour se reposer, il avait son oiseau regarde les oiseaux qui vole par la fenêtre qui a été ouverte, ce jour là l'oiseau a fait une grève de fin il n'a pas voulu ni mangé ni bu. BOB fut inquiet pour son oiseau. L'oiseau voulu et vole avec les autres oiseaux. Il ne veut pas être dans la cage. Et en fin BOB comprend pourquoi son oiseau fait une grève de fin, parce qu'il a voulu sa liberté.

Appendice / P2 : Grille d'autoévaluation d'un récit.

7) Le lecteur peut-il reconnaître de qui on parle ?	X
8) As-tu fait attention aux temps que tu as choisis ?	X
9) As-tu vérifié l'orthographe des terminaisons des verbes ?	X
10) As-tu vérifié les accords sujet-verbe ?	X
11) As-tu vérifié les accords noms adjectifs ?	X

Vous relisez votre brouillon pour l'analyse  
complétez le tableau suivant

	Oui	Non
① As-tu tenu compte des indications données par la couverture ?	X	
② As-tu présenté la situation initial dans la 1 <sup>ère</sup> partie ?	X	
③ As-tu raconté les événements des héros dans la deuxième partie ?		X
④ As-tu rédigé la situation finale dans la troisième partie ?		X
⑤ As-tu utilisé des majuscule et des points pour que le lecteur de ton texte reconnaisse les phrases		X
⑥ Quand tu as employé des pronoms		

**Appendice /Q1: Activités de remédiation données aux élèves.**

**Objet : Comment lever les ambiguïtés dans les procédés de reprises.**

**Extraites de : Ecritures n ° 3 ( CAPELLE Guy , Hatier).**

**LU DANS UNE COPIE DE TRÈS JEUNE ÉLÈVE**

16

**Début de l'histoire :**

« J'ai vu un monsieur qui arrêta sa voiture en face de la banque. Ses phares étaient cassés et elle était vieille. »

ses phares, elle ? de quoi parle-t-il donc ?  
Récrivez ce texte !

la voiture

« J'ai vu un monsieur sa voiture  
en face de la banque  
elle avait les phares  
cassés et elle était  
vieille »

17

**Suite de cette histoire :**

« Il a pris son masque de clown et il a posé son masque de clown sur son capot de voiture. »

Attention aux répétitions de mots !  
Récrivez cette phrase !

« Il a pris son masque de clown  
et il l'a posé  
sur son capot. »

18

**Suite de l'histoire :**

« Il a regardé la banque mais sa porte était encore fermée. Quand le directeur l'a ouverte, avec son masque sur la tête, il est entré. »

Attention à sa porte ! Vous pouvez faire mieux ! Attention à son masque ! On ne sait plus qui le porte !  
Récrivez ces phrases !

« Il a regardé la banque mais  
la porte était fermée  
quand le directeur l'a  
ouverte, l'homme  
est rentré avec le  
masque sur la tête »

Appendice/ Q1 ( suite) :



1. **Observez :** *Un agent a reconnu le dangereux criminel alors que celui-ci (ce dernier) était paisiblement installé à la terrasse d'un café. »*

Le pronom de rappel *celui-ci (ce dernier)* remplace quel nom ? un agent ? le dangereux criminel ?

..... *le dangereux* .....

2. **Observez :** *« Alors qu'il faisait sa ronde quotidienne, l'agent de ville a reconnu le dangereux criminel. Il était depuis plus de 10 ans à sa recherche. »*

• Pourquoi *il* ne peut-il être remplacé ni par *qui*, ni par *celui-ci (ce dernier)* ?

.....

• Cependant le *il* pourrait encore être interprété de 2 façons ! Que proposez-vous pour qu'il n'y ait plus aucune ambiguïté ?

..... *« il est égal à l'agent. »* .....



**Soyez clairs ! Choisissez un pronom de rappel** qui évite toute ambiguïté (la conjonction que a été effacée aux numéros 2. 3. 4.).

1. « L'individu avait été identifié par un témoin : ..... *qui* ..... l'avait vu déposer un bidon d'essence dans la cage d'escalier. »

2. « Une jeune fille de 22 ans dénoncée par son amie : ..... *qui* ..... avait découvert ..... *qui* ..... se livrait au trafic d'armes. »

3. « Depuis un certain temps, les parents se plaignent des sorties trop fréquentes de leurs enfants : ..... *ils* ..... se couchent si tard ..... *et* ..... ne peuvent pas travailler convenablement le lendemain matin. »

4. « Selon un sondage SOFRA, les actrices françaises seraient moins sexy que les actrices américaines. Il est vrai ..... *que* ..... , selon le même sondage, seraient moins sympathiques que les françaises. »

5. « En pleine séance de cinéma, un déséquilibré mental a provoqué la panique en brandissant un fusil de chasse. Heureusement, ... *celui-ci* ... n'était pas chargé ! »

6. « Après l'incendie survenu dans son appartement, le propriétaire a accusé son voisin d'imprudance criminelle. Naturellement, ..... *ce dernier* ..... nie toute responsabilité et porte plainte pour diffamation. »

Soyons clairs!	clair	ambigu
1. « Un agent de ville a reconnu le dangereux criminel alors qu'il pénétrait dans une cabine téléphonique. »	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. « Un agent de ville a reconnu le dangereux criminel alors que celui-ci pénétrait dans une cabine téléphonique. »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. « Un agent de ville a reconnu le dangereux criminel qui pénétrait dans une cabine téléphonique. »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. « Alors que celui-ci pénétrait dans une cabine téléphonique, le dangereux criminel a été reconnu par un agent de ville. »	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. « Alors qu'il pénétrait dans une cabine téléphonique, le dangereux criminel a été reconnu par un agent de ville. »	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1

Expliquez pourquoi ces cinq énoncés sont « clairs » ou « ambigus » :

Énoncé 1: Est ambigu car le pronom "il" revient à qui? (au criminel ou l'agent)

Énoncé 2: Est clair car le pronom relative "qui" (pour éviter la répétition) exprime ~~par~~ ce qu'il représente le criminel

Énoncé 3: Est clair car le criminel a été représenté par "celui-ci"

Énoncé 4: Est ambigu car l'ex on sait pas à qui revient l'expression "celui-ci"

Énoncé 5: Est clair car le pronom "il" revient à le dangereux criminel

## INDEX DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Parallèle évaluation sommative /évaluation formative.	P :20
Tableau n°2 : Le discours évaluatif.	P :27
Tableau n°3 : Le personnel enseignant dans la circonscription.	P :75
Tableau n° 5 : Grille des erreurs à dominante orthographique	p :60
Tableau n°4 : L'échantillon retenu pour l'enquête.	P :77
Tableau n°5 : Grille d'analyse du corpus	P :87

## REFERENCES

1. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll FLE, PUG, 2003 p/ 204.  
CUQ Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier/Hatier, Paris, 1996 p/
2. ROGIERS Xavier, « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? » in, *La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, Août 2005 : UNESCO – ONPS pp/107,124.
3. MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle*, 8<sup>ième</sup> édition actualisée, De Boeck Université, Paris, Bruxelles 1999 pp/ 202,287,288,292,294,295,331.
4. ABRECHT Roland, *L'évaluation formative*, De Boeck Université Paris, Bruxelles 1991 pp/ 15,27,48.
5. DE LANDSHEERE G, « Evaluation continue et examens » in *Précis de docimologie*, Bruxelles-Paris, 1980 p/226
6. MACCARIO B, *Ce que valent nos enfants*, Paris, Milan /Education, 1988 p/26
7. GARCIA DEBANC, « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », in *Pratiques n° 44* ? 1984 p/22
8. ALLAL Linda et MICHEL Yviane « autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite » in, *Evaluation formative et didactique du français*, coll ALLAL, BAIN et PERRENOUD, Delachaux et Niestlé Paris, 1993 pp/240,241 .
9. BONNIOL Jean Jacques et VIAL Michel, *Les modèles d'évaluation*, De Boeck, Bruxelles 2000 p/ 79.
10. MEIRIEU Philippe, *apprendre ...oui, mais comment*, esf éd Paris 1994 pp/ 183,184.
11. VESLIN Odile et VESLIN Jean, *Corriger les copies*, Hachette éducation, Paris 1992 pp/8,13.
12. JORRO Anne, *L'enseignant et l'évaluation*, De Boeck Bruxelles 2000 pp/22,120,146,154,158.

13. MARQUILLO LARRUY Martine, *L'interprétation de l'erreur*, clé international, VUEF 2003 pp/12,17,40,43,49,73,74.
14. HALTE Jean François, « Savoir écrire – savoir-faire in, *Pratiques n°61* Mars 1989.
- HALTE Jean-François, « l'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » in, *Pratiques n°44* déc 1984 .pp/ 43,44,48,56
15. ABERNOT Yvan , *Les méthodes d'évaluation scolaires* ,2 ième édition Dunod, Paris 1996 p/48
16. NIQUET Gilberte, *Enseigner le français pour qui ? et comment ?* Hachette , Paris 1991 p/65.
- 17 DEPOVER. Christian et NOEL Bernadette , *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* , De Boeck Université , Bruxelles 1999 p/58.
18. NUNZATI Georgette , « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice » in, *Les Cahiers pédagogiques n°280* , Jan .1990 p/92 .
19. RAYNAL F et RIEUNIER A, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* , Paris, ESF 1997 p/92
20. VIAL M.P 1987 , « La carte d'étude , un instrument d'évaluation » in, *Pratiques n°53* Mars 1987 p/ 60.
21. AMIGUES René –ZERBATO-POUDOU M.T, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation* , Dunod, Paris, 1996 p/ 25.
- AMIGUES René , L'apprenti, l'erreur et le système in, *Interactions didactiques n°20*, pp/9 ,25
- AMIGUES René , « la notation des copies en situation de classe et d'examen ,
- 22 MINAULT Carl «Le portfolio, un nouvel outil » in, *Les Cahiers pédagogiques, n°438* Déc. 2005p/ 46.
23. MEYER J Cet PHELUT J L « Quelle évaluation pour quel savoir-lire au collège ? in , *L'évaluation en question* CEPEC sous la direction de Charles DELORME 1994 p/75.
24. MERK.G, « Traitement des déviations au-delà du domaine morphosyntaxique dans l'enseignement des langues étrangères », *Bulag/ Tranel n°20* 1993 p/ 55.
25. ASTOLFI Jean Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, esf éd, Paris 1999 pp/ 9,10,19, 17,20,22,65,84,86.

26. GALISSON Robert, *D'hier à d'aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Clé international, Paris 1980 ,pp/60,61.
27. BESSE H et PORQUIER R, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier 1984 pp/206,208,212.
28. CORDER Pit « Que signifient les erreurs des apprenants ? » in *Langages n°57* ,1980 p/ 12.
29. DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Hachette éd, 1999 p/1.
30. COUTAREL Olivier ,in Coutarel.olivier wanadoo ;fr
31. HUBERT Michel, *Apprendre en projets*, chronique sociale, Lyon 1999 p/63.  
*Conduire un projet –élèves* ,Hachette/éducation Paris 2005,p/42.
32. REASON James, *L'erreur humaine*, traduit par J.M.Hoc, collection Le travail humain ,PUF Paris 1993 pp 25,26,27.
33. PERRY-WOODLEY M.P, *Les écrits dans les apprentissages*, Hachette, Paris 1993 pp/11,26,59.
34. REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, esf éd ,1996 p/13  
 « Pour une autre pratique de l'erreur ,in *Pratiques n°44* ,déc 1984 p/ 125
35. ROUBAUD Marie-Noëlle «Reconsidérer l'erreur »in ,*Les cahiers pédagogiques n°438* déc 2005 p/31.
36. GIORDAN André, « Représentations et conceptions »in, *Les représentations et conceptions en didactique*, CRDP d'Alsace, 1996. pp 11,13,15 et 17.
37. BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris ,Vrin 1938 rééd 1972 p/18
38. DEVELAY Michel, *De l'enseignement à l'apprentissage*, coll pédagogique ESF éd (3<sup>e</sup>éd) Paris 1992 pp 81,76.
39. CHARLIER Bernadette , *Apprendre et changer sa pratique d'enseignant*, Coll Pratiques d'enseignants, 1998 p/13,16,17.
40. MUCCHIELLI Roger, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* ,Paris Armand Colin 1996. pp/18,19
41. SAHNINE AYOUNI Kheira, *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère*, thèse présentée à la faculté des études de l'université de Laval, QUEBEC Avril 2000 ,p/ 271,384

42. GHIGLIONE et MATALONE, *Les enquêtes sociologiques*, A. Colin coll U 1980 pp/62,65.

43. TILMAN Francis, *Penser le projet*, Chronique sociale, Lyon, 2004 p/ 132.

44 MEYER G et SIMONARD, « L'évaluation diagnostique à l'école ? », in *L'évaluation en questions*, CEPEC sous la direction de Charles DELORME, esf éditeur, Paris 1987 p/97.

45 BORDALO Isabelle et GINISEST J.P., *Pour une pédagogie du projet*, Hachette/éducation, Paris 2006, p/7.

46. Groupe EVA, préface d'Hélène ROMIAN, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette éducation INRP 1996 p/21.

#### **DICTIONNAIRES:**

Le dictionnaire Larousse, 2006.

Le dictionnaire de linguistique, Larousse, 1994.

#### **DOCUMENTS OFFICIELS :**

Le programme de 3° AS, réécriture de 1995.

Les programmes de 1 et 2 ° AS, 2005/2006.

Les documents d'accompagnement, 1 et 2° AS, 2005/2006.

#### **OUVRAGES CONSULTÉS NON CITES.**

1/ BOLTON Sibylle, *Évaluation de la compétence de communication en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris 1991.

2/ BROSSIER Gildas et DUSSAIX Anne Marie, *Les enquêtes et sondages : Méthodes, modèles, applications, nouvelles approches (2° et 3° cycles)*, Dunod 1999.

3/ BOYER Henri et coll, *Nouvelle introduction à la didactique du FLE / Clé internationale*. Paris 1990.

4/ CHARTRAND Suzana-G, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Les Éditions logiques, Montréal 1996.

5/ DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, esf éd, Paris 1992.

6/ GADEAU Josette et FINET Colette, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris 1991.

7/ GERMAINE Claude , *La production écrite*, Clé international, Paris 1999.

8/ REICHLER-BEGUELIN Marie-José, *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé Paris 1990.