

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

**UNIVERSITE EL HADJ LAKHDAR – BATNA-
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES**

**DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
ECOLE DOCTORALE ALGERO- FRANCAISE
ANTENNE EST**

OPTION: DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES.

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de magistère.

THEME

**L'AUTOEVALUATION PAR LA REECRITURE EN
TANT QU'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE DU FLE .**

Sous la direction du:

Dr METATHA med El kamel.

Réalisé par :

N ASRAOUI Fatma

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2005/2006

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

**UNIVERSITE EL HADJ LAKHDAR – BATNA-
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES**

**DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
ECOLE DOCTORALE ALGERO- FRANCAISE
ANTENNE EST**

OPTION: DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES.

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de magistère.

THEME

**L'AUTOEVALUATION PAR LA REECRITURE EN
TANT QU'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE DU FLE .**

Sous la direction du:

Dr METATHA med El kamel.

Réalisé par :

N ASRAOUI Fatma

Jury:

Président	Dr. DAKHIA Abdelouaheb	M.C U de Biskara
Rapporteur	Dr. METATHA Med El Kamel	M.C U de Batna
Examineurs	Dr. DAHOU Fodhil	M.C U de Ourgla
	Dr. MANNA Gaouaou	M.C U de Batna

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2005/2006

DEDICACE

Je tiens à dédier ce modeste travail à: ceux qui symbolisent la tendresse, l'amour et la sécurité: à mes parents, les plus compréhensifs, qui sacrifient leur vie pour la nôtre.

Je souhaite que ce travail soit un remerciement pour leurs encouragements, leurs souffrances et leurs efforts.

A mes frères et soeurs surtout nassira, à ma nièce: mimi. Pour leurs soutien et conseils.

A tous mes amis de près ou de loin.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon encadreur Dr METATHA m^{ed} El kamel, qui m'a facilité les choses à toutes sortes de points de vue. Je remercie aussi Mr RAHAL pour son aide et sa gentillesse.

Je remercie aussi, ceux et celles qui ont été consultés à diverses étapes, qui m'ont donné des conseils très importants.

Je ne saurais enfin, passer sous silence le soutien et la patience de mes parents, mes sœurs, mes frères et mes collègues surtout SANA, qui m'ont aidé pour franchir cette étape d'étude.

Avant Propos :

Selon Goody(1979),« Ce qui caractérise l'homme, ce n'est pas tant le fait de faire des plans, de secourir à la pensée symbolique, que d'extérioriser, de communiquer ses plans, d'opérer des transactions portant sur ces produits de la pensée symbolique. Et, c'est précisément ce genre d'activité qu'encourage, que transforme et même transfigure l'écriture »⁽¹⁾.

Après « les années – lecture », on assiste actuellement à une convergence d'intérêts et de questionnements nouveaux autour de la question de l'écriture.

Les années quatre vingt ont, en effet, été marquées par l'éclosion de nombreux chantiers de réflexion sur l'écriture. En particulier, on ne peut qu'être interrogé par le développement important des publications pour «autodidactes » de l'écriture ou la multiplication des activités d'écriture pour adultes.

Dans le domaine scolaire d'ailleurs, la recherche pédagogique en matière d'écriture se développe aussi considérablement depuis ces dix dernières années, sorte de « retour de l'acteur » selon l'expression de Touraine.A, cette évolution des intérêts du pôle de la réception de l'écrit (lecture) à celui de sa production (l'écriture) constitue par sa centration sur le sujet, un lieu de "convergence pluridisciplinaire" ⁽²⁾ dès lors que des modèles d'écriture ne sont plus ceux des exercices canoniques réalisées tout au long de la scolarité primaire et secondaire, rédaction, résumé, dictée, dissertation...etc.

Dés lors, que l'écriture signe l'entrée de l'individu dans un nouveau statut social que celui d'élève.

Fayol.M(2002) affirme que,« Lorsque nous parlons ou rédigeons un texte, nous mettons en œuvre trois composantes majeures de traitement qui interviennent sur des niveaux de représentation différents, à un niveau sémantique, une première composante dite de préparation conceptuelle, construit un message préverbal qui

⁽¹⁾ goody, « La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage », © édition de minuit, Paris, 1979, P 263.

⁽²⁾ De Miniac.C, « vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire, © de boeck et Larcier s.a. et INRP, Paris, 1996, P 12.

correspond aux idées que l'individu veut communiquer, une seconde composante dite de formulation intervient à un niveau linguistique pour transformer le message verbal, enfin, une troisième composante qui intervient au niveau moteur permet l'exécution articulatoire ou graphique du message verbal ». ⁽¹⁾

Objet d'enseignement, outil d'enseignement et d'apprentissage, objet et sujet de savoir, moyen de contrôle d'un niveau de maîtrise des connaissances et des savoirs, l'écriture est bien une composante tout à la fois omniprésente et multifonctionnelle de l'école.

Tant par l'importance, bien comme de la réussite des premiers apprentissages pour la poursuite de la scolarité que pour son rôle dans la réussite des examens, et par là, dans que pour sélection scolaire, mais aussi sociale, car l'école, si elle est le lieu privilégié des apprentissages formels de l'écrit, est aussi un lieu d'apprentissages informels et générateurs de représentation de l'écriture et de ses usages.

Les valeurs, les représentations tant individuelles que sociales doivent être considérées comme des données constitutives d'une didactique ayant pour visée essentielle de permettre à chaque élève de construire son identité en tant que scripteur, devenir le sujet de son écriture, l'auteur de ses écrits, c'est être en mesure d'établir des stratégies conscientes, d'analyser les attentes du lecteur (correcteur) les enjeux des situations.

⁽¹⁾ Fayol.M, « Production du langage ». Chapitre 6. Rédigé par Olive.Th © Lavoisier, 2002, P 131.

Table des matières.

-Avant propos.	
Introduction.....	09.
<u>Partie Théorique</u>	
<u>CHAPITRE 01</u> :	<i>Du domaine de l'évaluation.</i>
	<u>Introduction</u> :
I-L'évaluation :définitions.....	19.
I-1- Qu'est ce qui évaluer?.....	19.
I-1-1- L'évaluation a-t-elle un sens?.....	20.
I-1-2- L'omniprésence de l'évaluation.....	21.
I-1-3-Pourquoi évaluer?.....	21.
I-2-Les objets de l'évaluation.....	22.
I-2-1- Evaluation des productions écrites.....	23.
I-2-2- Pourquoi une évaluation individualisée.....	24.
I-3- Les fonctions des l'évaluation.....	24
I-3-1-Evaluation dans la relation de formation.....	25.
I-3-2- Evaluation et communication.....	25.
I-4-Dichotomie : Evaluation / contrôle.....	27.
I-4-1-La distinction selon les théories.....	28.
I-4-2- Lever l'ambiguïté entre évaluation et contrôle.	29.
I-5- Evaluation / mesure.....	30.
I-5-1- La mesure.....	30.
I-6- Evaluation /jugement / analyse antique.....	31.
I-6-1- Les trois dimensions.....	31.
I-7- L'évaluation et les parents.....	32.
II-Les types de l'évaluation.....	33.
II-1- L'évaluation formative et formelle	33
II-1-1- Les objectifs de l'évaluation formative.....	34.
II-1-2- Les fonctions de l'évaluation formative.	35.
II-1-3- Les caractéristiques des épreuves formatives.....	36.
II-2-L'évaluation sommative.....	36.
II-2-1- Les objectifs de l'évaluation sommative.....	36.
II-2-2- Les fonctions de l'évaluation sommative.....	37.
II-2-3- Les caractéristiques des épreuves sommatives.	37.
II-2-4- Bilan final.....	38.
II-3- L'auto- évaluation (définition).	40.
II-3-1- Les objectifs de l'autoévaluation.....	40.
II-3-2-L'importance de l'autoévaluation.....	40.
II-3-3-Les caractéristiques de l'autoévaluateur.....	41.
II-3-4-L'autoévaluation et l'apprenant.....	41.
II-3-5-L'autoévaluation Vs auto notation.....	42.

II-3-6-L'autoévaluation et la métacognition.	44.
II-4- L'évaluation diagnostique.....	44.
II-4-1- Les objectifs de l'évaluation diagnostique.....	45.
II-5- L'évaluation formatrice.....	46.
II-5-1-Les objectifs de l'évaluation formatrice.....	46.
II-6- L'évaluation pronostique et prédictive.	46.
III- Les outils de l'évaluation.....	46.
III-1- La reprise des questions.....	46.
III-1-1-Les tests.....	47.
III-1-2-Les question à choix multiples: QCM.....	47.
III-1-3-Les tests de type association ou appariement.....	48.
III-1-4-La question a' réponses ouvertes courtes.	48.
III-1-5-Le test lacunaire.....	49.
III-1-6-Le texte guidé.....	49.
IV- La motivation (définitions).....	49.
IV-1-Les types et les moyens de la motivation.....	50.
V- L'observation (définitions).....	52.
V- 1- L'importance de l'observation.....	52.
V- 2- Les formes de l'observation.....	53.
V-3- Observer pour évaluer.	55.

CHAPITRE :02: L'enseignement / apprentissage par l'écriture.

I- L'enseignement/apprentissage.....	56.
I-1-L'enseignement / apprentissage (définitions).....	56.
I- 2- L'enseignement / évaluation.....	58.
I-2- 1- Les rôles de l'enseignant.....	58.
I -2-2- L'enseignement professionnel.....	60.
I -3- La formation des enseignants.....	60.
I-3-1- Enseigner à une classe hétérogène.....	61.
I-3-1-1- La distinction entre but / finalité et objectif.....	62.
I-3-2- Les objets de l'apprentissage.....	62
I-3-3- L'école, la réussite et l'échec.....	63.
I-4- L'enseignement au lycée.....	64.
II- L'écriture.....	65.
II-1- Définitions de l'écriture.....	66.
II-1-1- Qu'est ce que écrire?.....	66.
II-2- Les caractéristiques de l'écriture.....	67.
II-2-1- L'écrit en langue étrangère.....	68.
II-2-2-L'écriture et l'apprenant.....	68.
II-2-3-L'écoleet l'écriture.....	69.
II-3- Comparaison entre écriture / lecture.....	70.

III- La réécriture.....	71
IV-La révision.....	72.
IV-1-Les étapes de la révision.....	73.
IV-2-Le retour sur le texte.....	74.
V- La correction.....	75.
V- 1- Les étapes de la correction.....	76.
V- 2- Les modes de correction.....	76.
V -3- Qui corrige?.....	79.
V -4- L'autocorrection.....	80.
V – 5- La notation.....	81.
V -5 -1- Le poids des notes.....	81.
V -5 -1-1- Faut-il mettre des notes aux élèves pourquoi et comment.....	82.
V -5-2- Notation vs annotation.....	83.
VI – L'erreur.....	84.
VI -1- Apprendre grâce aux erreurs.....	85.
VI- 2 – Les types d'erreurs.....	85.
VI -3- Analyse des erreurs.....	86.
VI -4- L'enseignant et l'erreur.....	87.
VI- 5- Erreurs fautes.....	88.
VI -5-1- La faute.....	88.
VI- 5-2- Situation problème.....	90.

Partie pratique:

CHAPITRE 01 : *le questionnaire.*

I – Le questionnaire.....	94.
I-1- Description graphique des données.....	95.
I- 2- L'analyse des données.....	95.
I -3- La synthèse.....	137.
Conclusion.....	139.

CHAPITRE 02 : *l'enquête.*

Introduction.....	142
I – L'enquête.....	143
I -1- Description du contexte de la recherche.....	143.
I -1-1- Description de l'échantillon.....	144
I -1-2- Situation sociolinguistique des apprenants.....	144
I -1-3-Description du milieu pédagogique.....	145
I-1-4- Description du corpus.....	146
II – La rédaction.....	146
II – 1-Le texte uniforme.....	146
III– Présentation et analyse des données.....	147

III– 1- Des données statistiques.....	147
III-1-1- Du point de vue du brouillon.....	147
-III-1-2- Du point de vue du propre.....	148
-III -2- L'analyse.....	149
-Conclusion.....	152
-CONCUSION GENERALE.....	154
-BIBLIOGRAPHIE.....	161
-ANNEXES.....	168
- TABLE DES MATIERES.....	186

En effet, le verbe apprendre se compose du verbe « prendre » et de la particule latine « ap », nous pourrions donc dire que « apprendre » signifie prendre à l'extérieur de soi des images, des notions ... etc. On peut dire qu'il y a apprentissage chaque fois que, par suite d'une activité, d'un entraînement particulier ou d'une observation le comportement subit des modifications ou un accroissement de caractères plus ou moins permanent.

Apprendre, c'est aussi inévitablement desapprendre ou réapprendre, les représentations, constituent un des aspects majeurs des savoirs.

Une évaluation centrée sur l'apprenant doit nécessairement le prendre en compte. L'apprenant n'est jamais totalement démuné : il a inévitablement un certain nombre d'idées, l'apprenant apporte donc « son » sens des réalités.

Selon Plane.S (1994), «l'école a pour mission d'aider l'élève à se proposer et les apprentissages dans lesquels on l'engage aient du sens pour lui».⁽¹⁾

Aussi, il ne faut pas, en effet, attendre que les élèves sachent la grammaire pour les inciter à écrire, au contraire, c'est en se lançant dans une activité de communication, et tout particulièrement en abordant l'écriture, que les élèves découvrent la fonction des règles qui régissent la langue.

Les objectifs généraux de l'enseignement du français sont au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. Le professeur se fonde sur ce que les élèves ont appris au collège pour les mener plus loin avec une ambition mesurée et une permanente exigence pour les entraîner progressivement aux exercices appropriés à leur âge, et à leurs besoins, et les préparer à leur vie d'homme et de citoyen.

Les principales difficultés rencontrées par les élèves et signalées par les enseignants comme par les chercheurs sont : la révision en cours de production et la réécriture.

¹ -Plane.S, "écrire au collège : didactique et pratiques d'écriture ", ©Nathan, paris, 1994, p25.

Selon bon nombre d'études, la difficulté de relecture de son propre texte tient aussi à la nécessité de neutraliser des informations privilégiées que détient le scripteur.

Certes, il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit, sans évaluation, mais quelle évaluation et pour quoi faire ?

On peut envisager une évaluation en début de séquence, elle a alors, une fonction de diagnostic, elle permet au professeur de s'appuyer sur ce que les apprenants savent déjà faire et déterminer les besoins.

Pendant le déroulement de la séance le professeur vérifie la façon, dont se déroule l'apprentissage, afin de mesurer les acquisitions, de moduler le rythme de formation des apprenants, de revenir sur un savoir-faire, mal maîtrisé.

En fin de séquence, le professeur organise une évaluation sommative, elle n'a d'intérêt que si elle débouche sur des opérations de remédiation réalisées par l'apprenant lui-même.

En fait, la nouvelle logique d'enseignement consiste à faire partager les tâches entre enseignant et apprenant dans un climat de partenariat pédagogique.

Cette idée se fonde essentiellement sur le constat qu'ont fait Pastiaux G et J (1997) : « les difficultés des apprenants ne sont pas inhérentes aux individus, mais se construisent dans l'interaction pédagogique ». ⁽¹⁾

Il convient d'établir une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont. Elle les aide à consolider les savoirs et les savoir-faire antérieurs comme à en acquérir de nouveaux.

Si cette progression est soigneusement ménagée, elle évite une rupture brutale dans le passage du collège au lycée. Elle permet de mieux résoudre la contradiction qui existe entre l'hétérogénéité des élèves et l'ambition de les voir atteindre le baccalauréat.

Généralement, la transmission des connaissances se fait par la réception des discours oraux ou écrits, mais le contrôle de leur acquisition se fait de façon

⁽¹⁾Pastiaux G et J, « précis de pédagogie : repères pratiques », © Nathan, Paris, 1997, P 44

très majoritaire par les productions écrites, dont on discute du rôle positif de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'a affirmé Corder. S (1980): «on apprend rien sans erreur» ⁽¹⁾, et que l'erreur est un facteur de progrès, écrivant ainsi Morin. E (1977) « ce n'est pas le risque de l'erreur qu'il faut éliminer, mais c'est beaucoup plus le processus de « détection-correction-utilisation » des erreurs qu'il faut développer"⁽²⁾ .

Hadji.Ch (1997) au sujet de l'évaluation scolaire au sens large déclare : « d'un point de vue à la fois éthique et pédagogique il est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire doit s'inscrire dans le cadre d'une relation d'aide, juste du point de vue éthique du rapport à l'autre, juste au point de vue pédagogique concernant la relation éducative comme relation d'accompagnement dont la finalité est le développement de l'éduqué » ⁽³⁾.

Ce postulat, nous conduit donc à éliminer tout dispositif auquel l'apprenant serait extérieur.

De même, à travers cette attitude du maître qui positive l'écrit, l'erreur n'est plus considérée par l'apprenant comme une sanction qu'elle est souvent facteur d'inhibition, mais bien comme un élément dynamique de l'apprentissage.

Le texte se pense en même temps qu'il s'écrit, se réécrit, cela suppose donc, que l'apprenant soit capable de se distancier suffisamment de son texte.

Selon Condorcet (1988), « il est impossible qu'aucun élève ne se soit trompé dans les règles qu'on lui a données, par exemple, l'instituteur a dû le remarquer et montrer comment, en quoi consistait l'erreur et quelle en était les

⁽¹⁾ Corder. S, « que signifient les erreurs des apprenants », © Langages, mars 1980, p 57.

⁽²⁾ Morin. E, « la méthode, Tome 1, la nature de la nature », © seuil, paris 1977, P 25.

⁽³⁾ Hadji.Ch, « Comprendre qu'il alors possible de répondre à trois questions vives». In *Evaluation démystifiée*, paris, 1997, P 59.

causes, il doit, ici rappeler ce fait pour faire sentir aux élèves l'utilité dont il est pour eux, de savoir reconnaître eux-mêmes leurs erreurs» ⁽¹⁾.

En effet, il semble que la réécriture constitue un élément fondamental dans l'éventail des réponses possibles aux difficultés d'apprentissage rencontrées aux différents niveaux de la scolarité.

Fabre .C (1990) a décrit, " les interventions d'écoliers (suppression, ajout, déplacement, remplacement...) sur leurs brouillons. Cette étude faisant le terme générique désignant toute modification, qu'il s'agisse du remplacement, seule la réécriture est observable dans les traces visibles que sont les ratures". ⁽²⁾

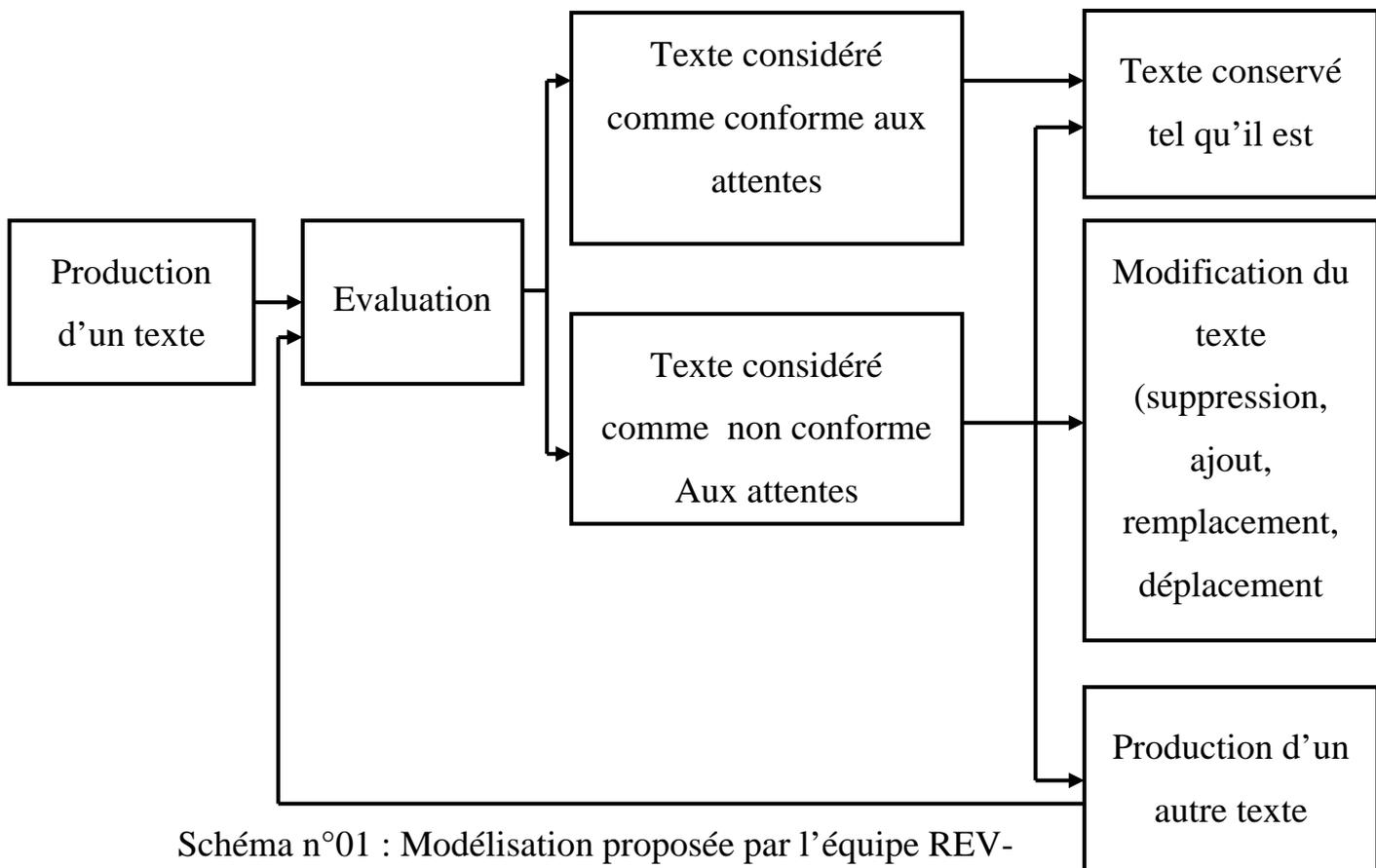


Schéma n°01 : Modélisation proposée par l'équipe REV-INRP/Rennes (1994)

⁽¹⁾-Condorcet, « Élément d'arithmétique » in moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité. © ACL, 1988, P 135.

⁽²⁾ Fabre.C, « initiation à la linguistique », © Nathan Université Paris, 1990, P 143.

Selon ce schéma, la recherche de l'équipe REV (1994) a pour objet de proposer aux maîtres des situations d'enseignement qui permettent à l'élève de prendre les décisions pertinentes, afin qu'il puisse, selon le cas, s'engager dans la modification de son texte.

L'évaluation se résumerait donc à vérifier l'acquisition des connaissances et compétences à travers les différentes productions dans le but de situer un apprenant par rapport à un niveau donné, donc, beaucoup de questions doivent se poser, telles que : qu'est ce qu'évaluer ? L'évaluation peut-elle être juste, objective, bien contrôlée par le professeur? Quelle est la différence entre évaluer, corriger, noter ou mesurer ?...

Ces constats nous amènent à faire une recherche sur le rôle de l'écriture dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les raisons qui sous-tendent le choix du thème sont multiples. D'abord, la production d'écrits met en jeu des compétences très variées comme le montre la difficulté de l'évaluation des écrits pour qui veut bien dépasser le niveau de la réponse subjective et impressionniste. La communication écrite ne fait pas la différence entre les apprenants.

Elle ne permet pas de distinguer ceux qui ont des difficultés psychologiques (timidité, répression...) ou sociologiques (appartenance sociale, niveau économique social,...)

Il n'a jamais existé, et n'existera jamais de classe véritablement homogène, chaque apprenant est un individu unique, la classe homogène n'existe pas.

Enfin, dans la perspective d'une mondialisation de la communication et le progrès " horrible " des mass medias, le rôle de l'apprenant des langues étrangères doit changé. Il est tenu de participer effectivement à son apprentissage.

Les objectifs prévus par notre recherche sont :

- 1) Premièrement : de montrer que l'erreur n'est pas une faute, et qu'elle n'est pas condamnable. Il s'agit donc, de faire en sorte que l'apprenant comprenne que ce n'est pas parce qu'il se trompe fréquemment qu'il est pour cela lui-même une erreur.
- 2) Deuxièmement : montrer qu'il y a un rapport étroit entre l'interactivité et l'auto évaluation (dans la mesure, en effet, où l'acquisition n'est pas programmable de l'extérieur, c'est à l'apprenant lui-même que se trouve dévolue la construction des savoirs).
- 3) Enfin, de faire apparaître que la méthode dite par essais-erreurs est, de fait, la pratique la plus répandue dans le domaine de l'apprentissage.

Avant de passer aux hypothèses, il vaut mieux évoquer quelques constats tels que : la majorité des enseignants ne se comportent pas comme des facilitateurs mais comme des correcteurs (évaluateurs). Les apprenants arrivent au lycée avec un bagage culturel et linguistique différent d'une personne à une autre (l'hétérogénéité). Ils vivent l'activité d'écriture comme un échec. Ainsi, toute correction n'induit pas ou très rarement la réflexion car les apprenants ne reviennent pas sur leurs fautes ou leurs incompréhensions.

Alors, la problématique consiste en trois questions principales: est-ce que l'auto évaluation par la réécriture fait partie du processus d'enseignement / apprentissage du FLE ? Quel statut doit-on attribuer à l'erreur ? Et comment faire pour que les apprenants soient autonomes et disposent suffisamment de moyens pour que l'écriture soit pour eux d'abord un plaisir ?

Les constats précédents, nous amènent à supposer d'emblée que l'autoévaluation et la réécriture visent à développer chez les apprenants des attitudes qui les conduisent à être capables de se situer eux-mêmes dans leur formation.

Par conséquent, deux autres hypothèses sont formulées autour de la problématique. La première est que l'erreur est l'indication d'un processus d'apprentissage, elle doit, donc, être considérée comme productive.

L'autre est que l'envie d'écrire sera suscitée par des thèmes en rapport avec ce qui préoccupe directement les apprenants ou bien, par des sujets qui leur permettent de s'évader du mode quotidien.

Afin de tester la crédibilité de ces hypothèses, nous adoptons une méthode expérimentale et analytique qui consiste à analyser les pratiques évaluatives au sein du lycée.

Cette démarche analytique caractérisée par notre capacité à commenter les grilles de consignes et les annotations, ainsi, que sur les données statistiques tirées du questionnaire proposé, nous permettra d'exposer nos réflexions en deux moments :

Le premier moment sera consacré à la partie théorique : les définitions et notions de base. Le premier chapitre sera réservé à l'évaluation : ses types, sa relation à l'apprentissage, à l'erreur et sa place. Le deuxième chapitre portera sur l'écriture comme instrument de communication, et le rapport entre la réécriture et l'autoévaluation.

La collecte des informations, pour la partie théorique est basée sur la communication écrite, la notion majeure de l'autoévaluation et des données autour des relations pédagogiques très importantes (enseignants / apprenants) ou (apprenants / apprenants).(enseignants/parents).(parents/apprenants).

Afin de vérifier les hypothèses proposées auparavant, une enquête sera menée sur le terrain avec des apprenants de 1^{ère} année secondaire. Une enquête qui va montrer l'importance de la réécriture, de l'autoévaluation dans l'apprentissage d'une langue étrangère auprès des élèves qui sont censés savoir réécrire.

Les résultats obtenus seront exploités au moyen d'une grille d'analyse conçue à cet effet. Notre travail est une tentative de recherche dans ce vaste

domaine de l'évaluation et une petite retouche sur cette immense fresque intitulée enseignement / apprentissages du français langue étrangère.

CHAPITRE 01 :

DU DOMAINE DE
L'EVALUATION

I- L'évaluation (définitions):

I-1- Qu'est ce qu'évaluer ?

D'une manière très générale évaluer, c'est recueillir des informations et les analyser pour éclairer les prises de décisions, au début, au cours, ou à la fin d'une action.

Selon Tavernier (1995)," chaque usage de l'évaluation peut, en effet, être considéré comme la combinaison de facteurs qu'il est possible de classer en quatre catégories:

- L'évaluation et sa place institutionnelle : qui évalue?
- L'objet de l'évaluation : on évalue quoi ?
- La fonction de l'évaluation : on évalue pour quoi ?
- Les modalités et les moyens de l'évaluation : on évalue comment ?"⁽¹⁾.

Pour Cardinet (1986)" L'évaluation vise le futur et se tourne vers le passé, elle décrit la situation présente pour permettre une intervention corrective immédiate, c'est la fonction de l'évaluation formative, ponctuelle de guider ces adaptations : apprécier le genre d'activité qu'est maîtrisé, déterminer les aspects qui ne sont pas acquis, sentir sur quelle motivation on peut s'appuyer, puis exploiter toutes ces informations dans le choix de nouvelles situations d'apprentissage »⁽²⁾.

L'évaluation a toujours pour l'enfant une connotation de sanction, le maître que bien dire qu'il s'agit d'un simple problème technique d'erreurs auxquelles on peut remédier. Et non pas de fautes. Ce mauvais moment à passer peut devenir source de conflit et de blocage, s'il ne se situe pas dans un contexte de confiance réciproque.

De Landsheere (1979) affirme que," l'évaluation [...] partie intégrante du processus éducatif normal, les erreurs étant à considérer comme des moments dans

⁽¹⁾-Tavernier.R,"l'évaluation à l'école élémentaire"; guide du maître, ©Bordas, paris, 1993, p13.

⁽²⁾-Cardinet.J,"Evaluation scolaire et pratique ", ©De boeck-wesmael s.a, 1986, p38.

l'apprentissage, et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques ». ⁽¹⁾

Selon Garcia- Debanc (1984) « l'évaluation se situe à un double niveau : d'une part, elle sert à améliorer le texte, donc l'évaluation est un outil au service de la réécriture. D'autre part, elle porte sur le processus d'apprentissage lui-même » ⁽²⁾

Pour les élèves; participer à l'évaluation de leurs propres travaux présente des difficultés à surmonter à titre d'exemple; l'erreur est souvent affectée d'une charge culpabilisante. Mais, l'erreur est un acte de la pensée qui participe de l'apprentissage donc, en commettant des erreurs, puis en les rectifiant pour approcher de ce qu'on cherche. Le professeur même doit avoir une attitude positive vis-à-vis de l'erreur et qu'on progresse par essais et erreurs.

I-1-1: L'évaluation a-t-elle un sens? :

L'évaluation est une pratique récente, le terme est apparu après 1968, quand les étudiants et les lycéens ont réclamé d'autres méthodes d'appréciation que celle pratiquée jusqu'alors: les certificats périodiques en faculté et les compositions dans les lycées.

Ils voulaient d'autres manières d'être mis en situation. A cette première impulsion est venue s'ajouter la poussée des difficultés liées aux crises économiques.

Dans les années 1990, la massification du système éducatif a démultiplié le nombre d'élèves puis d'étudiants. Le poids croissant des coûts de l'éducation a rendu une évaluation nécessaire pour tirer le meilleur parti de l'existant de programmes, qu'en termes d'efforts attendus des différents personnels.

⁽¹⁾ De Landsheere, « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation », © Presser Universitaires de France, 1979, P 25.

⁽²⁾ Garcia- Debanc, « Une évaluation formative on pédagogie de l'écriture N°: 444, 1984, P 52.

Ces différents facteurs se sont conjurés dans une sorte de conspiration. Comment faire mieux ? diverses modalités nouvelles d'évaluations sont ainsi apparues.

I-1-2-: L'omniprésence de l'évaluation:

Il est difficile d'apprécier au premier abord toute l'importance de l'évaluation des élèves dans le système scolaire actuel. Il suffit pourtant d'examiner dans quelles circonstances les notes sont prises en considération pour voir qu'on fait constamment appel à ces appréciations.

Elles ont une fonction vis-à-vis des élèves, des parents, des enseignants, des autorités scolaires des milieux professionnels : soutien de la motivation, moyen de contrôle disciplinaire, base de régulation pédagogique, canal de communication avec les parents et les employeurs, instrument de sélection...etc. On n'en finirait pas de décrire toutes leurs finalités.

" Tout jugement de valeur renvoie à une évaluation dans la mesure où il résulte systématiquement d'une mise en rapport entre un produit réel et un produit attendu, une donnée et une norme, un objet idéalisé" ⁽¹⁾

Chaque année scolaire, souvent des travaux de contrôle sont proposés et sanctionnés par des notes, dès que les élèves ont passé ces épreuves d'évaluation, ils sont étiquetés avec précision.

I-1-3: Pourquoi évaluer ?

D'après M-J Berger (1994) voici "diverses raisons d'évaluer les apprenants, nous évaluons les apprenants:

- Pour déterminer si les objectifs ont été atteints.

⁽¹⁾ Ibid, P 6

- Pour déterminer les connaissances et les habilités que les apprenants ont acquis et pour observer l'évolution de leur attitude et de leur compréhension.
- Pour déterminer les éléments du programme qui doivent être améliorés.
- Pour recueillir des renseignements sur les qualités de l'environnement d'apprentissage pour des types d'apprentissage précis.
- Pour déterminer la réaction des élèves à certains aspects du programme.
- Pour découvrir les besoins d'aide supplémentaire...etc. (1).

Dans un programme d'évaluation efficace, il doit exister un lien évident entre les objectifs et l'évaluation.

Un lien évident entre la démarche d'apprentissage et les méthodes d'évaluation, diverses approches évaluatives qui tiennent compte des forces et des faiblesses des élèves, il doit exister aussi une évaluation formelle et informelle.

I.2 - Les objets d'évaluation :

Les objets de l'évaluation étant multiples : connaissances (déclarative, procédurale ou conditionnelle), habilités intellectuelles ou physiques, émotions... Les produits à évaluer présentent différentes formes : écrite (texte, dessin ...) verbale (discours, chant) ou gestuelle (danse, mime ...) mais l'évaluation peut aussi porter sur des objets concrets ou des façons de faire : maquette claire, sculpture, moteur, stratégies ...etc.

P.Matinez (1996) avance que, " les défauts de l'évaluation classique sont aussi connus : les attentes sont souvent mal explicitées (cas de la version, où il n' y a

(1)-Berger.M-J,"construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention", ©éditions de la chenelière, Montréal 1994, p3.

aucun modèle idéal), les critères mal établis (en expressions écrites, la forme et le fond), la dictée (zéro pour cinq ou trente fautes). ⁽¹⁾

I.2.1-L évaluation des productions écrites :

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation, mais quelle évaluation et pour quoi ?

On peut envisager une évaluation en début de séquence, elle a, alors, une fonction de diagnostic, elle permet au professeur de s'appuyer sur ce que les apprenants savent déjà faire et déterminer les besoins.

Une évaluation formative a pour but de renseigner le professeur et les apprenants sur les progrès accomplis. En fin de séquence, le professeur organise une évaluation sommative sur une activité qui fait la synthèse des acquis de la séquence.

B.Devanne(1993) déclare que, "aider un apprenant à progresser , à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifier précisément sur quels critères ses productions sont évaluées , lui permettre de localiser seul ses erreurs , de rectifier son résultat et / ou sa démarche.

Lui faire prendre conscience de ses progrès et de ce qu'il doit encore apprendre à faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale". ⁽²⁾

Trop souvent encore, l'évaluation des écrits est le domaine occlusif de l'enseignant trop souvent les reprises que propose l'enseignant sur le texte d'enfants sont normatives.

⁽¹⁾ Martinez.P, "la didactique des langues étrangères", coll. "Que sais-je?", © presses universitaires de France, Paris, 1996, p69.

⁽²⁾ Devanne, b, "lire et écrire des apprentissages culturels", coll. "pratique pédagogique", © Armand colin – bordas / MER, paris 1993, 1997, 2001, P 61.

I.2.2 - Pourquoi une évaluation individualisée :

Bloom.B et ses collaborateurs (1982), cités par J.Cardinet (1988), ont pu montrer que dans un système de préceptorat, où le maître guide constamment son élève dans son apprentissage, les résultats étaient incomparablement meilleurs surtout pour les élèves moyens et faibles ». ⁽¹⁾

La méthode proposée par Bloom (1982) est d'évaluer très fréquemment les apprentissages obtenus, et d'apporter à temps, à chacun des élèves les correctifs qui lui sont nécessaires.

L'évaluation doit naturellement s'adapter à cette finalité nouvelle au lieu de comparer les élèves entre eux. Il faut comparer la performance de chacun d'eux à l'objectif pédagogique attendu : une évaluation criteériée.

De son côté, De Ketele, complète cette définition en ajoutant :

« En vue de prendre une décision ». ⁽²⁾

I.3- Les fonctions de l'évaluation :

Selon J.Cardinet(1988) toujours," les fonctions de l'évaluation qui semblent indispensables sont :

I.3.A: une fonction d'orientation : pour choisir les voies d'études les plus appropriées.

I.3.B: une fonction de régulation: pour guider constamment le processus d'apprentissage.

I.3.C: une fonction de certification: pour faire les points sur les acquis et octroyer les diplômes". ⁽³⁾

⁽¹⁾ Cardinet.J, "évaluation scolaire et mesure", de boeck, wesmael s.a, 1998 p 52.

⁽²⁾ Ibid, P 5.

⁽³⁾ cardinet.J, cit op, 1988, p 63

En ce qui concerne un système scolaire ; l'évaluation peut remplir de ce point de vue, trois fonctions : améliorer les conditions de l'apprentissage, améliorer le processus de l'apprentissage, améliorer le résultat de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'orientation : les contrôles et les exercices de révision habituels en début d'année, les examens d'orientation scolaire et professionnelle.

Pour la régulation, on peut citer les moyens d'évaluation continue, les interrogations périodiques du maître, ou simplement l'autoévaluation continue, qui permettent de se rendre compte des difficultés que rencontre l'élève.

I.3.1- L'évaluation dans la relation de formation:

La question de l'évaluation formative est posée en rapport avec une conception de l'apprentissage en éducation dans un contexte de perfectionnement.

Pour L-M. Ouellette(1996), "l'évaluation fait référence à des concepts souvent très différents: elle peut être considérée comme une simple mesure, comme une analyse des besoins ou comme un jugement de valeur, le problème que l'évaluation ne parvient donc pas à une signification intrinsèque du mot, mais bien des règles de la perspective adaptée". ⁽¹⁾

En éducation, l'évaluation permet aux individus de communiquer à propos de la situation d'apprentissage: c'est la dimension de communication inhérente à l'évaluation.

I.3.2- L'évaluation et la communication:

I.3.2.1- Evaluer pour communiquer:

L'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires, dans la démarche évaluative qui se résume à quatre grandes étapes, tel qu'indiqué au schéma n°2.

⁽¹⁾-Ouellette.L-M,"la communication au cœur de l'évaluation en formation continue", coll."Pédagogie d'aujourd'hui", ©presses universitaires de France, paris, 1996, p110.

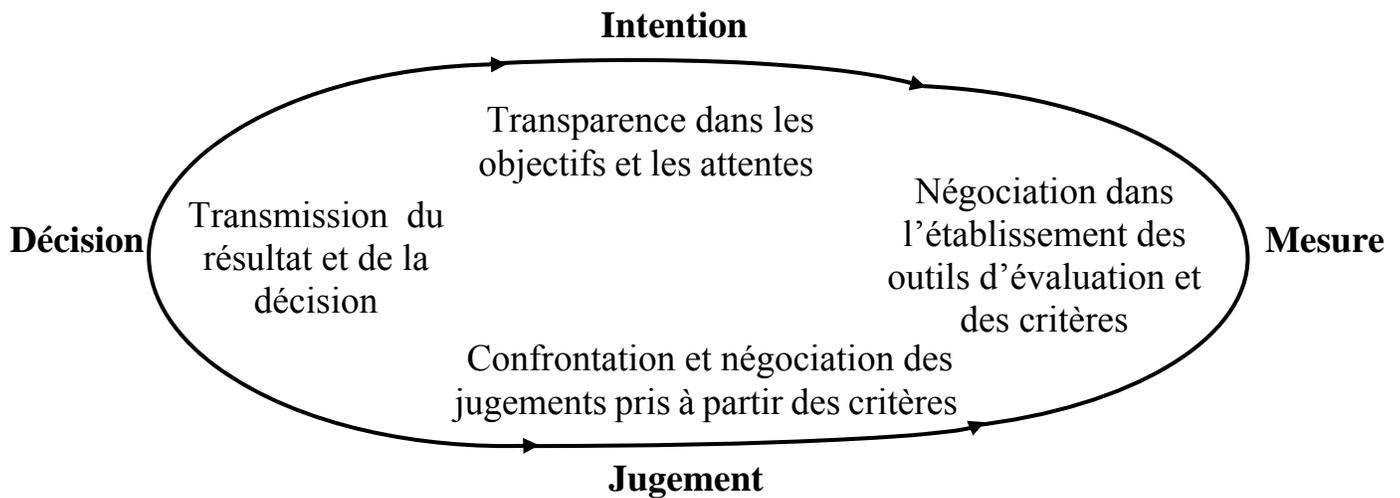


Schéma n°2 : La démarche communicative de l'évaluation. (1999)⁽¹⁾

Dejean.J (1999) pense que, « La communication se retrouve à tous les paliers et sous plusieurs formes, elle revêt parfois un caractère de transparence afin de permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a à accomplir, elle transforme en une forme de négociation ou encore de pourparlers entre enseignants et élèves »⁽²⁾

- **La transparence:**

Dans un contexte d'évaluation formative, la transparence se traduit la plupart du temps par une énonciation des compétences à développer, elle apparaît souvent au début des activités d'apprentissage.

D'après L.Bélaire (1999), "Il ne s'agit donc pas de fournir une liste de tous les éléments précis sur lesquels l'évaluation portera, mais plutôt de munir l'élève d'une sorte de contrat garant des ententes entre les deux parties"⁽³⁾.

⁽¹⁾ Bélaire. L "L'évaluation dans l'école; nouvelles pratiques", coll. pratiques et enjeux pédagogie", ESF éditeur, Paris, 1999, P 40.

⁽²⁾ Dejean.I, "Evaluation des enseignements sert-elle à quelques choses" www.CPU.Fr/ téléchargement/évaluation enseignement/ Dejean 2100. 602. P d F, P 1.

⁽³⁾ Bélaire.L, op cit,1999, P 45.

- **Le jugement :**

« Le jugement de valeur s'explique comme le résultat d'un processus social spécifique dont les étapes sont susceptibles d'observation » ⁽¹⁾

L'élève doit donc, connaître ce sur quoi le jugement portera, afin de mieux s'y préparer et ainsi diminuer la partie inutile de stress associée à l'inconnu dans toute situation.

- **La négociation:**

La communication se situe également dans la négociation des outils et des critères qui concernent à la fois les mesures prises pour évaluer et l'identification des traces de l'apprentissage et des critères servent à juger s'il y a eu effectivement apprentissage.

I.4. Dichotomie : évaluation / contrôle:

Selon Ardoino (j) et Berger (G) (1990), le terme contrôle désigne « [...] tout à la fois un système, un dispositif et une méthodologie constitués par un ensemble de procédures, ayant pour objet d'établir la conformité (ou la non conformité), si ce n'est l'identité, entre une norme, un gabarit, un modèle et les phénomènes ou les objets que l'on compare, ou à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts ». ⁽²⁾

Evaluer est une activité importante pour l'enseignant, mais la confusion qui s'est ancrée en pédagogie entre évaluer et contrôler et la place que le contrôle a pris sous l'influence des conceptions relevant du modèle du conditionnement nous obligent à préciser ces notions.

⁽¹⁾ Ibid. P 2

⁽²⁾ Ardoino, I, ET Berger. G, "D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes", © Matrices Andsha, Paris, 1999, P11 in Bireaud.A, "Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur", © organisation, Paris, 1990, P 156.

Comme le dit G.Fayolle (1999) " évaluer n'est mesurer ni juger mais dire les qualités de ce qui a été produit afin de construire avec l'apprenant le plan de formation le plus efficace pour lui". ⁽¹⁾

P.Bertocnini (1998) affirme que,"Le contrôle dans ces conditions se faisait sur la quantité des connaissances qui passaient de l'enseignant à l'enseigné par un procédé de « comparaison entre le programme et l'acquis ». ⁽²⁾

Il est clair, que nous pouvons donner son sens au concept d'évaluation, nous ne pouvons le comprendre que comme un contrôle de la mémorisation effectuée à domicile.

I.4.1.La distinction selon les théories:

I-4-1-a- L'approche behavioriste :

Quand nous pensons l'apprentissage dans l'optique behavioriste, c'est-à-dire comme une suite de conditionnements sur de petites unités qui sont censées permettre ensuite la réalisation d'activités complexes, c'est encore de contrôle qu'il est question.

I-4-1-b - L'approche constructiviste :

Par contre, dans une conception constructiviste interactive de l'apprentissage, il est absolument nécessaire pour permettre aux apprenants de cheminer, de se questionner, de se tromper, d'exprimer leur tâtonnement que l'on parle d'évaluation mais en la distinguant bien des bilans et des contrôles.

Selon J.Stordeur (1996), « L'évaluation, c'est cette activité qui consiste pour l'enseignant à prendre des indices dans ce qui se passe au cours de la relation pédagogique dans son ensemble, à leur donner une valeur en fonction du ou des

⁽¹⁾ Fayolle.G,"l'ingénieur entrepreneur français, contribution à la compréhension des comportements de création", ©L'armatton, paris, 1999, p 65.

⁽²⁾ Bertocnini. P, castanzo.E, Puren. CH, "Se former en didactique des langues" © Ellipses, 1998, P 170.

cheminements possibles vers les objectifs (capacités et compétences) et à prendre en conséquence des décisions de régulation ». ⁽¹⁾

I-4-2 - Lever l'ambiguïté entre évaluation et contrôle :

M-C.Grandguillot(1993) déclare que,« L'évaluation est formatrice car celui qui apprend devient capable d'ajuster et de rectifier, en cours d'apprentissage, les démarches qu'il emprunte, l'évaluation est un processus de régulation interne de l'action, une sorte de système de pilotage. La correction des erreurs relève de l'évaluation non du contrôle ». ⁽²⁾

Aujourd'hui, l'évaluation est dite interne quand elle est à la charge de l'apprenant lui-même, c'est en cela qu'elle est formative et c'est pour cela qu'elle est auto évaluation.

Selon lui toujours, « Il semble bien que l'évaluation a changé de nature quand les méthodologues ont compris, qu'on n'évalue pas un apprentissage à son seul résultat, on en évalue l'état initial et les états intermédiaires ». ⁽³⁾

Le contrôle est sommaif, et mené par l'enseignant à la fin d'un apprentissage pour établir à partir de résultats un bilan communiqué aux élèves, aux familles, à l'administration, ce bilan servira de support aux décisions au moment de l'orientation.

« Avec l'évaluation scolaire, on se trouve constamment en présence de deux types de discours : du côté des praticiens dont le évaluations s'appuient sur un très large registre : des appréciations qualitatives non ordonnées (annotations...) ou ordonnée (TB, B, AB) à des appréciations chiffrées (notation)...etc. » ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Stordeur.I, "Enseigner et / ou apprendre pour choisir nos pratiques », coll. « Outils pour enseigner », © de Doeck ET Iarcier S.a, Bruxelles, 1996, P 92-95.

⁽²⁾⁽³⁾Grandguillot. M-C, 'Enseigner en classe hétérogène », col « pédagogies pour demain », © Hachette livre, Paris, 1999, P 87 – P 69

⁽⁴⁾ Ibid, P 130.

"Sur le parcours et les mobiles d'un élève ou d'un individu en formation, en étudiant les meilleurs résultats obtenus : à long terme dans des épreuves de sélection terminale mais, à court terme dans celle de contrôle".⁽¹⁾

I-5- Evaluation / mesure:

I-5-1- La mesure:

La mesure de l'apprentissage ne peut être qu'une mesure approximative indirecte, qu'utilisent les manifestations de l'apprentissage.

Mesurer un apprentissage signifiera observer les comportements qui révèlent l'existence de cet apprentissage.

J-C.Mothe (1979) avance que, «... Cela nous permet aussi de décrire la relation intime qu'existe entre la mesure et l'évaluation des apprentissages, nous avons besoins d'observer pour juger, par conséquent, nous devons d'abord, mesurer les apprentissages pour être capable de les évaluer ». ⁽²⁾

I.5.2. Evaluation VS mesure:

Nous ne pouvons pas parler de l'évaluation sans y associer le problème de la mesure, bien que la portée de cette dernière soit plus restreinte que celle de l'évaluation.

La mesure fait uniquement appel à des données qualitatives, pour Brunelle et Al (1988). « Mesurer, c'est déterminer la qualité d'habiletés, de capacités de connaissances ...etc. que possède un individu ». ⁽³⁾

On ne peut pas éliminer de l'opération d'évaluation l'aspect diagnostique du moment que la prédiction s'appuie nécessairement sur l'observation de comportements dans une large mesure acquise.

⁽¹⁾ [http p://www. Educent-education.Fr/ses/prat/virtuel/correction. Html](http://www.Educent-education.Fr/ses/prat/virtuel/correction.Html). "correction des travaux des élèves".

⁽²⁾ Mothe. J-C, "L'évaluation par les tests dans la classe de français », © BELC, 1979, P 15.

⁽³⁾ Brunelle et Al, "Les programmes de "case management" une description sommaire. 1988.

Inversement, lorsque un examen ou un test paraît destiné uniquement à mesurer un apprentissage passé.

I-6 - Evaluation / jugement / analyse critique:

L-M.Ouellette(1996) pense que, " Que faut-il penser de l'acception souvent retenue qui définit l'évaluation seulement comme le fait de porter un jugement sur un objet dans une situation éducative ?"⁽¹⁾

Selon Mialaret (1989), « l'évaluation consiste à porter un jugement sur la valeur en fonction de critères précis. Elle peut donner lieu à un résultat numérique (note) ou qualitatif (situer la sujet ou le produit dans une classe) ». ⁽²⁾

La pratique du jugement se déroule dans tout cet espace qui constitue en fait, un champ critique fondé sur l'intersubjectivité.

En évaluation, la pratique du jugement, à cause de la diversité des opinions, érigé en principe fonctionnel le choix d la direction ou de la décision ce qui ne se fait pas sans heurt.

Selon Ouellette(1996) aussi « L'évaluation est conçue composée de relations temporelles et topologiques : les premières rendent compte du changement, et les secondes, de la diversité, ce processus de communication est analysé selon trois dimensions ». ⁽³⁾

« L'activité d'évaluation se ramènerait à une tâche de jugement comparatif entre copies » ⁽⁴⁾.

I-6-1- Les trois dimensions:

I- 6- 1- a: La première dimension : (la syntaxe de l'évaluation):

La syntaxe de l'évaluation désigne l'ensemble des relations qui se développent autour de trois éléments de base. D'abord, des acteurs: la personne qui formule des

⁽¹⁾Ouellette. L-m, « la communication au cœur de l'évaluation en formation continue coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », © Presses universitaires de France, Paris, 1996, P 115.

⁽²⁾ Ibid. P 2

⁽³⁾ Ouellette. L-M, op Cit, P 166.

⁽⁴⁾ Ibid, P 138.

énoncés et celle à qui les énoncés sont adressés, ensuite, une unité de base qui délimite l'espace de la situation éducative et finalement, des données de l'évaluation.

I-6-1-B: La deuxième dimension: (la sémantique de l'évaluation):

La sémantique concerne la construction du sens général produit par l'évaluation et sa signification dans le contexte particulier de la situation éducative.

I-6-1- C: La troisième dimension: (la pragmatique de l'évaluation):

Cette dimension représente la pragmatique, c'est à- dire selon Ouellette toujours " l'actualisation de l'évaluation par des actions identifiables ». ⁽¹⁾

« L'identification des compétences dans un but informatif centrée sur les mécanismes d'apprentissage de l'individu ». ⁽²⁾

I-7- L'évaluation et les parents:

L'enseignant doit donner aux familles les moyens de savoir où en est l'enfant dans la construction des compétences prévues par le cursus scolaire. D'après R.Tavernier (1995), « Les parents sont assurés quand ils ont la certitude que l'enseignant sait où il va, qui' il assure un suivi individualisé des progrès de leur enfant, qui il est disposé à leur poserait problème ». ⁽³⁾

« D'autres expériences ont été réalisées sur le même paradigme par **Noizet** et **caverni**, toutes mettent en jeu le rôle que jouent diverses informations, à priori sur l'évaluation des copies, comme l'origine socioéconomique ou ethnique des élèves ». ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Ouellette. L-M, op cit, P 168

⁽²⁾ Colardyn.D, "La gestion des compétences", coll. " pédagogie d'aujourd'hui », © presses universitaires de France, Paris, 1996, P 10.

⁽³⁾ Tavernier.R, "L'évaluation à l'école élémentaire: guide du maître, © Bordas, Paris, 1995, P 109.

⁽⁴⁾ Ibid, P 139.

"Pour que l'évaluation soit efficace, Tavernier affirme qu'il est indispensable qu'il y ait communication entre les différentes parties concernées

- Entre l'élève et les autres élèves – Entre l'élève et l'enseignant.
- Entre les enseignants – Entre les enseignants et les parents".⁽¹⁾

II. Les types de l'évaluation:

II.1: L'évaluation formative:

Pour S-N.Barriol (2000), « L'évaluation est dite formative lorsqu'elle s'intègre au processus même de l'apprentissage et qu'elle contribue de quelque manière à son efficacité, on la conçoit comme une succession d'interventions périodiques qui vérifient en cours d'apprentissage. L'efficacité des méthodes d'enseignement ». ⁽²⁾

Selon **De Landsheere** (1980), "l'évaluation formative est l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ». ⁽³⁾

B.Porcher et al (1996) pensent que, « L'évaluation formative permet de vérifier le niveau d'acquisition des élèves [...] les erreurs, les blocages sont exploités par le professeur pour réexpliquer c'est aussi un moment privilégié de dialogue qui doit permettre à l'élève en difficultés, et des activités plus complexes aux élèves performants ». ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Tavernier.R,op cit,p110.

⁽²⁾Barriol.S-N, "Evaluation sommative et progression des élèves",WWW.a.e.montpellier.fr/ressources/mémoires/2000/bol.pdf.p2.

⁽³⁾Ibid,p2.

⁽⁴⁾ Porcher. B et al, « Au référentiel à l'évaluation, cinq clés pour enseigner », coll. « processus pédagogiques », © édition Foucher, Paris, 1996, P 109

Selon toujours **De Landsheer (1980)**. " L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter [...] il s'agit d'une information en retour (feed Back) pour le maître et pour l'élève"⁽¹⁾.

Tousignant.R (1990) déclare que, « en effet, on dispose, dès maintenant des données expérimentales suffisantes pour affirmer qu'il est possible de conduire la grande majorité des élèves au succès dans leur projet éducatif".⁽²⁾

Selon **Linda Allal (1989)**, "le but de l'évaluation formative est d'assurer une régulation des processus et / ou les résultats d'apprentissage de l'apprenant afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/ apprentissage ». ⁽³⁾

Bordeleau.C et al déclarent (1999) que, « L'évaluation formative doit être considérée comme une activité pédagogique qui a pour but d'assister les élèves dans leur cheminement personnel, et d'aider le maître à mieux jouer son rôle de personne-ressource auprès de ces derniers ». ⁽⁴⁾

L'évaluation formelle bénéficie de l'expérience des docimologues mais ne se content pas d'emprunter à l'arsenal des tests de langue parce que l'objectif a changé. En effet, elle s'interroge plus le sujet sur son comportement pour mesurer sa compétence communicative.

II.1.1 .Les objectifs de l'évaluation formative :

L'objectif de l'évaluation formative est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non simplement classer ou noter les élèves, conduisant progressivement l'apprenant à s'auto corriger.

¹⁾ –De Landsheer, op cit, 1979, p 83.

⁽²⁾ Tousignant.R, « Les principes de la mesure et l'évaluation des apprentissages », © EP édition préfontaire inc, 1982, 2^{ème} édition, © gaétan Morin éditeur Itée, Canada 1990, P 194

⁽³⁾ Abrechet.R, "Evaluation formative", ©de Boeck-wesmael sa, Bruxelles. 1991, P 50.

⁽⁴⁾ Bordeleau.C et Morency.L, "l'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogique », © Gaétan morin éditeur Itée, 1999, P 156-157.

Selon Tyler « le processus de l'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs sont en voie d'être atteints par le programme d'étude et de cours ». ⁽¹⁾

- Indiquer les habilités qui se trouvent à un degré satisfaisant.
- Fournir des fiches qui feront partie d'une évaluation sommative.
- Mesurer les progrès individuels et collectifs des élèves.
- Informer les élèves, la classe et l'enseignant des progrès accomplis.
- Fournir une rétroaction qui dépasse un simple jugement.

En d'autres termes, P.Pelpel (2002) déclare que, "l'enseignant et l'enseignement ne sont que des moyens qui doivent permettre à l'apprenant d'atteindre certains résultats dans différents domaines ». ⁽²⁾

II.1.2 -Les fonctions de l'évaluation formative:

En tant qu'évaluation formative au jour le jour, elle sert :

- A informer le professeur sur le niveau d'efficacité de son enseignement.
- A aider le professeur à planifier les étapes suivantes de l'apprentissage.
- De Feed Back pour l'élève afin qu'il prenne confiance et sache comment s'améliorer davantage.
- A identifier les élèves aux besoins spécifiques.

"Elle a une fonction de régulation, L. Allal (1979), distingue" trois modes de régulation : proactif, interactif et rétroactif.

II.1.2.A : Le mode proactif : avant le début de l'apprentissage et axé sur la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves.

II.1.2.B : Le mode rétroactif : vise davantage la remédiation en vue de corriger les erreurs relevées lors de l'évaluation.

⁽¹⁾ Poudou. M et Amigues. R, « Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation », P 145.

⁽²⁾ Pelpel.P, "Se former pour enseigner", 2^{ème} édition © Dunond, Paris, 2002, P 37.

II.1.2. C : Le mode interactif : pendant l'apprentissage, il permet une meilleure autoévaluation de la part de l'élève".⁽¹⁾

II.1.3-Les caractéristiques des épreuves formatives :

Il faut, non plus référer l'élève d'un système de référence identique pour tous, mais le comprendre dans ce qui fait sa spécificité, analyser sa vision particulière du moment pour pouvoir y répondre immédiatement.

Selon Cardinet(1988) "ces épreuves permettent d'approfondir les domaines qui font problème la souplesse maximale, cependant, est obtenue par l'autoévaluation lorsque l'intéressé fait part lui-même de ses résultats et s'efforce de décrire l'origine de ses difficultés »⁽²⁾

Le rôle d'une systématisation des formes d'évaluation serait de redonner aux enseignants toute leur liberté dans ce domaine et de les décharger des autres formes dont les exigences de rigueur s'intègrent mal dans la relation maîtres élèves.

II.2. L'évaluation sommative:

L'évaluation sommative compare les performances des apprenants en fonction de leurs résultats, il s'agit aussi de la dernière étape de l'évaluation formative.

Elle fournit un bilan de ce que l'élève a appris, elle permet, donc de prendre des décisions relatives à l'orientation des élèves.

II.2.1 : Les objectifs de l'évaluation sommative:

Berger .M-J (1994) pense que, "pour réaliser une évaluation sommative juste et équitable, il faut oser prendre des risques, accepter la négociation et au pire, la confrontation, ses objectifs spécifiques sont:

¹-Allal L, "stratégies d'évaluation formative, conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", in Allal et Cardinet et Perrenoud, 1979, 1981, 1983, l'évaluation dans un enseignement différencié, Berner, Peter Lang, p 42.

²-Cardinet.J, "Evaluation scolaire et mesure", ©De boeck-wesmael s.a, 1988, p110.

- Porter un jugement sur les apprentissages réalisés par les élèves.
- Attester la maîtrise des objectifs.
- Fournir aux parents les résultats des apprentissages de leurs enfants.
- Mesurer l'efficacité d'un programme"⁽¹⁾.

II.2.2- Les fonctions de l'évaluation sommative:

Barriol.S-N (2000) affirme que, "L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan, elle intervient donc, après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours, du trimestre, ... ». ⁽²⁾

"L'évaluation sommative sert à mesurer les changements survenus chez les participants et à juger de leur degré de maîtrise des objectifs.

Selon A.Braun et al (1988), elle sert aussi à :

- Fournir un instantané à un moment donné pour un élève donné.
- Informer les parents.
- Fournir des données pour gérer le progrès et la performance globale.
- Informer d'autres professeurs". ⁽³⁾

II.2.3- Les caractéristiques des épreuves sommatives :

G.Goupil et al affirment que, « En ce qui concerne l'évaluation sommative, le jugement peut avoir des conséquences directes sur l'élève ». ⁽⁴⁾

En évaluation sommative, les items doivent être assez difficiles pour que les élèves ayant atteint, les objectifs se distinguent de ceux qui ne les ont pas atteints.

(1) Berger.M-J, "construire la réussite ; l'évaluation comme outil d'intervention". ©les éditions de la Chenelière, Montréal, 1994, p9.

(2) Barriol.S.N, « Evaluation sommative et progression des élèves », www.ac.montpellier.fr/ressources/memoires/2000/boi/ PDF. P 2.

(3) Braun. A et Forges. G, « Enseigner et apprendre la langue de l'école vers une culture de la réussite pour tous », © De Boeck et Larcier. S, a, 1988, Paris, P 75.

(4) Goupil.G et Lusignan. G, « Apprentissage et enseignement en milieu scolaire », © goétan Moin éditeur Itée, Montréal, Paris, Casablanca, 1993, P 296.

D'après Cardinet.J (1988), « La fonction de ces épreuves est comme on sait d'offrir une sécurité supplémentaire à tous les participants du système éducatif pour voir si l'élève est capable de les tenir de façon satisfaisante ». ⁽¹⁾

II.2.4 -Bilan final :

En évaluation formative, on ne décide pas du succès ou de l'échec d'un élève, en évaluation sommative, il est rare qu'en aboutisse à des actes d'enseignement correctif.

Les épreuves formatives sont utilisées au cours de l'apprentissage, et les informations qu'elles fournissent contribuent à l'amélioration de cet apprentissage. Les épreuves sommatives sont données à la fin d'une étape d'apprentissage, d'un semestre donné, afin que l'enseignant puisse évaluer le degré de réussite des élèves.

Pour Belair.L (1999), « En effet, quoique l'évaluation formative doit être essentiellement à caractère pédagogique aidant pour l'élève dans la construction de son savoir et particulièrement positive, il demeure qu'elle a, encore, une place ambiguë dans les gestes journaliers ». ⁽²⁾

⁽¹⁾ Cardinet.J, « L'évaluation scolaire et mesure », © DE boeck-Caesmael s, a, 1988, P 111

⁽²⁾ Belair.L « L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques », coll. "pratiques et enjeux pédagogiques ", ©ESF éditeur, Paris, 1999, P 23.

II.2.5 -Comment construire une séquence d'apprentissage :

Choix d'un contenu d'apprentissage (une notion une méthode, une technique)

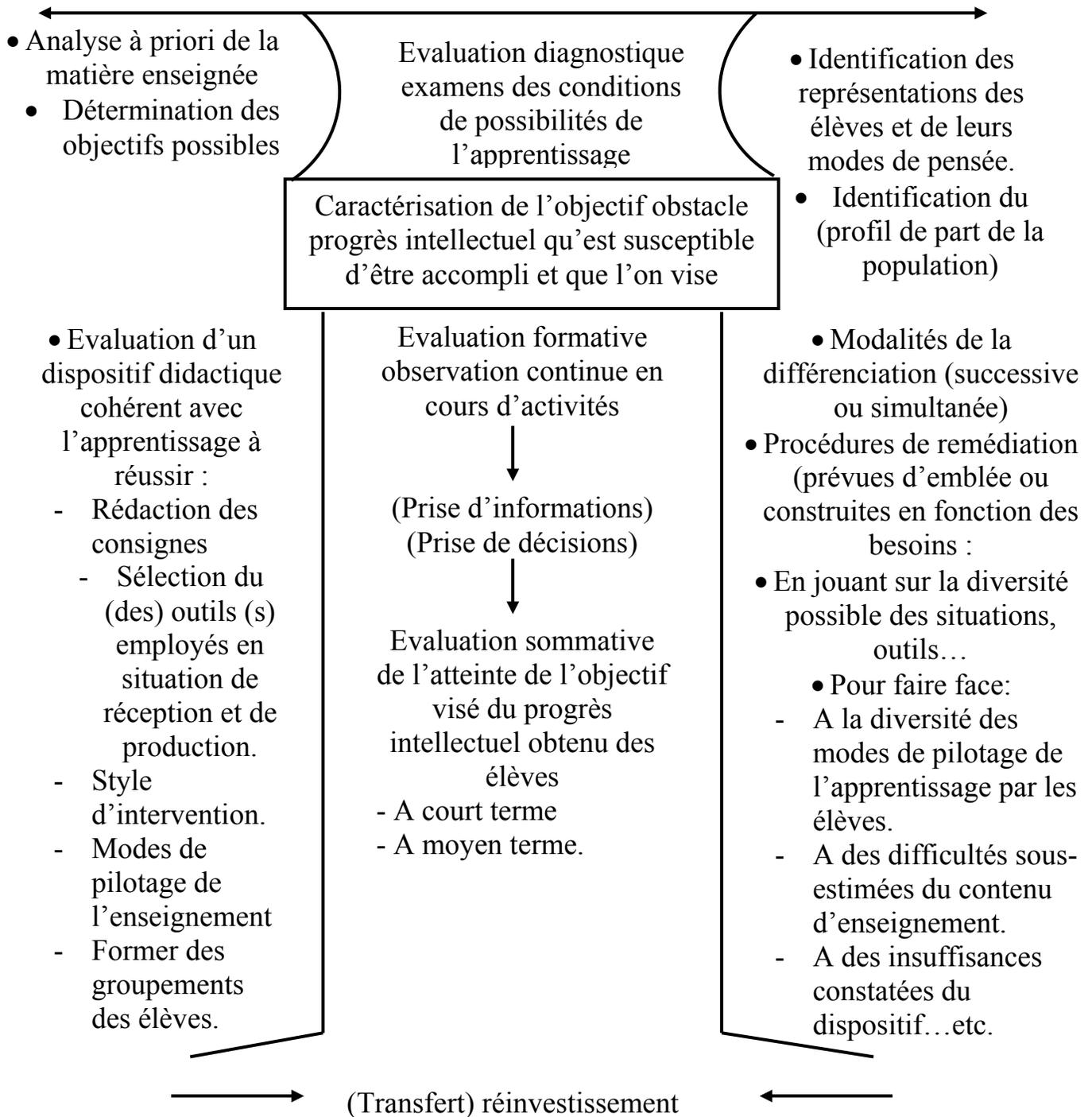


Schéma n°3 : La construction d'une séquence d'apprentissage (1992) ⁽¹⁾

(1) Astolfi.I-P, « L'école pour apprendre », coll. "Pédagogie", ©,ESFéditeur,Paris4ème tirage,1992,P161.

II.3- L'autoévaluation:

L'autoévaluation ne consiste pas à remplacer l'évaluation que réalise le maître par une évaluation réalisé par l'apprenant.

Tavernier.R (1995) déclare que, « L'autoévaluation par l'élève est régulatrice dans la mesure où le constat de réussite ou non de la tâche, de maîtrise ou non d'une compétence, ainsi que le regard réflexif sur les processus et démarches engagés, entraînent chez lui des prises de décision améliorant l'apprentissage ». ⁽¹⁾

II.3.1- Les objectifs de l'autoévaluation:

Pour Gallisson.R (1980), "Il n'y a que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage.

Ses objectifs sont :

- Développer chez les apprenants le sens de la responsabilité.
- Aider les apprenants à mieux comprendre les objectifs du cours.
- Aider les apprenants à apprendre à évaluer leur propre travail.
- Renseigner l'enseignant sur les réactions des apprenants au programme.
- Aider les apprenants à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux". ⁽²⁾

II.3.2- L'importance de l'autoévaluation:

L'autoévaluation est une préoccupation quotidienne de tout enseignant pour des raisons techniques et pour des raisons philosophiques, d'abord, l'autoévaluation est une aide essentielle à l'apprentissage, en associant l'apprenant à la conduite de ses apprentissages.

Sur l'importance de l'autoévaluation Cardinet.J (1988) souligne «...L'apprentissage de l'autoévaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation, c'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la

⁽¹⁾ Tavernier.R, «L'évaluation à l'école élémentaire: guide maître », © Bordas, Paris 1999, P 100.

⁽²⁾ Gallisson.R, « D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères » : du structuralisme au fonctionnalisme, © CLE International, 1980, P 72.

connaissance d'un apprenant, d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même ». ⁽¹⁾

L'autoévaluation est pour l'apprenant une manière de former son jugement, c'est aussi, apprendre à organiser, à anticiper et à planifier son activité : c'est apprendre à apprendre, c'est, enfin, acquérir une plus grande autonomie à l'égard de l'adulte.

II.3.3 -Les caractéristiques de l'autoévaluateur :

Comme l'a affirmé Goupil.G et al (1993), "en cours de vie, la personne devrait donc, si possible tenter de développer en « manière d'être » les traits suivants:

- Etre motivé : engagement volontaire.
- Etre ouvert : remettre en question ses (pré) jugements, accepte ce qui ne fait pas partie de nos catégories habituelles.
- Etre intrigué : naître chaque jour, être capable de faire des découvertes.
- Etre soi-même.
- Etre autocritique : la capacité de se remettre en question.
- Etre sécurisé : avoir « foi » en ce qu'on peut devenir.
- Etre acteur : au « commencement était l'action » Freud.
- Etre vivant : savoir vivre ses émotions.
- Etre combatif : l'acceptation des tensions et des conflits inévitables". ⁽²⁾

II.3.4- L'autoévaluation et l'apprenant:

Avec Goupil.G (1993) toujours, « L'autoévaluation comprend trois étapes : la mesure ou l'autocorrection, le jugement et la décision, apprendre aux élèves à s'auto évaluer, c'est les former aux trois activités à la fois » ⁽³⁾

⁽¹⁾ Cardient.J, "La maîtrise, communication réussie", 1988, P 187.

⁽²⁾ Goupil.G et Lusignan.G, « Apprentissage et enseignement en milieu molaire », © gaéton Mrin éditeur Itée, montréal, Paris, casablanca, 1999, P 282.

⁽³⁾ Goupil .G et lusignan .G, op. Cit, P 283.

Le processus même de l'auto évaluation exige, donc de l'apprenant une prise de recul face au produit réalisé.

On peut donner un autre exemple en classe de langue, selon Tagliante.Ch (1991), « à la fin d'une séquence l'apprenant sera capable de défendre son point de vue en présentant différents types d'arguments ». ⁽¹⁾

Leblanc.Ret al (1989) pensent que,« Bien que l'autoévaluation soit utilisée dans des domaines comme la psychologie et la sociologie depuis plusieurs dizaines d'années son application au domaine des langues étrangères ne remonte qu'à la dernière partir des années soixante-dix, la majorité des travaux porte sur l'utilisation de l'autoévaluation en classe ». ⁽²⁾

II.3.5 -L'autoévaluation VS auto notation :

Il ne faut évidemment pas confondre l'autoévaluation avec l'auto notation. La notation soit l'attribution d'une note sur un bulletin, un geste dont la responsabilité incombe à l'enseignant.

Pour Tousignant.R (1982), « [...] des activités alternatives seront conçues à l'intention de ces élèves qui décident d'améliorer leurs habiletés par des exercices ou des pratiques d'autoévaluation ». ⁽³⁾

II.3.5.1 -Le modèle constructiviste interactif:

Ce modèle se caractérise essentiellement par l'idée que ce sont les apprenants qui construisent leur savoir, à partir de situations proches de la réalité, des interactions entre leur savoir « déjà là » et celui des autres : condisciples, enseignants, livres, ...etc.

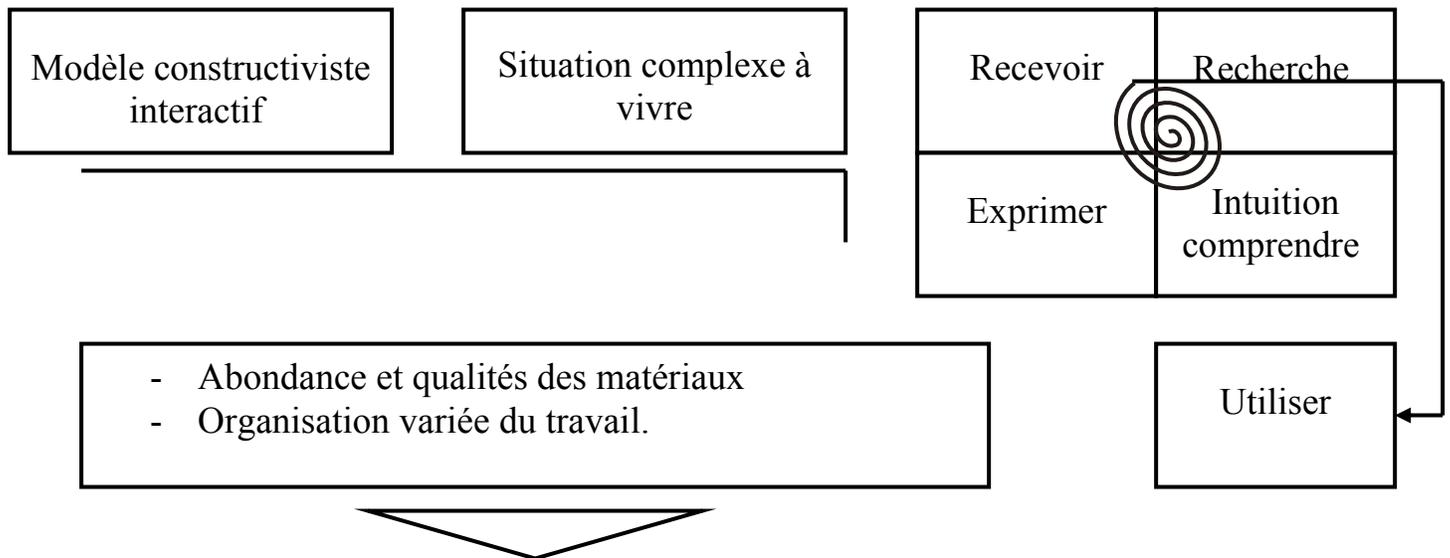
Stordeur.J (1996),"Comme le dit Defrance. B, il ne peut y avoir d'enseignement efficace qu'à la condition que l'élève puisse exprimer ses

⁽¹⁾ Tagliante.Ch, « L'évaluation » ©, CLE, Paris, 1991, P 24.

⁽²⁾ Leblanc.R et al, "L'enseignement des langues secondes aux adultes ; recherches et pratiques ", © Les presses de l'université d'Ottawa, Canada, 1989, P 67.

⁽³⁾ Tousignant.R, « Les principes de la mesure et l'évaluation des apprentissages », © E P édition préfontaine inc, 1982, 2^{ème} éd, © gaétan éditeur Itée, Canada, 1990, P 199.

ignorances ses incompréhensions, ses représentations mentales fausses, ses préjugés en toute sécurité ". (1)



Valeurs véhiculées : initiative, indocilité, responsabilité, engagement, confiance, créativité, flexibilité, solidarité, coopération, autonomie.

Schéma n°04 : Modèle constructiviste interactif. (1996) (2)

Le premier rôle de son exécuteur (enseignant), est celui de soutien affectif pour l'apprenant face aux difficultés rencontrées.

Son deuxième rôle est celui d'évaluateur, évaluer au fur et à mesure de l'activité pour ajuster son action.

Selon Rogers (1980) cité par Artaud.G (1989): « ...l'enfant finit alors par évaluer son expérience uniquement en se référant au jugement d'autrui et par doute de sa capacité de s'évaluer lui-même » (3)

Tardif.J (1997) a défini "les différents rôles qui composent le métier d'enseignement stratégique, en identifiant les caractéristiques propres à chacun

(1), (3) Stordeur.I , « Enseigner et / ou apprendre pour choisir nos pratiques », coll. « Outils pour enseigner », © De Boeck et Larcier s, a, Bruxelles, 1996, P 21-26.

(3) Artaud. G, « L'intervention éducative au-delà de l'autorisation et du laisser-faire», coll., « éducation », © les presses de l'universités d'otawa, Canada, 1989, P 85.

d'eux. Ces rôles de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur et d'entraîneur viennent alors tour à tour construire la relation pédagogique dans la classe. ⁽¹⁾

II.3.6 -Autoévaluation et métacognition:

Le processus d'autoévaluation exige d'entrer dans la situation que l'on vient de créer et de la comprendre de l'intérieur pour ensuite s'en distancier et être en mesure de la regarder autrement par l'exploration de nouveaux dispositifs ou de nouvelles représentations.

ALLAL. L (1993) présente à cet effet," un processus de régulation métacognitive facilitant ainsi l'autoévaluation des mécanismes à l'œuvre dans la réalisation d'une tâche donnée.

Ainsi, l'apprenant accepte plus facilement de s'ajuster et de revoir ses stratégies d'actions sous d'autres formes ou à partir d'autres points de vue, entre autres, d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau". ⁽²⁾

II.4. L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique se fait au début d'une séquence de cours, son utilité est de permettre à l'enseignant de tracer le profil de ses élèves en d'autres termes d'apprécier leurs aptitudes ou leurs connaissances de la matière. Elle ne devrait jamais figurer dans la note de l'élève.

Selon Bordeleau.C et al (1999), «... Ce type d'évaluation aide l'enseignant à mieux adapter ses exercices au niveau de ses élèves, Hietman et Kneer (1976, P 15) voient trois conséquences à l'évaluation diagnostique, l'enseignant pourra :

- Placer les élèves dans un groupe approprié.
- Déterminer les correctifs qui influenceront leur réussite.
- Utiliser les modes adéquats de transmission des connaissances ». ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Tardif.J, « pour un enseignement stratégique », © logique montréal, 1997, P 303.

⁽²⁾ Allal. L, « Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives », in Minor (de), coll « l'évaluation des apprentissages », © Sherbrooke CRP, 1993, P 57.

II.4.1- Les objectifs de l'évaluation diagnostique:

Selon Berger.M-J, (1994)"Les objectifs de l'évaluation diagnostique sont:

- Evaluer les habilités, les intérêts, les capacités, les difficultés et le niveau de réussite d'un apprenant ou d'une classe.
- Déterminer les causes sous-jacentes à des difficultés d'apprentissage.
- Déterminer les modifications pertinentes ou nécessaires à apporter au programme pour l'apprenant ou la classe". (2)

Avant de donner le test aux apprenants, poser les questions à un collègue afin de vérifier si les questions sont claires, précises et équitables.

Avec Goupil.G (1993) toujours« L'élève qui a pratiqué l'évaluation diagnostique se représente l'apprentissage qu'il va réaliser, qu'il a commencé à réaliser [...] il a aussi repéré les connaissances, les démarches qu'il maîtrise et qu'il va mobiliser pour réussir, il se représente celle qu'il va lui falloir acquérir, améliorer ». (3)

II.5. L'évaluation formatrice :

En évaluation formative, la régulation relève de l'enseignant, tandis que l'évaluation formatrice, c'est l'élève qu'en est responsable.

Goupil.G (1993) dit que, « elle doit favoriser l'autoévaluation et un engagement plus ferme de l'élève dans la démarche d'enseignement / apprentissage, c'est-à-dire une démarche de régulation conduite par celui qui apprend ». (4)

(1) Bordeleau. C et Morency. L, « L'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques », © gäetan Morin éditeur Itée, 1999, P 156.

(2) Berger. M. I, « Construire la réussite » l'évaluation comme outil d'intervention, © éditeur de la Chenelière, Montréal, 1999, P 80.

(3), (4)Goupil. G et lusignan. G, « Apprentissage et enseignement en milieu scolaire », © gäetan Morin éditeur Itée, montréal, Paris, casablanca, 1933, P 99, P 102, P 286.

II.5.1-Les objectifs de l'évaluation formatrice:

Les objectifs d'apprentissage visés par l'évaluation formatrice sont :

- L'appropriation par les élèves des objectifs et des critères de professeurs.
- La maîtrise par l'apprenant des procédures de planifications préalables.
- La gestion des erreurs dans le cadre de l'autoévaluation.

II.6-Evaluation pronostique et prédictive:

Il suffit de choisir les variables qui permettent une prédiction différentielle des temps d'études ou des risques d'échecs, « on utilisera pour l'évaluation prédictive toutes les source d'informations qui révèlent en liaison avec la réussite ultérieure ». ⁽¹⁾

En parlant de prédiction différentielle, on rappelle que le problème a été défini comme celui du choix, pour un élève, entre diverses voies de formation.

La fonction première de ces épreuves est de donner une certaine prise sur l'avenir, d'arriver à un profil de pronostic de réussite ou d'estimation.

Mais pour en tirer un pronostic, on doit de nouveau recourir à des comparaisons, puisqu'on doit calculer des corrélations avec un critère de réussite.

III. Les outils d'évaluation:

III.1. La reprise des questions :

Berger.M-J (1994) avance que, « L'évaluation est une activité d'apprentissage, l'enseignant doit donc appliquer les techniques suivantes »:

- Respecter l'estime de soi des élèves en leur donnant leurs résultats de façon aussi directe que possible.
- Utiliser judicieusement les réponses des apprenants.
- Rencontrer les apprenants individuellement pour discuter de leurs réponses.

⁽¹⁾Goupil. G et lusignan. G, op. Cité, 1933, P 99, P 102, P 286.

- Déterminer quelle proportion du temps en classe sera consacrée à la reprise des réponses.
- Discuter avec les apprenants de la réponse modèle.

Trouver quels sont les sujets qui devront être enseigné plus en profondeur".⁽¹⁾

III.1.1-Les tests:

« Un test objectif est un test dans lequel [il est] fourni à l'étudiant une question ainsi qu'une série de réponses possibles parmi lesquelles il doit choisir celle qui lui semble adéquate ». ⁽²⁾

III.1.2 Les questions à choix multiples : QCM

Ce type de test se divise en deux parties : le tronc qui prend la forme d'une consigne, et l'énumération d'une série de réponses plausibles ou d'expressions susceptibles de compléter la phrase.

Chaque question doit porter sur une idée précise, cela permet de réduire le temps requis pour lire les réponses.

Pendant la correction du QCM il faut :

- Tenir compte des interprétations valables.
- Eviter de répéter les mots clés dans le tronc.
- Eviter de révéler la bonne réponse.
- Tous les choix doivent être plausibles.

Mothe.J-C (1975) pense que, « Il suffit au correcteur du QCM de prendre une feuille de réponses identiques à celles qui sont distribuées aux élèves, et à l'aide d'une poinçonneuse d'y pratiquer des trous à l'emplacement où devraient se trouver les bonnes réponses ». ⁽³⁾

⁽¹⁾ Berger. M. I, « Construire la réussite » l'évaluation comme outil d'intervention, © éditeur de la Chenelière, Montréal, 1999, P 94.

⁽²⁾ Notion d'évaluation, université de Québec, Hull, 1982, (P 41-49), In ABRECHT @, (P 77)

⁽³⁾ Mothe. I.C, « L'évaluation par les tests dans la classe de français », © BELC, 1975, P 59.

III.1.3-Le test de type association ou appariement:

Dans un item de ce type, on présente d'abord, une série d'énoncés qui constitue l'ensemble stimuli, on demande à l'élève d'associer un éléments faisant partie de l'ensemble réponses.

Selon Morissette .D (1996),"Habituellement, l'ensemble stimuli est placé à gauche et ses énoncés sont plus longs que les éléments de l'ensemble réponses placé à droite". ⁽¹⁾

Donc, il faut donner des directives claires sur la façon d'indiquer les bonnes réponses, veiller à ce que tous les éléments d'une question se trouvent sur une seule page.

III.1.4-La question à réponses ouvertes courtes : OROC

C'est un test de production minimale qui fait appel au premier niveau taxinomique celui de la maîtrise de la connaissance. Elle comprend plusieurs catégories :

III.1.4.A : La question de type « closure »:

« La technique de ce test consiste à supprimer dans un texte, un mot tous les cinq mots (ou 6 ou 7...), que l'élève doit ajouter, il permet de repérer de nombreuses erreurs indépendantes de la compréhensions ». ⁽²⁾

III.1.4.B : Question à réponse limitée:

L'élève doit répondre par un mot, une locution un nombre ou une ou deux phrases.

III.1.4.C : Exercice d'identification:

Ainsi Berger.M-J (1994) déclare que, « On a ajouté un renseignement erroné dans un énoncé ou une série d'énoncés, l'élève doit trouver les erreurs et décrire

⁽¹⁾ Morissette.D, «Guide pratique de l'évaluation sommative », gestion des épreuves et des examens », © édition du renouveau pédagogique Inc, Montréal ; 1996, P 50.

⁽²⁾ IBID. P 106.

ses corrections, au dessus le nombre d'erreur est indiqué dans la colonne droite ».
(1)

III.1.5 -Le test lacunaire:

"Il repose sur le même principe que celui de tests de closure : il est le plus employé en langue vivante pour tester les savoirs de type linguistique la facilité de l'élaboration, sa rapidité de passation en sont les raisons et si on peut dire les causes principales ». (2)

III.1.6-Le texte guidé (ou avec contraintes):

« Ce test consiste à évaluer la production écrite des apprenants, où la consigne prend une place importante dans l'évaluation, et celle-ci est en adéquation avec l'objectif visé. Elle doit, en effet, indiquer clairement les contraintes imposées à l'élève ». (3)

IV. La motivation:

La motivation est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante.

Cependant, plusieurs auteurs définissent aussi ainsi la motivation scolaire, d'après Goupil.G (1997), « la motivation scolaire correspond à l'ensemble des forces internes et externes qui poussent l'élève à s'engager dans l'apprentissage ou dans les activités proposées, à y participer activement à faire des efforts raisonnables pour choisir les moyens (stratégies, connaissances,) Les plus appropriés et à persévérer devant les difficultés, la motivation intervient donc à

(1)Berger. M. I, « Construire la réussite » l'évaluation comme outil d'intervention, © éditeur de la Chenelière, Montréal, 1999, P 95.

(2) IBID. P 105-106

(3) IBID. P 108

tout moment de la réalisation d'une activité ou à toutes les étapes de la démarche d'apprentissage ». ⁽¹⁾

IV.1. Les types et les moyens de la motivation:

IV.1.1-La motivation intrinsèque:

La motivation intrinsèque signifie que l'individu va effectuer une activité uniquement à cause du plaisir qu'elle lui procure. Pour cette raison les études portant sur la motivation intrinsèque utilisent des activités qui sont jugées très intéressantes, le temps que peut passer le sujet en dehors de toutes contraintes expérimentales est de ce fait une des meilleures mesures de la motivation intrinsèque (le plaisir et la satisfaction ressentis lors de l'exécution de la tâches).

IV.1.2-La motivation extrinsèque:

La motivation extrinsèque fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité, pour en retirer quelque chose de plaisant tel que l'argent, ou pour éviter quelque chose de déplaisant.

Quelle que soit la situation, l'individu en perçoit les résultats comme indépendants de sa volonté, c'est donc l'inverse extrême de l'autodétermination.

Selon Lieury.A et al (1997), « Il existe une large gamme d'actions liées aux contraintes extérieures, telles que le souci de gagner de l'argent, d'être valorisé par des prix, de faire plaisir aux parents: ce sont les motivations extrinsèques"⁽²⁾ ».

De cette façon une erreur dans un problème peut rapprocher de la solution finale par l'élimination des stratégies improductives, mais on comprend que l'erreur dans ce cas ne doit pas être connotée négativement par l'enseignant et encore moins publiquement, car cette fois elle n'aura que l'aspect de contrôle et laissera la motivation comme un renforcement négatif.

⁽¹⁾ Goupil. G « les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage », © gäetan Morin éditeur Itée, 1990, 1997.

2) Lieury.A, Fenouillet.F, "motivation et réussite scolaire ", ©Dunod, paris, 1997, p43.

IV.1.3-La motivation à apprendre:

Pour apprendre et pour développer des attitudes et des comportements l'apprenant doit pouvoir (capacité) et vouloir (motivation) :

- a) Baser sur des commentaires plutôt que sur des notes.
- b) collaborer à son évaluation.
- c) Choisir des critères d'évaluation concernant :

*) Les apprentissages réalisés.

*) Le progrès accompli

*) L'effort déployé.

*) Les améliorations à apporter.

*) Adaptation à une pratique évaluative qui réduit la compétition et la comparaison ». ⁽¹⁾

IV.1.4-La motivation à enseigner:

Le projet d'être enseignant résulte souvent du désir : de s'occuper des autres, de les nourrir et de les guider.

Les méthodes nouvelles donnent une nouvelle fonction d'animateur à l'enseignant, pour laquelle : il n'est pas suffisamment préparé, quant à la soif de stimulation, elle est satisfaite dans la mesure où l'enseignant accepte d'apprendre « par » et « avec » ses apprenants, dans les recherches communes où il apporte sa compétence méthodologique.

Bordeleau.C et al (1999) affirment que, "La réussite étant l'un des meilleurs moyens pour motiver des élèves l'enseignant doit choisir un exercice à la portée de ses dispositions mais, qui présente, tout de même, un défi pour eux ". ⁽²⁾

L'enseignant doit s'aimer lui-même, une personne qui a une image positive d'elle-même et qui estime ses capacités à leur juste valeur manifeste plus facilement son amour des jeunes et le « respect attire le respect ».

⁽¹⁾ Viau. R, « La motivation en contexte scolaire », © Renouveau pédagogique, P 53.

⁽²⁾ Bordeleau. C et Morency. L, « L'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques », © gäetan Morin éditeur Itée, 1999, P 25.

V. L'observation :

La première étape pour aider l'élève en difficulté consiste à observer en classe des situations « naturelles », des acquisitions des comportements réussies ou des échecs.

Selon Goupil.G (1997), « Ces diverses actions peuvent contribuer à régler la situation : l'enseignant jugera alors de la nécessité d'une évaluation et d'une intervention plus précise ». ⁽¹⁾

L'observateur doit la plupart du temps utiliser des instruments d'appui tels qu'une liste détaillée des éléments à observer.

De sa part Morissette.D (1996) déclare que, « L'élève apprend à apprécier par lui-même ses apprentissages et à prendre des décisions en conséquence ». ⁽²⁾

Enfin, le principal inconvénient de l'observation est qu'elle représente une technique de mesure difficile qui prend beaucoup de temps, il est presque impossible de la pratiquer correctement sans un entraînement approprié.

V.1-L' importance de l'observation:

"L'observation peut être très utile si l'enseignant désire promouvoir les intelligences multiples dans ses activités de classe, le modèle de Gardner (1983) repris par Weber (1999) offre une alternative fort pertinente pour orienter la remédiation suite à l'observation et l'analyse des erreurs des élèves". ⁽³⁾

Que l'on soit dans un contexte d'observation des stratégies ou d'appréciation d'un brouillon d'une production, le fait de déceler et d'analyser les types d'erreurs ne peut se faire sans qu'un climat de confiance soit instauré entre l'enseignant et

⁽¹⁾Goupil. G, op cit, P 23.

⁽²⁾ Morissette.D, «Guide pratique de l'évaluation sommative », gestion des épreuves et des examens », © édition du renouveau pédagogique Inc, Montréal ; 1996, P 57.

⁽³⁾ –Weber.M,"Economie et société ", ©presse pocket (Agora), 1999.

l'élève. Afin que ce dernier accepte de bon gré de faire connaître les étapes de production à mi-parcours.

Il importe de présenter l'évaluation comme une forme de régulation apte à faciliter son apprentissage. Ainsi, pour minimiser les craintes, il peut s'avérer pertinent d'utiliser des démarches de métacognition visant les élèves d'identifier tour à tour leurs stratégies d'apprentissage, pour comprendre les sources de leurs erreurs et même de trouver les moyens pour y remédier.

Morissette .D (1996) affirme que, « ...au moment où l'élève trouvera un sens dans ce processus que les rémédiations, les propositions et les moyens suggérés par l'enseignant auront des effets bénéfiques ». ⁽¹⁾

V.2-Les formes de l'observation:

Dans son sens large, l'observation est la constatation d'un fait à l'aide de moyens d'investigation et d'études appropriées, il s'agit alors d'une procédure empirique fondamentale commune à toutes les sciences factuelles.

L'observation prend une signification qui inclut toutes les catégories d'examens écrits, oraux et performances, l'observation en classe se définit comme le procédé qu'applique une personne lorsqu'elle porte son attention sur des phénomènes tels que l'enseignement ou l'apprentissage.

Elle peut adapter plusieurs formes, en situation d'enseignement, c'est surtout, l'observation structurée qui s'applique.

Elle consiste à observer certains types de comportements chez des élèves pris individuellement ou en groupe et à noter au fur et à mesure les jugements portés, on peut systématiser l'observation en usant des techniques particulières comme l'échantillonnage.

⁽¹⁾ Morissette. D, op cit,1996, P 69.

L'information utilisée pour élaborer le plan d'intervention provient de sources diverses: de formulaires, de références, du dossier de l'élève, d'observations, d'entrevues avec les parents, les enseignants et les élèves...etc.

Pour Winzer (1996) « le but de l'évaluation est d'obtenir et d'analyser suffisamment d'informations pour savoir comment enseigner efficacement à l'élève, l'évaluation doit donc porter non seulement sur l'apprentissage réalisé, mais également sur l'ensemble de l'environnement susceptible d'influencer les acquisitions de l'élève ». ⁽¹⁾

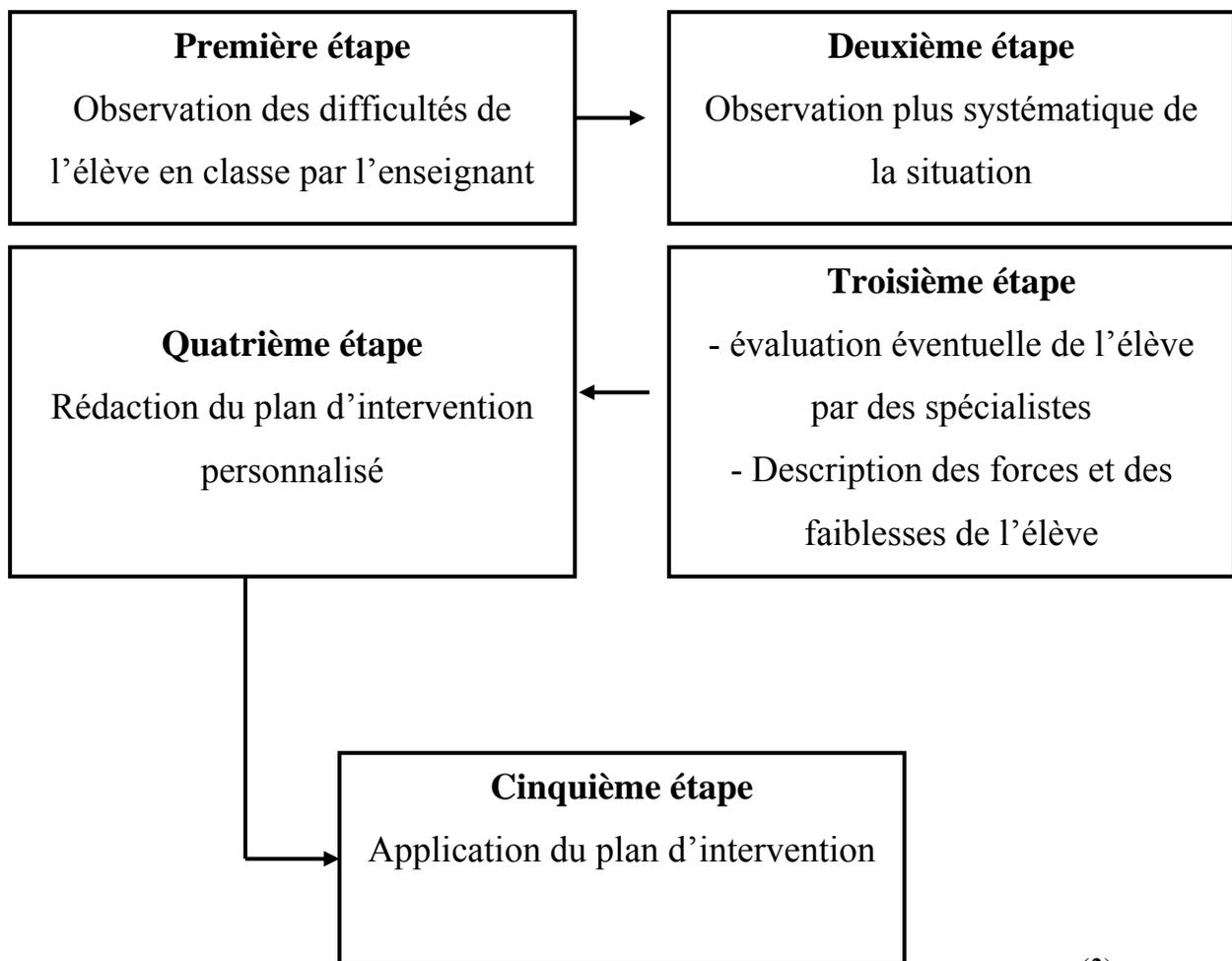


Schéma n°05 : Rédaction et application de plan d'intervention 1996. ⁽²⁾

⁽¹⁾ Winzer, "children with exceptionalities in classrooms", ©scarborough, allyn et bacon, 1996, p25.

⁽²⁾ Goupil, G « les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage », © gäetan Morin éditeur Itée, 1990, 1997, P 26.

V.3-Observer pour évaluer:

Cependant tous les apprentissages ne sont pas susceptibles de se manifester par des traces matérielles et dans ce cas seul l'observation de l'enfant en train d'agir peut renseigner sur la maîtrise de la compétence.

Par ailleurs, même lorsque la tâche aboutit à une trace durable, les informations qu'on peut tirer d'une analyse du produit fini ne sont pas toujours suffisantes pour faire une évaluation.

En effet, la production finale ne révèle pas toujours quelle démarche a été mise en œuvre par l'apprenant et c'est, pourtant, souvent utile, « on peut, affirme Berger.M-J(1994), certes, suppléer à cette insuffisance en analysant non seulement le produit fini, mais aussi, les productions intermédiaires : brouillons, réécritures ». ⁽¹⁾

L'observation est donc, nécessaire à l'évaluation mais ses conditions et sa nature ne sont pas toujours explicites. Elle est le moyen de prélever les informations dont l'évaluation a besoin.

Observer, c'est donner du sens à l'enchaînement des actions de l'enfant, à ses tâtonnements, à ses hésitations, repérer à quel moment il identifie ses propres erreurs, à quel moment il les reconnaît comme telles.

L'observation fait partie intégrante des étapes de l'évaluation, l'observation de l'élève dans toute une gamme d'activités peut permettre de déterminer s'il atteint les objectifs d'apprentissage, cet outil fournit à l'enseignant des renseignements qui lui seront utiles pour la planification des programmes.

L'enfant évolue sous l'influence de la stimulation et des réponses apportées à ses besoins par son environnement éducatif.

⁽¹⁾ Berger. M.J, « Construire la réussite »; l'évaluation comme outil d'intervention, © les éditions de la Chenelière, Montréal, 1994, P 30.

CHAPITRE 02:

L'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE PAR
L'ECRITURE

I- L'enseignement /apprentissage:

Dans la tradition pédagogique française, une confusion revient souvent celle entre enseigner et apprendre.

I-1- l'enseignement /apprentissage : (Définitions):

La distinction proposée par Mialaret, citée par Bourdoncle (1997) entre l'enseignement et l'apprentissage semble appropriée : "alors que l'apprentissage désigne l'action du sujet qui apprend (l'apprenti). L'enseignement est l'action de la personne qui met l'autre dans la situation d'apprendre. L'enseignant est le sujet de l'enseignement, qui a un double objet : a) l'enseigné, b) la ou les connaissances à apprendre."⁽¹⁾

Or ce qui révèle de l'apprendre est du registre de l'élève (l'apprenant) tandis que, ce qui est du ressort des contenus et des méthodes amène le maître à enseigner : il faudrait donc éviter de dire " ce maître apprend bien ", " c'est un bon instituteur "(car c'est laisser croire que le travail d'apprentissage est l'affaire du professeur, alors que l'on sait bien qu'il incombe à l'élève).

Dumod (1973) affirme que, "le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie".⁽²⁾

L'apprentissage et l'enseignement sont dans le milieu scolaire intimement liés .En effet, bon nombre de techniques, de modèles d'enseignement et de méthodes d'évaluation tirent leurs origines théoriques de la psychologie de l'apprentissage.

Alors que l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà là et une intention extérieure, une histoire où s'affrontent des sujets et

(1) Bourdoncle.R, Orsoni.M.A, "Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs", Tome 01, © TNRP, Paris, 1997, p 20.

(2) Dumod, " Liberté pour apprendre", Paris, 1973, p 152.

où travaillent et s'articulent, jamais très facilement intériorité et extériorité, apprenant et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux.

Tout apprentissage est dirigé vers l'avenir, c'est-à-dire que le but de l'enseignement est de faciliter un comportement donné à un moment donné après la fin de cet enseignement.

Selon Goupil et All (1993) : " faire acquérir le savoir aux élèves suppose une organisation importante de la sélection enseignement-apprentissage, cette organisation exige une structure, de moyens, du matériel et du temps ".⁽¹⁾

Il n'y a d'apprentissage que s'il y a appropriation, les conditions de cette appropriation passent forcément par l'engagement de l'enfant dans son apprentissage. Ce dernier, n'est efficace que s'il mobilise chez l'élève un certain nombre de ressources intellectuelles et affectives. Legrand.L (1988) affirme que : "l'accent mis sur le savoir, sur la compétition intellectuelle, sur la méfiance à l'égard de ce qui n'est pas directement utile à la conquête d'examens classants, tout cela correspond à cette revendication des classes moyennes pour un système éducatif rentable, c'est-à-dire capable de protéger les acquis d'une promotion sociale récente et de mettre de l'ordre dans une jeunesse qui leur échappe, la dictée et l'orthographe sont les symboles de ce retour à l'ordre [...]"⁽²⁾.

L'apprentissage correspond à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés déjà acquises, pour qu'il ait apprentissage trois conditions doivent être remplies :

- 1) Il faut qu'il y ait un changement dans le comportement ou les habiletés.

(1) Goupil.G, Lusignan.G, "Apprentissage et enseignement en milieu scolaire", ©gaëtan Morin éditeur Itée, Montréal, Paris, Casablanca, 1993, p 130.

(2) - Legrand. L "Les politiques de l'éducation", ©PUF, coll. "Que sais-je?", 1988, p 75

2) Il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience.

3) Ce changement doit être relativement durable.

Selon Legendre (1988) dans le dictionnaire actuel de l'éducation cité par Goupil et All (1993): "l'apprentissage acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet (...) de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle ".⁽¹⁾

I-2- Enseignement/Evaluation :

La question est de savoir ce qui est un objectif clairement défini qui rende possible l'évaluation .Evaluer, dans le sens de comparer le résultat constaté d'une action pédagogique ,ne constitue pas d'emblée un objectif .

Définir un objectif, c'est une intention opérationnelle, c'est-à-dire se représenter par avance le comportement observable qui manifeste la capacité acquise au terme d'un apprentissage.

D'après Tavernier(1995) : "avant que ne s'engage l'action ,l'objectif décrit sera capable de faire au terme de l'apprentissage et indique les critères de comportements qui permettront de reconnaître si la compétence visée est maîtrisée ou non ,l'objectif anticipe et décrit ce que l'évaluation constate "⁽²⁾ .

I-2-1-L'enseignant et ses rôles:

En réalité, l'enseignant est le détenteur de la responsabilité de faire acquérir le savoir en milieu scolaire .Le savoir a des traits qu'il lui sont propres: il est orienté par finalités de l'éducation qui guident la création des programmes d'études.

Selon Holbron et All (1993) : "à titre de nouvel enseignant, vous vous devrez à vous-même d'explorer différentes manières d'établir et de

(1) Goupil.G et all, Op.cit p 36.

(2) Tavernier.R,"L'évaluation à l'école élémentaire" guide du maître, ©Bordas, Paris, 1995, p 69

maintenir l'ordre en classe qui s'accorderont à vos croyances au sujet du contrôle d'un groupe d'apprenants et de l'autorité".⁽¹⁾

Le succès de passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant repose donc sur des décisions : morale, pratique et de nature émotionnelle.

Plutôt que de prendre en charge le contrôle de l'activité par trop d'explications, d'avertissements et de conseils, l'enseignant aide à la construction des repères que sont les objectifs et les critères de réalisation.

On arrive, selon Grandguillot (1993) : "à une distinction importante à faire entre deux formes d'attitudes d'aide possibles : le guidage : dont le risque est de renforcer l'attitude de dépendance de l'élève, et la guidance qui participe à la construction de son autonomie ".⁽²⁾

Selon Holbron et All (1993) toujours : "il nous fait réfléchir, chacun individuellement à la façon dont on peut échapper, dans des situations données, à la routine et à des réponses devenues des réflexes, si l'on veut grandir professionnellement et personnellement [soyez francs, la faute n'est pas imputable à nos élèves, c'est notre responsabilité...]."⁽³⁾

Un des rôles de l'enseignant est d'intervenir dans les processus d'acquisition (soit pour les stimuler soit pour les modifier) quand la construction du système en langue cible par l'apprenant s'avère problématique.

L'enseignant doit jouer plusieurs rôles dans ce scénario qui est l'apprentissage scolaire .Quant à l'évaluation, elle offre à l'enseignant l'occasion de donner des rétroactions (Feed Back) sur la tâche exécutée par l'élève (évaluation formative).

(1) Holbron.P, Widden.M, Andress.I, « Devenir enseignant à la conquête de l'identité professionnelle », Tome1, © les éditions logiques inc, 1993, p 52.

(2) Grandguillot .M-C,"Enseigner en classe hétérogène", coll. "Pédagogies pour demain", © Hachette Livre (Paris, 1993, p 99

(3) Holbron. Pet all (1993), Op.cit p 64.

D'après Holbron .P et all (1993) aussi,"l'enseignant motivateur est capable de donner confiance à ses élèves, de les encourager, donc il n'existe pas de recette magique pour devenir un bon enseignant ".⁽¹⁾

I-2-2-L'engagement professionnel :

«S'engager dans l'enseignement, selon Holbron.P.et all (1993) est de :

- Montrer un intérêt réel et un attachement vis-à-vis de l'enseignement et de l'éducation en général.
- Acquérir une expertise dans l'enseignement, incluent des habiletés, à donner des consignes, à gérer l'organisation de la classe ...etc.
- Aimer les enfants et travailler dans leur intérêt.
- Croire en soi-même et en sa façon de tirer le meilleur parti des programmes.
- Se fixer des buts et travailler à les atteindre.
- Ne jamais abandonner lors de situations difficiles.
- Accepter de toujours aller plus loin, fournir l'effort nécessaire ». ⁽²⁾

I-3-La formation des enseignants :

Quand l'idée commença à émerger la formation fut, d'abord, réservée aux instituteurs, comme s'il était évident que seuls les jeunes enfants avaient besoin de pédagogie et qu'avec l'âge, l'élève devient en quelque sort totalement perméable à l'expression d'un savoir qui pouvait, enfin, s'imposer en vertu de sa seule cohérence.

Dans cette perspective, Meirieu.PH (1989) affirme que : "c'est pourquoi nous préférons un modèle "régulatif" :celui-ci se caractérise par le fait qu'il cherche à placer le maître en situation de recherche-action,

(1) Holbron. P ET all, 1993, op cit, p 27.

(2) Holbron.P et all , 1993,Op.cit p 58

c'est-à-dire à susciter son inventivité didactique d'une part, et à former sa capacité à la réguler à l'observation de ses effets, d'autre part "(1)

Les études portant sur ceux qui s'inscrivent dans des programmes de formation parce qu'ils veulent travailler avec d'autres, aiment les enfants et espèrent pouvoir jouer un rôle marquant pour l'avenir de leurs apprenants .

R.Richterich (1994) avance que, " pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseigner et d'apprendre une langue, l'institution doit établir un programme dont la fonction est de : prévoir/ choisir, décrire/ expliquer, proposer /imposer, les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont censées provoquer celle d'apprentissage ". (2)

Au cours de leur formation, on dira probablement aux étudiants maîtres qu'il est préférable d'être des facilitateurs de l'apprentissage plutôt que de simples présentateurs d'information .Dans une société déjà saturée d'informations, il est très important d'inculquer à l'enfant les capacités d'analyser ces informations.

A ce sujet L. Paquari et all (1998) déclare que : " les enseignants universitaires étaient certainement les seuls à ne pas avoir été formés pour enseigner, comme si la somme de leurs recherches et connaissances était à elle seule la pédagogie ". (3)

I-3-1-Enseigner à une classe hétérogène:

Le métier d'enseignant présente la particularité d'instaurer un face à face constant avec un ou plusieurs groupes- classes constitués de personnalités diverses, appelées à travailler ensemble pendant une année entière.

(1) Meirieu.Ph., "Enseigner, un scénario pour un métier nouveau"© E S F éditeur, Paris, 1989 p 105.

(2) Richterich.R, "A propos des programmes" in coste ©, 1994, p 175

(3) Paquari.L et all,"former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences", © De Boeck Université, Bruxelles, 1998, p 324.

De son côté B.Bailly (1999) affirme que : " l'acte pédagogique est interactif, il met en jeu la personnalité des élèves et celle de leur enseignant, il est utile que ce dernier se connaisse suffisamment dans un double objectif : d'une part, pour prendre conscience des comportements que son attitude risque d'induire chez les élèves .D'autre part, pour être vigilant à ces propres réactions face à certains comportements d'élève "(1)

I-3-1-1- La distinction entre but, finalité et objectif:

Hameline (1991) cité par S.Plane (1994), « nous invite à ne pas confondre une finalité, un but et un objectif en affirmant :

- ☒ Une finalité: est une affirmation de principes à travers laquelle une société identifie et véhicule ses valeurs (former les hommes instruits).
- ☒ Un objectif: est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant, l'un des résultats escompté d'une séquence d'apprentissage.
- ☒ Un but : est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par un individu, à travers un programme, ou une action déterminée ». (2)

I-3-2- les objets de l'apprentissage :

Les objets de l'apprentissage sont multiples : parler, écrire, lire et compter, les attitudes envers les personnes, les évènements ou l'environnement.

Goupil.G (1993) classe les produits de l'apprentissage selon leurs propriétés communes, en distinguant « cinq catégories : les attitudes, les habiletés motrices, l'information verbale, les habiletés intellectuelles et les stratégies cognitives.

Nous les examinerons tour à tour :

(1) Bailly.B,"Enseigner : une affaire de personnalités", ©édition Nathan, 1999, p 166

(2) Plane.S,"Ecrire au collège: didactique et pratiques d'écriture ", © Nathan, Paris, 1994, p 35

○ **Les attitudes** : sont des états internes qui influencent les choix .Elles peuvent être apprises sous l'influence d'autres personnes ou être conditionnées par les expériences .Ainsi un élève qui essuie échec après échec en mathématiques ,en arrivera à adopter des attitudes négatives à l'égard de cette matière .

○ **Les habiletés motrices** : sont des actions organisées et des mouvements musculaires pour accomplir avec succès des activités physiques.

○ **L'information verbale** : correspond à des faits et à des connaissances organisées .Elle sert, par exemple à énoncer différents éléments de l'histoire.

○ **Les habiletés intellectuelles**: permettent d'accomplir des opérations mentales par l'utilisation de symboles.

○ **Les stratégies cognitives** : sont des moyens mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage ou résoudre plus efficacement des problèmes : le sujet utilise, par exemple, une stratégie cognitive pour distinguer l'essentiel de l'accessoire lorsqu'il lit un texte ». ⁽¹⁾

I-3-3-l'école, la réussite et l'échec :

Selon Besse (1995) : "l'école même s'il lui arrive parfois de souhaiter le contraire, n'est pas isolée de la société elle inscrit son action dans un type particulier de rapport du langage oral et d'utilisation de l'écrit.»⁽²⁾

Scheerens (1989) dans sa revue des travaux sur "l'école efficace" (1989) fournit, « une liste des facteurs corrélés positivement avec la réussite scolaire :

(1) Goupil.G, Lusignan.G, "Apprentissage et enseignement en milieu scolaire", © gaetan Morin Éditeur Itée, Montréal, Paris, Casablanca, 1993, p 11 .

(2) Besse.J.M, "l'écrit, l'école et l'illettrisme", ©édition Magnard, 1995, p 35

- l'animation pédagogique, par le chef d'établissement, atmosphère de disciplines, politiques d'établissement, axée sur les résultats objectifs explicites et précis.

- les exigences scolaires (évaluation suivie les progrès des élèves).

- La continuité et le consensus entre les enseignants.

A cette liste, il ajoute des facteurs issus des recherches sur l'efficacité pédagogique en classe qui sont :

- Le temps effectif consacré à apprendre.
- L'enseignement structuré / attentes positives des enseignants.
- La motivation des élèves / implication des parents ».⁽¹⁾

Pour Gahay (1994) : " l'école est une entreprise articulée sur la question de la réussite ou de l'échec .Elle sanctionne ce dernier quotidiennement de manière subtile (attitudes du professeur) et de manière explicite (les notes; les orientations), l'image que l'adolescent se forge de lui-même n'est sans doute pas étrangère à son vécu scolaire. "⁽²⁾

A ce sujet Travel et all (1996) déclarent que, « chaque pays a donc son approche de l'échec, en fonction de sa tradition éducative, de ses exigences, de programmes et de contenus, de ses modes d'évaluation, les définitions varient alors suivant que l'analyse de l'échec se fait par rapport à l'individu élève, par rapport à l'institution scolaire ou par rapport à la société ». ⁽³⁾

I-4-L'enseignement au lycée :

Les mesures pour l'enseignement au lycée viennent à favoriser chez les élèves la maîtrise affective d'au moins deux langues vivantes en plus

(1) Scheerens, "Improving school effectiveness", UNESCO, paris, 2000.

(2) Gahay. M, "Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie", © De Boeck-wesmael s, a, 1994, p 148-149.

(3) Travel.J.Pet all, "Echec et réussite scolaires, de nouvelles questions" coll. "Migrants formation, © centre national de documentation pédagogique, France, 1996, p 45

de la langue maternelle et à donner une dimension internationale à l'action des établissements scolaires.

Les moyens affectés à partir de la grille horaire de langues vivantes des classes de lycée peuvent être utilisés selon le projet de l'équipe pédagogique

Selon Amigus.R, (2001) : "une nouvelle forme d'organisation de l'enseignement de cette discipline : suppression de la distinction entre langue vivante 1 et 2 au profit de groupes de performance constitués à partir de la compétence des élèves dans les langues apprises".⁽¹⁾

Il existe une différence de niveau entre "apprendre" et "apprendre à apprendre", l'esprit humain fonctionne sur plusieurs registres, il faut en discerner les caractéristiques respectives pour comprendre le sens des situations qu'y font référence.

Chabert Ménager (1996) postule que: "lorsqu'un élève est en difficulté dans une classe, la première réaction du ou des enseignants qui en ont la charge est, en général, (si nous excluons l'indifférence) de chercher à comprendre ce qui se passe afin d'intervenir en cohérence avec ce qui est perçu sans faire l'étiologie détaillée de ce qui a conduit l'élève vers une situation difficile, ils formulent plus ou moins explicitement des hypothèses concernant la façon dont il répond à la demande scolaire".⁽²⁾

II- L'écriture:

Pour Saint Marc (1981) cité par Goupil.G (1993) "...actuellement l'écriture n'a plus le monopole de la transmission du savoir ou de l'appel à l'imaginaire [...] l'écriture se trouve effacée par la technologie des transmissions à distance, la lettre est remplacée par l'appel téléphonique,

(1) Amigus.R, «évaluation scolaire», <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues2/index.html>.2001.p3.

(2) Menager.CH, «l'école», <http://www.education-gouv.fr/discours/2001/dyslexie.htm>, 1996.p5.

le savoir écrire s'éloigne beaucoup d'une immédiate réponse à quelques besoins, rien de moins naturel que l'écrire "(1)

II-1-Définitions de l'écriture :

Une écriture est une trace significative, inscrite sur un support spatial fixe ou mobile .Ecrire c'est produire une réalité langagière ,une représentation qui délivre du sens, à partir d'une trace ,transcrite ou non, selon des formes culturellement situées sur un plan orienté, en un espace délimité .

De sa part A.Comte (1958) a défini l'écriture comme : " le langage, quel qu'il soit, qui rattache l'homme (le dedans) au monde (le dehors). "(2)

Etudier l'écriture c'est aussi s'intéresser à l'écriture comme pratique, savoir ce que le scripteur fait avec la façon dont il utilise, comment il se situe dans l'activité le sens qu'elle a dans son rapport à lui-même aux autres, au savoir, à la langue, à l'objet et à la situation d'apprentissage.

G. Deleuze (1955) avance que, " ...Ecrire est une affaire de devenir toujours inachevé, toujours en train de se faire, et qui déborde toute matière vivable ou vécue, c'est un processus, c'est-à-dire un passage de vie qui traverse le vivable et le vécu "(3).

II-1-1-qu'est ce qu'écrire ?

Pour le groupe DIEPE (1995) écrire :

- Ecrire, c'est planifier .La planification peut se faire tout au début de l'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus, elle vise la précision des objectifs : connaissance du lecteur, effet souhaité ...etc.
- Ecrire ,c'est rédiger .La rédaction est la mise par écrit des idées et des intentions retenues .Elle exploite les possibilités

(1) Goupil.G,op cit 1993,p65.

(2) Comte.A, "Le positivisme", coll."Que sais-je?" PUF, 1958, p 55.

(3) Deleuze.G,"introduction in instincts et institutions", ©Hachette, paris, 1955.

sémantiques, syntaxiques, mais aussi, rhétoriques et stylistiques, pour assurer la correction et la cohérence du texte .

- Ecrire c'est réécrire .La réécriture est la modification du texte. Elle porte sur l'ajout la précision, la réorganisation et la reformulation, elle peut être vue comme liée au texte en progression.

- Ecrire c'est réviser .La révision est la vérification systématique d'un texte ou d'une partie de texte, la compétence à réviser peut être vue comme liée au texte en correction ». ⁽¹⁾

II-2-les caractéristiques de l'écriture:

L'écriture présente notamment les caractéristiques suivantes :

- Elle est une trace durable qui aide à se souvenir de ce que l'on y dépose.
- L'écriture reprend un discours oral, une pensée ou une représentation du réel qu'elle transpose en éléments discontinus sur un support spatial.
- Grâce à sa disposition sur un espace orienté, elle facilite une réorganisation de ce qui est déposé sur cette surface (travail de réécriture).
- L'écrit en ce sens, permet de disposer et de redispiser ce dont on a besoin, la pensée pour poser les éléments de sa réflexion, soulager sa mémoire, bref, l'écriture est un instrument fort utile au service de la pensée.
- L'écrit est fondamentalement un outil de communication différé dans l'espace et le temps.
- L'écrit est un moyen conventionnel de communication, car il suppose que le lecteur et le scripteur partagent la même convention de codage.

(1) Groupe DIEPE, "savoir écrire au secondaire", © De Boeck, 1995, p 27

II-2-1-l'écrit en langue étrangère :

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, un individu est amené à exprimer ses performances en utilisant des canaux différents : l'oral et l'écrit .Ces pratiques sont à différencier car leur utilisation implique des savoir-faire et des connaissances distincts.

En effet, comme le précise Goody (1979) "l'écriture n'est pas un simple enregistrement phonographique [...] elle favorise des formes spéciales d'activités linguistiques et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes"⁽¹⁾

Vygotsky (1989) déclare que "la forme écrite aide au déroulement d'un langage relevant de l'activité complexe, c'est là justement ce qui fonde le recours au brouillon, le cheminement "du brouillon" au "mise en net" est précisément une activité complexe, mais aussi, même si l'on ne fait pas réellement de brouillon, l'élément de réflexion est très important dans le langage écrit "⁽²⁾

II-2-2-l'écriture et l'apprenant :

Lorsque le jeune enfant aborde l'écrit il est, en effet, plus ou moins disponible à cet apprentissage , selon l'état de sa croissance organique ,de sa maturation nerveuse, de son fonctionnement moteur et sensoriel, de plus, d'autres facteurs individuels vont intervenir et influencer très directement l'apprentissage (capacité intellectuelle, relationnelle, l'âge ...)

Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, l'écriture représente un "défi intimidant", plusieurs élèves qui connaissent des échecs en viennent à avoir de l'aversion pour l'écriture, or la recherche montre que les bons scripteurs se sont dotés de plusieurs stratégies reliées au processus de l'écriture .

(1) Goody,"la raison graphique, la domestication de la pensée sauvage", ©édition de minuit, paris, 1979.p263.

(2) Vygotsky.L.S,"pensée et langage", ©Messidor, 1985.

Dans l'écriture d'un texte, il y a, d'abord, la mise en situation puis la planification (identifier le lecteur, déterminer le but du texte ...) la mise en texte, et finalement, le processus de révision.

Chacune de ces étapes fait appel à différentes stratégies.

II-2-3-L'école et l'écriture :

L'école joue un rôle prépondérant dans la normalisation de l'écriture, elle pose des interdits (mal dit, mauvais...) impose des modèles.

A.Braun et all (1997) affirment que, "il apparaît indispensable que l'école , pour favoriser l'égalité des chances, travaille aussi l'identité des chances en parlant des carences liées au milieu d'origine de l'apprenant, cela n'est possible qu'en sortant d'une logique d'enseignement pour accéder à des activités susceptibles de modifier dans un premier temps les représentations et les attitudes des élèves afin de susciter un apprentissage plus efficace qui se base sur une participation plus grande des apprenants ".⁽¹⁾

En résumé, pour chacun, les activités de l'écriture peuvent être encourageantes (donner envie d'écrire) ou paralysantes, selon, que leurs représentations entraînent des attitudes diverses en traduisant à la fois l'état intellectuel et affectif du scripteur face à l'écrit.

Selon M.Eckenskn (1994) " ces attitudes sont l'expression de valeurs sociales, de principes personnels .Elles sont liées à des croyances, des opinions, mais aussi à l'estime de soi, au niveau de confiance en soi, on peut donc évoquer une prédisposition psychologique qui oriente les interactions avec l'écriture ".⁽²⁾

(1) Braun.A et all,"Ecrire en français au primaire: quelles performances pour les enfants issus de l'immigration?", © De Boeck et Marco s, a, 1997, p 15.

(2) Eckensck.M,"L'écrit universitaire", © éditions d'Organisation, Paris, 1994, p 25

R.Guibert (1990) pense que "faire écrire mieux, c'est se réconcilier avec l'écrit, mais aussi avec soi même et avec les autres ".⁽¹⁾

II-3-comparaison entre lecture et écriture :

Certes, la communication écrite se distingue de la communication orale : absence de Feed Back, absence de celui qui parle, la communication orale s'inscrit généralement dans une relation interpersonnelle où la parole est vécue incarnée et se partage dans un contexte où le corps aussi s'exprime à travers le geste, l'intonation de la voix.

D'après Giasson (1990) "Ecrire se distingue de l'oral, car il permet de dire des choses, d'aller à l'essentiel sans être gêné par la présence de l'autre : il n'y a personne, on est moins timide, on a le temps de réfléchir à ce qu'on va dire, ou bien encore l'écrit permet d'aller à l'essentiel de ce que je veut dire".⁽²⁾

L'accès au savoir lire-écrire est une des conditions nécessaires pour une insertion sociale et professionnelle .La maîtrise de cette compétence constitue une des missions prioritaires de l'école.

Lire et écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués, une fois pour toutes, on ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit, on ne peut lire un texte sans tenir compte de celui qu'il a rédigé, CH.Montécot (1996) déclare que, "pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit".⁽³⁾

(1) Guibert.R, Jacobi.D,"L'écrit, production et représentations", ©éducation permanente, n° :102, 1990, p 7.

(2) Giasson,"La compréhension en lecture Boucherville"© gaetan Morin éditeur, 1990, p 15

(2) Montécot, Ch,"techniques de communication écrite", ©édition Eyrolles, 1990, © 2èm Chihab, Alger, 1996, p 13e

III- La réécriture:

La réécriture est un ensemble d'opérations linguistiques ou de tâche cognitives allant de la simple relecture: la reformulation complète du texte .Elle se superpose des termes comme "révision", "brouillon", "manuscrit", avant texte , "ratures", "modification"

Selon J.David (1994), "une connaissance des quatre opérations de réécriture peut-être la base de séquences où les élèves évaluent leurs différents procédés (l'ajout, le remplacement, la suppression et le déplacement..), il convient d'évaluer les variations ou les différentes versions d'un écrit scolaires, en observant précisément les arrangements successifs du texte à venir car ils sont généralement les indices d'une acquisition en cours"⁽¹⁾.

Ainsi, s'intéresser à la réécriture, c'est s'intéresser à la fois aux différents états d'un même texte, mais aussi, au procédures d'écriture mise en œuvre pour parvenir à la production finale.

Il faudrait, en effet, distinguer l'action d'écrire de nouveau, c'est-à-dire de réitérer son texte en supposant qu'il n'a pas été transmis de celle qui consiste à écrire à nouveau, ce qui suppose une modification complète ou partielle du texte initial.

Cette distinction n'est pas inutile puisque pour un nombre d'élèves la réécriture se comprend comme la simple reproduction "au propre" du « brouillon », comme s'il s'agissait non de l'améliorer mais, de le reproduire pour un lecteur qui ne pourrait le lire dans sa version "art sale".

Grésillon (1994) pense que : "le terme réécriture comme spécifiant toute modification d'un écrit déjà là .Elle apparaît comme la réponse adaptée à l'évaluation des écrits .Toute opération scripturale qui revient

(1) David.J,"Ecrire, réécrire", repères n° 10, Paris, 1994, p 5

sur du déjà écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers".⁽¹⁾

Ce concept englobe, en fait, toutes les traces du travail d'écriture autres que celles du tout premier jet, c'est-à-dire toutes les opérations d'élaboration d'un texte, y compris les ratures.

Selon J.David toujours : "la question posée restera la suivante : la réécriture est-elle le signe d'une déficience (qu'il faut alors reprendre) intervenue durant la mise en mots, ou bien est-elle indispensable pour contrôler l'explicitation des idées jusqu'à ce que leur organisation et leur formulation soient estimées pertinents dans le cadre d'une tâche rédactionnelle donnée,"⁽²⁾

Hayes et all (1987) ont proposé : "une identification encore plus précise des processus et des connaissances utiles à la réécriture, ils ont souligné les diverses options stratégiques qui peuvent se présenter au rédacteur à chacune des étapes de l'activité de révision".⁽³⁾

IV- la révision:

Réviser, c'est faire quelque chose que l'on n'avait pas fait souvent, parce qu'on n'avait pas su le faire, c'est donc toujours une situation d'apprentissage.

Ainsi l'activité débute par une définition de la tâche consciente et volontaire grâce à laquelle le rédacteur spécifie ses buts (par exemple faire clair, annuler les erreurs,...).Elle se poursuit par une évaluation fondée sur le processus de lecture.

(1) Grésillon, « méthodes de lecture » in les manuscrits des écrivains, ©Hachette édition du CRORS, paris, 1994.

(2) David.J, Op, cit.p08.

(3) Hayes et all, "processus cognitif de la révision", ©Rosenberg, in advances appled psycholingtics, 1987.

Le rédacteur révise et remodèle intensément ce qu'il produit (forme et fond), en réajustant les énoncés les uns par rapport aux autres par "essai et erreur".

Pour Mas (1991), "la révision se limite à une lecture destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une réécriture, qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur".⁽¹⁾

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980) cité par S.Plane (1994) "la révision est analysée en deux sous processus qui sont l'évaluation et la correction, l'évaluation comporte elle-même deux opérations successives, la détection des dysfonctionnements et leur identification ou catégorisation.

Détection, identification, et correction relèvent de stratégies distinctes comme on témoigne le fait qu'on peut réussir l'une des opérations sans pour autant maîtriser les autres ".⁽²⁾

IV-1- les étapes de la révisions :

La révision d'un texte se fait en plusieurs étapes : la relecture et la réécriture, chacune de ces étapes fait appel divers savoirs :

- Etre capable de prendre de la distance par rapport à son texte, c'est la relecture, elle peut intervenir au cours du processus d'écriture.
- Etre capable de détecter, localiser et identifier les réussites et les échecs de son texte : l'apprenant doit établir la relation entre ce qu'il a produit et ce que la consigne demandait, cette autocritique est une chose difficile à effectuer parce que inhabituelle.

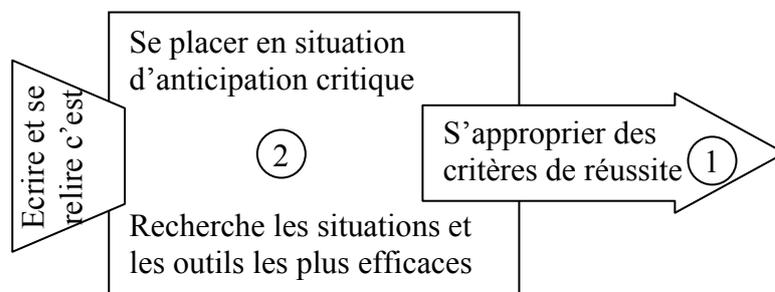
De son côté PH. Meirieu (1989) déclare que : « d'autres activités scolaires peuvent, d'ailleurs, faire l'objet du même traitement, comme la révision d'un contrôle ou la correction d'un brouillon. [...] s'agissant de

(1) Mas.M, "hors des critères, point de salut, repères 73.1-8.1987.p63.

(2) Plane.S, Paris, op cit, 1994, p 48

la relecture d'un brouillon, on sollicitera la définition préalable d'indicateurs de réussite spécifiques au type d'écrit considéré ». ⁽¹⁾

L'auteur résume les étapes de la révision dans le schéma ci-dessous :



- **Les étapes de la révision selon PH. Meirieu (1989).**

IV. 2. Le retour sur le texte :

Les premiers travaux disponibles à la fin des années quatre vingt portent sur cette étape « retour sur le texte et amélioration ». En effet, ce qui caractérise le retour sur le texte c'est, d'abord, sa rareté, ensuite, son inefficacité, car même ceux qui reviennent en arrière et relisent leurs textes n'améliorent pas en général leur rédaction à cette recherche (on obtient une détérioration du produit initial).

J.David et S.Plane (1996) pensent que « [...], il ne suffit pas, par exemple, d'enseigner l'emploi des formes verbales, d'enseigner la façon de contrôler sa propre production, puisqu'on sait qu'à un moment ou un autre, la charge attentionnelle sera tellement forte que même chez un expert, certaines erreurs surgissent » ⁽²⁾.

Hayes et al (1987) identifient dans la révision quatre opérations comme autant de difficultés pour le scripteur débutant :

- La définition de la tâche, qui spécifie les objectifs et modalités de la révision, on peut relire pour vérifier des accords grammaticaux

(1) Meirieu.Ph « Enseigner, un scénario pour un métier nouveau », © ESF éditeur, Paris, 1989, p 96.

(2) David. J, Plane. S, "l'apprentissage de l'écriture de l'école au collège", © PUF éditeur, Paris, 1996. p 34.

aussi bien, que s'assurer de la non-contradiction entre deux propositions.

- L'évaluation qui consiste à analyser le texte déjà produit en fonction des critères retenus.
- La représentation du problème qui va de la simple détection d'un dysfonctionnement au diagnostic général.
- La détermination d'une stratégie par le scripteur qui peut décider d'intervenir immédiatement sur son texte ou de différer son intervention,

V- La correction :

Le terme correction est avec celui de contrôle et celui de bilan, le plus fréquemment associés à l'idée d'évaluation.

Selon R.Tavarnier (1995), « ... de nombreuses ambiguïtés existent à son propos, ainsi :

- Qui corrige ? le maître ou l'élève ?
- Corriger est-ce seulement séparer les erreurs ou est-ce les rectifier ?
- Corriger au sens de rectifier est-ce donner, ou se donner, les moyens de comparer la réponse de l'élève à la bonne réponse de référence ou est-ce donner les moyens à l'élève de se corriger ? ». ⁽¹⁾

Le terme correction couvre, ainsi, des pratiques très diverses qui vont du simple contrôle par le maître à la mise en œuvre d'une autorégulation par les élèves de leurs propres démarches et stratégies.

D'après G.Bonnichon et al (1996), « utiliser les corrections pour progresser, préciser les éléments qui seront réutilisés dans le prochain devoir et n'axer la correction que sur ceux-ci, préciser ou faire préciser

(1) Tavarnier.R, « l'évaluation à l'école élémentaire : guide du maître » ©. Bordas, Paris, 1995. p 25.

aux élèves sur la copie les points à retravailler pour le prochain contrôle, donner ou faire construire une grille d'auto évaluation »⁽¹⁾

V.1. Les étapes de la correction :

La correction est l'action qui mène à l'attribution d'un résultat à chacune des tâches effectuées par l'élève. Selon D. Morissette (1996), « cinq étapes que tout correcteur se doit de respecter :

-Il se concentre sur ce que l'élève a accompli : il prend connaissance des manifestations de sa performance.

- Il s'en forme une représentation.
- Il compare sa représentation avec ce qu'est donné comme réponse idéale dans le corrigé ou ce qu'il conçoit lui-même comme étant la réponse idéale.
- Il apprécie le degré de similitude entre la réponse donnée et celle qu'est attendue.
- En se faisant au barème de correction ».⁽²⁾

V-2- Les modes de correction :

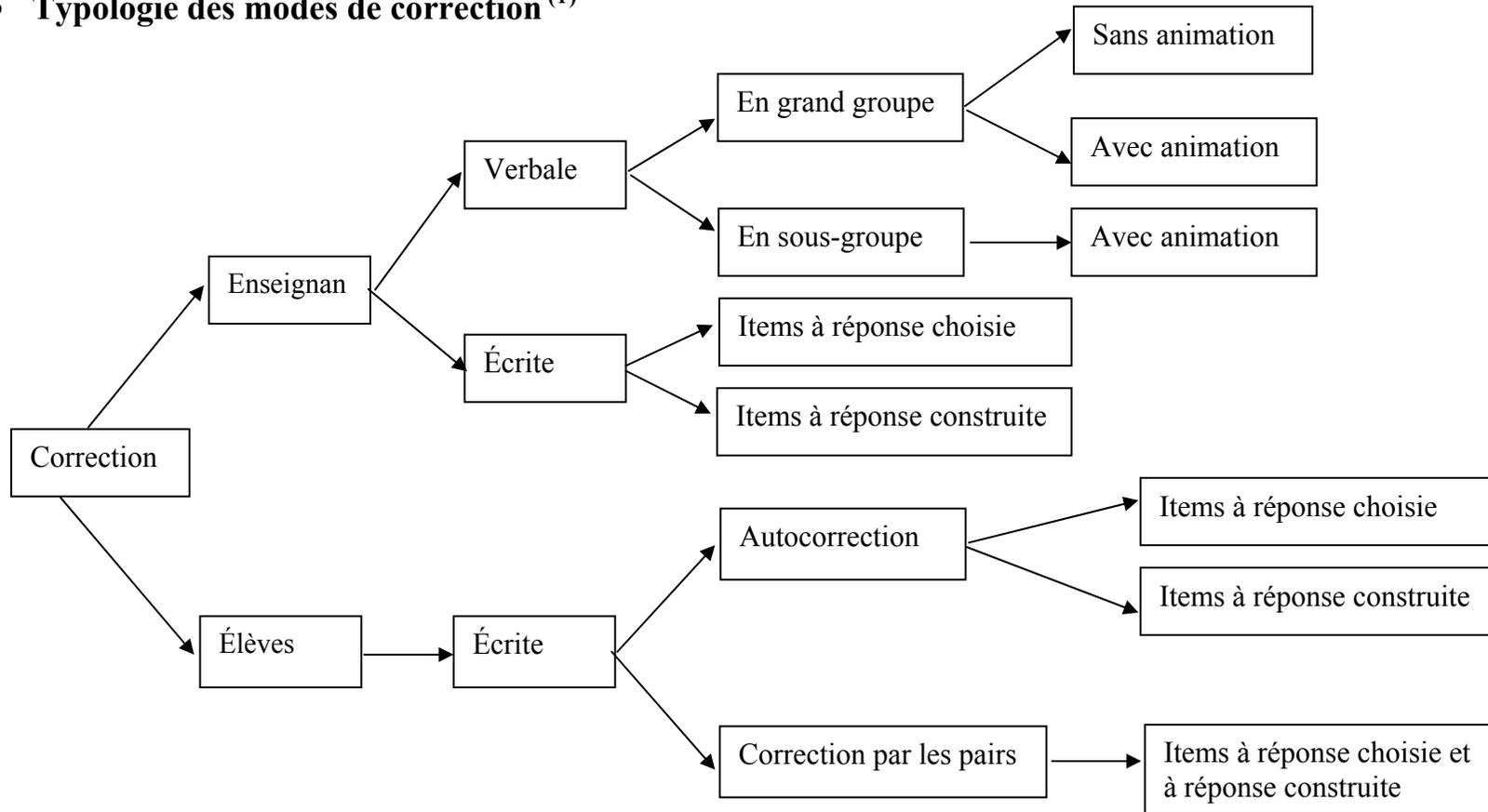
Le but normal de la correction, c'est la transmission d'une information à l'élève. Cette information peut être transmise sous forme de note ou d'appréciation verbales, pour être utile à l'élève, elle s'accompagne de commentaires ou de conseils, cette information en retour, ou rétroaction, doit éclairer l'élève sur sa performance et sur les stratégies utilisées.

G.Goupil et G.Lusignan (1993), proposent sous forme de schéma la typologie des modes de correction.

(1) Bonnichon. G, Martina.D, « Enseigner des méthodes en collège et en lycée » © éditions Magnard, 1996.

(2) Morissette. D, « Guide pratique de l'évaluation sommative : gestion des épreuves et des examens », © Renouveau pédagogique Inc, Montréal, 1996, p 85.

• Typologie des modes de correction ⁽¹⁾



(1) Goupil.G, Lusignan, op cit, 1993, p 343.

La copie de l'élève n'est pas une copie en soi, elle représente le rapport singulier du correcteur à la note, notamment, une médiation entre le professeur et son passé d'élève, et aussi une médiation entre le professeur et l'élève présent physiquement dans la classe.

Jean Denis Moffet (1999) résume dans le tableau ci-dessous le processus de la correction :

Le professeur	L'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> - Après la classe, il repère les erreurs sur les copies d'expression écrite. - Contrôle et vise les cahiers après avoir signalé (souligné) les erreurs. - Il contrôle la correction réalisée par les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - effectue les corrections demandées par le professeur. - Prend appui sur le code utilisé dans la classe pour analyser la nature de ses erreurs. - Prend appui sur les grilles d'indicateurs de réussite et d'évaluation.
Où ?	
<ul style="list-style-type: none"> - Repère l'erreur dans la production de l'élève. - Annote dans la marge (en fonction de l'erreur et du code utilisé). - Porte le bilan à la place réservée pour cela (observation, appréciation ...) 	<ul style="list-style-type: none"> -corrige l'erreur au plus près (juste en dessous, sur la ligne laissée libre. -Evite les procédés qui alourdissent les tâches (ratures, parenthèses ...) - Réécrit le mot, la phrase, le résultat en entier. - Corrige au crayon ou dans une autre couleur.
Pourquoi ?	-
<ul style="list-style-type: none"> - Pour vérifier les résultats attendus. - Pour vérifier l'acquisition de compétences 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour progresser vers les compétences visées en réinvestissant les connaissances.

- Pour analyser les erreurs et y remédier.	
- Quand ?	
- Pendant l'activité.	
- Apporte une aide ponctuelle - Corrige les exercices terminés par certains élèves avant le temps imparti.	-Réfléchit à la validité de sa démarche et ses résultats. -Réajuste si nécessaire.
Immédiatement après	
- Donne le résultat attendu. - Effectue ou fait effectuer la correction A éviter : - Refaire le devoir dans son intégralité. - Donne des explications superflues.	-Se relit -Utilise les outils d'aide à la correction (indicateurs de réussite, grilles de correction, dictionnaire ... -Confronte ses résultats à la correction effectuée par le professeur.

Tableau récapitulatif de la correction selon Moffert J.D. ⁽¹⁾ (1999).

V-3- Qui corrige ?

Le professeur et l'apprenant auteurs du travail, éventuellement un autre élève ou un groupe d'élèves, un contrat explicite doit définir la tâche de chacun. Cette tâche peut varier selon le type de production, puisque une correction effectuée exclusivement par le professeur ne profite guère l'apprenant.

(1) Moffet.J.D, « L'erreur dans les apprentissages », <http://recherche.aix-mrs.IUFM.fr/publ/vol/n1/amigues3/index.html>.1999. p2-3

Selon Ch.Charnet (2000), « la seule correction utile est celle qu'est réalisée par l'apprenant, entraîner l'élève à se relire au cours ou à la fin de travail, l'amène à prendre son travail lui-même ou ses pairs »⁽¹⁾.

V-4- L'autocorrection :

Les apprenants peuvent consulter leurs enseignants, ils essaient d'en trouver par eux-mêmes la raison et de corriger leurs erreurs, le maître vérifie leurs productions, leur demande de justifier leurs réponses et de préciser leur méthode.

D'après Goupil G, et Lusignan.G (1993), « l'autocorrection est souvent identifiée à l'autoévaluation et c'est vrai qu'une véritable autocorrection suppose qu'il ait autoévaluation »⁽²⁾

Bandura (1980) avance que, « l'autorégulation est la perception d'efficacité personnelle, le comportement n'est pas uniquement déterminé par des événements renforçants ou punitifs. Elle comporte trois sous processus : l'auto observation, le jugement de sa performance, et une rétroaction personnelle.

- L'auto observation, d'abord, savoir s'observer lui-même, est toutefois influencée par de nombreux facteurs, parmi ceux-ci notons la motivation de celui qui s'observe à le faire ; la qualité de l'information qu'il peut tirer de l'observation, la valeur du comportement.
- Le processus de jugement, après l'auto observation de sa performance, la personne pose un jugement sur ses actions, ce jugement peut être favorable, neutre ou défavorable »⁽³⁾

Goupil.G et Lusignan.G affirment que, « l'autorégulation est un concept qui au cours des années, a pris de l'importance dans la

(1) Charnet.Ch, « la correction », <http://www.ac.bordeaux.fr/Etablissement/SudMedoc/ses/2000/codisspib/html.2000>, p5.

(2) Goupil.G et Lusignan. G, op cit, p26.

(3) Bandura.A, "l'apprentissage social ", bruxells, mardaga, 1980.p65.

compréhension des mécanismes qui font qu'une personne s'engage ou non dans l'apprentissage ». ⁽¹⁾

Selon Veslin D et J (1992), « l'enseignant corrige, le plus souvent, il le fait seul, sans que les étudiants n'y participent (les tentatives d'auto-évaluation sont plutôt rares), il s'agit d'un travail solitaire, dont il porte l'entière responsabilité ». ⁽²⁾

« Les résultats obtenus montrent que, quelque soit l'ordre, les premières copies sont sur évaluées tandis que les dernières du lot sont sous évaluées. Par exemple, la copie 5 dans l'ordre direct parvient à être classée troisième, alors qu'elle est classée quatorzième dans l'ordre inverse ». ⁽³⁾

V-5- La notation :

La notation fait suite aux opérations de mesure et consiste en une prise de décision ; il s'agit de la dernière étape de l'évaluation pédagogique.

La note est la réaction de l'enseignant face aux performances de l'élève. Elle est sous l'entière responsabilité de l'enseignant, ce qui n'interdit pas à celui-ci de consulter, de vérifier et de se renseigner.

V-5-1- Le poids des notes :

Durand. M (1996) postule que « le moyen pédagogique donnant le plus de poids aux enseignants est la note. La note cristallise une part essentielle de la vie de la classe des enseignants, des apprenants et de leurs parents » ⁽⁴⁾.

L'enseignement est fréquemment organisé sous la forme d'une alternance entre deux composantes clairement distinctes.

(1) Goupil.G et Lusignan.G, op cit. p 84.

(2) Veslin D et J, « Corriger les copies ,évaluer pour former »,coll. « pédagogie de domain »,@hachette education,paris,1992, p 14-15.

(3) IBID, p 137.

(4) Durand.M, « l'enseignant en milieu scolaire », © presses universitaires de France, Paris, 1996, p52.

La première consiste en une série de leçons au cours desquelles les enseignants dispensent des connaissances, mettent en place de situations visant l'acquisition d'un élément du programme.

La deuxième est un contrôle des connaissances généralement organisé sous forme de questions écrites, où les réponses des élèves sont notées sont prises en compte dans le cadre de leur certification.

Pour M.Belair (1999), « la note globale n'est qu'un pôle d'un travail accompli, au sens où elle ne détaille pas les compétences développées pas plus, qu'elle ne témoigne d'une appréciation équitable ». ⁽¹⁾

V-5-1-1- Faut-il mettre des notes aux élèves, pourquoi et comment ?:

En dépit des bonnes intentions des enseignants, la note transmet essentiellement une information sur le classement relatif des élèves elle désigne les « bons » et les « mauvais ».

Cardinet.J (1988) avance que, « il reste possible cependant de respecter la personnalité des élèves, si l'école leur donne les moyens d'une autoévaluation, plutôt que les conclusions d'un jugement extérieur qui risquerait de les traiter en objet. Il semble que les enseignants soient rarement formés à attribuer des notes .Ils essaient de prendre des points de référence multiples : pourcentages de questions bien répondues avec les élèves d'autres classes et d'autres années ». ⁽²⁾

C'est ainsi, que les notes fondent deux genres de régulation de type pédagogique, à court et à long terme.

A court terme, elles permettent à l'élève d'adapter ses efforts aux exigences du maître, et au maître d'adapter son enseignement aux possibilités des élèves.

(1) M.Blair.L, « l'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques » ; coll. « pratiques et enjeux pédagogiques », © ESF éditeur, Paris, 1999, p45.

(2) Cardinet. J, « l'évaluation scolaire et mesure », © De Boeck-Wesmael S.a, 1988, p 25.

A long terme, la stabilité des moyennes individuelles justifie alors une séparation des élèves en filières différentes, les unes plus exigeantes, les autres moins poussées. En principe pour permettre aux différentes catégories d'élèves de travailler à leur système normal.

V-5-2- Notation VS annotation :

On observe souvent une confusion de bonne foi entre « évaluer » « noter » et « corriger » a quelques choses de répressif, quant à noter, ce terme renvoie au contexte des conseils de classe et des bulletins de notes.

D'après Mothe.J.C (1975), « la notation a un rôle important dans la communication pédagogique tant interne qu'externe. Elle permet à chaque élève d'établir des repères au sein de la classe, de se situer par rapport à ses collègues.

- Elle informe les familles sur le travail de leurs enfants.
- Elle intervient dans la certification, notes, c'est en effet exercer une responsabilité dans l'attribution d'un certificat (diplôme) ». ⁽¹⁾

L'annotation portée sur la copie a également une fonction de communication importante, le professeur compense par l'abondance des remarques, l'impossibilité de sanctionner, cet aspect de la production.

L'annotation renvoie donc principalement à un vis-à-vis d'une norme, qu'est le plus souvent, implicite ou difficilement formulable. Elle peut avoir un caractère verdictif, injonctif, interrogatif, incitatif, subjectif ou évaluatif.

Pour Plane.S (1994), « l'annotation est donc un lieu de pouvoir dans lequel se manifestent directement les conceptions qu'a le professeur de son rôle, il est un détenant une vérité sans appel et sans partage qui renvoie l'élève à son incompetence incorrigible, ou bien un enseignant, qui provoque un questionnement pour faire progresser l'élève » ⁽²⁾

(1) Mothe.J.C, « L'évaluation par des textes dans la classe de Français », © BELC, 1975, p 10.

(2) Plane.S. cit op. 1994, p 72.

VI- L'erreur :

L'erreur n'est pas ici condamnable, elle est profitable, elle est un moyen d'accès à la réussite. Elle amène à examiner ce qui s'est passé, à comprendre ce qui n'a pas marché et à partir de là, à mettre les choses en bon ordre.

G.Marcel (1994) pense que, « l'erreur est occasion et moyen de diagnostic de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c'est pourquoi on parle souvent à propos de ces méthodes de pédagogie de la réussite ». ⁽¹⁾

L'erreur n'est jamais un élément isolé, elle s'intègre dans un système de connaissances et de pseudo-connaissances, de stratégies et de représentations, dont elle n'est qu'un indice, c'est tout ce système qu'est remis en cause par la correction.

Selon Cordre (1967) cité par Ch.O'Neil (1993), "[...] les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre, c'est une façon que l'apprenant a de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre. Le fait de faire des erreurs, est donc, une stratégie utilisée aussi bien par les enfants qui acquièrent leur langue maternelle que par ceux qui apprennent une langue étrangère » ⁽²⁾.

« Les erreurs, affirme S.N. Barriol (2000), étant à considérer comme normales à certains moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage et non

(1) Marcel.G, « apprendre à raisonner, apprendre à penser », © Hachette, 1994, p17.

(2) O'Neil.Ch, « les enfants et l'enseignement des langues étrangères », © les éditions Didier, 1993, p 83.

comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques ». ⁽¹⁾

D'après Bachelard, cité par J.P Astolfi (1992), «[...] on ne parle pas banalement d'erreurs, d'ignorance et d'irréflexion de la part des élèves, au sens où cela s'entend dans les salles de professeurs. On leur attribue un statut nouveau en parlant d'une psychologie qui puisse rendre compte de ces erreurs de cette ignorance, de cette irréflexion, psychologie à laquelle les professeurs ne prennent pas assez garde ». ⁽²⁾

VI-1-Apprendre grâce aux erreurs:

A tous les niveaux et dans toutes les disciplines, l'enseignant se trouve confronté à une importante production d'erreurs dont l'éventail est d'autant plus large que l'hétérogénéité du groupe est forte : depuis les erreurs d'interprétation des consignes ou de raisonnement, celles de construction, de mauvaises utilisations de connaissances, sans parler de l'orthographe.

Les erreurs d'inattention, plutôt qu'inattention nous préférons parler de défaut de mobilisation de connaissances. En effet, les élèves connaissent la règle qu'il faudrait appliquer, mais ne l'utilisent pas.

VI-2- Les types d'erreurs :

En reconnaissant plusieurs types d'erreurs: l'erreur par méconnaissance d'une règle linguistique, dite erreur de compétence (que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant, ou du groupe en formation, ou d'une grammaire, d'un dictionnaire, d'un manuel ... etc.).

(1) Barriol.S.N, « evaluation sommative et progression des élèves », www.ac.montpellier.fr/ressources/memoires/2000/boi/pdf. P2.

(2) Astolfi.J.P, « l'école pour apprendre », coll. « pédagogies », © ESF éditeur, paris, 4ème tirage, 1992, p 81.

L'erreur par non application d'une règle linguistique connue, dite erreur de performance ou lapsus (que l'apprenant peut corriger par lui-même).

L'erreur par méconnaissance ou par application d'une règle sociolinguistique dite erreur de stratégie de communication (ex : sollicite l'attention d'un inconnu pour lui demander un renseignement).

D'après Grandguillot (1993), « les treize erreurs interdites sont :

- conjugaison du pluriel et du singulier des noms.
- Confusion du pluriel et du singulier des adjectifs.
- Accord sujet/verbe.
- Confusion imparfait/participe passé/infinifif
- Conjugaison du présent
- Conjugaison du passé simple.
- Confusion futur/conditionnel
- Accord du participe passé avec avoir
- Accord du participe passé avec être.
- Participe passé en i/is/it
- Confusion à/a
- Confusion ce/se
- Confusion leur/leurs. »⁽¹⁾

VI-3- Analyse des erreurs :

L'analyse des erreurs repose sur trois grands axes : corriger (informer), analyser les erreurs (comprendre), remédier.

L'autocorrection s'effectue avec le corrigé donné, c'est un exercice d'entraînement, on peut aussi utiliser des personnes ressources.

- La correction en binôme.
- Correction par l'enseignant

(1) Grandguillot.M.C, « enseigner en classe hétérogène », coll. « pédagogies pour demain », © Hachette livre, Paris 1993. p86.

- Correction avec un élève au tableau.

« Lors de la remédiation on fait des choix, on met l'accent en fonction du programme et / ou de l'enfant ».

*Remédiation individualisée.

*Par le système du tutorat

* Par l'activité dirigée (tâche à faire, entraînement)

*Reprise de la notion »⁽¹⁾

Ainsi comme il importe de concevoir l'évaluation formative en tant qu'un outil facilitant l'évolution dans les apprentissages des élèves, il peut s'avérer intéressant d'analyser cette démarche dans une perspective de médiation face à l'erreur permettant alors, de transformer un processus souvent perçu comme négatif, en une activité de découverte avec l'élève.

C'est dans cette optique que la démarche de l'analyse des erreurs trouve un sens.

VI-4- L'enseignant et l'erreur :

Selon Moffet J.D, (1999), « le professeur doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation par l'apprenant de ses propres erreurs, il s'agit de travailler sur l'erreur comme outil de décision pédagogique et pour l'apprenant, il s'agit de corriger ses erreurs »⁽²⁾.

En effet, en enseignant peut porter un regard critique sur un brouillon, en identifiant les forces et les difficultés de l'élèves, sans pour autant cibler la nature des erreurs répertoriées.

(1) « Les types d'erreurs », http://xavier.claudet.free.fr/index_x2.html. P4.

(2) –Moffet.J-D, « l'erreur dans les apprentissages », <http://recherche-aix-mrs-iufm.fr/publ/vov/n1/annexes/3/index.html>.

M- Belaire. L (1999) pense que, « le commentaire joint à l'évaluation formative de ce brouillon peut alors être pertinent, sans pour autant être utile à l'élève confronté à l'obstacle à franchir». ⁽¹⁾

On considère qu'il n'est pas suffisant de cataloguer l'erreur qu'il faut comprendre qu'elle a été commise afin d'être en mesure de la corriger en connaissance de cause.

Gallisson.R (1986), avance que, « on recherche donc, ses origines du côté de la langue maternelle de l'apprenant, mais aussi, de sa stratégie d'apprentissage (utilisation trop ou pas assez systématique de la généralisation), et même de la méthode d'enseignement utilisée. On fait appel pour cela aux exercices d'élucidation (qui consiste à interroger l'apprenant, pour qu'il explicite lui-même ses choix : ex : pourquoi dites vous ? » ⁽²⁾ .

VI -5- Erreurs/ fautes :

VI-5-1-la faute :

Selon N. Chomsky (1969), «les problèmes de l'apprentissage (d'une langue étrangère) peuvent être prédits et décrits dans la plupart des cas par une comparaison linguistique systématique des structures des deux langues... les problèmes sont constitués par les éléments et les modèles qui n'ont pas d'équivalents ont une distribution ou une

(1) M- Belaire. L, « l'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques », coll. « pratique et enjeux pédagogiques », © ESF éditeur, Paris, 1999, p 53.

(2) Gallisson, R, « d'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères » du structuralisme au fonctionnalisme, © CLE International, 1980, p (63-65).

signification structurellement différentes »⁽¹⁾.

D.Bouix (1994) avance que, « les usages dits fautifs sont souvent expliqués par l'ignorance de la valeur des constructions de la prononciation correcte, mais cette explication par l'ignorance ou l'inculture est difficile à accepter dans la mesure où les erreurs ainsi signalées ne sont pas le fait d'illettrés mais au contraire de personnalité »⁽²⁾.

Pour G. Fève (1985), « étudier les fautes qu'un enfant commet quand il étudie une langue étrangère répond à une idée simple : si l'on arrive à identifier les fautes les plus répandues. L'enseignant saura sur quel point intervenir efficacement et entraîner l'élève à cet effet »⁽³⁾.

Certes les deux termes « faute » et « erreur » renvoient au même référent : « la transgression du « code » de la langue cible, mais avec une certaine nuance, l'appellation « faute » est péjorative par rapport à « erreur » qu'est considérée comme étant atténuative.

(1) Chomsky. N, « un temps rendu du comportement verbal de B.F Skinner », traduction dans langues, n° : 16, décembre, 1969, p 24.

(2) Bouix. D, « les fautes de français existent-elles ? », © éditions du seuil, 1994.p25.

(3) Fève. G, « le français scolaire en Algérie », pour une nouvelle approche de système d'apprentissage, © office des publication universitaires, Alger, 1985, p 27.

VI-5-2-Situation Problème :

La situation problème met simplement le sujet en route, l'engage dans interaction active entre la relative et ses projets, grâce aux décalages introduits par le professeur (formateur), ses représentations successives, et c'est dans cette interaction que se construit, souvent, irrationnellement la rationalité.

Meirieu. Ph (1987) affirme que, « l'apprentissage met-il aux prises, un apprenant qui sait déjà, toujours, quelques choses et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit, ils n'y a pas plus de sujet en soi page vierge ou cire molle, totalement disponible aux sollicitations extérieures »⁽¹⁾.

Meirieu, ph (1987) mérite encore une fois toute notre attention lorsqu'il déclare que, « il y a quatre étapes d'une situation- problème.

1- l'apprenant pense qu'il va pouvoir résoudre le problème (processus d'assimilation) à des savoirs et savoir faire qu'il maîtrise déjà.

2- s'il n'y parvient pas il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté, d'ou de déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.

(1) Meirieu. Ph, « apprendre oui mais comment ? », © ESF éditeur, paris, (1987), p 64.

3- Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque (processus d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoir-faire.

4- Si ce type d'effort aboutit à la résolution du problème s'accompagne d'une amélioration dans la manière dont l'apprenant mobiliser ses savoirs, c'est un moment d'équilibration majorante »⁽¹⁾.

(1) Meirieu. PH, op. Cit, 1987.

I-le questionnaire:

Dans cette étude de cas, notre travail est axé sur la vérification des deux grandes hypothèses autour desquelles se développe la problématique :

1) Identifier les possibilités d'une mise en œuvre de stratégie de l'autoévaluation par la réécriture.

2) Montrer qu'il y a des relations nécessaires entre les apprenants et les utilisations de l'écrit (la sélection de certains écrits plus utilisés que d'autres en classe).

Notre questionnaire a été mené à la fin de l'année scolaire 2005/2006 afin que les apprenants nous donnent leurs impressions sur l'évaluation et la réécriture. Un effectif de 36 lycéens en première année lettres entre 14 et 18 ans et la majorité féminine.

On a remis un nombre de 36 questionnaires aux apprenants dans la classe (lycée de TAZOUGAGHETTE wilaya de KHENCHELA), on a pu récupérer toutes les copies. Les apprenants du lycée se sont montrés coopératifs et serviables.

Pour ce faire, le questionnaire en question comporte deux grandes rubriques :

- La première rubrique concerne les pratiques évaluatives des apprenants (autoévaluation), il s'agit, en effet, des facteurs touchants à la fois les compétences des élèves et surtout leur motivation.
- Quant à la deuxième partie, elle s'intéresse à l'étude des attitudes des apprenants face à la réécriture, ainsi que leurs représentations et comportements.

Les questions sont réparties en trois catégories :

- Des questions ayant trait à la fois aux représentations et aux perceptions qu'ont les apprenants sur le processus d'évaluation (correction, autoévaluation, notation...)
- Des questions relevant des motivations personnelles des enquêtés pour l'apprentissage du français langue étrangère.
- Des items visant le dépistage des facteurs relevant des propres savoirs en écriture (ou réécriture).

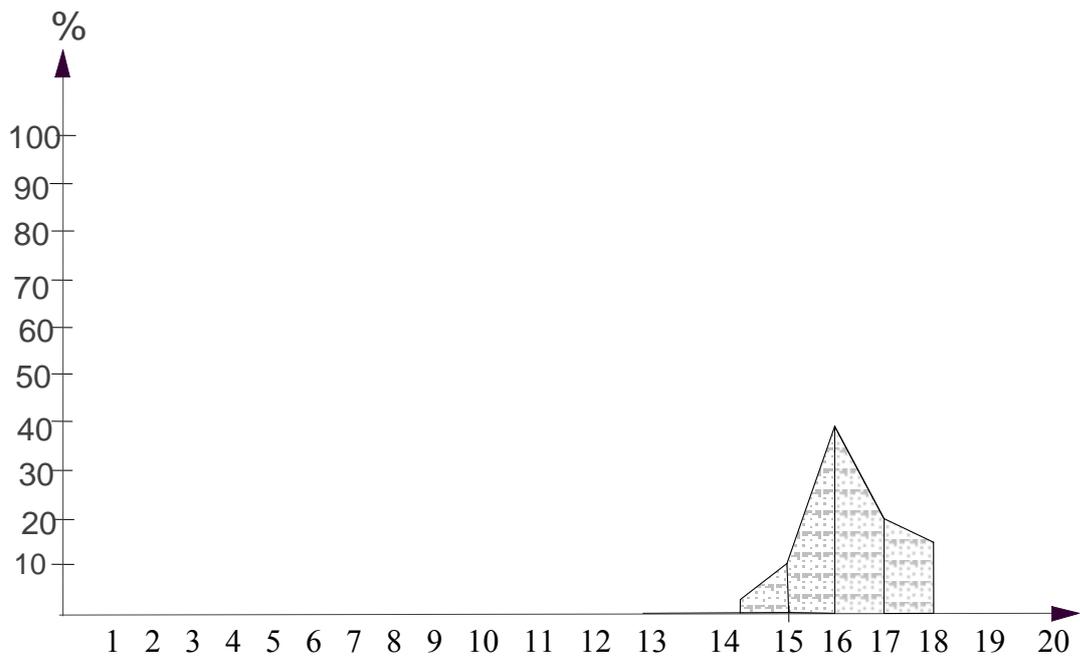
Les réponses obtenues nous permettent, après une analyse rigoureuse, de nous faire une idée sur les stratégies utilisées par les apprenants pour écrire et se corriger.

I-1- Description graphique des données :

I-2- Analyse des données :

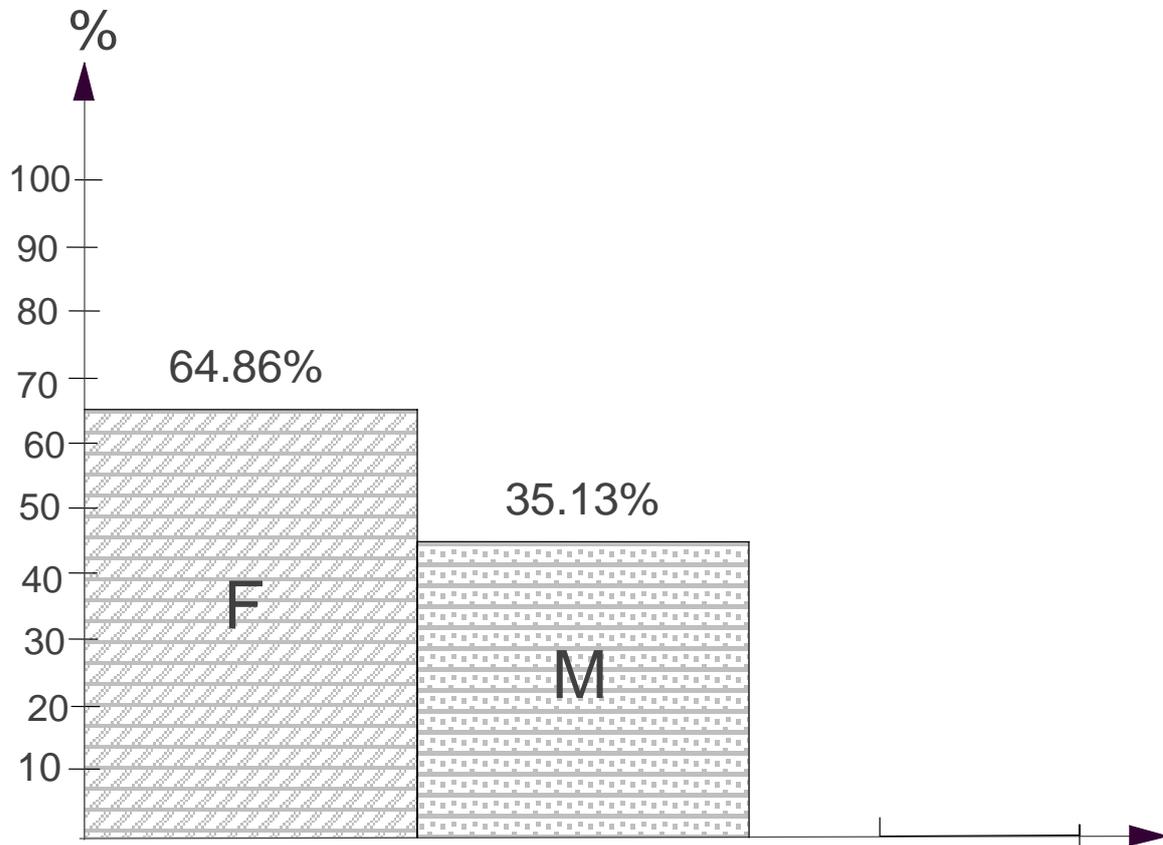
●L'âge :

<u>AGE</u>	14	15	16	17	18
<u>ELEVE</u>	2	6	13	8	7



- Un effectif de 36 lycéens et la moyenne d'âge est 16ans (entre 14 et 18ans).

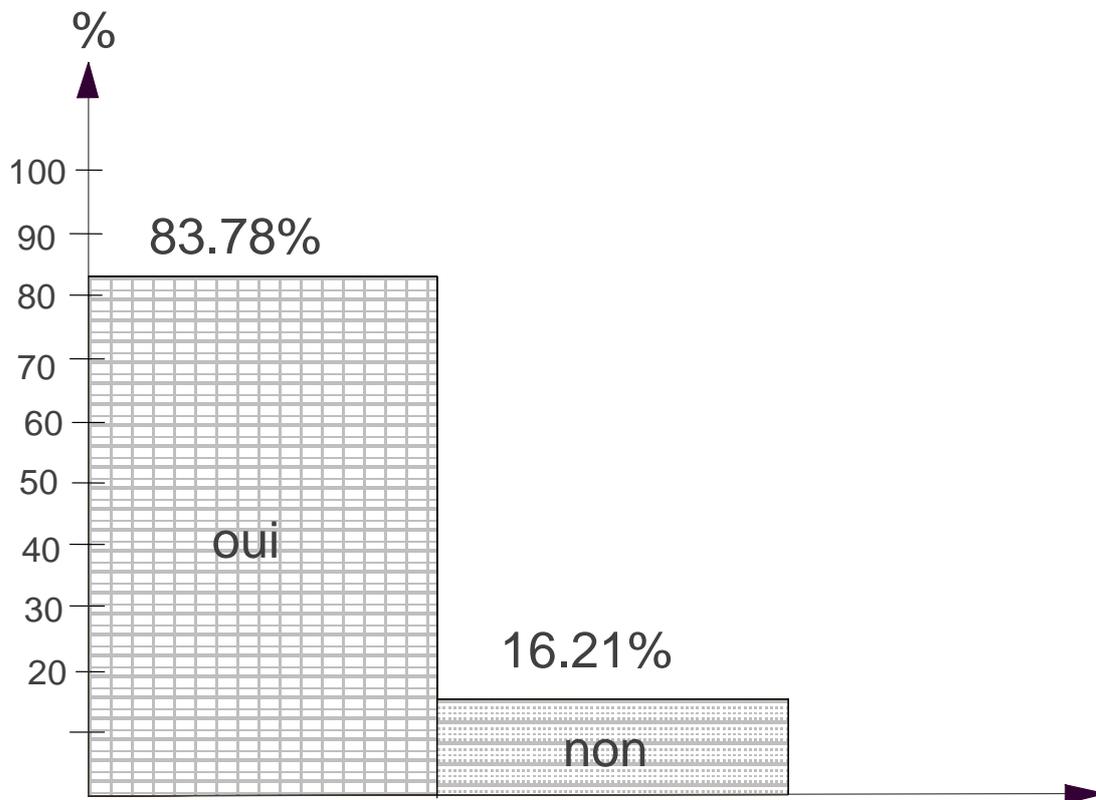
●Le sexe



*65% des apprenants sont des jeunes filles, généralement, c'est le cas dans toutes les classes littéraires.

Q1: Avez-vous choisi votre filière ?

Oui	83.78%	Non	16.21%
-----	--------	-----	--------



***84% des élèves ont choisi leur filière.**

L'analyse des données vient soulever une question assez pertinente révèle de la motivation à apprendre, la majorité des élèves a volontairement choisi cette filière, donc ils sont motivés et aptes pour faire des études, des recherches et de réussir leur apprentissage.

L'acte pédagogique ne prend sens que par la participation active du sujet qui apprend. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel.

Apprendre relève d'une conduite volontaire et durable. Une attitude positive face à la filière détermine le processus dès la motivation initiale. L'enseignant, c'est celui à qui incombe la gestion du groupe même si le dispositif fait la part belle à l'initiative et à l'autonomie de l'apprenant, comme dans l'approche communicative.

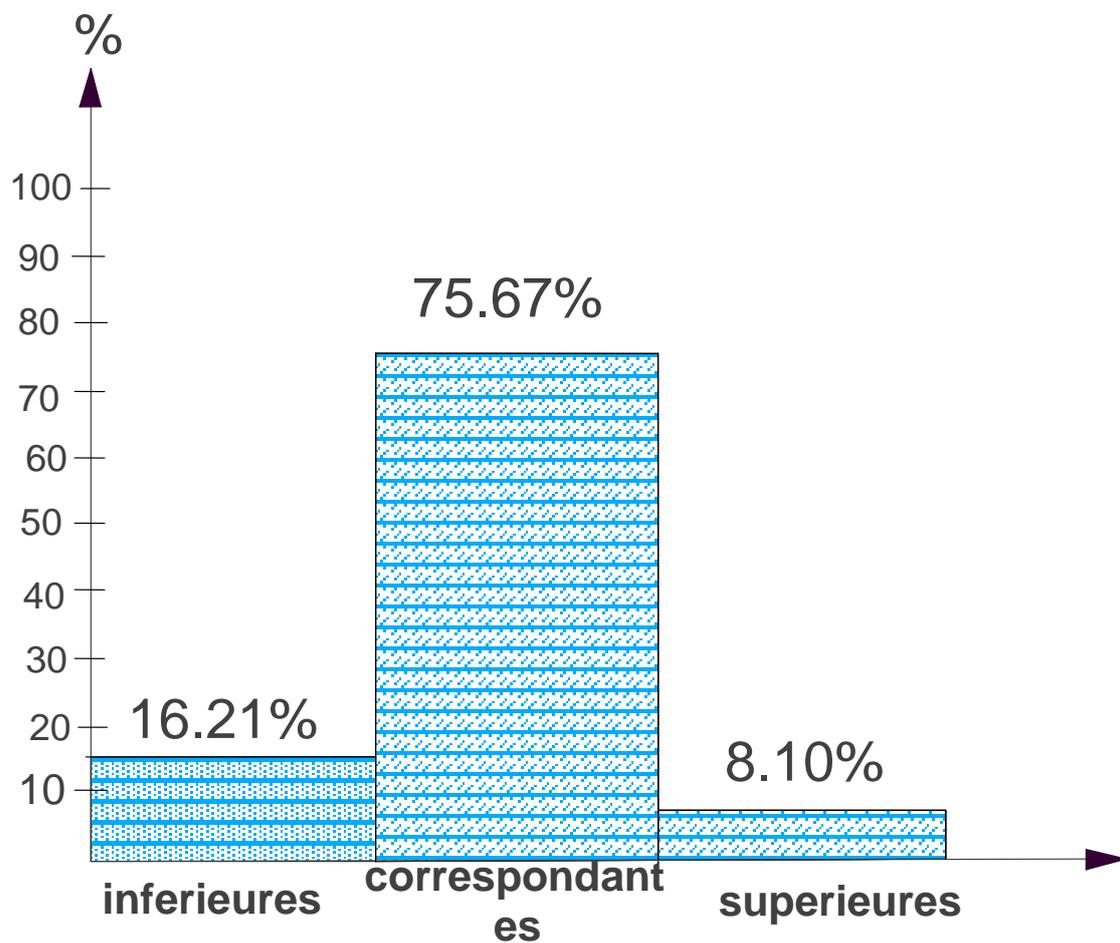
Un apprentissage sans motivation serait vécu comme une simple transmission qui attribuerait au maître la source même indirecte des connaissances de l'élève, anéantirait l'élève en même temps que le maître: le premier s'évanouirait, le second coulerait sous le poids d'une responsabilité illimitée.

Un apprentissage est un ensemble de parties en interactions: on entend par parties, des éléments comme l'individu, les caractéristiques de l'environnement social, la motivation à apprendre, les contraintes du milieu professionnel, les objectifs de perfectionnement, l'attitude et les croyances des formateurs, les exigences de réalisation des travaux scolaires, pour n'en nommer que quelques uns. Ainsi le fondement de l'apprentissage est l'organisation et l'interaction de ces multiples éléments en référence à un contexte déterminé.

Même si, les élèves font le choix de leurs filières, une fois face à la réalité c'est l'échec, les élèves de la première année secondaire vivent une étape transitoire très compliquée à franchir, (avec le nouveau programme un peu chargé horairement et cognitivement).

Q2: Comment trouvez vous vos notes :

Inférieures à votre niveau	Correspondantes à votre niveau	Supérieures à votre niveau
16.21%	75.67%	8.10%



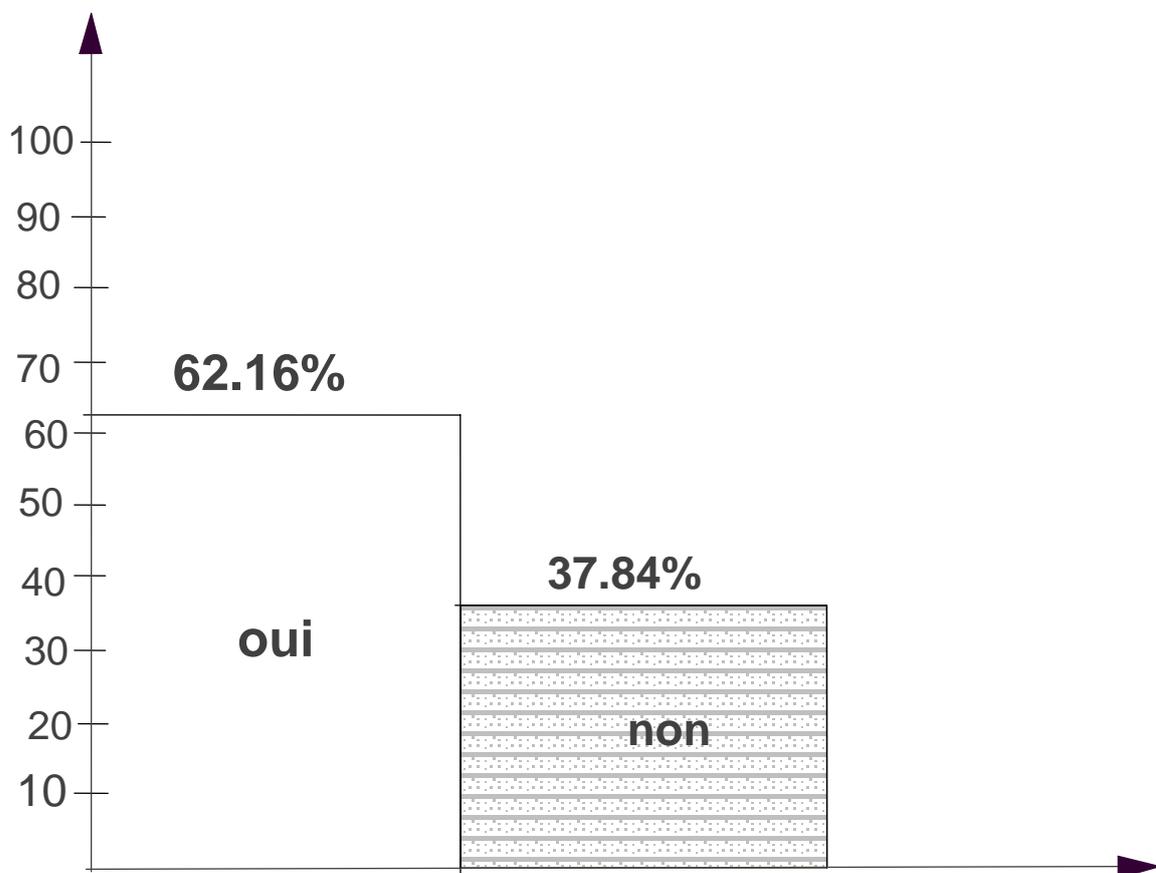
*La majorité affirme que les notes correspondent à leur niveau.

Pour la majorité des élèves, les notes correspondent à leur niveau, ils croient qu'il y a toujours un rapport direct entre le travail et le résultat, et que les enseignants tiennent compte de tout le travail fourni (mot à mot).

Une petite partie affirme, par contre, que leurs notes sont inférieures à leur niveau, ils affirment qu'ils travaillent sérieusement, mais cela ne reflète jamais le vrai niveau des élèves puisque cela dépend aussi des autres critères d'évaluation : la personnalité de l'enseignant, les exigences de l'administration, ...etc. Lors de la remise des copies les élèves manifestent soit: une joie, un stress, une surprise ou un choc.

Q3: La bonne note reflète-t-elle la réussite?

Oui	non
62.16%	37.84%



*Même si le tiers des élèves ont répondu par la négation, pour le reste la bonne note reflète la réussite.

Pour la majorité, la bonne note reflète la réussite

La plupart des élèves travaillent avant tout pour les notes, la note est le salaire du travail et sa finalité:

La note est le passage obligé, elle a un double effet:

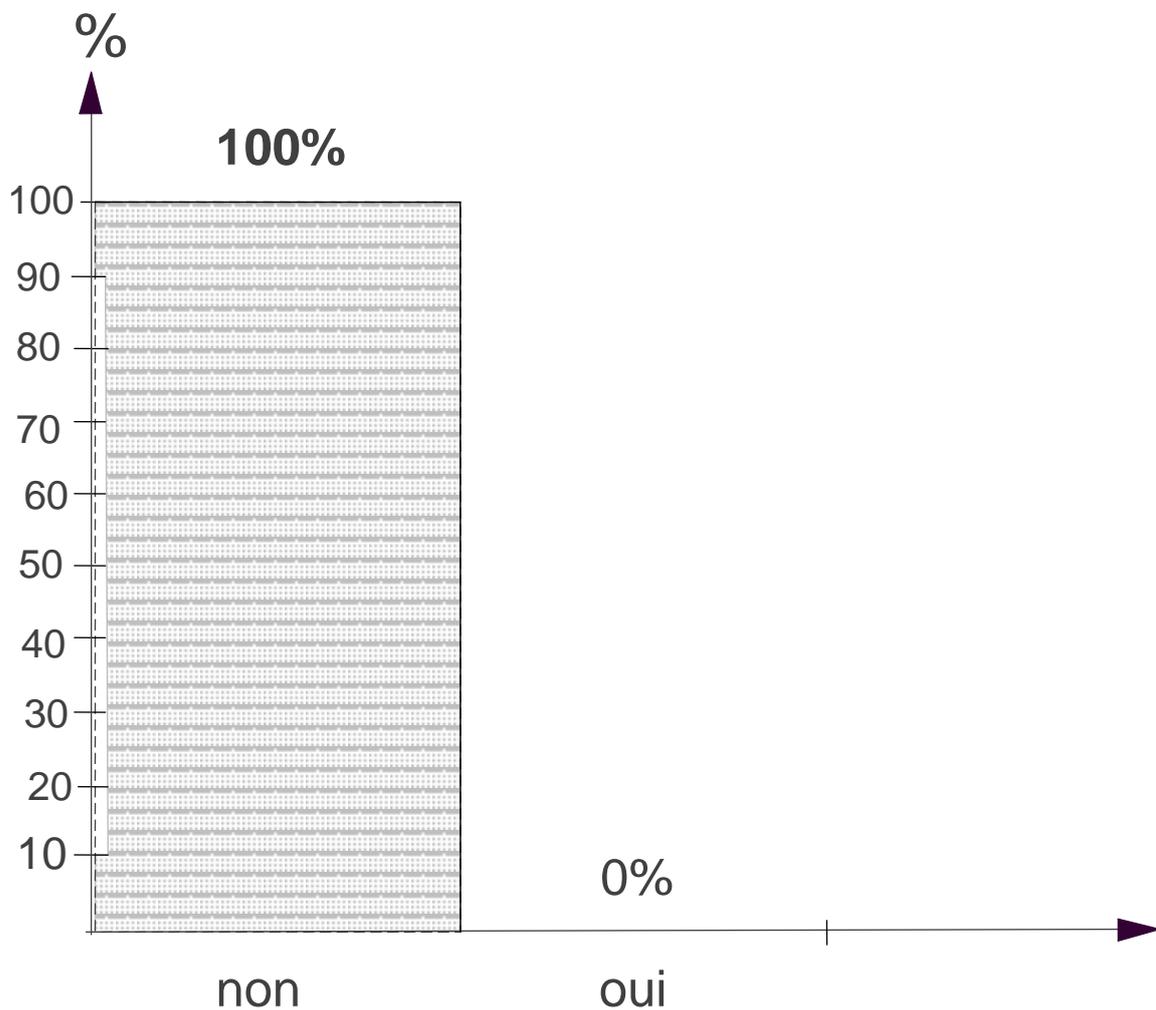
*Elle résume le passé *Elle conditionne l'avenir.

D'ailleurs, l'examen n'est pas vécu comme une étape dans un processus pédagogique, mais bien comme une vérification porteuse d'échec ou de réussite. Ce postulat explique pourquoi l'examen est rempli de consonances négatives.

Concernant la représentation de la note que se fait les enseignants de la note chiffrée. du côté des enseignants. Certains notent très rigoureusement pour avertir les apprenants qu'ils doivent être plus exigeants avec eux-mêmes, d'autres, au contraire, sont plus permissifs et font du social. Mais, ce qu'il faut retenir c'est que dans la quasi-totalité des cas, l'activité enseignante est une activité de notation et nullement d'évaluation.

Q4: Est-ce que tous les enseignants notent de la même manière?

Oui	non
0%	100%



*Tous les élèves affirment que les enseignants ne peuvent pas noter de la même manière, l'évaluation (la notation) est une affaire personnelle (de personnalité).

Tous les élèves affirment que les enseignants n'évaluent (notent) pas de la même manière. La correction (évaluation) est une affaire de personnalité. Il existe toujours, des différences entre les correcteurs (tolérants, sévères, modérés,.....) et cela en relation avec l'expérience professionnelle.

Corriger ou évaluer, est un geste important et grave parfois, effectivement on peut le ressentir comme un fardeau à cause du nombre de copies à corriger. c'est aussi un geste qui informe de la qualité de l'apprentissage ou d'un système d'éducation.

Les réponses concernant les défauts des correcteurs sont regroupées en cinq groupes:

- * Le caractère aléatoire de la correction.
- * Le non respect du travail de l'apprenant.
- * La sévérité.
- * Le manque de conscience professionnelle,
- * Le manque de transparence.

En cas d'échec, les apprenants construisent des explications et des convictions fortes concernant la partialité des enseignants, le favoritisme. La correction et la note ne sont pas bien comprises, l'examen n'est pas utilisé comme un outil pédagogique mais une sentence à laquelle l'apprenant n'est pas associé.

Par l'évaluation, l'enseignant doit toujours poursuivre des objectifs précis

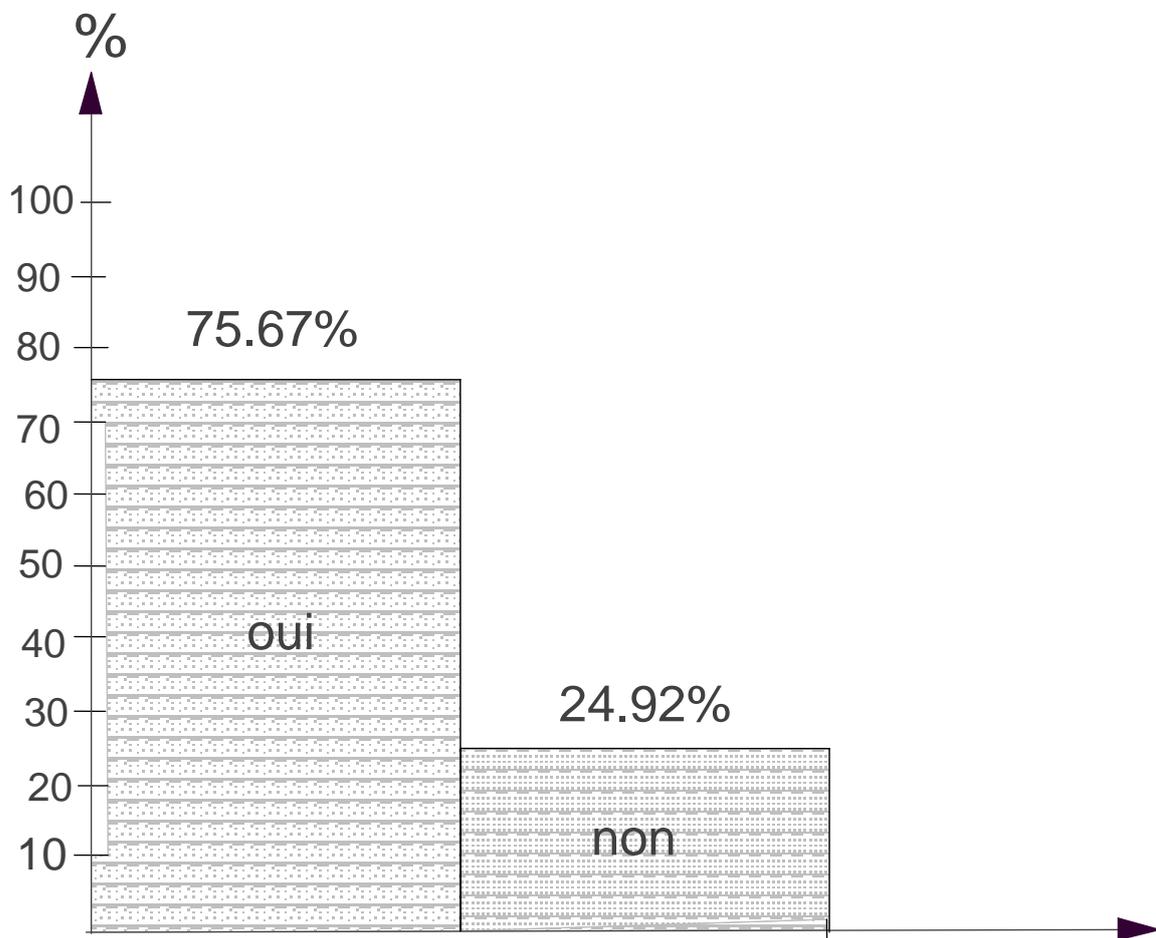
- * Connaître les acquis des élèves avant de leur faire entreprendre des activités d'apprentissage.
- * Aider les élèves en ajustant son enseignement à leurs besoins.
- * Classer ou diriger les élèves dans le système scolaire...

Elle vise, aussi, à transmettre une information, cette information aide les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage d'ordre cognitif, affectif et psychomoteur.

La correction n'est pas une recette bien faite maîtrisée par tous les enseignants, mais chacun a sa propre manière de voir les choses.

Q5: Trouvez-vous des commentaires, des remarques sur vos copies?

Oui	non
75.67%	24.32%



*76% des élèves ont l'habitude de trouver des commentaires sur leurs copies.

La majorité des élèves déclare qu'ils trouvent des commentaires et des observations sur leurs copies. Les observations aident l'apprenant à mieux comprendre où se situent les erreurs et comment les éviter.

L'évaluation est constituée d'une comparaison entre ce qui est et ce qui devrait être. Lors de l'évaluation d'une activité d'écriture, les commentaires peuvent être utiles, la réaction de l'enseignant sur le texte de l'élève permet la forme d'un dialogue.

L'enseignant doit tenir compte de trois critères d'efficacité dans la formulation des commentaires:

- 1) L'attention de l'élève doit être amenée sur les progrès qu'il accomplit dans ses apprentissages scolaires.
- 2) Les commentaires doivent être faits aux endroits pertinents.
- 3) Les commentaires doivent être précis et reliés au besoin défini

La correction doit être claire, immédiate, régulière commentée individualisée, positive et orientée vers l'avenir, justifiée et éducative. Le commentaire (l'annotation) de l'enseignant doit refléter que celui-ci :

*A interpréter l'information obtenue.

*A porter un jugement.

*A prendre une décision quant à l'action à entreprendre.

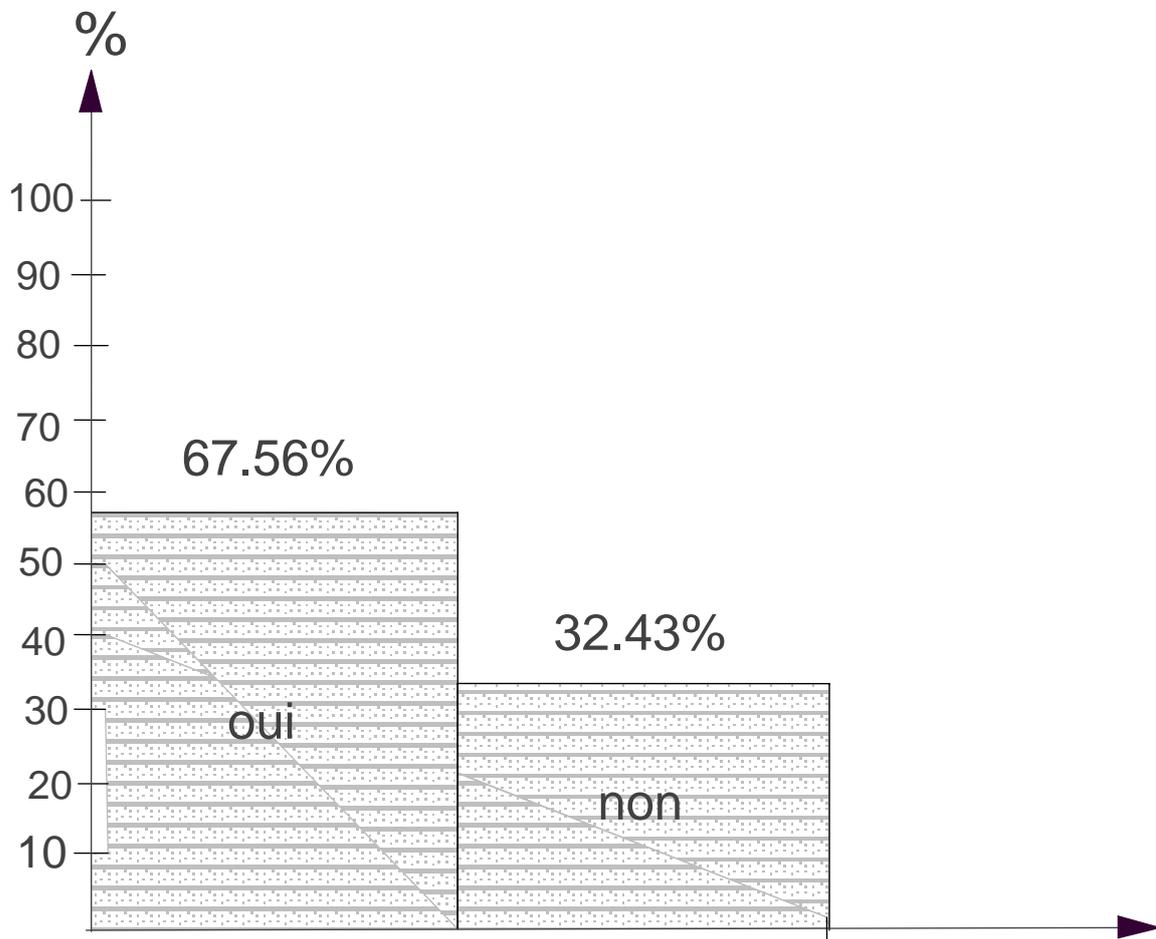
Mais, il n'existe pas de réponse toute faite, il n'appartient pas à l'enseignant d'expliquer empiriquement pourquoi tel ou tel élève se trouve dans une impasse, seul l'élève pourrait apporter des esquisses de réponses.

Lors de l'évaluation sommative, le discours doit nécessairement changer puisque la transmission des résultats s'effectue par l'enseignant appelé à donner son verdict au regard de l'atteinte ou non des compétences ou des objectifs visés dans une discipline donnée. Les récepteurs du message ne sont donc plus uniquement les élèves car selon le niveau de scolarité, ce sont les parents, l'administration, voire la société, en général qui deviennent les premiers destinataires.

Le personnel enseignant doit être conscient que pour les parents, les notes scolaires sont depuis longtemps synonymes de récompenses pour un travail bien accompli. Ils ont, malheureusement, l'habitude de comparer les résultats de leurs enfants avec ceux obtenus par d'autres élèves, donc, les commentaires doivent être bien faits.

Q6: Prenez-vous en compte ces remarques?

Oui	non
67.56%	32.43%



*68% des élèves affirment qu'ils prennent en compte les remarques portées sur leurs copies.

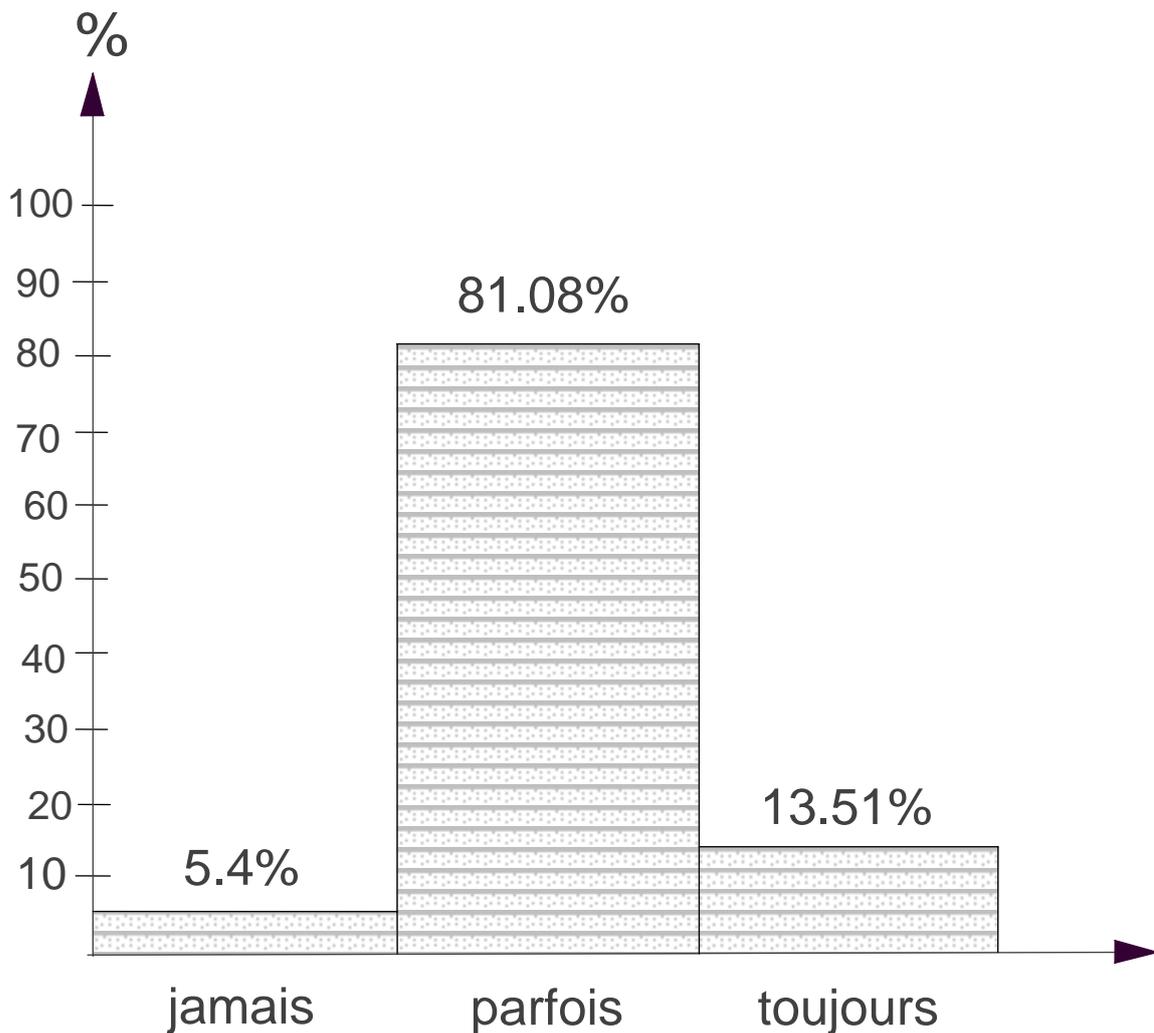
Une grande partie des élèves affirme qu'ils prennent en compte les commentaires de l'enseignant.

L'école a pour mission d'aider l'élève à se construire, à réussir sa vie d'homme mais, si l'on veut que les élèves acquièrent de réelles compétences réinvestissables en dehors du contexte où elles ont été acquises, il faut que les activités qu'on leur propose et les apprentissages dans lesquels on les engage aient du sens pour eux.

L'évaluation informe non seulement sur les lacunes, mais aussi sur les acquis qui constitueront des bases. Le professeur quant à lui, pour guider son travail, détermine des objectifs d'apprentissage, en précisant les savoirs et les compétences à acquérir.

Q7: D'après vous, l'évaluation (notation) est-elle objective?

jamais	Parfois	Toujours
5.4%	81.08%	13.51%



* Les élèves voient que la notation des enseignants, est souvent objective.

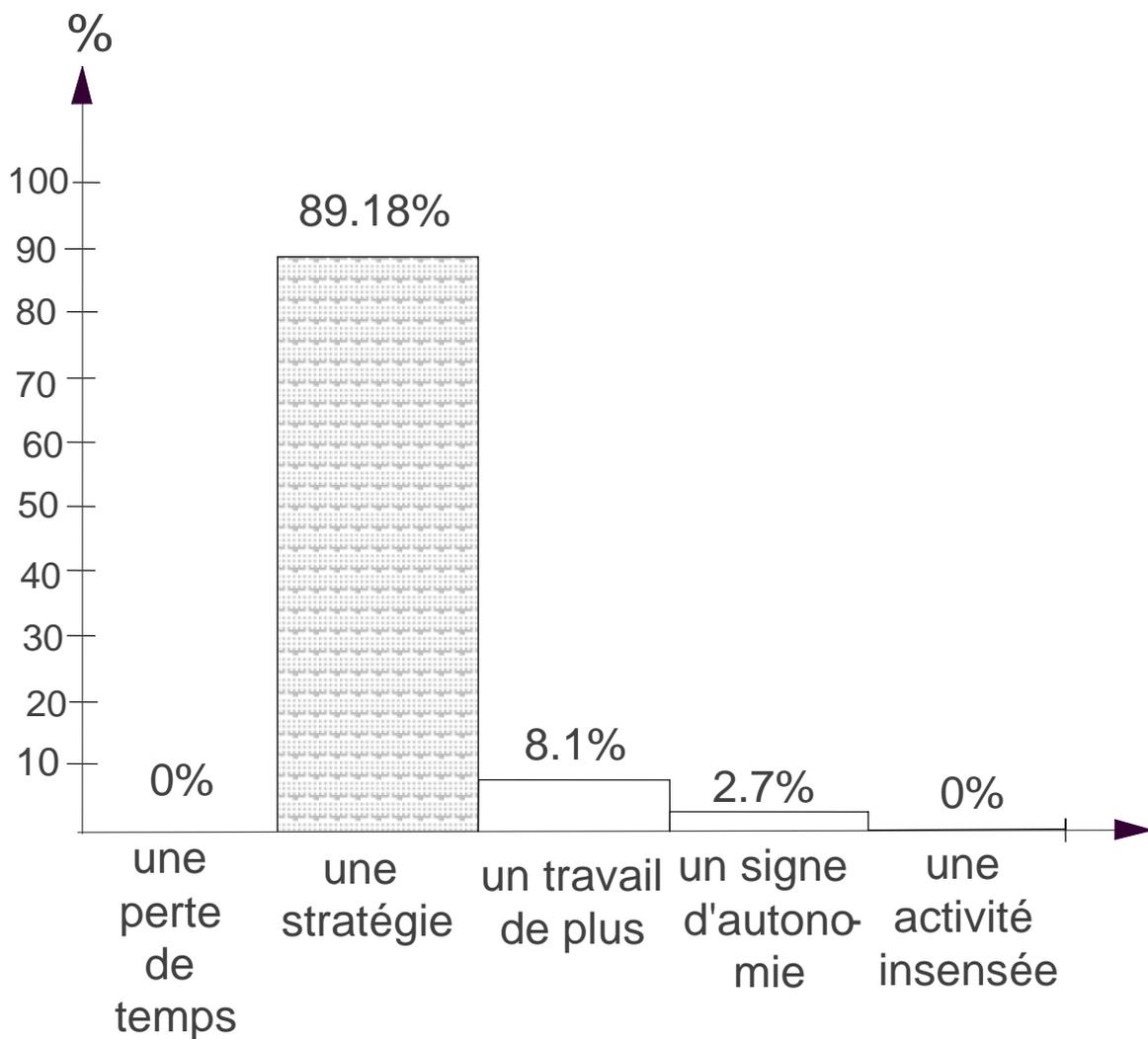
La majorité voit que l'évaluation est parfois objective. la réponse des élèves était une surprise parce que l'évaluation n'est jamais objective,

c'est très difficile de parler d'objectivité en matière d'évaluation et chaque enseignant représente un modèle. Il nous semble que les élèves à ce stade n'arrivent pas à saisir la signification réelle de l'objectivité. Ils voient que la correction est parfois neutre. Rares sont ceux qui affirment que l'évaluation est toujours objective (13.51%).

Tant que les élèves font partie d'un petit lycée dans un petit village (Tazougahette), ils ne font pas, effectivement, la différence entre la subjectivité et l'objectivité (leur bagage linguistique et culturel est insuffisant).

Q8: Si vous corrigez vos erreurs vous-même, c'est:

Une perte de temps	Une stratégie d'apprentissage	Un travail de plus	Un signe d'autonomie	Une activité insensée
0%	89.18%	8.10%	2.7%	0%



*89% des enquêtés affirment que le fait de corriger ses erreurs est une stratégie (moyen d'apprentissage).

La grande partie des élèves enquêtés affirme que l'autocorrection (se corriger) est une stratégie d'apprentissage. Adulte et enfant peuvent conclure une sorte de "contrat" didactique dans lequel chaque partie sait que l'autre attend et sur quoi porte le contrat, il reste à se demander comment aider les enfants à passer de représentations manifestement erronées (tant en lecture qu'en écriture) à une vision plus juste du fonctionnement de l'écriture.

L'erreur n'est, donc, pas une faute, mais, c'est une trace d'un processus d'acquisition qui doit être déchiffré par le professeur en termes de diagnostic porté sur la construction de la compétence langagière.

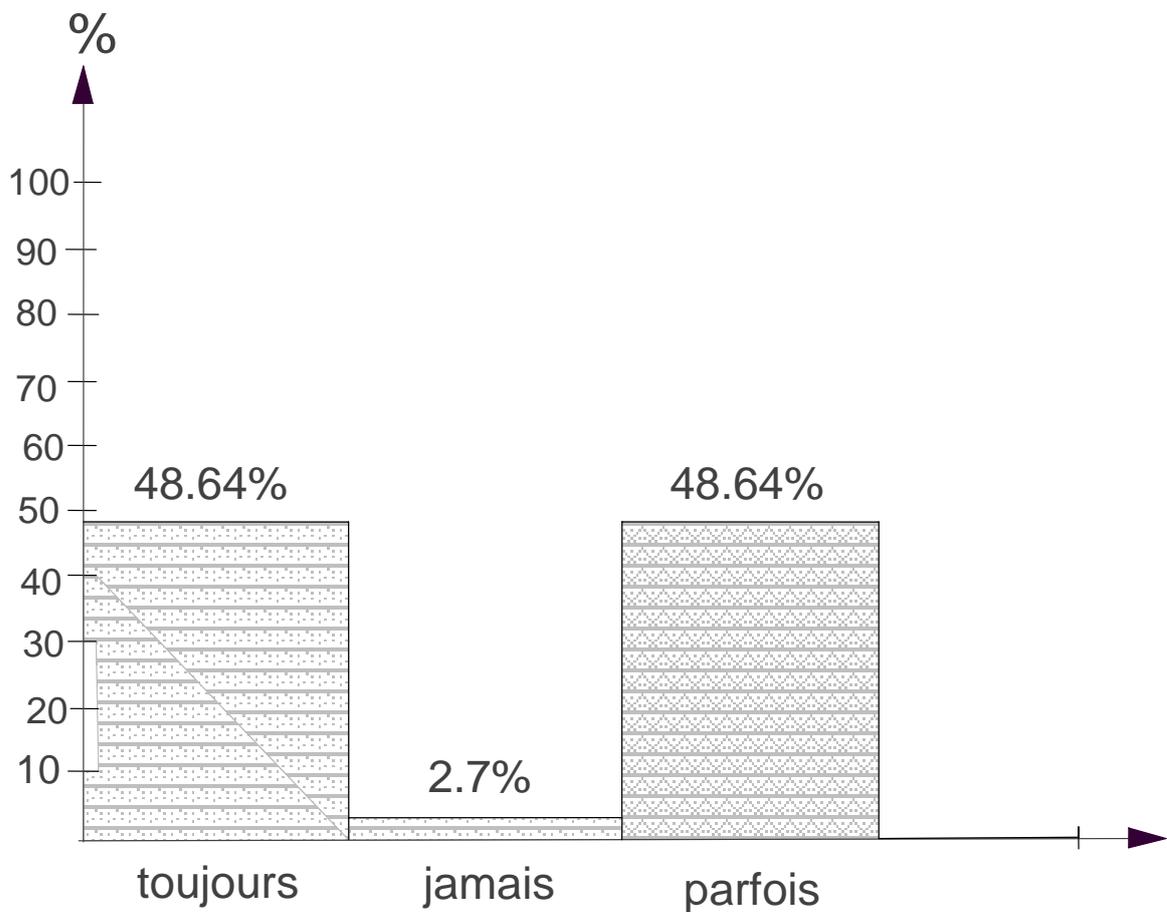
Dans un devoir ou un contrôle, l'erreur est interdite, car elle supprime des points et l'on sait quelle importance la plupart des élèves attachent à la note. Une fois l'erreur soulignée et sanctionnée, l'élève ne s'y intéresse plus et il est illusoire d'attendre qu'il reprenne sa copie pour s'en occuper.

Une des causes possibles tient au fait que, pour corriger et améliorer un texte, il faut, d'abord, détecter ce qui ne va pas. Cette détection est particulièrement difficile quand on relit soi-même son propre texte. Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique. L'erreur est nécessaire, elle est une étape dans l'acquisition de la connaissance.

On peut admettre qu'un élève a progressé si après d'être trompé il peut reconnaître qu'il s'est trompé et dire ou/et pourquoi il s'est trompé et comment il recommencerait sans produire les mêmes erreurs. Pour cela le caractère instructif de l'erreur, pour le professeur comme pour l'apprenant doit être clairement explicité au sein de la classe.

9: Portez-vous des appréciations sur vos travaux ?

Toujours	Jamais	parfois
48.64%	2.7%	48.64%



*Les avis sont équitablement partagés. La moitié des apprenants interrogés n'hésitent pas à juger (après l'évaluation de l'enseignant) la qualité de leur travail.

Presque la majorité des élèves font toujours des jugements sur leurs travaux. Le jugement de valeur s'explique comme le résultat d'un processus social spécifique. L'élève doit donc connaître ce sur quoi le jugement

portera, afin de mieux s'y préparer et ainsi diminuer la partie inutile de stress associé à l'inconnu dans toute situation.

La communication se situe également dans la négociation des outils et des critères qui concernent à la fois les mesures prises pour évaluer et l'identification des traces de l'apprentissage et les critères qui servent à juger s'il y a eu effectivement un apprentissage.

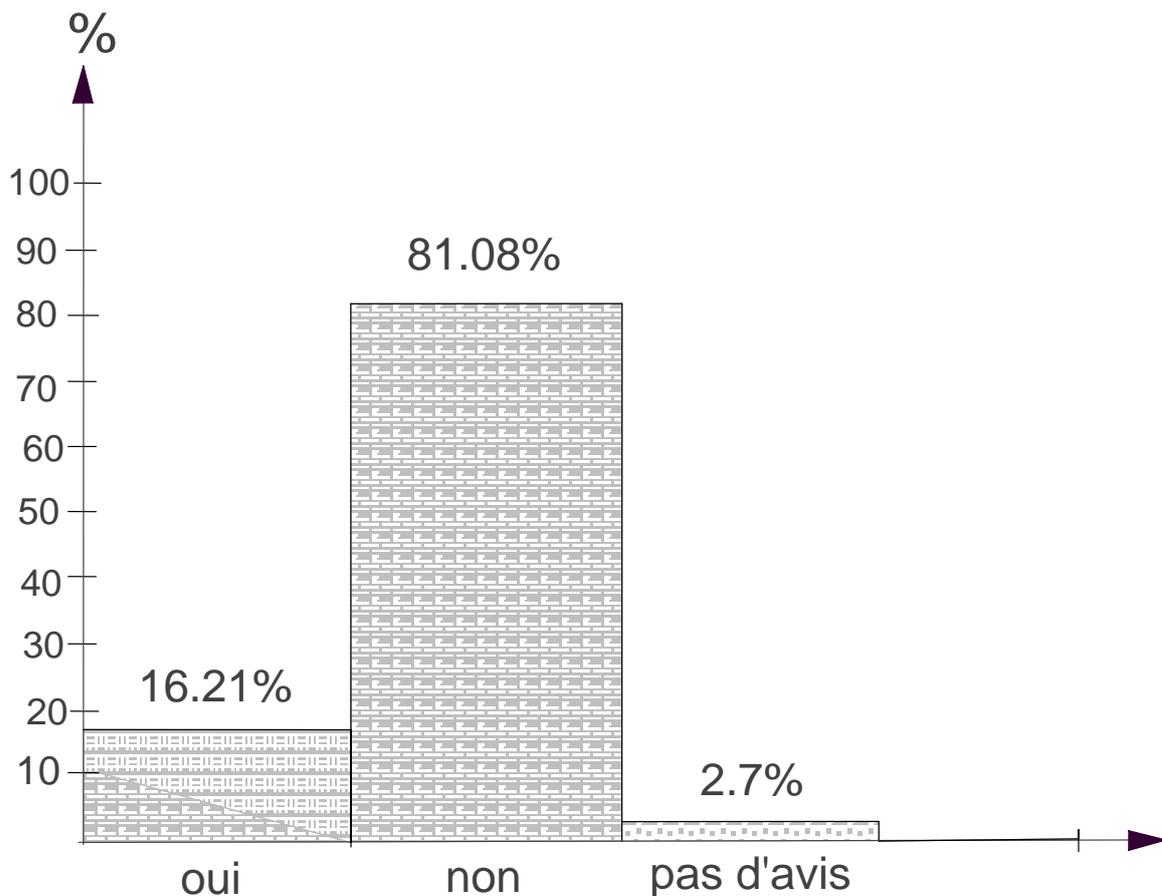
L'évaluation formative se vit, comme une multitude de moments ponctuels dans l'action d'apprentissage, présentés comme des retours, des bilans, des analyses d'erreurs ou encore des prises de position.

L'évaluation se situe au niveau de relation entre la responsabilité individuelle des individus et la pratique du jugement dans le sens de la détermination de ce qu'est important.

Le jugement se situe à l'intérieur du processus d'évaluation et se réalise dans une expérience actualisée, ainsi, toute expérience, quel que soit le rôle institutionnel auquel elle se rattache, s'inscrit dans le champ critique de l'évaluation.

Q10: L'évaluation au lycée se distingue-t-elle de celle pratiquée au moyen ?

Oui	non	Pas d'avis
16.21%	81.08%	2.7%



***81% des élèves voient que l'évaluation au lycée ne se distingue pas de celle pratiquée au moyen.**

La grande majorité des enquêtés voit que l'évaluation au lycée ne se distingue pas de celle pratiquée au moyen. Les directives pédagogiques relatives à l'enseignement au lycée visent à favoriser chez les élèves la maîtrise effective d'au moins deux langues vivantes en plus de la langue maternelle.

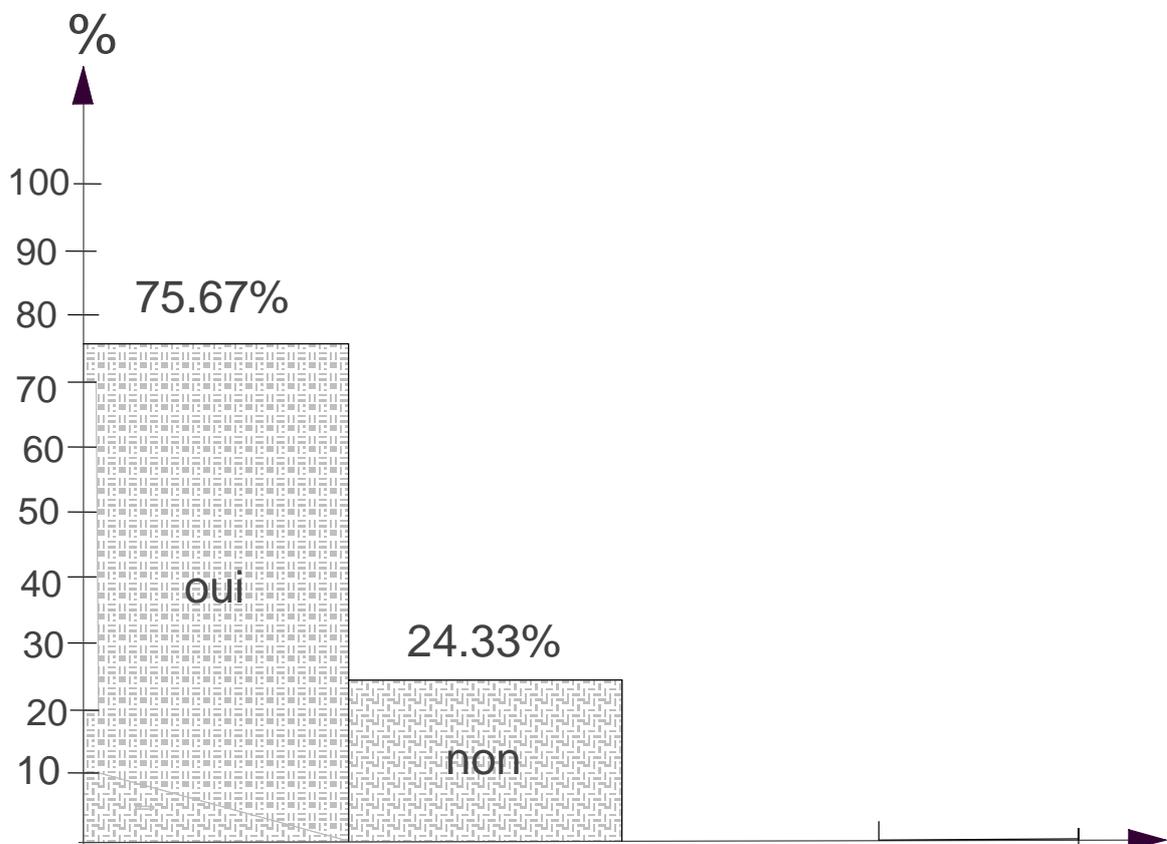
Le lycée s'est largement ouvert à des catégories de population, qui autrefois n'y avaient pas accès. Le niveau de lecture et de culture n'est plus en accord avec ce que les programmes et les enseignants attendent. On constate que les élèves sont de moins ou moins en connivence avec le texte littéraire.

Toute la question est là dans l'espace (restreint tout de même) d'une classe, d'un établissement. Comment connaître chaque élève afin de l'aider par des actions spécifiques à majorer ses chances de réussite ? Le connaître, c'est-à-dire non seulement l'évaluer d'un point de vue scolaire par le biais d'une note ou d'une appréciation, mais aussi l'écouter, savoir ce qui le gêne dans ses apprentissages, repérer comment se manifeste son refus de l'école, sa révolte, sa souffrance.

L'évaluation lors des examens est en opposition avec ce qu'ils sont ou avec l'image d'eux-mêmes. Ce qui serait donc noté correspondrait alors aux éléments intégrés et finalement à un certain conformisme. L'évaluation est vécue par l'apprenant comme un processus aléatoire et sur lequel il ne dispose d'aucun moyen de contrôle.

Q11: Faites-vous de l'autoévaluation ?

Oui	non
75.67%	24.33%



*76% des élèves questionnés s'auto évaluent.

La majorité des élèves interrogés fait de l'autoévaluation. L'autoévaluation est, généralement, employée pour désigner la capacité acquise par l'élève de juger lui-même le niveau de maîtrise atteint ou le

cheminement réalisé dans l'apprentissage d'une connaissance, d'une habilité ou d'une attitude, en se distanciant de sa production, l'élève se désassocie de ses erreurs, et les considère d'un œil critique.

Apprendre à l'élève à s'auto évaluer, c'est le rendre plus autonome et plus responsable de ses apprentissages, c'est l'inciter à développer ses capacités métacognitives.

Donc, l'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxale on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'autoévaluation de ses connaissances, de l'aider, sans lui imposer. L'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant, parce que celui-ci reconnaît les savoirs de l'apprenant accepte ses différences, et joue le jeu des échanges.

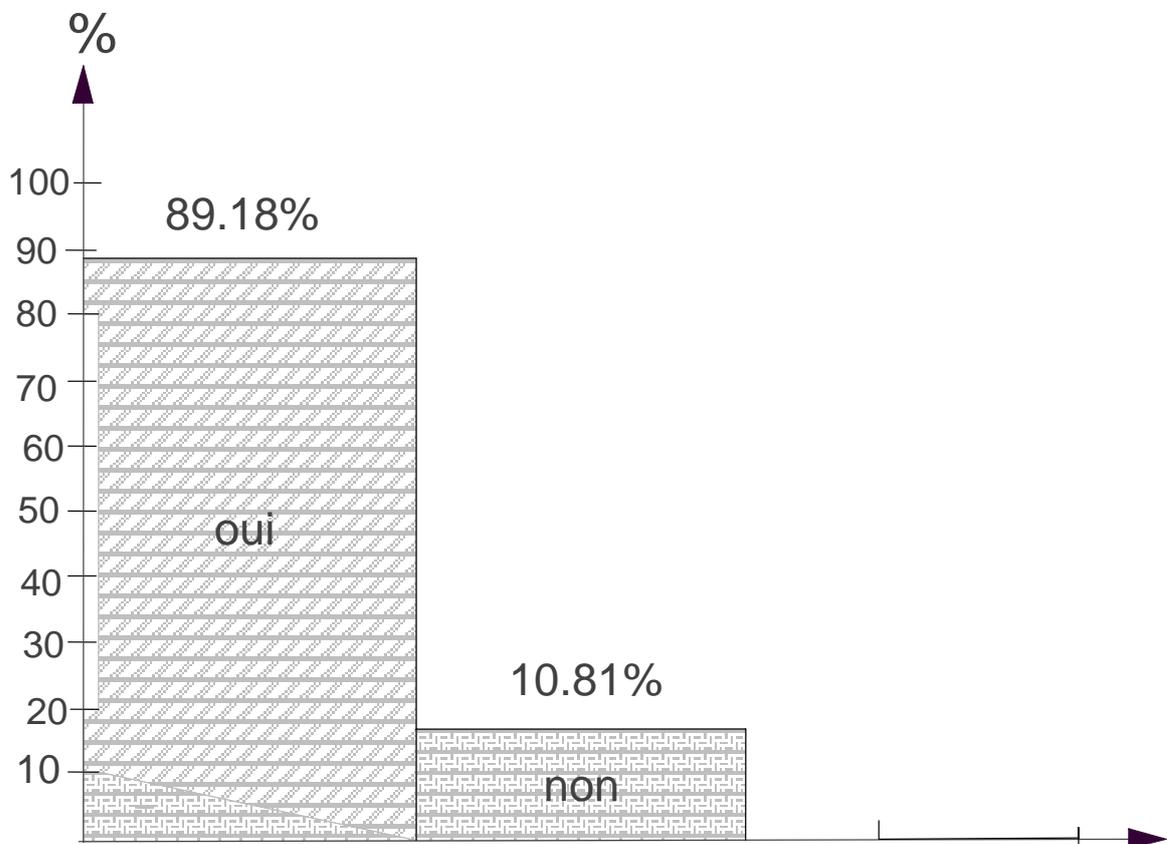
L'auto correction n'est efficace que si l'élève a compris les raisons de son erreur même si la "correction" a été pour lui l'occasion d'un renforcement d'apprentissage ou même d'un apprentissage pur et simple.

Si gérer son apprentissage ne signifie pas seulement se concerter avec l'enseignant pour décider des objectifs à atteindre, mais aussi, être en mesure de se situer soi-même, à tout moment, sur une propre trajectoire de formation, il n'y a que l'autoévaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage.

Si l'autoévaluation met l'apprenant en mesure d'acquérir les savoirs visés (quoi?) et les stratégies mises en œuvre (comment?) elle l'aide, ainsi, à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux (mais de la déstabilisation du quoi et de comment), et elle s'inscrit de la sorte parmi les comportements majeurs de la dynamique d'apprentissage.

Q12: Pensez-vous que les enseignants doivent être bien formés pour bien évaluer (noter) ?

Oui	non
89.18%	10.81%



***90% des élèves pensent que les enseignants doivent- être formés pour bien évaluer (noter).**

Presque tous les élèves enquêtés affirment que les enseignants doivent être bien formés pour bien évaluer (noter).

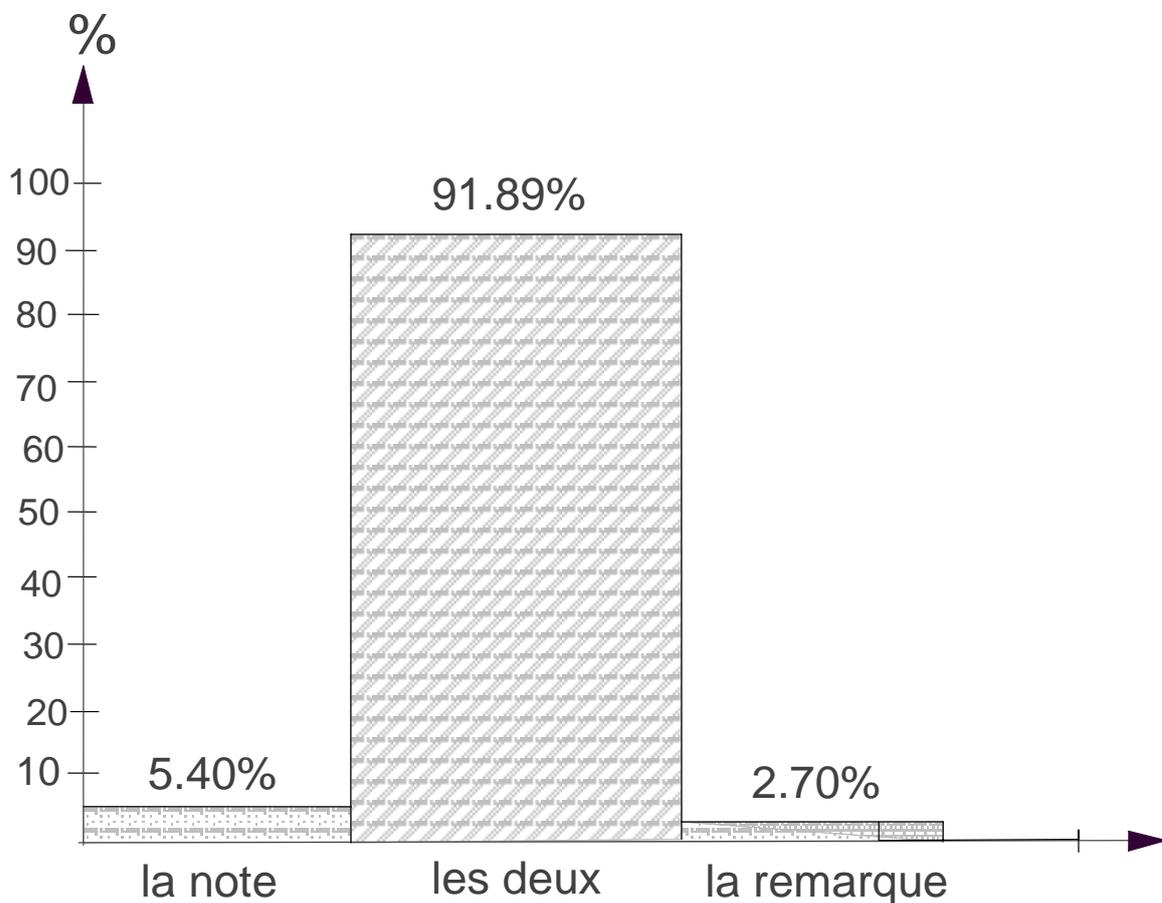
Tous les enseignants qui ont bénéficié d'une formation à l'approche par les objectifs reconnaissent bien volontiers la portée d'une telle méthodologie, en s'efforçant de sortir des traditionnelles formulations en termes de contenus de programmes pour élaborer des objectifs univoques et explicites, en construisant des progressions rigoureuses identifiants les pré requis et emboîtent les objectifs les uns dans les autres.

L'enseignant est le responsable de l'apprentissage, il doit ainsi, non seulement, maîtriser sa discipline, connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail et d'évaluation, mais aussi assister l'élève dans son travail personnel, en effectuant l'évaluation et en l'aidant à réaliser son projet.

Pour ce faire, l'enseignant doit, pour la réussite de sa tâche, utiliser tous les moyens pédagogiques mis à sa disposition (le manuel scolaire). Il ne monopolise plus la parole. L'enseignant soutient l'apprentissage, c'est un acteur, un animateur et un entraîneur. Il organise la communication des apprenants, il utilise aussi des grilles d'évaluation pour remédier aux lacunes et déterminer le parcours de l'élève.

Q13: D'après vous, qu'est ce qui est le plus important, la note ou la remarque écrite sur votre copie ?

La note	La remarque	Les deux
5.40%	2.70%	91.89%



* La note chiffrée, comme les remarques portées par le correcteur sur la copie, revêtent, aux yeux des évalués, une importance capitale.

La grande partie des élèves donne la même importance à (la note +les commentaires).

L'évaluation formative est un instrument de régulation pour l'élève et pour le professeur: le premier découvre les points sur lesquels il doit faire porter son effet, le second se sert des données fournies par l'évaluation pour prendre des décisions didactiques.

Donc, on est à l'école pour apprendre à devenir un bon élève, mais pour se construire: l'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais, il doit aussi savoir que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques.

Cependant, tous les apprentissages ne sont pas susceptibles de se manifester par des traces matérielles et dans ce cas, seule l'observation de l'enfant en train d'agir peut renseigner sur la maîtrise de la compétence, par ailleurs, même lorsque la tâche aboutit à une trace durable. Les informations qu'on peut tirer d'une analyse du produit fini ne sont pas toujours suffisantes pour faire une évaluation.

La première étape pour aider l'élève en difficulté consiste à observer en classe des situations "naturelles", des acquisitions, des comportements réussis ou des échecs, en deuxième temps, une analyse plus poussée de la situation, si les difficultés persistent, il faut recueillir d'autres renseignements pour compléter l'analyse de la situation.

Les interventions du maître ont pour but de faciliter la prise de conscience du ou des problèmes. Il s'agit dans tous les cas, quelle que soit la finalisation du projet, d'apporter des améliorations tangibles.

Les corrections proposées par le professeur lors de l'évaluation sommative n'ont d'intérêt que si elles débouchent sur des opérations de remédiations réalisées par l'apprenant lui-même.

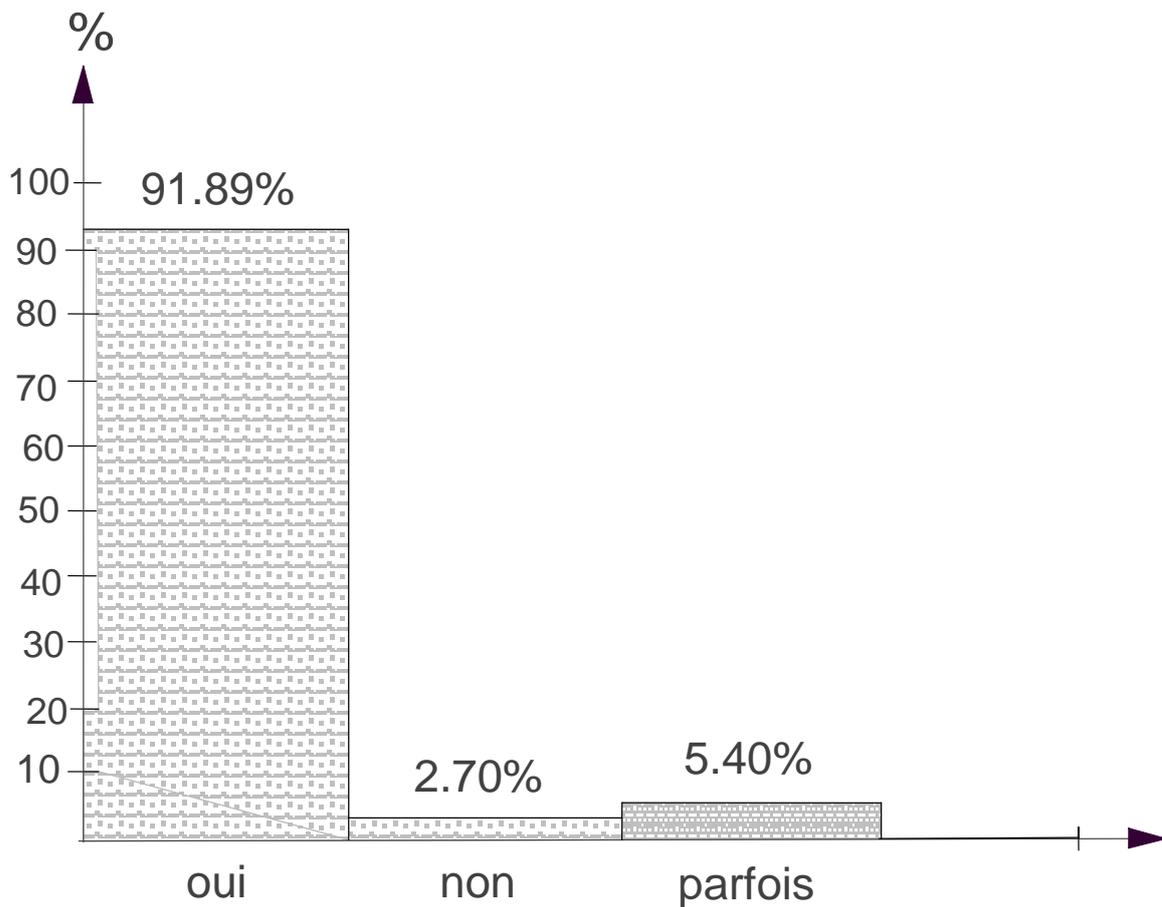
Le professeur doit tenir compte d'un certain nombre d'éléments: tout d'abord, s'adresse-t-il de façon générale et de façon particulière. Un élève de 14 ou 15 ans, en général, n'a pas la maturité d'un élève de 18 ou 20 ans, même s'ils sont dans la même classe. Les faiblesses sont, sans doute, semblables mais, pour que l'élève soit sensible aux remarques, il importe de les appliquer (remarques et commentaires).

L'enseignant doit également avoir une bonne connaissance des obstacles à franchir pour mieux percevoir la difficulté et ainsi mieux organiser la situation (mettre des annotations adéquates), non pour faire éviter la confrontation avec les obstacles, mais pour lui permettre de se construire les outils nécessaires à leur dépassement.

La dernière étape de l'évaluation, tant formative que sommative, revient à l'enseignant qui doit prendre une décision concernant l'apprentissage effectué et donner un verdict, dans un contexte d'évaluation formative, cette étape peut être le moment privilégié.

Q14 : Relisez-vous vos copies avant de les remettre ?

Oui	non	parfois
91.89%	2.70%	5.40%



* 92% des élèves ont l'habitude de relire leurs copies avant de la remise.

Presque tous les élèves ont l'habitude de relire leurs copies avant de les remettre.

Le rédacteur novice ou peu expérimenté détient moins de savoir et de savoir-faire utiles à la rédaction et plus particulièrement à la relecture de son texte. Il parvient difficilement à se relire en adoptant un point de vue autre que celui qui a présidé à la réalisation de sa production.

Il semble que le problème relève de la difficulté de concilier une évaluation qui se veut formative avec la notion institutionnelle.

Nous le savons tous: nous n'arrivons pas à voir nos propres erreurs, sauf si ce sont des erreurs de surface. En fait, nous ne relisons même pas ce que nous avons écrit. Nous réactivons ce qui avait été activé. Nous sommes alors dans une situation où il est impossible de dissocier une représentation portant sur le texte et une représentation portant sur ce que nous voulions écrire.

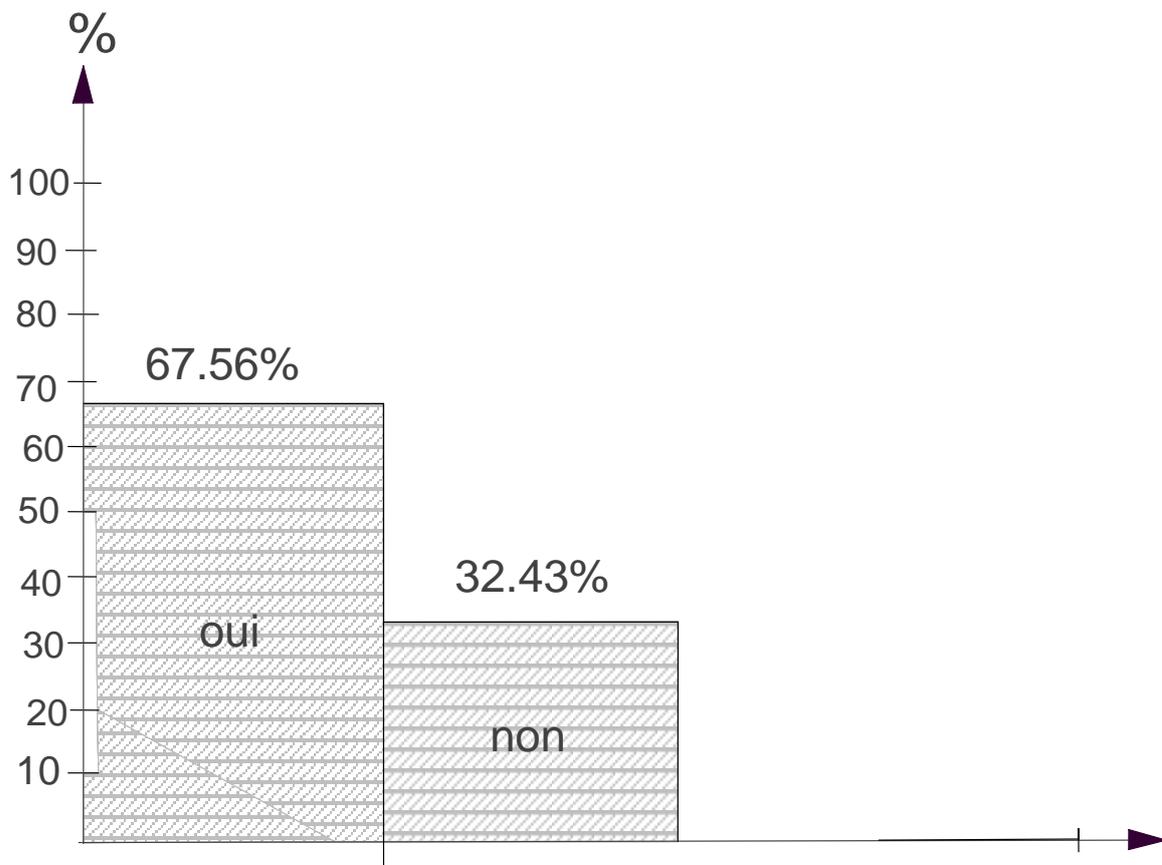
Si nous estimons que la prise de conscience des erreurs par l'apprenant ainsi que l'assimilation des formes de la langue cible sont pertinentes pour l'acquisition de celle-ci, le retour sur le texte écrit précédemment constitue une étape intéressante pour améliorer la production linguistique.

Cette intervention peut être située à deux niveaux l'évaluation et la correction voire l'appropriation d'une compétence linguistique pour l'enseignant, le recours à un repérage systématique des erreurs lexicales et grammaticales constitue un regard préliminaire sur la production de l'apprenant lui permettant d'évaluer à la fois le niveau de ce dernier et les points sur lesquels celui-ci présente des déficits.

Une majorité d'élèves a tendance à négliger le travail personnel. Pour s'en débarrasser, ils rédigent ce qui est demandé mais, rechignent souvent à se relire pour rectifier leurs erreurs et améliore leur première rédaction. Il faut donner l'occasion à l'apprenant de reprendre, de s'interroger pour comprendre l'erreur et de ne pas la reproduire une prochaine fois.

Q15 : Avez-vous procédé à la réécriture de vos productions auparavant?

Oui	Non
67.56%	32.43%



*** 67.56% des élèves ont été invités à des activités de réécriture de leurs productions pendant leur cursus scolaire.**

Concevoir et énoncer un court texte susceptible d'être écrit avec un début et une fin, peut être réalisé grâce à l'aide d'un adulte qui transcrit les propositions, réécrit fréquemment incite l'enfant à utiliser son intuition grammaticale du français écrit pour parvenir à la production d'un texte écrit en français standard.

Adulte et enfant participent ensemble à un véritable travail d'écriture (mise en texte, réécriture). Les enfants ne peuvent s'appropriier l'écrit, réinventer

le fonctionnement de l'écriture qu'à partir des procédures qu'ils auront pu observer, qu'à partir des réalisations dont ils auront été les témoins actifs.

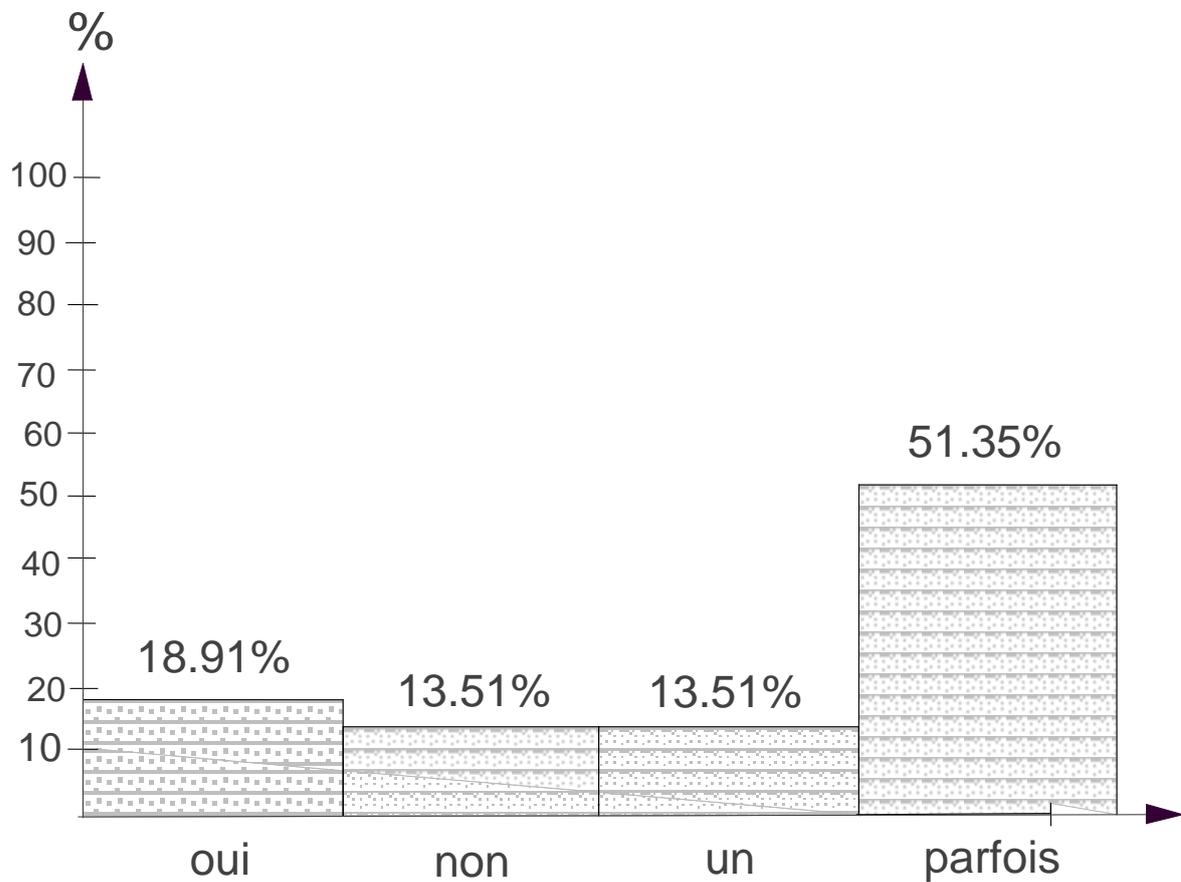
La réécriture est un élément fondamental dans la production d'un texte, elle permet de manipuler, de structurer sa pensée, quel que soit sa forme (suppression, ajout, remplacement, déplacement,...).

Ainsi, s'intéresser à la réécriture, c'est s'intéresser à la fois aux différents états d'un même texte, mais aussi aux procédures d'écriture mises en œuvre pour parvenir à la production finale.

Puisque le retour par l'apprenant sur sa propre production lui permet ensuite, de rechercher avec plus d'acuité, de développer et d'affirmer sa propre pratique. La réécriture est toujours perçue comme une annexe de l'écriture, les enjeux étant, globalement, les mêmes.

Q16 : Lisez-vous des romans en français ?

Oui	non	Un roman	parfois
18.91%	13.51%	13.51%	51.35%



* La moitié des élèves lit parfois en français.

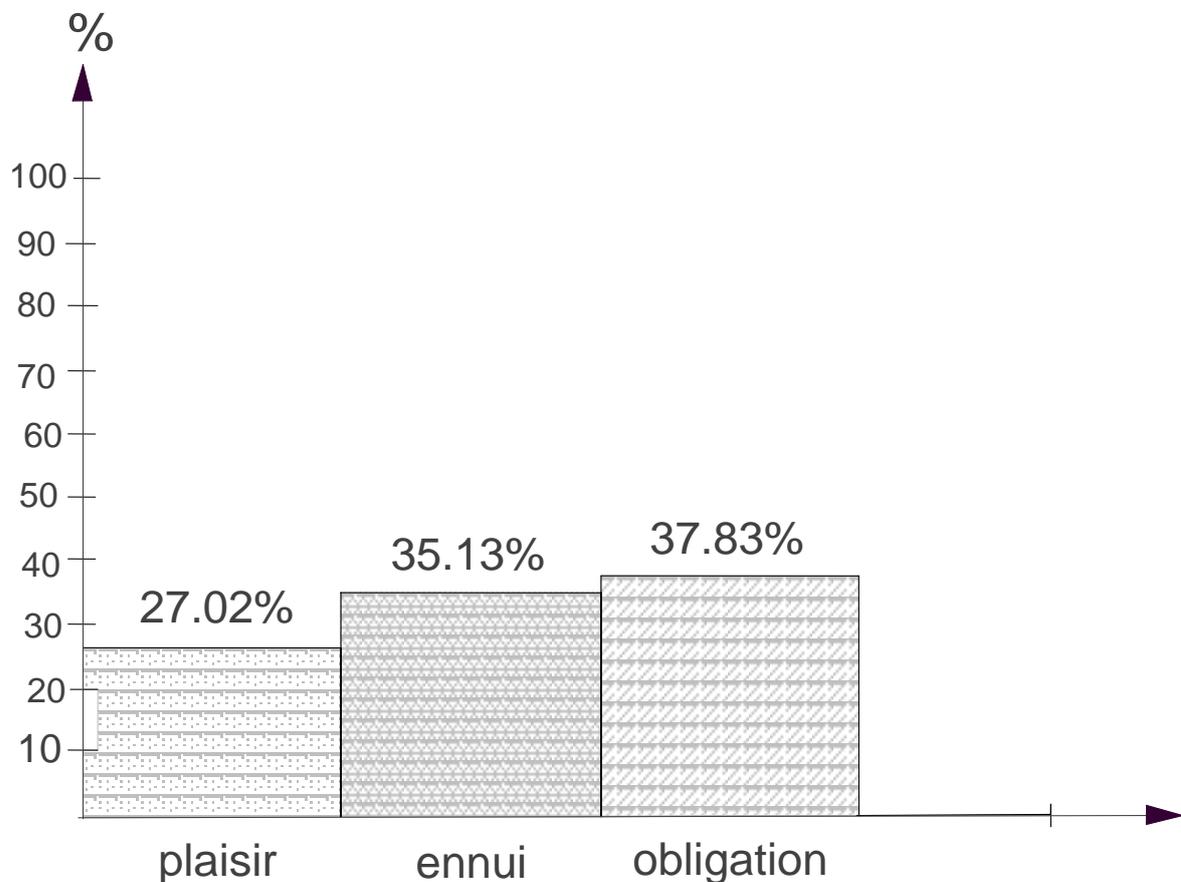
L'apprentissage de la lecture est un élément déterminant dans la réussite de toute scolarité. Elle est intégrée à toutes les activités scolaires et conçue comme un moyen de faire naître chez l'enfant le désir de trouver le sens de l'écrit.

L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et construire sa personnalité par sa propre activité. Le "lire-écrire" apparaît bien comme "la pierre de voûte de l'édifice", l'une des conditions de base de la construction par l'élève des savoirs scolaires, voire pré professionnels et professionnels.

Lire, c'est percevoir directement des significations, on ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations. En premier lieu, l'acte de lire se situe toujours dans un contexte de communication. Lire, c'est tenir, dans une situation de communication différée, le rôle de récepteur. Chacun doit lire pour apprendre à lire, et chaque fois que nous lisons, nous enrichissons notre connaissance de la lecture

Q17: Lisez-vous les romans par :

Plaisir	ennui	obligation
27.02%	35.13%	37.83%



* Les réponses laissent penser que le goût de la lecture (par plaisir) est encore insatisfaisant.

Les élèves sont partagés en trois groupes, presque, égaux entre les trois choix.

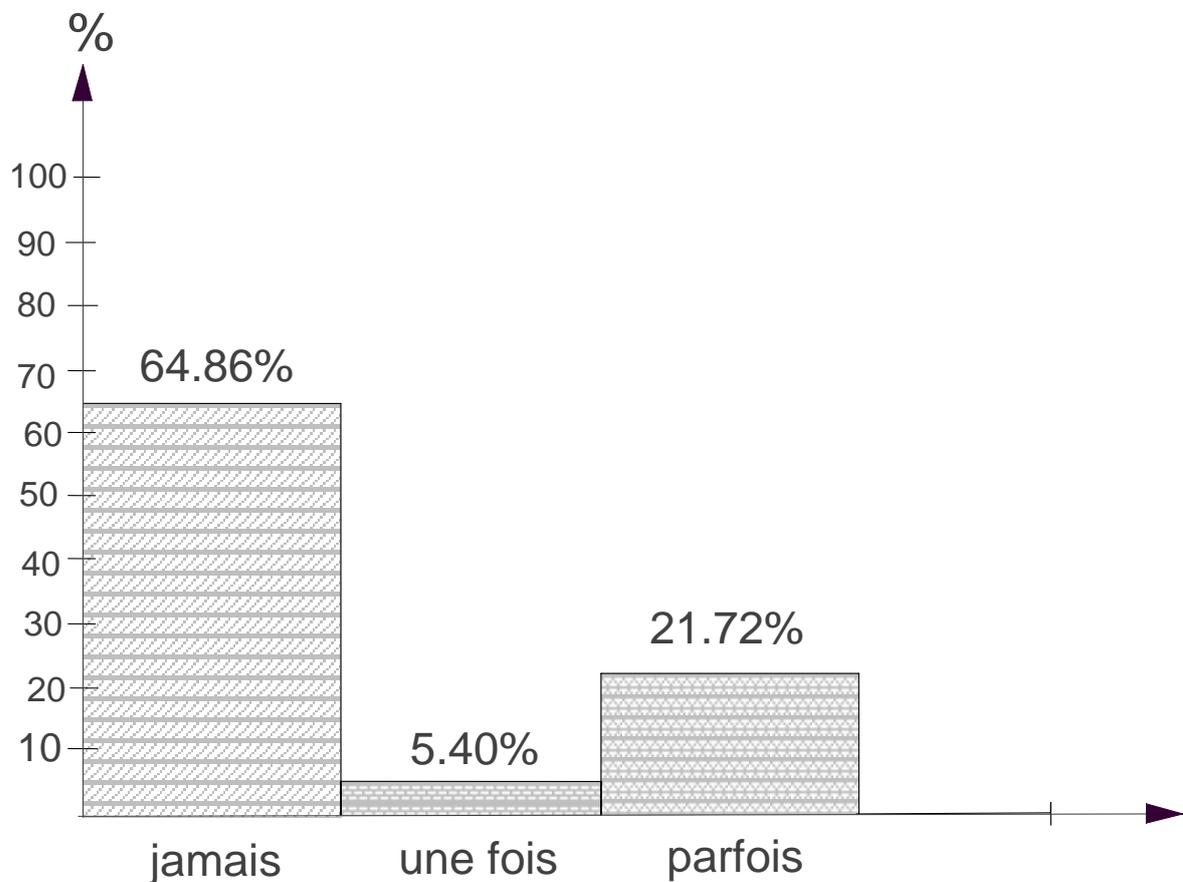
Il n'y a pas une bonne manière de lire. La lecture est essence plurielle multiforme et dans cet esprit, il convient d'offrir à l'enfant qui aborde cette activité, dont l'enjeu est plus que jamais déterminant, les conditions d'un

investissement de l'écrit comme lieu de production de sens, de communication et pourquoi pas de jouissance.

La finalité ultime de la classe de français est l'expression tant écrite qu'orale. Tout l'effort de l'enseignement doit être tendu vers ce but, donner aux élèves les instruments, les compétences qui leur permettront de bien écrire, de bien parler. L'école ne néglige pas la part de la lecture, du plaisir de la lecture dans l'enseignement du français.

Q 18: *Ecrivez-vous à la maison ?*

jamais	Une fois	Parfois
64.86%	5.40%	29.72%



* 65% des élèves n'ont pas l'habitude d'écrire en français à la maison (petit conte).ils n'ont jamais écrit en français à la maison.

La communication écrite est plus exigeante que l'oral, tant en ce qui concerne la syntaxe que le lexique, elle appelle un effort de rigueur. On dit facilement n'importe quoi, on écrit difficilement n'importe quoi. D'autre part, un

écrit peut être modifié pour enrichir et affiner le contenu. Les retours en arrière sont possibles.

A l'écrit, celui qui produit peut le faire au rythme qui est le sien, et aussi parce qu'il peut disposer d'une trace de ce qu'il a déjà produit. Il peut revenir en arrière, relire, refaire les points, et l'un des objectifs assignés à l'enseignement de la production écrite a été précisément d'essayer d'initier les élèves à cette utilisation du retour en arrière.

Cependant, il a été malheureusement constaté que dans le dispositif pédagogique de certains professeurs les moments d'évaluation de l'écrit si ne sont pas totalement négligés sont souvent réalisés d'une manière aléatoire.

Toutefois, pour pallier cette insuffisance à prendre en charge les activités, il s'avère nécessaire d'outiller les enseignants en moyens cognitifs pouvant faciliter la mise en œuvre de stratégies pédagogiques, des séances d'écriture, et par conséquent, atteindre les objectifs d'écriture exemptés.

Ces outils auront pour buts de:

*Expliciter son enseignement; donner du sens aux activités proposées aux élèves.

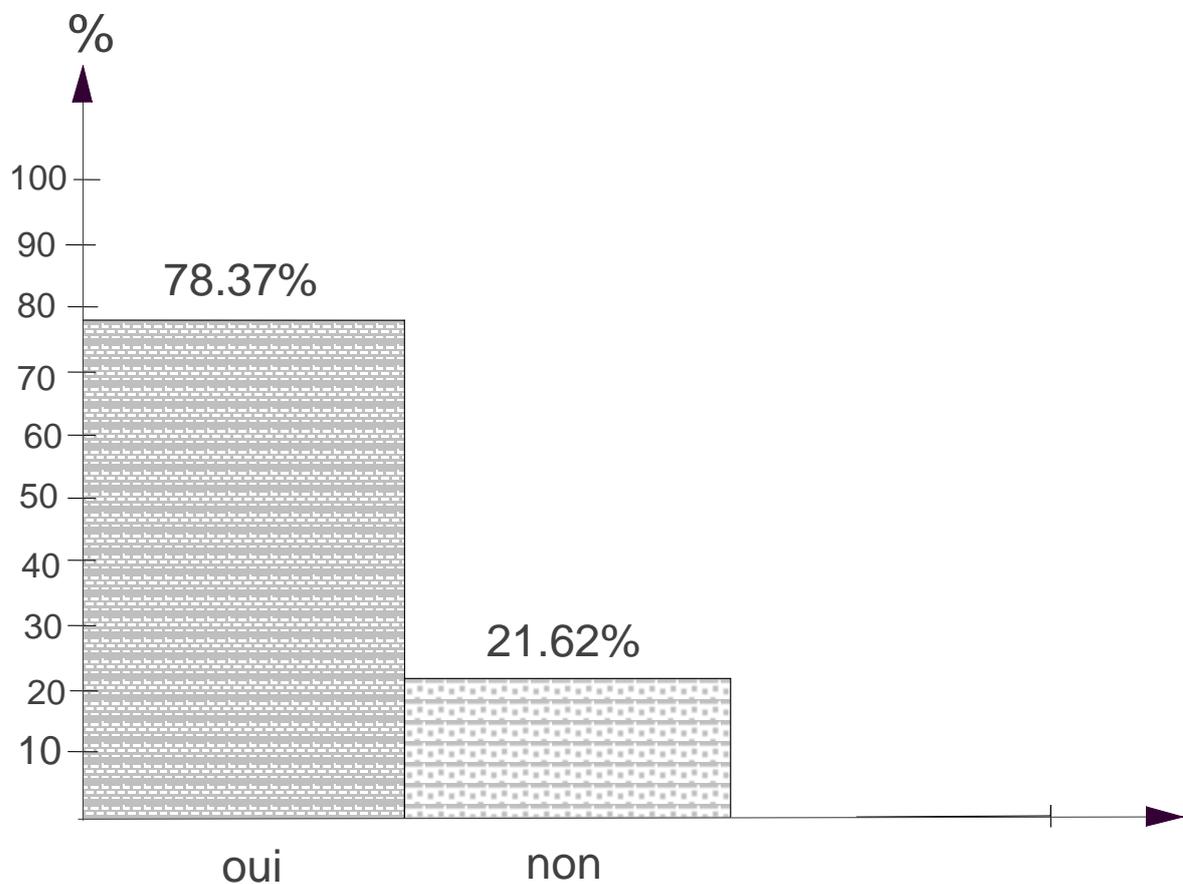
*Faciliter l'apprentissage de l'écrit.

*Permettre aux apprenants de se situer dans un apprentissage guidé de l'écrit.

L'évaluation d'un écrit rédigé par l'apprenant ne pourrait être efficiente que si l'élève lui-même est impliqué dans un processus de gestion de ses erreurs. Pour ce faire, l'élève a besoin d'être "conscientisé" par rapport à ceci, non seulement par sa sensibilisation mais aussi par des outils mis à sa disposition pour le guider et lui permettre de dédramatiser l'erreur.

Q 19 : Consultez-vous le dictionnaire?

Oui	non
78.37%	21.62%



*** 78.37% des élèves consultent habituellement le dictionnaire.**

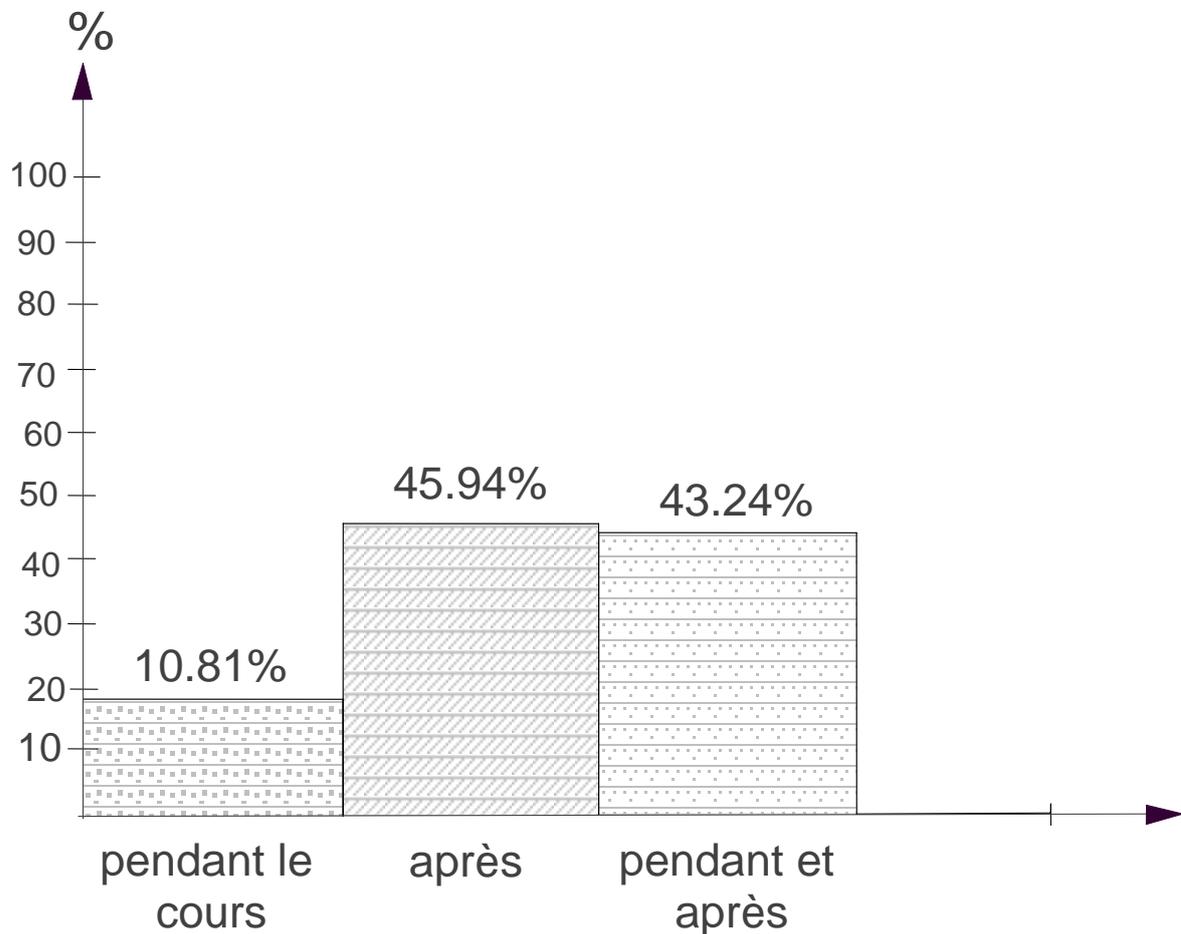
La grande partie des enquêtés voit que l'utilisation du dictionnaire est indispensable pour tout apprentissage.

La majorité des élèves dit pouvoir compter sur une aide familiale lorsqu'ils ont un texte à rédiger à domicile. Presque tous ont un dictionnaire à la maison, et pour écrire, une grande partie d'entre eux, affirme se servir souvent

du dictionnaire qu'ils considèrent utile pour trouver l'orthographe d'un mot, ou son sens.

Si oui:

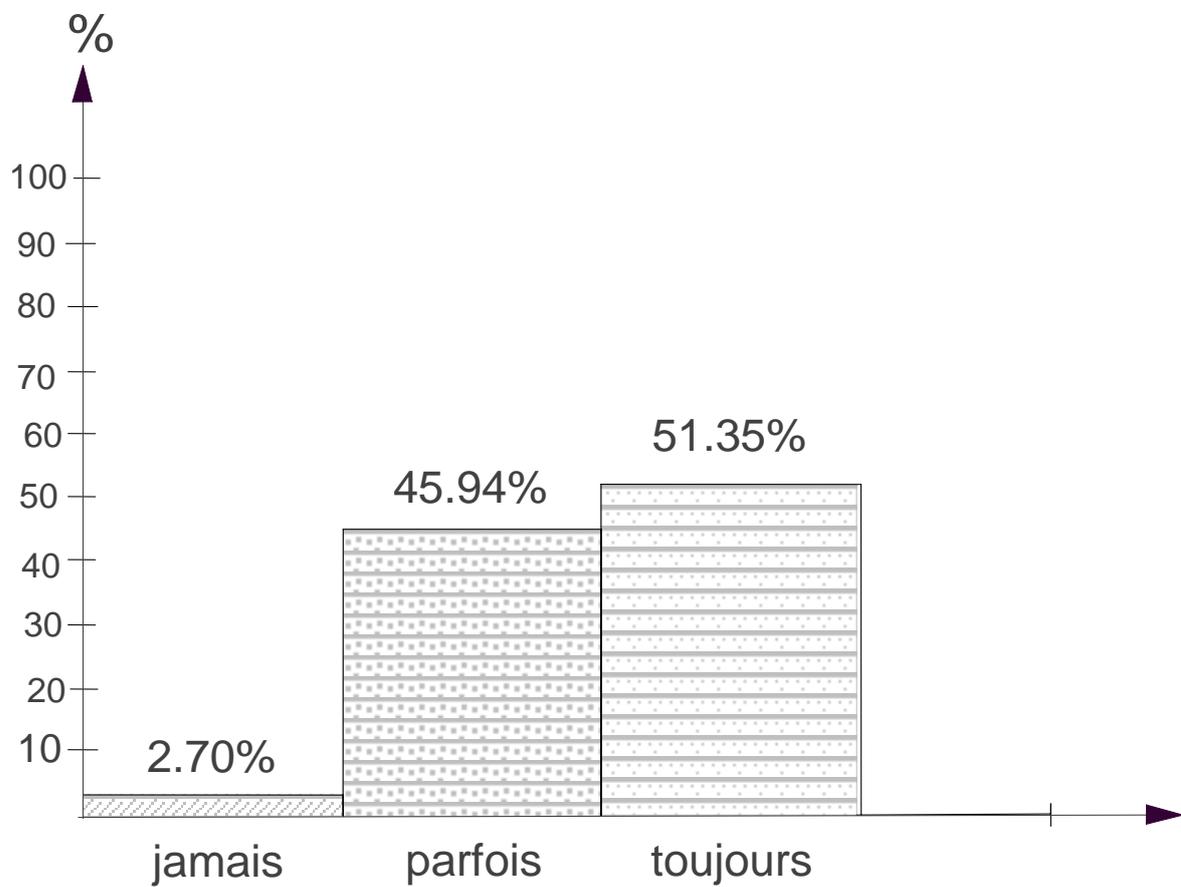
Pendant le cours	Après le cours	Pendant et après
10.81%	45.94%	43.24%



* Les élèves consultent le dictionnaire pendant et après le cours mais, la majorité le fait après le cours (à la maison).

Q20: Procédez-vous à une forme d'évaluation mutuelle ?

jamais	Parfois	toujours
2.70%	45.94%	51.35%



* 51.35% des élèves recourent à l'évaluation mutuelle (coévaluation).

La moitié des élèves procède à l'évaluation mutuelle (co-évaluation).

Travailler ensemble l'écriture signifie encore que l'écriture est l'affaire de tous : les enseignants, les parents, les enfants, tous sont concernés par l'utilisation de l'écriture.

Des connaissances sur l'aspect formel de l'écriture poussent certains enfants à garder durablement la croyance que pour savoir écrire, il suffit de savoir bien copier et lorsqu'il leur faut écrire, ils demandent un modèle à la conception " écrire est savoir copier" correspond en matière de lecture "lire, c'est savoir parcoureur ".

L'école dans ses démarches d'enseignement /apprentissage est notamment un lieu de communication. que celle-ci touche les interactions entre apprenants, la transmission de message entre élèves et enseignants ou encore la consultation des manuels ou d'autres documents scolaires, le code reste commun et unique: la langue d'enseignement, cette langue est une langue spécifique qui possède des caractéristiques propres.

A l'école, on évalue souvent, bien trop souvent, si souvent que l'on évalue à chaque instant et que l'on n'hésite pas à se censurer par crainte de commettre une erreur ou une maladresse, pour être plus exacte, il faudrait plutôt dire que l'on confond évaluation et jugement et que les efforts légitimes d'introduction d'une évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation qui permette au cours de l'apprentissage de réguler la pratique pédagogique sont, le plus souvent réinterprétés par l'apprenant comme la mesure d'un écart à la norme que détient toujours plus ou moins le maître.

La langue est une pratique sociale, en effet, toute activité pédagogique visant l'apprentissage d'une langue étrangère doit tenir compte de ce principe: le travail de groupe, dans cette perspective, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs implique que les apprenants évaluent les performances de leurs condisciples.

Cette forme d'échange, d'appréciation et de jugements personnels constitue une démarche interactive incluant un ensemble d'influences réciproques ou mutuelles. Cependant, la notion de coévaluation peut recouvrir aussi le sens d'un travail de coopération entre l'enseignant et ses apprenants dans l'évaluation des apprentissages.

I-3-LA SYNTHÈSE :

Dans une perspective formative, l'erreur est admise et révélatrice: c'est le signe que l'on apprend, il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs. Elles engendrent des questions, de nouveaux essais. On raffine la notion d'erreur par rapport à la notion de faute, en considérant que l'apprenant connaît la règle, ou ne la connaît pas.

Dans un contrôle, l'erreur est interdite car elle supprime des points et l'on sait quelle importance la plupart des élèves attachent à leur note. Une fois l'erreur soulignée et sanctionnée, l'élève ne s'y intéresse plus et il est illusoire d'attendre qu'il reprenne sa copie pour s'en occuper.

L'enseignant doit être capable de se remettre en question (bien formé); être compétent un jour ne veut pas dire l'être pour toujours. La technologie évolue continuellement et crée de nouvelles attentes chez les apprenants. Ce principe fait référence à la capacité de s'interroger sur les causes qui font le succès ou l'insuccès d'une personne.

L'enseignement fonctionnel repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement,...), bref, une connaissance du milieu de la destination et en même temps sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner.

L'enseignant doit désormais faire en sorte que chaque élève quels que soient ses acquis et ses projets:

*Repère les finalités de la tâche que l'on lui demande de réaliser.

*Utilise ce qu'il sait et se serve des ressources dont il dispose (travaille sur ses erreurs).

Il ne s'agit plus alors d'injonction ou de conseils, mais de mises en situations réelles dans lesquelles le développement de ces comportements sera l'objectif visé.

En effet, pour de nombreux élèves, les phases de relecture et réécriture restent pénibles, ils préfèrent produire un autre texte, et pourtant, la réécriture est une phase indispensable du travail écrit.

Au moment de la correction d'un texte écrit, l'enseignant est investis de deux tâches: lire le texte et rédiger des commentaires, lesquels permettront éventuellement à l'étudiant de s'améliorer. La lecture d'une rédaction n'est pas une mince tâche: d'une part, il faut lire en fonction d'un contenu propre à une discipline, en fonction des exigences du cours, du professeur de la matière, d'autre part, l'enseignant écrit des commentaires.

L'élève est actif et engagé son action est l'outil principal de son apprentissage. Il participe à l'effort collectif, il coopère et part ses doutes prend conscience de sa façon de comprendre, de mémoriser les informations. Il participe à des activités de réception et de production, qui peut être interactives

comme les correspondances écrites. L'élève est le centre et l'instrument de son propre apprentissage, il doit participer à son évaluation.

La leçon est abordée en terme de contrat que le maître établit avec ses élèves. La séquence d'apprentissage se construit à travers des activités bien déterminées. Elles sont conçues pour développer une capacité sous tendue par une série d'objectifs. Le maître prévoit le passage par un certain nombre de situations problèmes.

Par ailleurs, les tâches qui découlent de ces situations problèmes mettent en évidence ce que le maître attend de l'élève en d'autres termes, ce qu'il est appelé à faire selon une progression simple et logique. Ces tâches sont traduites par des consignes celles-ci s'adressent à l'apprenant et lui permettant d'agir et de réagir.

L'évaluation est utilisée à différentes fins, elle permet, entre autres de poser un diagnostic, d'orienter la régulation des apprentissages et de planifier des activités de "remédiation". Elle peut être effectuée par l'enseignant ou l'élève dans ce dernier cas on parlera d'autoévaluation.

***Conclusion:**

Dès son plus jeune âge, l'enfant est confronté à l'écrit omniprésent dans notre société et qui sert à de très nombreux usages. A cause de la dichotomie qu'existe entre l'oral et l'écrit, nous devons tenir compte des contraintes spécifiques de l'écrit auxquelles il faut progressivement et régulièrement initier les apprenants.

Ces activités écrites doivent être centrées sur la réflexion et le jugement. Elles doivent imposer un effort de découverte et de construction afin de préparer l'élève à l'expression écrite. D'abord, l'apprenant observe des énoncés de la langue française, il procède ensuite, avec l'aide de l'enseignant à des manipulations sur des énoncés (comparer, découper, remplacer,...).

Pour que l'évaluation formative ou sommative ait un sens pour l'apprenant, elle doit répondre à ses besoins. Pour qu'elle soit concordante avec sa mission première, elle doit pouvoir faire état de l'apprentissage de l'élève et pas seulement servir de quantification d'un travail accompli pour qu'elle génère un sens pour la société. Elle doit permettre la prise en compte des acquisitions des élèves au regard des compétences développées.

Pour toutes ces raisons, il faut que l'élève comprenne que l'évaluation est essentielle au processus de l'apprentissage et pour ce faire, l'élève doit se sentir impliqué dans le processus de l'évaluation uniquement, s'il a confiance en l'enseignant, s'il a conscience de l'apport qu'il trouvera et enfin, à la condition que son jugement soit pris en compte de la manière la plus équitable possible.

L'évaluation exige donc, un processus de communication, de transparence, de négociation et de collaboration entre tous les partenaires de l'action pédagogique.

Dès le début du semestre :

- Expliquer aux élèves la façon dont on répartira les notes pour les tâches, les travaux, les tests et les examens.
- Avertir les élèves qu'on leur donnera des points pour l'effort, le travail propre et soigné et la participation en classe.
- Laisser les élèves refaire un test ou une tâche en particulier afin qu'ils aient la chance d'augmenter leurs notes.
- Administrer plus de tests et de tâches qu'il n'en faudra pour obtenir une note finale.
- Donner à tous les élèves la chance d'obtenir des notes additionnelles pour des travaux supplémentaires comme les projets.

Il est aisé pour certaines activités professionnelles de définir la tâche de l'opérateur: poinçonner des tickets, conduire un camion ou écrire des programmes informatiques, il n'en va pas toujours ainsi et certains travaux se caractérisent par contours plus mal dessinés, un système de tâches à la fois varié et mal ou facilement délimité, c'est le cas de l'enseignement qui présente un

aspect très lisible: l'instruction des élèves (mais aussi des facettes moins repérables telles que: l'évaluation et l'orientation des élèves, la préparation des cours,...).

Même si l'enseignant est souvent le mieux placé pour donner une appréciation à l'endroit des compétences développées ou en voie de l'être. L'élève peut également expliciter sa démarche et le choix de ses actions, une telle communication peut aussi se vivre par le biais de l'écriture où un enseignant peut relater ce qu'il perçoit et suggère d'autres approches ou d'autres stratégies à l'élève. Dans ces deux cas, ce moment en cours d'apprentissage demeure personnel et individuel, il est essentiellement pédagogique et surtout n'est pas compatible dans le carnet scolaire.

Pour les élèves, les notes prennent alors une ampleur d'autant plus grande qu'elles sont étroitement liées à une reconnaissance personnelle qui va au delà de l'apprentissage et qui conditionne même leur statut et leur estime de soi. On doit exiger des futurs enseignants une étude détaillée du contexte humain et institutionnel dans lequel ils ont l'intention de travailler. Une approche stratégique de la théorie et de la pratique de l'enseignement exige de l'étudiant-maître une sensibilité accrue au contexte, et l'habilité à modifier les buts, les plans et les activités de façon flexible, s'il veut répondre à des conditions qui changent constamment.

Au regard du principe que toute pratique d'évaluation est liée à une conception de l'évaluation, ce travail s'inscrit dans la continuité du questionnement sur l'évaluation en tant qu'élément de compréhension de la réalité éducative.

CHAPITRE 02 :
L'ENQUETE

Introduction :

L'évaluation scolaire met plutôt l'accent sur l'évaluation de productions réalisées par des élèves, en fonction de consignes, en vue de se prononcer sur le développement de compétences visées. Les critères de la production attendue sont choisis et hiérarchisés en fonction des compétences visées et du moment de l'évaluation dans la séquence d'enseignement/apprentissage.

En effet, la note ressemble à une mesure sans en être une, car une mesure est objective, en ce sens que, une fois définie l'unité, on doit toujours avoir la même mesure du même phénomène quel que soit le mesureur. Ainsi, la note attribuée est fonction de l'interprétation que fait l'enseignant de l'écart qu'il constate entre la production et un référent plus ou moins explicite, qui peut varier en fonction du contexte de l'évaluation.

I-L'enquête :

La problématique soulevée dans cette recherche se situe dans le cadre de l'autoévaluation par la réécriture faisant partie du processus d'écriture, notamment, la capacité à détecter des erreurs et les corriger.

La présente étude avait pour principal objectif, de vérifier si l'autoévaluation (savoir corriger une erreur) était nécessaire pour l'apprentissage de l'écriture.

Dans notre étude, nous avons utilisés des données disponibles au sujet de deux versions d'un texte uniforme, un effectif de 36 élèves de 1^{ère} année secondaire (un groupe témoin de 18 élèves, et un groupe expérimental de 18 élèves), a pris part à l'expérimentation qui a débuté par la passation d'un test de réécriture. Ce dernier devait mesurer les capacités (en écriture) et vérifier les performances et habiletés (d'évaluation).

L'expérimentation a eu lieu à des moments différents, l'objectif était donc de savoir comment l'élève se comportait devant la révision d'une production de texte uniforme.

Néanmoins, les résultats ont montré que les scripteurs n'arrivent généralement pas à corriger (s'auto évalue) toutes les erreurs commises,

Notre intention, était d'apporter un éclaircissement partiel à la situation des différentes étapes de la réécriture d'un texte produit.

Notre étude s'inscrit dans le cadre général d'une recherche qui s'intéresse aux effets de l'apprentissage par une compétence qu'est l'autoévaluation par la réécriture, nous voulions qu'elle soit inscrite dans un contexte global des améliorations des compétences de l'apprenant,

nous nous sommes attachés à apporter un éclairage sur un volet, qui nous a semblé pertinent et important.

S'il y avait un mérite, ce serait d'avoir révélé que l'autoévaluation par la réécriture est un facteur d'apprentissage du FLE. Intuitivement, nous pouvons songer à d'autres facteurs, mais seules d'autres recherches sur le terrain similaire à la nôtre pourrait apporter un éclairage convaincant.

I-1-Description du contexte de la recherche :

Notre objectif premier est de cerner une partie de l'autoévaluation par la réécriture chez un groupe d'apprenants en français langue étrangère (FLE) par l'intermédiaire d'une comparaison entre la première version d'une rédaction (brouillon) et la deuxième version (le propre), il nous faut aussi préciser auparavant la situation sociolinguistique des apprenants que nous avons testés, situation qui a évidemment influé sur notre démarche.

Dans le cadre de notre recherche qui se veut à la fois analytique et descriptive, il nous semble indispensable de faire l'exposé des données ayant trait au contexte de notre recherche, à savoir l'état des lieux.

En premier lieu, notre recherche se déroule dans le contexte du lycée algérien, il s'agira d'une étude de cas d'un lycée de Tazougaghetta, un petit village, qui se trouve à la wilaya de Khenchela. Le lycée est institué en fonction du nombre des branches disponibles (lettre, science, science islamique), ainsi, que de la réglementation interne de chaque établissement (lycée), ce dernier est dirigé par un corps d'administrateurs (les enseignants, les surveillants, le proviseur...), tout en assurant la coordination entre le personnel enseignant.

Il s'avère aussi, que la quasi-totalité des enseignants n'ont pas suivi une formation pédagogique pour l'enseignement de FLE, mais ils ont recrutés en fonction de leurs diplômes.

I-1-1- Description de l'échantillon :

Dans le cadre d'une étude analytique en matière d'évaluation, nous avons étudié les productions écrites d'apprenants scolarisés en français langue étrangère (FLE), ce sont des lycéens en première année lettre, il est important, de souligner aussi qu'à cette étape d'enseignement les élèves traversent une période complexe, période que l'on peut appeler communément "étape pubertaire". Ils subissent ainsi, des transformations physiques, psychiques, intellectuelles voire même spirituelles qu'il faudrait prendre en compte dans cette réorganisation et ce, pour mieux les aider à s'assumer dans la société de demain.

La moyenne d'âge est de 16 ans (entre 14 et 18 ans), la majorité féminine (65%). Ils sont orientés vers cette filière, parce qu'il satisfait aux critères de la sélection (orientation) dictés par le ministère à savoir ;

la moyenne d'admission dans la filière, en plus du choix des élèves (fiche de vœux) ·

Les apprenants sont issus de différentes régions (le lycée contient un pensionnat), donc, on constate qu'il y a une diversité au niveau scolaire, que socioculturel, ils constituent un public très hétérogène. Malgré, cette hétérogénéité, il s'avère que ces élèves ont les mêmes finalités (objectifs) ; ils cherchent à enrichir leurs connaissances et atteindre un certain niveau dans cette langue étrangère (culture, civilisation), ils souhaitent obtenir le baccalauréat avec mention ·

I-1-2-Situation sociolinguistiques des apprenants :

Nous avons préféré nous pencher sur des productions écrites de 36 apprenants, pour des raisons pratiques d'abord, nous pouvions réunir ainsi un corpus assez important dans un temps relativement court.

D'autre part, travailler sur des productions d'apprenants en milieu scolaire nous donnait la possibilité de tester un groupe homogène quant à son stade d'apprentissage du FLE, et de pouvoir nous placer dans une perspective pédagogique.

En effet, les programmes (de 1^{ère} année secondaire) en vigueur permettent de penser qu'au cours de cette année, les élèves sont en train de s'adapter avec le nouveau cycle (classe transitoire).

Le cursus scolaire suivi par ces apprenants en français est le suivant : à l'école primaire, leurs trois premières années étant enseignées en arabe, ils ont commencé l'apprentissage scolaire du français en 4^{ème} année, puis après leur passage dans le cycle moyen, ils ont eu une scolarité de 3 ans. Ainsi, les apprenants que nous avons testés, au cours de l'année 2005/2006 en sont à leur septième année d'enseignement du français.

Nous avons pu relever aussi, au cours de cette enquête, que les familles de ces élèves n'étaient ni particulièrement favorisées, ni particulièrement défavorisées au plan socio-économique. Les individus qui font alors partie du groupe testé sont tirés au hasard.

C'est pourquoi, notre choix s'est porté sur un groupe d'apprenants scolarisés dans un lycée (dans un petit village), il nous fallait par ailleurs, avoir des données suffisamment précises pour cerner le rôle de l'autoévaluation par la réécriture dans l'apprentissage du FLE.

I-1-3-Description du milieu pédagogique

La réforme de l'enseignement secondaire et les nouveaux curriculums élaborés par les groupes spécifiques de disciplines, approuvés par la communication nationale des programmes (CNP) et scellés par le MEV à travers la décision n°10 en date du 12/04/2005, prendra effet à partir de l'année scolaire 2005/2006.⁽¹⁾

⁽¹⁾ IBREHIM ABASSI, "L'éducateur", Alger, Mars 2005, P 18-19.

Ces curriculums prennent en compte tous les volets pédagogiques (langagier, scientifique, sociologique,...), dans le souci de préparer l'élève aux études supérieures et assurer une continuité avec l'enseignement moyen et principe.

Cependant, il est important de souligner que l'élève reste le principal pour ne pas dire l'unique acteur de l'intégration des acquis. Il apparaît, alors clairement qu'il ne peut y avoir de pédagogie de l'intégration sans une modification des pratiques de classe notamment, la préoccupation permanente d'inscrire tout apprentissage dans une situation problème, d'adopter les méthodes actives d'apprentissage en proposant régulièrement des activités d'intégration des acquis et enfin, pratiquer l'évaluation formative pour diagnostiquer les difficultés, et y remédier.

Les objectifs sont clairement énoncés ce qui incite l'élève à devenir acteur de ses apprentissages puisque dès le départ il est conscient de ce qu'on attend de lui.

Ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif national, l'évaluation constitue par ses multiples champs d'application, ses diverses stratégies et ses différentes fonctions un levier essentiel du processus d'amélioration de l'enseignement dispensé. Elle doit, alors être non seulement, un instrument d'aide et de décision et un outil de gestion pratique, mais aussi une culture qu'il convient de développer auprès de tous les intervenants du processus éducatif et d'intégrer à la dynamique globale de changement qualitatif.

I-1-4-Description du corpus :

Il est clair que les nouvelles perspectives pédagogiques ont fait que le manuel scolaire n'est plus simple source d'informations. Il connaît aujourd'hui une mutation tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu sans oublier la démarche proposée.

Le manuel scolaire est susceptible d'occuper une place essentielle dans l'apprentissage et cela sous de multiples formes qu'il reste à exploiter.

Nous avons soumis les élèves à un test, qui contient deux phases, ils ont passé la première phase en classe sous la surveillance de leur enseignante de français. Le travail leur ont été présenté comme un exercice habituel mais non noté, la 2^{ème} phase ils ont eu à faire à la maison (la mise en net du brouillon fait en classe).

Les élèves ont été prévenus, qu'ils auraient à rédiger un interview (qui parle d'Assia DJEBBAR) à partir d'un texte donné, ils étaient également informés, qu'ils devraient réaliser ce travail au cours de deux phases, lors de la première d'une durée limitée de 60 minutes en classe, les feuilles étaient ramassées lors de la 2^{ème} phase réalisée une semaine après la première rédaction. On a donné l'occasion aux élèves de

rechercher et de travailler ensemble, ils ont corrigé leurs propres erreurs par le biais d'un dictionnaire ou par la coévaluation.

II-La rédaction :

Cette première phase devait permettre de tester les performances à l'écrit du groupe d'apprenants. Il leur a été proposé de rédiger un interview à partir d'un texte journalistique qui parle d'Assia DJABBAR cette écrivaine qui mérite tout l'honneur d'être étudiée.

Le choix d'un tel sujet a été motivé par un double souci : donner l'occasion aux élèves de mieux connaître cette star, et de leur offrir la chance d'être autonomes (estimation de soi).

Ce texte est extrait d'un guide d'exercices pour les élèves de première année secondaire intitulé : recueil d'exercices. Le test de rédaction administré aux élèves avait un double objectif : il devait mesurer le degré d'autonomie (autoévaluation) chez les élèves, il devait ensuite, révéler le rôle principale de la réécriture dans l'apprentissage du FLE.

II-1- Le texte uniforme :

Habituellement, dans les écrits, l'observation des comportements d'autocorrection (autoévaluation) se fait dans le cadre d'une production libre. Mais, pour mieux contrôler ce dont ils'agit, on a eu recours à un texte uniforme.

La consigne doit être claire, précise et nette. Ainsi, la tâche sera facile à réaliser, la situation problème qui normalement entrave la tâche jouera un rôle plus pédagogique et incitera l'apprenant à dépasser les difficultés, à interroger le texte et s'y investir. Dans notre cas la consigne se commence par le verbe "imaginer" au lieu de dire "réécrire" le texte parce que imaginer permet de donner plus de liberté aux apprenants, cela simplifie aussi l'activité et la rendre plus abordable et à la portée de tous les enquêtés.

En revanche, notre expérimentation a lieu dans le même texte, mais sous deux versions (brouillon et propre). Sans doute, la 1^{ère} version contient des erreurs différentes, les plus répandues étaient celles de l'accord : nom/adjectif, singulier/pluriel, conjugaison du participe passé (toutes les feuilles contiennent ce genre d'erreurs).

Afin de donner un aperçu plus complet des variables qui seront mises en relation, il est apparu utile de fournir la séquence des instruments qu'ont servi à la collecte des données. Cette séquence contient : un questionnaire visant à connaître les divers moyens empruntés par les élèves pour bien écrire (réviser) et leurs perceptions.

- Un test.
- Un texte uniforme sur lequel les élèves devaient travailler (la réécriture).

Les élèves devaient relire leur premier texte, ils devaient ensuite, détecter et corriger leurs propres erreurs dans autre version du même texte.

III-Presentation et analyse des données :

L'analyse et l'interprétation des résultats des principales phases de l'expérimentation permettront les hypothèses émises, tout en poursuivant les objectifs suivants :

1. analyser les capacités de détection et de correction des élèves en vérifiant la relation erreur / correction dans les deux versions du texte uniforme.
2. vérifier si les performances observées en correction sont associées aux connaissances et aux habiletés grammaticales.

En effet, l'analyse et la discussion des résultats de cette enquête, révéleront certainement les coïncidences, ainsi que les contradictions qui peuvent caractériser les attitudes des apprenants vis-à-vis de procédures d'évaluation.

III-1-Des données statistiques :

L'observation de l'échantillon dans sa totalité montre les résultats suivants :

III-1-1-Du point de vue du brouillon :

- 100% des élèves ont fait des ratures, des effacements et surtout des suppressions.
- 50% des élèves ont traduit en arabe quelques termes difficiles. ex : bientôt = حالا .mise = وضع .réfugié= لاجئ .fonctions = وظائف .
- 75% des élèves ont gardé le pronom personnel « elle » au lieu de dire « je », et « son » au lieu de « mon ».
- 98% ont commis des fautes d'orthographe assez graves, ex : je suit au lieu de je suis, comment au lieu de comment, dernai au lieu de « de rien », avant tant → avant tout, éduteur → éditeur, ac que → est-ce que, citée → c'était.
- 80% ont fait la confusion entre et/est : ex : -date est lieu de naissance ?-est après le troisième roman ?-qu'et cette algérienne ?
- 60% ont fait la confusion entre à/a : ex : qu'est ce que tu à fait ?-a blida, a paris, a l'école normale, a l'université.
- 24% ont fait la confusion entre ou/où : ex : quand et ou ?-ou tu as passé ton enfance ?-vrai où non ?
- 17,05% Ont fait la confusion entre sur/sûr : ex : sûr quoi ?-bien sur.

- 70,08% ont fait la confusion entre sa/ça : ex : et après sa quel... ?.
- 66,83% ont commis de fautes de conjugaison : ex : le participe passé : j'ai enseignait, j'ai publié, j'ai retourné, une jeunesse consacré, licence obtenu.
-autres fautes : tu a des..., tu va..., je pu.
- 38,50% ont posé des questions (incomplètes, asémantiques, agrammaticales,...), ex : quand et ou tu née ?-est après ça que comptez vous faire ?-qu'elle est les souvenirs ?-que elle la date ?-quels sont votre actions ?-quel la date et le lieu de naissance ?-qui Assia DJ ?-quel dans ton roman l'amour ?-que tomber en 1959 ?-quelles des fonctions d'enseignante l'attendaient, et que obtenir ?
- 42,75% n'ont fait pas l'accord : -en genre : ta souvenir, ton jeunesse, ma meilleur roman, première roman, tes dernières romans quelle est votre 3^{ème} roman ?mon roman elle s'appelle.
-Le pluriel : vos relation, autres roman, études supérieur...
- 50% ont laissé une place pour les observations : note/observation.
- 08,10% n'ont respecté pas la forme dialogale.
- 02,70% ont été hors sujet :-un élève qu'a fait un autre sujet, il a créé un dialogue entre lui et un journaliste, il le questionnait sur son parcours professionnel.

III-1-2-Le groupe expérimental :

- 73,50% ont corrigé les fautes d'orthographe : ex : l'icence→licence.jouneusse→jeunesse, avant tant→avant tout, citée→c'était, vraie nom→vrai nom, j'ai magine→j'imagine.
- 40% en ce qui concerne l'accord du participe passé et la conjugaison en général : ex : j'ai enseigné, avez-vous publié ? , je suis, tu as comment, tu vas.
- 58,25% ont relevé la confusion entre (et/est), (sa/ça), (sur/sûr), (ou/où), ex : quand et où..., bien sûr, à paris,
- 25,85% ont reformulé leurs questions ; ex : s'il vous plez tu peut nous donnée... ?→s'il vous plait, pouvez vous nous donner...? -nous comonsons la première question de à son nom ?→nous commençons par cette question Assia DJ, c'est votre vrai nom ?.-je vous marcie pour votre temps →je vous remercie pour votre patience.

- 66,50% ont relevé le désaccord (nom ou adjectif/genre ou nombre), ex : premier roman, licence obtenue, autres romans, quelle est...
- 100% ont respecté la forme dialogale (Q/R).

III-2- L'analyse :

En s'appuyant sur les résultats et l'analyse de la comparaison entre le brouillon et le propre, entre la relation existant entre la capacité à détecter des erreurs et la capacités à les corriger.

Cette recherche se propose dans un premier temps, de vérifier les attitudes des élèves face à l'autoévaluation et leurs compétences et habiletés en réécriture par le biais d'un test de réécriture, et d'affirmer ou d'infirmer l'existence d'une association entre les performances, en réécriture, acquises chez le scripteur et sa capacité à relire son texte.

Il est vraisemblable, qu'autour du processus de relecture (autoévaluation), puissent graviter d'autres connaissances discursives, textuelles, syntaxiques, lexicales et grammaticales qui permettent au scripteur d'avoir une représentation du problème, qu'elle soit globale ou locale.

L'élève a des schémas bien précis de ce que devrait être l'autoévaluation (relecture/correction), selon le choix qu'il opère entre ces schémas et selon qu'il relit son propre texte ou celui d'un autre. L'élève adopte une attitude de révision bien précise, aussi ses connaissances et ses représentations conditionnent-elles sa capacité à s'autoévaluer.

La relecture (la révision) en tant que telle, fait partie intégrante du processus d'écriture. L'écriture est un ensemble de processus cognitifs qui présupposent le choix des connaissances précitées et ceci dépendement du type de production de texte, c'est aussi un processus complexe qui exige non seulement une maîtrise des stratégies spécifiques, mais aussi, un ensemble d'habiletés métacognitives pour contrôler et réguler leur opérationnalisation.

La composition écrite est en fait, une activité rédactionnelle qui suit des étapes bien organisées, le scripteur se trouve ainsi dans un processus cyclique : il planifier son texte, le rédiger, le réviser en réécrivant, tantôt des mots, tantôt des phrases qui lui semblent incorrectes.

Le processus de révision intervient, quant à lui à différents moments : qu'il se produise en début, en cours ou en fin d'activité d'écriture, le scripteur utilisera des habiletés différentes qui lui permettront de revenir sur son texte quand le besoin se fait sentir pour en modifier la forme ou le fond.

Le scripteur compétent fait donc appel à un ensemble de stratégies cognitives qui interviennent de façon récursive. On remarque donc l'importance de la relecture (révision) dans le processus d'écriture, les écrits ont presque tous démontré qu'avec l'âge le scripteur « révisé », « s'auto évalue » mieux en passant de la révision de surface à la révision globale.

Cependant, les bons scripteurs ne sont pas juste ceux qui savent écrire, mais ce sont ceux qui savent surtout réviser, à savoir qu'elle est l'acte de faire des modifications ou des changements à quelque niveau que ce soit du processus de rédaction, c'est un processus de résolution de problème d'ordre cognitif, qui survient au cours comme à la fin de la rédaction en ce sens qu'il implique la détection d'erreurs entre l'intention qu'est derrière le texte et ce qu'est attendu. Il implique aussi les corrections appropriées en prenant, les décisions sur la façon de faire et d'exécuter des changements désirés.

L'autoévaluation (relecture et correction) implique la comparaison tandis que les problèmes de texte varient en degré de difficulté, ces derniers sont plus faciles à détecter dans les textes d'autrui que dans son propre texte.

Un scripteur en possession de connaissances déclaratives (règles et conventions d'usage), de connaissances conditionnelles (utilisation appropriée dans des contextes de productions de discours) augmentera, sans aucun doute, la qualité de son autoévaluation (relecture, révision et correction).

Chez les scripteurs révisant leurs propres productions en particulier, il y'a parfois blocage de l'usage interprétatif de certaines informations privilégiées. Pour beaucoup de scripteurs, l'autoévaluation se limite à la correction des erreurs, encore, faut-il savoir les détecter et les identifier.

Tout comme la composition écrite, la révision est une activité composée de trois sous habiletés bien distinctes l'une de l'autre, à savoir la détection, l'identification et la correction des erreurs.

Rappelons que la révision est un processus complexe s'inscrivant dans un processus non moins complexe que celui de l'écriture. Selon, le témoignage d'experts, il semblerait qu'au cours du processus rédactionnel, d'éminents écrivains passent plus de temps à « réviser » qu'à produire leur texte original.

La détection est déclenchée par la conscience d'un dysfonctionnement : l'élève met un temps d'arrêt au niveau du mot ou de la phrase et soupçonne une irrégularité au niveau grammatical ou au niveau du sens. Cette prise de conscience implique d'une mise en contact, plus au moins consciente, entre le texte et un ensemble de connaissances à partir duquel d'autres textes possibles pourraient être formulés.

En sortant de sa position énonciatrice première de production, le scripteur entre pleinement dans une phase intermédiaire, il prendra une « distanciation » vis-à-vis de sa production et pourra ainsi mieux détecter les erreurs de l'écrit.

La détection des erreurs est possible si l'on compare la représentation du texte initial à celle conçue du fragment de texte relu, lorsque le scripteur soupçonne une inadéquation entre ces deux représentations, il décide alors, de modifier son texte.

Très souvent, beaucoup de scripteurs débutants (collégiens ou lycéens) n'arrivent pas à détecter les problèmes de leur texte qu'après avoir répété la lecture de ce même texte, il est prouvé, d'un autre côté, qu'un sujet détecte plus facilement les anomalies d'un écrit autre que le sien.

Notre présente étude s'est aussi préoccupée de l'évaluation de cette capacité à se corriger (s'auto évaluer) des erreurs déjà commises. Pour un scripteur débutant, il se pourrait qu'il détecte dans la phrase une anomalie en disant, par exemple : la phrase ne sonne pas bien", mais trouve du mal à identifier clairement cette erreur.

On a remarqué chez des élèves du secondaire, que même lorsqu'ils arrivent à détecter des problèmes dans un texte, ils manquent d'habiletés nécessaires pour les identifier. Savoir détecter les erreurs et savoir les identifier conduit normalement, mais pas nécessairement à une bonne correction de celles-ci.

La nécessité de la réussite d'une correction passe par la connaissance et la saisie des propriétés syntaxiques, sémantiques ou textuelles d'un certain dispositif langagier. Il a été observé que des élèves, lors de la correction de leurs écrits, utilisent plusieurs techniques anarchiques d'effacement, de ratures, de recopiage, d'insertion...etc.

Pire encore, lorsqu'il s'agit de mener à bien une correction d'ordre sémantique, les scripteurs débutants ne peuvent étoffer le contenu de leur texte sans le rendre incohérent.

A ce point, il est aussi important de mettre l'accent sur certaines différences entre la production du premier jet et les corrections du texte, ces dernières sont générées dans le cadre d'un texte existant et doivent être intégrées dans cet environnement textuel, en même temps elles sont générées en réponse à une conscience que quelque chose « sonne faux » dans ce texte existant.

Selon certaines études, le sujet, en détectant une erreur, peut ignorer complètement l'erreur, c'est-à-dire laisser l'erreur telle quelle étant jugée inchangeable ou alors procéder à une correction adéquate. Entre ces deux situations extrêmes, le sujet peut apporter une correction qui diminue le niveau de langue utilisé, ou bien une correction qui laisse

le mot au même niveau sans le corriger, ou bien une modification qui ne corrige pas le mot mais qui l'améliore.

En principe, lorsque le sujet écrivant révisé, en utilisant, des critères référentiels, tels une grammaire ou le dictionnaire, le texte en lui-même est suffisant. A titre d'exemple, un élève qui n'arrive pas à détecter ni à identifier l'erreur exacte mais qu'est sûr que la phrase construite « ne sonne pas bien » pourra, à ce moment, réécrire complètement la phrase en rendant celle-ci « plus résonante ».

L'élève prend la décision de réviser son texte ou de garder le texte dans son originalité, dans cette perspective, deux cas se présentent :

*Si l'élève est compétent, on présume qu'il tentera avec succès de trouver des solutions aux différents problèmes structurels de surface, en s'appuyant sur des références solides, tels le dictionnaire ou une grammaire.

*Si par contre, l'élève scripteur est faible, il se rabattra soit sur un collègue en espérant qu'il soit plus compétent que lui sous peine de corriger une erreur par une autre ; ou encore il se fiera à une personne-ressource, en l'occurrence son enseignant. L'élève peut d'un autre côté, décider de réécrire le texte et dans ce cas il met de côté toute révision.

Conclusion :

L'autoévaluation a d'abord, été définie comme un dialogue de soi en soi du sujet, pour Linda ALLAL(1993), il s'agit d'une réflexion métacognitive, qui enclenche des autorégulations: qu'est ce que je sais , qu'est-ce que je sais faire? Comment je m'y prends? Qu'est-ce que je peux modifier?

Autrui intervient pour aider le sujet à se distancier et expliciter sa démarche, sa représentation du but, et ce faisant à conceptualiser son action. Ce processus spiralaire dépasse l'autocontrôle du produit de l'action pour aller à l'auto questionnement de ses stratégies et représentations, il débouche sur des décisions en partie conscientes et explicites de modifications de conduites en fonction de représentations modifiées ou d'arrangements avec soi-même.

Par ailleurs, les différentes épreuves d'évaluation (interrogations, exercices d'application en classe, travaux réalisés à la classe, devoirs surveillés,...) devront être non seulement corrigées et notés, mais aussi annotées, c'est-à-dire que l'estimation quantitative exprimée par la note devra être accompagnée d'une appréciation personnalisée pour chaque élève différente de celles auxquelles nous avons été habitué jusqu'à lors (très bien, excellent,...). Il faudra en quelque sorte pratiquer "une annotation différenciée".

Enfin, les activités de remédiation pédagogique seront organisées en fonction des résultats de cette évaluation qualitative.

La pratique de l'évaluation est un moyen d'avoir prise sur le réel au lieu de le subir douloureusement. L'évaluation permet de graduer la recherche des solutions et d'éviter une pathologisation prématurée des difficultés.

L'évaluation scolaire est au service de la régulation : régulation sociale par la gestion des flux d'apprenants, régulation pédagogique dans le système enseignement/apprentissage. Elle assume deux types de fonctions : la fonction sommative et la fonction formative.

En centrant le regard sur l'apprenant, l'évaluation conduit à une remise en question de la manière traditionnelle de préparer la classe. On se rend compte qu'il ne suffit pas de suivre le programme pour que les acquisitions correspondantes soient effectives pour tous les apprenants.

La réussite ou la non-réussite ne dépend pas, seulement, des apprenants. Elle ne dépend pas, seulement, de la science de l'enseignant, elle dépend de la concordance entre les possibilités et les intérêts actuels des apprenants et les sollicitations de l'adulte.

Comme tout instrument susceptible d'accroître l'efficacité d'une action, l'évaluation exige une réflexion éthique, qui rappelle, chaque fois que nécessaire, que l'institution scolaire est au service de l'apprenant et non l'inverse.

Il reste à réfléchir aux méthodes pédagogiques à inventorier peut-être à imaginer, pour favoriser les passages des savoirs à la maîtrise des savoir-faire, puis à la conscience et au contrôle des activités. si l'acquisition des premières habiletés linguistiques requiert l'intervention d'un modèle adulte et d'un feed-back positif renforçant les productions adéquates, le passage à des représentations métacognitives demande des interventions pédagogiques d'une autre nature.

La démarche d'évaluation implique inévitablement la mise en œuvre de différents paramètres interliés dans la relation évalué/évaluateur. A cet égard, outre le fait que l'on doive se soucier de la pertinence des jugements portés, il faut aussi, instaurer des mécanismes aptes à favoriser une meilleure prise en compte de cette évaluation, afin que l'acte d'évaluer puisse prendre un sens pour les acteurs en jeu.

L'enseignant doit donc construire la relation d'évaluation de telle sorte qu'elle soit la plus juste possible, c'est-à-dire la plus lucide, la plus compréhensible et la mieux vécue, compte tenu des circonstances et des conséquences qui s'y rattachent.

Dans une telle optique, plusieurs paramètres nécessitent d'être traités et explicités : la communication, la coopération, la collaboration et l'autoévaluation.

L'autoévaluation est un des moyens les plus significatifs pour la prise en compte des stratégies d'apprentissage mise en avant par

l'apprenant, pour ce faire, l'apprenant aura à prendre en considération les intentions de ses actions et faire en sorte de trouver tous les moyens et toutes les ressources disponibles pour y répondre, afin que son autoévaluation soit concluante.

L'évaluation formative pourrait se réaliser à l'aide d'un outil pouvant englober à la fois les processus, les stratégies, les intelligences multiples et le progrès de l'élève, tout en prévoyant également des temps pour l'autoévaluation, la négociation et la collaboration, sans omettre les événements circonstanciels entourant ces actions d'apprentissage et d'évaluation.

Dans cette même optique, l'évaluation sommative ne porterait que sur les apprentissages réalisés à un moment déterminé au regard d'objectifs ou de compétences et ce dans le but d'établir un bilan des apprentissages et d'en informer l'administration et la société en général. De cette manière, elle poursuivrait le travail amorcé lors de l'évaluation formative car elle donnerait ainsi un bilan contextualisé des apprentissages effectués.

L'usage de la notation chiffrée pour traduire le résultat de l'évaluation et le flou des pratiques courantes d'évaluation dans les classes (souvent sous prétexte de gagner du temps) amène un usage non pertinent de l'évaluation formative.

Il faut, ajouter que la notation chiffrée est aussi influencée par une négociation implicite entre l'enseignant et les élèves (vous allez progresser en cours d'année, donc, en début d'année les notes ne sont pas très élevées, ou vous n'avez pas assez travaillé ces derniers temps et je vous signifie mon mécontentement par des notes sévères...).

Les docimologues ont montré, depuis les années 50, que la notation varie en fonction des évaluateurs. Ils ont mis en évidence que l'estimation des performances est parasitée par différents effets dont l'évaluateur n'a pas forcément conscience:

- *Effets d'ordre (les premières copies sont évaluées plus sévèrement).
- *Effets d'ancrage (surévaluation ou sous évaluation selon que la copie se situe immédiatement après une copie jugée mauvaise ou bonne).
- *Effets de la place des erreurs dans la copie (les erreurs en début de copie provoquent un priori défavorable).
- *Effets de source (ce que l'évaluateur sait de l'évalué ou ce qu'il en perçoit en fonction de la subjectivité du correcteur).

L'évaluation ne peut être ni complètement objective, ni absolue, expliciter le référent pour évaluer les productions par rapport à lui, avoir conscience des effets parasites, permettent de diminuer, sans pour autant pouvoir l'éliminer la part de subjectivité que contient toute évaluation. L'évaluation contient une part irréductible de subjectivité.

De plus, la performance de l'élève est elle aussi relative à un contexte et à un moment (sinon cela signifierait que la production réalisée, l'apprentissage est terminé), on peut pas multiplier trop les situations d'évaluation pour une même compétence, à la période, pour voir si la performance se stabilise, aussi, on peut dire que l'évaluation des compétences ne relève que d'une inférence.

On ajoutera que si des critères sont élaborés, préalablement, à l'épreuve avec les élèves, au moins leur sont communiqués, non seulement l'évaluation est plus rigoureuse, mais aussi, on a plus de chances d'inférer de la compétence visée que de l'aptitude de l'élève à déceler les attendus implicites de l'enseignant.

Evaluer est donc, une lecture particulière de la réalité suivant l'expression de HADJI (1990), qui prend différentes formes en fonction de décisions à prendre.

Une forme de régulation est de s'assurer que les caractéristiques des élèves correspondent aux exigences préétablies du système de formation, dans ce cas, l'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système.

Une autre forme de régulation est de s'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves, dans ce cas, l'évaluation assume une fonction formative car son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage.

D'une façon générale, on peut dire que l'évaluation formative recouvre des stratégies qui font interagir la boucle de régulation du dispositif pédagogique, gérée par l'enseignant et la boucle de régulation de l'apprentissage gérée par l'élève.

L'évaluation est pensée comme interprétation par l'évaluateur d'une réalité complexe, changeant. L'interprétation ponctuelle qui cherche à éclairer un devenir possible. L'évaluation formative englobe et dépasse le contrôle.

La compétence évaluative peut déboucher et débouche souvent sur des diagnostics pertinents, mais, qui n'entraînent pas pour autant une réécriture effective. Il s'agit, dans tout les cas, quelle que soit la finalisation du projet, d'apporter des améliorations tangibles au texte.

L'écriture est un ensemble de processus cognitifs qui présupposent le choix des connaissances précitées et ceci dépendement du type de production de texte, c'est aussi un processus complexe qui exige non seulement une maîtrise des stratégies spécifiques, mais aussi, un ensemble d'habiletés métacognitives pour contrôler et réguler leur opérationnalisation. La relecture (la révision) en tant que telle, fait partie intégrante du processus d'écriture.

Le processus de révision intervient, quant à lui à différents moments : qu'il se produise en début, en cours ou en fin d'activité d'écriture, le scripteur utilisera des habiletés différentes qui lui permettront de revenir sur son texte quand le besoin se fait sentir pour en modifier la forme ou le fond.

Rappelons que la révision est un processus complexe s'inscrivant dans un processus non moins complexe que celui de l'écriture. Selon, le témoignage d'experts. Il semblerait qu'au cours du processus rédactionnel, d'éminents écrivains passent plus de temps à « réviser » qu'à produire leur texte original.

Les élèves qui mobilisent des savoirs et compétences, en cours de construction, découvrant souvent dans le déroulement de l'écriture de nouveaux problèmes à résoudre.

Dès lors, le rôle de l'enseignant peut être de différencier les contrats de révision, en facilitant la représentation concrète des objectifs à atteindre par l'apprenant.

Si on désigne par réécriture « toute opération scripturale » qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots de phrases, de paragraphes ou de textes entiers, ce concept englobe en fait, toutes les traces du travail d'écriture autres que celles du tout premier jet, c'est-à-dire toutes les opérations d'élaboration d'un texte y compris les ratures.

L'enseignant doit expliquer à l'apprenant ses lacunes et carences, surtout, la manière de lui montrer que ce qu'il dit est intéressant et que c'est tout à fait normal qu'on soit pas en accord total puisqu'il en train d'apprendre.

Bien souvent, le texte littéraire n'est qu'un prétexte pour accroître le lexique ou la syntaxe de l'apprenant, sans que la question de sa spécificité ne soit posée.

En FLE, la pratique de la dissertation, du commentaire et du résumé a pris le pas sur les pratiques d'écriture rhétorique auxquelles on s'exerçait. Les manuels, les lectures littéraires et les compositions françaises contiennent tous des exercices d'écriture destinés à une maîtrise de la langue dans ses usages ordinaires ou scolaires.

La maîtrise de la langue à l'école, commande aux enseignants d'apprendre à chacun l'usage du brouillon, rares sont ceux qui savent améliorer la mise en mots du texte, grâce au raturage et à la réécriture.

La différence et l'hétérogénéité des élèves dont les paramètres sont, principalement, constituées par les compétences déjà acquises par les apprentissages et par leurs habitudes personnelles concernant la réécriture.

La difficulté essentielle que comporte la réécriture nous a semblé tenir à la patience qu'elle suppose et à la lenteur qu'elle impose.

L'activité de révision débute par une définition de la tâche consciente et volontaire, grâce à laquelle le rédacteur spécifie ses buts (par exemple : faire claire, annuler les erreurs,...) et les caractéristiques du texte qu'il souhaite examiner. Elle se poursuit par une évaluation fondée sur le processus de lecture, afin de détecter les caractéristiques des dysfonctionnements. Le rédacteur peut, aussi, transformer le texte, soit en réécrivant la portion du texte comportant un problème, soit en révisant.

Parmi les obstacles, auxquels se heurtent les enseignants qui cherchent à prendre en charge les apprenants en difficulté : c'est tout simplement la difficulté à faire entrer les apprenants dans les tâches d'écriture, à faire en sorte, qu'il s'y impliquent suffisamment pour accepter le travail pénible qui impose un projet d'écriture et une révision de leur texte initial.

Il y a une possibilité de lever la plupart des résistances des élèves et de modifier leur rapport à l'écriture. Il ne faut pas négliger le rôle des échanges verbaux entre pairs, dans l'amélioration des savoir-faire rédactionnels. Reste à prendre en compte d'autres éléments, semble-il autrement déterminants : les interactions avec l'enseignant, les supports et outils d'apprentissage...etc.

L'écriture, avant d'être un produit, est un acte qui à la fois sollicite et construit un sujet écrivant, parce qu'il l'oblige à se rassembler pour affirmer un point de vue et prendre une position.

L'écriture, comme l'activité d'un élève donné répondant à une situation précise, insérée dans une institution qui a pour finalité essentielle l'enseignement / apprentissage d'une langue. Il faut toujours un contexte d'écriture clairement explicité, autrement dit, on ne peut pas faire produire des textes aux apprenants sans préciser pourquoi, pour qui et comment écrire.

L'école demande aux apprenants d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elles ne leur enseignent pas nécessairement, probablement, parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises.

Aujourd'hui, le système scolaire souffre, et la situation de plus en plus tendue entre des élèves qui subissent les cours, étudiant malgré eux et des enseignants qui peinent, travaillent beaucoup et sont déçus.

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 connaissent 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. Cet état de fait nous

interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs.

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 et l'esprit de la recherche et de coopération

La 1^{ère} année secondaire 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. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables.
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- L'ouverture sur le monde pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

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.

Une telle enquête conduit à se poser autrement la question du retour sur le texte produit : faut-il tout corriger? Ne rien corriger? Ou simplement, lire le texte de l'apprenant pour repérer comment il gère ces passages difficiles et à partir de là inventer une nouvelle consigne d'écriture.

On constate que dans un contexte exolingue (comme le nôtre) la tâche est ardue, elle nécessite une réflexion contextualisée, et la mise en place de stratégies appropriées pour une forme d'évaluation objectivée.

CONCLUSION
GENERALE

CONCLUSION
GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Aberchet. R, *Evaluation formative*, de Boeck-Wesmall s.a, Bruxelles, 1991.
- Allal. L, *Stratégies d'évaluation formative, conceptions psychologiques et modalités d'application*, in Allal et Cardinet et Perrend, 1979, 1981, 1983, "L'évaluation dans un enseignement différencié", berne, Peter long. 161
- Allal, L, *Evaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives*, in Minor (éd), coll., "l'évaluation des apprentissages", Sherbrooke CRP, 1993.
- Ardoino. I et Berger, G, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Matrices Andsha, Paris, 1999, p11, in Bireaud, A, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, organisation, Paris, 1990.
- Artaud. G, *L'intervention éducative au-delà de l'autorisation et du laisser-faire*, coll. "éducation", Les presses de l'université d' Ottawa, Canada, 1989.
- Astolfi. J-P, *L'école pour apprendre*, coll., "pédagogies", ESF éditeur, Paris 4^{ème} tirage, 1992.
- Bailly. B, *Enseigner : une affaire de personnalités*, édition Nathan, Paris, 1994.
- Bandura. A, *L'apprentissage social*, Bruxelles, mardaga, 1980.
- Bélaire. L, *L'évaluation dans l'école ; nouvelles pratiques pédagogiques*, ESF éditeur, Paris, 1999.
- Berger. M- J, *"Construire la réussite; l'évaluation comme outil d'intervention"*, éditions de la chenelière, Montréal, 1994.
- Bertocchini. P, Castanzo. E et Puren. Ch., *Se former en didactiques des langues*, Ellipses, 1988.
- Besse. J-M, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, édition Magnard, 1995.
- Bonnichon. G et Martino. D, *Enseigner des méthodes en collège et en lycée*, éditions Magnard, 1996.
- Bordeleau. C et Morency. L, *L'art d'enseigner, principes, conseils et pratiques pédagogiques*, Gaëtan Morin éditeur Itée, 1999.
- Bougara. T, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire Algérien, contribution à une méthodologie d'élaboration/ réalisation*, office des publications universitaires, 1991, Alger.

- Bouix. A, *Les fautes de français existent-elles*, éditions du seuil, 1994.
- Bourdoncle. R et Orsoni. M, *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*, tome1, TNRP, Paris, 1997.
- Braun. A et Forges. G, *Enseigner et apprendre la langue de l'école vers une culture de la réussite pour tous*, de Boeck et Larcier s.a, Paris, 1988.
- Braun. A et all, *Ecrire en français au primaire : quelles performances pour les enfants issus de l'immigration*, de Boeck et Marco s.a, 1997
- Brunelle et all, *Les programmes de 'case monagement ' une description sommaire*, 1988.
- Cardinet. J, *Evaluation scolaire et pratique*, de Boeck et Wesmael s.a, 1986.
- Cardinet. J, *Evaluation scolaire et mesure*, de Boeck et Wesmael s.a, 1988.
- Chomsky. N, *Un temps rendu du comportement verbal de B.F Skinner*, traductions dans les langues, n°16, 1969.
- Colardyn. D, *La gestion des compétences*, coll., " pédagogie d'aujourd'hui", presses universitaires de France, Paris, 1996.
- Comte. A, *Le positivisme*, coll."Que sais-je ?", PUF, 1958.
- Condorcet, *Elément d'arithmétique in moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, ACL, 1988.
- Corder. S, *Que signifient les erreurs des apprenants*, Langages, 1980.
- David. J, *Ecrire, réécrire*, repères n°10, Paris, 1994.
- David. J et Plane. S, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF éditeur, Paris, 1996.
- Dawling. C, *Le complexe de cendrillon*, Grasset, 1982.
- De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*.
- Deleuze. G, *Introduction in instincts et institutions*, Hachette, Paris, 1955.
- De Miniac. C, *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, de Boeck et Larcier s.a et INRP, Paris, 1969.
- Devanne. B, *Lire et écrire des apprentissages culturels*, coll., "pratiques pédagogiques", Armond colin bordas. MER, Paris, 1993, 1997.2001.
- Dumod, *Liberté pour apprendre*, Paris, 1973.
- Durand. M, *L'enseignant en milieu scolaire*, presses universitaires de France, Paris, 1996.
- Eckensck. M, *L'écrit universitaire*, éditions d'organisation, Paris, 1994.

- Fabre. C, *Initiation à la linguistique*, Nathan université, Paris, 1990.
- Fayolle. G, *L'ingénieur, entrepreneur du français, contribution à la compréhension des comportements de création*, L'armatton, Paris, 1999.
- Fayol. M, *Production du langage*, chapitre 06, rédigé par Olive. Th, Lavoisier, 2002.
- Fève. G, *Le français scolaire en Algérie: pour une nouvelle approche de système d'apprentissage*, office des publications universitaires, Alger, 1985.
- Gahay. M, *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*, de Boeck –Wesmael s.a, 1994.
- Gallisson. R, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères ; du structuralisme au fonctionnalisme* CLE. Internationale, 1980.
- Garcia-Debanc, *Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture N° 444*", 1984.
- Giasson, J, *La compréhension en lecture Boucherville*, Gaétan Morin éditeur, 1990.
- Goody, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, édition de minuit, Paris, 1979.
- Goupil. G et Lusignan. G, *Apprentissage et enseignant en milieu scolaire* , Gaétan Morin éditeur Itée, Montréal, Paris, casablonca, 1993.
- Goupil. G, *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*, Gaétan Morin éditeur Itée, 1990.1997.
- Grandgouillot. M-C, *Enseigner en classe hétérogène*, coll."Pédagogie pour demain", Hachette livre, Pris, 1999.
- Grésillon, *Méthodes de lecture: in les manuscrits des écrivains*, Hachette édition du CROR5, Paris, 1994.
- Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, de Boeck, 1995.
- Guibert. R et Jacobi. D, *L'écrit, production et représentation*, éducation permanente N° 102, 1990.
- Hachemi. R, *"Pratique du français, recueil d'exercices "*, éditions lumières, Alger, 2005.
- Hadji. C, *Comprendre qu'il est alors possible de répondre à trois questions vives in l'évaluation démystifiée*, Paris, 1997.
- Hallbron. P, Widden. M, Andress. I, *Devenir enseignant à la conquête de l'identité professionnelle*, tome 1, Les éditions logiques inc, 1993.
- Halté. J-F, *La didactique du français*, presses universitaires de France, coll."Que sais-je?", 3 ème édition, 1992.
- Hayes et all, *Processus cognitif de la révision*, Resenherg in advences appeled psychlinguistics, 1987.

- Leblanc. R et all, *L'enseignement des langues secondaires aux adultes; recherches et pratiques*, Les presses de l'université d'Ottawa, Canada, 1989.
- Lieury. A, Fenouillet. F, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.
- Mager. R-F, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Bordas, Paris, 1990.
- Marcel. G, *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Hachette, 1994.
- Martinz. P, *La didactique des langues étrangères*, coll." Que sais-je?", presses universitaires de France, Paris, 1996.
- Mas. M, *Hors de critères, point de salut*, repères 73, 1-8, 1987.
- Meirieu. Ph, *Enseigner, un scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris, 1989.
- Montécot. Ch, *Techniques de communication écrite*, édition Eyrolles, 1990, 2^{ème} édition Chihab, Alger, 1996.
- Morin. E, *La méthode, Tome1, la nature de la nature*, seuil, Paris, 1977.
- Morissette. D, *Guide pratique de l'évaluation sommative; gestion des épreuves et des examens*, édition du renouveau pédagogique Inc, Montréal, 1996.
- Mothe. J-C, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, BELC, 1979.
- *Notion d'évaluation*, université de Québec, Hull, in ABR ECHT. ®1982.
- O'Neil. Ch, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, les éditions Didier, 1993.
- Ouellette. L-M, *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue*, coll. " pédagogie d'aujourd'hui", presses universitaires de France, Paris, 1986.
- Paquari. L et all, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences*, de Boeck université, Bruxelles, 1998.
- Pastiaux. G et J, *"Précis de pédagogie: repères pratiques"*, Nathan, Paris, 1997.

- Pelpel. P, *Se former pour enseigner*, 2^{ème} édition Dumond, Paris, 2002.
- Piaget, *Six études de psychologie*, édition Gonthier, Genève, 1964,.
- Pique. B, *L'évaluation participative de la formation ; un outil du management*, coll. formation, Chroniques scolaires, Lyon, 1990, N°186.
- Plane. S, *Ecrire au collège: didactique de l'écriture*, Nathan, Paris, 1994.
- Porcher .B et all, *Au référentiel à l'évaluation: cinq clés pour enseigner*, coll."Processus pédagogique", édition Faucher, Paris, 1996.
- Poudou. M et Amigues. R, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*.
- Recors Dautry. G, *La réécriture in les actes de lecture*, 1995.
- Richteriche. R, *A propos des programmes*, in Coste, 1994.
- Scheerens, *Improving school effectiveness*, NESCO, Paris, 2000, SKIRA.A, *"Les senties de la création"*, 1969m.
- Stordeur. I, *Enseigner et/ou apprendre pour choisir nos pratiques*, coll."Outils pour enseigner ", de Boeck et Larcier s.a, Bruxelles, 1996,.
- Tagliante. Ch, *L'évaluation*, CLE, Paris, 1991.
- Tardif. J, *Pour un enseignement stratégique*, Logique Montréal, 1997
- Tavernier. R, *L'évaluation à l'école élémentaire*, guide du maître, Bordas, Paris, 1995.
- Tousignant. R, *Les principes de la mesure et l'évaluation des apprentissages*, EP édition préfontaine inc, Canada, 1990.
- Travel. J et all, *Echec et réussite scolaires, de nouvelles questions*, coll. "Migrants formation", centre national de documentation pédagogique, France, 1996.
- Veslin. D et J, *Corriger les copies, évaluer pour former*, coll. "pédagogie de demain", Hachette éducation, Paris, 1992.
- Viau. R, *La motivation en contexte scolaire*, Renouveau pédagogique.
- Vygotsky. L.S, *Pensée et langage*, Messidor, 1985.
- Weber. M, *Economie et société*, Presses Povket (Agora), 1999.
- Winzer. *Children withe exeptionalités in classrooms*, Scarborough, Allyn ET Bacon, 1996.

Sites d'Internet:

- Amigues. R, "*Evaluation scolaire* ",15-04-2006.
<http://recherche.aixmrs.iuFmfr/publ/voc/n1/amigues2/index.html,2001>.
- Barriol. S-N, "*Evaluation sommative et progression des élèves*",25-02-2006. www.a.e.Montpellier.fr/ressources/mémoiRes/2000/bol.pdf .
- Charnet.Ch, "*La correction* ",31-12-2005.
<http://www.a.c.bordea.ux.fr/Etablissement/5udMedoc/ses/200/codisspib/html,2000>
- Dejan. J, "*Evaluation des enseignements sert-elle à quelques choses*",02-06-2006.
www.cpu.fr/télécharge/évaluationenseignement/Dejean,2100.602.pdf.
- Menager. Ch, "*L'école*", -02-2006.
<http://www.education-gouv.fr/discours/2001/dyslescie.html,1996>.
- Moffet. J-D, "*L'erreur dans les apprentissages*",23-01-2006.
<http://recherche.aix-mrs.iuFM.fr/pub/vol/n1/index.html1999>.
- "*Correction des travaux des élèves*",13-10-2005. <http://www.Educent-éducation.fr/ses/prat/virtuel/correction.html>.

- "*Les types d'erreurs*",14-07-2006
<http://xavier.claudét.Free.fr/indexx2.html>.

GLOSSAIRE

Le glossaire :

- Annoter : accompagner des notes critiques ou explicatives.
- Annotation: c'est la mise, sur la copie d'élève, des commentaires généraux en soulignant les erreurs de langue, ceci dans le but d'informer son élève des raisons justifiant les résultats.
- Bilan : c'est un moment où l'on fait ensemble un état des lieux sur ce que l'apprenant connaît, et sur ce que reste à faire par rapport aux objectifs préalablement bien définis ensemble, il aura généralement la même forme qu'un contrôle, c'est-à-dire une production concrète, qu'il est possible de prendre le temps d'analyser, ce sera aussi un moment consacré à s'aider mutuellement à prendre conscience.
- Capacité : est un ensemble d'aptitudes que l'individu met en œuvre dans différentes situations, elle est exprimée par un verbe ex : communiquer, s'informer, analyser, gérer, traiter, décider, préparer, mettre en œuvre, maintenir en état et diagnostiquer. Une capacité, n'est observable ni évaluable, il s'agit d'un axe de formation selon lequel l'élève doit progresser
- Compétence : peut-être définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire organisé en vue d'accomplir de façon adaptée une activité, généralement, complexe, ex : conduire une configuration informatique, mettre en œuvre un poste d'usinage à commander. Dans une situation réelle, une compétence se traduit par des comportements effectifs que l'on appelle performances, une compétence terminale est une compétence à maîtriser en fin de formation
- Corriger : corriger ce n'est pas juger, c'est aider à apprendre, ce n'est pas enregistrer et sanctionner des écarts à la norme, c'est pointer des réussites précises et des erreurs précises, ce n'est pas accomplir un acte terminal, c'est ouvrir d'autres activités .
- Docimologie : se donna pour objet d'étude les différents modes de sélection, tels que : les tests, les examens et les concours, à travers notamment, l'analyse des pratiques de notation et des types de sujets.
- Evaluer : dans le contexte scolaire, c'est confronter une production d'élève à un ensemble de critères définis préalablement objectifs (avec l'élimination du jugement moral) et explicites (connus). Evaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier, le terme recouvre ici toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant.
- Evaluation : procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni, à partir d'un objectif précis et en vue de prendre des décisions (passer à la séquence suivante, revoir la stratégie de la séquence, proposer de nouvelles stratégies).
- Evaluation critériée: *évaluation qui apprécie un comportement en le situant par rapport à une situation.*

- Evaluation diagnostique : elle est connue essentiellement par les évaluations effectuées à l'entrée en 6^{ème}, on effectue donc, un diagnostic. Elle peut être nationale mais aussi effectuée en classe pour établir des groupes de niveau.
- Evaluation formative: s'effectue en cours d'apprentissage (découverte, maîtrise), elle est toujours en lien avec les apprentissages. L'évaluation formative est effectuée pour informer, comprendre, remédier, aider les élèves à progresser et évaluer des objectifs clairement définis.
- Evaluation normative : on appelle évaluation normative, une évaluation dont le cadre de référence est constitué par les scores obtenues, lors d'une épreuve semblable, par les membres d'un groupes de référence. C'est le type d'évaluation utilisé en psychologie par exemple pour les tests de mesure du QI. Par extension, est dite normative une évaluation dont l'ambition est de situer les individus les uns par rapport aux autres.
- Evaluation sommative : elle permet de faire le bilan des acquis quand le professeur considère l'entraînement suffisant, il propose une évaluation où l'élève doit montrer qu'il a atteint l'objectif, sans droit à l'erreur. L'évaluation sommative se traduit par une note ou une reconnaissance des acquis.
- Erreur : on peut appeler erreur une réponse non-conforme à ce qu'est donné comme vrai, la représentation de l'erreur relève d'abord, d'une adéquation à la vérité, (c'est une perception assez neutre de l'erreur), dans le domaine scolaire l'erreur se conçoit comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence.
- Grille d'observation : est, particulièrement, utile pour connaître la démarche employée par l'élève pour exécuter une tâche, elle sert notamment, à constater les stratégies d'études ou d'apprentissage utilisées.
- Grille de procédures : par exemple : si des apprenants sont occupés à rédiger une histoire, quels indices pouvons nous prendre en tant qu'enseignants pour organiser la suite de l'apprentissage ? si nous considérons que rédiger un texte, c'est d'abord, bien présenter l'ensemble à écrire sans fautes d'orthographe, nous nous centrons, essentiellement, sur ces deux aspects, les apprenants aussi, et toutes nos interventions concernant la présentation et l'orthographe. Alors, nous avons à notre disposition toute une palette d'indices permettant une régulation et une adaptation de plus en plus efficaces de l'organisation des apprentissages.
- L'autocorrection : elle s'effectue avec le corrigé donné, c'est un exercice d'entraînement, on peut, aussi, utiliser des personnes ressources.
- Métacognition : activité cognitive qui consiste à examiner ses démarches internes afin de les contrôler et d'en améliorer l'efficacité. (FLAVEL)
- Noter : apprécier par une note chiffrée, on peut utiliser plusieurs outils : note chiffrée, note par lettre, par couleur.

- **Portfolio :** appelé portefeuilles de compétences, ou dossier d'apprentissage, selon la fonction qu'on lui attribue, permet en quelque sorte de répondre à l'authenticité exigée dans une structure d'apprentissage de nature constructiviste. Une conception empruntée initialement aux arts et aux portfolios professionnels conçus pour les demandes d'emploi. (FARRE ET TOME ,1998).
- **Rature :** trace visible d'une activité de réécriture.
- **Réécriture :** activité de transformation d'un texte écrit, en cours ou en terme de l'activité d'écriture.
- **Rétroaction :** sous forme de remédiations dans un contexte formatif, ou sous forme de bilan informatif dans un contexte sommatif.
- **Révision :** terme emprunté à la psycholinguistique, l'une des opérations intervenants dans le processus rédactionnel (panification, mise en texte, révision), désigne l'opération de retour sur le texte écrit ou virtuel, en cours d'élaboration ou au terme de l'activité d'écriture.
- **Situation problème :** situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis, cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation problème s'effectue en levant l'obstacle de la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes .Comme toute situation didactique la situation problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités).
- **Taxinomie :** a été formé à partir de deux mots grecs « taxis » qui signifie ordre, arrangement, et « nomos » qui signifie lois ou règles.

Questionnaire destiné aux élèves

Dans le cadre d'une étude universitaire, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire dont le thème est le suivant : « l'autoévaluation par la réécriture en tant qu'activité d'enseignement / apprentissage du FLE ».

- Age : Sexe: F M

1. Avez-vous choisi votre filière ? : Oui Non

2. Vous trouvez vos notes :

. Inférieures à votre niveau

. Correspondantes à votre niveau

. Supérieures à votre niveau

3. La bonne note reflète-t-elle la réussite ? : Oui Non

4. Est-ce que tous les enseignants notent de la même manière :

Oui Non

5. Trouvez-vous des commentaires, des remarques sur vos copies ?

Oui Non

6. prenez- vous en compte ces remarques ?

Oui Non

7. D'après vous, l'évaluation (notation) est-elle objective :

Jamais Parfois Toujours

8. Si vous corrigez vos erreurs vous-mêmes, c'est :

Une Perte de temps Une stratégie Un travail de plus

Un signe d'autonomie Une activité insensée

9. Faites-vous des jugements sur vos travaux ?

Toujours Jamais Parfois

10. L'évaluation au lycée se distingue-t-elle de celle pratiquée au moyen ?

Oui Non Pas d'avis

11. faites-Vous de l'autoévaluation (autocorrections) ?

Oui Non

12. Pensez-vous que les enseignants doivent être bien formés pour bien évaluer (noter) ?

Oui Non

13. D'après vous, qu'est ce qu'est le plus important, la note ou la remarque écrite sur votre copie ?

La note La remarque (le commentaire) Les deux

14. relisez-vous vos copies avant de les remettre ?

Oui Non parfois

15. Avez-vous procédé à la réécriture auparavant ?

Oui Non

16. Lisez-vous des romans en français ?

Oui Non Un parfois

17. lisez-vous les romans par :

Plaisir Ennui Obligation

18. Ecrivez-vous à la maison (un petit conte) ?

Jamais Une fois Parfois

19. Consultez-vous le dictionnaire ?

Oui Non

Si Oui :

- *Pendant le cours

- *Après le cours

20. Procédez-vous à une forme d'évaluation mutuelle?

Jamais Parfois Toujours

TEXTE UNIFORME:

Imaginez que vous êtes journaliste et rédigez un entretien avec Assia Djebbar. Inspirez-vous de l'article ci-dessous.

On serait tenté de se poser la question : qui est cette Algérienne qui est devenue l'une des quarante? Assia Djebbar, de son vrai nom Fatima Zohra Imalayène, est née à Chercheli le 4 août 1936. Dans son roman L'amour, la fantaisie, elle évoque ses souvenirs d'enfance passée dans sa ville natale.

Assia Djebbar passa à Blida et à Alger une jeunesse toute consacrée aux études. Venue dès l'âge de dix-huit ans à Paris. Elle subit avec succès, une année après, le concours d'admission à l'Ecole normale supérieure de Sèvres. En 1956, elle participa à la grève des étudiants algériens et ne passa pas les examens de licence. En 1957, elle fit son entrée en littérature en publiant chez Julliard à Paris son premier roman La Soif

En 1958, Assia Djebbar publia son deuxième roman Les Impatients. Sa licence d'histoire obtenue, Assia Djebbar prépara à Tunis un diplôme d'études supérieures d'histoire. Bientôt mise en contact avec le FLN, elle put livrer au journal El-Moudjahid des enquêtes sur des réfugiés algériens qui furent remarquées. Des fonctions d'enseignante l'attendaient. 1959-1962, elle enseigna l'histoire de l'Afrique du Nord à l'université de Rabat. En 1962, elle retourna en Algérie où en même temps qu'elle enseignait l'histoire moderne de l'Afrique à l'université d'Alger, elle publia à Paris chez le même éditeur son troisième roman les Enfants du nouveau monde.

Dès 1965, elle retourna à Paris où elle entreprit des activités de critique littéraire et cinématographique. Elle publia d'autres romans qui dénotent également un extraordinaire talent d'écrivain : Les Alouettes naïves, Femmes d'Alger dans leur appartement, L'Amour, La fantaisie, Oran langue morte, Le blanc de l'Algérie, Vaste est la prison, Loin de Médine: les filles d'Ismaïl. Il est un roman d'Assia Djebbar qu'on ne peut oublier: Vaste est la prison.

Extrait de l'article de Rachid Benblal, El-Watan 28/06/05

TEXTE UNIFORME:

Imaginez que vous êtes journaliste et rédigez un entretien avec Assia Djebbar. Inspirez-vous de l'article ci-dessous.

On serait tenté de se poser la question : qui est cette Algérienne qui est devenue l'une des quarante? Assia Djebbar, de son vrai nom Fatima Zohra Imalayène, est née à Chercheli le 4 août 1936. Dans son roman L'amour, la fantaisie, elle évoque ses souvenirs d'enfance passée dans sa ville natale.

Assia Djebbar passa à Blida et à Alger une jeunesse toute consacrée aux études. Venue dès l'âge de dix-huit ans à Paris. Elle subit avec succès, une année après, le concours d'admission à l'Ecole normale supérieure de Sèvres. En 1956, elle participa à la grève des étudiants algériens et ne passa pas les examens de licence. En 1957, elle fit son entrée en littérature en publiant chez Julliard à Paris son premier roman La Soif

En 1958, Assia Djebbar publia son deuxième roman Les Impatients. Sa licence d'histoire obtenue, Assia Djebbar prépara à Tunis un diplôme d'études supérieures d'histoire. Bientôt mise en contact avec le FLN, elle put livrer au journal El-Moudjahid des enquêtes sur des réfugiés algériens qui furent remarquées. Des fonctions d'enseignante l'attendaient. 1959-1962, elle enseigna l'histoire de l'Afrique du Nord à l'université de Rabat. En 1962, elle retourna en Algérie où en même temps qu'elle enseignait l'histoire moderne de l'Afrique à l'université d'Alger, elle publia à Paris chez le même éditeur son troisième roman les Enfants du nouveau monde.

Dès 1965, elle retourna à Paris où elle entreprit des activités de critique littéraire et cinématographique. Elle publia d'autres romans qui dénotent également un extraordinaire talent d'écrivain : Les Alouettes naïves, Femmes d'Alger dans leur appartement, L'Amour, La fantaisie, Oran langue morte, Le blanc de l'Algérie, Vaste est la prison, Loin de Médine: les filles d'Ismael. Il est un roman d'Assia Djebbar qu'on ne peut oublier: Vaste est la prison.

Extrait de l'article de Rachid Benblal, El-Watan 28/06/05