

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE ABESS LAGHROUR- KHENCHELA



Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue française

***L'impact de l'évaluation sur la production écrite
en classe de FLE
Cas de la première année moyenne***

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Master

Option : langue appliquée et ingénierie de la formation

Présenté & soutenu par:

Abderaouf DJEBAILI

Sous la direction de :

M^{lle} Djalila BOUCHEMAL Maître assistant B en didactique-Université de Khenchela

Membres du Jury :

Souria BOUZIDI Maître assistant (A) , Université de Khenchela, Président.

Amel BOUSSAAD , Maître assistant (A) , Université de Khenchela, Examineur.

Année universitaire 2012/2013

Dédicace

*A mes **parents** pour leur amour et leur soutien*

*A mon adorable tante **Saida** pour son soutien, sa présence et son amour.*

*A mon unique **sœur** et mes chers **frères**.*

*A mes chers amis: **Rami, Hamid , Lahcen, Setoo, Bouzid, zahra et Hadjer**.*

Abderaouf

Remerciements

Je remercie notre dieu qui nous a donné la force pour achever ce modeste travail, ma directrice de recherche « M^{lle} Djalila BOUCHEMAL » pour sa patience et ses précieux conseils, nos parents pour leur soutien, nos frères et sœurs, nos amis, ainsi que tous ceux qui m'ont aimés, aidés et autant soutenus de loin ou de près.

Merci

Table des matières

Introduction	7
<i>Cadre théorique</i>	
Chapitre I :	
L'évaluation des écrits : quelques concepts	
I-1- Quelques démarches d'analyse textuelle	14
I-1.1-L'approche textuelle	14
I-1.2- L'approche énonciative	15
I-2-Qu'est-ce que la production d'écrits?	17
I-3- Orthographe et pratique de l'écrit	17
I-3.1 - Méthodes d'orthographe	19
Chapitre II :	
Traitement de l'erreur et organisation des activités	
II-1- Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits de langues étrangères	23
II-1.1-Erreurs de contenu	23
II-1.1.1-le manque de plan est très fréquent	23
II-1.1.2-le respect du plan n'est pas respecté	23
II-1.1.3-consignes non respectées	24
II-1.1.4-le type de texte	24
II-1.2-erreurs de langue	24
II-1.2.1-l'emploi des temps des verbes	24
II-2- Types de corrections envisagées en classe du FLE	24
II-2.1 -La correction directe	25
II-2.2- La correction stratégique	25
II-3- Description du manuel de première année moyenne	26
II-4- L'organisation des activités	30
II- 4.1-De la copie à la production écrite dans la pédagogie du projet	30
II-4.2-Les caractéristiques du texte à produire (au moyen)	31
II-4.3-Les gilles d'évaluation des écrits	32
II-4.4-La gestion de temps	33
<i>Cadre pratique</i>	
<i>L'évaluation au service de l'écrit</i>	
III-1- Enquête et analyses	37
III-1.1 –L'espace de l'enquête	37
III-1.2- Public soumis à l'expérimentation	38

Table des matières

III-1.3-Les questionnaires	38
III-2- Présentation du corpus	39
III-2.1- Choix du corpus	39
III-2.2- Les consignes des productions écrites proposées	39
III-3- L'analyse des copies	40
III-3.1- Bilan d'analyse (des productions écrites)	50
III-3 .1.1-le plan pragmatique	50
III-3 .1.2-le plan sémantique	51
III-3.1.1-la morpho-syntaxe	51
III-3 .1.4-l'orthographe	51
III-3.2- Remarques sur la démarche de la pédagogie du projet en classe de première année moyenne	52
III-3.2.1-la compréhension de l'écrit	53
III-3.2.2-vocabulaire	53
III-3.2.3-la grammaire	53
III-3.2.4-la conjugaison	54
III-3.2.5-l'orthographe	54
III-3.2.6-la production écrite (atelier d'écriture)	54
III-3.3-L'évaluation de la production écrite (le compte rendu)	55
III-3.4-l'amélioration de la production écrite	57
- Conclusion	59
- Bibliographie	65
- Annexe	69

Introduction

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière.* »¹ En cycle moyen, la production d'écrits tient une place essentielle, en ceci qu'elle embrasse tous les savoirs relatifs à la langue. Lorsqu'on parle de formation, on parle forcément d'évaluation. En effet, *comment pourrait-on dissocier la transmission d'une information et la vérification de cette transmission ?*

De nombreux éléments peuvent perturber l'apprentissage par l'élève, que ce soit au niveau de l'instructeur (problème de langue), de l'élève (manque d'attention, problèmes physiologiques, manque de motivation), ou des conditions d'apprentissage (bruit).

Que l'on fasse passer des connaissances théoriques ou des compétences techniques, il est nécessaire d'évaluer chaque étape de formation afin de corriger les différentes causes d'un problème de transmission. De même, il est indispensable d'évaluer les progrès d'un élève afin de structurer son apprentissage et d'en adapter le rythme. L'évaluation se fait à différentes étapes de formation. Elle est *diagnostique* en faisant apparaître les compétences des élèves au départ d'une formation. Elle est *sommative* lorsqu'elle s'intéresse à la mesure de l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu, se situe généralement en fin d'apprentissage et elle aboutit à un classement, à une sélection ou à une certification. L'évaluation *formative* (la plus importante) s'attache surtout à la nature de l'écart constaté pour apprécier le progrès accompli par l'élève, reprendre la nature des difficultés rencontrées, et y remédier. Elle peut s'appuyer efficacement sur l'auto-évaluation. Elle est aussi *normative*, quand elle réfère à la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants.

¹ C B. DE MINIAC, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, 2000, P19.

En Algérie, l'évaluation du système éducatif a fait ressortir la faiblesse du rendement scolaire et ce malgré tous les efforts déployés par les différents opérateurs. L'insuffisance du niveau est générale, notamment en langues étrangères (français). On a toujours le mot « *faible* », qui vient comme une épée, trancher la tête et les espoirs des apprenants et des enseignants surtout en activité d'expression écrite.

Nos enseignants s'interrogent toujours sur la façon de procéder pour corriger les copies de productions, *quels critères adopter et quelles grilles d'évaluations utiliser puisqu'il y en a plusieurs ?*.

On a pu remarquer que les erreurs orthographiques sont les plus commises par les élèves que ce soit au collège ou au lycée. On doit connaître les causes et essayer de remédier.

Beaucoup de questions ont été posées, en matière d'évaluation formative des productions des élèves (appelée aussi *compte rendu*). Nous essayerons durant l'itinéraire tracé d'apporter quelques réponses pour tenter de venir en aide à ceux qui éprouvent des difficultés à évaluer l'orthographe (notamment grammaticale) dans les expressions écrites des adolescents du 3^{ème} palier (âgés de 13 à 14 ans).

Il faudrait par contre reconnaître que l'apprentissage du français, considéré comme instrument exclusif de culture et de formation, doit être reconsidéré, adapté aux besoins, aux horaires et à la mentalité de l'écolier algérien. Il convient donc de viser une fin pratique qui est l'écriture de cette langue avec exactitude.

Le programme officiel de 2010 constitue une innovation dans la nouvelle pratique pédagogique. Pour la première fois, il propose une entrée de l'enseignement par projets, évoluant vers *la pratique textuelle* et s'inspirant de l'approche textuelle pour la maîtrise de l'expression écrite.

Enfin, de nouvelles conceptions pédagogiques sont préconisées dans le programme, il s'agit d'une conception pédagogique de *l'évaluation* qui est induite par les

approches citées précédemment et qui insistent sur *la dimension formative*. Selon C. Carcia Bebanç :

« L'élaboration d'un texte est une activité complexe. En effet, le créateur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (quel plan adopter en fonction du but de texte et de son destinataire ? Comment commencer?), A l'agencement des phrases (comment enchaîner les informations nouvelles sur les informations antérieures ? A l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite.»¹

L'objectif visé est de faire découvrir aux apprenants un type textuel, déjà connu tout en observant son organisation et son fonctionnement, qui sert comme modèle à la production écrite du même type à la fin du projet. Chaque élève sera capable de passer du stade théorique, celui des connaissances textuelles et grammaticales, au stade pratique (la rédaction). Nous essayerons de relever les erreurs notamment d'orthographe, les classer et en collaboration avec les élèves, nous verrons les causes pour lesquelles nos apprenants font la répétition de quelques unes (les accents, les homonymes, et/est, son/sont...etc.).

Or, la question que l'on se pose est la suivante : *En s'appuyant sur l'approche communicative, la participation des élèves dans la correction des copies leur permet-elle de ne plus commettre les mêmes erreurs ?*

Nous tenterons de déterminer les causes de cette répétition. Soit, elle est due à un manque de connaissances orthographiques de l'élève ou à une mauvaise démarche suivie par l'enseignant. Nous essayerons d'apporter des remèdes, espérons qu'ils soient efficaces pour les deux partenaires.

Pour évaluer la compétence des apprenants à l'écrit, nous nous sommes appuyés sur l'analyse des copies des élèves de la 1^{ère} année moyenne.

¹ Claudine Garcia. Deband, problèmes d'écriture, Rencontres pédagogiques, n°19, 1988

Le choix du cycle moyen n'est pas issu du hasard. Le collège constitue l'étape de l'assimilation et la création qui se situent entre le primaire où on est censé donner aux élèves des connaissances de base et le lycée, où on leur demande des produits personnels plus élaborés et bien structurés.

Dans le but de nous procurer des copies de productions d'écrits, nous avons visité quelques écoles de la wilaya de Khenchela et on a choisi « Ait Zaouch » parce qu'elle se trouve dans une citée populaire où le niveau est hétérogène afin d'observer le déroulement de cette activité (le compte rendu) durant trois mois pour relever ensuite les erreurs les plus commises et observer la démarche suivie par l'enseignant en matière d'évaluation. Nos discussions avec les enseignants du français, nous ont aidés à éclairer quelques points ambigus, en matière d'évaluation.

Les problèmes d'écriture sont nombreux : ils peuvent cerner l'analyse du référent, la mise en texte, la langue... il est nécessaire d'aider les élèves à les résoudre. *Mais comment ?*

C'est dans une démarche d'évaluation formative que s'opère la construction du savoir ; elle met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage.

-Comment évaluer les productions des élèves ?

-Sur quels critères ?

-Comment les classer ?

-Quand corrige-t-on ? Et pourquoi faire ?

-Que faut-il évaluer exactement ?

Le maître doit définir clairement ses objectifs face à la production d'écrit. *-Est-ce un outil pédagogique : support grammatical, orthographique ou syntaxique ?*

Souvent incompréhensible pour l'élève, confondant l'erreur avec une faute, accompagnée de la note sanction, la correction pour être de plus en plus voulue comme formative n'en est pas moins généralement reléguée en fin de parcours, après la séance, en fin de journée. Elle suppose dans certains cas un appel à la «*remédiation* ». L'erreur est à la fois prévisible et donc évitable. Mais elle est surtout parlante car elle témoigne des procédures d'apprentissage de l'élève.

Le travail comporte **deux parties** : **la première** est dite **théorique**, englobant **deux chapitres**.

Le premier chapitre intitulé: L'évaluation des écrits consiste à définir quelques concepts et critères de l'évaluation ainsi que les démarches d'analyse.

Le deuxième chapitre intitulé : Traitement de l'erreur et organisation des activités est consacré à la typologie des erreurs rencontrées dans les écrits, types de corrections envisagées et l'organisation des activités.

La deuxième partie se veut **pratique** est présentée en un **seul chapitre** : .Elle présente le lieu de l'expérimentation, l'échantillonnage, l'analyse des copies ainsi qu'un questionnaire.

CADRE THEORIQUE

Chapitre I

L'évaluation des écrits : quelques concepts

Dans ce premier chapitre, nous essayerons de présenter quelques éléments et concepts qui ont pour but de mettre en évidence les différentes formes d'évaluations ainsi que ses fonctions.

I.1- Quelques démarches d'analyse textuelles

I.1.1-L'approche textuelle

L'approche textuelle s'attache à décrire les modèles textuels qui relèvent de la compétence linguistique et les modèles discursifs relevant de la compétence discursive. « *Comprendre un texte ne résulte pas, en effet, de la simple addition de compréhension effectuée sur des énoncés isolés, de même produire un texte ne consiste pas à mettre bout à bout des énoncés construits isolément.* »¹ affirmait Adam. Jean Michel.

Cette approche décrit comment des éléments lexicaux et grammaticaux réunis concourent à l'architecture d'un texte, à sa cohésion interne et à la progression de son déroulement. Elle vise aussi à dégager comment ces éléments lexicaux et grammaticaux s'insèrent dans une relation sémantique avec l'organisation du monde réel et dans une relation pragmatique avec les énonciateurs engendrant ainsi la cohérence du texte.

L'analyse, dans le cadre d'une approche textuelle, porte donc sur trois éléments :

- *Le système de relation de coréférence* (anaphores et cataphores grammaticales et lexicales).
- *Le système de relation de contiguïté sémantique* (réitération, para-synonymie, hypéronymie, hyponymie en relation diaphorique)
- *Les connecteurs logiques et rhétoriques.*

Tous ces éléments contribuent à la progression du texte et doivent être pris en compte dans la pédagogie de la production des discours et pas seulement pour enseigner à lire.

¹ Adam. Jean Michel, *la linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle, discours*, Paris, Arman Colin, collection « cursus », 2005

De plus, il faudrait sans doute analyser plus en profondeur les relations entre certains indices linguistiques qui fonctionnent dans le discours en tant que traces d'opérations énonciatives sous-jacentes et les dimensions pragmatiques (les variables situationnelles du texte) dans une perspective proche de la théorie de l'énonciation :

I.1.2- L'approche énonciative

Selon *Ducrot*, la théorie de l'énonciation relève de la pragmatique sémantique ou de la linguistique pragmatique qui a pour tâche de rendre compte de ce qui, selon l'énoncé, est fait par la parole. Elle part du fait que tout énoncé apporte avec lui une qualification de son énonciation.

Cette approche s'appuie sur la distinction proposée par *Benveniste* entre le message verbal (énoncé) et l'acte de production de cet énoncé (l'énonciation). Ainsi, on peut parler de situation d'énonciation quand on met en rapport les éléments verbaux (la linguistique) avec les paramètres de la situation.

On trouve, en effet, dans les énoncés, des indices qui renvoient aux éléments situationnels ; ce sont des traces d'opérations énonciatives sous-jacentes :

- Présence des énonciateurs (marques personnelles).
- Renvoi au référentiel, au lieu et au moment de l'énonciation (déictiques, temps verbaux, indicateurs patio- temporels).
- Rapport entre l'énonciateur et son énoncé (thématisation, modalités logiques et appréciatives).
- Rapport entre énonciateurs (modalités pragmatiques, marques de personnes).

On peut conclure que l'approche énonciative est en fait une classification des actes de paroles considérés comme modalités d'énonciation (la forme interrogative, injonctive, assertive, les performatifs, les modalités pragmatiques, modalités logiques et appréciatives...).

Notons enfin, que l'intérêt de ce genre d'approche est qu'elle décrit avec plus de précision le rôle de certains éléments verbaux dans le fonctionnement du discours

(pronoms personnels, déterminants, déictiques, temps verbaux, construction syntaxique...etc.) sont des indices révélateurs d'opérations logiques. L'approche énonciative permet de les mettre en rapport avec les paramètres situationnels et les forces illocutoires et interactives des énoncés. Linda Allal définit ainsi la deuxième approche didactique :

« L'apprentissage de l'orthographe est intégré dans des activités de productions écrites ou dans des situations exigeant à la fois écriture et lecture. On cherche à créer des conditions favorisant l'apprentissage de l'orthographe à l'intérieur d'activités globales de communication. Les tâches d'écriture servent de cadre et de point de départ pour l'étude de différents aspects de l'orthographe. On admet le recours à des activités spécifiques (exercices) pour consolider l'apprentissage, mais elles constituent un aspect secondaire de cette approche. Le postulat de base est que les activités de productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves. »¹

L'importance de l'approche énonciative réside dans sa capacité de décrire les rapports entre des formes et des conditions de production (cadre formel de l'énonciation) et aussi sa complémentarité avec les autres approches.

Le repérage systématique de la façon dont l'énonciateur intervient dans son discours, l'auteur dans son texte (manque de personne, indicateurs spatio-temporels, indices de thématization, modalités logiques et appréciatives) paraît être révélateur des fonctions discursives du texte.

En somme, étudier un texte dans une perspective d'approche textuelle ne peut se faire qu'à travers une analyse de tous les éléments permettant sa progression, sa cohésion et par là sa cohérence. Un texte, sous cet angle peut être perçu comme une unité discursive dont les principaux constituants verbaux relèvent des trois notions sous-mentionnées (cohésion, progression, cohérence) et permettent de

¹ Allal. Linda, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter. Lang ,1979

donner du sens, une structure et une organisation recelant des conditions psychosocio-culturelles de production.

Cette démarche a été récapitulée comme suit :

Lire et comprendre un texte en tant qu'ensemble cohérent de mots, de phrases, de paragraphes concourant à la construction du sens en fonction des conditions de production.

I.2- Qu'est-ce que la production d'écrits ?

Produire un écrit est une activité complexe qui demande beaucoup de temps à l'apprenant : c'est savoir manier un ensemble d'éléments diversifiés (syntaxiques, morphologiques, lexicaux), mais qui se tiennent tous en raison d'un système d'interactions.

Rosine Lartigue distingue dans l'activité d'écriture des savoirs de l'ordre du situationnel (c'est la prise en compte des paramètres de la situation de communication et de la visée du texte), des savoirs de l'ordre du discursif, des savoirs de l'ordre linguistique, sans oublier la mise en page, la typographie qui jouent un rôle particulièrement important dans certains types d'écrits. On peut ainsi considérer la production d'écrits comme une situation-problème où l'élève est amené à résoudre une pluralité de difficultés.

I.3 - Orthographe et pratique de l'écrit

L'orthographe est considérée comme une composante de l'écriture ; relativisée ainsi l'orthographe n'est pas la dévaloriser, c'est au contraire lui donner tout son sens en l'intégrant à ce qui la fonde, c'est reconnaître que son acquisition est difficile, non seulement parce qu'elle met en jeu une technique relevant du système complexe de la langue, mais parce qu'elle met aussi en jeu la construction de la personne et de son rapport au monde.

Comment comprendre, apprendre, enseigner, évaluer l'orthographe sans l'isoler de la pratique de l'écrit et de la maîtrise de la langue, dans un enseignement décloisonné et plus efficace ? En effet, nous affirmons ici qu'il est possible de doter tous les élèves d'un regard différent sur l'orthographe : l'orthographe se comprend, s'apprend, s'évalue; l'élève peut et doit participer à chacune de ces opérations dans un apprentissage global de l'expression écrite ; on peut, en s'appuyant sur les nouveaux programmes au collège et leurs cahiers d'accompagnement, en faisant preuve de bon sens et de capacité d'initiative, voire d'innovation, proposer des pistes d'apprentissages collectifs et individualisés.

Pour le groupe EVA, les fautes d'orthographe pèsent lourd dans l'évaluation notamment lorsqu'elles créent un obstacle à la compréhension. Les élèves identifient souvent leurs difficultés en expression écrite à leurs difficultés en orthographe, or cette dernière n'est qu'un critère parmi d'autres ; un texte achevé doit être bien orthographié, mais un texte bien orthographié n'implique nullement qu'il soit achevé.

« Le tableau de classement des critères peut donc aider le maître à établir un relevé précis des lacunes et problèmes ; il permet aussi de dresser une liste des tâches à accomplir .Mais il faut ensuite planifier ces tâches, se donner des priorités, en fonction des objectifs d'enseignement et des projets d'apprentissage. »¹

Les fautes d'orthographe sont presque inévitables, il est donc important de préserver le sens de l'acte d'écrire. Commencer par l'orthographe peut amener nos apprenants à perdre de vue l'axe essentiel du retravail nécessaire, elle est donc inutile.

Pour pouvoir corriger cette activité, il faut la mettre en relation avec d'autres aspects du fonctionnement du texte. Elle a une place dans la production écrite, pas toute la place. Elle est un critère d'évaluation qui n'est pas le seul. Elle est une contrainte intériorisée progressivement par les élèves, en relation avec la

¹ I.N.R.P, EVA, 1991.

socialisation de leurs écrits ; il faut leur donner du temps, suffisamment d'occasion d'écrire et de raisons de réécrire, de voir et de regarder les mots tels qu'ils se présentent dans les textes.

Toutes les recherches menées dans ce domaine, ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. Donc, il faut apprendre à en tolérer un certain nombre et ne plus marquer toute la copie avec le stylo rouge. Faire aussi trop de commentaires que les élèves ne comprennent pas n'est pas à recommander. Il faut toutefois que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe, grammaire; des erreurs de contenu.

Le respect de la consigne (sujet demandé) reste le premier critère d'évaluation, l'enseignant devrait d'abord insister sur l'importance du contenu tout en essayant de mettre en œuvre les moyens didactiques susceptibles de permettre aux élèves de mieux saisir ces erreurs.

I.3.1- Méthodes d'orthographe

On a pu remarquer que parmi les "*bons en orthographe* " se placent ceux qui sont soigneux et ont une bonne mémoire visuelle, laquelle se développe par l'exercice. En écrivant un mot, il faut placer l'accent sur la lettre dès qu'elle est tracée et ne pas attendre que tout le mot soit écrit. Cette petite négligence est mauvaise pour l'orthographe. Les enseignants insistent sur les accents, signes souvent oubliés ; ils sont une école de rigueur. Le souci de placer le bon accent entraîne à ne rien négliger. C'est une excellente gymnastique orthographique.

On demande aux élèves, à l'encontre des théories en cours, de copier des textes, ou des phrases et les tournures de mots leur deviendront ainsi familières. Ils progressent alors sur des sentiers reconnus.

Ils leur recommandent aussi des auteurs du 19^{ème} ou 20^{ème} siècle car c'est la langue actuelle qu'il faut connaître. Prenez Maupassant, Alphonse Daudet, Anatole France, Colette, Troyat, Genevoix qui sont excellents, clairs et agréables. Copiez-

en dix lignes, avec soin, en plaçant les accents et la ponctuation. Relisez pour vérifier l'index sur votre papier, l'autre main sur le livre tout près de la copie afin que la tête n'ait pas à bouger quand le regard va de l'un à l'autre. Par ces copies, par l'usage, les élèves auront appris quelques règles qu'ils trouveront explicitées dans les leçons étudiées. Apprendre de cette manière n'est pas difficile. De temps à autre, demandez à quelqu'un une dictée, à dire lentement. Choisissez le texte vous-même, et, dans les premiers temps, laissez les tricher un peu en le regardant avant la dictée.

Que chacun découpe ses leçons comme il l'entend, selon sa force, selon son âge. Chaque exercice ne doit pas être fait en un jour, il peut être étalé en fonction de votre temps libre, de votre rythme d'assimilation. Celui qui ferait la série de soixante exercices en un an serait certainement mieux imprégné la bonne orthographe que celui qui les ferait en soixante jours : une infusion se fait lentement. Chaque jour, en lisant au hasard, cherchez le verbe central de quatre phrases, ainsi vous digérerez les règles, les mots, méthodiquement, à la vitesse qui vous conviendra. Revenez au besoin sur des pages déjà vues. Surtout, écarter de vous les ouvrages qui, dans un dessein didactique, vous montrent ce qu'on ne doit pas faire. L'imprimé laisse toujours une place dans notre mémoire. Fut-ce avec une bonne intention, si l'on vous dit : *"En allemand, pour désigner la chèvre, écrivez bien Ziège et non pas Zeige"* ; on commet la faute de vous montrer le mot mal écrit et la confusion peut persister longtemps dans le souvenir. Rejetez donc ces sortes de manuels intitulés *"dites...ne dites pas"* qui amènent cette équivoque dans l'usage correct du français. C'est une des raisons pour lesquelles on vous recommande de copier des textes. Si, d'après un de ces textes, vous avez bien écrit un mot difficile, cela laissera seulement la bonne empreinte dans votre mémoire et c'est l'essentiel. Que le dictionnaire soit toujours à moins de quatre-vingts centimètres de vous quand vous écrivez. Le consulter n'est pas une preuve d'ignorance : les gens cultivés ont, plus que les autres, recours au dictionnaire. Ce qu'il faut savoir, c'est la langue usuelle, la langue des livres clairs. Ce ne sont pas des chinoïseries de français (il y en a). Une personne normalement cultivée est celle

qui ne sait pas écrire *achondroplasie*, *saprophyte* ou *théodicée* sans consulter le dictionnaire, mais elle sait écrire : ils nous trouveront (sujet : ils) ; chacun grandit (verbe du 2^{ème} groupe) ; les pièces que vous avez envoyées (complément d'objet direct placé avant le participe). Nous aurons besoin de règles, à savoir par cœur : les enseignants ne sélectionneront que l'essentiel et d'application fréquente, car on ne retient pas l'orthographe des mots par trop de processus mnémotechniques qui s'emmêlent, mais par l'imprégnation, par l'écriture répétée.

Chapitre II

Traitement de l'erreur et organisation des activités

Vu les insuffisances relevées en pratiquant l'unité didactique, et avec les réaménagements effectués en Avril 2005, *la pédagogie du projet* est venue combler les lacunes rencontrées sur le terrain, basée sur le déroulement d'une «*recherche –démonstration –création* » menée par l'élève et guidée par l'enseignant. Tout en favorisant l'interdisciplinarité et la collaboration, cette nouvelle démarche essaye de rendre les savoirs fonctionnels et émotionnels.

II.1- Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits des langues étrangères

Avant d'entrer dans une typologie des erreurs les plus fréquentes, il faut signaler que les élèves ne commettent pas les mêmes erreurs, vu leurs niveaux hétérogènes. Il existe deux types d'erreurs ; *les erreurs dites de contenu* et *les erreurs de langue*.

II.1.1- Erreurs de contenu

Une mauvaise lecture de sujet peut entraîner une réponse mal cadrée : totalement ou partiellement hors sujet ou encore une réponse très lacunaire.

II.1.1.1- Le manque de plan est très fréquent

Une fois le sujet lu, on commence à écrire sans savoir où l'on va aboutir, d'où les dérives "*hors sujet*". C'est toujours ce manque d'organisation qui empêche une bonne articulation du texte : les idées se succèdent, juxtaposées sans mots de liaison appropriés, ce qui ôte de sa force au raisonnement et peut rendre l'expression confuse.

II.1.1.2- Le respect du plan n'est pas respecté

Ainsi l'introduction se trouve plus longue que le développement, et la conclusion se contente de résumer sèchement et parfois avec les mêmes mots la réponse que l'on vient de développer à la question posée par le sujet.

II.1.1.3- Consignes non respectées

Les sujets insistent maintenant explicitement sur une longueur précise de la production écrite, notamment dans le deuxième et le troisième palier de l'éducation nationale ; mais les copies sont souvent trop courtes par manque de temps, parfois d'ignorance, soit beaucoup plus longues, par erreurs incontrôlées et ce ne sont pas les mieux écrites.

II.1.1.4- Le type de texte (consigne souvent négligée)

Selon Dominique Maingueneau « *La prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* »¹. Une lettre par exemple peut prendre la forme d'un récit ordinaire, même pas adressé à un destinataire particulier ou aucun compte n'est tenu des relations entre les deux correspondants.

II.1.2- Erreurs de langue

Les erreurs linguistiques fréquemment rencontrées sont souvent liées au *parasitage de la langue cible par la langue maternelle*, d'où l'emploi du concept de *l'emprunt*.

II.1.2.1- L'emploi des temps des verbes

Des confusions ont été constatées ; *présent /passé composé, présent / futur simple*. Mais le problème se pose aussi pour la concordance des temps. Ce sont les méconnaissances ou les négligences qui entraînent les fautes de conjugaison, que ce soit dans les formes les plus courantes (*confusion entre parle /parles, l'oubli du "s" à la troisième personne du singulier*) ou dans certains cas *l'emploi de l'impératif à la place de l'indicatif*. Les pronoms sont une autre source de difficulté : *le /les, je /tu, Possessif /démonstratif...etc.* Pour les adjectifs, une apparition récente est celle de la marque du pluriel : *la fille est jolient*. Si ce sont là les erreurs

¹ Dominique Maingueneau, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P144.

de conjugaison les plus communes, nous semble-t-il, il existe d'autres erreurs de forme qui, elles aussi, entravent la transmission du sens et c'est sur quoi nous travaillons, car nous avons constaté en passant dans les classes algériennes que ces dernières sont les plus soulignées dans les productions écrites (l'orthographe).

II.2- Types de corrections envisagées en classe du FLE

Lors de débats en classe, les élèves doivent expliciter les types d'erreurs, évoquer leurs stratégies....etc. puis essayer de comprendre que "la bonne réponse " n'est pas le fruit du hasard même si pour une grande part des automatismes peuvent aider à éviter l'erreur. Ces automatismes doivent cependant être explicites, il ne suffit pas de copier un mot pertinent pour s'en souvenir ni de copier cent fois la correction d'un accord. Il existe deux types de corrections ; la première est dite *directe* et la deuxième se veut *stratégique*.

II.2.1 -La correction directe

Il s'agit simplement de faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, de la forme du texte... etc. faite par l'enseignant ou l'élève.

II.2.2- La correction stratégique

Selon Bisailon, il est difficile de résoudre les problèmes relatifs à la production écrite en multipliant les exercices linguistiques tels que la grammaire et l'orthographe. Pour cette raison, il a élaboré une technique de correction "*stratégique*" qui se déroule en deux façons ; aider d'abord l'élève à détecter ses erreurs ensuite on lui demande de les corriger. Ce didacticien a mené une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimental). Il a appliqué une stratégie intitulée "*auto-questionnement* " qui s'applique à chaque mot du texte produit.

Nous définissons ainsi les diverses activités et stratégies d'apprentissage puis nous montrerons leur rôle dans l'amélioration de l'écrit, surtout lorsqu'on parle d'orthographe, de production des écrits et d'évaluation.

II.3- Description du manuel de la première année moyenne

En ce qui concerne les manuels scolaires :

«Sont considérés comme livres scolaires, [...], les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés.»¹

Ces manuels sont conçus comme des recueils de textes, d'exercices spécialisés dans un champ disciplinaire. Ils sont très souvent accompagnés d'un livre du maître et d'un livret d'élève. Le livret du maître est indissociable du manuel scolaire pour une bonne mise en situation pédagogique.

Cependant, il est important pour le professeur des écoles de s'approprier la mise en œuvre pédagogique et l'utilisation du manuel scolaire afin de prendre en compte les besoins et les ressources de la classe.

Le livre de français de la 1^{ère} année moyenne est un manuel complet, il couvre la totalité des objectifs fixés par le nouveau programme officiel du ministère de l'éducation nationale tant sur le plan de la démarche pédagogique que sur celui des contenus.

¹ Décret n° 2004-922 du 31 août 2004

Fidèle au principe fondamental selon lequel « *apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue* »¹, le manuel aborde le français, non pas en tant que système mais en tant qu'*outil* au service de pratiques langagières et communicatives. Il prend en charge ces domaines d'apprentissage : "Informer", "informer et expliquer" et "informer, expliquer et prescrire", dont la pratique permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

L'objectif essentiel de cet ouvrage est de donner une bonne base en français aux élèves du cycle moyen en consolidant les acquis du cycle précédent. Le manuel propose trois projets à réaliser au cours de l'année :

- Projet 1 : je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.
 - ❖ Séquence 1 : se présenter.
 - ❖ Séquence 2 : présenter quelqu'un.
 - ❖ Séquence 3 : présenter un lieu.

- Projet 2 : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.
 - ❖ Séquence 1 : présenter un animal dans son environnement.
 - ❖ Séquence 2 : expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

- Projet 3 : je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'écoles pour leur indiquer une attitude à suivre face une situation donnée.
 - ❖ Séquence 1 : Respecter les règles d'un jeu.
 - ❖ Séquence 2 : donner un conseil pour éviter un danger.
 - ❖ Séquence 3 : expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

¹ Manuel de première année moyenne (ENAG/ EDITIONS Alger 2005).

Les projets se déroulent en trois séquences sauf le deuxième en contient deux. Chacune est constituée d'un texte ou d'un document à découvrir, d'un travail sur la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et une production orale et écrite. Chacune de ces activités est conçue dans la perspective du projet, et non comme une somme d'exercices d'entraînement. Ce décloisonnement fait du projet le moteur des apprentissages. Au début de chaque projet, un *contrat d'apprentissage* est proposé aux élèves, ils prendront alors connaissance des différentes phases de sa réalisation. Celle-ci nécessitera plusieurs séquences; ils trouveront dans chacune d'elles un contenu qui répondra à leurs besoins pour réaliser une partie du projet :

- **Une compréhension orale**, où les élèves seront invités à s'exprimer, à raconter, à donner leur avis aux camarades, à les informer sur une réalité à partir d'illustrations ou d'un texte écouté.
- **Des textes de lectures variées** qui vont certainement leur faire aimer la lecture (ex : la bourse de Mouloud Feraoun, la cicatrice de Harry Potter d'après J.K.Rowling, Sophie en danger...etc.) A la fin de la lecture, ils trouveront « *a ton tour de t'exprimer* », ils seront invités à s'exprimer sur le sujet oralement ou par écrit.
- **Le vocabulaire** : ils découvriront l'intitulé du dictionnaire, le sens des mots et leur formation.
- **La grammaire** : cette rubrique leur fera découvrir les règles du fonctionnement de la phrase, ils apprendront ainsi à écrire correctement des phrases et à mettre les points et les virgules.
- **La conjugaison** : ils sauront utiliser correctement les temps et les verbes.
- **L'orthographe** : ils apprendront à écrire sans faire d'erreurs d'orthographe.

Dans chacune des leçons de langue, ils trouveront :

- ❖ "Tu sais déjà " qui est une révision de ce qu'ils connaissent.
- ❖ "Observe " leur permet de réfléchir sur le point à étudier.
- ❖ "Retiens " leur permet de fixer la leçon qu'ils doivent acquérir.
- ❖ "Entraîne-toi " leur propose une série de tâches à accomplir.

- **Un atelier d'écriture :** (nouvelle appellation de l'activité préparation de l'écrit) Des activités leur sont proposées à la fin de chaque séquence pour leur permettre de réutiliser les connaissances acquises tout au long de cette activité.
- **Une partie du projet à réaliser :** (expression écrite précédemment) Avec les camarades ou seul, à la fin de chaque séquence, les élèves seront capables d'écrire un texte qui répondra au sujet proposé. Ils l'amélioreront et l'enrichiront au fur et à mesure avec l'aide du professeur et de leurs camarades.

A la fin de chaque projet, une grille d'évaluation est proposée à l'élève ; l'apprenant peut ainsi prendre conscience de l'importance des compétences qu'il vient d'accomplir pour la réussite du projet, mesurer l'efficacité de son travail et faire le point sur ses connaissances en grammaire, en orthographe, en conjugaison et en vocabulaire.

Cette réflexion est un véritable apprentissage de l'autonomie. En conséquence, ce livre se veut un instrument de travail pratique, clair et précis, d'esprit moderne, ouvert sur la culture universelle. Espérons qu'il sera un soutien efficace pour les élèves et enseignants du cycle moyen.

II.4- L'organisation des activités

Les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers différents types de textes. Au cours des quatre années au collège, narration et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral, de lecture et d'écriture, en les articulant.

En 1^{ère} année, la narration occupe une place prépondérante. Mais les autres pratiques discursives (description, explication, argumentation, injonction.) ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude de français.

En 2^{ème} année, une grande place sera accordée à la description, sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective ou subjective, description au service d'une explication, d'une argumentation, dans un texte documentaire, etc.)

En 3^{ème} année, la prépondérance sera donnée à l'explication, et **en 4^{ème} année** à l'argumentation.

Ainsi, au cours des quatre années de l'enseignement moyen, les types de textes les plus divers seront étudiés, mais la priorité ne sera pas la même suivant le niveau puisque notre recherche vise un niveau précis (première année moyenne).

II.4.1- De la copie à la production écrite dans la pédagogie du projet

Marc Bru et Louis Not affirmaient « *Le projet pédagogique porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour susciter la formation de l'élève conformément à des finalités et des objectifs définis.* »¹. L'activité de production écrite au primaire est différente des autres cycles, vu le niveau hétérogène et l'âge des élèves. En troisième année primaire, l'activité de copie est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases. En quatrième année primaire, il s'agit de construire des compétences à l'écrit ;

¹ Marc Bru et Louis Not "Où va la pédagogie du projet ?" ED. Université du Sud. 1988. P 48

- Par le *réinvestissement* des acquis divers des années précédentes.
- Par le *prolongement* et l'*approfondissement* de ces acquis pour un résultat solide, durable et efficace.
- Par la *préparation* de l'*activité de production écrite* qui demeure un objectif à atteindre. Petits textes puis des textes plus importants.

II.4.2- Les caractéristiques du texte à produire (au moyen)

D'après les recherches en psycholinguistique, l'enfant de 13 à 14 ans est en mesure de produire des phrases simples et courtes, aussi, le texte à produire doit respecter ce principe. D'après Dominique Maingueneau « *La prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* »¹

L'enseignant proposera des textes dont les caractéristiques sont les suivantes :

- textes courts, rencontrés en lecture/ compréhension ou autre activité de langue,
- textes contenant des mots outils simples et familiers à l'apprenant,
- textes avec phrases courtes et simples (organisation syntaxique familière à l'apprenant),
- -textes où l'orthographe des mots est simple.

¹ Dominique Maingueneau, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P144.

II.4.3-Les gilles d'évaluation des écrits

La grille de relecture et de réécriture proposée à la fin de chaque projet leur permet d'évaluer leurs connaissances. En voici quelques unes à titre d'exemple :

Grille d'évaluation de la présentation d'une copie

1-A noté :			
-son nom	1 1	2 2	3 3
-la date	1 1	2 2	3 3
-la classe			
la matière			
2-A laissé la place pour la note et l'observation	1	2	3
3- L'écrit :			
-lisiblement	1 1	2 2	3 3
-sur les lignes	1 1	2 2	3 3
-pas dans la marge -sans			
4-A placé :			
-la ponctuation	1 1	2 2	3 3
-les majuscules	1	2	3
5-A répondu par une phrase complète			
6-A vérifié que la réponse correspond à la question posée			
7-A séparé :	1 1	2 2	3 3
- les paragraphes en allant à la ligne			
- les différents exercices			
8-A souligné :	1 1	2 2	3 3
-à la règle	1 1	2 2	3 3
-ce qui lui paraît important			
9-A relu			
10-A corrigé les erreurs d'orthographe			
11-Etc.			
NB : 1 point : non réalisé			
2 points : moyennement réalisé			
3 points : réalisé			

*D'après Halima Przesmycki
Pédagogie différenciée Hachette*

Grille d'évaluation d'une production écrite : évaluer la cohérence d'un texte

ACTIVITE	NOTATION				
1-rédiger une introduction	1	2	3	4	5
2-énoncer clairement le sujet dans l'introduction	1	2	3	4	5
3-formuler clairement une information	1	2	3	4	5
4-distinguer idées essentielles et exemples	1	2	3	4	5
5-réussir à ne pas se répéter	1	2	3	4	5
6-réussir à ne pas se contredire	1	2	3	4	5
7-ménager des transitions	1	2	3	4	5
8-utiliser correctement les mots des liaisons	1	2	3	4	5
9-traiter une idée par alinéa	1	2	3	4	5
10-utiliser le vocabulaire avec exactitude	1	2	3	4	5
11-traiter le sujet avant la conclusion	1	2	3	4	5
12-rédiger une conclusion	1	2	3	4	5
13-rédiger un texte dans une langue correcte	1	2	3	4	5

II.4.4-La gestion de temps

Le travail en projet, l'enseignement différencié, l'apprentissage personnalisé impliquent une gestion totalement différente de l'espace et du temps. Il est important que l'enseignant soit formé à gérer le temps imparti aux différentes activités, ainsi que les conditions dans lesquelles les élèves apprennent (bruit, mouvement, disposition des tables et des chaises...etc.).

Prévoir les moments du projet précède sa mise en œuvre (la phase de planification).

L'enseignant doit déterminer :

- le nombre des séquences dans un projet (de 3 à 7)
- la durée de chaque séquence (5 à 6 heures)
- les délais de réalisation du projet (de 3 à 6 semaines).

Le temps imparti pour une séance n'est pas obligatoirement de 60 minutes ; il peut être de 30 minutes uniquement. Parallèlement, la séance peut s'articuler autour d'une activité dominante et d'une activité complémentaire. Donc, quelque soit l'approche adoptée par l'institution éducative, le professeur demeure le concepteur, le planificateur et le guide. Il doit gérer le temps à sa manière et l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose.

En décrivant la nouvelle conception pédagogique appliquée aujourd'hui dans les classes algériennes (la pédagogie du projet), son organisation détaillée, et son fonctionnement notamment lorsqu'il s'agit d'orthographe et d'évaluation des écrits, deux éléments constitutifs des connaissances, et leur rapport avec les autres tâches effectuées en classe de première année moyenne, nous avons jugé nécessaire de tester son efficacité sur le terrain, voir ses avantages et ses inconvénients dans l'évaluation. Dans le chapitre qui suit, nous essayerons d'évaluer quelques productions écrites d'élèves sur tous les plans, en adoptant deux grilles différentes, espérons qu'elles seront efficaces dans notre recherche.

CADRE PRATIQUE

Chapitre III

L'évaluation au service

de l'écrit

Dans ce chapitre, nous essayerons de présenter notre enquête, qui a été réalisée à partir de l'analyse de quelques copies d'élèves ainsi qu'à travers des questionnaires destinés aux professeurs du moyen et aux élèves de première année moyenne. Nous commencerons notre chapitre par montrer l'itinéraire de l'enquête ; le lieu, les apprenants, les enseignants, le corpus choisi et les grilles d'analyse des copies Enfin, nous essayerons de faire un bilan d'analyse sur les résultats obtenus.

III.1- Enquête et analyses

Avant d'analyser les copies des élèves, nous avons voulu savoir plus sur la nouvelle démarche intitulée "pédagogie du projet " afin d'affirmer ou de confirmer les hypothèses posées précédemment. Pour cela, nous nous sommes appelés à revoir les programmes officiels ainsi que leurs documents d'accompagnement se rapportant à notre objet de recherche.

Le questionnaire pour les PEM (professeurs au moyen), ainsi que les discussions avec les inspecteurs nous ont apporté quelques informations, jugées nécessaires dans notre étude sur terrain.

III.1.1 - L'espace de l'enquête

On a préféré mener l'enquête avec des apprenants et des enseignants appartenant aux diverses régions de la wilaya de Khenchela. Mais après nos discussions avec les enseignants qui confirment que quelques élèves appartenant à des écoles où le niveau est très faible, ne peuvent en aucun cas produire des écrits compréhensibles et phrases lisibles. Pour cela, nous avons choisi le collège appelé « Ait Zaouch Ahmed» parce qu'il se situe près de notre lieu d'habitation et où le niveau reflète celui des classes de khenchela (l'école se trouve dans une citée populaire) Cité El hasnaoui. On y trouve 14 salles de classes, 2 ateliers de physique et deux (2) autres Pour les sciences naturelles .Le nombre d'élèves inscrits est de 950, soit 528 filles et 422 garçons. L'enseignement est assuré par 28 professeurs, parmi eux, on cite 2 professeurs de français.

III.1.2- Public soumis à l'expérimentation

Nous avons constaté qu'on ne peut faire l'analyse avec des niveaux différents, pour cela, nous avons opté pour l'analyse des productions d'élèves appartenant à un niveau de scolarité équivalent. Notre choix s'est porté sur des apprenants de la première année moyenne.

La classe de première année moyenne est composée de 30 élèves dont la majorité provient de la même sixième. On compte douze (12) filles et dix huit (18) garçons. L'âge des élèves varie entre douze (12) et quatorze (14) ans.

III.1.3-Le questionnaire

Vu que la plupart des chercheurs algériens qui travaillent sur l'écrit ont choisi les Enregistrements comme outil d'investigation sur terrain, nous avons voulu utiliser un autre moyen qui est "le questionnaire", destiné aux PEM afin de repérer leurs lacunes dans leur démarche de correction appliquée en classe et d'en remédier à partir d'exercices choisis ou des démarches proposées de l'évaluation.

On a pu constater à l'issue de discussions avec l'équipe pédagogique sur le plan orthographique, l'écart se creusait. Pour retrouver les causes, on a proposé dans le cadre de cette recherche, aux élèves de première année moyenne (Ait Zaouch) un questionnaire révélateur sur l'orthographe.

Nos objectifs étaient d'évaluer de façon générale les représentations des enfants par rapport à l'orthographe, Que pensent-ils de l'orthographe ? Quelle finalité y perçoivent-ils ? «... amener l'élève à évaluer l'efficacité de ses stratégies et de l'inviter, à l'occasion, à faire une auto-évaluation de ses compétence.».¹

¹ CYR, Paul, GRMAIN, Claude, *les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, Coll. «Didactique des langues étrangères », 1998.

III.2- Présentation du corpus

III.2.1- Choix du corpus

Notre choix était de sélectionner des productions écrites qui reflètent le niveau général algérien. On a choisi celles des apprenants de la première année moyenne sur le plan de l'écrit.

Nous avons jugé utile de limiter notre recherche à un échantillon de 5 copies des élèves, appartenant à l'école citée précédemment.

III.2.2- Les consignes proposées dans les productions écrites

Vu que nos élèves sont âgés entre 13 et 14 ans, possédant un vocabulaire restreint, nous avons jugé nécessaire d'analyser "évaluer selon la terminologie du groupe EVA" une vingtaine de copies de première année moyenne traitant le type narratif. Les consignes proposées étaient restreintes afin de donner aux élèves une liberté d'expression sans se perdre dans le champ général du sujet "mauvaise interprétation de la consigne". Les sujets suivants leur ont été proposés :

Sujet : *Raconte ce que tu vas faire pendant les vacances d'été.*

Nous devons signaler que les élèves ont déjà traité le sujet avec leur professeur en compréhension de l'écrit (première activité du projet) .Il ont donc des pré- requis qui leur ont facilité la tâche d'écriture.

III.3- L'analyse des copies

Sujet:

Racontez ce que vous allez faire pendant les vacances d'été.

Texte n° 1 :

dans les vacance de l'ete J'ai jouer avéce mé amis et Jai recardé la télé et Je suis parti à la plage et con oné arivé mois et ma famil J ai nagé dans la plage et J'ai jouer avéce mon frère et J' aite contonte.

Le plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit adapté à la situation de communication (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; on la voit notamment dans l'absence des organisateurs textuels tels que : d'abord, ensuite et enfin. Seulement un indicateur de temps était mentionné au début de la première phrase et qui nous a montré la structure du texte « *dans les vacance de l'ete* ».

La division du texte en paragraphes n'était pas effectuée et la ponctuation est cependant malmenée. Prenant l'exemple de la phrase citée ci-dessous :

« *dans les vacance de l'ete J'ai jouer avéce mé amis* »

En observant l'exemple, nous avons remarqué l'absence de la virgule après le mot « *ete* » ainsi que l'emploi excessif de la conjonction de coordination « *et* » qui a alourdi le texte.

Les marques de l'énonciation sont globalement interprétables ; l'élève a bien utilisé:

- les articles définis (les vacance, l' ete, la télé...)
- les adjectifs possessifs (mé amis, ma famille.)

Le plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Le vocabulaire est courant, adapté à l'écrit produit. Le choix des verbes est

approprié, on cite par exemples : « Jai recardé la télé », « je suis parti à la plage », « Jai nagé dans la plage ».

Le plan morpho-syntaxique

Le système des temps relatif au récit n'était pas pertinent ; l'élève a employé le passé composé de l'indicatif (j'ai jouer, Jai recardé, Je suis parti, con oné arivé, Jai nagé).

Il a achevé son écrit par l'emploi de l'imparfait dans : « J'aite contonte ».

La cohérence syntaxique était assurée efficacement par l'emploi correct du pronom personnel sujet « je » mais un autre n'était pas bien utilisé, c'est le cas de la phrase suivante : « Et con oné arivé mois et ma famil Jai nagé dans la plage ».

Erreur

*et con oné arivé mois et ma
famil J ai nagé dans la plage.*

*et J'ai jouer avéce mon frère
et J'aite contonte*

*Dans les vaconce de l'ete J'ai
jouer Avéce mé amis*

interprétation

- * structure de la phrase.
- * emploi faux de l'expression « mois et ma famil »
- * l'oubli de l'apostrophe devant le verbe « nager ».
- * l'emploi excessif de « et »
- * erreur sur la morphologie du verbe « être » à l'imparfait.
- * emploi erroné de l'infinitif « Jouer » à la place du participe passé
- * choix inapproprié de :
 - la préposition « à »
 - du déterminant « l' »

Orthographe

Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vaconce, ete, avéce, mé amis, recardé, con, famil, jouer, frère, contonte.*

Les erreurs d'orthographe lexicale et

Erreur

Orthographe lexicale

Erreur logographique

Ma famil

Erreurs phonogrammiques

Les vaconce J'ai recardé

con oné arivé J'ai jeuer

Mon frre J'aite contonte

mé amis

Erreurs sur les homophonies verbales

-Con „ quand

Con oné arivé

-Mois ^ moi

Mois et ma famil

Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

*J'ai jouer avéce mé amis et j
ai Recardé la télé*

*Con oné arivé mois et ma
famil*

J'ai jeuer avéce mon frre

J'aite contente

grammaticale seront classées comme

suit:

interprétation

*l'omission de la consonne « l » Suivie
d'un « e » du féminin.

confusions entre :

* on / an

* c / g

* con / quand

* eu / ou, é / er.

* é / è

* on / en

* é / es.

confusions entre :

*con / quand

* mois / moi

(Un pronom sujet et le mois de
l'année)

**mauvais* emploi de l'infinitif à la
place du participe passé du verbe
«jouer ». - l'oubli de l'apostrophe.

*erreur sur la morphologie du verbe
arriver au passé composé.

erreur sur la morphologie du verbe jouer au
passé composé (p.p remplacé par l'infinitif)

* erreur sur la morphologie du verbe
« être à l'imparfait.

Les accords*J'ai jouer**Je suis parti**J'ai jeuer***accord non maîtrisé du :**** participe passé avec le sujet « j »**(Participe passé remplacé par l'infinitif)*** p.p avec le sujet (il s'agit d'une fille).*** participe passé avec le sujet « j »**(Participe passé remplacé par l'infinitif).*

Les majuscules sont mal menées ; on constate leur absence au début des phrases et leur présence au milieu de ces dernières. Voici quelques phrases qui le montrent :

« dans les vacance de l'ete J'ai jouer avéce mé amis »

« J'ai jouer avéce mé amis et J ai recardé la télé ».

Les points sont inexistantes dans tout le texte sauf le cas du point final.

La lisibilité était correcte.

Texte n° 2 :

pendant les vacances d'ete j'ai démaré a la plage avec papa et maman. j'ai manté sur le roché et j'ai plangé. j'ai mangé mon cascrot et j'ai fais un petite saiste. J'ai joé.

Plan pragmatique

L'apprenant a choisi un type d'écrit bien adapté (le récit)

La fonction du guidage du lecteur n'était pas assurée ; marquée par l'absence des organisateurs textuels (*d'abord, ensuite, enfin*) et la présence d'un indicateur de temps (*pendant les vacances d'été*) qui nous a montré la structure du texte.

Le texte se veut un ensemble clôt, vide de paragraphes.

La ponctuation était malmenée ; on la voit aisément dans l'absence des virgules : « *pendant les vacances d'été j'ai démaré a la plage avec papa et maman* » et des majuscules au début de chaque phrase : « *j'ai manté sur le roché* », « *j'ai mangé mon cascrot* », « *j'ai joé* ».

Mais les points étaient marqués efficacement, à la fin de chaque phrase.

Les marques de l'énonciation ont été bien assurées ; l'élève a bien employé :

-les articles définis : les vacances, la plage, le roché

-les articles indéfinis : un saiste

-les adjectifs possessifs : mon cascrot.

Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction d'une phrase à l'autre.

Le vocabulaire est courant, tiré de la vie quotidienne. On le voit généralement dans le choix approprié des verbes : *démarrer, monter, nager, manger et faire une petite sieste.*

Les phrases sont sémantiquement acceptables et les propositions ont été marquées efficacement par l'emploi correct des mots de liaison tels que, la conjonction de coordination « et » et la préposition « avec ». En voici quelques exemples :

- « j'ai manté sur le roché et j'ai plangé »
- « j'ai mangé mon cascrot et j'ai fais un petite saiste »
- « j'ai démaré a la plage avec papa et maman ».

Le plan morpho-syntaxique

Le système des temps du récit n'était pas pertinent ; l'élève a employé que le passé composé de l'indicatif (j'ai démaré a la plage, j'ai manté sur le roché, j'ai plangé, j'ai mangé, j'ai fais un saiste, j'ai joé.).

La cohérence syntaxique était assurée ; l'élève a bien employé les pronoms personnels sujets « je ». Prenant l'exemple de ces deux phrases :

« j'ai démaré a la plage », « j'ai fais un petite saiste ».

Les autres erreurs orthographiques seront classées comme suit :

A- L'orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : démaré, manté, roché, plangé, cascrot, saiste, joé.

Erreur**B- Orthographe lexicale****Erreur logographique**

J'ai démaré a la plage

Un petite saiste

Erreurs phonoagrammiques

J'ai manté

J'ai plangé

J'ai mangé mon cascrot

J'ai joé

Erreur sur les homophonies lexicale

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

Erreurs sur les homophonies verbale

J'ai démaré a la plage

C- Orthographe grammaticale**Erreurs morphogrammiques**

J'ai fais un petit saiste

J ai joé

Les accords

Le problème ne s'est pas posé à l'élève.

-Lisibilité correcte.

interprétation

omission de la consonne « r » du verbe Démarrer. omission du « e » du féminin.

confusions entre :

an / on an /

on o / ou o

/ ou

* confusion entre : à / a

(La préposition « à » et le verbe avoir).

*erreur sur la terminaison du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir ».

*omission de l'apostrophe.

Texte n° 3 :

Pendant les vacances de l'été je vais a ma grand-mère et mon grand pare a colo, un jour Je souis allé a la plage avce ma famille et la famille de tonde et je nagie avce ma seur que s'appelle Kaoutahar et la prémedé, en narentre a la mison et pendant la noui on sorti pour mengé la crime et je joue avec ma coupine et comsa les vacances féné.

Plan pragmatique

L'apprenant a répondu correctement à la consigne tout en choisissant un type d'écrit adapté (le récit).

La fonction du guidage du lecteur n'était pas totalement assurée ; on la voit aisément dans l'emploi d'un seul organisateur textuel « un jour ».

Les indicateurs de temps ont été bien utilisés, on cite par exemples : « *pendant les vacances de l'été* », « *pendant la noui* ».

La mise en page (la division du texte en paragraphes) n'était pas effectuée par l'élève ; l'absence de paragraphes est marquée par le manque des organisateurs textuels. La ponctuation était mal maîtrisée ; on l'a constatée notamment dans les phrases suivantes :

*Absence de virgules dans : « *pendant les vacances de l'été je vais a ma grand-mère et mon grand pare a colo* »

*Emploi des majuscules au milieu de la phrase : « *un jour Je souis allé a la plage* »

*Emploi excessif du « et » à la place des virgules dans : « *et pendant la noui on sorti pour mengé la crime et je joue avec ma coupine et comsa les vacances féné* »

*Absence des points dans tout le texte.

Les marques de l'énonciation ont été bien maîtrisées par l'élève ; il les a correctement utilisées :

- les articles définis (*les vacances, la plage, la famille, la crime, la noui*)
- les articles indéfinis (*un jour*)
- les adjectifs possessifs (*ma grand-mère, mon grand pare, ma famille, ma seur, ma coupine*)

Plan sémantique

La cohérence sémantique est assurée ; il n'y a pas de contradiction entre les phrases du texte qui ont été sémantiquement acceptables.

Les propositions n'étaient pas marquées efficacement, on les voit notamment dans l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et », qui a alourdi le texte. Le vocabulaire était courant, adapté à l'écrit produit, marqué par un choix approprié de quelques expressions telles que : «manger la crime» et «jouer avec la coupine»...

La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit n'était pas pertinent ; tantôt l'élève emploie le présent « *je vais* », « *je joue* »...tantôt le passé composé de l'indicatif « *je souis allé a la plage* »

La cohérence syntaxique était assurée, marquée par l'emploi correct des pronoms personnels sujets, tels que :

- Le pronom « je » dans : « *je vais a ma grand-mère* » -
- L'article indéfini « on » qui renvoie à « nous » : « *on sorti pour mengé la crime* »,.....

Voici quelques erreurs et leurs interprétations :

Erreur

Pendant les vacances de l'été je Vais a ma grand-mère et mon Grand pare a colo

un jour Je souis allé a la plage avce ma famille et la famille de tonde.

Et je nagie avce ma seur que s'appelle Kaoutahar et la prèmedé.

1

interprétation

- * choix inapproprié du : -verbe « avoir » à la place de la de la préposition «chez»
- * -verbe « avoir » placé avant «colo».
- * structure de la phrase

Structure de la phrase-mot incompréhensible (la prémedé)

- erreur sur la terminaison du verbe

- mauvais emploi du pronom relatif « que » à la place de «qui ».

*en narontre a la mison et
pendant la noui on sorti
pour mangé la crime et je
joue avec ma coupine et
comsa les vacances féné*

- * structure de la phrase -ordre des mots
-emploi excessif du « et » –emploi faux
de «en » à la place de l'article indéfini
«on».
- omission de l'auxiliaire « être » devant le
participe passé « sorti ».

L'orthographe

Orthographe d'usage

Erreurs dans l'orthographe des mots : *vaconces, grand pare, avce, tonde, seur, mison, la noui, mengé, la crime, avece, coupine, comsa, féné*. Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale seront interprétées comme suit :

Orthographe lexicale

Erreurs morphogrammiques

*Les vaconces de l'été
Grand pare
Je souis allé / la noui
La famille de tonde
Ma seur
La mison
La crime
Ma coupine
Les vacances féné
Pour mengé la crime*

Erreurs sur les homophonies lexicales

*Le problème ne s'est pas posé à
l'élève.*

Confusions entre :

- * on / an
- * a / é
- * oui / ui
- * t / d
- * eur / oeur
- * i / ai
- * i / è
- * ou / o
- * é / i
- * é / er.

Erreurs sur les homophonies verbales

Je vais a ma grand-mère

Je souis allé a la plage

En narontre a la mison

Comsa les vacances féné

C – Orthographe grammaticale

Erreurs morphogrammiques

Je souis allé a la plage Je naqie avce
ma seur

En narontre a la mison

On sorti pour mengé la crime

Les vacances féné

Confusions entre :

a / à (verbe avoir et l'auxiliaire être)
sa/ ça (le possessif et le démonstratif).

*erreur sur la graphie de l'auxiliaire être. *erreur sur la terminaison du verbe nager

A l'imparfait (1ère pers du sing.).

* erreur sur la morphologie du verbe Rentrer au passé composé
*omission de l'auxiliaire être au présent

*mauvais emploi du participe passé à la place de l'infinitif.

*erreur sur la morphologie du verbe finir au passé composé (3ème pers du Pluriel).

Les accords

Je naqie avce ma seur

Les vacances féné-lisibilité correcte

III.3.1- Bilan d'analyse (des productions écrites)

Vu le grand nombre d'erreurs constatées lors de notre analyse des productions écrites, nous avons jugé nécessaire de faire un bilan étalé sur les trois plans étudiés (pragmatique, sémantique et morpho-syntaxique) afin de repérer les plus récurrentes puis essayer d'en remédier Car selon D. Maingueneau « *Des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* »¹

III.3.1.1- Le plan pragmatique

Les apprenants ont tout simplement respecté la consigne en répondant à la question posée, ils se sont mis dans la situation fictive que leur a imposée le sujet. La fonction du guidage, comme l'indique son nom, vise à faciliter la tâche du lecteur en lui permettant de se repérer dans le texte, notamment grâce aux organisateurs textuels (d'abord, ensuite et enfin). Ces derniers n'étaient pas assurés dans les productions écrites des élèves de première année moyenne. On a constaté l'utilisation d'un seul organisateur au début de chaque texte, les autres étaient négligés.

Le découpage en paragraphes n'était pas effectué par les élèves ; le texte se veut un ensemble incohérent, chargé de phrases qui s'enchaînent les unes aux autres, sans aucunes interruptions au niveau matériel (la non maîtrise des signes de ponctuation). Les marques de l'énonciation relatives au récit étaient interprétables ; les élèves ont bien utilisé les articles définis et indéfinis, les adverbes (de manière et de quantité), les adjectifs possessifs et démonstratifs.

¹ D. Maingueneau, *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P 143.

III.3.1.2-Le plan sémantique

Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée, sauf le cas de quelques élèves qui ont effectué un mauvais choix au niveau des connecteurs employés, entraînant ainsi des confusions de sens. L'ignorance ou l'emploi erroné des substituts nominaux a entraîné la reprise de quelques informations jugées inutiles dans l'ensemble des textes. (texte n° 3). Ce qu'il faut noter également est l'emploi excessif de la conjonction de coordination « et » qui a alourdi les productions. (textes n° 3, 4,5).

Le vocabulaire était courant dans toutes les copies, adapté à l'écrit produit, sauf pour le choix inapproprié de quelques expressions telles que :

- *Nous sont allér avece l'avion (sujet n° 2, texte n° 5)*
- *Je mange et ma famille la viande (sujet n°2, texte n° 5).*

III.3.1.3-La morpho- syntaxe

Le système des temps du récit (imparfait + passé composé) n'était pas maîtrisé par les élèves. Ils emploient tantôt le présent (sujet n°2, texte n° 5) tantôt le passé composé (sujet n° 2, textes n° 1, 2, 5). D'autres temps ont été également utilisés ; le futur simple et l'imparfait. La cohérence syntaxique était assurée ; les élèves ont bien utilisé les pronoms personnels *sujets*, notamment le « je », le « nous » et l'article indéfini « on ».

III.3.1.4-L'orthographe

Elle est divisée en trois parties :

- l'orthographe d'usage où les élèves font des erreurs sur la graphie des mots employés, tels que : méson, home, amés
- l'orthographe lexicale, où on est censé relever les erreurs de la méconnaissance du lexique. On notera ainsi les erreurs phonogrammiques soulignées dans toutes les

copies, viendront ensuite les erreurs sur les homophonies verbales (confusions entre: a /, et/ est, sa/ ça), sur les homophonies lexicales (maire / mère/ mer) et enfin les erreurs logographiques (le problème de doublement des consonnes).

➤ l'orthographe grammaticale quant à elle, s'est chargée d'interpréter les erreurs morphogrammiques (les temps des verbes) et celles des accords (sujet / verbe, adjectif / nom, participe / sujet).

L'analyse des copies nous a montré que les erreurs orthographiques pèsent lourd dans les productions écrites, elles en vont jusqu'à modifier le sens. Une typologie s'avère nécessaire, classant ainsi erreurs phonogrammiques, logographiques, morphogrammiques...etc. afin d'apporter les remèdes à chacun. Dans les pages qui suivent, nous allons essayer d'éclairer notre démarche en faisant quelques remarques sur les activités du projet notamment l'orthographe et l'évaluation des écrits, sujet de notre recherche.

III.3.2- Remarques sur la démarche de la pédagogie du projet en classe de première année moyenne

La pédagogie du projet est une nouvelle démarche, appliquée aujourd'hui en classes de FLE, elle impose à l'enseignant de faire deux (2) activités en une séance, l'une se veut essentielle (traitant un point de langue) et l'autre est dite complémentaire (l'oral par ex).

Est-ce que le temps sera suffisant pour enseigner les deux activités ? Le cloisonnement des apprentissages des années précédentes (L'UD entre autre) a influencé les enseignants, ils suivent les mêmes démarches sans procéder à des initiatives de changements.

Les apprenants de leurs parts, ne participent pas, acceptant tout ce qu'on leur donne sans aucune interrogation. Ils acquièrent les connaissances métalinguistiques

(vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) sans essayer de les faire transférer dans leurs écrits.

Que peut-on faire pour changer la vision de l'apprenant ? Avoir seulement des connaissances sur la langue n'assure d'aucune manière leur réemploi lors de la production écrite.

III.3.2.1- La compréhension de l'écrit

Cette activité suggère qu'on fasse une compréhension détaillée de tout le texte, en exploitant un support bien précis, choisi par l'enseignant, accompagnée de quelques questions figurant généralement dans le manuel. Or, lors de notre présence en classe, nous avons constaté que cette activité était transformée en lecture expliquée sans autant donner de l'importance à l'étude de quelques points de langue, notamment « l'orthographe » (confusion entre les sons :g/j, s/z...). Un retour sur l'étude des sons serait nécessaire dans quelques cas, pratique inexistante chez quelques enseignants débutants.

III.3.2.2- Vocabulaire

Chaque séquence contient une activité de vocabulaire (thématique ou systématique) qui n'a pas de relations étroites avec les autres activités. Le dictionnaire, outil nécessaire d'évaluation est rarement utilisé par nos apprenants.

- *Comment peuvent-ils donc connaître les définitions des mots sans le consulter ?*
- *Qui est le responsable dans tout cela ?* Il faut donc se munir de tous les outils nécessaires facilitant la réalisation de cette activité.

III.3.2.3- La grammaire

On a constaté que pratiquement toutes les leçons étaient étudiées en 6^{ème} année primaire, sauf pour la proposition relative introduite par « qui ». - *Où sont les nouveautés ?* - *Ça sert à quoi de faire répéter les mêmes activités ?*

III.3.2.4- La conjugaison

Les temps verbaux étudiés en première année moyenne sont suffisants à leur niveau de scolarité. Ils ont étudié : le présent de l'indicatif, l'imparfait, le passé composé, le subjonctif présent et l'impératif présent. Varier les exercices de conjugaison serait nécessaire pour la bonne maîtrise de la morphologie verbale, chose peu pratiquée en classes de FLE (notamment l'oral).

III.3.2.5- L'orthographe

En analysant les progressions annuelles de quelques enseignants, nous avons constaté qu'il n'y a pas une prise en charge effective de cette activité. Peu de travaux sur les classements des erreurs orthographiques (une typologie des erreurs orthographiques n'existait pas chez l'enseignant ; pour lui, il reconnaît les erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale.). Nous avons remarqué aussi que la dictée est rarement donnée à l'adolescent qui éprouve le désir de la faire.

-Pourquoi néglige-on cet exercice qui constitue une aide efficace à l'amélioration de l'orthographe dans les écrits ?

-Est-ce un recours aux méthodes traditionnelles ? Nous essayons de montrer son importance dans les pages qui suivent.

III.3.2.6- La production écrite (atelier d'écriture)

Les difficultés de représentation de la tâche d'écriture témoignent de *peu de pratique* en « la matière ». Cela provient du fait que, *en raison de l'ampleur de la tâche*, beaucoup d'enseignants évitent de confronter leurs élèves à de réelles situations d'écriture. Ceci est une grave erreur car c'est bien en étant confronté le plus tôt et le plus souvent possible à des tâches d'écriture que ces élèves pourront développer des compétences en ce domaine. Ces derniers ont donc peu l'occasion d'écrire des textes divers et ne peuvent ainsi pas en dégager les caractéristiques.

L'absence des « *modèles* » d'écriture cause aussi un problème. Comme l'enfant apprend à communiquer oralement en reprenant par imitation le discours qu'il entend ou qu'il voit, l'adolescent apprend à écrire en imitant les « *modèles d'écriture* ». Bien sur, développer des compétences en écriture, c'est éviter l'imitation complète des écrits existants déjà.

Cependant, c'est aussi reprendre des caractéristiques de ces écrits existants, afin d'inciter les élèves à se détacher des histoires qu'ils connaissent, il leur a été demandé d'effectuer des modifications à ces histoires. Cependant cette contrainte a été très difficile à respecter pour eux.

Notons aussi que les activités de productions écrites généralement réalisées en classe, sont des exercices lacunaires, de substitutions ou des réponses à un questionnaire. Peu de productions libres sauf dans les nouvelles citées, un peu évoluées. Il faut souligner aussi le temps insuffisant, consacrée à cette tâche (une heure par semaine).

III.3.3- L'évaluation de la production écrite (le compte rendu) :

Lors de la correction des copies de productions écrites, l'enseignant s'est intéressé aux erreurs métalinguistiques de la langue que celles des idées, répartition de l'information...

La séance s'est transformée ainsi à un véritable contrôle des acquis morphosyntaxiques plutôt que l'acquisition d'une véritable cohérence textuelle. Comme le signale le groupe EVA :

« Evaluer les écrits à l'école primaire, on ne peut traiter un aspect particulier isolément, il faut analyser tous les aspects du texte. Le réflexe de correction conduit le plus souvent à rectifier des erreurs phrase par phrase. Or, il faut souvent, pour pouvoir corriger l'orthographe, réfléchir sur

l'ensemble de l'écrit produit, et mettre l'orthographe en relation avec d'autres aspects du fonctionnement du texte. »¹

La démarche utilisée par l'enseignant était la suivante :

- * Remarques générales sur les erreurs commises dans les copies.
- * Rappel du sujet (faire répéter la consigne par quelques élèves).
- * Les fautes d'orthographe d'usage
- * Les fautes d'orthographe grammaticale
- * Redressement de la phrase

* Redressement ou l'élaboration d'un paragraphe. On a pu remarquer que peu d'exercices de remédiation ont été prévus ainsi que la dictée qui était inexistante. D'autres points sont à signaler ; les critères d'évaluation n'étaient pas communiqués aux élèves, la grille typologique était inexistante, les élèves ne savaient pas classer leurs erreurs ; aucun ne s'était jamais servi de ce genre d'outils, tous ignoraient à quoi la grille typologique pourrait bien servir. L'enseignant n'a pas essayé d'élucider avec ses élèves ce mystère, il s'est limité à leur imposer une grille typologique, sans qu'ils interviennent à son élaboration. On a eu l'impression d'assister à un cours de correction traditionnelle ou tout était imposé (savoir, savoir-faire et savoir-être) et s'était ennuyeux. -*Que faut-il faire ?*

« On entend « Evaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continu ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Evaluation est un terme plus large que contrôle. »²

¹ I.N.R.P, EVA, 1991. Page 59

² CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

Une démarche réflexive s'avère nécessaire quand à l'évaluation des écrits ainsi que l'application successive des exercices choisis, traitant des points de langue précis puis inciter les enseignants au retour à la dictée.

III.3.4- L'amélioration de la production écrite chez les élèves

Pour la majorité des élèves, ce sont l'entraînement systématique à la reformulation qui remporte l'adhésion. Nous devons rappeler la difficulté de les pratiquer en classe de la première année moyenne, en raison du peu d'heures attribuées à la matière par semaine et des effectifs lourds.

L'analyse du questionnaire confirme en partie les hypothèses théoriques sur lesquelles nous avons fondé notre réflexion : elle fait apparaître que l'orthographe est perçue comme une activité purement mécanique : copier, mémoriser... Derrière les dénominations peu pertinentes apparaissent des embryons de typologies sur lesquelles pourront s'appuyer les apprentissages envisagés. D'autre part, les résultats obtenus nous ont montré la faiblesse des démarches employées en matière d'évaluation. Pour la majorité des enseignants, la grille de critères n'est pas communiquée aux apprenants, l'évaluation des points de langue (notamment l'orthographe) passe par des étapes rigides que tous les collègues suivent sans commentaires ou réclamations (fautes d'orthographe d'usage, fautes d'orthographe grammaticale, redressement de phrases, élaboration d'un paragraphe sont les étapes de compte rendu de l'expression écrite appliquée dans les classes constantinoises). Il ne faut pas négliger le rôle de l'élève, car lui aussi est responsable de son apprentissage (il doit s'imposer dans la classe par sa participation active en matière d'évaluation et doit acquérir quelques connaissances en langues pour pouvoir écrire correctement et aider le professeur à réaliser la tâche de l'évaluation aisément). Dans le chapitre qui suit, nous allons proposer une démarche de l'évaluation de

l'orthographe appliquée dans quelques classes françaises, espérons qu'elle soit efficace dans nos classes .on l'a intitulée "d'aide individualisée". La dictée ainsi que les fameux exercices traditionnels de remédiation ne sont pas sans importances; nous cueillerons leurs fruits actuellement dans nos classes. Nous essayerons d'apporter quelques remèdes dans les pages qui suivent.

Conclusion

Conclusion

Nous avons eu l'occasion de comprendre à quel point l'acquisition de l'orthographe est une entreprise qui se poursuit sur le long terme, combien d'efforts et de répétitions sont impliqués dans la formation d'automatismes jamais assurés pour la majorité des élèves de première année moyenne. Certains la possèdent pourtant si bien qu'ils sont rarement capables d'expliquer comment cela s'est produit. Pour les autres, l'enseignant doit penser aux bases fondamentales susceptibles de soutenir la complexité foisonnante de l'orthographe française.

Beaucoup de questions nous venaient à l'esprit : *Quelles sont les orientations actuelles en didactique de l'orthographe ? Quelle part donner à la mémoire, à l'enseignement raisonné ? Que proposer aux élèves, pour leur permettre de construire un savoir orthographique véritablement efficace ?*

Ne concevant pas d'aborder avec les élèves cet apprentissage complexe sans lui avoir consacré une réflexion approfondie, nous avons saisi l'occasion de ce mémoire. Comme le disait *Nina Catach* sur l'orthographe, dans son livre *Que sais-je ?* :

« Notre alphabet nous vient du latin, et nous n'avons jamais créé les signes qui auraient été absolument nécessaires pour transcrire avec exactitude les sons de notre langue....nous n'avons pas une tradition orthographique mais deux : l'une plus étymologique...l'autre plus phonologique ».¹

L'orthographe de la langue française est donc à la fois phonographique et idiographique, elle transcrit non seulement des sons mais également des sens (ratures, hésitations...).

Les principes morphogrammiques et logogrammiques donnent au code écrit sa spécificité par rapport au code oral et permettent de transcrire une masse de

¹ *Nina Catach, Que sais-je ?, P26*

Conclusion

différences, de détails qui sont autant de traits pertinents orientant et accélérant le déchiffrement de la signification et c'est sur les principes cités ci-dessus que nous avons fondé notre analyse des erreurs orthographiques dans les productions écrites des apprenants de la 1^{ère} année moyenne.

Lors d'une production écrite, la correction orthographique s'exerce à différents moments ; mais il serait judicieux de la réserver pour la dernière étape de la production écrite, comme le signale le groupe EVA dans *Evaluer les écrits à l'école primaire*, les différentes phases de réécriture ne sont pas sans répercussion sur l'orthographe.

« La résolution des problèmes orthographiques passe souvent par un traitement au niveau pragmatique, sémantique, morpho- syntaxique étendue à l'ensemble du texte ».¹

L'évaluation orthographique doit s'intéresser aux résultats et situer l'erreur dans le domaine concerné, mais elle doit s'intéresser aux raisonnements qui ont conduit l'élève à choisir telle ou telle graphie et à tout ce qui peut en témoigner : ratures, hésitations, commentaires, etc. apportent au maître et à l'élève de précieux renseignements sur l'état du savoir orthographe.

Le choix d'une telle démarche pédagogique permet d'éviter de culpabiliser l'élève, et de dédramatiser les erreurs qui sont conçues comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle rend possible une réelle appropriation de la construction de son savoir par l'élève.

Cette recherche, engagée comme un pari pour nous permettre de réapproprier un savoir, l'orthographe, aura au moins eu comme incidence d'un point de vue personnel de nous remettre dans une dynamique d'apprentissage et d'un point de vue professionnel de montrer le nombre d'intérêt de ce domaine de l'enseignement.

D'autre part, les réflexions menées dans le cadre de ce mémoire sur le rôle et la place de l'erreur orthographique dans l'apprentissage, nous paraissent relever

¹ I.N.R.P, EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, 1991.

Conclusion

d'une problématique générale de l'enseignement, et donc tout à fait transférables.

Pour autant, elles ne le sont pas aisément : même si elles sont fondées sur une conviction profonde, elles donnent parfois au maître débutant l'impression d'être en terrain.

Les savoirs construits n'y sont facilement évaluables, encore moins quantifiables, et ils s'inscrivent sur un long terme dont il faut avoir l'expérience.

Une pédagogie de "*la conscientisation* ", comme la nomme G. Chauveau, ne pourra véritablement se mettre en place si elle s'appuie sur une volonté constante pour le maître d'apprendre à mieux connaître et respecter la variété des cheminements empruntés par les élèves pour construire leurs savoirs. Nous allons essayer maintenant de décrire rapidement ce modeste mémoire : Il est composé d'une partie théorique, dans laquelle on a montré les différentes analyses textuelles, les critères d'évaluation présentés par le groupe *EVA*, les typologies d'erreurs rencontrées dans les productions écrites de langue étrangère ainsi que les différentes corrections envisagées.

Nous avons confirmé les hypothèses posées précédemment, dans la partie théorique, disant que nos apprenants ne sont pas les seuls à commettre des erreurs, les enseignants, eux aussi témoignent des carences dans la démarche utilisée en classe notamment en matière d'évaluation des écrits, appelée aussi "compte rendu de l'expression écrite ". « *L'élaboration d'un outil d'évaluation des compétences liées à l'écrit et la mise en place d'une mesure soulèvent un grand nombre de difficultés* »¹

Après la réalisation de l'enquête par le biais de questionnaires destinés aux deux partenaires et les analyses de quelques copies d'élève, nous avons repéré les points suivants :

- la démarche envisagée en matière d'évaluation des écrits était la même utilisée dans l'unité didactique (le contenu n'a pas changé).

¹ A. Blum, F. Guérin-Pace, Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémiques, Paris, Fayard, 2000, 200 p

Conclusion

- Les critères d'évaluations n'étaient pas communiqués aux élèves ; la plupart les ignoraient.
 - Un classement collectif des erreurs n'était pas effectué
 - La correction des erreurs est faite sur un plan orthographique ; le plan pragmatique et sémantique étaient négligés.
 - Peu d'exercices de remédiation travaillés en classe
- L'autocorrection était inexistante, faute de temps comme le disait un des enseignants.

Nous souhaitons à l'avenir améliorer les outils d'évaluation de l'orthographe en Algérie par l'utilisation efficace du micro-ordinateur. Cet appareil peut constituer un auxiliaire précieux : il permet des classements selon des critères croisés, présentés d'une façon raisonnée.

Une collaboration entre professeurs de langue et informaticiens s'avère nécessaire pour l'amélioration du système d'évaluation orthographique en Algérie.

Espérons qu'elle soit appliquée dans les prochaines années. « *Ils prendront ainsi conscience de ce qu'ils réussissent pour pouvoir transférer à de nouvelles situations, à de nouvelles compétences, ce qu'ils ont appris à maîtriser dans le cadre de l'apprentissage.* »¹

¹ L'évaluation à l'école. Dossier CEPEC N° 26, Lyon.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- **A. Blum, F. Guérin-Pace, *Des lettres et des chiffres. Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire », un siècle de polémiques*, Paris, Fayard, 2000.**
- **ADAM. Jean –Michel, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle. Discours*, Paris : Arman Colin, collection « Cursus », 2005**
- **ALLAL.L, CARDIN ET. J, Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter. Lang. 1979.**
- **ALLAL. L, *vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles : De Boeck- Wesmael, 1991.**
- **CALVE. P. (1992), « Corriger ou ne pas corriger. Là n'est pas la question ?** *Revue canadienne des langues vivantes.*
- **CARDINET. Jean, *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles : De Boeck- Wesmael, 1999, 270.**
- **CATACH, Nina- *L'orthographe française, traité théorique et pratique*- Paris : Nathan- Université, 1986.**
- **CATACH. Nina ; *L'orthographe*, P.U.F., 1993, Coll. “ Que sais-je?”, n° 685**
- **COGIS, Danièle-« *L'orthographe, un enseignement de mutation* »-Le Français aujourd'hui n° 141 :« *Enseigner la langue de l'école au lycée* »-Avril 2003.**
- **CORDARY, Noëlle- « *Zones problèmes au lycée* »- *Lettres ouvertes aux enseignants de français* n° 14-15 -« *L'orthographe : accords et désaccords* »-Juillet 2001.**
- **C B. DE MINAC, *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*, Paris, presses universitaires du septentrion, 2000.**
- **Dominique Mainqueneau, *Element de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000.**

Bibliographie

- **GADAL. Nicole-** «des démarches intégrées : travail collectif sur les erreurs».- *Lettres ouvertes aux enseignants de français* – n° 14- 15. «L'orthographe : accords et désaccords »- Juillet 2001.
- **GADEAU. Josette, FINET. Colette (groupe EVA),** Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette Education ,1991.
- **GARCIA- DEBANC, Claudine,** Problèmes d'écriture, Rencontres pédagogiques, n°19, 1988.
- **JAFFRE, Jean Pierre-** « L'orthographe du français; une exception? »- *Le français d'aujourd'hui*, n° 122. « Des conflits en orthographe »- Juin 1998.
- **JAFFRE, Jean Pierre-** Interview réalisée pour le site Bienlire par Laurence Jung, professeur- Mai 2004.
- **LECHERE, Daniel-** « Aide individualisée et orthographe au lycée »/ entretien : propos recueillis par Jean René Kerespert- *Lettres ouvertes aux enseignants de français*- n° 14-15 : « L'orthographe : accords et désaccords »- Juillet 2001.
- **MANESSE. Danièle.-** *les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes « difficiles »*. In : pratique, 12/ 2002, 115- 116, p. 143-155
- *Marc Bru et Louis Not "Où va la pédagogie du projet ?" ED. Université du Sud. 1988*
- **MOIRAND. S** (1979). *Situations d'écrits*. Paris : Clé international
- **PERRENOUD Philippe,** *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* .Bruxelles : De Boeck, 1998, 219.
- **POTIER. B,** *Réformer l'orthographe ou repenser sa pédagogie*, 1993
- **IPÉ – 7e – page 92** *Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre – 1998*

Thèses et mémoires

- **Djouimàa .Nabila,** *problèmes de l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier de l'école fondamentale. Mémoire de Magister, Etude de travaux réalisés dans un établissement de*

Bibliographie

la ville de Batna, université de Constantine, 2005-2006.

- **Kadi. Latifa**, *pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français, un autre rapport au brouillon, thèse de doctorat- premier volume*, Université de Constantine, 2005-2006.
- **Benhamed Hadda** *évaluer l'orthographe dans l'expression écrite* Université de Constantine 2007.

Articles de presse

- **DAVIDENKOFF, Emmanuel**- « Des élèves de plus en plus nuls en dictée, à qui la faute ? » -Libération- le 02 février 2005.
- **GRENSAMER SAMER. Laurent**- « Flaubert et Proust aussi faisaient des fautes »- Le monde- 08 février 2005.

Dictionnaires

- **Jean-Pierre Cuq**. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International. Ed Jean Pencreac'h. Paris. 2003.
- **Joëlle Gardes-Tamine et Marie-Claude Hubert**. *Dictionnaire de critique littéraire*. Cursus. Masson/Armand Colin. Paris. 1993.1996.
- **Louis Arénilla. Bernard Gossot. Marie-Claire Rolland. Marie-Pierre Roussel**. *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas. Paris. 2000.

Documents officiels

- *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, direction de l'enseignement fondamental*, 2010.
- *Programme de premières années secondaires, office national des publications scolaires (O.N.P.S)*, mars 2005.
- *France. Ministère de l'éducation nationale, dumas-00757261, version1 - 26 Novembre 2012*.
- *L'évaluation à l'école, Dossier CEPEC N° 26, Lyon*.

Annexes

Des critères pour un texte narratif (le récit)

Le tableau EVA ci-dessous, permet de cadrer l'analyse d'un récit, produit au cours de la passation des épreuves de l'évaluation nationale de septembre 1989 Au CE2. Nous le prenons comme exemple dans notre étude.

Utilisation du tableau EVA

Ecrit scolaire. Enjeu : évaluation. Situation d'écriture purement scolaire qui ne permet pas de prendre en compte les critères de cette case. 1	Un seul organisateur – Correctement utilisé –un jour Les événements s'enchaînent autour du héros. Un seul thème : le poisson rouge. Plusieurs informations autour du thème : manque de variété. 4	Bonne maîtrise des Déterminants 7
Information cohérente et convenablement organisée. Type de texte : choix conforme à la consigne (narratif). Vocabulaire homogène. 2	Respect de la cohérence sémantique. Absence de substituts nominaux (abus du il). Des connecteurs manquent. 5	Lexique adéquat, mais général et imprécis : le choix des verbes est limité. Pas d'incohérence lexicale. 8
Mode d'organisation du récit est respecté, mais déséquilibre des différentes phrases (action centrale réduite à une seule phrase). Bonne utilisation des temps du passé (imparfait/passé simple). 3	Respect de la cohérence temporelle (récit au passé). Confusion sur il : on ne sait pas toujours à qui il renvoie. 6	Structure de phrases souvent très simples. Erreurs fréquentes dans l'orthographe des verbes (formes phonétiquement correctes). Accords mal maîtrisés. 9
Choix du support de la typographie : Le problème ne s'est pas posé à l'élève. 10	Absence de paragraphes. Ponctuation mal maîtrisée. 11	Absence de virgules. Absence de majuscules. Lisibilité correcte. 12

Grille d'évaluation

OUI

NON

- 1- J'ai répondu à la consigne.
- 2- j'ai respecté le schéma narratif
- a- la situation initiale (équilibre) : -
présentation du cadre spatio-temporel -présentation des personnages
- b- b-les événements (déséquilibre)
: -j'ai précisé l'élément perturbateur
- c- c-la situation finale (nouvel équilibre) - une fin heureuse -la morale.
- 3- J'ai introduit des personnages imaginaires
- 4- J'ai présenté des faits
- 5- J'ai bien utilisé les temps du récit
-Le passé simple -
L'imparfait
- 6- J'ai utilisé les indicateurs de temps
- 6- J'ai utilisé à bon escient la ponctuation
- 7- J'ai utilisé le vocabulaire du merveilleux.

Réponses au questionnaire destiné aux professeurs de langue étrangère
(PEM)

Sur **20** questionnaires, nous avons reçu que **10** réponses.

A- Avec quelle périodicité évaluez-vous la production écrite ?

1 fois/ semaine	20°/°
1 fois/ tous les 15 jours	70°/°
1 fois/ toutes les 3 semaines	10°/°

B- Quelle est la longueur de la production écrite demandée ?

Un paragraphe de : 20 mots : **15°/°** 30 mots : **80°/°** plus de 50 mots : **5°/°**

C- Quel (s) type(s) de production écrite demandez-vous ?

Narratif : **80°/°** descriptif : **15°/°** argumentatif : **05°/°**

Autre : résumé du texte.

D- Quel(s) genre(s) de production demandez-vous ?

Lettre : **10 °/°** dialogue : **02 °/°** récit : **80°/°**

Article de presse : **0°/°** essai : **08°/°** autre : /

E- Donnez-vous aux élèves ***une grille d'évaluation*** dont les critères sont définis ?

Oui : 30 °/° non : 70 °/°

-Si oui, sont-ils définis par vous seul ? **Oui : 25 °/°**

-En concertation avec les élèves ? **Oui : 05 °/°**

- Par une équipe pédagogique : **non**

F- Quels sont les critères que vous privilégiez ?

- Évaluez en points sur 10, la part attribuée :

Au contenu

- Richesse des idées : **4.5**
- Organisation interne : **2.5**
- Connaissances culturelles : **3**

A la forme

- Lexique : **3**
- syntaxe : **4**
- Orthographe : **3** G-

Les erreurs de langue

Dans chaque groupe, classez de 1 à 4/5, par ordre d'importance (1, le plus important) les éléments pénalisants :

Groupe verbal

- conjugaison, temps, aspects : **1** 3.2/ 10
 - accord : **2** 3.9/10
 - passivation : **4** 2.5/10
 - autre (infinitif,...) : **3** 2.1/10
- Structure de la phrase** -Ordre des mots : **1** 1.5/10
- relatifs, conjonctions, mots de liaison : **1** 1.5/10
 - Ponctuation : **3** 3.9/10
 - Orthographe : **2** 3.5/10

Groupe nominal

- déterminants : **2** 2.7/10
- adjectif : **1** 2.4/10
- nombre/accord : **3** 2.9/10
- noms et adjectifs : **4** 5.4/10

- H- Que représente pour vous la note 5/10 ?

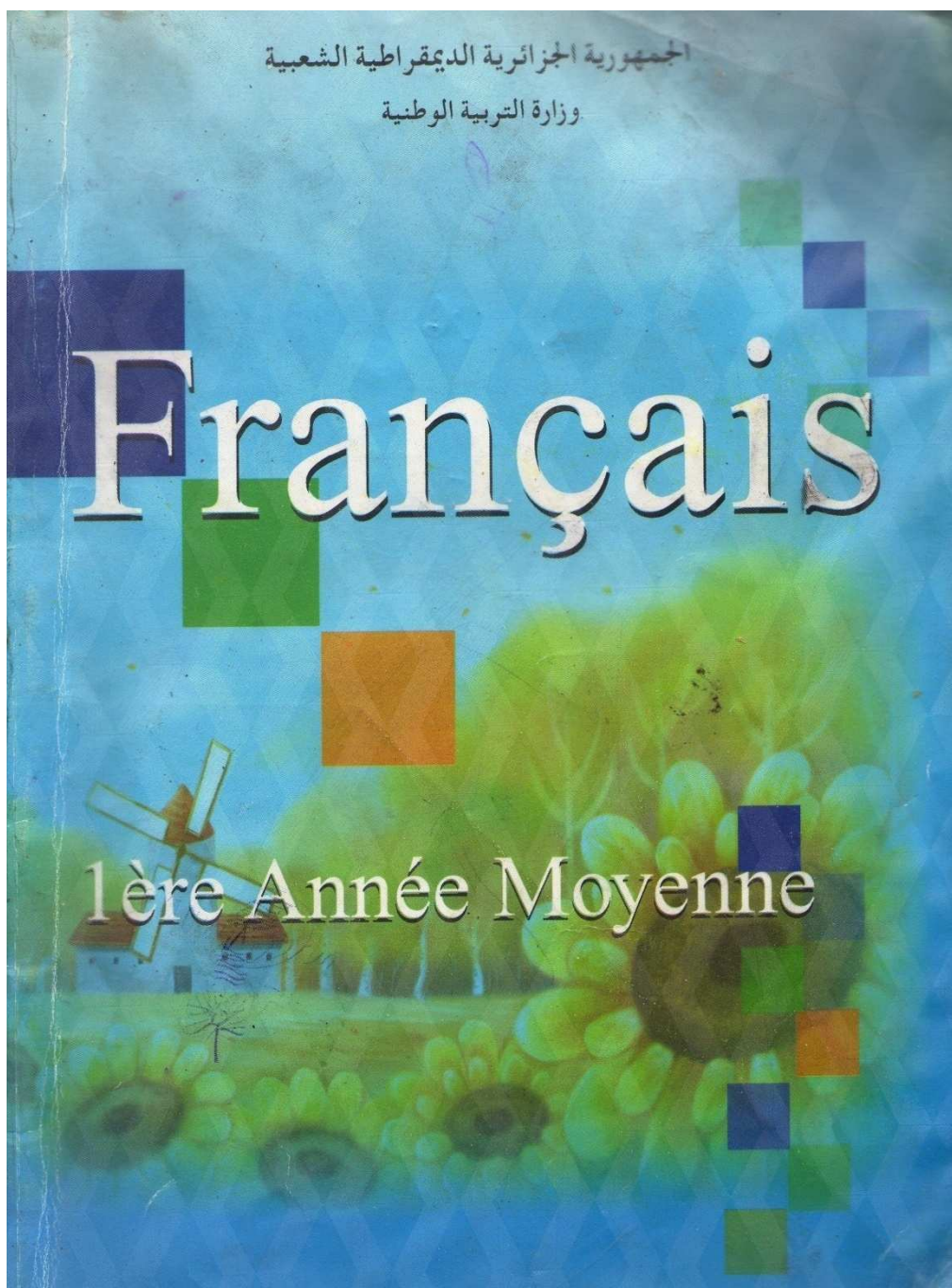
- La note normale pour suivre le cursus scolaire ? : **60.10°/°**

- -La note normale : **10.20 °/°**

-La note statistique des classes algériennes ? :

20.7°/°

Nouveau manuel scolaire



HoggoS
HAKIM

- Une fois que je suis allé à un voyage de pêche avec ma famille et je suis allé à la mer avec mon père ~~mon père~~ ~~mon père~~ père, elle était merveilleuse il y a ~~beaucoup~~ beaucoup de poissons puis je suis allé au restaurant où nous avons trouvé merveilleux de manger après avoir mangé, nous sommes allés faire une promenade dans le centre de la ~~ville~~ ville d'Oran où la lumière remplit toute la nuit après nous sommes retournés à la maison.

HAMZAWI
NASSEER

pendant les vacances d'été j'ai
démoré ~~à~~ à la plage avec papa
et maman. j'ai monté sur le
rocher et j'ai plongé. j'ai
mangé mon cos rot et j'ai
fait une petite soûte. j'ai joué.

Bouhal
d'été
Bouhal

Pendant les vacances de l'été
je vais à ma grand-mère
et mon grand-père à côté
un jour le soir aller à la
~~plage~~ plage avec ma famille
et la famille de tonton et
maman avec ma sœur que
S'ajoute Kacutchar et la
prière, en mer et à la
mise et pendant la nuit
on sort pour ~~manger~~ manger
la crêpe et je joue avec
ma cousine et les vacances
finies.

KARIMA
FALEK

- dans les vacances de l'été j'ai
avéce mé amis et j'ai regardé
la télé et je suis parti à la
plage et con oné arrivé mois et
me famil j'ai nagé dans la
plage et j'ai jouer avéce mon
frère et j'aite contente.

KARKOUL
HABIBA

En été nous sommes allés à la
mère pour apprendre le nager, mon
père m'a aidé à préserver mon
équilibre, il a fallu 4 jours
puis j'ai appris à le nager
après cela nous sommes allés à la mère
le matin et au dîner le soir
toute au long voyage en
course 8 jours après nous sommes
retournés à ma ~~maison~~ maison,

Résumé

L'évaluation constitue un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. En effet, lorsqu'un enseignant remet un travail annoté, l'élève, pour peu qu'il comprenne les remarques qui lui sont faites, a des réactions auto-évaluatives qui ont des répercussions sur ses comportements ultérieurs. Notre étude a consisté à examiner, d'une part, les appréciations portées sur la copie, d'autre part, la manière dont les erreurs sont signalées aux élèves. Sur la base des résultats de l'analyse nous avons fait un certain nombre de propositions visant à améliorer l'évaluation.

Abstract

The evaluation constitutes an essential device to help the pupils to improve their performances. Indeed, when a teacher gives an annotated work, the pupil, for little that it includes/understands the remarks that are made to him, has auto-évaluatives reactions that have effects on its later behaviors. The study related to a corpus of 3 copies of written expressions evaluated by about fifteen different teachers. It consisted in examining, on the one hand, the appreciations related to the copy, on the other hand, the way in which the errors are announced to the pupils. According to the result of the analysis, we made a certain number of proposals aiming at improving the evaluation.

ملخص

إن عملية التقويم تشكل عاملاً أساسياً يساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم وهذا عندما يعطي المعلم للتلاميذ عمل تقييمي يجعلهم لا يستوعبون الملاحظات المعطاة لهم. إن هذا العمل المتواضع يسمح بدراسة الملاحظات التي يقدمها المعلم للتلميذ وفي نفس الوقت تأثير هذه الملاحظات على التلاميذ في مادة التعبير الكتابي ومن أهم نتائج البحث تم وضع مجموعة من الفرضيات يمكنها المساعدة في تطوير عملية التقويم التي تتيح للتلميذ فرصة أكبر لاستيعاب مهاراته وتوظيفها في مادة التعبير الكتابي.