



HAL
open science

Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?

Yuting Zhao

► **To cite this version:**

Yuting Zhao. Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03798897

HAL Id: dumas-03798897

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798897>

Submitted on 5 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?

**Yuting
ZHAO**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC

Département des Sciences du Langage et Didactique du FLE

Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique Des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2021-2022

Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?

**Yuting
ZHAO**

Sous la direction de Laura ABOU HAIDAR

UFR LLASIC

Département des Sciences du Langage et Didactique du FLE

Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2 mention Didactique Des Langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je voudrais remercier, en premier lieu, la directrice de mon mémoire, Madame Laura ABOU HAIDAR, pour m'avoir guidée, encouragée et conseillée tout au long de la rédaction de ce travail. Je suis reconnaissante pour sa disponibilité et son enthousiasme dont j'ai pu bénéficier.

Merci à Mme Shiliang CHENG d'avoir accepté d'être ma directrice de stage et pour m'avoir laissé une grande liberté d'action dans la mise en place de mon projet.

Je tiens également à remercier mes étudiants pour leur écoute attentive et leur coopération active dans mes cours. Ils m'ont fourni une grande quantité de documents pertinents et m'ont beaucoup encouragé pendant la rédaction de ce mémoire.

Je suis sincèrement reconnaissant à ma famille et à mes amis pour leurs encouragements et leur foi en moi. Enfin, je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé au cours de cette expérience enrichissante.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...Yuting.....

NOM : ...ZHAO.....

DATE :Le 30 juillet, 2022.....

Sommaire

Sommaire	7
Introduction	9
Partie 1 - Présentation du contexte	11
Chapitre 1. Le contexte du stage	12
1.1. L'Université de Beihua	12
1.2. La spécialité de Français	14
1.3. Étudiants en deuxième année de licence	15
Chapitre 2. Le contexte éducatif en Chine	16
2.1. Le français en tant que spécialité universitaire en Chine	16
2.2. L'examen national TFS4	17
2.3. La production écrite du TFS4	21
Partie 2 - Cadrage théorique	23
Chapitre 3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE	24
3.1. L'écrit	24
3.2. La production écrite	24
3.3. Les processus de production	25
3.4. La compétence scripturale	28
3.5. Acquisition de la compétence écrite en L2	30
3.6. Le texte narratif : définitions et caractéristiques	31
3.7. Les concepts de cohérence et de cohésion	34
Chapitre 4. L'erreur	38
4.1. Définition de la notion d'erreur	38
4.2. Définition de la notion de faute	39
4.3. La distinction entre la faute et l'erreur	40
4.4. Le statut de l'erreur en FLE	41
4.5. Interlangue	42
Chapitre 5. L'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères	47
5.1. Définition de l'évaluation	47
5.2. Les différents types d'évaluation	50
5.3. Qui évalue ?	53
5.4. Les concepts de l'évaluation	57
5.5. L'outil d'évaluation	61
Partie 3 - La méthodologie et l'interprétation des résultats	68
Chapitre 6. Méthodologie	69
6.1. Le recueil des données	69
6.2. Procédure d'analyse	70

Chapitre 7. Analyse du corpus de données recueillies	72
7.1. Démarche d'élaboration des grilles d'évaluation	72
7.2. Analyse des questionnaires apprenants	76
7.3. Analyse et interprétation des résultats	81
7.4. Analyse qualitative	85
7.5. Limites de notre étude	89
7.6. Possibilité d'améliorations et perspectives futures	89
Conclusion	91
Bibliographie	92
Sitographie	96
Table des illustrations	97
Table des annexes	98
Table des matières	114

Introduction

À l'heure de la mondialisation et de la diversité culturelle, l'évaluation des compétences est devenue un enjeu personnel, social et professionnel. Au niveau individuel, à mesure qu'un individu progresse et se développe à l'école, il attend avec impatience les résultats fournis par les examens ou les évaluations, en particulier les jugements sur ses performances qui lui permettent d'être comparé aux autres. C'est un moyen de permettre à un individu d'acquérir un sentiment d'accomplissement. Sur le plan social, l'évaluation est un moyen d'obtenir la reconnaissance du groupe ; elle permet à une personne de se positionner et de progresser. En tant que telle, elle sert la cohésion sociale. Quant à la dimension professionnelle, c'est sous la pression de la concurrence des entreprises que l'évaluation des compétences a émergé et s'est développée. Cette approche est courante à tous les stades de la vie professionnelle, lors du processus de recrutement ou de promotion, par exemple. Ainsi, l'évaluation des compétences en langues étrangères est la meilleure réponse aux attentes personnelles, sociales et professionnelles dans les contextes universitaire, national et international.

En Chine, du fait de la forte compétitivité du système éducatif, l'évaluation est un moyen important de méritocratie. Une série d'examens nationaux donne aux étudiants la possibilité d'entrer dans une meilleure université et d'augmenter ainsi leurs chances d'obtenir un emploi mieux rémunéré par la suite. Le français comme langue étrangère peut faire l'objet de trois examens nationaux : l'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur, et deux examens nationaux de français professionnel, le Test national de français comme spécialité niveau 4 (ci-après le TFS4) et le Test national de français de spécialité 8 (ci-après le TFS8).

En tant qu'étudiante de la spécialité de français, j'ai également passé le TFS4 au cours de ma deuxième année d'études. Malheureusement, lorsque nous nous préparions à cet examen, notre établissement ne proposait pas de cours sur les méthodes de rédaction, mais se concentrait sur la grammaire et le vocabulaire. Alors à chaque fois que je finissais d'écrire un texte, je me concentrais sur les erreurs grammaticales. Avant de partir étudier en France, j'ai dû passer l'examen DELF B2 et avant cela, j'ignorais l'existence d'une grille d'évaluation.

Comme la mission de stage était déjà prévue pour préparer les élèves à la rédaction du TFS4, je me suis demandée comment je pouvais aider les élèves à améliorer leur compétence scripturale à court terme. Influencée par ma propre expérience en tant qu'apprenante de français, j'ai réalisé que ce dont j'avais le plus besoin à ce moment-là, avec l'aide limitée de mon professeur, était un outil pour mesurer mon niveau et prendre conscience de mes forces et mes faiblesses : une grille d'évaluation.

J'ai donc voulu élaborer une grille de correction qui permettrait aux apprenants de comprendre leurs propres points forts et points faibles et d'agir directement sur les causes de leurs erreurs, améliorant ainsi leur production écrite. En prenant en compte le terrain de stage, ainsi que l'enjeu que représente l'évaluation de l'expression écrite du TFS4, la question suivante se pose :

Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?

Dans cette expérience, je chercherai à confirmer ou à réfuter certaines hypothèses liées au projet. La première chose que je veux montrer est que l'utilisation de la grille d'évaluation peut améliorer les compétences rédactionnelles dans une certaine mesure. Ensuite, j'ai réalisé deux versions de la grille d'évaluation afin de rendre les critères évaluatifs plus conformes à ceux de notation du TFS4. Ce que je souhaite alors confirmer, c'est que la seconde version de la grille d'évaluation est plus utile aux étudiants pour connaître le niveau réel de leur écrit de TFS4.

Dans ce mémoire, je présenterai, dans un premier temps, le contexte du stage ainsi que le contexte éducatif en Chine afin de souligner la particularité d'évaluation dans ce système. Ensuite, j'aborderai des éléments théoriques concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE, la notion d'erreur dans l'acquisition de la langue étrangère ainsi que l'évaluation en langues, ceux auxquels je recourrai dans mon analyse. Enfin, la troisième partie porte sur la méthodologie et l'interprétation des résultats à travers une analyse quantitative et qualitative.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Le contexte du stage

1.1. L'Université de Beihua

J'ai fait mon stage dans la province de Jilin, dans le nord-est de la Chine. C'est l'une des trois provinces qui, avec le Liaoning et le Heilongjiang, constituent la région du Nord-Est. Cette région est bordée par la Mongolie-Intérieure à l'ouest, la Russie au nord, la Corée du Nord à l'est et la mer de Bohai au sud.



Figure 1. Carte de Chine – www.d-maps.com

Située dans la province de Jilin, la ville de Jilin est la deuxième la plus grande ville et l'ancienne capitale de la province du Jilin. Elle est une ville industrielle importante en Chine, une ville centrale importante et une nouvelle base industrielle dans la province de Jilin, et une ville touristique avec des caractéristiques de la Chine du Nord. En 2020, Jilin compte quatre districts et un comté sous sa juridiction et quatre villes de niveau comté sous son escarcelle, avec une superficie totale de 27 120 kilomètres carrés et une zone bâtie de 189,04 kilomètres carrés. Selon les données du septième recensement, la

population résidente de Jilin était de 3,623 millions en novembre 2020 (« Jilin », 2022).¹ La ville de Jilin est surnommée la « ville de la rivière » parce qu'elle est principalement entourée des eaux de la rivière Songhua.



Figure 2. Carte de la province du Jilin - www.d-maps.com

L'Université de Beihua est un établissement d'enseignement supérieur situé à Jilin. Développé à partir de 1906 et par la fusion de l'école normale de Jilin, l'école de médecine de Jilin, l'école forestière de Jilin et l'académie d'électrification de Jilin en 1999 avec l'approbation du ministère de l'Éducation, l'université de Beihua est devenue la plus grande université polyvalente de la province de Jilin.

Jusqu'en mars 2021, l'université dispose de trois campus à l'est, au sud et au nord et d'un hôpital affilié, couvrant une superficie de 2,69 millions de mètres carrés (y compris les bases d'enseignement et d'expérimentation), avec 728 200 mètres carrés de surface au sol et une collection de 3,729 millions de livres. Il y a 26 945 étudiants à temps plein, dont 2 244 étudiants en master, 24 165 étudiants en licence et 485

1

<https://baike.baidu.com/item/%E5%90%89%E6%9E%97/6293746?fromtitle=%E5%90%89%E6%9E%97%E5%B8%82&fromid=182763&fr=aladdin>

étudiants internationaux ; 1 700 enseignants à temps plein (« l'Université de Beihua », 2022)².

1.2. La spécialité de Français

La Faculté des langues étrangères, à laquelle appartient le département de Français, propose des licences en anglais, japonais, russe, coréen, espagnol et français, ainsi que des masters en langue et littérature anglaise et en linguistique appliquée. Établie en 2017, la spécialité de Français est la première spécialité de licence à temps plein en français à Jilin. Elle admet une classe d'environ 30 étudiants par an. Celle-ci est donc d'une importance mineure par rapport à la taille de l'institution.

La formation se déroule sur quatre ans, les deux premières années étant principalement axées sur la maîtrise de la langue, la troisième année présentant des cours dites ouverts et la dernière année étant réservée aux stages, à la rédaction de mémoires et, pour certains, à la préparation des examens d'entrée au master. Les cours sont divisés en deux parties : un cours quotidien de français élémentaire, dont l'objectif principal est d'enseigner les connaissances de base de la langue, et d'autres cours une fois par semaine, dont chacun équivaut à deux séances consécutives de 45 minutes. Ces autres cours comprennent : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale ; et puis les cours qui commencent en deuxième et surtout en troisième année, à savoir : commerce, littérature, lecture de presse, linguistique, traduction, interprétation.

Tous les cours sont partagés par huit enseignants chinois et deux enseignants étrangers. Le cours que j'ai été chargé d'enseigner pendant mon stage était la production écrite pour le TFS4, destiné aux étudiants spécialisés en études françaises de 2^e année de licence. Pendant les 16 semaines de mon stage, ils ont eu cours de 90 minutes par semaine de 18 h à 19 h 30, dont le but principal était de préparer l'écrit du TFS4.

1.3. Étudiants en deuxième année de licence

Les étudiants à qui j'ai enseigné pendant mon stage étaient des étudiants en français de deuxième année. Ils étaient 27 au total. Dans le contexte particulier de l'épidémie de coronavirus, mon stage a eu lieu à distance. Plus particulièrement, au début du mois de mars, en raison de la gravité de l'épidémie, la ville de Jilin a été mise en quarantaine jusqu'à la fin du mois de mai. Les étudiants étaient donc isolés dans leurs dortoirs et ne pouvaient pas sortir. Ils ont un emploi du temps très chargé : jusqu'à 24 heures par semaine, combinant divers cours de français avec d'autres cours comme l'anglais, le marxisme, et des conférences occasionnelles de différents types. Leur état mental a également été pris en compte pendant la période d'enseignement. Si peu d'étudiants ont allumé leur caméra pendant le cours. Lorsque je posais une question, soit personne ne prenait la parole, soit c'étaient les apprenants les plus participatifs qui répondaient et ensuite l'échange stagnait en attendant que d'autres apprenants participent. Ainsi, le plus souvent, c'était moi qui donnais la parole à un étudiant.

Cependant, comme je leur ai demandé de soumettre deux questionnaires avant et à la fin du cours, ainsi les quatre productions écrites assignées pendant les cours, d'après les résultats retournés (seules une ou deux copies n'ont pas été remises), la plupart des étudiants avaient encore une attitude positive envers le français, ce qui a contribué au bon déroulement de notre projet.

Chapitre 2. Le contexte éducatif en Chine

2.1. Le français en tant que spécialité universitaire en Chine

Depuis longtemps, le français est enseigné comme spécialité universitaire des étudiants (法语专业 ou spécialité de français) en Chine. À la fin de leurs quatre années d'études, ils reçoivent un diplôme universitaire national de premier cycle appelé benke³ de français, qui équivaut à un diplôme français de licence. Le français n'est pas enseigné comme deuxième langue étrangère ni comme option, mais comme matière principale.

Afin de normaliser l'enseignement du français et d'en améliorer la qualité, l'Association chinoise des professeurs de français (ci-après ACPF) a élaboré en 1988 un *Programme national de l'enseignement du français élémentaire*, qui a été révisé en 2003. Dans ce programme, les objectifs de l'enseignement du français élémentaire sont définis comme suit.

D'une durée de deux ans d'études universitaires, l'enseignement du français élémentaire a pour vocation de faire acquérir aux apprenants une base solide dans les compétences linguistiques de compréhension orale et écrite, et d'expression orale et écrite, ainsi que dans les compétences communicatives. Cet enseignement doit aussi développer les compétences à apprendre chez les apprenants afin de les préparer pour l'enseignement du français avancé dans le deuxième cycle, qui consiste à approfondir l'étude du français dans sa description linguistique, sa stylistique et d'autres matières de cours se fondant sur la langue française (ACPF, 1988 : 1)⁴.

Par conséquent, les départements de langue française sont libres de choisir le contenu et la durée de l'enseignement pour leurs étudiants, à condition qu'ils s'organisent dans le cadre d'un programme défini au niveau national : les étudiants passent des examens nationaux.

³ Même si le terme benke est plus usité, le nom exact du diplôme est xuéshì (学士), benke (本科) étant le nom du cursus.

⁴ Traduction personnelle. Version originale en chinois : 基础阶段的教学目的在于使学生掌握法语基础知识。具有听、说、读、写的基本技能和一定的交际能力，并具备初步的自学能力，为提高阶段的法语学习或以法语为工具进行其他专业课程的学习打下良好的基础。

En général, chaque compétence (expression et compréhension écrite ou orale) est enseignée séparément. Les deux premières années sont consacrées à l'apprentissage de la langue française et se concluent par la passation du TFS4. Le cours de grammaire est le plus important : c'est principalement sur ce cours que reposent les examens nationaux. En troisième et quatrième années, selon les universités, des cours sont proposés pour approfondir la connaissance du français. Ces cours à contenu non linguistique peuvent être partiellement ou totalement en français. Les résultats de huit semestres d'études sont testés au deuxième semestre de la quatrième année d'université par le TFS8 qui a été mis en place en 2009. Les études de benke de français se terminent par un stage obligatoire de plusieurs mois, ainsi que par la rédaction d'un mémoire de fin d'études en français (avec soutenance).

2.2. L'examen national TFS4

Le TFS4, réservé aux étudiants spécialisés en français de l'enseignement supérieur en Chine, est organisé chaque année depuis 2004 par la Commission nationale d'examens des langues étrangères du ministère de l'Éducation et l'ACPF. Leur objectif est d'étudier l'état d'application du programme national d'enseignement du français au niveau élémentaire dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés en enseignement du français et d'évaluer la qualité de leur enseignement. Les étudiants qui réussissent au TFS4 peuvent recevoir un certificat délivré par le ministère de l'Éducation. Le TFS4 fait donc autorité non seulement dans le système d'évaluation en français langue étrangère (ci-après le FLE), mais encore dans l'enseignement/apprentissage du français dans l'environnement universitaire en Chine.

L'examen doit être passé sur table ; les dictionnaires, manuels et documents connexes sont strictement interdits. Le TFS4 n'est passé que dans les établissements ayant un département ou une section de français. Le test a lieu le dernier vendredi de mai de chaque année. L'examen dure 3 heures, de 8 h 30 à 11 h 30. Après les examens, toutes les copies sont envoyées à l'Université des Langues étrangères de Shanghai pour être corrigées par des évaluateurs agréés par l'Association des professeurs de français.

Le TFS 4 comprend 7 composantes réparties (cf. figure 3) et la note maximale est de 100 points. La dictée et la compréhension orale sont limitées dans le temps.

Parties	Contenu	Points	Nombre d'items	Types de questions
I	dictée	10	1 texte	fermée
II	compréhension orale	10	20	fermées (QCM)
III	compétence lexicale	15	20	fermées (QCM)
IV	compétence grammaticale (I)	20	40	fermées (QCM)
V	compétence grammaticale (II)	10	20	fermées (texte à trous)
VI	compréhension écrite	20	20	fermées (QCM)
VII	expression écrite	15	1 texte	ouverte
Total		100	120+2 textes	

Figure 3. : Structure du TFS4 (source Yu, 2012 : 98)

La première partie consiste en une dictée d'environ 130 mots, que les élèves écoutent 4 fois. Ils ont ensuite 3 minutes pour apporter des corrections. Pour chaque erreur, y compris la ponctuation, 0,5 point est déduit. Cette section teste les compétences linguistiques en matière de compréhension orale, d'orthographe et de ponctuation.

La deuxième partie (compréhension orale) se compose de deux sections. La section A consiste en dix dialogues courts et la section B en un long dialogue. Tous les dialogues sont écoutés deux fois. Le but est de choisir une réponse correcte parmi les réponses présentées.

La troisième partie (Compétence lexicale) comporte également deux sections. Dans la section A, 10 questions sont posées, dans les 5 premières desquelles il faut choisir le synonyme du mot et de l'expression soulignés, et dans les 5 autres, l'antonyme. La section B est un exercice à trou.

Les deux sections suivantes, les parties IV et V, testent les connaissances grammaticales des élèves (conjonctions, pronoms, prépositions, connecteurs, etc). Ils se composent de quarante questions à choix multiple et d'une question sur la conjugaison des verbes (mettre les verbes d'un texte au temps et au mode qui conviennent).

Dans la sixième partie (Compréhension écrite), les élèves lisent quatre textes sur des sujets de la vie quotidienne et répondent aux questions en choisissant l'une des réponses présentées.

La septième et dernière partie est basée sur la production écrite de 4 ou 5 images qui sont logiquement liées. Les élèves doivent produire un texte de 150 à 200 mots en rapport avec les images qu'ils ont vues⁵.

La structure de ce test montre un déséquilibre dans l'évaluation des trois compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. Ce test comporte un total de 120 items, dont 80 concernent la grammaire et le lexique, soit 67% du total. Quant à la répartition des notes entre les parties, les structures lexicales et grammaticales comptent pour 45% de la note finale, l'expression écrite pour 15%, la compréhension orale pour 20% et la compréhension écrite pour 20%. Il va sans dire que dans cet examen national, l'accent est mis sur la grammaire et le vocabulaire.

Quant à l'autre examen, le TFS 8, qui est conçu pour évaluer les connaissances des élèves en français à la fin de la quatrième année, il est structuré de la même manière que TFS 4, mais avec l'ajout de deux autres sections, à savoir le thème et la version.

Sur la base de l'examen des notes obtenues par les étudiants entre 2004 et 2021, les étudiants qui obtiennent un score de 80 ou plus (selon la décision de l'ACPF, la norme varie entre 70 et 80, en fonction de la difficulté du test et des résultats) devraient être qualifiés de "très bien". Les scores compris entre 70 et 79 (la norme varie entre 60 et 79) sont équivalents à "bien", les scores compris entre 69 et 60 (la norme varie entre 50 et 69) équivalent à "passable" et les élèves ayant obtenu une note inférieure à 60 (la norme varie entre 50 et 55) doivent repasser le test. Normalement, il faut un minimum de 60 points, mais l'année dernière il fallait 55 points et en 2006 seulement 50 points. Il est possible de repasser cet examen l'année suivante pour ceux qui ont échoué. Ceux qui réussissent recevront un certificat délivré par le ministère de l'Éducation.

La grande majorité des étudiants passent ces deux examens, ce qui peut être obligatoire dans certaines universités. Comme l'indique Bohec (2019), en Chine, le TFS est un examen important : il s'agit du premier examen national que les étudiants passent dans leur spécialité. C'est un moyen de démontrer leurs compétences linguistiques indépendamment de leurs résultats universitaires. En fait, tant les

⁵ Jusqu'en 2013, ce test ne fournissait pas d'images, mais comportait 10 mots-clés et les élèves devaient en choisir au moins 8 et produire un texte de même longueur.

étudiants les plus assidus que ceux qui le sont moins obtiennent leur diplôme. Dans ce cas, le TFS prouve son véritable niveau de compétence en français. Pour ceux qui ne parviennent pas à entrer dans une université prestigieuse, ce test prouve qu'ils ont le bon niveau de français (le niveau attendu d'un point de vue national). Les employeurs connaissent le TFS4 et c'est donc un atout pour trouver un emploi. Que les étudiants obtiennent une licence, un master ou un doctorat, ils ne peuvent se présenter que deux fois à l'examen national français, car il n'existe pas de titre équivalent en master ni en doctorat. Chacun doit donc démontrer qu'il est bien ancré dans sa spécialité et qu'il a entrepris des études appropriées pour sa licence. Ces examens permettent aux apprenants de découvrir leur véritable niveau de français (surtout dans les petites universités où même les meilleurs apprenants ne sont pas forcément excellents). Il donne aux élèves un objectif à atteindre et les motive.

Par ailleurs, ce test évalue également l'enseignement des professeurs, ce qui a un impact plus ou moins important sur la réputation de l'Université. En vue de cet examen national, les enseignants consacrent beaucoup d'efforts à la préparation de leurs élèves. Ils préparent de nombreux exercices de grammaire et de vocabulaire afin que les élèves puissent écrire plus correctement. Dans certaines universités, les étudiants de deuxième année passent des tests toutes les deux semaines pour s'entraîner à l'examen TFS4. Cette préparation permet à la deuxième année d'enseignement de se concentrer sur les tests. Le TFS4 étant axé sur la grammaire, la méthode d'enseignement traditionnelle revient à assurer la maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales. À travers ces exercices préparatoires, les élèves deviennent plus conscients des nuances qui distinguent les mots. Et une réponse correcte signifie un rejet des autres solutions possibles dans la communication, et ainsi « l'enseignement centré sur le TFS4 devient dogmatique » (Dong, 2012 : 92).

En conséquence, sous la pression du TFS4, la communication est mise au second plan. Afin de bien réussir le TFS4, toutes les activités sont orientées vers cet examen, ce qui n'est pas propice au développement des compétences de communication des élèves. Comme cet examen n'évalue pas l'expression orale, la langue orale devient de moins en moins importante dans l'enseignement scolaire ; et comme cet examen est peu intéressé par la pratique de la langue dans des contextes réels, les aspects pragmatiques et

sociolinguistiques sont plus ou moins négligés en termes de compétences de communication. Il existe donc un fossé entre l'enseignement centré sur l'évaluation et les besoins linguistiques des étudiants.

2.3. La production écrite du TFS4

Comme indiqué précédemment, jusqu'en 2013, la production écrite consistait à effectuer une rédaction avec un titre approprié (en 2009 et 2013 le titre était proposé) en utilisant au minimum 8 mots parmi les 10 imposés peu importe leur ordre. Depuis 2014, les instructions ont radicalement changé : les examinateurs ne demandent plus des mots clés, mais des images séquentielles. C'est probablement parce qu'ils ont voulu rendre cette activité aussi proche que possible des normes fixées par le Plan national pour l'enseignement supérieur français. Ce dernier suggère qu'à la fin de la deuxième année, les élèves seront capables de rédiger un texte d'environ 150 mots en 40 minutes à l'aide d'une série d'images ou sur la base du sujet, avec un contenu cohérent, une hiérarchie claire et sans erreurs grammaticales majeures ; ils pourront utiliser des phrases composées et s'exprimer en respectant les règles de la langue écrite (ACPF, 1988 : 5)⁶.

À titre d'exemple, on peut consulter les consignes et les images fournies dans l'examen TFS4 de 2016 (cf. [Annexe 1](#)). L'exercice consiste donc à rédiger un texte en interprétant librement le contenu des dessins, en identifiant les objets, les occupations des personnes et leurs relations, leurs attitudes, leurs gestes et ce qu'elles pourraient dire. Le type textuel n'est pas précisé suivant la consigne, cependant, les images étant thématiquement liées, nous pouvons en déduire qu'il s'agit d'un texte narratif.

Selon une enquête menée par l'ACPF en 2014, depuis 2010, les moyennes nationales pour la partie expression écrite se situent entre 7,27 et 8,04 sur un total de 15 points ; la note n'a pas beaucoup évolué d'une année sur l'autre. En comparaison, la note moyenne nationale pour cette partie en 2014 était de 6,04/15. Il est possible que cela soit dû aux difficultés de préparation liées aux nouveaux sujets. Ces derniers

⁶ Traduction personnelle. Version originale en chinois : 借助系列画面的提示或根据命题, 能在 40 分钟内写出 150 个词左右的短文, 内容连贯, 层次清楚, 无重大语法错误; 会运用复合句, 表达符合书面语的要求。

peuvent exiger une description et un vocabulaire plus précis ; ces restrictions, qui réduisent la liberté d'écriture des candidats, peuvent sembler plus complexes.

En effet, pour écrire à partir d'une série d'images, les candidats doivent exprimer les informations des images de manière précise et complète dans un langage simple et imagé. Du fait que les images soient plus subtiles que les mots, ce type de texte est plus difficile à examiner. En observant, analysant et comparant soigneusement les images, les élèves doivent identifier certains faits ou idées que les images sont censées transmettre. Ce n'est que lorsque le sujet de l'image est clair que la rédaction peut être conceptualisée. Un sens aigu de l'observation est donc une compétence nécessaire pour cette rédaction. Une imagination riche est également une qualité essentielle. Les élèves doivent également faire des déductions et des associations raisonnables à partir des images afin de suivre l'orientation du contenu fixé par les images et de développer leurs idées et leurs compositions. Ce type de production est un test complet de la capacité des élèves à lire (voir des images), à comprendre, à analyser et à synthétiser, ainsi que de leur capacité à raconter, décrire, discuter et illustrer à partir d'images.

Pour rédiger un bon texte de ce type, il faut donc non seulement une bonne connaissance de la langue et la capacité d'écrire dans une langue étrangère, mais également un sens aigu de l'observation, de l'imagination et la capacité de généraliser et d'analyser.

Après avoir présenté le contexte et le terrain de stage, nous avons choisi d'orienter la problématique de notre mémoire sur **Dans quelle mesure la mise en place d'une grille d'évaluation pour le TFS4 pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence ?** Pour répondre à cette question, nous devons d'abord clarifier les concepts de base, C'est ce que nous ferons dans la partie suivante, Je cadre théorique.

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE

3.1. L'écrit

Le mot « écrit » est dérivé du verbe « écrire » d'origine latine « scribere ». D'après Dubois, l'écrit « désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre » (1994 : 165). Autrement dit, l'écrit est une mise en forme du langage parlé à travers la transcription de symboles graphiques de nos idées et de nos pensées.

De même, selon le dictionnaire de didactique du FLE, l'écrit « désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu » (Cuq, 2003 : 78). La langue écrite est donc une façon de pouvoir concrétiser la langue en tant que support à des fins de lecture.

À la lumière de ces définitions, nous pouvons souligner que l'écrit est l'une des compétences linguistiques que les gens acquièrent dans le but de communiquer de manière indirecte. La communication par l'écrit est un processus de production et d'expression. Autrement dit, lorsque nous écrivons, nous essayons activement d'exprimer nos idées, nos pensées ou nos sentiments. Afin de communiquer par écrit ce qui précède au lecteur, il faut être capable d'utiliser des signes graphiques.

3.2. La production écrite

Aussi, la production écrite n'est pas un acte qui consiste à assembler des phrases syntaxiquement correctes, ni même celui de relier des mots, des paragraphes et des phrases, mais correspond à la compétence de production d'un ensemble cohérent et significatif. Dans le domaine des langues étrangères, et notamment depuis l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité de production de sens visant à permettre aux apprenants d'acquérir la capacité de produire différents types de textes en réponse à des intentions communicatives : ils

écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre réellement à communiquer, et ainsi d'acquérir des compétences en communication écrite.

Barbier constate, en comparant les productions écrites en langue première et celles en langue étrangère, qu'il existe des différences entre les deux.

Premièrement, les rédacteurs en langue seconde portent « une attention particulière aux traitements lexicaux et morpho-syntaxiques, au dépens des dimensions textuelles et rhétoriques de leur composition » (2003 : 12). Ils passent beaucoup de temps à chercher un mot approprié ou à construire une phrase syntaxiquement correcte, au lieu de se concentrer sur l'ensemble de la production, par manque de stock lexical pour s'exprimer avec aisance, ce qui aussi conduit « les rédacteurs à prendre conscience de leur moindre capacité à contrôler leur expression en L2 et à réduire par conséquent la quantité d'idées qu'ils prévoient d'exprimer » (*ibid.*)

Par ailleurs, les scripteurs font beaucoup de répétitions dans leurs productions écrites, l'un des procédés utilisés pour compenser les lacunes de leurs correspondants linguistiques est l'utilisation du vocabulaire de la langue maternelle pour générer leurs idées et affiner leurs intentions d'écriture (Barbier, 2003).

Enfin, les rédacteurs en langues étrangères se préoccupent des erreurs linguistiques telles que la grammaire et l'orthographe, plutôt que d'aborder la structure globale de la production écrite (Barbier, 2003). Par conséquent, lors de la finalisation d'un texte, la première chose que font les scripteurs est de corriger toutes les erreurs linguistiques, de sorte que les erreurs telles que les erreurs logico-sémantiques au niveau global sont ignorées.

3.3. Les processus de production

Depuis la fin des années 1970, plusieurs modèles ont décrit les différents aspects impliqués dans l'activité d'écriture et ont tenté d'identifier leur fonctionnement. Si nous nous penchons sur les composantes qui jouent un rôle dans le processus de production de textes : « les travaux de John R. Hayes L.S. Flower qui ont engendré d'autres modèles, tous s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, fournissent

un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite » (Cuq & Gruca, 2005 : 185).

En se basant sur le modèle de Rohmer, ainsi que sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux, Hayes et Flower (1980) ont proposé un modèle de production écrite telle qu'elle est décrite dans la figure 1 ci-après.

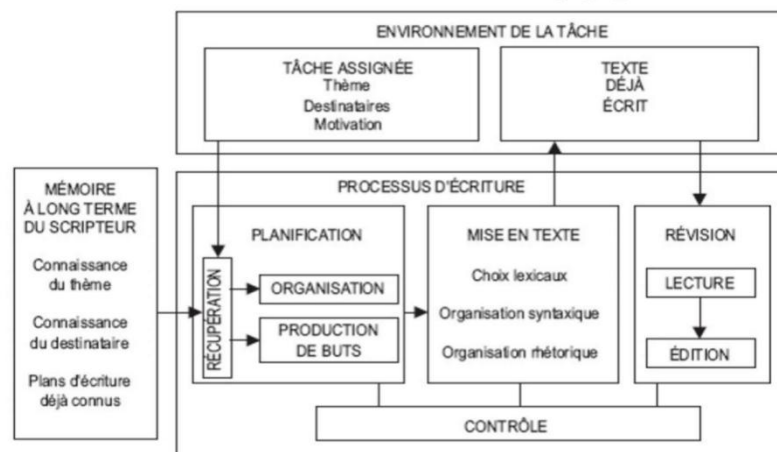


Figure 4. Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980)

Leur objectif n'est pas seulement d'identifier le processus d'écriture et les sources des difficultés rencontrées, mais au mieux de saisir les conditions qui ont le potentiel d'améliorer la production écrite et de proposer une description précise de l'activité d'écriture ainsi que son lien avec le contexte ou l'arrière-plan de la tâche et le système cognitif du scripteur. Ils proposent donc un modèle qui inclut trois facteurs importants :

- l'environnement de la tâche renvoie aux différentes contraintes d'écriture imposées au rédacteur au moment de l'écriture. Il consiste à déterminer ce qui doit être exprimé, pourquoi et pour qui. Cela inclut tous les facteurs susceptibles d'influencer le rédacteur et d'avoir un impact sur la rédaction : thèmes abordés, lecteurs du texte, motivation générée chez le scripteur par l'activité d'écriture. Le contexte de la tâche fait également référence au texte qui est déjà produit, qui devient un objet extérieur au processus d'écriture.
- la mémoire à long terme du rédacteur comprend toutes les connaissances et expériences du rédacteur, d'abord en relation avec le sujet ou le thème, puis en

linguistique et rhétorique, ainsi que les plans d'écriture. Lors de la rédaction, ce n'est pas seulement le système linguistique dont dispose le rédacteur qui est activé ; l'accent est mis sur les connaissances lexicales et syntaxiques propres de la langue cible. Tout au long du processus, la mémoire à long terme est sollicitée, notamment pour réinvestir ou réutiliser d'anciennes expériences ou connaissances et les utiliser dans la production en cours.

- les processus d'écriture se divisent en trois sous-processus qui sont (Cuq & Gruca, 2005 : 185) :

1. La planification, c'est une étape où le scripteur, dans sa mémoire à long terme, récupère les connaissances requises et élabore un plan pour déterminer le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre. C'est d'ailleurs à ce niveau qu'il tente d'établir un plan pour guider l'ensemble de la production. En d'autres termes, c'est se construire une vue d'ensemble du texte. Cette étape est une stratégie importante pour la rédaction, mais elle est souvent négligée par les apprenants.
2. La mise en texte ou textualisation, il s'agit dans cette étape de déterminer le choix lexical, de choisir l'organisation syntaxique et rhétorique appropriée au contexte donné, afin de mettre en texte ses idées récupérées et organisées à transcrire. C'est donc l'étape à laquelle le scripteur doit traduire ses idées en noir et blanc. Autrement dit, c'est structurer l'ensemble du texte. Cette étape prend généralement beaucoup de temps, car elle requiert les techniques rédactionnelles nécessaires à la production d'un bon texte.
3. La révision ou l'édition, c'est l'une des étapes les plus complexes de ce modèle. La dernière étape qui permet la revue du texte produit ou vérifie la production, et qui consiste en une lecture minutieuse du texte afin de lui apporter des améliorations et de finaliser la production. C'est l'une des étapes les plus complexes de ce modèle. Il s'agit de trouver et de corriger les erreurs, ce qui n'est pas facile, car trouver des erreurs dans son propre texte est une tâche extrêmement difficile, et même si nous les trouvons,

nous n'avons pas toujours les connaissances suffisantes pour les corriger. Le processus de lecture de l'écriture de quelqu'un d'autre permet de mobiliser plus facilement les connaissances pour repérer les erreurs que si l'on avait écrites soi-même.

De ce fait, le processus d'écriture n'est pas linéaire, les élèves pouvant passer d'une étape à l'autre. Le rédacteur peut être amené à réfléchir à de nouveaux aspects du processus d'écriture et à modifier le plan initial et la structure des phrases, en modifiant l'organisation des idées. C'est un processus continu de va-et-vient.

En somme, l'écriture est une concrétisation des idées et, dans le processus d'écriture, la connaissance de la langue est mobilisée et c'est en même temps une manifestation des connaissances et des compétences acquises. Cuq et Gruca explique aussi la complexité de l'activité d'écriture :

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer (2005 : 184).

Sur la base de cette explication, cela signifie que la production écrite est néanmoins loin d'être facile, car il y a de nombreuses composantes à aborder, notamment des composantes linguistiques telles que le vocabulaire, la syntaxe, la morphologie et la sémantique. Il est donc nécessaire que les étudiants maîtrisent tous ces éléments dans le processus d'écriture.

Le programme d'écriture exige que les apprenants se servent de diverses compétences, nous nous accordons à dire que le processus d'écriture reste une activité complexe qui requiert une certaine compétence scripturale.

3.4. La compétence scripturale

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à l'écriture en classe et, par conséquent, à la compétence scripturale. Cette dernière est une compétence que tout apprenant devrait acquérir, car selon Dabène (1991), elle renvoie au savoir, au savoir-faire et aux représentations. En effet, la compétence scripturale est définie comme « un

sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène, 1987 : 39).

Dans son modèle didactique, Dabène (1991) considère que les savoirs peuvent être classés en catégories selon la nature de leurs composantes en termes des savoirs

- linguistiques : cette catégorie désigne l'ensemble des connaissances relatives au lexique, à la grammaire, à la morphologie et à l'orthographe. En d'autres termes, tout élément du système linguistique qui permet l'expression écrite.
- sémiotiques : cette composante de la compétence scripturale porte sur « le fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification » (Dabène, 1987 : 44) et sur « des éléments non verbaux : calligraphie, typographie, organisation dans l' "aire scripturale" » (Dabène, 1991 : 16). C'est d'examiner l'intérêt potentiel des signifiants graphiques dans leur relation avec les signifiants phonétiques.
- socio-pragmatiques : elle se réfère à la « fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée » (*ibid.*) et à la relation entre production et réception, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances qui se réfèrent à l'usage fonctionnel des éléments linguistiques dans l'interaction langagière (fonctions et actes du langage). La composante socio-pragmatique fait également référence à des connaissances génériques (types et genres de textes).

En ce qui concerne les savoir-faire, ils se subdivisent en savoir-faire génériques et en savoir-faire spécifiques par Dabène (1987). Le premier, dit aussi savoir-faire textuel, renvoie « à la maîtrise des contraintes qui visent à assurer l'enchaînement discursif des phrases » (Dabène, 1987 : 55). Il comprend tous les éléments liés à la production d'idées, à la structure, à la cohérence et à la progression textuelle dans la production ou la réception d'un texte. Le savoir-faire spécifique est défini comme étant « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » (Dabène, 1987 : 60). Il implique la connaissance du savoir-écrire et savoir-lire ; c'est être capable de graphier (transcrire, ponctuer), raconter (et/ou argumenter, décrire), construire et enchaîner des phrases, lire, faire un plan, gérer une

situation de communication, un ensemble de technique réussir la tâche d'écriture. Se rapportant « au travail de la main et de l'œil » (*ibid.*), les savoir-faire spécifiques sont aussi dits les savoir-graphier. Cette dernière composante montre donc différents concepts, idées, attitudes, opinions sur l'écrit ou sur ses propres capacités.

Les représentations, selon Dabène (1991), sont construites par l'ordre scriptural, qui englobent la totalité des idées qu'un scripteur construit à partir de ses études d'écriture, ainsi que sa congruence avec les représentations de ses enseignants et des acteurs sociaux qui l'entourent. Il s'agit de liens affectifs et de valeurs attribuées à l'écrit chez le scripteur.

3.5. Acquisition de la compétence écrite en L2

Le processus d'écriture dans une langue étrangère est différent de celui dans la langue maternelle. Les apprenants de français L2 ont déjà atteint une compétence rédactionnelle dans leur propre langue, dont les principes ne sont pas nécessairement les mêmes que dans la langue qu'ils ont apprise. « Apprendre à écrire en français, c'est donc apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises ailleurs » (Vigner, 2012 : 20).

Les apprenants pourraient transférer ces compétences rédactionnelles en L2, mais il existe une forme de « recul » dans les compétences rédactionnelles des rédacteurs en raison de l'absence de certaines compétences en L2 (Hidden, 2013). Selon lui, cela est dû à une focalisation excessive sur les aspects locaux du texte, c'est-à-dire la grammaire et le vocabulaire, au détriment de l'organisation de l'ensemble. Cela signifie que les stratégies qui fonctionnent en L1 ne peuvent plus être appliquées. Ce phénomène est interprété comme une limitation linguistique qui empêche le rédacteur de planifier et de construire son texte avec la rapidité et la rigueur qu'il possède dans sa langue d'origine. En plus, « le transfert de la L1 peut être la source des maladresses et des problèmes au niveau de la structuration du texte qui sont liés aux conventions rhétoriques spécifiques à la L1 de l'apprenant » (Aleksandrova & David, 2020 : 22).

Le processus d'écriture en langue étrangère est plus long et nécessite une rédaction plus soignée et plus rigoureuse. Pour mettre en œuvre ces compétences d'écriture de manière adéquate, les apprenants doivent disposer de ressources lexicales

et syntaxiques relativement importantes, ainsi que de ressources discursives conformes aux principes et aux pratiques rhétoriques, afin de disposer d'une plus grande marge d'intervention dans la gestion globale du processus d'écriture (Vigner, 2012).

En conséquence, le rédacteur a souvent recours à sa langue maternelle afin de simplifier le processus d'écriture en langue étrangère. En fait, un transfert des compétences écrites a lieu dans le processus d'acquisition de la compétence rédactionnelle dans une langue étrangère. Selon le dictionnaire de didactique du FLE, ce terme est défini comme « un ensemble de processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq : 240). Autrement dit, le processus d'écriture qui a été acquis dans la langue maternelle va conduire à la réalisation de tâches d'écriture dans la langue étrangère. « Il n'y a donc pas transfert pur et simple de compétences rédactionnelles disponibles dans la langue d'origine, mais recombinaison de ces dernières au contact d'activités d'écrit qui devront mettre en contact les apprenants avec les usages propres à une langue et à une aire culturelle données » (Vigner, 2012 : 20).

3.6. Le texte narratif : définitions et caractéristiques

3.6.1. Définition

Les principales caractéristiques d'un texte narratif sont « la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin » (Blain, 1995 : 23). De manière plus précise, les textes narratifs décrivent une séquence de faits qui se succèdent et racontent diverses histoires. Les événements peuvent être réels ou imaginés, et sont racontés par le narrateur à la première ou à la troisième personne.

Le texte narratif est une description des changements de comportement qui ont une relation de succession. Les verbes d'action et de mouvement informent sur le déroulement de l'histoire. Le narrateur peut également être un personnage de l'histoire qu'il raconte. Au fur et à mesure que le narrateur de l'histoire raconte, il développe un

ensemble d'expressions qui permettent de clarifier les formes possibles du narrateur de l'histoire (Reuter, 2016). Le statut du narrateur est déterminé par l'étendue de sa présence dans l'histoire, car parfois, le narrateur est présent dans l'histoire, et parfois non. Par ailleurs, comme l'histoire est racontée à un moment et dans un lieu précis, le narrateur doit utiliser les compléments circonstanciels, de lieu et de temps pour définir le cadre spatial et temporel de l'action.

3.6.2. Les caractéristiques de la narration

D'après Tisset (2000), la narration se caractérise par trois éléments : les indices textuels, le temps ou le déroulement des événements, la position ou le point de vue du narrateur :

Les indices textuels comprennent

- les critères grammaticaux : les temps employés sont les temps du passé et le présent de narration.
- les critères lexicaux : de nombreux indicateurs de temps se rapportent à l'événement plutôt qu'au moment de la rédaction. Il existe aussi un grand nombre de verbes d'action.

En ce qui concerne le temps ou le déroulement des événements, la narration peut se situer avant, après, pendant les faits narrés : c'est l'ordre de la narration :

- la narration ultérieure : dans la plupart des histoires, le passé est utilisé. Cependant, bien que la distance temporelle entre l'acte narratif et l'histoire soit rarement exacte, cette dernière est souvent située directement ou indirectement dans le passé, raison pour laquelle il suffit de mentionner une date, d'annoncer un événement futur au cours du récit ou d'inclure un épilogue au présent.
- la narration antérieure : il est rare que le point narratif soit antécédent à l'histoire. Cette situation correspond à un récit prédictif du futur ou du présent.
- la narration simultanée : cette relation de simultanéité temporelle est constituée d'un degré zéro, qui indique qu'il n'y a pas d'écart entre le moment où l'acte de

l'énonciation est actualisé et le moment où l'action a lieu. Nous la trouvons surtout dans le texte à monologue.

- la narration intercalée elle permet à la narration postérieure de se mêler à la narration simultanée, et lorsqu'il y a description de faits déjà cités, nous parlons de narration postérieure. Quant au narrateur qui nous fait part de ses pensées actuelles, nous retrouvons la narration simultanée. L'intérêt ici réside dans l'interaction entre le temps du récit et celui de la narration. Nous retrouvons cela dans les journaux intimes sous diverses formes.

Le rythme de la narration fait référence à la longueur de l'histoire et à la durée du récit, avec :

- la pause : elle met l'histoire en pause dans le temps. L'action, l'aventure s'arrête, laissant place à un portrait, une description d'un lieu ou d'un objet. Le narrateur explique certains faits, s'attarde sur un décor, un personnage, afin que le lecteur puisse se construire une image unique, mieux comprendre la situation, se faire une idée de la personnalité du héros.
- la scène : elle présente les actions dans un temps réel comparable au temps de lecture de la narration. Le lecteur a donc la sensation de vivre l'action en temps réel, comme s'il lisait pendant que l'action se déroulait sous ses yeux. Elle prend souvent la forme d'un dialogue direct.
- le sommaire : le narrateur résume brièvement une période de temps sans importance réelle. Le sommaire permet souvent de faire la transition entre deux scènes.
- l'ellipse ou accélération : le narrateur saute une partie du temps et omet certains événements.

La dernière caractéristique de la narration est la position ou le point de vue du narrateur, qui contient :

- la focalisation externe : le narrateur est neutre. Il n'est pas impliqué dans l'histoire et ne joue aucun rôle dans les événements. Le narrateur ne sait pas ce que pensent les personnages et ne donne généralement pas d'opinion. Il n'a

qu'une connaissance extérieure des paroles et des actions de personnage qui est vu de l'extérieur, son identité et ses projets sont inconnus.

- la focalisation interne : le narrateur est un personnage de l'histoire. Il raconte l'histoire du point de vue d'un personnage particulier. La perception est donc empreinte de subjectivisme.
- la focalisation zéro (regard omniscient) : le narrateur sait tout des personnages (actions, idées) à tout moment et en tout lieu sans être impliqué dans l'histoire. Par conséquent, le lecteur sait tout.

3.7. Les concepts de cohérence et de cohésion

La cohérence et la cohésion sont deux concepts fondamentaux de la linguistique textuelle. Comme ils présentent une certaine forme de convergence et d'interdépendance, il semble difficile de les distinguer dans leur champ d'application.

3.7.1. Définition de la cohérence

Selon Shirley Carter-Thomas, la cohérence correspond « à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné » (2000 : 45). Car il s'agit d'un jugement, explique-t-elle, qui porte non seulement sur l'organisation interne du texte, mais aussi sur son adéquation à la situation de communication dans laquelle il a été produit. « La notion de cohérence implique un jugement intuitif, et à un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde » (2000 : 32). En d'autres termes, la cohérence d'un texte est liée à la perception et à l'interprétation du texte. Plutôt que d'être une caractéristique interne du texte, elle est le résultat d'une interprétation avec un destinataire potentiel. La cohérence se traduit alors par la dimension globale du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages...) et concerne la signification générale du texte. Celui-ci signifie que les idées doivent se suivre les unes les autres de manière logique pour que le message soit clair.

D'après Le Bray (cité par Chishiba, 2016), nous ne pouvons parler de cohérence que si un texte répond aux trois critères suivants :

Le texte doit satisfaire, tout d'abord, le critère d'homogénéité thématique : Un texte doit nécessairement avoir un sujet que certains linguistes appellent « thème ». Deuxièmement, un texte doit avoir une progression thématique. C'est-à-dire que chaque phrase du texte progresse d'une phrase à une autre. Cette progression se fait sur base de la reprise d'éléments des phrases précédentes. Troisièmement, un texte doit respecter le principe de clôture. Un texte commence à un certain point et se termine à un autre. Il s'agit donc ici d'une entité qui possède une introduction, un développement et une conclusion (2016 : 6).

3.7.2. Définition de la cohésion

Contrairement à la cohérence qui se réfère au texte dans son ensemble, la cohésion « est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements » (Carter-Thomas, 2000 : 30). La cohésion fait référence à un groupe de phénomènes linguistiques qui sont liés entre eux par un organisateur de texte afin d'assurer la relation correcte entre les composants de la phrase et entre les phrases à l'intérieur d'un texte, formant finalement un texte cohérent. Elle s'intéresse davantage à la forme et suppose le respect de normes morphologiques et syntaxiques. En d'autres termes, la cohésion exige le respect du cheminement par rapport aux éléments de la structure du texte. Elle met en place les marqueurs linguistiques qui garantissent la structure.

Vigner (2012) souligne aussi que les règles de cohésion jouent un rôle considérable dans l'élaboration des textes ; elles mobilisent différents outils qui servent à former correctement les textes afin de les rendre homogènes. Il s'agit notamment de la fonction des connecteurs, de la ponctuation, de la répétition lexicale, de l'utilisation des temps verbaux, de l'accord des genres et des nombres, entre autres.

Ainsi, le concept de cohérence a un sens plus large que celui de cohésion, car la cohérence considère le texte d'un point de vue plus global, elle implique la propriété que ce qui est pertinent dans un texte est conforme à notre conception des choses dans ce monde, au sens commun. Alors que la cohésion se manifeste au niveau local et s'exprime à travers les marques explicites qui apparaissent au niveau du texte. Ce dernier implique les connexions entre les unités textuelles (entre les phrases et ce qui

suit). Pour qu'un texte soit cohérent, il doit pouvoir s'articuler globalement et localement.

3.7.3. La cohésion et la cohérence dans le CECRL

Le CECRL (2020) décompose les compétences communicatives langagières en trois catégories distinctes : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ces compétences pragmatiques sont elles-mêmes subdivisées en trois autres compétences : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique. Nous retrouvons ces deux notions dans la compétence discursive qui « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (2020 : 96). Nous nous intéressons aux deux niveaux suivants :

B1 : Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

B2 : Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. (Conseil de l'Europe, 2020 : 98)

Cette échelle nous indique ce qui est attendu de l'apprenant en fonction de son niveau de langue. Notons que le CECRL met l'accent sur les progrès syntaxiques et lexicaux en insistant sur l'enrichissement du nombre de connecteurs et d'articulateurs utilisés d'une part, et sur la complexité du choix des structures organisationnelles d'autre part. Cependant, les dispositifs linguistiques auxquels le CECRL fait référence sont limités aux connecteurs et aux articulateurs. Il n'est pas prévu de mettre en place une structure organisationnelle appropriée.

Par conséquent, comment peut-on dire qu'un texte est cohérent ? La cohérence d'un texte est assurée lorsque l'interrelation des chaînes de mots, des groupements et des propositions tisse si bien le texte que l'on peut identifier un réseau de relations organiques ; ce sont les dispositifs qui donnent au texte sa cohésion en laissant des traces portées par les mots et les morphèmes. Il est également important de tenir compte de la continuité inscrite dans la structure du texte. Par exemple, lorsqu'on raconte une histoire, il est généralement facile d'identifier le début, le milieu et la fin.

Les relations sémantiques entre les textes attachés à ces trois parties de l'histoire ont pour but de développer la cohérence.

Chapitre 4. L'erreur

Les enseignants ne peuvent pas aborder complètement les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des compétences en langues étrangères sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, ils évaluent la réussite ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches, en comptant et éventuellement en mesurant les erreurs et les fautes qu'ils commettent. Éviter que les élèves fassent des erreurs, ou en fassent le moins possible, est devenu l'objectif pédagogique le plus important pour les enseignants. Cependant, de nos jours, il est évidemment tolérable que les élèves fassent des erreurs au cours du processus d'apprentissage.

Au niveau pédagogique, Cuq et Gruca soulignent que « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (2005 : 389). Cela dit, dans l'enseignement des langues, le traitement des erreurs doit être mis en œuvre comme un point fondamental de la méthode d'enseignement, et non comme un objectif en soi. Parce qu'en réalité, personne ne peut apprendre une langue sans faire d'erreurs.

4.1. Définition de la notion d'erreur

Étymologiquement issu du verbe latin « errare », l'erreur est considérée comme un « acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent » (Le petit Robert, 2022 : 921).

En didactique des langues étrangères, pendant des décennies, les erreurs étaient considérées comme de graves déviations par rapport aux normes, voire comme de mauvaises herbes à arracher. Dans certaines cultures et chez certains enseignants, il existe une attitude négative à l'égard des erreurs. Les attitudes à l'égard des erreurs ont considérablement changé grâce à Corder. Selon lui, les erreurs sont considérées comme inhérentes à l'environnement dans lequel se trouve l'apprenant. Ce sont des indicateurs de la maîtrise de la langue cible par l'apprenant et ont un effet positif. Corder définit l'erreur « non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle » (1980 :

15). Pour lui, si un énoncé grammaticalement ou sémantiquement inacceptable est une erreur, il s'agit d'une erreur involontaire, due à l'ignorance de ce qui est connu ou devrait l'être ou acquis dans le processus d'apprentissage.

De même, Cuq, dans son dictionnaire didactique, la définit comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en Didactique des Langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère [...] » (2003 : 86). Il souligne aussi que « l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système » (2003 : 87). Cela veut dire que dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, les erreurs peuvent être considérées comme un problème d'interlangue plutôt que de compétence de l'apprenant. Les apprenants font des erreurs non pas parce qu'ils ne sont pas capables d'apprendre, mais en raison de leur niveau de connaissance de la langue étrangère qu'ils apprennent. Il ajoute également que :

Selon qu'on privilégie le système abstrait interne ou l'activité interactionnelle, l'erreur relève de deux interprétations. Dans le premier cas, il y a défaillance des opérations cognitives ; dans le second, la qualité et la quantité des interactions ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnements linguistiques (*ibid.*).

Par conséquent, selon Astolfi (2014), au lieu de se concentrer sur l'écart entre les résultats obtenus et les résultats attendus, il est préférable de comprendre les erreurs et de l'utiliser pour améliorer l'apprentissage. Les erreurs doivent être considérées comme des indicateurs des processus intellectuels des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent.

4.2. Définition de la notion de faute

Au sens étymologique, le terme « faute » qui vient du mot latin « fallita » est considéré comme « le fait de manquer, d'être en moins » (Le petit Robert, 2022 : 1018). L'origine de la faute est liée au péché, à la culpabilité et aux actes répréhensibles, elle conserve donc une valeur négative.

Les fautes font partie des non savoir-faire, ces dernières étant des manifestations du manque de compétence du sujet dans ses nombreuses actions et discours, et sont

considérées comme provenant de l'apprenant lui-même. En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Dans l'apprentissage d'une langue seconde, Corder (cité par Aghaeilindi, 1978) attribue les erreurs au sujet, il souligne que les erreurs ne sont pas seulement le résultat de déficiences dans les capacités, mais aussi de celles du sujet lui-même. Selon Corder, c'est le stress neurophysiologique ou l'imperfection du processus d'encodage et d'articulation qui induit le dysfonctionnement. Cela se produit lorsque le locuteur est fatigué, nerveux, incertain ou indécis. Tant que l'élève ou l'apprenant se trouve dans un environnement confortable, il sera capable de relever les fautes et de les remplacer par des formes correctes.

Ainsi, les fautes sont considérées comme la responsabilité de l'apprenant et l'apprenant aurait dû l'éviter.

4.3. La distinction entre la faute et l'erreur

Tout au long du développement de la didactique des langues, les notions de « faute » et d'« erreur » ont été utilisées indifféremment. Cette distinction a été faite par Corder (1967), qui appelle erreur (error) l'erreur systématique liée à la compétence de l'élève, et faute (mistake) liée à sa performance.

Selon Doca (1981), cette distinction n'est pas sans conséquences. Selon lui, si quelqu'un dit qu'il a fait une faute, le locuteur peut la corriger lui-même, car il connaît la règle. En revanche, il ne peut pas corriger l'erreur, car il n'a pas acquis les compétences appropriées. Cependant, il ajoute qu'en classe, il est difficile pour chaque apprenant de faire la distinction entre ce qui est une erreur et ce qui est une faute.

Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d' « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (Corder, 1980 : 13).

La définition fournie par Corder établit une distinction fonctionnelle entre les « erreurs » et les « fautes ». L'erreur est liée au concept de compétence et correspond à

des problèmes internes à la langue (mécanismes d'apprentissage, mise en relation de concepts et création de règles de manière autonome au niveau cognitif de l'apprenant), tandis que la faute est associée au concept de performance et correspond à des problèmes externes à la langue (stress, fatigue).

Par ailleurs, du point de vue pédagogique, le CECRL a aussi affirmé que « les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. » (Conseil de l'Europe, 2020 : 118). En revanche, les fautes sont décrites comme se produisant « quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (*ibid.*). Autrement dit, la distinction entre « erreur » et « faute » se fait par les raisons qui sous-tendent l'acte d'égarement commis dans l'apprentissage.

4.4. Le statut de l'erreur en FLE

L'apprentissage n'est pas un phénomène linéaire. Cela implique des essais et des erreurs. Ce qui donne à l'apprenant le droit de faire des erreurs, qui doivent être reconnues et prises en compte. Le travail sur les erreurs permet de créer une atmosphère interactive dans laquelle les erreurs ne sont plus stigmatisées, mais deviennent une source collective de construction de connaissances.

Pour les apprenants, la révision des erreurs est le moyen idéal pour parvenir à une meilleure maîtrise des connaissances cibles. Elle leur permettra de découvrir leurs fonctions intellectuelles et de devenir autonomes. Concernant les enseignants, l'utilisation des erreurs est un moyen de contrôle pédagogique. Elle permet de mettre en œuvre des méthodes d'apprentissage supplémentaires pour les apprenants, d'identifier leurs besoins et de les évaluer objectivement.

Il est clair que les erreurs écrites sont plus difficiles à tolérer que les erreurs verbales. Et ce, malgré le fait que leur identification et leur traitement dépendent largement du jugement de l'enseignant. Certaines études ont montré que lorsque l'enseignant corrige toutes les erreurs, cela a un impact négatif sur l'apprenant : trop de "rouges" rend la tâche trop difficile pour lui et décourage donc l'élève. Par conséquent,

ce type de correction, qui demande un effort maximal de la part de l'enseignant, peut ne pas aider les apprenants à réduire les erreurs dans la production écrite, car ces derniers ne comprennent pas les commentaires de l'enseignant et ne savent pas comment les exploiter.

De même, le CECRL suggère plusieurs attitudes face aux erreurs de l'apprenant :

- a. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage
- b. les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement
- c. les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques
- d. les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs (2020 : 118).

De cette façon, l'erreur peut devenir une stratégie d'apprentissage à part entière et un moyen important d'améliorer la production écrite.

4.5. Interlangue

Comme l'indique Cuq, « l'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue » (2003 : 87). La notion d'interlangue est donc intrinsèquement liée à celle d'erreurs, et les deux fonctionnent ensemble, la seconde reflétant la première. Cette nouvelle approche place les apprenants et leurs activités cognitives davantage au centre de l'enseignement et de l'apprentissage.

4.5.1. Sa définition

Le concept d'interlangue, terme forgé en 1972 par Selinker, est un système linguistique intermédiaire propre à l'apprenant, produit par la confrontation de deux systèmes linguistiques : la langue source et la langue cible, qui reflète l'état imparfait de son apprentissage. Il porte les caractéristiques d'un mélange entre ces deux langues. Besse et Porquier le définie comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible, mais qui, à quelques stades d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (1991 : 216).

De même, Cuq affirme que :

En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel (2003 : 139-140).

Dans cette définition, nous pouvons constater un état de l'interlangue à « un stade donné » de l'apprentissage, elle ne constitue ni « addition » ni « mélange » de la langue maternelle et de la langue cible, mais une construction autonome et personnelle qui ne peut être décrite qu'indirectement par l'observation des erreurs de l'apprenant.

4.5.2. Ses propriétés

Le système de l'interlangue, selon Galligani (2003), est caractérisé par les propriétés suivantes : l'instabilité, la perméabilité, la systématisme et la variabilité, la simplification et la complexification.

- L'instabilité : le système de l'interlangue n'est pas un système homogène et stable, il s'agit plutôt d'un système lui-même composé de nombreux « microsystèmes » plus ou moins indépendants (Py, 1980). Chacun de ces microsystèmes obéit à ses propres règles, mais qui ne peuvent être généralisés à l'ensemble du système. Car souvent, « les règles établies par l'apprenant ne renvoient pas à des règles de sa langue première ou d'une autre langue connue, ni même à celles de la langue cible, mais réfèrent à une organisation spécifique des microsystèmes, d'où son caractère instable » (Galligani & Bruley, 2014). L'instabilité est un élément constitutif de l'interlangue qui permet d'expliquer les manières dont les microsystèmes sont construits, réorganisés et interconnectés, et les manières dont les enseignants leur donnent du sens.
- La perméabilité : la perméabilité de l'interlangue implique qu'il ne s'agit pas d'un système fermé, mais qu'il est ouvert aux formes et aux règles de la langue maternelle et de la langue cible. Quand un apprenant se trouve dans une situation de communication où son développement de l'interlangue n'est pas suffisant pour lui permettre de continuer à interagir, il ouvre le système en introduisant des règles ou des formes qu'il connaît, soit issues de la langue qu'il a

précédemment apprise, soit d'une généralisation des règles de la langue cible. Ce phénomène est affirmé par le modèle d'Adjemian (cité par Galligani, 2003). Dans ce cas, l'apprenant aura recours à des « surgénéralisations⁷ » et des « simplifications⁸ », ce qui lui permettra d'enfreindre temporairement les règles de son interlangue afin de pouvoir continuer à communiquer.

- La variabilité : la variabilité de l'interlangue peut être évaluée à plusieurs niveaux. Dans le premier contexte, nous pouvons faire plusieurs coupes synchroniques sur un axe diachronique et examinons l'état de l'interlangue à différents moments clés du processus d'apprentissage. Nous analyserons et observerons les différences dans les états de l'interlangue et leur cohérence interne sur des périodes de temps spécifiques. Ainsi, il y aura une évolution positive sur certains microsystemes et une régression sur d'autres (Galligani, 2003).

Nous pouvons aussi observer la variabilité au regard des productions langagières d'un apprenant. Dans une même production, nous pouvons trouver des formes correctes et des erreurs sur les mêmes structures. Dans ce cas, il est important de ne pas se concentrer sur la dichotomie vrai/faux, mais de comprendre que chaque structure grammaticale produite est activée par l'interlangue, parce qu'il est possible qu'une forme correcte corresponde à une règle de l'interlangue, alors que la même forme incorrecte à une étape ultérieure de la production est associée à une autre règle de l'interlangue (Galligani, 2003). Par conséquent, l'examen du comportement langagier d'un apprenant doit considérer : d'une part, la grammaire par laquelle il parvient à organiser les unités en phrase ; d'autre part, les stratégies d'apprentissage (par exemple, la surgénéralisation) qui se manifestent par « une chaîne d'explications causales » (Py, cité et complété par Galligani, 2003 : 146).

⁷ On parle de surgénéralisation lorsqu'un apprenant surgénéralise les connaissances acquises précédemment dans la langue cible pour son apprentissage ultérieur. Par exemple, l'erreur de l'auxiliaire dans la phrase *Il a venu* peut être considérée comme une surgénéralisation des règles de construction du passé composé avec l'auxiliaire avoir.

⁸ La simplification fait référence à la suppression de certaines règles de l'interlangue qui sont trop difficiles à appliquer dans des situations de communication. Par exemple, la flexion des verbes, les accords ou les déterminants peuvent être supprimés. *Il faire sa chambre hier*.

La systématique et la variabilité de l'interlangue est quelque peu paradoxale, mais il faut préciser que ces deux caractéristiques ont des points de départ différents : le caractère systématique de l'interlangue réside dans le fait qu'elle est stable à un moment donné, mais qu'elle est aussi variable dans le sens où elle évolue dans le temps.

- La systématique : la systématique de l'interlangue fait référence à la cohérence globale du fonctionnement de l'interlangue à un moment donné. De même, en raison de besoins communicatifs, les apprenants remettent en question la systématique en internalisant de nouvelles règles, perturbant ainsi l'assemblage de leur grammaire internalisée, ou en modifiant (sous forme de surgénéralisations ou de distorsions) des règles déjà existantes (Galligani, 2003). « Dans cette perspective, la systématique devient la résultante d'un parcours d'apprentissage qui l'a construite et qui peut la transformer plus ou moins rapidement, "et non la somme de savoirs successifs additionnés, comme un mur qui se construit de briques" » (Besse et Porquier, cités et complétés par Galligani, 2003 : 147). Cette systématique est variable et donc, à long terme, relativement instable, en raison des réorganisations successives et du caractère évolutif de toute interlangue.

- La simplification et la complexification : la simplification est un phénomène fréquent au début de l'apprentissage. Très souvent, nous pouvons constater que la production d'un débutant est inférieure à celle du locuteur natif, notamment en termes de syntaxe et de morphologie, car l'apprenant ne possède pas ou évite certaines formes. L'absence de déterminants et de conjugaisons est courante chez les apprenants, par exemple.

Cependant, à mesure que les compétences linguistiques se développent, nous observons une « complexification progressive, [...] et le processus de complexification que reflètent la nature et l'évolution de ses règles internes » (Besse et Porquier, cités et complétés par Galligani, 2003 : 148) , voire une surcomplexité. « L'acquisition d'une langue étrangère est à concevoir comme un modèle dynamique montrant un processus de complexité croissante de l'interlangue » (Galligani, 2003 : 148).

En conclusion, les erreurs sont pertinentes pour l'étude de l'apprentissage d'une langue seconde dans la mesure où elles font partie du système d'interlangue de l'apprenant et représentent des indicateurs cognitifs et psychologiques du processus d'apprentissage. Grâce aux erreurs, le système d'interlangue de l'apprenant se développe et se rapproche progressivement du système de la langue cible.

Chapitre 5. L'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

L'évaluation est un processus qui fait partie intégrante de l'apprentissage et constitue un élément essentiel de toutes les méthodes d'enseignement, dont l'objectif premier est de renforcer et d'améliorer la réussite en tenant compte des erreurs pour améliorer la qualité des décisions liées à l'enseignement/apprentissage et en régulant et en adaptant le matériel pédagogique à la réalité de l'apprentissage.

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'évaluation consiste à juger les performances de l'apprenant sur la base des informations recueillies sur l'apprentissage. Contrairement à ce que pensent certains enseignants, l'évaluation ne sert pas seulement à montrer les lacunes des apprenants, elle permet aussi d'identifier les aspects positifs, par exemple, la maîtrise d'une compétence. L'évaluation est donc utilisée pour juger de la progression de l'apprentissage et pour déterminer l'état de développement d'une compétence particulière.

Ainsi, l'évaluation de l'apprentissage est un acte pédagogique qui conduit les enseignants à juger les compétences développées et les connaissances acquises par les apprenants afin de les aider à améliorer leurs productions.

5.1. Définition de l'évaluation

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'évaluation « est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (Cuq, 2003 : 90). Nous comprenons par cette définition que l'évaluation implique l'obtention d'informations basées sur des critères précis et prédéterminés afin de considérer un élément de connaissance ou de compétence de la manière la plus objective possible, dans le but de prendre des décisions concernant la suite de l'apprentissage. Il s'agit donc d'une opération très complexe et pratique dont le but est de déterminer le degré de réussite ou d'échec relatif à l'enseignant et à l'apprenant,

mais aussi au contenu à apprendre, à la pédagogie à appliquer et à l'ensemble des intervenants dans le processus.

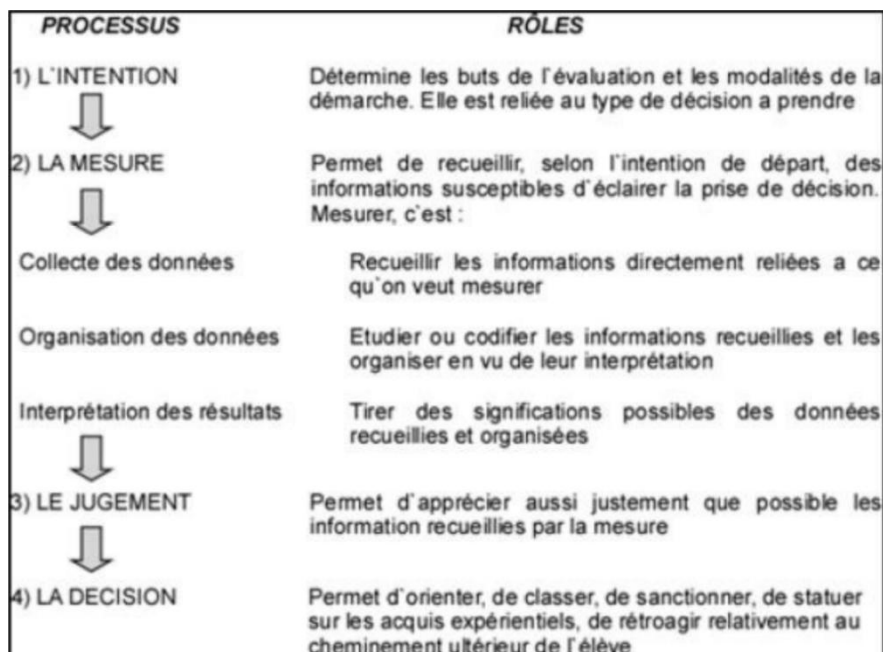


Figure 5. La démarche d'évaluation (Lussier, 1992 : 14)

Lussier (1992 : 14) décompose ainsi l'évaluation en quatre étapes :

L'intention d'évaluation doit permettre à l'enseignant de répondre à deux des questions principales : que voulons-nous obtenir de l'évaluation ? Quand l'évaluation aura-t-elle lieu ? Il y a généralement plusieurs raisons de procéder à des évaluations dans le système scolaire. Cependant, quelle que soit l'intention, ce qui est crucial à cette étape est que le professeur soit clair sur l'objectif de l'évaluation avant de commencer à la développer. Ce but est essentiel pour garantir que le test est adapté à la situation d'évaluation et qu'il fournit des informations utiles aux enseignants et aux étudiants.

L'objectif de l'étape de mesure est de permettre à l'enseignant de recueillir des données qui l'aideront à porter un jugement à l'étape suivante. Il s'agit de collecter des données, de les organiser et de les interpréter pour faciliter les deux étapes suivantes du processus. Pour obtenir ces données, un certain nombre d'outils d'évaluation peuvent être utilisés, notamment l'observation, l'auto-évaluation, l'évaluation formelle ou informelle, ou le questionnement. Après avoir obtenu ces informations, nous devons

les organiser pour leur interprétation. En fait, il s'agit de regrouper ou de codifier les données en fonction de l'objectif de l'examen, c'est-à-dire de ce que nous voulons évaluer, afin de parvenir à une évaluation "brute" de la personne évaluée. L'évaluateur analyse ensuite les données pour en tirer des significations pertinentes.

Une fois que les données ont été collectées conformément à l'intention et au but de l'évaluation, l'étape suivante consiste à juger si les objectifs d'apprentissage de l'apprenant ont été atteints en examinant les résultats de la mesure. Ce qui signifie qu'à ce stade, le professeur analyse les données recueillies au cours de l'étape précédente. Comme le souligne Lussier, « le jugement doit s'appuyer sur des faits, sur des observations recueillis en cours d'apprentissage et sur des résultats de mesure. Le jugement est d'autant plus important qu'il sert d'assise à la prise de décision » (1992 : 29). Le jugement est le lien entre la mesure et la prise de décision. Sans lui, l'acte d'évaluation perdrait tout son sens. Il constitue donc une étape clé du processus.

La dernière étape du processus d'évaluation est la prise de décision. Celle-ci est « reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ » (Lussier, 1992 : 35). D'après cet auteur, il existe deux types de décisions : celle qui assure la progression de l'apprentissage en relation avec les enseignants et leurs démarches d'enseignement. Le deuxième type de décision est plus pertinent pour l'apprentissage global et indique le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage du programme. De cette façon, nous pouvons constater que le type de décision à prendre est déterminé par l'intention, c'est-à-dire le but de l'évaluation.

Ces processus mettent l'accent sur le contrat didactique, qui impose aux enseignants d'être transparents quant aux objectifs et aux attentes, de fixer et de clarifier les critères en négociant les outils d'évaluation avec les élèves, et de communiquer les résultats lorsqu'ils sont confrontés et négociés avec des jugements et des décisions prises sur la base de critères.

En somme, lors de l'évaluation, l'enseignant doit d'abord choisir le type d'évaluation qu'il souhaite mettre en place, prendre ensuite la mesure des connaissances et des compétences de l'apprenant, et juger les productions en fonction du moment de l'apprentissage avant de décider de la démarche à suivre.

5.2. Les différents types d'évaluation

Chaque acte d'enseignement/apprentissage s'accompagne de différents types d'évaluation, chacun d'entre eux ayant un rôle spécifique à jouer dans l'amélioration du processus et servant un objectif précis. De ce point de vue, nous pouvons les distinguer et les classer selon leur fonction et leur situation temporelle.

5.2.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a lieu au début du processus d'apprentissage. D'après Christine Tagliante (1991), sa fonction est de fournir des informations qui permettent à l'enseignant d'enseigner et de s'adapter, et dans le cas de l'étudiant, de savoir quels efforts il doit fournir pour mener à bien ses études. Dans ce type d'évaluation, l'enseignant essaie de savoir ce que l'apprenant sait et peut faire avant de commencer un nouvel apprentissage. Cette évaluation se fait « par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit » (Tagliante, 1991 : 14). Il ne s'agit pas d'une évaluation qui débouche sur des mesures correctives et des prescriptions cognitives ou procédurales, mais d'une évaluation qui donne une vision globale claire de la situation réelle des élèves (besoins, lacunes, potentialités, etc.) et qui oriente certainement les choix pédagogiques initiaux (élaboration du programme d'enseignement, définition des contenus, des méthodes, etc.). Cette évaluation permet donc à l'enseignant de sélectionner et d'adapter les contenus de son enseignement aux besoins et au niveau réel des apprenants. Dans ce contexte, l'évaluation a une fonction d'orientation.

En outre, l'évaluation diagnostique est considérée comme « une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée » (Cuq, 2003 : 69). Cette forme d'évaluation implique d'identifier les principales raisons de l'échec de l'apprentissage de l'apprenant et nécessite l'intégration de mesures correctives individualisées pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés.

5.2.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative a lieu pendant le processus d'apprentissage et est susceptible d'aider les apprenants à développer leurs compétences. Elle prend en compte le travail effectué, les progrès réalisés, ce qui a bien marché et ce qui n'a pas marché. J-P, Cuq, dans son dictionnaire didactique, définit l'évaluation formative comme « un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage » (Cuq, 2003 : 91). Son objectif ne vise donc pas à noter, mais à faire prendre conscience aux apprenants de leurs erreurs afin qu'ils puissent progresser. De la part de l'enseignant, c'est l'occasion de s'interroger sur le déroulement du cours et, à la lumière des résultats de l'apprenant, de réajuster ses pratiques pédagogiques, c'est-à-dire de revoir les méthodes, techniques et stratégies utilisées et, le cas échéant, de simplifier le contenu véhiculé, de proposer des exercices de remédiation ou d'identifier de nouveaux objectifs d'apprentissage. Cette évaluation fait donc partie du processus d'apprentissage dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés au début du cours.

De plus, cette évaluation permet aux enseignants de mesurer les acquis des apprenants dans le processus d'acquisition des compétences visées. Elle permet ainsi d'ajuster le rythme d'apprentissage selon que l'apprenant est loin de maîtriser la compétence ou qu'il assimile rapidement ce qu'il a appris. Elle se distingue de l'évaluation diagnostique, qui se concentre sur les causes externes d'une situation d'apprentissage et ne prend en compte que les causes internes de cette même situation éducative. L'évaluation formative peut être formelle (avec un test ou un devoir) ou informelle (durant le déroulement normal de la classe ou d'une production orale ou écrite).

Cependant, d'après le CECRL (2020), l'avantage de l'évaluation formative est qu'elle vise à améliorer l'apprentissage. Sa faiblesse réside dans la métaphore de la rétroaction.

L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position
a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous
laquelle l'information arrive

- b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier
- c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et
- d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back (Conseil de l'Europe, 2020 : 141).

Par conséquent, les enseignants devraient, dans la mesure du possible, mener des enquêtes statistiques sur les réactions des étudiants aux résultats de l'évaluation après chaque évaluation formative, et insister auprès des étudiants qui n'utilisent pas pleinement les résultats dans le but de maximiser les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage.

5.2.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative mesure généralement la somme des connaissances acquises à la fin d'une séquence d'apprentissage et se trouve généralement associée à une note. C'est un moyen de démontrer le succès ou l'échec de l'apprenant. Il s'agit d'une évaluation « visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages » (Cuq, 2003 : 91). De même, ce sont les informations recueillies à la fin du processus d'apprentissage qui permettent à l'enseignant de faire le bilan des apprentissages et de déterminer ainsi si les objectifs du programme d'enseignement global ont été atteints (Tagliante, 2005). Le CECRL la définit ainsi : « L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. » (Conseil de l'Europe, 2020 : 141).

Ce type d'évaluation a une triple utilité :

- Dans le cadre scolaire, elle crée les conditions d'entrée dans la classe supérieure (ou le niveau supérieur dans le FLE).

- Dans le contexte professionnel, elle permet aux étudiants d'obtenir un diplôme ou de passer un concours afin d'entrer sur le marché du travail.
- D'un point de vue social : elle informe et rassure (ou inquiète) les parents, elle prouve le sérieux de l'enseignement proposé (voire des enseignants) et elle permet de classer les apprenants en fonction de leurs réussites et de leurs échecs.

Sa fonction essentielle est de certifier les savoirs et les savoir-faire acquis au cours du processus d'apprentissage et, par conséquent, de les sanctionner positivement ou négativement au regard du résultat.

5.3. Qui évalue ?

Dans la plupart des cas, c'est l'enseignant qui juge de la qualité des compétences de l'apprenant. Cependant, tout comme les apprenants sont des participants à l'enseignement/apprentissage, ils sont également impliqués dans l'évaluation. En ce sens, ils sont à la fois co-évaluateurs et auto-évaluateurs.

5.3.1. L'évaluation par l'enseignant

L'évaluation de l'écrit en français est une étape importante du processus d'enseignement / apprentissage. Elle permet à l'enseignant de comprendre les acquis des apprenants à l'écrit afin de rendre sa pratique pédagogique plus efficace. Les annotations faites des textes des élèves engagent un dialogue avec eux. Elles témoignent des représentations que les enseignants se font du texte visé, des écarts par rapport aux normes, des progrès que les élèves ont pu réaliser, tant au niveau de la qualité du produit textuel annoté que, plus généralement, au niveau de la maîtrise des compétences de base.

Pilorgé (2010), dans son analyse des traces de corrections de la copie de troisième année du texte narratif, a identifié cinq postures, un même correcteur pouvant adopter plusieurs poses successivement :

- Le « gardien du code » : le professeur s'intéresse à la réalisation de l'élève du point de vue de la conformité au code. Il adopte un rôle technique sans implication notable, sans relation directe avec la spécificité du texte lu. Il signale

les erreurs linguistiques, principalement en matière d'orthographe, de ponctuation, de vocabulaire ou de syntaxe, indépendamment du caractère général du texte.

- Le « lecteur naïf » : à l'inverse, il s'intéresse moins au langage qu'à la représentation du monde. L'enseignant croit ou veut croire à la vérité de la référence faite sans considérer explicitement sa structure linguistique. L'intervention porte sur l'histoire et non sur la narration.
- La posture de « stimulus-réponse » : la conformité est jugée en prenant comme point de référence le sujet à traiter et les consignes correspondantes. L'enseignant s'intéresse à l'exécution en tant que réponse et tout est évalué en fonction de la commande, du sujet présenté et de son traitement. Le rôle du correcteur est considéré comme technique et renvoie non pas au respect des codes linguistiques générales, mais au respect de la tâche à accomplir, voire au réinvestissement des connaissances nécessaires à cette tâche.
- La posture d' « éditeur » tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers, son objectif principal est l'amélioration. L'enseignant fait des suggestions sur la base de ce qui est "déjà écrit" et encourage les élèves à reprendre des éléments de détail plus conséquents expliquant parfois comment faire. Le texte est considéré comme en devenir.
- La posture de « critique » : le lecteur devient un commentateur d'un texte mis à distance et considéré comme une construction délibérée, par exemple à la manière d'un texte littéraire étudié en classe, même si l'intervention s'apparente à une note de lecture. Cette posture apparaît dans des devoirs jugés de bonne qualité et qu'une possible connivence avec le scripteur est postulée par l'enseignant. Ce dernier réagit en tant que lecteur, s'associant aux choix qu'il croit que le scripteur est capable de faire et portant des jugements esthétiques ou stylistiques.

Pilorgé (2010) constate que dans le corpus qu'il a analysé, la posture de « gardien du code » est dominante et que celle de « critique » n'apparaît que pour les devoirs jugés de qualité.

5.3.2. L'auto-évaluation

L'auto-évaluation a été développée dans les années 1970 et prend de plus en plus d'importance aujourd'hui (Huver & Springer, 2011), elle s'inscrit dans une démarche qui tend à rendre les apprenants de plus en plus autonomes et actifs. Selon Cuq, ce type d'évaluation « engage la responsabilité de l'apprenant et favorise l'autonomie » (2003 : 90). Ainsi, l'auto-évaluation fait partie du mécanisme d'apprentissage et est considérée comme un moment privilégié pour revoir la tâche, car elle oblige l'étudiant à prendre du recul par rapport à la production réalisée afin de la remédier, et c'est en faisant que nous apprenons à faire. L'auto-évaluation est l'un des moyens les plus expressifs de prendre en compte les stratégies d'apprentissage proposées par l'étudiant.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) souligne le plus grand intérêt d'une auto-évaluation en tant qu'« un facteur de motivation et de prise de conscience » (2020 : 145) : elle permet aux apprenants de comprendre leurs points forts et de reconnaître leurs points faibles afin de mieux gérer leur apprentissage. Grâce à elle, non seulement les apprenants prennent conscience de leurs compétences, mais cela s'avère être un moyen efficace de les évaluer plus exactement. Par exemple, les résultats de l'auto-évaluation peuvent être comparés à ceux de l'enseignant, ce qui permet à ce dernier de disposer de plus d'informations sur les compétences de l'élève (Conseil de l'Europe, 2020). En s'appuyant sur ces données provenant de l'apprenant et de l'enseignant, ce dernier peut confirmer ou infirmer les résultats donnés par sa propre évaluation. Il s'agit donc d'équilibrer le type de résultats en modifiant le type d'évaluation afin d'obtenir une image plus précise du niveau ou des compétences de la personne évaluée.

L'auto-évaluation peut avoir lieu pendant le processus d'évaluation. Après avoir réalisé une production écrite, l'apprenant peut vérifier qu'il a respecté tous les critères de la consigne. De même, une relecture peut révéler certaines fautes de performance. Toutefois, il est difficile de prendre du recul, c'est pourquoi une évaluation entre pairs peut être utilisée en complément d'une auto-évaluation.

La relecture [...] est un temps d'évaluation. Il permet de vérifier que les critères élaborés lors de l'explication du projet ont été respectés et de repérer les failles

éventuelles. [...] Des relectures mutuelles : procédures couramment utilisées dans les classes pour la correction d'exercices (particulièrement d'orthographe) des échanges pour relecture des premiers jets peuvent permettre à chaque élève d'adopter plus aisément un point de vue critique » (Groupe EVA, 1991 : 110)

En résumé, la première utilisation de l'auto-évaluation est à des fins pédagogiques, c'est-à-dire en relation avec l'apprenant et sa maîtrise de la langue. Il est ensuite évaluatif, dans la mesure où l'enseignant juxtapose les résultats de l'évaluation aux siens afin de porter un jugement plus précis sur les compétences de l'apprenant.

5.3.3. L'évaluation entre pairs

Selon Vargas Franco (cité dans Iván Vargas), la correction par les pairs est définie comme « une pratique, un dispositif ou une activité didactique consistant à planifier la production écrite dans une séquence d'apprentissage nécessitant l'écriture de brouillons qui seront partagés, lus et commentés par un camarade de classe avant la révision finale (l'évaluation) du professeur » (2021 : 7378). C'est donc une forme d'évaluation centrée sur l'apprenant.

L'étude de A. B. M. Tsui et M. Ng (2000) a révélé quatre fonctions importantes de la correction entre pairs :

- Elle élargit la perception du texte par rapport au lecteur ;
- Elle donne un sentiment d'appropriation du texte écrit ;
- Elle permet de prendre conscience de la production écrite, car la correction entre pairs est plus proche de la zone de développement proximal que celui fourni par l'enseignant.
- Elle développe l'apprentissage collaboratif.

Ainsi, l'évaluation par les pairs joue un rôle particulier, puisqu'elle permet aux étudiants de développer une maîtrise supplémentaire de ce qu'ils ont appris – en termes de métacognition (réflexion sur leur propre travail). Par ailleurs, faire lire le texte par des pairs permet une première décentration, souvent efficace, qui conduit à une relecture critique.

Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les

besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte rassurant (Cornaire & Raymond, cité dans Bansalem, 2011 : 185).

Comme il est souvent plus facile de repérer les faiblesses de l'écriture d'autrui que de voir les défauts de la sienne, la correction de l'écriture d'autrui peut être une stratégie efficace, car elle développe une conscience critique chez les élèves, conscience qui peut être transférée à la relecture de leur propre écriture, dont l'amélioration dépend de leur jugement plus ou moins objectif. En analysant et en interprétant la performance des autres, l'apprenant peut être formé à analyser et à interpréter sa propre performance, et donc à s'auto-évaluer.

Dans ce cas, il faut s'assurer que le groupe d'élèves concernés est relativement homogène et qu'il y a peu de variations de niveau. L'évaluation par les pairs peut créer une anxiété naturelle chez les élèves, il est donc nécessaire de fournir un environnement d'apprentissage encourageant et favorable pour réduire cette anxiété et souligner les raisons et les avantages de cette évaluation. Il est également conseillé de fournir une grille de notation aussi détaillée que possible afin de garantir l'objectivité et la précision de l'évaluation.

5.4. Les concepts de l'évaluation

Pour traiter d'évaluation, le CECRL met en lumière trois concepts fondamentaux à la passation et à l'interprétation des résultats, à savoir la validité, la fidélité, et la faisabilité ou praticabilité. (Conseil de l'Europe, 2020)

5.4.1. La validité

La validité est un critère fondamental pour une évaluation. Une activité d'évaluation est valide lorsqu'elle mesure ce qu'elle est censée mesurer et rien d'autre.

La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question (Conseil de l'Europe, 2020 : 135).

Plusieurs questions se posent. Le test dit-il ce que vous voulez savoir ? Mesure-t-il ce que vous souhaitiez savoir ? La validité suppose donc une cohérence entre le contenu de l'évaluation proposée et le but du processus d'enseignement-apprentissage. Si la question de la finalité est explicitement posée par rapport à l'enseignement et aux enseignants, il s'agit d'une question qui contrôle sa perception et sa conscience vis-à-vis des apprenants. Par exemple, dans les activités de dictée, la maîtrise de l'orthographe est cruciale et les points sont donc systématiquement déduits pour chaque erreur. En revanche, pour les activités d'écoute, si la réponse donnée est correcte par rapport à ce qui est entendu, mais contient des fautes d'orthographe, l'évaluateur ne déduira pas de points.

Le critère de validité implique une grande technicité, que nous essayons d'appliquer dans les tests de certification lorsqu'un niveau doit être reconnu. Les descripteurs du CECRL et les acquis pour chaque compétence semblent distinguer différents niveaux. En revanche, cette technicité est difficilement applicable dans l'évaluation formative réalisée en classe, notamment dans les classes nombreuses.

Si nous prenons comme référence le *Programme national de l'enseignement du français élémentaire* (1988 : 1), les objectifs de l'enseignement du français élémentaire ont pour vocation de faire acquérir aux apprenants une base solide dans les compétences linguistiques de compréhension orale et écrite, et d'expression orale et écrite, ainsi que dans les compétences communicatives.

Cependant, le contenu du TFS4 ne répond pas entièrement aux objectifs déclarés de l'enseignement élémentaire. Tout d'abord, ce test n'évalue que la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. La production orale, essentielle à la maîtrise d'une langue étrangère, reste une lacune de ce test. En outre, la structure du test montre une évaluation inégale des trois compétences. La section compréhension orale compte pour 20% de la note finale, la compréhension écrite pour 20%, le vocabulaire et les structures grammaticales pour 45% et l'expression écrite pour 15%. Si nous regroupons le vocabulaire et les structures grammaticales dans l'expression écrite, cette composante équivaut à 60%. Il est clair que le TFS4 met l'accent sur l'expression écrite, notamment sur le vocabulaire et les connaissances grammaticales. Les trois autres compétences ne sont pas mises en avant dans ce test.

Dans ce cas-là, nous pouvons dire que le TFS4 n'est pas tout à fait valide pour évaluer les compétences complètes en français, mais la partie production écrite présente la validité d'évaluation.

5.4.2. La fidélité

La fidélité, ou la fiabilité est « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves » (Conseil de l'Europe, 2020 : 135). Par conséquent, un test est fiable si nous obtenons les mêmes données en testant deux groupes différents de personnes ayant les mêmes compétences. Cependant, l'état de la personne (par exemple, la fatigue et le stress) et l'environnement dans lequel le test est administré sont des facteurs qui peuvent affecter les résultats, indépendamment de la capacité du candidat au test. De même, le jugement doit être le même quel que soit le jour de la correction ou la personne qui corrige les copies. La fiabilité est donc respectée lorsqu'il n'y a pas de facteurs externes influençant la notation (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006). En somme, la fidélité s'applique à la personne testée, à l'évaluateur et au test lui-même.

« Plus importante, en fait, que la fiabilité est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme » (Conseil de l'Europe, 2020 : 135). Nous pouvons nous attendre à des résultats similaires lorsque les questions exigent des réponses non ambiguës et prévisibles. Dans les activités de production, cependant, les réponses ne sont ni univoques ni prédictibles, et de nombreux facteurs connus des enseignants-évaluateurs peuvent parasiter la correction. D'après Christine Tagliante (2005), plusieurs critères parasites empêchent l'enseignant d'être fidèle.

- L'effet de fatigue : ce facteur est lié à la tâche d'évaluation elle-même et il peut avoir un impact sur les enseignants lorsqu'ils doivent corriger une grande quantité de production. La fatigue de cette procédure peut affecter la capacité de l'enseignant à évaluer de manière fiable. Par fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées a tendance à baisser. En outre, il a été démontré que l'évaluation est mieux réalisée le matin, dans un environnement calme et propice au travail, les conditions de correction influencent donc le jugement de l'évaluateur.

- L'effet de contraste : il s'agit de comparer des copies de qualité différente. Une production moyenne sera jugée plus sévèrement si elle est après une très bonne copie, et inversement, elle obtiendra une note plus élevée si elle suit une mauvaise copie. Une excellente copie peut servir de point de repère pour corriger la copie suivante et faire évoluer le barème d'évaluation. Afin de réduire cet impact, il est important de rester fidèle aux normes et aux niveaux cibles.
- L'effet d'ordre : nous avons tendance à noter une série de copies plus sévèrement à la fin du processus de correction qu'au début. Les copies corrigées en dernier sont souvent sous-évaluées.
- L'effet-choc : il en existe deux types : le choc négatif concerne les mêmes erreurs qui se répètent et qui font chuter parfois la note ; le choc positif est provoqué par une seule idée géniale, malgré les erreurs récurrentes, qui font grimper la note.
- L'effet goutte d'eau : après avoir toléré un grand nombre d'erreurs pendant le processus de correction, à la fin de la production, la dernière fois que la même erreur a été produite, il y avait un risque de « faire déborder la vase ». En conséquence, l'enseignant a fini par noter défavorablement la copie.
- L'effet de halo : un travail qui n'est pas tout à fait complet, mais qui est bien organisé et bien écrit, laissera généralement une meilleure impression à l'enseignant qu'un bon travail mal présenté avec une mauvaise écriture. En d'autres termes, l'effet de halo permet à des facteurs sans rapport avec la performance de l'apprenant d'influencer son évaluation.
- L'effet de stéréotypie : la note donnée au début du cours sert de référence ; les enseignants ont tendance à maintenir la même note tout au long de la formation malgré les efforts de l'apprenant. Puisque nous tendons à nous construire une image des compétences d'une personne, et cette image nous empêche de faire une évaluation objective.
- L'écart-type : chaque enseignant a son propre écart-type et, en général, il donne des notes comprises dans une certaine fourchette. Par exemple, si un enseignant donne des notes comprises entre 8 et 12, l'écart-type est de 4 points. De même,

certains enseignants ne donnent jamais une note parfaite (20/20), tandis que d'autres pensent qu'il est possible de donner cette note.

La fiabilité d'un test implique l'exigence de reproductibilité des résultats. La note pour un même travail doit être stable et constante, indépendamment de la condition de la correction et du correcteur. À cette fin, les enseignants doivent utiliser des grilles d'évaluation qui permettent de quantifier la valeur d'un travail, c'est à partir de cette dernière que l'enseignant doit établir les critères de mesure qui seront affectés de coefficients afin que l'élève sache sur quoi sa production sera évaluée.

5.4.3. La faisabilité

Pour le principe de faisabilité, il s'agit de la facilité avec laquelle l'évaluation peut être effectuée et corrigée. En d'autres termes, pour que l'évaluation soit rentable, il est important que l'évaluateur ne doive pas consacrer trop d'efforts et de temps à la tâche, y compris à la conception de l'évaluation (Noël-Jothy & Sampsonis, 2006).

Toutefois, ce n'est pas seulement une question de facilité pour l'évaluateur, mais aussi pour l'apprenant. En effet, pour garantir la faisabilité de l'évaluation, les consignes doivent être claires, d'une durée et d'une longueur cohérentes avec le contexte de l'épreuve, et doivent être adaptées au niveau visé. En outre, lorsque possible, l'inclusion d'exemples contribue également à rendre l'évaluation plus praticable (*ibid*).

Paccardo, note que les trois concepts mentionnés ci-dessus sont complémentaires, même si des tensions peuvent apparaître lorsqu'ils interagissent. Dans ce cas, il est possible d'inclure « des examinateurs externes, ce qui peut être utile pour mieux cibler l'objet de l'évaluation et pour augmenter la cohérence, mais qui peut se révéler totalement infaisable dans plein de situations » (2011 : 48). Les évaluateurs doivent ainsi combiner des raisons pédagogiques et des conditions externes pour prendre leur décision.

5.5. L'outil d'évaluation

Le processus d'évaluation consiste principalement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'enseignement/apprentissage ont été atteints. Pour ce faire, les

évaluateurs utilisent des outils d'évaluation. En ce sens, la grille d'évaluation représente un outil pertinent qui peut guider les enseignants et les apprenants dans la démarche formative. « D'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites » (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 : 175). Ainsi, nous pouvons dire que le rôle de la grille d'évaluation est de décrire les tâches que les apprenants réalisent afin d'améliorer leur production écrite. De plus, l'utilisation d'une grille d'évaluation permet de tracer une trajectoire plus ou moins visible et claire vers la réussite d'une tâche d'écriture dans laquelle s'entremêlent de multiples perspectives.

5.5.1. Les grilles du DELF

Aujourd'hui, les principes sur lesquels repose le CECRL fournissent aux enseignants différents outils et modalités d'évaluation formative ou sommative, de sorte qu'ils ne sont plus limités aux évaluations basées sur le nombre d'erreurs. Par exemple, les diplômes du DELF (Diplôme d'Études en Langue française) sont les seuls diplômes de Français langue étrangère délivrés par le ministère français de l'Éducation Nationale. Ils sont valables à vie et bénéficient d'une reconnaissance internationale. Ils permettent aux apprenants de valider officiellement leur apprentissage de la langue française. Ces diplômes constituent une reconnaissance de leur parcours scolaire, universitaire et/ou professionnel en langue française. Vu l'importance de cet examen dans l'apprentissage du français, les professeurs de français langue étrangère sont habitués à ces grilles qui se basent sur des descripteurs de compétences.

Ce sont des grilles à usage sommatif. Il en existe une pour chacun des six niveaux du CECRL (de A1 à C2). Elles sont basées sur des descripteurs de compétences et privilégient un modèle d'évaluation « vertical ascendant » tel que décrit par Puren (2006). « C'est le modèle utilisé dans le Cadre européen commun de référence (CECR, Didier 2001) où les auteurs ont veillé à donner systématiquement une forme positive aux descripteurs de compétence, qui doivent attester de réussites observables » (Puren, 2006 : 2).

En plus, elles sont critériées et évaluent les trois compétences selon une échelle équilibrée : pragmatique, socioculturelle et linguistique, et sont adaptées aux besoins de chaque niveau, par exemple la capacité à « présenter des faits » est mise en avant en B1 avec 4 points. Elles permettent donc de guider l'apprenant sur les aspects pragmatiques avec des descripteurs précis.

ESSAI		25 points									
Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1	1,5	2						
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et / ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				
Compétence lexicale / orthographe lexicale											
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2						
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2						
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1,5	2						
Compétence grammaticale / orthographe grammaticale											
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1,5	2						
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2						
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2						

Figure 6. Critères d'évaluation de la production écrite du DELF B1 (source CIEP, 2012)

Comme nous pouvons le constater, la grille comporte 10 critères, parmi lesquels les compétences linguistiques (vocabulaire et grammaire) jouent un rôle important. Conformément aux recommandations du CECR, ces critères ont été développés de manière positive. Cette grille, conçue pour l'évaluation de certifications, comme le DELF B1, répond à son rôle de détermination de niveaux. Il peut donc être utilisé pour évaluer les productions écrites de notre corpus. Cependant, aux fins de l'évaluation formative, ces critères posent problème : ils semblent vagues et ne peuvent pas être utilisés pour identifier et remédier aux déficiences. Nous pouvons donc nous appuyer sur cette grille, mais il est nécessaire de concrétiser les critères avec d'autres indicateurs.

Par conséquent, afin d'évaluer la compétence communicative dans notre corpus, il est nécessaire de développer des indicateurs spécifiques pour le type de texte.

5.5.2. Les critères de correction au DELF B1

En consultant le *Manuel de l'examineur-correcteur du DELF et du DALF* (2015 : 16 -17), l'application des critères de production écrite au niveau B1 est présentée ci-dessous.

- Le critère de respect de la consigne :

- Une production dont la longueur dépasse les instructions ne doit pas être pénalisée. Seule une production plus courte sera sanctionnée, à condition que les règles suivantes soient respectées :

Niveau	Nombre de mots attendu	Minimum acceptable	On retire un demi-point au critère de longueur si la production comporte...	On retire 1 point au critère de longueur si la production comporte...
B1	Minimum 160 mots	144 mots	entre 143 et 113 mots	112 mots ou moins

Figure 7. Règles de notation du nombre de mots au niveau B1 (source CIEP, 2015)

- Règle de comptage des mots : un mot est tout groupe de signes placé entre deux espaces : « c'est-à-dire » = 1 mot ; « un bon sujet » = 3 mots ; « je ne l'ai pas vu depuis avant-hier » = 7 mots.

- Si un candidat ne démontre pas, dans sa production, un ou plusieurs des actes de parole requis dans la consigne, il sera sanctionné dans le critère « Capacité à présenter des faits », et non dans le critère « Respect de la consigne ».

- Discriminer les erreurs d'orthographe lexicale/d'orthographe grammaticale :

- Dans le critère « Orthographe lexicale », toutes les erreurs relatives à l'orthographe des mots figurant dans le dictionnaire sont pénalisées, indépendamment des problèmes relatifs à l'accord (masculin/féminin, singulier/pluriel) et/ou aux conjonctions. À noter que les erreurs d'accent sont également un problème au niveau de l'orthographe lexicale.

- Toutes les erreurs de conjonction, d'accord en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) seront sanctionnées dans le critère « Orthographe grammaticale ».

- Sanctionner les erreurs d'articles :

Les erreurs dans le choix de l'article sont liées à l'accord en genre. Elles doivent donc être pénalisées en morphosyntaxe plutôt que dans les critères lexicaux.

- Le critère « Maîtrise du vocabulaire » :

Le critère « Maîtrise du vocabulaire » ne peut pas être noté supérieur à celui précédent, « Étendue du vocabulaire ». En effet, si le vocabulaire maîtrisé est inférieur à celui évalué, il ne sera pas valorisé. En revanche, le critère « Maîtrise de l'orthographe lexicale » peut être noté légèrement au-dessus de celui de l'étendue, en particulier au niveau B1, où la seule attente est que « l'orthographe lexicale soit assez juste pour être suivie facilement le plus souvent ».

5.5.3. Les critères de correction au TFS4

Le Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (Cao et al., 2009) donne des détails sur les critères de correction suivants : le respect du sujet, l'utilisation d'une structure adaptée, un texte riche et logique, une utilisation du vocabulaire adaptée, une syntaxe correcte et un ensemble fluide. Si la copie répond à tous ces points, 10 points seront accordés, autrement, des points sont enlevés. Pour un style approprié, une écriture soignée et des règles de ponctuation respectées, une orthographe correcte, un maximum de 5 points peut être ajouté.⁹ Pour ces critères, aucun nombre exact de points à déduire n'est prévu et la décision est laissée à l'appréciation de l'évaluateur.

En combinant cela avec les consignes de l'expression écrite du TFS4¹⁰, nous pouvons résumer les critères de notation suivants :

⁹ Traduction personnelle. Version originale en chinois : 基本要求：切合题意，结构合理，内容充实，符合逻辑；用词正确，句法规范，语句通畅。对于达到上述要求的文章，起评分为10分，不足酌情扣分；如果有更好的文笔表达，而书写整洁、标点规范，则酌情加分（最高加5分）。

¹⁰ D'après les dessins ci-dessous, rédigez un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient. Indiquez à la fin le nombre de mots que vous aurez employés.

- Critère du titre : rédigez un texte avec un titre qui lui convient ;
- Critère de longueur : rédigez un texte de 150 à 200 mots ;
- Critère de forme : l'utilisation d'une structure adaptée ;
- Critère de cohérence et cohésion : le respect du sujet, un texte logique ;
- Critère linguistique : une utilisation du vocabulaire adaptée, une syntaxe correcte et un ensemble fluide.

Ces critères sont aussi très vagues et posent problème au scripteur, au même titre qu'à l'évaluateur. En général, les étudiants ne savent jamais où leurs notes ont été déduites et ils n'ont pas de direction claire pour progresser.

En effet, les critères développés dans la grille d'évaluation du DELF B1 sont facilement transférables en classe de langue, car ils sont communs. Notre objectif est de spécialiser ces mêmes critères afin de pouvoir établir des liens entre les outils d'évaluation utilisés en classe et ceux utilisés au niveau international.

5.5.4. Comparaison entre les deux systèmes d'évaluation

Outre le fait que le document de l'évaluateur du DELF B1 est plus détaillé, nous pouvons constater que quelques points sont similaires, notamment en ce qui concerne le nombre de mots et les actes de parole (TFS4 demande de rédiger à partir d'images séquentielles). Quant au critère linguistique, même s'il est très précisément défini et plus expliqué dans le document DELF B1, il s'agit de sanctionner les erreurs dans les deux systèmes.

En outre, nous pouvons noter des différences entre les deux documents. Dans l'évaluation du TFS4, l'accent est mis sur la forme ou la structure de la production écrite : introduction, développement, conclusion, ou encore des paragraphes, alors que dans l'évaluation du DELF, cela n'est pas explicitement requis. L'évaluation chinoise se concentre également sur le titre.

En général, l'évaluation du DELF est plus détaillée, avec plus de précisions sur la nature des erreurs. En revanche, l'évaluation chinoise semble être plus complète et plus concise, comme si le regard de l'évaluateur devait suivre un chemin clair et plus économe : le nombre de mots, le titre, les paragraphes et les erreurs.

En effet, nous pouvons constater que dans l'application des deux types de critères d'évaluation, les principes sont les mêmes et les sanctions pour la production sont liées à la nature et à la gravité de l'erreur. Un autre aspect important est qu'un certain nombre de points sont déduits pour le titre et le nombre de mots, mais il n'y a pas de directives pour les autres aspects. Il est difficile de savoir combien de points doivent être déduits pour chaque erreur. Ainsi, dans les deux systèmes d'évaluation, le correcteur porte une grande part de responsabilité.

Partie 3

-

La méthodologie et l'interprétation des résultats

Chapitre 6. Méthodologie

Afin de pouvoir réaliser notre projet d'ingénierie, nous avons procédé en quatre étapes. Dans un premier temps, nous avons réalisé un questionnaire au tout début du stage, puis nous avons collecté des productions écrites à deux reprises : au début et à la fin du cours, et nous les avons corrigées. Ensuite, nous avons effectué un retour vers des lectures théoriques et enfin, nous avons proposé un autre questionnaire aux élèves.

6.1. Le recueil des données

6.1.1. Deux questionnaires destinés aux apprenants de FLE

Le questionnaire que nous avons élaboré au tout début du stage comportait 12 questions. Les questions portaient en partie sur les représentations des apprenants par rapport au travail de production écrite, une autre partie sur leurs sentiments à l'égard de l'évaluation et de la correction, et une dernière partie sur la manière dont ils ont été évalués et corrigés tout au long de leur apprentissage.

Le second questionnaire remis aux étudiants comportait également trois parties, avec un total de 20 questions. La première partie concernait la satisfaction par rapport au cours, la deuxième leurs sentiments à l'égard de l'application de la grille d'évaluation, et la dernière leurs attitudes face aux erreurs.

Pour nous assurer de recevoir suffisamment de réponses, nous avons demandé aux étudiants de remplir ces questionnaires pendant les cours. Nous avons donc reçu 25 réponses au premier questionnaire et 26 au second, sur un total de 51. Craignant que ces questionnaires trop longs ne découragent les apprenants, nous avons utilisé un maximum de QCM et limité les questions ouvertes au strict nécessaire. En outre, les questionnaires étaient rendus anonymes dans le but de donner une image plus réaliste des opinions des étudiants. En même temps, il n'y avait aucune restriction quant à la langue utilisée pour répondre au questionnaire, afin de permettre aux étudiants d'exprimer leurs opinions plus librement sans être limités par des facteurs linguistiques. Dans la suite de l'analyse, nous traduirons le contenu utilisé en français.

6.1.2. Des productions réalisées par les apprenants

Pour collecter les écrits des élèves afin de les analyser, nous avons proposé une production écrite lors du premier cours pour avoir une idée générale du niveau des étudiants. Les ayant interrogé avant le cours, nous avons appris qu'ils n'avaient pas eu de formation préalable en matière de rédaction pour le TFS4, nous avons utilisé le sujet de production écrite du TFS4 en 2016 comme première évaluation (cf. [Annexe 1](#)).

Après les avoir corrigées avec la grille que nous avons élaborée, nous leur en avons expliqué le fonctionnement. Pour les écrits suivants, les élèves se sont corrigés par binôme en fonction de la grille. L'idée était que s'ils pouvaient identifier les erreurs commises par le binôme, nous pourrions supposer que cet étudiant a maîtrisé cette partie des connaissances. Puis nous avons collecté toutes les copies pour analyser leurs faiblesses et trouver des solutions. Nous demandions donc des productions écrites aux élèves tous les mois et nous les collections.

À la fin du semestre, nous avons proposé une production écrite comme évaluation finale (cf. [Annexe 2](#)). Il s'agissait également d'un texte basé sur une série de dessins que nous avons trouvée en ligne.

Les élèves ont produit leurs textes sur l'ordinateur et nous les ont envoyés par courrier électronique. Nous avons limité le temps nécessaire à la réalisation de cette tâche à une heure, mais nous n'avons aucun contrôle sur la façon dont ils écrivent, c'est-à-dire leur utilisation des supports d'aide à l'écriture. Comme il s'agissait d'enseignement à distance, nous ne pouvions que leur demander d'utiliser le dictionnaire le moins possible. Cependant, étant donné le temps disponible pour la rédaction, nous ne pensions pas que cela aurait affecté le résultat de la rédaction dans une large mesure.

6.2. Procédure d'analyse

Une fois les données collectées, il faut préciser la méthode d'analyse. Pour mener à bien notre étude, nous avons utilisé une étude comparative où nous avons choisi de décrire la situation au début et à la fin de l'expérience. L'objectif était de comparer et d'étudier les changements dans le développement des compétences scripturales des

apprenants au début et à la fin du projet d'écriture. Une autre étude analytique, par ailleurs, consistait à commenter, comprendre et interpréter les résultats obtenus.

Ainsi, afin d'analyser les effets de la grille d'évaluation proposée sur l'amélioration des compétences sur l'écrit, il nous semble utile d'analyser le corpus recueilli d'un point de vue qualitatif et quantitatif.

La méthode quantitative s'applique aux résultats des questionnaires que nous avons recueillis auprès des étudiants, ainsi qu'une statistique finale en comparant les notes de chaque critère de grille d'évaluation du pré-test et du post-test. L'analyse qualitative nous permet d'observer et de comprendre plus en détail le fonctionnement de la grille d'évaluation à l'aide de quelques échantillons.

Chapitre 7. Analyse du corpus de données recueillies

7.1. Démarche d'élaboration des grilles d'évaluation

Après avoir identifié le sujet d'étude, nous avons lu attentivement Le Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (Cao et al., 2009) pour la notation de la partie rédactionnelle. Comme ces critères étaient trop vastes, nous avons développé une première version de la grille de notation en conjonction avec celle du DELF B1 pour la production écrite.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :					
Note :					/15
Respect de la consigne				/3.5	
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	0	0.5	1		
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0	0.5	1		
Le texte doit contenir des paragraphes , avec une introduction et une conclusion	0	0.5	1	1.5	
Cohérence et cohésion				/3	
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	1		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	0.5	1		
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	0.5	1		
Compétences linguistiques				/7	
Étendue du vocabulaire : Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants	0	0.5	1		
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	0.5	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	0.5	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2
Les autres critères				/1.5	
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0	0.5	1		
L'écriture : avoir une écriture soignée	0	0.5			

Figure 8. Grille d'évaluation de la production écrite TFS4 (version 1)

La grille d'évaluation textuelle proposée contient 13 critères, répartis en quatre groupes. Les critères ont été élaborés en détail selon la méthodologie de l'évaluation sur le terrain, la composante linguistique occupant une place importante.

- Le critère de respect de la consigne :

- Un point si le titre ne comporte pas d'erreurs grammaticales ou orthographiques et correspond au sujet ; 0,5 point s'il correspond au sujet mais comporte des erreurs grammaticales ou orthographiques ; à l'inverse, aucun point s'il n'y a pas de titre.

- Une production dont la longueur dépasse les instructions ne doit pas être pénalisée. Seule une production plus courte sera sanctionnée, à condition que les règles suivantes soient respectées :

Nombre de mots attendu	Minimum acceptable	On retire un demi-point au critère de longueur si la production comporte...	On retire 1 point au critère de longueur si la production comporte...
Minimum 150 mots	150 mots	entre 135 et 149 mots	134 mots ou moins

Figure 9. Règles de notation du nombre de mots TFS4

- Règle de comptage des mots : un mot est tout groupe de signes placé entre deux espaces : « c'est-à-dire » = 1 mot ; « un bon sujet » = 3 mots ; « je ne l'ai pas vu depuis avant-hier » = 7 mots.

- Le paragraphe, l'introduction et la conclusion valent chacun 0,5 point, donc 0,5 point sera déduit pour chaque élément manquant.

● Le critère de cohérence et cohésion :

- Les connecteurs servent ici à établir un rapport chronologique. Ils organisent généralement le récit dont ils soulignent les étapes : le début du récit (d'abord, au début, au commencement...), les péripéties (puis, ensuite, alors...), la fin du récit (finalement, enfin, au bout du compte...). Le nombre d'utilisation n'est pas défini.

- Le texte ne doit pas être hors sujet et l'expression doit être cohérente avec l'image. (En fait, si la rédaction s'écarte du sujet, elle risque d'obtenir une note très basse et aucun autre facteur ne sera pris en compte.)

● Le critère de compétences linguistiques :

- Le critère « Maîtrise du vocabulaire » ne peut pas être noté supérieur à celui précédent « Étendue du vocabulaire ». En revanche, le critère « Maîtrise de l'orthographe lexicale » peut être noté légèrement au-dessus de celui de l'étendue.
- Dans le critère « Maîtrise de l'orthographe lexicale », toutes les erreurs relatives à l'orthographe des mots figurant dans le dictionnaire sont pénalisées. Les erreurs de conjugaison sont également un problème au niveau de l'orthographe lexicale.
- Dans le critère « Degré d'élaboration des phrases », un point sera attribué si l'élève n'a pas fait d'erreur de syntaxe et si la phrase s'enchaîne bien, et des points supplémentaires seront attribués en plus, le cas échéant, pour l'utilisation correcte des phrases composées. Au lieu de cela, déduisez des points à partir d'un point.
- Toutes les erreurs de conjonction, de temps, de mode, d'accord en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) seront sanctionnées dans le critère « Maîtrise de la grammaire ».

Après deux corrections utilisant cette grille, nous avons constaté qu'elle présentait une limite majeure : si les étudiants pouvaient suivre les règles de notation les plus élémentaires (respect de la consigne et cohérence et cohésion) et ne pas tenir compte des notes déduites pour diverses erreurs grammaticales et syntaxiques, ils pouvaient obtenir une note relativement bonne. Comme par exemple (cf. [Annexe 4](#)).

Une Journée malheureuse.

Je m'appelle Louise, une étudiante de lycée et une femme fille malchanceuse.
 Aujourd'hui, je me lève à huit heures. Je vais être en retard. Donc, je n'ai pas déjeuné et je ne me suis pas lavé. Mais j'ai encore raté le bus. J'ai essayé de courir après le bus, mais il ne voulait pas s'arrêter. le conducteur ne s'est pas arrêté. Enfin, j'ai abandonné. Quelle journée malheureuse, !
 Je dois aller à l'école à pied. C'est une longue distance. Quand je suis arrivé à l'école, il était déjà neuf heures. Je suis en retard. Mais quand je suis entré dans la classe, j'ai trouvé mon sac à dos à la maison.
 Quelle journée malheureuse, !

Figure 10. Exemple d'une copie corrigée

En fait, la plupart des erreurs portent sur l'utilisation du passé composé, avec quelques erreurs de compétences linguistiques. La note pour cette partie n'a donc été que de 2,5/7. Mais cela n'a pas affecté sa note globale (8,5/15). Nous pouvons dire que

les compétences en langue française de cette étudiante peuvent encore être améliorées. Toutefois, une note de 8,5 à l'écrit est déjà relativement élevée, par rapport à la note moyenne à l'écrit mentionnée précédemment (6,04 sur 15).

Nous avons donc modifié la première version et réalisé une deuxième version de la grille de notation.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :					
Note :					/10
Respect de la consigne				/ 1.5	
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	0	0.5			
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0	0.5			
Le texte doit contenir des paragraphes , avec une introduction et une conclusion	0	0.5			
Cohérence et cohésion				/ 2	
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	1		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	0.5			
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	0.5			
Compétences linguistiques				/ 6	
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	0.5	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	0.5	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2
Les autres critères				/ 0.5	
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0	0.5			

Figure 11. Grille d'évaluation de la production écrite TFS4 (version 2)

● Le critère de respect de la consigne :

- Aucun point ne sera attribué en cas des erreurs grammaticales ou orthographiques dans le titre.

- Aucune note ne sera attribuée tant que le nombre de mots est inférieur à 150.

- Si le texte ne comporte pas de paragraphe, aucun point ne sera attribué.

- Le critère de compétences linguistiques : il a été observé que la plupart des élèves avaient encore quelques problèmes avec le vocabulaire élémentaire, nous avons donc supprimé « Étendue du vocabulaire ».
- Les autres critères : comme la rédaction est électronique, elle ne pose pas de problème d'écriture, nous avons donc supprimé « L'écriture ».

Ainsi, si nous suivons la deuxième version de la grille de notation, la rédaction de cette élève obtient 4,5 points (cf. [Annexe 5](#)). Cela correspond davantage au niveau de langue de l'élève.

7.2. Analyse des questionnaires apprenants

7.2.1. Avant le cours

Nous avons eu 25 réponses pour le premier questionnaire, ce qui nous a donné une représentation globale de la perception des étudiants sur les activités de production écrite et d'évaluation.

La première question portait sur l'attitude des élèves quant à l'importance des cinq compétences fondamentales en français. Plus de la moitié d'étudiants considéraient que les cinq compétences étaient importantes, et la plus importante d'entre elles était la communication avec les autres (72 %). Quant à la production écrite, il y a peu de différence entre les pourcentages de « moyennement important » (40 %) et de « très important » (56 %). Dans l'ensemble, l'attitude des élèves à l'égard de celle-ci était relativement positive, voir [Annexe 6 - question 1](#).

La seconde question concernait l'opinion des étudiants sur la manière dont la rédaction doit être menée. La plupart des élèves (76 %) étaient d'accord pour que l'enseignant corrige leur texte après qu'ils l'aient réalisé de manière indépendante. En seconde position (44 %), la réponse la plus populaire est que la rédaction doit se faire avec l'aide du professeur. Cela indique que les élèves sont plus dépendants de l'enseignant pour leurs tâches d'écriture, voir [Annexe 6 - question 2](#).

Quant à savoir pourquoi, nous citons ici quelques réponses d'étudiants. « Parce que je pense que mes capacités sont insuffisantes et que j'ai besoin de l'aide d'un

enseignant ». « Parce que pas compétent en écriture française ». « Parce que je peux obtenir de l'aide de mes professeurs et renforcer mes capacités en même temps ». « Parce que certaines syntaxes peuvent mal écrire ».

Nous avons ensuite demandé aux élèves où ils voulaient faire leurs écrits. 84 % des élèves pensaient qu'il devrait être fait à moitié en classe et à moitié à la maison, voir [Annexe 6 - question 3](#). « Parce qu'il faut à la fois l'aide de l'enseignant et le développement de notre capacité à penser de manière indépendante ». Ou encore « L'entraînement en classe améliorera ma vitesse d'écriture, l'entraînement à la maison me donnera plus de temps pour réfléchir et me permettra de ralentir et d'enrichir mes rédactions ». Ainsi, nous avons réalisé deux rédactions en cours et deux autres fois comme devoir à la maison.

Les réponses à la question 4 indiquaient que les élèves préféreraient que leurs enseignants signalent les erreurs lors de la correction des textes, en écrivant les bonnes réponses à côté (68 %). Avec des commentaires soulignant leurs points forts et leurs points faibles (48 %) et, si possible, en expliquant les erreurs en classe (40 %), voir [Annexe 6 - question 4](#). Par conséquent, nous marquions chaque correction et corrigeons ensuite les erreurs moins faciles à saisir ou moins évidentes, comme la structure syntaxique, puis nous ajoutions un commentaire à la fin du texte avec une explication de certaines des erreurs courantes que les élèves font.

Les questions 5 et 6 montraient l'attitude des étudiants à l'égard de l'évaluation. La majorité d'entre eux pensaient que l'évaluation servait à améliorer leur niveau (88 %), à comprendre leurs erreurs (76 %) et à connaître leur propre niveau (68 %), mais encore 60 % pensaient que l'évaluation servait plus ou moins à faire plaisir à l'enseignant, voir [Annexe 6 - question 5](#). En outre, plus de la moitié (52 %) des étudiants ont considéré l'évaluation comme un jugement, un jugement sur leur propre niveau ainsi que sur leurs capacités, voir [Annexe 6 - question 6](#). Ces points de vue ont beaucoup à voir avec l'impact que le TFS4 a sur les examens de compétence en langue française en Chine.

La question suivante portait sur les réactions des étudiants lorsqu'ils recevaient une rédaction corrigée. Tous les élèves ont regardé avant tout la note obtenue, c'était le plus important. Ils ont ensuite, essayé de comprendre pourquoi ils ont fait des fautes

(92 %) et réalisé une seconde version de la production écrite améliorée (92 %). Pourtant, plus de la moitié des élèves ont renoncé à corriger leurs erreurs en raison de difficultés (76 %) ou d'autres facteurs (64 %), voir [Annexe 6 - question 7](#). En fait, comme ils n'avaient pas été confrontés à l'écriture en français auparavant, la réponse à cette question peut avoir été basée sur leurs suppositions ou sur l'écriture antérieure dans une autre langue. Nous avons donc également posé cette question dans le questionnaire à la fin du cours et nous ferons une comparaison par la suite.

Les deux dernières questions abordaient les problèmes d'écriture rencontrés par les élèves à ce moment-là et la manière dont ils souhaitent améliorer leur compétence d'écriture. La plupart des étudiants avaient des problèmes de vocabulaire (92 %) et de grammaire (52 %), voir [Annexe 6 - question 9](#). Ils ont donc suggéré que la principale solution était de pratiquer la grammaire (72 %) et d'écrire autant que possible (60 %), voir [Annexe 6 - question 8](#). Comme il existait un cours de grammaire spécialement conçu pour le TFS4 en deuxième année de licence, nous avons surtout pratiqué le vocabulaire et l'écriture.

7.2.2. À la fin du cours

Nous avons reçu 26 réponses à ce questionnaire, qui visait à savoir ce que les étudiants pensaient des différents types d'évaluation et si les grilles d'évaluation avaient un impact positif sur eux.

La réponse à la première question nous a en fait surprise : 80 % des étudiants avaient déjà utilisé la grille d'évaluation, voir [Annexe 7 - question 1](#). Nous nous sommes demandée si la question de la restriction n'aurait pas dû être ajoutée avant ce cours, car la question n'était pas clairement exprimée. Après tout, ils n'avaient pas été en contact avec la rédaction française auparavant. Mais il est également possible que d'autres types de grilles de notation aient été utilisés.

La deuxième question démontrait l'autonomie des étudiants. 65,4 % des élèves utiliseraient la grille d'évaluation pour s'auto-évaluer après avoir terminé leur texte, voir [Annexe 7 - question 2](#).

Nous avons ensuite demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient de l'utilisation des deux grilles de notation, voir [Annexe 7 - question 3](#). La majorité des étudiants (88 %) ont trouvé cet outil utile pour eux. « Parce qu'il me fait prendre conscience visuellement de mes erreurs et de mes lacunes ». Parmi eux, la version à 15 points a été la plus populaire pour les raisons suivantes : « parce que cela correspond davantage au TFS4 » ; « car les indices sont plus détaillés et faciles à comprendre d'un seul coup d'œil ». Certains étudiants pensent également qu' « avec 10 points, c'est assez frustrant d'obtenir 4 ou 5 points pour une mauvaise écriture ». Seul un très petit nombre d'étudiants (9 %) a choisi la version à 10 points et n'a pas donné de raisons. Ce résultat était tout à fait inattendu. Nous avons en fait conçu la grille à 10 points pour que les étudiants obtiennent un score plus conforme aux exigences de TFS4, mais il est apparu clairement dans leurs réponses qu'ils appréciaient davantage leurs lacunes. Par ailleurs, les scores plus faibles ont pu affecter la confiance en soi des étudiants. Enfin, seuls 12 % des étudiants n'ont pas trouvé la grille d'évaluation utile parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de l'utiliser.

La question suivante concernait les commentaires des étudiants sur la révision du groupe, voir [Annexe 7 - question 4](#). La plupart d'entre eux (81 %) ont estimé que ce type de révision leur serait bénéfique. L'un des étudiants a souligné que « lorsque j'aide les autres à corriger leurs rédactions, je peux apprendre de leurs meilleures façons d'exprimer ; je peux aussi me souvenir de ne pas faire les mêmes erreurs la prochaine fois quand ils se produisent ». « Laissez-nous comprendre nos lacunes », un autre étudiant l'a exprimé ainsi. Cependant, il y a encore des étudiants (19 %) qui considèrent cela comme une perte de temps, « car la communication est un problème à différents niveaux ». En effet, nous avons recueilli les textes des étudiants après qu'ils les aient corrigés les uns pour les autres. Nous avons constaté qu'il y avait une certaine variation dans les niveaux des étudiants. En général, les élèves ayant un bon niveau pouvaient presque corriger la plupart des erreurs, tandis que les élèves moins avancés pouvaient rarement corriger les erreurs, ou même corriger celles qui étaient correctes. Par conséquent, une seconde révision a été effectuée pour éviter cela.

La question 5 visait à savoir si la fonction de vérification orthographique de l'ordinateur affecterait les notes des étudiants, voir [Annexe 7 - question 5](#). Puisque dans l'examen formel, le texte est écrit à la main, et s'il y a plus de fautes d'orthographe, cela

peut affecter l'impression générale du correcteur sur la rédaction. Cependant, seuls 31 % des élèves ont intégré cette fonction à leur ordinateur, et la moitié d'entre eux considéraient qu'elle aurait un impact sur leur écriture. Cela signifie que 85 % des étudiants n'étaient pas touchés par la fonction de vérification orthographique, ce qui n'affectera pas l'objectivité finale de la grille d'évaluation.

La question suivante a été mentionnée dans le questionnaire précédent, et cette fois les étudiants y ont répondu sur la base de leurs réactions réelles ce semestre, voir [Annexe 7 - question 6](#). En première position, ils ont essayé de comprendre pourquoi ils ont fait des fautes et les ont toutes corrigées (96 %). Cependant, comparé à la dernière fois où 92 % des étudiants réécrivaient leur texte, cette fois-ci le pourcentage n'était que de 70 %. En outre, cette réponse a clairement montré que les étudiants se souciaient toujours de leurs notes (88,5 %).

Compte tenu de la diversité des compétences requises pour l'activité d'écriture, nous avons marqué toutes les erreurs lorsque nous avons noté les rédactions. Nous craignons que cela n'érode la confiance en soi des élèves. Ainsi, la dernière question a été posée. Cependant, les résultats ont montré que la plupart des élèves (92 %) s'attendaient à ce que leurs professeurs soient sévères avec leurs copies. Un étudiant a dit : « je sais que j'ai de nombreux problèmes avec ma rédaction et que si mon professeur ne la corrige pas, je ne saurai pas ce que je fais de mal. C'est grâce à la correction de mon professeur que je peux mieux m'améliorer, donc cela n'entame pas ma confiance en moi et n'aura pas d'effet sur moi ».

Dans l'ensemble, les étudiants ont eu une attitude positive envers la grille d'évaluation. Cela ne peut se faire sans motiver les élèves et les impliquer dans des activités liées aux aspects textuels et linguistiques. Après chaque correction, nous avons choisi quelques erreurs représentatives et les avons expliquées en classe. Par ailleurs, nous avons sélectionné quelques textes comportant diverses erreurs et demandé aux élèves de les identifier, puis nous les avons expliquées une par une.

7.3. Analyse et interprétation des résultats

7.3.1. Analyse des résultats pour le pré-test

Dans le tableau ci-dessous figurent les résultats du pré-test de chaque critère d'évaluation dans les écrits d'étudiants. Nous avons réévalué le premier écrit en utilisant cette version, car nous avons considéré que la version à 10 points de la grille était plus conforme aux exigences du TFS4. Les chiffres 1-11 représentent, dans l'ordre, les 11 critères de cette grille, voir [Annexe 8](#). Finalement, nous avons reçu 25 textes.

Pré - test														11. Les autres critères (0.5)	Note finale
Le numéro d'étudiant	Respect de la consigne (1.5)	1	2	3	Cohérence et cohésion (2)	4	5	6	Compétences linguistiques (6)	7	8	9	10		
202007090101	0.5	0	0	0.5	2	1	0.5	0.5	2.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090103	1	0.5	0	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	1	1	1	0.5	7
202007090104	0	0	0	0	1.5	0.5	0.5	0.5	2.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	4.5
202007090105	0.5	0.5	0	0	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	1	1.5	0.5	0.5	6.5
202007090106	0	0	0	0	1.5	0.5	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0	3.5
202007090108	0	0	0	0	1	0.5	0	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3.5
202007090109	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0	7.5
202007090110	0.5	0	0.5	0	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	0.5	1	1.5	0	6
202007090112	0.5	0.5	0	0	2	1	0.5	0.5	3	0.5	1	1	0.5	0.5	6
202007090113	0.5	0	0	0.5	2	1	0.5	0.5	4	0.5	1	1	1.5	0.5	7
202007090114	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	2.5	0.5	1	0.5	0.5	0	6
202007090115	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	6
202007090116	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090117	0.5	0	0	0.5	2	1	0.5	0.5	4	0.5	1	1.5	1	0.5	7
202007090118	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	3	1	1	0.5	0.5	0.5	6
202007090119	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	1	1	0.5	0.5	0.5	7
202007090120	0.5	0	0.5	0	2	1	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	7
202007090121	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090122	1	0.5	0	0.5	2	1	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090123	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	0.5	1.5	1	0.5	7.5
202007090125	1	0.5	0	0.5	2	1	0.5	0.5	4	1	1	1.5	0.5	0	7
202007090126	0	0	0	0	2	1	0.5	0.5	3.5	1	0.5	1.5	0.5	0.5	6
202007090127	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	0.5	1	0.5	1	0.5	6.5
202007090128	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	8
202007090129	1	0.5	0.5	0	1.5	0.5	0.5	0.5	3.5	1	1	1	0.5	0.5	6.5
La note moyenne	0.82	0.2	0.3	0.3	1.88	0.9	0.5	0.5	3.06	0.7	0.8	0.9	0.7	0.4	6.16

Figure 12. Notes précises du pré-test

À la lumière des résultats qui présentent dans le tableau ci-dessus, nous pouvons énumérer les observations suivantes :

- Les étudiants ayant réussi à rédiger un titre correct se rapprochent du taux de 48 %. Cela signifie que la moitié des étudiants ont fait des erreurs dans le titre. Soit à cause du manque d'article, soit par des fautes d'orthographe. *Journée malheureuse, Peuvre Ylva*, par exemple.
- Là encore, seuls 48 % des élèves ont pu respecter le nombre de mots requis et 64 % seulement ont inclus des paragraphes dans leurs rédactions.

- Dans le critère cohérence et cohésion, presque tous les élèves ont été capables d'écrire un texte à partir des images et dans l'ordre dans lequel elles ont été présentées.
- Certes, leurs difficultés sont essentiellement les mêmes, malgré le fait que les notes moyennes sur les critères de compétences linguistiques sont très similaires : les difficultés relatives à élaborer correctement des phrases simples et complexes les plus courantes et les difficultés à maîtriser la grammaire.
- 20 % d'élèves ont eu des problèmes avec l'utilisation de la ponctuation.

7.3.2. Analyse des résultats pour le post-test

Ci-dessous sont les résultats des notes moyennes pour chaque critère d'évaluation de la grille d'évaluation, sur la base des productions écrites des élèves pour l'examen final. Cette fois-ci, nous avons reçu 27 copies.

Post-test															
Le numéro d'étudiant	Respect de la consigne (1.5)	1	2	3	Cohérence et cohésion (2)	4	5	6	Compétences linguistiques (6)	7	8	9	10	11. Les autres critères (0.5)	Note finale
202007090101	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	1	1	1	0.5	0.5	7.5
202007090103	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	5	1	1	1.5	1.5	0.5	8.5
202007090104	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4.5	1	0.5	1.5	1.5	0.5	8.5
202007090105	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	0.5	0.5	1	1	0.5	7
202007090106	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	0.5	1	1	0.5	0.5	6.5
202007090108	1	0.5	0.5	0	1.5	0.5	0.5	0.5	2.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090109	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	7
202007090110	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	3	0.5	1	0.5	1	0.5	6
202007090111	0.5	0	0.5	0	1.5	0.5	0.5	0.5	3.5	1	1	0.5	1	0.5	6
202007090112	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4.5	1	1	1	1.5	0.5	8
202007090113	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4	1	1	1.5	0.5	0.5	7
202007090114	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	0.5	0.5	1	1	0.5	6.5
202007090115	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	2.5	1	0.5	0.5	0.5	0	5.5
202007090116	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	7
202007090117	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	2	0.5	0	0.5	1	0.5	5.5
202007090118	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	1	1	1	0.5	7.5
202007090119	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	1	1	1	0.5	7.5
202007090120	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	2.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	6
202007090121	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	5
202007090122	1	0	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3	0.5	1	0.5	1	0.5	6.5
202007090123	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	3.5	0.5	1	1	1	0.5	7.5
202007090124	1	0.5	0	0.5	1	0.5	0.5	0	3	1	1	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090125	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	1.5	0.5	0	0.5	0.5	0.5	5.5
202007090126	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4.5	1	0.5	1.5	1.5	0.5	8.5
202007090127	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	8
202007090128	1.5	0.5	0.5	0.5	2	1	0.5	0.5	4.5	1	1	1.5	1	0.5	8.5
202007090129	1.5	0.5	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	4	1	1	1	1	0.5	7.5
La note moyenne	1.27777778	0.3	0.5	0.5	1.72222222	0.7	0.5	0.5	3.38888889	0.8	0.8	0.9	0.9	0.48148148	6.8703704

Figure 13. Notes précises du post-test

À partir de ce tableau, nous remarquons que :

- Le pourcentage d'erreurs commises par les élèves dans les titres est tombé à 34 %, mais les types d'erreurs commises sont les mêmes que ceux mentionnés précédemment.

- Tous les élèves ont satisfait aux critères, à l'exception d'un élève qui n'a pas respecté le nombre de mots et de deux élèves qui n'ont pas divisé leur texte en paragraphes.
- Comme pour le pré-test, presque tous les élèves ont été capables d'écrire un texte à partir des images et dans l'ordre dans lequel elles ont été présentées.
- Il est clair que leur principal problème réside encore dans leurs compétences linguistiques.
- Le taux de réussite de la prise en compte de critère relatif à la ponctuation avoisine le taux de 96 %.

7.3.3. L'analyse comparative

Le tableau ci-dessous réunit les critères de la grille d'évaluation et la note moyenne pour chaque critère du pré-test et du post-test.

Critère d'évaluation	La note moyenne	
	pré-test	post-test
La note finale	6.16 /10	6.87 /10
Respect de la consigne	0.82 / 1.5	1.28 / 1.5
1. Le texte doit comporter un titre, cohérent à la production	0.2 / 0.5	0.3 / 0.5
2. Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0.3 / 0.5	0.5 / 0.5
3. Le texte doit contenir des paragraphes, avec une introduction et une conclusion	0.3 / 0.5	0.5 / 0.5
Cohérence et cohésion	1.88 / 2	1.72 / 2
4. Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0.9 / 1	0.7 / 1
5. Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0.5 / 0.5	0.5 / 0.5
6. Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0.5 / 0.5	0.5 / 0.5
Compétences linguistiques	3.06 / 6	3.39 / 6
7. Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0.7 / 1	0.8 / 1
8. Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0.8 / 1	0.8 / 1
9. Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0.9 / 2	0.9 / 2
10. Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0.7 / 2	0.9 / 2
Les autres critères	0.4 / 0.5	0.48 / 0.5
11. La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0.4 / 0.5	0.48 / 0.5

Figure 14. La note moyenne pour chaque critère du pré-test et du post-test

D'après ce tableau, nous pouvons constater une légère amélioration de la performance des élèves en production écrite, de 6,16 à 6,87 points. Surtout dans le critère de respect de la consigne. Presque tous les élèves ont réussi à atteindre un nombre de mots suffisant et à prêter attention aux paragraphes dans leur rédaction pour l'examen final. Ensuite, une certaine amélioration a été constatée dans les résultats des élèves concernant la formulation de titre, la maîtrise du vocabulaire élémentaire et des règles de grammaire et de ponctuation, à l'exception d'une légère baisse dans les parties relatives aux critères des connecteurs. Pour les autres critères, les notes étaient à un plateau et ne fluctuaient pas beaucoup.

7.3.4. Interprétation des résultats

En accord avec ces observations des résultats enregistrés, nous pouvons donner les explications suivantes.

Tout d'abord, nous avons constaté une amélioration plus ou moins significative de la qualité des produits écrits des étudiants, ce qui peut s'expliquer par le fait que les étudiants ont suffisamment retouché leurs travaux écrits, et qu'ils ont pris en compte la plupart des critères qui figuraient dans la grille d'évaluation qui leur était fournie.

Concernant le critère relatif à l'utilisation des connecteurs n'est pas pris en compte par presque la moitié d'étudiants. Cela s'explique par les difficultés de méconnaissance de la nature des connecteurs. Ce qui conduit à une utilisation abusive des connecteurs, comme nous pouvons le constater dans l'exemple :

Ce matin a été le matin le plus triste pour moi. Parce que je suis en retard aujourd'hui. Le matin, quand je me suis réveillé, j'ai pris mon réveil **et** j'ai découvert que je suis en retard. **Alors** je me brosse mes dents, je me lave le visage et je m'habille en vitesse. **Mais** quand je suis arrivé à la station de bus, le bus était déjà parti. **Mais** je suis sorti un peu plus tard que d'habitude, **et** je ne m'attendais pas à le arrive, **alors** j'ai dû courir à l'école. **Puis** je suis arrivé à l'école, **mais** j'ai été déjà en retard. **Alors** je suis entré à l'école **et** je suis allé en classe, j'ai pensé que j'avais oublié mon sac à dos. Je suis trop pressé **parce que** j'ai mis près du lit. J'ai oublié de le prendre quand je suis sorti. Demain, je n'oublierai pas de prendre mon sac à dos **et** je me lèverai dix minutes plus tôt pour aller à l'école. C'est un matin pressé.

Nous pouvons constater l'existence d'au moins dix connecteurs dans ce texte. En effet, c'est un texte peu cohérent, sans ou avec connecteurs. La redondance du connecteur « alors » est évidente. Ce connecteur, utilisé trois fois, sert à marquer une

relation de cause à effet, mais seuls les deux premiers pourraient être considérés comme tels, le dernier pourrait être remplacé par la conjonction *quand*. C'est pareil pour le connecteur *parce que* qui n'exprime pas une cause. Il est clair que, bien que le texte soit apparemment simple (calqué sur une image à la structure prédéterminée), les connecteurs sont surutilisés.

Cela nous a conduite à attribuer ce fait au besoin d'activités spécifiquement conçues pour enseigner aux élèves les compétences d'utilisation correcte des connecteurs pour organiser les actions en un événement cohérent. Il convient de noter que les connecteurs peuvent représenter beaucoup plus d'un point dans l'évaluation de la rédaction du TFS4.

Enfin, les principales difficultés sont encore liées aux critères de compétences linguistiques. Cela peut s'expliquer par le fait qu'à ce niveau d'apprentissage, les élèves commettent encore des erreurs qu'il est urgent de corriger, comme les accords, l'orthographe, la conjugaison des verbes, etc.

Ainsi, nous pouvons dire que l'introduction de la grille d'évaluation a eu un impact plus ou moins positif sur la production de textes des élèves. Ceci nous a amenée à confirmer notre hypothèse initiale, selon laquelle l'utilisation de la grille d'évaluation avait le potentiel de corriger d'éventuelles lacunes dans les productions écrites des élèves, et donc d'améliorer la qualité de leurs écrits.

7.4. Analyse qualitative

Pour confirmer notre seconde hypothèse, nous allons effectuer une analyse qualitative en appliquant les deux versions de grille d'évaluation.

Un Matin en retard

Un Matin, La une fille a trouvé qu' a constaté qu'elle était en retard quand elle réveille s'est réveillée. c'est (le temps) 8h15. Elle est très nerveuse. Pour aller à l'école n'est pas en retard, Pour ne pas être en retard à l'école, la fille sort de la chambre immédiatement. Elle lave rapidement son visage, brosse ses dents et peigne. s'est peignée Et puis Elle s'habille rapidement. Quand elle a fini, elle manquait Qu'est-ce que ça veut dire immédiatement de la maison.

Elle doit prendre le autobus de l'école l'autobus scolaire. Alors elle sort à la maison, mais elle a raté le bus de l'école. elle regard que le bus de l'école sort. Elle a regardé le bus scolaire partir. Elle a couru sur le bus de l'école, mais elle n'a pas arrivé. Elle a couru après le bus scolaire mais n'a pas réussi à le rattraper. Elle est en regard à l'école. Elle a peur d'être blâmée par le professeur. Elle est très troublée. Elle espère que l'enseignant peut pardonner à à supprimer son retard à l'école. Elle a espéré que son professeur lui pardonnerait son retard à l'école.

Elle est triste et elle est endormie. Elle va dormir en au lit. Elle a décidé qu'elle se lever se lèverait tôt demain.

148 mots

Figure 15. Exemple 2 d'une copie corrigée

Nous pouvons constater que dans le texte, il y a un titre, mais manque un article, 0,5 pour la première grille d'évaluation mais 0 pour la seconde. Ensuite, la copie ne contient pas assez de mots (148 au lieu des 150 minimums demandés), c'est donc la même situation que précédemment. En plus, les connecteurs sont peu présents, nous retiennent 0,5 points. Pour les critères de compétences linguistiques, nous présentons par compter le nombre des erreurs :

- Erreurs de vocabulaire :
 - *a trouvé que* (au lieu de *a constaté que*)
 - *elle réveille / Elle lave / brosse ses dents / peigne* (absence de pronom pronominal)
 - *sort la chambre* (manque une préposition)
 - *couru sur* (au lieu de *après*)
 - *en lit* (au lieu de *au lit*)
- Erreurs d'orthographe :
 - *le autobus* (absence d'élision)
 - *en regard* (au lieu de *en retard*)
- Erreurs de syntaxe :
 - *Pour aller à l'école n'est pas en retard*
 - *elle manquait immédiatement de la maison.*
 - *elle n'a pas arrivé*

- *Elle espère que l'enseignant peut pardonner à son retard à l'école.*
- *Elle est triste et elle est endormie. Elle va dormir en lit.*

● Erreurs de grammaire :

- *Matin* (absence d'article)
- *La fille* ((confusion entre les articles définis et indéfinis)
- *c'est / Elle est / la fille sort / Elle s'habille / Elle doit / elle regard / le bus de l'école sort / Elle est en / Elle a peur / Elle est très troublée / Elle espère que / l'enseignant peut / Elle est triste / elle est endormie / qu'elle se lever* (absence de concordance du temps)
- *d'être blâmé* (absence d'accord)

Parmi les huit erreurs de vocabulaire, nous rencontrons la moitié d'erreurs où le pronom pronominal est absent, c'est une erreur d'omission. Pour le reste, ce sont des erreurs d'emploi inapproprié de mots. Nous donnerons 0,5 points pour le critère de « Maîtrise du vocabulaire » et celui d' « Étendue du vocabulaire ».

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, outre les deux exemples que nous avons énumérés ci-dessus, l'utilisation confuse des majuscules et des minuscules pose de nombreux problèmes, nous retenons donc 0,5 points.

Nous avons relevé cinq erreurs de syntaxe. La première, « *Pour aller à l'école n'est pas en retard* », rend la phrase mal formée et montre une mauvaise utilisation de « pour ». La forme correcte serait donc « *Pour ne pas être en retard à l'école* ». Concernant les phrases « *elle n'a pas **arrivé.*** » et « *Elle espère que l'enseignant peut **pardonner** à son retard à l'école.* », nous pouvions comprendre ce que cette étudiante disait, mais elle rencontrait une difficulté avec la structure de la phrase, ou plus précisément, avec l'utilisation des deux verbes principaux dans les phrases. Les deux phrases restantes sont problématiques en termes d'expression de la sémantique. Par ailleurs, "elle" comme le sujet des phrases, est présenté plusieurs fois dans la rédaction. Par conséquent, la note pour cette partie est de 0,5.

La dernière catégorie d'erreurs dans cette copie concerne la grammaire. Nous avons relevé dix-huit erreurs dont quinze sur la concordance du temps et une sur l'accord. Cela peut s'expliquer par le fait que les verbes sont invariables en chinois, donc la maîtrise des verbes en français, y compris la maîtrise de l'accord et du TAM (temps,

aspect, mode), est particulièrement difficile pour les Chinois. En fait, il ne s'agissait pas seulement de cette élève ; nous avons constaté que la plupart des erreurs des élèves étaient concentrées dans cette partie lorsque nous les avons notées après la première rédaction. Nous donnerons donc 0,5 points pour le critère sur la grammaire.

Il faut noter que, dans l'évaluation, il est également nécessaire de prendre en compte la mesure dans laquelle les différents types d'erreurs entravent le sens ou le langage. Dans les exemples que nous avons choisis, certaines erreurs constituent une infraction aux règles grammaticales, mais cela ne perturbe pas vraiment le sens, contrairement aux quelques types d'erreurs syntaxiques qui empêcheraient la compréhension du texte.

Dans notre analyse, nous pouvons dire que cet élève a encore de gros problèmes avec ses compétences en français et nous ne pensons pas que cette rédaction dépassera la note moyenne précédemment comptabilisée (6,04 sur 15). D'après les calculs, si les notes sont attribuées selon la première grille, l'élève obtiendra une note de 9 (cf. [Annexe 10](#)). Toutefois, en utilisant la grille de dix points, la note sera de 4,5 points (cf. [Annexe 11](#)).

Comme nous n'avons pas d'information de retour sur l'évaluation, nous ne pouvons utiliser cette analyse que pour avoir une idée générale du niveau des étudiants. Cette analyse remet en question notre deuxième hypothèse, selon laquelle la version de dix points de la grille de notation serait plus utile aux étudiants pour découvrir le niveau réel de leur rédaction TFS4. Même si nous étions en mesure de développer une grille d'évaluation plus précise, cela ne nous donnerait pas automatiquement une note exacte. Toutefois, cela n'enlève rien à l'utilité de la grille de notation. Si cette dernière ne facilite pas le travail de l'évaluateur, elle facilite en revanche celui de l'enseignant : elle nous a permis d'être très attentifs à tous les critères qui figurent dans la grille d'évaluation mentionnée ci-dessus. La grille est devenue un outil pertinent qui nous a amené à identifier avec précision les déficiences, et en particulier la grille communique avec les étudiants une fois celles-ci identifiées, créant ainsi une bonne atmosphère de communication interactive entre les deux pôles que sont les enseignants et les étudiants.

7.5. Limites de notre étude

Cette étude nous a confrontée à un certain nombre de difficultés, qui entraînent plusieurs limites.

La première limite concerne la collecte de données de la part des enseignants. Pour recueillir des données suffisantes, il serait pertinent d'interviewer plusieurs enseignants impliqués dans la correction de la production écrite du TFS4 afin d'obtenir des détails de correction plus précis. Cependant, en raison de l'épidémie, l'entretien ne pouvait pas avoir lieu. Ce manque de données affaiblit la pertinence de la grille, qui peut d'autant moins être généralisée.

Le second problème consiste en ce qu'il n'existe pas de critère clair entre le nombre d'erreurs et le nombre de points à déduire. En particulier, en ce qui concerne le critère de compétence linguistique, s'il y avait plus d'erreurs, nous donnerions simplement 0,5 points au lieu de 0. Et même si l'élève n'a commis qu'une seule erreur, nous ne lui donnerons pas la note maximale. Nous sommes donc ici influencée par l'effet de l'écart-type. De plus, comme la révision demande beaucoup de temps et d'efforts, nous n'avons pas invité d'autres enseignants à participer, ce qui a pu affecter la fidélité de la grille d'évaluation.

La dernière limite porte sur le fait que les deux grilles sont déficientes à plusieurs égards en raison du manque de temps pour lire une quantité suffisante de ressources documentaires lors de la conception. Ainsi, il n'y avait pas de changement majeur dans la nature des deux versions de la grille, à l'exception d'une certaine réduction du nombre de points.

7.6. Possibilité d'améliorations et perspectives futures

La première étape vers l'amélioration devrait être de pouvoir contacter autant que possible les enseignants impliqués dans la révision du TFS4 afin d'obtenir de leur part suffisamment de critères de notation pour améliorer la grille de notation. Combien d'erreurs sont déduites d'un point ? Quels types de textes peuvent obtenir plus de 10 points ? Lors de la déduction des points, le nombre d'erreurs ou la nature des erreurs

sont-ils pris en compte ? Les réponses à toutes ces questions nous aideront à la développer davantage dans la version améliorée de la grille.

En second lieu, une amélioration de l'étude devrait consister à faire appel à plus d'étudiants qui sont sur le point de passer le TFS4 comme sujets de test. Il est donc préférable que les élèves d'une classe utilisent la grille de notation et que ceux de l'autre classe ne l'utilisent pas, compte tenu du même contenu pédagogique. Par ailleurs, nous devons également tenir compte de l'existence d'autres facteurs affectant les progrès des élèves, tels que l'annotation ou la réécriture. Ces deux classes ont été étudiées à des fins de comparaison, validant davantage notre problématique.

Enfin, après avoir analysé les résultats des étudiants sur la production écrite, nous avons constaté que leur principal problème était leur compétence linguistique. Nous avons donc pensé qu'il serait possible d'affiner chaque sous-critère de ce critère, en comptant les types d'erreurs commises par les étudiants. De cette façon, les enseignants et les élèves pourraient mieux comprendre les problèmes du processus d'écriture et ainsi cibler les améliorations.

Conclusion

L'évaluation de la production écrite est déjà problématique en Chine, surtout pour l'examen du TFS4, mais l'utilisation d'outils d'évaluation pertinents peut conduire à des réponses valables, mais ne sont en aucun cas les seules, car ces échecs et ces déficiences caractérisent le travail écrit des apprenants de langues étrangères. Parmi ces outils, les grilles d'évaluation critériées sont recommandées, notamment dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, il s'avère que de nombreux enseignants n'utilisent pas ces outils, et que les autres ne les utilisent pas de manière efficace et formative. Comment expliquer autrement le grand nombre d'étudiants entrant à l'université qui sont incapables de s'évaluer et donc de se réguler de manière efficace et efficiente ? Cette observation nous a incités à envisager l'utilisation de grille d'évaluation dans les activités d'écriture afin de sensibiliser l'élève à l'existence de cet outil et de l'utiliser ensuite efficacement chaque fois qu'il est amené à écrire.

Dans le but de répondre aux questions posées et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons procédé à une analyse comparative des données du corpus. Selon notre étude, nous pouvons conclure en disant que, bien qu'il y ait encore des lacunes dans l'écriture des élèves, nous avons constaté une amélioration significative de leur écriture par rapport au premier test. L'utilisation de grilles d'évaluation occupe donc une place importante dans l'enseignement/apprentissage. Cet outil légitime les notes. Les indicateurs de réussite étant clairs, les élèves peuvent directement identifier ce qu'ils ont réussi ou non. Ainsi, ils savent où ils doivent s'améliorer.

En conclusion, cette expérience nous a permis de réfléchir à l'utilité de la grille d'évaluation. Cependant, nous nous demandons s'il existe d'autres outils d'évaluation, autres que la grille de notation, qui peuvent avoir un impact sur la progression de rédaction des élèves, les annotations, par exemple. Ces réflexions peuvent faire l'objet d'autres expériences qui nous permettront de mieux comprendre comment l'évaluation peut aider les élèves à progresser.

Bibliographie

- ACPF, (1988). *Programme national de l'enseignement du français élémentaire* (《高等学校法语专业基础阶段教学大纲》). Beijing : Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères.
- Aleksandrova, T., & David, C. (2020). Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif. *Synergies Chine*.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M-T. (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, édition DUNOD.
- Astolfi, J. P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Bansalem, D. (2011). L'évaluation de l'écrit dans le cadre du projet : du mode normatif au critérié. *Synergies Algérie*, (12), 181-190.
- Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@ se*, 7(1-2), 6-21.
- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL).
- Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous ? *Québec français*, 98, p. 22-25.
- Bohec, J. (2019). L'enseignement du français en Chine et les particularités de l'examen TFS. *Monde chinois*, (3), 44-58.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Éditions L'Harmattan.
- Cao, D., Wang, W. et al. (2009). *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau IV (TFS4)*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Chishiba, G. (2016). La Problématique de la Cohésion et de la Cohérence dans les Productions Écrites des Candidats aux Épreuves du DELF Et DALF en Zambie, de 2002 à 2012. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 4(2).

Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants?. *Langages*, (57), 9-15.

Cuq, J. P. Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'Écriture Contribution À Une Didactique de l'Écrit En Langue Maternelle*. Paris : Éditions universitaires.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, N° 4, p. 9-22.

Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Éditions de la Sorbonne.

Dong Y., (2012), Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois, *Synergies Chine* N°7, p. 81-95.

Dubois, Jean, et al. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. *Trésor du français*. p. 165. Paris : Larousse.

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 141-152.

Galligani, S., & Bruley, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges Crapel*, 35, 31-45.

Groupe, E. V. A., Gadeau, J., & Finet, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles II et III*. Paris : Hachette.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W.Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Huver, H. Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Les Éditions Didier.

Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Cahiers pédagogiques*, n°440, 18-20.

Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Vanves, Paris : Hachette FLE.

Larruy, M. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur en langue étrangère*. Paris : Clé international.

Noël-Jothy, F. Sampsonis, B. (2006). *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Hachette : Paris.

Piccardo, E., et al (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.

Pilorgé, J. L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, N° 145-146, p. 85-103.

Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 1, 31-54.

Reuter, Y. (2016). *L'analyse du récit-3e éd*. Armand Colin.

Rey, A. (2022). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / sous la direction de Alain Rey et Josette Rey-Debove* (p. 1). Le Robert.

SELINKER, L. (1972) : Interlangue, *International Review of Applied Linguistics* X-3, 209-231.

Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé international.

Tagliante C., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé international.

Tisset, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris : Sedes.

TSUI, A. B. M. & NG, M. (2000). *Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?*. *Journal of Second Language Writing* 9, 2, p. 147-170.

Vargas, I., & Sarmiento, F. (2021). La correction par les pairs dans le développement de stratégies en Écriture Académique en classe de FLE en milieu universitaire : Perspective de l'étudiant face à une proposition didactique: Peer Correction in the Development of Academic Writing Strategies in the Academic EFL Classroom : A Student's Perspective on a Didactic Proposal. *South Florida Journal of Development*, 2 (5), 7373-7383.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage?. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (51), 13-33.

Yu, C., & Chevalot, B. (2012). Rôle de la grammaire dans le TFS-4. *Synergies Chine*, (7), 97-105.

Sitographie

Aghaeilindi, S. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* (Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II). Consulté le 20 mars 2022, à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/973497/filename/Aghaeilindi_Somaye.pdf

CIEP, 2015. *Manuel de l'examineur-correcteur du DELF et du DALF*, document de référence. Consulté le 23 avril 2022, à l'adresse <https://pdf4pro.com/view/manuel-du-correcteur-et-de-l-examineur-2a21e5.html>

Jilin. (2022, 3 mars). Dans Baidubaike.

<https://baike.baidu.com/item/%E5%90%89%E6%9E%97/6293746?fromtitle=%E5%90%89%E6%9E%97%E5%B8%82&fromid=182763&fr=aladdin>

l'Université de Beihua. (2022, 3 mars). Dans Baidubaike.

<https://baike.baidu.com/item/%E5%8C%97%E5%8D%8E%E5%A4%A7%E5%AD%A6/743335>

Puren, C. (2006). *L'évaluation a-t-elle encore un sens?* Consulté le 20 mars 2022, à l'adresse https://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=36

Table des illustrations

Figure 1. Carte de Chine

Figure 2. Carte de la province du Jilin

Figure 3. Structure du TFS4

Figure 4. Représentation schématique du processus d'écriture

Figure 5. La démarche d'évaluation

Figure 6. Critères d'évaluation de la production écrite du DELF B1

Figure 7. Règles de notation du nombre de mots au niveau B1

Figure 8. Grille d'évaluation de la production écrite TFS4 (version 1)

Figure 9. Règles de notation du nombre de mots TFS4

Figure 10. Exemple 1 d'une copie corrigée

Figure 11. Grille d'évaluation de la production écrite TFS4 (version 2)

Figure 12. Notes précises du pré-test

Figure 13. Notes précises du post-test

Figure 14. La note moyenne pour chaque critère du pré-test et du post-test

Figure 15. Exemple 2 d'une copie corrigée

Table des annexes

[Annexe 1 L'expression écrite de l'examen TFS4 de 2016](#)

[Annexe 2 L'expression écrite finale](#)

[Annexe 3 Grille d'évaluation de la production écrite B1](#)

[Annexe 4 Exemple 1 de correction de PE \(V1\)](#)

[Annexe 5 Exemple 1 de correction de PE \(V2\)](#)

[Annexe 6 Questionnaire Apprenant \(avant le cours\)](#)

[Annexe 7 Questionnaire Apprenant \(à la fin du cours\)](#)

[Annexe 8 Tableau synoptique des chiffres et critères](#)

[Annexe 9 Le texte d'exemple 2](#)

[Annexe 10 Exemple 2 de correction de PE \(V1\)](#)

[Annexe 11 Exemple 2 de correction de PE \(V2\)](#)

Annexe 1 L'expression écrite de l'examen TFS4 de 2016

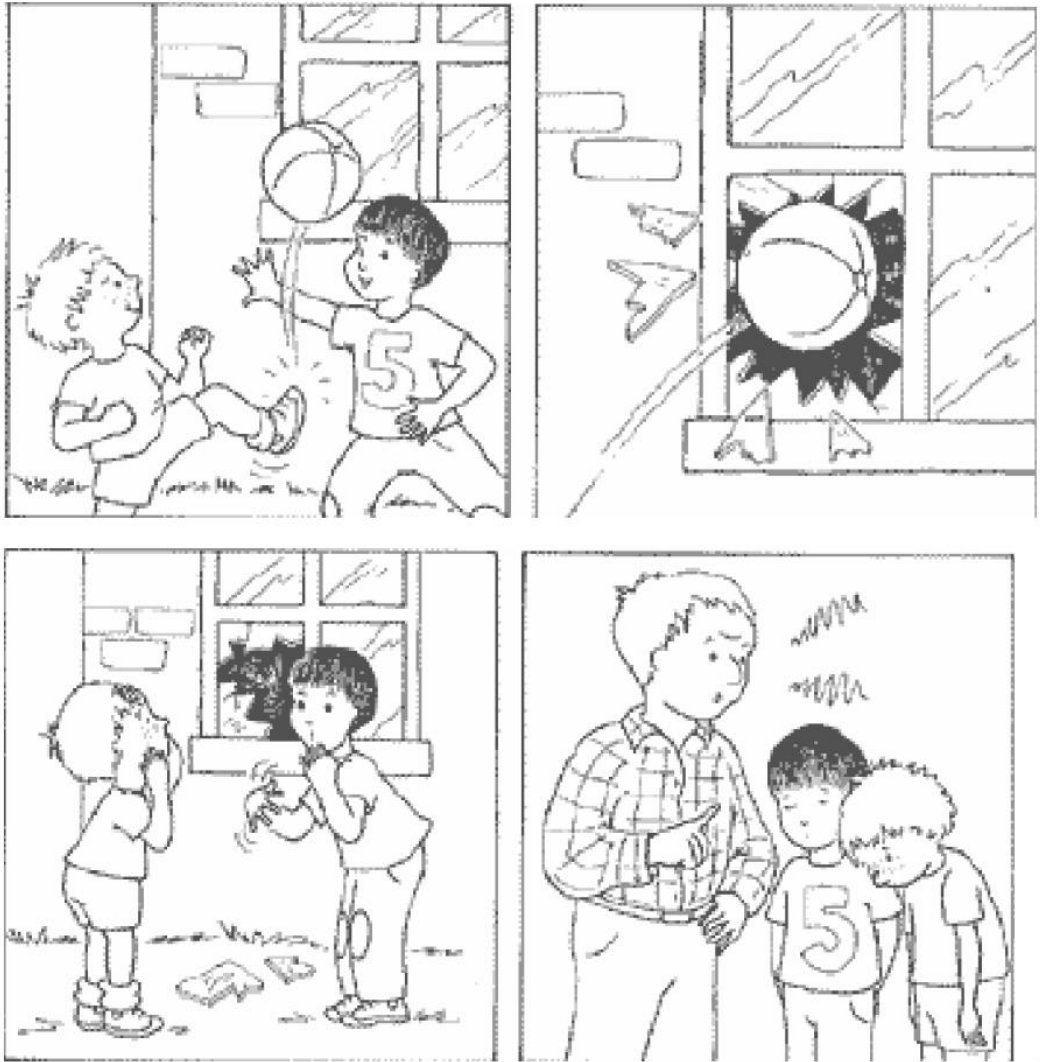
PARTIE VII EXPRESSION ÉCRITE (15 points)

D'après les dessins ci-dessous, rédigez un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient. Indiquez à la fin le nombre des mots que vous aurez employés.



Annexe 2 L'expression écrite finale

D'après les dessins ci-dessous, rédigez un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient. Indiquez à la fin le nombre des mots que vous aurez employés.



Annexe 3 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE B1

**Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
LES CORRECTEURS SONT NÉANMOINS LES SEULES PERSONNES HABILITÉES À LE REMPLIR.**

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE B1

ESSAI 25 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1	1,5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et / ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

Compétence lexicale / orthographe lexicale

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1,5	2

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1,5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2

* Si la production fait entre 113 et 143 mots, on attribuera 0,5 point sur 1 au critère de longueur.
Si la production fait 112 mots ou moins, on attribuera 0 point sur 1 au critère de longueur.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

Note : / 25

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.



DELFB1

Annexe 4 Exemple 1 de correction de PE (V1)

Une Journée malheureuse.

Je m'appelle Louise, une étudiante de lycée et une femme fille malchanceuse. Aujourd'hui, je me lève à huit heures. Je vais être en retard. Donc, je n'ai pas déjeuné et je ne me suis pas lavé. Mais j'ai encore raté le bus. J'ai essayé de courir après le bus, mais il ne voulait pas s'arrêter. le conducteur ne s'est pas arrêté. Enfin, j'ai abandonné. Quelle journée malheureuse !

Je dois aller à l'école à pied. C'est une longue distance. Quand je suis arrivé à l'école, il était déjà neuf heures. Je suis en retard. Mais quand je suis entré dans la classe, j'ai trouvé mon sac à dos à la maison.

Quelle journée malheureuse !

108 mots

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :	HU				
Note :	8.5 /15				
Respect de la consigne	2 / 3.5				
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	0	0.5	1		
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0	0.5	1		
Le texte doit contenir des paragraphes , avec une introduction et une conclusion	0	0.5	1	1.5	
Cohérence et cohésion	3 / 3				
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	1		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	0.5	1		
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	0.5	1		
Compétences linguistiques	2.5 / 7				
Étendue du vocabulaire : Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants	0	0.5	1		
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	0.5	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	0.5	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2
Les autres critères	1 / 1.5				
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0	0.5	1		
L'écriture : avoir une écriture soignée	0	0.5			

Annexe 5 Exemple 1 de correction de PE (V2)

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :	HU				
Note :	4.5 /10				
Respect de la consigne	0.5/ 1.5				
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	█	0.5			
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	█	0.5			
Le texte doit contenir des paragraphe s, avec une introduction et une conclusion	0	█			
Cohérence et cohésion	2/ 2				
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	█		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	█			
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	█			
Compétences linguistiques	2/ 6				
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	█	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	█	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	█	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	█	1	1.5	2
Les autres critères	0 / 0.5				
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	█	0.5			

Annexe 6 Questionnaire Apprenant (avant le cours)

Pour les questions ouvertes, seules quelques réponses seront listées pour ne pas surcharger cette annexe.

1. Quel niveau d'importance accordez-vous à chacune de ces compétences ? (1= peu important /2 =moyennement important /3= très important)

	1 (peu important)	2	3 (très important)
La compréhension orale	1 (4%)	8 (32%)	16 (64%)
La compréhension écrite	0 (0%)	8 (32%)	17 (68%)
La production écrite	1 (4%)	10 (40%)	14 (56%)
La production orale	2 (8%)	9 (36%)	14 (56%)
Communiquer et interagir avec les autres	3 (12%)	4 (16%)	18 (72%)

Annexe 6 - question 1

2. Selon vous, les activités de production écrite doivent se réaliser :

Seul(e)	2	8%
L'évaluation par les pairs	4	16%
Avec l'aide du professeur	11	44%
Seul(e), mais l'aide du professeur pour faire la correction.	19	76%
Les autres réponses	1	4%

- 2.1. Pourquoi ?

Annexe 6 - question 2

3. Selon vous, il faut faire les activités de production écrite :

Principalement en classe	2	8%
50% en classe,50% à la maison	21	84%
Principalement à la maison	2	8%

3.1. Pourquoi ?

- Parce qu'éviter d'oublier quand on rentre à la maison consolide vos connaissances.
- Parce qu'il faut à la fois l'aide de l'enseignant et le développement de notre capacité à penser de manière indépendante.
- L'entraînement en classe améliorera ma vitesse d'écriture, l'entraînement à la maison me donnera plus de temps pour réfléchir et me permettra de ralentir et d'enrichir mes rédactions.
- Il est plus efficace de s'entraîner à écrire en classe.

Annexe 6 - question 3

4. Comment aimeriez-vous que votre professeur évalue vos écrits ?

en mettant une note	6	24%
en écrivant un commentaire pour dire sur ce qui est bien et ce qui est mal	12	48%
en soulignant les fautes et en écrivant la bonne réponse à côté	17	68%
en soulignant les fautes mais sans les corriger	2	8%
en soulignant les fautes et en proposant une grille d'auto correction pour les apprenants	5	20%
en expliquant les erreurs en commun des étudiants	10	40%

Annexe 6 - question 4

5. Selon vous, l'évaluation sert à : (1= pas d'accord / 2= plus ou moins d'accord / 3=d'accord)

	1= pas d'accord	2= plus ou moins d'accord	3=d'accord
Connaître son niveau	0 (0%)	8 (32%)	17 (68%)
Sanctionner les fautes	2 (8%)	9 (36%)	14 (56%)
Améliorer son niveau	1 (4%)	2 (8%)	22 (88%)
Apprendre de ses erreurs	1 (4%)	5 (20%)	19 (76%)
Faire plaisir au professeur	10 (40%)	9 (36%)	6 (24%)

Annexe 6 - question 5

6. À quels sentiments associez-vous le mot "évaluation" ? (un jugement, de la peur, de la fierté, etc.)

- Un jugement (13 - 52%)
- De la peur (5 - 20%)
- Remerciement (2 - 8%)
- Bon bien mal (1 - 4%)
- Accepter gentiment (5 - 20%)

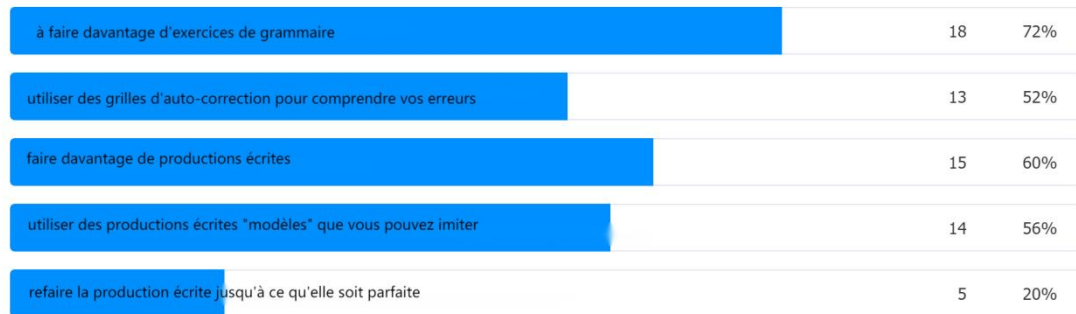
Annexe 6 - question 6

7. Quelles sont vos réactions possibles lorsque votre professeur vous rend votre production écrite corrigée? (1 =jamais ou rarement /2= souvent /3 =toujours)

	1 (jamais ou rarement)	2	3 (toujours)
vous regardez la note avant tout c'est le pl ...	0 (0%)	17 (68%)	8 (32%)
vous regardez les fautes et cela vous ...	4 (16%)	18 (72%)	3 (12%)
vous essayez de comprendre pourquoi vous ave ...	2 (8%)	9 (36%)	14 (56%)
vous rangez la copie dans votre sac en pensa ...	9 (36%)	13 (52%)	3 (12%)
vous corrigez toutes les erreurs	4 (16%)	16 (64%)	5 (20%)
vous essayez de corriger des erreurs mais vo ...	6 (24%)	15 (60%)	4 (16%)
vous faites les exercices ...	3 (12%)	14 (56%)	8 (32%)
vous réalisez une deuxième version de votre production	2 (8%)	20 (80%)	3 (12%)

Annexe 6 - question 7

8. Quel genre d'activités vous semblerait utile pour améliorer vos productions écrites ?



Annexe 6 - question 8

9. Quelles sont vos principales difficultés sur la production écrite maintenant ?

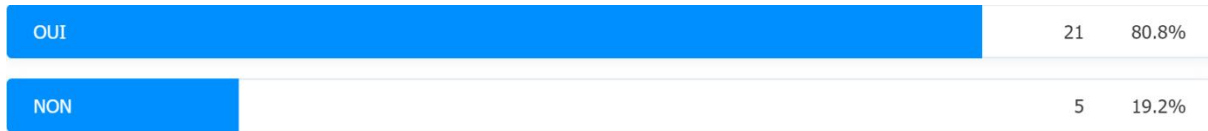
- Je ne sais pas écrire. (7 - 28%)
- Vocabulaire insuffisant (23 - 92%)
- Structures de phrases irrégulières (9 - 36%)
- Pas très doué en grammaire (13 - 52%)

Annexe 6 - question 9

Annexe 7 Questionnaire Apprenant (à la fin du cours)

Nous ne citons ici que ce qui est pertinent pour le mémoire.

1. Avez-vous déjà utilisé une grille d'évaluation ?



Annexe 7 - question 1

2. Lorsque vous avez fini de rédiger votre texte, utilisez-vous la grille d'évaluation pour vous auto-évaluer ?



Annexe 7 - question 2

3. La grille d'évaluation est utile pour vous ? Si oui, laquelle (15 points ou 10 points) est plus utile ou plus appropriée, pourquoi ? (ou vous pensez que c'est la même chose ?) Si non, pourquoi ?

- Oui. (23 - 88%)
 - 15 points (14 - 61%)
 - 10 points (2 - 9%)
 - C'est la même chose. (7 - 30%)
- Non. (3 - 12%) Je n'ai pas vraiment l'habitude d'utiliser.

Annexe 7 - question 3

4. Que pensez-vous de l'évaluation en binôme ou en petit groupe ?

- C'est utile. (21 - 81%)
 - Lorsque j'aide les autres à corriger leurs rédactions, je peux apprendre de leurs meilleures façons d'exprimer ; je peux aussi me souvenir de ne pas faire les mêmes erreurs la prochaine fois quand ils se produisent.
 - Laissez-nous comprendre nos lacunes.
- Ce n'est pas utile. (5 - 19%)
 - Parce qu'il y a peu d'intérêt de la part des étudiants.
 - La plupart du temps, c'est une perte de temps, car la communication est un problème à différents niveaux.

Annexe 7 - question 4

5. Est-ce que votre ordinateur dispose d'une fonction de correction orthographique ? Cela a-t-il eu un effet sur votre note finale ?

- Oui. (8 - 31%)
- Oui (4 - 50%)
- Non (4 - 50%) Parce que je vais le corriger deux fois et le vérifier moi-même.
- Non . (18 - 69%)

Annexe 7 - question 5

6. Quelles sont vos réactions possibles lorsque votre professeur vous rend votre production écrite corrigée? (1 =jamais ou rarement /2= souvent /3 =toujours)

	1 (jamais ou rarement)	2	3 (toujours)
vous regardez la note avant tout c'est le pl ...	3 (11.5%)	12 (46.2%)	11 (42.3%)
vous regardez les fautes et cela vous ...	11 (42.3%)	11 (42.3%)	4 (15.4%)
vous essayez de comprendre pourquoi vous ave ...	0 (0%)	9 (34.6%)	17 (65.4%)
vous corrigez toutes les erreurs	1 (3.8%)	19 (73.1%)	6 (23.1%)
vous réalisez une deuxième version de votre production	8 (30.8%)	15 (57.7%)	3 (11.5%)

Annexe 7 - question 6

7. Le fait de noter votre production à chaque fois a-t-il un impact sur vous, notamment si le nombre d'erreurs affecte votre motivation ? Si oui, comment aimeriez-vous que votre professeur corrige votre rédaction ?

- Oui, (1 - 4%)
- Non, (25 - 92%) Parce que je sais que j'ai de nombreux problèmes avec ma rédaction et que si mon professeur ne la corrige pas, je ne saurai pas ce que je fais de mal. C'est grâce à la correction de mon professeur que je peux mieux m'améliorer, donc cela n'entame pas ma confiance en moi et n'aura pas d'effet sur moi.
- Je n'ai aucune idée (1 - 4%)

Annexe 7 - question 7

Annexe 8 Tableau synoptique des chiffres et critères

Respect de la consigne

1. Le texte doit comporter un titre, cohérent à la production
 2. Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée
 3. Le texte doit contenir des paragraphes, avec une introduction et une conclusion
-

Cohérence et cohésion

4. Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs
 5. Le texte doit présenter les événements dans l'ordre
 6. Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.
-

Compétences linguistiques

7. Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire
 8. Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale
 9. Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.
 10. Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire
-

Les autres critères

11. La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation
-

Annexe 9 Le texte d'exemple 2

Matin en retard

Matin , La fille a trouvé qu'elle était en retard quand elle réveille. c'est 8h15.Elle est très nerveuse.Pour aller à l'école n'est pas en retard, la fille sort la chambre immédiatement. Elle lave rapidement son visage, brosse ses dents et peigne. Et puis Elle s'habille rapidement. Quand elle a fini, elle manquait immédiatement de la maison.

Elle doit prendre le autobus de l'école.Alors elle sort à la maison, mais elle a raté le bus de l'école.elle regard que le bus de l'école sort. Elle a couru sur le bus de l'école,mais elle n'a pas arrivé. Elle est en regard à l'école.Elle a peur d'être blâmé par le professeur. Elle est très troublée. Elle espère que l'enseignant peut pardonner à son retard à l'école.

Elle est triste et elle est endormie. Elle va dormir en lit. Elle a décidé qu'elle se lever tôt demain.

Un Matin en retard

Un Matin, La une fille a trouvé qu' a constaté qu'elle était en retard quand elle réveille s'est réveillée. c'est (le temps) 8h15.Elle est très nerveuse. Pour aller à l'école n'est pas en retard, Pour ne pas être en retard à l'école, la fille sort de la chambre immédiatement. Elle lave rapidement son visage, brosse ses dents et peigne.s'est peignée Et puis Elle s'habille rapidement. Quand elle a fini, elle manquait Qu'est-ce que ça veut dire immédiatement de la maison.

Elle doit prendre le autobus de l'école l'autobus scolaire. Alors elle sort à la maison, mais elle a raté le bus de l'école.elle regard que le bus de l'école sort. Elle a regardé le bus scolaire partir. Elle a couru sur le bus de l'école,mais elle n'a pas arrivé. Elle a couru après le bus scolaire mais n'a pas réussi à le rattraper. Elle est en regard à l'école.Elle a peur d'être blâmée par le professeur. Elle est très troublée. Elle espère que l'enseignant peut pardonner à à supprimer son retard à l'école. Elle a espéré que son professeur lui pardonnerait son retard à l'école.

Elle est triste et elle est endormie. Elle va dormir en au lit. Elle a décidé qu'elle se lever se lèverait tôt demain.

148 mots

Annexe 10 Exemple 2 de correction de PE (V1)

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :		REN			
Note :		9 /15			
Respect de la consigne		2.5/ 3.5			
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	0	0.5	1		
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0	0.5	1		
Le texte doit contenir des paragraphes , avec une introduction et une conclusion	0	0.5	1	0.5	
Cohérence et cohésion		2.5/ 3			
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	1		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	0.5	1		
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	0.5	1		
Compétences linguistiques		2.5/ 7			
Étendue du vocabulaire : Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants	0	0.5	1		
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	0.5	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	0.5	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2
Les autres critères		1,5 / 1.5			
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0	0.5	1		
L'écriture : avoir une écriture soignée	0	0.5			

Annexe 11 Exemple 2 de correction de PE (V2)

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE					
Le nom :	REN				▼
Note :	4,5 /10				
Respect de la consigne	0.5 / 1.5				
Le texte doit comporter un titre , cohérent à la production	0	0.5			
Le texte doit respecter la consigne de longueur minimale indiquée	0	0.5			
Le texte doit contenir des paragraphes , avec une introduction et une conclusion	0	0.5			
Cohérence et cohésion	1,5 / 2				
Les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs	0	0.5	1		
Le texte doit présenter les événements dans l'ordre	0	0.5			
Le texte doit être en adéquation avec les dessins proposés.	0	0.5			
Compétences linguistiques	2/ 6				
Maîtrise du vocabulaire : Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire	0	0.5	1		
Maîtrise de l'orthographe lexicale : Montre une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale	0	0.5	1		
Degré d'élaboration des phrases : Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de la grammaire : Montre une bonne maîtrise de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2
Les autres critères	0,5 / 0.5				
La ponctuation : utilisation appropriée de la ponctuation	0	0.5			

Table des matières

Sommaire.....	7
Introduction.....	9
Partie 1 - Présentation du contexte.....	11
Chapitre 1. Le contexte du stage.....	12
1.1. L'Université de Beihua.....	12
1.2. La spécialité de Français.....	14
1.3. Étudiants en deuxième année de licence.....	15
Chapitre 2. Le contexte éducatif en Chine.....	16
2.1. Le français en tant que spécialité universitaire en Chine.....	16
2.2. L'examen national TFS4.....	17
2.3. La production écrite du TFS4.....	21
Partie 2 - Cadrage théorique.....	23
Chapitre 3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE.....	24
3.1. L'écrit.....	24
3.2. La production écrite.....	24
3.3. Les processus de production.....	25
3.4. La compétence scripturale.....	28
3.5. Acquisition de la compétence écrite en L2.....	30
3.6. Le texte narratif : définitions et caractéristiques.....	31
3.6.1. Définition.....	31
3.6.2. Les caractéristiques de la narration.....	32
3.7. Les concepts de cohérence et de cohésion.....	34
3.7.1. Définition de la cohérence.....	34
3.7.2. Définition de la cohésion.....	35
3.7.3. La cohésion et la cohérence dans le CECRL.....	36

Chapitre 4. L'erreur	38
4.1. Définition de la notion d'erreur	38
4.2. Définition de la notion de faute	39
4.3. La distinction entre la faute et l'erreur	40
4.4. Le statut de l'erreur en FLE.....	41
4.5. Interlangue.....	42
4.5.1. Sa définition.....	42
4.5.2. Ses propriétés.....	43
Chapitre 5. L'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.....	47
5.1. Définition de l'évaluation	47
5.2. Les différents types d'évaluation	50
5.2.1. L'évaluation diagnostique.....	50
5.2.2. L'évaluation formative	51
5.2.3. L'évaluation sommative	52
5.3. Qui évalue ?.....	53
5.3.1. L'évaluation par l'enseignant.....	53
5.3.2. L'auto-évaluation	55
5.3.3. L'évaluation entre pairs.....	56
5.4. Les concepts de l'évaluation	57
5.4.1. La validité.....	57
5.4.2. La fidélité.....	59
5.4.3. La faisabilité.....	61
5.5. L'outil d'évaluation	61
5.5.1. Les grilles du DELF.....	62
5.5.2. Les critères de correction au DELF B1	64
5.5.3. Les critères de correction au TFS4.....	65
5.5.4. Comparaison entre les deux systèmes d'évaluation	66
Partie 3 - La méthodologie et l'interprétation des résultats.....	68

Chapitre 6. Méthodologie	69
6.1. Le recueil des données	69
6.1.1. Deux questionnaires destinés aux apprenants de FLE.....	69
6.1.2. Des productions réalisées par les apprenants	70
6.2. Procédure d'analyse	70
Chapitre 7. Analyse du corpus de données recueillies	72
7.1. Démarche d'élaboration des grilles d'évaluation.....	72
7.2. Analyse des questionnaires apprenants	76
7.2.1. Avant le cours	76
7.2.2. À la fin du cours	78
7.3. Analyse et interprétation des résultats.....	81
7.3.1. Analyse des résultats pour le pré-test.....	81
7.3.2. Analyse des résultats pour le post-test.....	82
7.3.3. L'analyse comparative	83
7.3.4. Interprétation des résultats	84
7.4. Analyse qualitative	85
7.5. Limites de notre étude.....	89
7.6. Possibilité d'améliorations et perspectives futures.....	89
Conclusion.....	91
Bibliographie	92
Sitographie.....	96
Table des illustrations	97
Table des annexes	98
Annexe 1 L'expression écrite de l'examen TFS4 de 2016	99
Annexe 2 L'expression écrite finale	100
Annexe 3 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE B1	101
Annexe 4 Exemple 1 de correction de PE (V1)	102
Annexe 5 Exemple 1 de correction de PE (V2)	103

Annexe 6 Questionnaire Apprenant (avant le cours)	104
Annexe 6 - question 1	104
Annexe 6 - question 2	104
Annexe 6 - question 3	105
Annexe 6 - question 4	105
Annexe 6 - question 5	106
Annexe 6 - question 6	106
Annexe 6 - question 7	107
Annexe 6 - question 8	107
Annexe 6 - question 9	107
Annexe 7 Questionnaire Apprenant (à la fin du cours)	108
Annexe 7 - question 1	108
Annexe 7 - question 2	108
Annexe 7 - question 3	108
Annexe 7 - question 4	109
Annexe 7 - question 5	109
Annexe 7 - question 6	109
Annexe 7 - question 7	109
Annexe 8 Tableau synoptique des chiffres et critères	110
Annexe 9 Le texte d'exemple 2	111
Annexe 10 Exemple 2 de correction de PE (V1)	112
Annexe 11 Exemple 2 de correction de PE (V2)	113
Table des matières	114

MOTS-CLÉS : productions écrites, évaluation, grille d'évaluation, contexte universitaire chinois, critères d'évaluation

RÉSUMÉ

En Chine, du fait de la forte compétitivité du système éducatif, l'évaluation est un moyen important de méritocratie. Le TFS4 (le Test national de français comme spécialité niveau 4), qui vise à évaluer les acquis en langue française, est une évaluation nationale qui a un impact direct ou indirect sur la progression de l'apprentissage et de l'enseignement des apprenants. Une grille d'évaluation est donc un outil essentiel pour l'évaluation de la production écrite. Pour étudier dans quelle mesure la mise en place de cet outil pourrait améliorer les compétences à l'écrit chez les étudiants sinophones spécialisés en études françaises de 2^e année de licence, une étude comparative a été réalisée, en analysant le corpus collecté d'un point de vue qualitatif et quantitatif au début et à la fin de l'expérience.

KEYWORDS : written productions, evaluation, evaluation grid, Chinese university context, evaluation criteria

ABSTRACT

In China, due to the high competitiveness of the education system, assessment is an important means of meritocracy. The TFS4 (the National Test of French as a Specialty Level 4), which aims to assess French language proficiency, is a national assessment that has a direct or indirect impact on learners' learning and teaching progress. A rubric is therefore an essential tool for the assessment of written production. To investigate the extent to which the implementation of this tool could improve the writing skills of Chinese-speaking 2^e year undergraduate French studies students, a comparative study was conducted, analyzing the collected corpus from a qualitative and quantitative perspective at the beginning and end of the experiment.