

*République Algérienne Démocratique  
et Populaire*

*Ministère de L'enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique*

*Université 8 mai 1945 Guelma  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et de Langue  
Française*



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة  
كلية الآداب واللغات  
قسم الآداب واللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master académique**  
**Domaine :** Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française  
**Spécialité :** Didactique et langues appliquées

**Intitulé :**

**Les difficultés de rédaction d'une dissertation en situation d'évaluation :**  
**Cas des étudiants de master 1 Didactique et langues appliquées**  
**de l'université 8 mai 1945 Guelma**

**Rédigé et présenté par :**

ZEHOUCHE Fatima Norhane

**Sous la direction de :**

M. ZERARA Mohammed Abdou

**Membres du jury**

**Président :** Mme. Laouassa Halima

**Rapporteur :** M. ZERARA Mohammed Abdou

**Examineur :** Mme. Bouguettaya Naïla

**Année d'étude 2022/2023**

## *Remerciements*

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma gratitude envers le tout-puissant pour m'avoir donné la force, la patience et la détermination pour mener à bien ce travail.

Je souhaite remercier chaleureusement mon directeur de recherche M. ZERARA Mohammed Abdou, pour ses conseils avisés, sa disponibilité inébranlable et son soutien inconditionnel tout au long de cette recherche. Sa grande expertise et ses encouragements ont été d'une aide précieuse pour moi, et j'ai considérablement enrichi mes connaissances grâce à lui.

Je tiens également à remercier les membres du jury qui ont généreusement accepté d'évaluer mon travail.

Je n'oublie pas de remercier le personnel administratif du département de français de l'université 8 mai 1945 pour leur assistance dans les démarches administratives.

Enfin, je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à tous les enseignants qui m'ont guidé tout au long de mon parcours universitaire. Vos enseignements ont été précieux et ont contribué à mon développement personnel et professionnel.

**Merci**

## *Dédicaces*

Je dédie ce travail,

À mes parents, qui m'ont soutenu sans relâche et ont fait des sacrifices incommensurables pour que je puisse poursuivre mes études. Leur amour inconditionnel et leurs encouragements constants ont été un véritable pilier tout au long de mon parcours. Je leur suis éternellement reconnaissante et je prie pour que Dieu les bénisse de santé et de bonheur.

À mes sœurs adorées, Salima Hassani, Maria et Joumana, qui ont été là pour moi, partageant mes joies et mes peines, et m'ont inspiré par leur courage et leur persévérance.

À mon frère, ma grand-mère, ainsi qu'à toutes mes tantes et les membres de ma famille, qui ont été des piliers de soutien et des sources d'inspiration pour moi.

À mes copines Sirine Guerroudj et Wissem Zaoui pour leur soutien inestimable tout au long de ce projet.

*Fatima Norhane*

## Table des matières

<i>Remerciements</i> .....	I
<i>Dédicace</i> .....	II
<i>Résumé</i> .....	VI
<i>Liste des tableaux</i> .....	VIII
<i>Liste des figures</i> .....	VIII
<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>Partie théorique</b> .....	6
<b>Chapitre I : L'écrit, aspects linguistiques et didactiques</b> .....	7
1. La notion de l'écrit .....	8
1.1 Définition de l'écrit .....	8
1.2 L'écrit à l'université .....	10
2. La production écrite.....	11
2.1 Le processus rédactionnel .....	12
2.1.1 Le modèle linéaire .....	13
2.1.1.1 Le modèle de ROHMER (1965) .....	13
2.1.2 Les modèles non linéaires .....	13
2.1.2.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) .....	13
2.1.2.2 Le modèle de BREITER et SCARDAMALIA (1987) .....	15
2.1.2.3 Le modèle de DESCHÊNES (1988) .....	16
2.1.2.4 Le modèle de MOIRAND (1979) .....	17
3. Le rapport lecture-écriture .....	18
<b>Chapitre II : Structure, méthodes et difficultés de la dissertation</b> .....	22
1. Définition de la dissertation.....	23
2. Les principales séquences dans la dissertation .....	24
2.1 La séquence argumentative et explicative dans la dissertation .....	25
3. Comment procéder pour écrire une dissertation.....	25
3.1 L'étape de la lecture et l'analyse du sujet.....	26
3.2 La recherche des idées .....	26
3.3 La problématique .....	26
3.4 L'élaboration d'un plan .....	27
4. Les types de plan de la dissertation .....	27
4.1 Le plan dialectique .....	27

4.2 Le plan analytique .....	28
4.3 Le plan thématique .....	28
4.4 Le plan comparatif .....	28
5. La rédaction de la dissertation .....	29
5.1 L'introduction.....	29
5.2 Le développement .....	30
5.3 La conclusion .....	30
6. Les difficultés liées à la rédaction d'une dissertation.....	31
6.1 Les difficultés liées aux connaissances .....	31
6.1.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	32
6.1.1.1 Les difficultés liées aux connaissances linguistiques.....	32
6.1.1.2 Les difficultés liées aux connaissances référentielles.....	33
6.1.1.3 Difficultés liées aux connaissances textuelles.....	33
6.1.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales .....	34
6.2 Les difficultés liées à la motivation.....	34
6.3 Difficultés liées à la cohérence et la cohésion textuelle.....	35
<b>Partie pratique .....</b>	<b>39</b>
<b>Chapitre 01 : La collecte des données.....</b>	<b>40</b>
1. Méthodologie du travail.....	41
2. Le public visé.....	41
3. L'échantillonnage .....	42
4. Les outils d'investigation.....	42
4.1 Les copies d'examen des étudiants .....	42
4.1.1 Le sujet de la dissertation.....	42
4.1.2 La grille d'analyse .....	43
4.1.3 La description de la grille d'analyse .....	44
4.2 Le questionnaire .....	47
<b>Chapitre 02 : Analyse et interprétation des copies des étudiants.....</b>	<b>49</b>
1. Analyse et interprétation des dissertations des étudiants de master 1 .....	50
1.1 Analyse et commentaire de la copie 01 .....	50
1.2 Analyse et commentaire de la copie 02.....	53
1.3 Analyse et commentaire de la copie 03.....	56
1.4 Analyse et commentaire de la copie 04.....	60
1.5 Analyse et commentaire de la copie 05.....	62

1.6 Analyse et commentaire de la copie 06.....	66
1.7 Analyse et commentaire de la copie 07.....	70
1.8 Analyse et commentaire de la copie 08.....	73
1.9 Analyse et commentaire de la copie 09.....	76
1.10 Analyse et commentaire de la copie 10.....	80
2. Synthèse des résultats .....	83
<b>Chapitre 03 : Analyse et interprétation des données du questionnaire .....</b>	<b>87</b>
1. Analyse et interprétation du questionnaire.....	88
1.1 Question 1.....	88
1.2 Question 2.....	88
1.3 Question 3.....	89
1.4 Question 4.....	90
1.5 Question 5.....	91
1.6 Question 6.....	93
1.7 Question 7.....	93
1.8 Question 8.....	94
1.9 Question 9.....	95
1.10 Question 10.....	96
1.11 Question 11.....	97
1.12 Question 12.....	98
1.13 Question 13.....	98
1.14 Question 14.....	99
2. Synthèse du questionnaire .....	100
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>104</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>107</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>112</b>
Annexe 1 .....	113
Annexe 2 .....	138

## **Résumé**

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et porte sur la dissertation à l'université. L'objectif principal de cette étude est d'identifier les difficultés auxquelles les étudiants de master 1 Didactique et langues appliquées sont confrontés lors de la rédaction d'une dissertation en situation d'évaluation ainsi que de faire la lumière sur les causes sous-jacentes à celle-ci.

Pour atteindre cet objectif, le travail a été divisé en deux parties distinctes. La première partie comprend deux chapitres, traitant des éléments conceptuels liés à l'écrit en général et à l'exercice de la dissertation en particulier. Tandis que, la deuxième partie aborde le cadre pratique de la recherche, avec un premier chapitre consacré aux méthodes adoptées pour la collecte des données, à savoir les copies d'examen des étudiants et le questionnaire. Le deuxième et le troisième chapitre sont dédiés à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

**Mots-clés :** Écrit, production écrite, dissertation, difficultés, causes.

## **Abstract**

Our research work falls within the field of writing didactics and focuses on university-level dissertations. The main objective of this study is to identify the difficulties that hinder first-year Master's students in Didactics and Applied Languages during the writing of a dissertation in an evaluation situation, as well as shed light on the underlying causes.

To achieve this objective, the work was divided into two distinct parts. The first part includes two chapters, which deal with conceptual elements related to writing in general and the exercise of dissertation writing in particular. Meanwhile, the second part addresses the practical framework of the research, with a first chapter devoted to the methods adopted for data collection, namely student exam papers and a questionnaire. The second and third chapters are dedicated to the analysis and interpretation of the collected data.

**Keywords :** Writing, written production, essay, difficulties, causes.

## المخلص

يندرج عملنا البحثي في مجال تعليم الكتابة ويركز على المقال في الجامعة. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد الصعوبات التي تواجه طلاب الماستر 1 تعليمية ولغات تطبيقية عند كتابة مقالة جامعية في حالة التقييم، وكشف الأسباب التي تكمن وراء ذلك.

لتحقيق هذا الهدف، تم تقسيم العمل إلى جزئين متميزين. يتكون الجزء الأول من فصلين، الأول يتناول العناصر المفاهيمية المرتبطة بالكتابة بشكل عام وكتابة المقال بشكل خاص. في حين يتناول الجزء الثاني الإطار العملي للبحث، مع فصل أول مخصص للأساليب المعتمدة في جمع البيانات، والتي تتمثل في أوراق امتحان الطلاب واستبيان. الفصلان الثاني والثالث مخصصان لتحليل وتفسير البيانات المجمعة.

**الكلمات المفتاحية:** الكتابة، الإنتاج الكتابي، مقال، صعوبات، أسباب.

## Listes des tableaux et des figures

### Liste des tableaux

<b>Tableau 01</b>	Tableau représentatif des types de plan de la dissertation
<b>Tableau 02</b>	La grille d'analyse de la copie 01
<b>Tableau 03</b>	La grille d'analyse de la copie 02
<b>Tableau 04</b>	La grille d'analyse de la copie 03
<b>Tableau 05</b>	La grille d'analyse de la copie 04
<b>Tableau 06</b>	La grille d'analyse de la copie 05
<b>Tableau 07</b>	La grille d'analyse de la copie 06
<b>Tableau 08</b>	La grille d'analyse de la copie 07
<b>Tableau 09</b>	La grille d'analyse de la copie 08
<b>Tableau 10</b>	La grille d'analyse de la copie 09
<b>Tableau 11</b>	La grille d'analyse de la copie 10

### Liste des figures

<b>Figure 01</b>	Le modèle de processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980)
<b>Figure 02</b>	Stratégie des connaissances transformées Bereiter et Scardamalia
<b>Figure 03</b>	Le modèle de Moirand pour production en langue étrangère 1979
<b>Figure 04</b>	La structure de la dissertation
<b>Figure 05</b>	Représentation des résultats de la question 1
<b>Figure 06</b>	Représentation des résultats de la question 2
<b>Figure 07</b>	Représentation des résultats de la question 3
<b>Figure 08</b>	Représentation des résultats de la question 4
<b>Figure 09</b>	Représentation des résultats de la question 5
<b>Figure 10</b>	Représentation des résultats de la question 6
<b>Figure 11</b>	Représentation des résultats de la question 7
<b>Figure 12</b>	Représentation des résultats de la question 8
<b>Figure 13</b>	Représentation des résultats de la question 9
<b>Figure 14</b>	Représentation des résultats de la question 10
<b>Figure 15</b>	Représentation des résultats de la question 11
<b>Figure 16</b>	Représentation des résultats de la question 12
<b>Figure 17</b>	Représentation des résultats de la question 13

<b>Figure 18</b>	Représentation des résultats de la question 14
------------------	--

**INTRODUCTION**  
**GÉNÉRALE**

## Introduction générale

---

En Algérie, La langue française se trouve dans une constante oscillation entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée.<sup>1</sup>

Elle détient un statut particulier de première langue étrangère, étudiée et enseignée du cycle primaire jusqu'à l'université. Elle est omniprésente dans tous les domaines et notamment dans le milieu institutionnel.

Son enseignement vise particulièrement à faire apprendre les deux ordres langagiers que sont l'oral et l'écrit. Autrement dit, elle vise l'acquisition des quatre compétences : la compréhension et l'expression orale, la compréhension et l'expression écrite. Selon Jean Dubois, « *La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour but l'espace qui la conserve.* »<sup>2</sup>

De ce fait, l'oral est un discours formulé et exprimé par le moyen de la parole, l'écrit quant à lui est exprimé à travers les graphies et est inscrit dans le temps et l'espace.

Aujourd'hui, la compréhension et la production écrite sont les activités les plus valorisées par la culture éducative aussi bien à l'école qu'en milieu universitaire. Cette valorisation se cristallise dans un coefficient et un volume de temps supérieurs à ceux de l'oral.

La production écrite est considérée comme un outil d'apprentissage primordial pour l'apprenant, car c'est par elle que passe l'expression des idées, des sentiments mais aussi l'interaction avec autrui. Sa maîtrise constitue un atout majeur dans la progression scolaire et la réussite professionnelle.

Or l'habileté de la production écrite est d'une grande complexité autant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Sa pratique demeure l'activité la plus complexe<sup>3</sup>. Elle est tributaire d'un ensemble de paramètres et exige du scripteur la mobilisation simultanée de différentes compétences : linguistique, référentielle, textuelle et socioculturelle, etc.

---

<sup>1</sup> TALEB IBRAHIMI, Khaoula. L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. L'année du Maghreb [En ligne], 2006, n°01. P. 214. [Consulté le 11 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

<sup>2</sup> DUBOIS, Jean et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, 1994. Trésors du français. P. 165

<sup>3</sup> PARENT, Jennifer et MORIN, Marie-France. Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner. Revue Québec français [En ligne], 2005, n°138. Pp. 58-60. [Consulté le 27 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://id.erudit.org/iderudit/55458ac>

## Introduction générale

---

De l'école au lycée les apprenants se sont familiarisés à des productions écrites de niveau moyen comme les contes, les fables, les résumés, etc.

En arrivant à l'université, ils se retrouvent confrontés à la nécessité de produire des textes nettement plus complexes que ceux auxquels ils étaient habitués dans les paliers inférieurs. Leurs tâches ne se résument plus à la simple capacité de produire un texte, mais plutôt à la capacité d'analyser et de synthétiser. Parmi ces productions, la dissertation occupe une place de choix.

Exercice privilégié de la tradition universitaire lors des évaluations, certifications ou concours. La dissertation est utilisée par les enseignants comme une pratique évaluative permettant de mieux évaluer les capacités de leurs apprenants en exigeant de leur part davantage d'investissement.

D'un autre côté, cet exercice est souvent perçu par les étudiants comme une tâche ardue et anxiogène en raison des contraintes qu'elle implique. Lorsqu'ils rédigent une dissertation, les étudiants font face à des difficultés qui se reflètent très clairement dans leurs productions et qui peuvent revêtir différentes formes.

À partir de ce constat nous avons choisi de nous intéresser dans ce travail aux difficultés rencontrées par les étudiants de master 1 de l'université de Guelma lors de la rédaction d'une dissertation et aux principales causes qui en sont à l'origine.

Notre thème est d'un grand intérêt pour nous et son choix est liée à plusieurs motivations :

D'une part, ce sujet touche à aspect de notre vécu car en tant qu'étudiant, nous savons à quel point la tâche rédactionnelle peut être difficile, en particulier lorsqu'il s'agit d'une dissertation qui est un genre d'écrit réputé pour sa difficulté compte tenu du niveau des compétences qu'elle mobilise. En effet, durant les examens de fin de semestre, nous avons tous confrontés à des difficultés lors de la rédaction de notre dissertation, ce qui affecte par la suite la qualité des textes que nous produisons.

D'autre part, les enseignants se plaignent souvent de la qualité médiocre de la plupart des dissertations produites par les étudiants.

Cette expérience a suscité en nous un vif intérêt vis-à-vis de la question de la dissertation et les problèmes qu'elle soulève en contexte universitaire. Et cela nous a conduit à poser les questions suivantes :

## Introduction générale

---

- Quels sont les principaux types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la rédaction d'une dissertation ? Et quelles sont les causes qui en sont à l'origine ?

Pour répondre à la première question, nous émettons l'hypothèse suivante :

- Les difficultés rencontrées par les étudiants seraient d'ordre linguistique, textuel et référentiel.

Pour répondre à la deuxième question, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les étudiants ne sont pas initiés convenablement à la méthode de la dissertation.
- Le manque de lecture en général et plus particulièrement celle d'écrits similaires dans leurs régimes discursifs à la dissertation : articles scientifiques, ouvrages de spécialité, essais, etc.
- Le manque de lecture de ressources (cours, livres, articles) sur l'exercice de la dissertation peut être à l'origine de la méconnaissance des codes du genre.

Notre recherche se donne comme objectif de mettre en évidence les principales difficultés que rencontrent les étudiants de master 1 lors de la rédaction de la dissertation et qui expliquent dans une certaine mesure les faibles résultats obtenus. Il s'agira également de faire la lumière sur les différentes causes qui font que les étudiants de master 1 éprouvent un sentiment d'impuissance lors de la rédaction d'une dissertation.

Afin de vérifier les hypothèses proposées, nous allons opter pour une démarche analytique (quantitative, qualitative). Cette approche nous permettra d'identifier les difficultés rencontrées et nous renseigner sur ce qui semblerait en être à l'origine. La méthodologie choisie dans cette perspective sera basée sur deux outils : l'analyse des copies des étudiants et un questionnaire destiné à ces étudiants.

Notre travail de recherche comprend deux parties qui se structurent en cinq chapitres. Les deux premiers chapitres seront consacrés au cadrage conceptuel de notre mémoire. Le premier chapitre abordera les notions de base de notre étude, à savoir l'écrit en didactique des langues, l'écrit à l'université, la production écrite, le processus rédactionnel, les modèles de l'écrit. Ainsi que la relation entre la lecture et l'écriture.

Le deuxième chapitre s'intéressera à l'exercice de dissertation, ses différents modèles de plans, sa structure, la démarche adoptée pour la rédiger et les difficultés qui entravent les étudiants lors de sa rédaction.

## **Introduction générale**

---

En revanche, le troisième chapitre sera consacré à la pratique et comprendra la présentation et la description du corpus. Les quatrième et cinquième chapitres, quant à eux, seront dédiés à l'analyse des données obtenues et à leur interprétation.

S'ensuit une conclusion à travers laquelle nous allons exploiter les résultats pour apporter une réponse à la problématique et vérifier les hypothèses de départ.

# **PARTIE THÉORIQUE**

**CHAPITRE I : L'ÉCRIT,  
ASPECTS LINGUISTIQUES ET  
DIDACTIQUES**

L'écrit est une forme de communication qui a évolué au fil du temps et continue à jouer un rôle crucial dans de nombreux aspects de notre vie quotidienne, professionnelle et académique. Que ce soit pour communiquer des idées, extérioriser des sentiments ou transmettre des connaissances, la capacité de produire un texte est une compétence clé que tout individu devrait posséder.

Dans le présent chapitre, nous essayerons de définir les éléments essentiels qui se rapportent à la notion de l'écrit, à savoir l'écrit à l'université, la production écrite, le processus rédactionnel et les modèles de l'écrit. Nous tenterons également d'éclaircir la relation qui existe entre la lecture et l'écriture.

### 1. La notion de l'écrit

#### 1.1 Définition de l'écrit

Puisque la notion de l'écrit occupe un rôle primordial dans le champ de la didactique du FLE, elle a reçu différentes définitions de la part de nombreux didacticiens. D'abord, dans une première perspective, certains le définissent par opposition à l'oral, ce qui paraît clairement dans la définition qu'a donnée Jean-Pierre CUQ, qui indique que le mot écrit est :

*« Utilisé comme substantif, ce terme 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 lue. »<sup>1</sup>*

Dans une deuxième définition, Michel DABÈNE affirme que l'écrit est une : « réalisation langagière caractérisée par l'existence de signes graphiques représentant la langue. »<sup>2</sup>

Ce même auteur ajoute que l'écrit :

*« Se caractérise, par rapport à l'oral, par des fonctionnements spécifiques de la morphologie (système de marques) et de la syntaxe : les règles de cohésion syntaxique au niveau textuel ne sont pas l'effet d'une norme du beau langage, Mais résultent des contraintes de la situation de production... »<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLÉ international, 2003. Didactique des langues étrangères et secondes. P. 78

<sup>2</sup> DABÈNE, Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle [En ligne], 1991, n°4. P. 10. [Consulté le 10 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>

<sup>3</sup> DABÈNE, Michel. L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck Université, 1987. Prisme : Série textes société. P. 68

## Chapitre I : L'écrit, aspects linguistiques et didactiques

---

Selon ces trois définitions, nous pouvons dire que l'écrit tout en s'opposant à l'oral, se présente comme un moyen de représentation graphique du langage. Autrement dit, il est considéré comme un système qui se base sur des signes graphiques spécifiques permettant au scripteur la textualisation de sa pensée sur un support matériel dans le but d'être comprises et lues. De plus, il possède un caractère langagier et morphologique irréductible, il est plus formel et normatif que l'oral.

Dans une deuxième perspective, l'écrit n'est pas perçu comme une simple utilisation des règles qui régissent la langue mais il est vu comme un outil de communication qui sert à véhiculer du sens, il constitue une mémoire permettant de garder une trace tangible de la communication, Josette JOLIBERT estime que : « *l'écrit répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces.* »<sup>4</sup>

En expliquant qu'outre la conception de l'écrit comme medium, il existe une autre manière de le concevoir en tant que processus cognitif difficile à appréhender, dans ce sens comme l'expliquent Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA : « *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer.* »<sup>5</sup>

Dans la même optique, André-Jacques DESCHÊNES ajoute que : « *écrire implique donc tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur.* »<sup>6</sup>

À travers ces deux définitions, nous pouvons dire qu'écrire ne signifie pas seulement mettre en agencement des mots ou des phrases, mais il s'agit plutôt d'une procédure qui requiert à la fois une habileté linguistique et une mobilisation d'efforts considérables notamment sur le plan textuel, pragmatique, référentiel et cognitif. Écrire, donc nécessite une connaissance approfondie des normes linguistiques, telles que l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la ponctuation, ainsi qu'une organisation et une structuration des idées afin qu'elles soient adaptées au contexte de la communication et aux attentes du public visé.

---

<sup>4</sup> JOLIBERT, Josette. Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette, 1994. Pédagogie pratique. P. 11

<sup>5</sup> CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble, 2003. PUG. P. 178

<sup>6</sup> DESCHÊNES, André-Jacques. La compréhension et la production de textes. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1988. Monographies de psychologie. P. 98

Cependant, l'une des caractéristiques de la situation de communication écrite est l'absence d'un face à face entre le scripteur et le lecteur. Cela signifie que ces deux derniers ne peuvent pas réagir instantanément l'un à l'autre comme ils le feraient lors d'une conversation, ce qui peut rendre la situation difficile et il peut y avoir des conséquences sur la façon dont le message est perçu et interprété. C'est pourquoi le scripteur doit s'efforcer de contrôler la manière dont il communique pour éviter tous les ambiguïtés et les malentendus. Autrement dit, l'écrit implique une réflexion approfondie et une révision soignée afin de produire un texte le plus clair et le plus cohérent possible.

### 1.2 L'écrit à l'université

L'objectif primordial de tout apprentissage d'une langue étrangère est la maîtrise des deux codes, à savoir l'écrit et l'oral. S'exprimer correctement à l'écrit et comprendre de diversité de textes reste la préoccupation majeure des méthodologies. Or, cet objectif est loin d'être réalisé facilement car la majorité des apprenants arrivent à l'université sans les prérequis nécessaires et ils se retrouvent confrontés à des objectifs qui vont au delà de leurs aptitudes.

L'écrit à l'université tient une position forte dans l'enseignement technique et scientifique, il constitue un objet central voir même indispensable à l'apprentissage des disciplines. En Algérie, l'écrit est départagé par deux langues qui sont le français et l'arabe, mais comme l'affirment Latifa KADI et Robert BOUCHARD : « à l'université c'est au français écrit que reste confié le rôle de support de formations scientifiques. »<sup>7</sup>

Il se manifeste à travers plusieurs formes telles que : la dissertation, la fiche de lecture, le compte rendu et les mémoires, etc. Ces différentes tâches se présentent d'une part, comme des activités d'apprentissage pour les étudiants. Elles peuvent aider l'apprenant à clarifier ses idées, renforcer la compréhension des concepts, stimuler sa réflexion critique et lui permettre de conserver les informations et les savoirs acquis afin de les réutiliser, comme l'affirme Michel FAYOL : « l'écrit constitue une mémoire externe susceptible d'aider à conserver des informations soit en vue d'une exploitation collective ou individuelle. »<sup>8</sup>

D'autre part, elles servent d'outils d'évaluation pour les enseignants qui les utilisent pour mesurer et évaluer les apprentissages à différents moments du processus.

Donc, l'écrit au sein de l'université demeure comme support de référence et facteur décisif pour la réussite des études.

---

<sup>7</sup> BOUCHARD, Robert et KADI, Latifa. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Paris : CLÉ international, 2012. Le français dans le monde, Recherches et applications. P. 10

<sup>8</sup> FAYOL, Michel. L'acquisition de l'écrit. Paris : Presse Universitaire de France, 2013. Que sais-je ? P. 35

### 2. La production écrite

En didactique des langues, plus particulièrement la didactique de l'écrit plusieurs dénominations ont été attribuées à la production écrite, telles que la rédaction de texte, l'expression du texte, la production scripturale, la production du texte, etc. Mais ce n'est que les deux expressions 'production' et 'expression' qui sont d'usage et considérées comme synonymes. Selon Jean-Pierre ROBERT : « *production écrite et expression écrite sont proches de sens, et donc elles sont utilisées comme équivalences. On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite* »<sup>9</sup>.

Produire un texte n'est pas une tâche aisée, c'est une opération mentale qui nécessite de la part de l'apprenant la maîtrise d'un double savoir, il s'agit bien évidemment d'un savoir linguistique et un savoir-faire. C'est à dire pour que l'apprenant soit capable à produire de nouveaux énoncés, il doit maîtriser simultanément les opérations mentales celles de haut niveau et de bas niveau, y compris la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe, de la cohérence sémantique, de la conceptualisation et l'organisation linéaire des idées. La production écrite selon CUQ et GRUCA est une : « *activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* »<sup>10</sup>

Par ailleurs, la production écrite n'est pas seulement une simple expression d'idées ou transmission de sentiments, mais plutôt considérée comme un fait social, voire un acte communicationnel qui remplit diverses fonctions. En effet, la production écrite est une forme d'apprentissage qui nécessite le recours à plusieurs types de compétences dont la compétence linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle, et cognitive.

Pour Sophie Moirand<sup>11</sup>, toute production écrite exige quatre niveaux de compétences :

- Une compétence linguistique : elle englobe la connaissance des règles lexicales, grammaticales et textuelles de la langue.
- Une compétence référentielle : elle consiste à avoir une connaissance approfondie des différents domaines d'expérience ainsi que les objets qui composent notre monde.

---

<sup>9</sup> ROBERT, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys, 2008. L'essentiel du français. P. 170

<sup>10</sup> CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle., Op. Cit., p. 180

<sup>11</sup> MOIRAND, Sophie. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1982. Collection F : Recherches et applications. P. 20

- Une compétence socioculturelle : implique la connaissance et la compréhension des règles sociales et des normes d'interaction qui régissent les relations entre les individus et les institutions. Elle concerne également la connaissance de l'histoire culturelle.
- Une compétence discursive : elle concerne la capacité d'adapter le texte produit à la situation de la communication.

Pour en finir, la production écrite tient le statut d'un outil qui sert de base à la construction de sens et de rendre l'apprenant capable de produire de différents types de textes répondant à des situations de communications multiples.

### 2.1 Le processus rédactionnel

Nous savons que la tâche de l'écriture relève d'une grande complexité. Pour produire ou écrire un texte cohérent et cohésif, l'apprenant s'appuie sur différentes opérations mentales telles que : la planification, la rédaction et la révision.

Pour mieux comprendre le fonctionnement du processus rédactionnel et sa complexité, de nombreux didacticiens ainsi que des spécialistes en psychologie cognitive et psycholinguistique ont élaboré des modèles d'apprentissage de l'écrit. Ces modèles contiennent des traits permettant d'observer les écrits des apprenants afin d'identifier l'origine de leurs difficultés et d'apporter des remédiations.

Yves REUTER affirme que : « ...ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer aider à décrire, à expliquer, à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester »<sup>12</sup>

Dans leur proposition, Claudette CORNAIRE et Mary Patricia RAYMOND<sup>13</sup> présentent trois modèles de production écrite qui s'appliquent aussi bien à l'anglais qu'au français, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou étrangère. Ces modèles sont basés sur des théories, des idées et des hypothèses, permettant d'avoir une vision complète des différents aspects qui constituent le processus d'expression écrite.

Ils se répartissent en deux grands types : un modèle linéaire et des modèles non linéaires.

---

<sup>12</sup> REUTER, Yves. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF, 2002. Didactique du français. P. 30

<sup>13</sup> CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary. La production écrite. Paris : CLÉ International, 1999. Didactique des langues étrangères. P. 25

### 2.1.1 Le modèle linéaire

#### 2.1.1.1 Le modèle de ROHMER (1965)

Grâce aux études menées auprès des scripteurs adultes en 1965, Rohmer a pu élaborer un modèle que l'on l'appelle 'modèle linéaire'. Pour lui le processus rédactionnel se structure en trois grandes étapes qui sont les suivantes : la pré-écriture (planification), l'écriture (la mise en texte) et la réécriture (la révision).

Selon Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND<sup>14</sup> :

- La pré-écriture ou La planification : cette première étape implique au scripteur un travail globale, consistant à choisir les idées et les connaissances qui sont nécessaires à la production de son texte, ainsi d'établir un plan adéquat en fonction de l'objectif fixé.
- La mise en texte ou l'écriture : c'est l'étape où le scripteur passe à la concrétisation, la textualisation de ses idées en faisant appel à ses compétences linguistiques.
- La révision ou la réécriture : c'est l'étape où le scripteur revient sur ce qu'il a écrit en apportant des modifications au niveau de la forme (la structure superficielle) et du contenu (la structure sémantique). Selon Olive THIERRY et Annie PIOLAT : « *la révision permet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions* ». <sup>15</sup>

Beaucoup de critiques ont été émises par les chercheurs à l'égard de ce modèle, car ils le qualifient comme un modèle simple et unidirectionnel qui ne permet pas aux scripteurs d'effectuer des aller-retours entre les diverses activités mentales.

### 2.1.2 Les modèles non linéaires

#### 2.1.2.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

En se basant sur la technique de la réflexion à haute voix, HAYES et FLOWER ont développé un modèle qui explique le cheminement du scripteur expert lors de son activité rédactionnelle. Ce modèle reprend les mêmes étapes que celui de ROHMER mais avec quelques changements. Du fait qu'il n'est plus considéré comme unidirectionnel, Claudette CORNAIRE et Mary RAYMOND affirme que : « *L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais*

---

<sup>14</sup> Ibid., pp. 29-30

<sup>15</sup> THIERRY, Olive. PIOLAT, Annie, 2003. Cité par BRIGITTE, Marin et LEGROS, Denis. In : Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue, langage [En ligne], 2006/4, n°164, pp. 113-125. [Consulté le 1 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-113.htm>

*s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus »<sup>16</sup>*

Ce modèle requiert trois composantes, selon Brigitte MARIN et Denis LEGROS : « *Les deux premières concernent l'environnement de la tâche et le rôle de la mémoire à long terme (MLT), et la troisième décrit précisément les processus rédactionnels »<sup>17</sup>.*

- L'environnement de la tâche : englobe tous les éléments qui peuvent influencer l'acte d'écriture, tels que : le destinataire, sa motivation et son objectif, le destinataire, le thème à traiter ainsi que l'environnement, etc.
- La mémoire à long terme : regroupe toutes les connaissances référentielles et pragmatiques stockées dans la mémoire (les prérequis) qui sont en relation avec le sujet à traiter.
- Le processus rédactionnel : comporte les trois étapes qui dirigent le fonctionnement de la tâche, partant de l'étape de la planification(planning) et l'élaboration en passant par l'étape de la mise en texte ou la formulation(translating) jusqu'à arriver à l'étape de la révision(reviewing) qui permet au scripteur de revoir son écriture et d'apporter des corrections en utilisant les techniques de suppression, de substitution et de déplacement.

Néanmoins, ce modèle a été critiqué par de nombreux spécialistes dans la mesure où il s'applique aux productions des scripteurs experts et néglige ainsi le cheminement cognitif du scripteur novice. Fort de son expérience, le scripteur expert est à cheval sur les trois étapes du processus, ce qui lui permet de vérifier la forme et le sens de son écrit au moment même de sa mise en texte. Au contraire, le scripteur novice peine à suivre cette démarche et est obligé de respecter la linéarité du processus.

---

<sup>16</sup> CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary., op. Cit., p. 30

<sup>17</sup> MARIN, Brigitte et LEGROS, Denis. Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte. Bruxelles : de Boeck Supérieur, 2008. Ouvertures psychologiques. P. 96

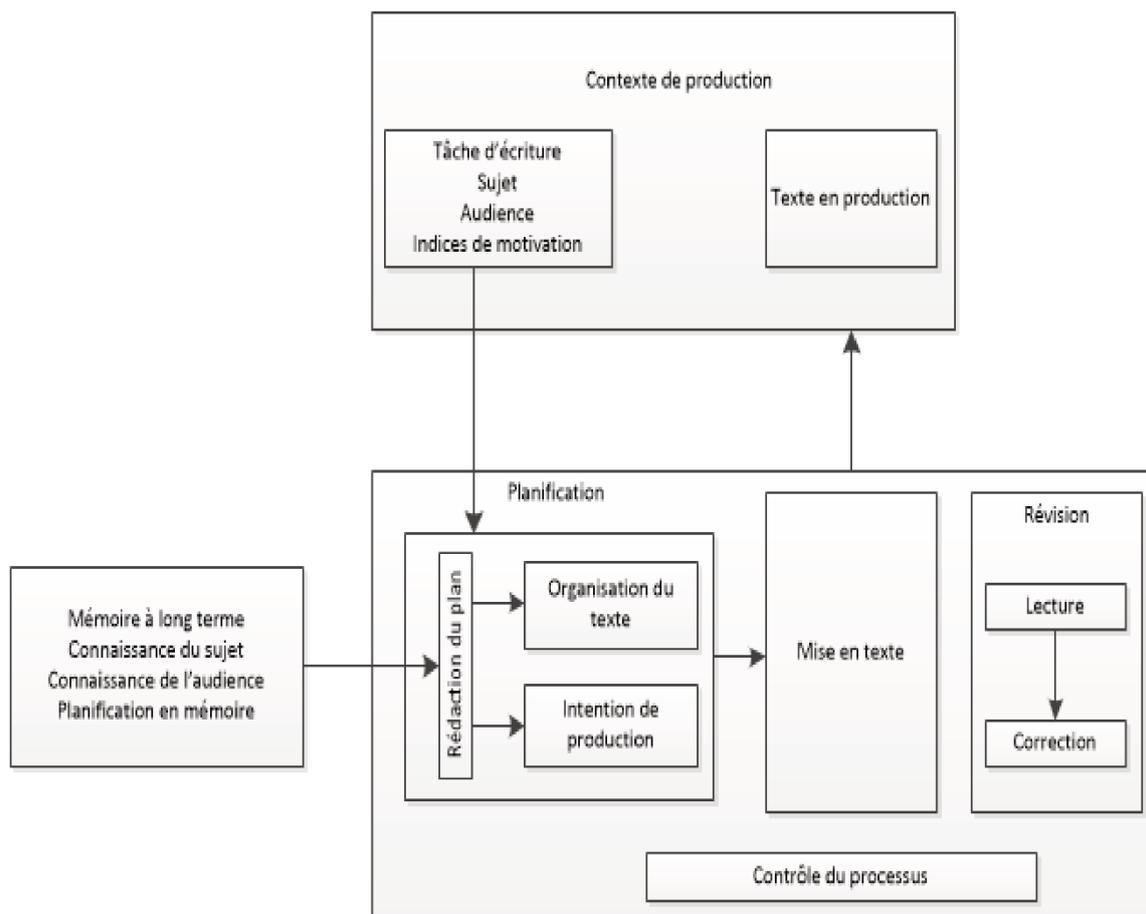


Figure n°01 : Le modèle de processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980)<sup>18</sup>

### 2.1.2.2 Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Suite à une analyse des comportements faites auprès des enfants et des adultes lors de l'acte de rédaction, BEREITER et SCARDAMALIA ont décrit deux stratégies d'utilisation des connaissances<sup>19</sup>. La première appelée 'stratégie des connaissances rapportées' (knowledge telling strategy), consiste à décrire la démarche adoptée par les enfants débutants qui rédigent directement leurs textes en s'appuyant sur leurs propres expériences et connaissances stockées dans la mémoire à long terme, sans se soucier de les réorganiser ou de chercher d'autres renseignements sur le sujet traité. Cela reflète que ces scripteurs novices ont des objectifs flous et imprécis.

<sup>18</sup> AILHAUD, Emilie. Étude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production [En ligne]. Thèse de doctorat : Science du langage : Université de Lyon, 2016. P. 52. [Consulté le 11 janvier 2023]. Disponible sur le site : [Etude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production - Archive ouverte HAL \(univ-lyon2.fr\)](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01254444)

<sup>19</sup> Marin, Brigitte et LEGROS, Denis., op. Cit., p. 104

En revanche, la deuxième stratégie appelée 'stratégie des connaissances transformées' (knowledge transforming strategy). Elle consiste à présenter la stratégie adoptée par les scripteurs expérimentés qui ne se limitent pas à la simple utilisation de leurs connaissances. Ces scripteurs ont la capacité de reconnaître leurs propres difficultés tout en essayant de les résoudre. Cela reflète qu'ils ont des objectifs à la fois précis, bien déterminés et complexes.

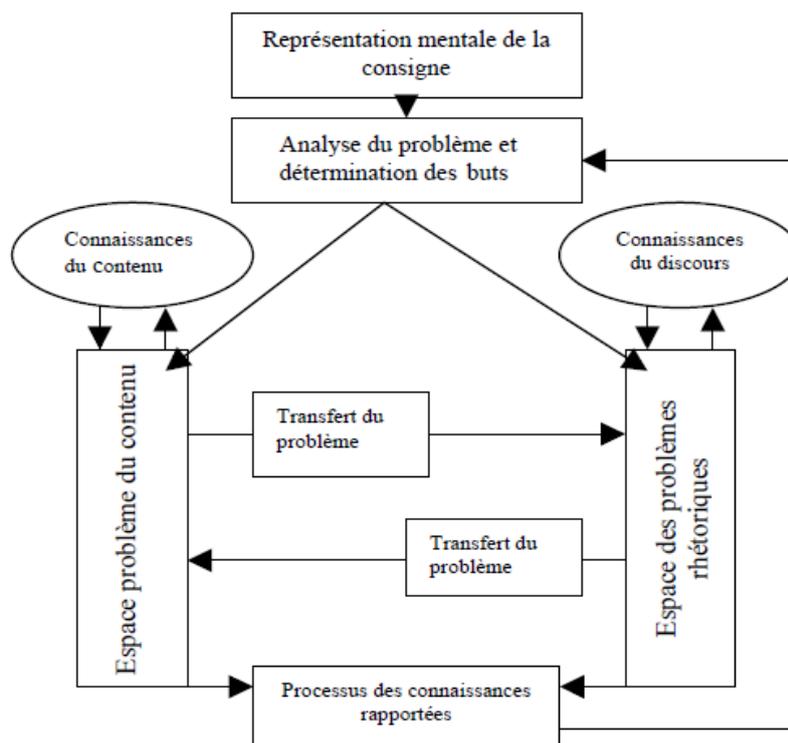


Figure n°02 : Stratégie des connaissances transformées Bereiter et Scardamalia<sup>20</sup>

### 2.1.2.3 Le modèle de DESCHÊNES (1988)

En 1988, le psychologue québécois DESCHÊNES à son tour propose un modèle différent et plus original que celui de HAYES et FLOWER. Dans ce modèle, il met en évidence la relation de complémentarité qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Selon Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, ce modèle englobe deux variables qui sont : «*la situation d'interlocution et le scripteur* »<sup>21</sup>

<sup>20</sup> CHANQUOY, Lucile et ALAMARGOT, Denis. Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. Le langage et l'Homme [En ligne], 2003, n°2. P. 181. [Consulté le 14 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>

<sup>21</sup> CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary., op. Cit., p. 34

La première variable 'la variable d'interlocution' contient tous les éléments qui peuvent influencer l'écriture et en particulier :

- La tâche à accomplir : fait référence aux directives auxquelles le scripteur doit se conformer afin d'atteindre son objectif.
- L'environnement physique : le contexte où se déroule l'acte d'écriture.
- Le texte lui-même
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur : les personnes qui peuvent se présenter comme une référence pour le scripteur.
- Les sources d'information externes : l'ensemble des documents qui peuvent servir à la production du texte.

Ces éléments comportent toutes les informations sur lesquelles s'appuie le scripteur pour la réalisation de la tâche d'écriture.

La deuxième variable est celle du scripteur, elle englobe à son tour deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques<sup>22</sup>

Les structures de connaissances comme l'indique Claudette, elles renvoient à l'ensemble des informations stockées dans la mémoire à long terme, ces informations connues sous l'appellation de connaissances déclaratives.

Les processus psychologiques comme les présentent Cornaire et Raymond se décomposent en cinq éléments : la perception- activation, la construction de signification, la linéarisation, la rédaction – édition, et la révision.

Tous ces processus présentent les étapes qui assurent le déroulement de l'activité d'écriture.

### 2.1.2.4 Le modèle de MOIRAND (1979)

À son tour, Sophie MOIRAND propose un modèle d'enseignement de l'écrit et plus particulièrement la production écrite en langue seconde ou étrangère, différent des modèles précédents.

Moirand insiste sur l'importance de la lecture qui se présente comme un moyen servant de base pour aider l'apprenant à développer sa compétence en compréhension et à parvenir à une amélioration de sa production écrite. Son modèle requiert quatre composantes<sup>23</sup>:

---

<sup>22</sup> Ibid., p. 35

<sup>23</sup> CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary., op. Cit., p. 38

- La première concerne tout ce qui est en relation avec le scripteur ; à savoir son histoire, sa position et son rôle dans la société dont il fait partie.
- La deuxième englobe les relations qui existent entre celui qui a écrit et celui qui a reçu.
- La troisième : les relations scripteur/ lecteur(s) / document.
- La quatrième : les relations scripteur / document /contexte extralinguistique.

Il est à noter que dans ce modèle, l'accent est mis sur la relation qui existe entre le scripteur et son lecteur, de plus le scripteur ne peut en aucun cas nier ou échapper à l'environnement dans lequel se situe son texte (le contexte social et socioculturel), Comme l'indique Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND :

*« Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur[...]et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte »<sup>24</sup>.*

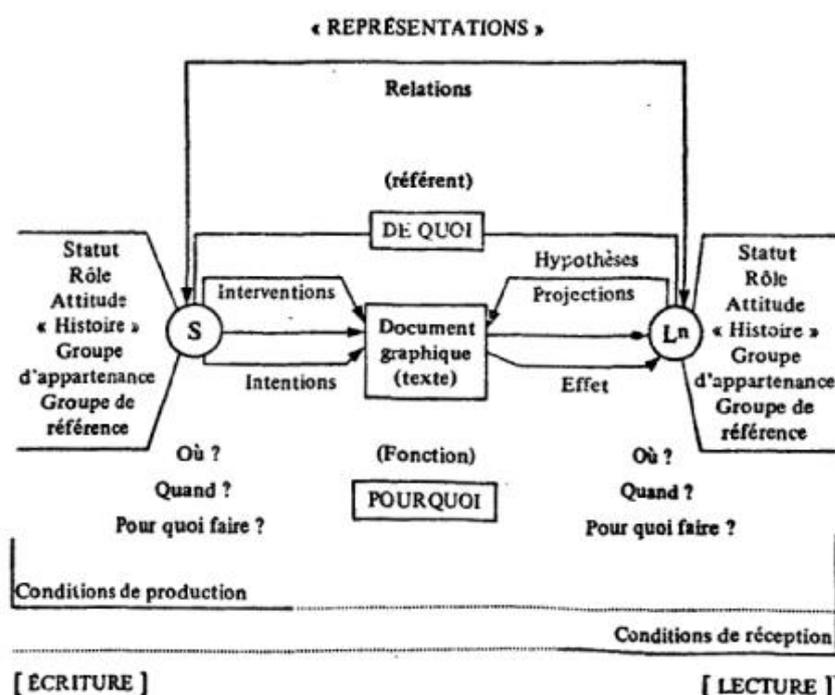


Figure n°03 : Le modèle de Moirand pour production en langue étrangère 1979<sup>25</sup>.

### 3. Le rapport lecture-écriture

Lire et écrire sont les deux apprentissages primordiaux qui doivent être étudiés au début de l'enseignement scolaire. Conséquemment, ils sont considérés comme des outils d'accès à

<sup>24</sup> Ibid., p. 38

<sup>25</sup> MOIRAND, Sophie, 1979. Cité par CLAUDE Gillet. In : Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication. Études de communication [En ligne], 1983, n°2. P. 4. [Consulté le 04 janvier 2023]. Disponible sur le site : <http://journals.openedition.org/edc/3322>

tout savoir. Pierre MARTINEZ souligne : « *Acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage* »<sup>26</sup>.

Avant de parler du rapport qui existe entre la lecture et l'écriture, il est nécessaire de définir ces deux notions. Nous commencerons par l'écriture.

Selon Christine BARRÉ-DE-MINIAC : « *c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* ». <sup>27</sup>

L'écriture est donc considérée comme un moyen d'expression qui associe à la fois l'aspect personnel et émotionnel de l'individu. Lorsque nous écrivons, nous devons faire appel à nos sentiments, nos opinions ainsi que notre expérience personnelle.

La lecture quant à elle, dans une première signification, Mélanie BOULIANNE l'a définie comme : « *Un processus tout aussi complexe qu'est l'écriture, il s'agit d'un processus dynamique et interactif.* »<sup>28</sup>

Dans une deuxième signification, Alain CONTENT explique que :

*« Lire c'est construire du sens et ne pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même. L'information contextuelle ou extra contextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. La manière la plus rapide est d'identifier les mots. »*<sup>29</sup>

En se basant sur ces deux définitions, nous pouvons dire que l'acte de lire ne se limite pas à un simple déchiffrement des lettres ou des mots mais il s'agit d'une activité complexe, tout comme l'écriture qui nécessite une combinaison de compétences linguistiques et cognitives.

En effet, il est à noter que le processus de lecture varie en fonction du niveau du lecteur. Il existe trois stratégies de lecture différentes. La première est syllabique, elle concerne les lecteurs débutants, qui partent du déchiffrement des plus petites unités (lettres, mots, phrases) jusqu'à arriver à une construction du sens. La deuxième stratégie est globale, elle est réservée

---

<sup>26</sup> MARTINEZ, Pierre. La didactique des langues étrangères. Paris : PUF, 2011. Que sais-je ? P. 99

<sup>27</sup> BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. Paris : Presses Universitaires de Septentrion, 2000. Savoirs mieux. P. 19

<sup>28</sup> BOULIANNE, Mélanie. Effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire [En ligne]. Mémoire : de la maîtrise en linguistique : Montréal : Université du Québec, 2008. P. 36. [Consulté le 13 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>

<sup>29</sup> CONTENT, Alain. Quelles sont les compétences et processus mobilisés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ? [En ligne]. Paris : Conférence de consensus, 2003. [Consulté le 11 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://www.bienlire.education.fr>

## Chapitre I : L'écrit, aspects linguistiques et didactiques

---

aux lecteurs expérimentés qui partent du sens de texte vers sa forme. Quant à la troisième est mixte, elle associe les deux stratégies précédentes.

Après avoir défini les deux notions, il est important maintenant d'éclaircir la relation qui les unit. Pour parler du rapport lecture-écriture, Yves REUTER souligne : « *Pas de lecture sans écriture et pas d'écriture sans lecture* »<sup>30</sup>.

La lecture et l'écriture réclament donc deux compétences différentes mais étroitement liées, voire même complémentaires, l'une à pour but de transmettre les idées et les informations de manière permanente et l'autre permet de comprendre ce qui est transmis par écrit.

La lecture est conçue comme une activité mobilisatrice qui influence de manière positive l'acte d'écriture. Elle donne l'opportunité à l'apprenant d'améliorer ses compétences langagières et ses connaissances référentielles. En effet, en lisant, nous pouvons découvrir et acquérir de nouveaux styles d'écriture, de nouvelles formes de structures, de nouveaux mots et nouvelles idées. La lecture peut également enrichir l'imagination et la créativité, ce qui peut se refléter dans nos écrits.

En conclusion, Il n'existe pas de savoir écrire sans savoir lire. Ainsi, nous ne pouvons écrire et produire des textes qu'à partir de ce que nous avons déjà acquis à travers la lecture. Alors, un texte écrit n'est que le fruit de ce que nous avons déjà lu.

---

<sup>30</sup> REUTER, Yves. Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique [En ligne], 1995, n°86. P. 14. [Consulté le 10 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>

## **Chapitre I : L'écrit, aspects linguistiques et didactiques**

---

D'après ce que nous avons vu dans ce chapitre, nous pouvons constater que l'écrit est d'une importance extrême et occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est à la fois produit et processus qui demande de la part des apprenants une série de compétences afin de pouvoir rédiger des textes nettement cohérents.

**CHAPIRE II : STRUCTURE,  
MÉTHODES ET DIFFICULTÉS  
DE LA DISSERTATION**

Malgré le statut controversé que tient la dissertation, mais elle constitue un exercice de rédaction prédominant dans l'enseignement supérieur. Comme le souligne Caroline SHEEPERS : « *la dissertation est un genre massivement répandu, en particulier au terme des études secondaires, et persistant dans certaines formations académiques.* »<sup>1</sup>

Les enseignants optent généralement pour cette pratique scripturale lors des examens de fin de semestre pour un double objectif : d'une part, pour évaluer les compétences et les connaissances disciplinaires des étudiants ; d'autre part, pour mesurer leurs capacités à structurer une réflexion de manière logique et correcte.

Il est à noter que la tâche de la dissertation ne se limite pas à un simple outil d'évaluation, mais se présente également comme un moyen qui offre la possibilité aux étudiants d'améliorer leurs sens analytiques et critiques ainsi que de développer leurs aptitudes rédactionnelles.

Dans le présent chapitre, nous essayerons de définir l'exercice de dissertation, sa structure, ses différents types de plans et les étapes à suivre pour sa réalisation. Nous explorerons par la suite les différentes difficultés rencontrées par les étudiants lors de la production d'une dissertation.

### 1. Définition de la dissertation

La dissertation vient du mot *dissenter* qui a pour désignation communiquer ses idées et ses raisonnements aux autres. Elle est considérée comme un genre composite qui combine différents éléments issus de genres rhétoriques anciens. Selon Guy POITRY : « *Étymologiquement, le mot dissertation est dérivé du verbe latin « *disserere* » qui veut dire enchaîner, unir. Ce verbe a donné en français « *dissenter* » qui signifie exposer, discuter. Par conséquent, elle est latine avant d'être française.* »<sup>2</sup>

La dissertation se présente comme un exercice de réflexion personnelle, un discours écrit qui suppose de la part d'un scripteur une argumentation structurée et étayée sur un thème ou un sujet précis. Contrairement aux textes littéraires, la dissertation ne s'appuie pas sur l'imagination, mais plutôt elle se base sur le raisonnement logique qui prend appui sur les preuves et les illustrations, pour atteindre le vraisemblable et le plausible.

---

<sup>1</sup> SCHEEPERS, Caroline. L'argumentation écrite. Paris : De Boeck : Duculot, 2013. Entre guillemets. P. 94

<sup>2</sup> POITRY, Guy. Méthodologie de la dissertation littéraire. Lausanne : Réalités sociales, 2012. P. 4

## Chapitre II : Structure, méthodes et difficultés de la dissertation

---

Selon le Pierre LAROUSSE, la dissertation est un : « *exercice scolaire de composition écrite, consistant dans la discussion d'un sujet de littérature, d'histoire ou de philosophie, développement portant sur une question scientifique, historique* »<sup>3</sup>

Elle se définit également par Alain RICCI, comme :

« *Une forme particulière de raisonnement écrit, propre à la tradition universitaire française, En tant que forme écrite, elle est un exercice de pensée : dans une dissertation, l'élève expose le raisonnement qu'il a construit à l'occasion d'un sujet qu'il lui a été proposé. Ce n'est donc pas une scène de sa pensée telle qu'il a pu la construire de manière logique.* »<sup>4</sup>

Dans une dissertation, le scripteur s'efforce face à une problématique de faire appel à l'ensemble des connaissances acquises dans les différentes disciplines ainsi qu'à sa culture personnelle pour apporter une réponse ou défendre son point de vue.

Elle est caractérisée par sa structure et sa composition que par son contenu. Cependant, elle sert principalement à une représentation claire, rigoureuse et complète de la pensée. Comme l'affirme Francine THIRION : « *avant tout, exercice scolaire, elle vise, une maîtrise dans l'exposé écrit, cohérent, précis et le plus rigoureux possible de la pensée sur un sujet donné.* »<sup>5</sup>

### 2. Les principales séquences dans la dissertation

Le texte est un tout hiérarchique, il se présente comme une structure complexe comportant plusieurs séquences de nature différente ou similaire.

Avant de parler des séquences essentielles constituant la dissertation, il est important de comprendre ce que l'on entend par 'séquence'.

La séquence est une unité composite qui est formée par l'agencement de macro-propositions, lesquelles sont elles-mêmes composées de plusieurs propositions. Ces macro-propositions ont une signification spécifique les unes par rapport aux autres, elles sont à la fois unifiées et décomposables. Selon Jean-Michel ADAM, une séquence est : « *une entité*

---

<sup>3</sup> LAROUSSE, Pierre. Dictionnaire encyclopédique, Petit Larousse illustré. Paris : Larousse, 1977. P. 325

<sup>4</sup> RICCI, Alain. 20 Dissertations avec analyses et commentaires. Paris : Editions H et K, 2005. Prépas commerciales. P. 09

<sup>5</sup> THIRION, Francine. La dissertation : du lieu commun au texte de réflexion personnelle : caractéristique de la dissertation. Paris : De Boeck : Duculot, 2006. Entre guillemets. P. 6

*relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte) »<sup>6</sup>*

### 2.1 La séquence argumentative et explicative dans la dissertation

La dissertation est un texte argumentatif qui comporte des séquences hétérogènes. Elle ne se compose pas uniquement de séquences argumentatives mais également de séquences explicatives.

Les séquences argumentatives ont pour objectif de persuader le lecteur de la validité de la thèse soutenue. Elles sont généralement constituées d'une affirmation suivie d'arguments qui la renforcent, tels que des faits, des exemples, des données ou des citations d'auteurs reconnus. Ces arguments sont généralement organisés par ordre de force décroissante, en commençant par les arguments les plus forts et en terminant par les plus faibles.

Les séquences explicatives, quant à elles, ont pour but d'éclairer les idées ou les concepts présentés dans la dissertation afin de faciliter la compréhension aux lecteurs. Elles peuvent inclure des descriptions, des définitions et des explications.

En somme, les séquences argumentatives et explicatives jouent un rôle de complémentarité dans la dissertation. Comme le souligne Jean-Michel ADAM :

*« L'objectif ultime d'un partage de croyance étant un but d'action, l'explication apparaît bien comme un acte intermédiaire entre le but illocutoire primaire de l'assertion (partager une croyance ou une connaissance) et le but ultime de l'acte (convaincre pour faire agir) »<sup>7</sup>.*

### 3. Comment procéder pour écrire une dissertation

Selon Jérémie PINGUET et Christine VULLIARD, une dissertation :

*« Est une argumentation qui vise à la fois à persuader le correcteur de la pertinence de votre analyse, de votre réflexion et de votre maîtrise du domaine littéraire, et à montrer que vous êtes capables de construire un discours cohérent et dynamique au service d'une problématique dégagée du sujet. »<sup>8</sup>*

---

<sup>6</sup> ADAM, Jean-Michel. Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris : Éditions Nathan, 1992. Fac : Linguistique. P. 28

<sup>7</sup> ADAM, Jean-Michel. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colin, 2011. Cursus lettres. P. 269

<sup>8</sup> PINGUET, Jérémie et VULLIARD, Christine. Clefs pour le français dans le supérieur. Paris : Ellipses, 2018. P. 14

Gilberte NIQUET souligne que : « *La dissertation demande l'élaboration d'un texte argumenté, donc il est très important de savoir organiser un texte argumentatif en s'appuyant sur les techniques et les procédures qui aident à y parvenir.* »<sup>9</sup>

Donc, Avant d'entamer la rédaction d'une dissertation, il est important de suivre certaines étapes qui se résume en quatre opérations mentales, commençant par la lecture et l'analyse du sujet, puis la recherche et la structuration des idées, passant à l'élaboration de la problématique et enfin mettre un plan adéquat avec le sujet.

### 3.1 L'étape de la lecture et l'analyse du sujet

Elle se présente comme une étape cruciale qui permet de bien comprendre les attentes de l'exercice et de déterminer comment y répondre de manière pertinente et structuré.

Dans cette étape, le rédacteur est appelé à faire une lecture attentive et une analyse approfondie de la consigne, il doit être en mesure d'identifier le type du sujet proposé, s'il s'agit d'une citation courte ou longue ou d'une question directe. De plus, il doit repérer les mots clés et réfléchir à leur étymologie, leurs significations monosémique et polysémique ainsi de saisir les liens qui les unissent.

Il est préférable pour le rédacteur de définir les limites de son sujet pour se concentrer sur un aspect précis, ça l'aidera à éviter les hors sujets.

### 3.2 La recherche des idées

Il s'agit d'un travail qui relève de la réflexion personnelle et d'une implication de la mémoire. Le rédacteur dans cette étape doit noter sur un brouillon toutes les idées, les citations et les exemples qui s'imposent à son esprit et qui semblent exploitables, afin de servir son sujet.

En effet, pour donner davantage de valeur à sa dissertation, il est important qu'il possède une culture générale et diversifiée. Comme l'affirme Paul DÉSALMAND et Patrick TORT : « *la dissertation, dans toutes ces situations, est un exercice rhétorique puisqu'il s'agit de persuader par le discours. La réussite tient à la force des idées et à la maîtrise d'une culture personnelle.* »<sup>10</sup>

### 3.3 La problématique

En se basant sur les idées et les références accumulées dans l'étape précédente, le rédacteur formule une question précise qui va orienter et structurer le développement de sa

---

<sup>9</sup> NIQUET, Gilberte. *Écrire avec logique et clarté*. Paris : Hatier, 1983. Profil formation. P. 80

<sup>10</sup> DESALMAND, Paul. TORT, Patrick. *Réussir le 3ème sujet du plan à la dissertation*. Paris : Hatier, 1998. Profil les pratiques du bac. P. 04

dissertation. La problématique doit mettre en évidence les enjeux du sujet, les différentes perspectives et les tensions qui peuvent exister. En effet, elle peut prendre la forme d'une question ou d'une affirmation. Dans le cas de la question, la problématique soulève une interrogation à laquelle la recherche doit répondre. Dans le cas d'une affirmation, elle pose une assertion qui doit être étudiée et vérifiée.

### 3.4 L'élaboration d'un plan

Après avoir identifié et formulé la problématique et sélectionné les idées importantes, il est primordial de mettre en place un plan qui permettra de guider l'ensemble de l'argumentation. En effet, « *Le choix du plan d'une dissertation dépend fondamentalement de l'orientation donnée au sujet et du domaine dont il relève* »<sup>11</sup>

Le plan doit être dynamique et cohérent de façon à conduire naturellement à une conclusion synthétique répondant à la question initiale posée dans l'introduction.

Il est donc crucial de respecter une démarche logique et une progression ordonnée afin que la dissertation puisse être facilement suivie et comprise par le lecteur.

## 4. Les types de plan de la dissertation

Pour écrire une dissertation appropriée, le rédacteur s'appuie sur un plan qu'il choisit en fonction de l'analyse de la consigne. Comme le souligne Christine BATTAGLIA : « *c'est le regard que vous portez sur le sujet (de la dissertation) et le parti que vous choisissez de soutenir qui sont déterminants pour construire le plan.* »<sup>12</sup>

Il est à noter qu'il existe plusieurs types de plan et chacun d'entre eux a ses propres spécificités.

### 4.1 Le plan dialectique

C'est le type de plan le plus fréquent, il est également appelé le plan critique ou argumentatif. Il est utilisé lorsqu'on est face à une problématique où l'on doit discuter un point de vue ou développer une opinion, même si celle-ci n'est pas partagée. Il consiste à opposer deux thèses pour en dégager une synthèse qui dépasse leur opposition. Ainsi, il comporte trois parties.

- La thèse : (la position défendue), pour montrer la validité de la thèse, le rédacteur présente son point de vue en s'appuyant sur des arguments.

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 37

<sup>12</sup> BATTAGLIA, Christine. La dissertation. Rédiger un texte argumentatif. Paris : Ellipses, 2015. Objectif Daeu. P. 62

- L'antithèse : (la position opposée à la thèse), le rédacteur formule une objection ou une critique envers le premier point de vue. Il ne le nie pas, mais le nuance.
- La synthèse : c'est la partie où le rédacteur tente de dépasser les contradictions entre la thèse et l'antithèse. Il propose une résolution qui tient compte des arguments des deux parties et avance de nouveaux éléments de réponse.

Ce type de plan est adapté aux sujets qui comportent une tension entre des idées ou des positions et permet de mettre en lumière leurs avantages et leurs limites respectives.

### 4.2 Le plan analytique

Comme son nom l'indique, ce plan est approprié pour aborder des sujets qui impliquent une analyse ou une réflexion sur un problème. Il se structure en trois parties. Dans la première, le rédacteur identifie le problème, puis il induit les causes pour finalement aboutir aux conséquences ou proposer des solutions.

### 4.3 Le plan thématique

Il est appelé aussi le plan en éventail ou le plan descriptif. Il concerne les interrogations partielles auxquelles le rédacteur ne peut pas répondre par oui ou non. Ce plan consiste à présenter et développer un thème suivant différents angles. En effet, il comporte trois parties, chacune consacrée à un aspect particulier et se termine par une conclusion qui fait le bilan.

### 4.4 Le plan comparatif

Ce type de plan consiste à confronter ou à comparer deux ou plusieurs notions pour en souligner les ressemblances et les différences. Il comporte généralement trois parties. Les deux premières parties sont consacrées à la présentation des notions à comparer, tandis que la troisième partie concerne la comparaison proprement dite, mettant en évidence les particularités et les similitudes entre les notions.

Le tableau ci-dessous, élaboré par Alain RICCI<sup>13</sup>, montre les différents types de plan et leurs utilisations.

---

<sup>13</sup> RICCI, Alain., op. Cit., p. 41

Type de sujet	Le plan convenable
Un sujet qui demande un commentaire, une expression d'un jugement personnel.	Le plan analytique
Un sujet qui demande une discussion.	Le plan dialectique
Un sujet qui demande une explication.	Le plan thématique

Tableau n°01 : Tableau représentatif des types de plan de la dissertation

### 5. La rédaction de la dissertation

Une fois que le plan est établi, l'apprenant peut commencer la rédaction de sa dissertation. Il est à noter que toute dissertation se compose généralement de trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion.

Selon Paul DÉSAMAND et Patrick TORT : « *l'introduction explicite le problème, le corpus du devoir permet la confrontation des arguments, la conclusion fait le point soit en dégageant nettement une position finale, soit en la dépassant vers de nouvelles perspectives.* »<sup>14</sup>

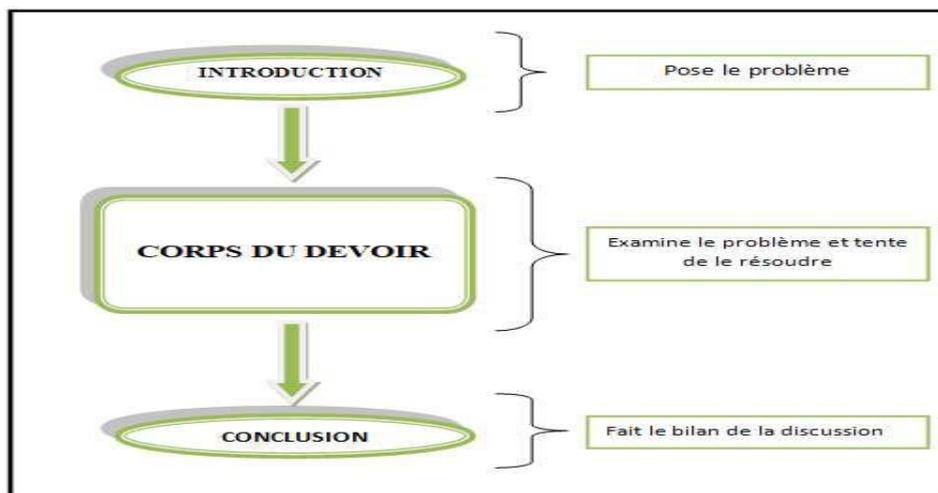


Figure n°04 : La structure de la dissertation

<sup>14</sup> DESALMAND, Paul et TORT, Patrick., op. Cit., p. 09

### 5.1 L'introduction

La partie la plus importante de la dissertation est son introduction, car elle constitue la première impression que donne le rédacteur à son lecteur. Donc, elle doit être soigneusement rédigée et bien structurée. Elle contient trois phases :

➤ **L'accroche (Le sujet amené)**

Il s'agit de la phase d'ouverture qui doit attirer l'attention du lecteur et l'inciter à poursuivre la lecture. Pour ce faire, le rédacteur peut recourir à une citation ou une anecdote ou tout autre élément capable de susciter l'intérêt de son lecteur.

➤ **La formulation de la problématique (le sujet posé)**

Dans cette phase, le rédacteur est appelé à revoir le sujet de la dissertation. S'il s'agit d'une question directe ou d'une citation, si la citation est courte<sup>15</sup>, il faut la reproduire entièrement dans l'introduction. Cependant, si elle est longue, il est préférable de citer uniquement les parties importantes entre guillemets tout en soulignant le problème qu'elle pose.

Après cette étape, le rédacteur formule la question et expose sa position par rapport au sujet.

➤ **L'introduction du plan (le sujet divisé)**

Dans cette dernière phase, il s'agit d'annoncer le plan et de présenter brièvement les différents aspects qui seront développés dans l'étape suivante.

### 5.2 Le Développement

C'est la partie centrale de la dissertation, où le rédacteur est appelé à développer les différentes idées liées à la problématique posée dans l'introduction.

Elle se compose de plusieurs parties (deux ou trois) qui se répondent et s'enchaînent logiquement grâce à des marqueurs de transition.

En effet, chaque partie doit être introduite par une phrase d'accroche et développée en plusieurs paragraphes. Chaque paragraphe comporte une idée principale ainsi que des exemples et des arguments pour la soutenir et l'étayer.

### 5.3 La conclusion

Dans cette dernière partie, le rédacteur doit offrir une réponse claire et concise à la question posée dans l'introduction, et faire une récapitulation des éléments et des arguments présentés dans le développement.

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 14

De ce fait, la conclusion doit être synthétique et ne pas comporter de nouvelles idées. Or, elle peut contenir une ouverture sur des perspectives plus larges.

### 6. Les difficultés liées à la rédaction d'une dissertation

Que ce soit en langue maternelle ou étrangère, la production écrite demeure une compétence relativement délicate et pénible à faire acquérir ou à enseigner. Cette complexité est due au fait que chaque type de production écrite requiert des savoirs et des savoir-faire spécifiques. Parmi ces types, la dissertation est considérée comme l'un des plus exigeants, ce qui explique les difficultés que rencontrent souvent les apprenants lors de sa réalisation.

Avant d'aborder ces difficultés, il est nécessaire de mettre en évidence le terme 'difficulté' dans une perspective d'apprentissage.

Selon Guy BROUSSEAU, une difficulté est : « *une condition, un caractère d'une situation qui accroît de façon significative la probabilité de non réponse ou de réponse erronée des sujets actants (élèves ou enseignants) impliqués dans cette situation.* »<sup>16</sup>

De ce fait, la difficulté se présente comme un obstacle à la performance des actants impliqués dans la situation.

#### 6.1 Les difficultés liées aux connaissances

Pour Sophie MOIRAND, la connaissance : « *est l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.* »<sup>17</sup>

Lorsque l'apprenant est amené à rédiger un texte, il est nécessaire qu'il fasse appel à toutes les connaissances qu'il a acquises au cours de son processus d'apprentissage, que celles-ci comme le souligne Jaques TARDIF ci-dessous, soient sous forme de savoirs déclaratifs ou procéduraux.

- Les connaissances déclaratives : « *sont fondamentalement des connaissances plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions.* »<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> BROUSSEAU, Guy. Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique (version 1-10 septembre 2010) [En ligne], 1986. P. 01. [Consulté le 09 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>

<sup>17</sup> MOIRAND, Sophie. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1990. Collection F. P. 77

<sup>18</sup> TARDIF, Jacques. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Logiques, 1992. Théories et pratiques dans l'enseignement. P. 48

De ce fait les connaissances déclaratives sont les connaissances verbales qui se rapportent à des concepts, des faits, des principes et des théories. Elles concernent l'ensemble des savoirs déjà acquis.

- Les connaissances procédurales : elles concernent « *les capacités de faire un plan, de tenir compte de l'interlocuteur éventuel, de respecter les contraintes du type de structure que commande la consigne d'écriture, de rédiger un texte cohésif et cohérent.* »<sup>19</sup>

De ce fait, elles se rapportent aux procédures ou aux méthodes qui permettent de réaliser une tâche ou une action. Elles concernent les savoir-faire plutôt que les connaissances théoriques. Et elles sont souvent acquises à travers l'expérience et la pratique.

En distinguant les connaissances déclaratives des connaissances procédurales, nous sommes en mesure de classer les difficultés en deux catégories distinctes.

### 6.1.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

#### 6.1.1.1 Les difficultés liées aux connaissances linguistiques

Ce type est assez fréquent dans les écrits des apprenants. Il concerne les difficultés liées à l'utilisation des règles qui constituent la langue, à savoir le lexique, l'orthographe et la morphosyntaxe.

- Le lexique : est un aspect important de l'écriture, il concerne la richesse et la variation du vocabulaire. En effet, les étudiants peuvent rencontrer plusieurs difficultés liées à l'utilisation du lexique lorsqu'ils écrivent. Tout d'abord, certains peuvent manquer de vocabulaire et ne pas être en mesure de trouver les bons mots pour exprimer leurs idées, ce qui peut entraîner des impropriétés ou des répétitions fréquentes. En outre, ils peuvent également choisir des mots qui ont un sens différent de celui qu'ils voulaient exprimer, ce qui peut rendre leur écriture imprécise ou inappropriée.
- L'orthographe : se rapporte à l'écriture correcte des mots dans une langue donnée. Il existe deux types d'orthographe. D'une part, l'orthographe lexicale qui concerne l'écriture des mots fréquemment utilisés. D'autre part, il y a l'orthographe grammaticale qui correspond à l'ensemble des règles qui régissent l'écriture des mots en conformité avec les normes grammaticales. Elle englobe les accords, la conjugaison des verbes, et les confusions grammaticales, etc.

---

<sup>19</sup> Ibid., pp. 51-52

- La morphosyntaxe : cette composante se concentre sur l'analyse de la structure grammaticale des phrases et la façon dont les différents éléments de la langue sont combinés pour produire un énoncé.

### 6.1.1.2 Difficultés liées aux connaissances référentielles

Les connaissances référentielles englobent l'ensemble des connaissances relatives au monde et au domaine du sujet. Toutefois, la méconnaissance des notions préalables au domaine traité constitue un handicap pour l'apprenant. Comme l'affirme Gérard VIGNER : « *on ne saurait écrire[...]sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine* »<sup>20</sup>

Il arrive que certains étudiants ne parviennent pas à mobiliser des connaissances appropriées pour leur sujet et certains ne sont pas en mesure de distinguer les informations pertinentes des informations secondaires ou non pertinentes, comme l'indique Céline THÉRIEN et Gloria SMITH : « *il arrive que l'étudiant, soit incapable de faire le tri de ses connaissances* »<sup>21</sup>, cette incapacité peut les amener à inclure des informations inutiles dans leur texte, nuisant ainsi la clarté et la cohérence de leur argumentation.

### 6.1.1.3 Difficultés liées aux connaissances textuelles

Ces difficultés font référence au niveau de complexité d'un texte du point de vue de sa structure. Elles surviennent principalement lorsque les apprenants manquent de connaissance sur le type de texte qu'ils doivent produire, ainsi que sur les conventions et les règles spécifiques qui le caractérisent, comme dans le cas de la dissertation qui est un type d'écrit académique qui comporte des caractéristiques bien définies telles que la présence d'une introduction, d'un développement argumenté en plusieurs parties et d'une conclusion. Il est à noter, que les étudiants parfois n'arrivent pas à maîtriser ou à respecter ces caractéristiques. En effet, dans l'introduction, ils peuvent avoir du mal à trouver une approche intéressante pour présenter leur sujet et/ou à formuler clairement leur problématique. Dans le développement, ils peuvent avoir des difficultés à structurer leurs arguments en plusieurs parties cohérentes et à utiliser des illustrations et des exemples pertinents pour soutenir leurs points de vue. Dans la conclusion, ils peuvent avoir des difficultés à résumer leurs principaux arguments de manière claire et concise, à fournir une réponse satisfaisante à la problématique soulevée dans l'introduction,

---

<sup>20</sup> VIGNER, Gérard. Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris : CLÉ internationale, 1982. Didactique des langues étrangères. P. 86

<sup>21</sup> Thérien, Céline et Smith, Gloria. Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline. Montréal : Collège de Maisonneuve, 1996. P. 5

ainsi qu'à conclure leur dissertation de manière convaincante et à donner une perspective d'avenir sur le sujet.

### 6.1.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales

La méconnaissance et le non-respect des étapes du processus rédactionnel influent sur l'écriture des apprenants. Il est à noter que la majorité des apprenants escamotent l'étape initiale, ainsi que l'étape finale du processus et ils procèdent directement à la rédaction. Cette précipitation peut entraîner une surcharge mentale. Comme le souligne Céline THÉRIEN et Gloria SMITH : « *Comme ils essaient de tout faire d'un seul coup, ils se trouvent par le fait même à augmenter le degré de surcharge mentale* »<sup>22</sup>

- La planification : la plupart des scripteurs ne consacrent pas du temps pour cette première étape, ils se penchent directement à l'écriture de leur texte sans se soucier de mettre un plan contenant les idées qu'ils vont traiter et sans tenir compte des attentes des lecteurs.
- La mise en texte : les scripteurs novices, peuvent avoir plus de difficulté à structurer leur texte, ils prennent beaucoup de temps à chercher les bons mots et à essayer de trouver une organisation cohérente. Cependant, les scripteurs habiles ont souvent une plus grande facilité à transformer leurs idées en texte clair et bien organisé.
- La révision : les scripteurs novices adoptent une stratégie qui se rapproche de celle des enfants, ils ne révisent que la surface de leur écriture, ils s'intéressent aux erreurs lexicales, syntaxiques et orthographiques. En revanche, les scripteurs habiles se focalisent sur les erreurs du contenu.

### 6.2 Les difficultés liées à la motivation

Selon Jacques TARDIF<sup>23</sup>, la motivation est ce qui pousse un apprenant à se lancer dans une activité, à y participer activement et à persévérer jusqu'à son achèvement. Elle peut avoir un impact significatif sur l'écriture des étudiants. Lorsqu'un étudiant est motivé, il a tendance à être plus engagé dans le processus d'écriture, à passer plus de temps sur le travail afin de produire des textes de meilleures qualités et à être plus résilients face aux obstacles et aux difficultés. En revanche, l'étudiant démotivé, participe de manière significative, il peut avoir tendance à ne pas investir suffisamment d'efforts car il se sent incapable d'effectuer la tâche.

---

<sup>22</sup> Ibid., p. 4

<sup>23</sup> TARDIF, Jacques., op. Cit., p. 92

Par ailleurs, Il est important de souligner que la motivation peut être influencée par différents facteurs tels que l'intérêt pour le sujet, la pertinence de la tâche, les attentes de l'enseignant, ainsi que les connaissances textuelles et la maîtrise de la langue ou encore les stratégies d'écriture.

### 6.3 Difficultés liées à la cohérence et la cohésion textuelle

La réussite d'un texte dépend de deux éléments clés : la cohérence et la cohésion. Avant de parler des difficultés liées à ces deux notions, il est nécessaire de les définir. Nous commençons par la cohérence textuelle.

Dans une première perspective, Jean-Pierre CUQ souligne que la cohérence exprime : « *l'accord des idées, entre elles dans un texte donné. Cet accord englobe le texte oral et/ou écrit, autrement dit, c'est la manière de considérer le texte d'un point de vue plus global.* »<sup>24</sup>

Dans une deuxième perspective, Martin RIEGEL indique que la cohérence : « *dépend du discours, de ses conditions de production, dans une interaction sociale déterminée où les contraintes de la réception jouent un rôle important.* »<sup>25</sup>

Donc, la cohérence textuelle, implique une organisation logique des éléments du texte de façon à ce qu'ils s'enchaînent de manière cohérente. Elle n'est pas seulement importante pour assurer l'unité du texte, mais également pour garantir que le texte est approprié à son contexte et à la situation dans laquelle il est produit. En d'autres termes, un texte cohérent doit être adapté à son public, à son objectif et à son contexte de communication. En outre, elle est liée à la compréhensibilité et l'interprétation personnelle de celui qui reçoit le texte.

La cohérence textuelle, peut être assurée en respectant les quatre règles que Michel CHAROLLES <sup>26</sup> a identifiées comme les métarègles du texte.

➤ La première est la règle de progression thématique, qui consiste à organiser les idées et les concepts du texte de manière logique et ordonnée afin de permettre au lecteur de suivre aisément le fil de la pensée du scripteur. En d'autres termes, la succession des idées doit être cohérente et progressive.

➤ La deuxième est la règle de relation, elle stipule que les différentes idées (phrases) du texte doivent se rapporter au même contexte et être liées entre elles de manière explicite ou implicite. Comme l'indique Michel CHAROLLES : « *pour qu'une séquence ou qu'un texte*

---

<sup>24</sup> CUQ, Jean-Pierre., op. Cit., p. 4620

<sup>25</sup> RIEGEL, Martin et al. Grammaire méthodique du français. Paris : Puf, 1994. P. 1019

<sup>26</sup> CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In : Langue française. Enseignement du récit et cohérence du texte [En ligne], 1978, n°38. Pp. 7-41. [Consulté le 03 avril 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>

soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés ». <sup>27</sup> cette règle est ainsi complémentaire de la règle de progression thématique

➤ La troisième règle est la règle de répétition, qui exige que les termes clés ou les idées importantes soient répétés dans le texte, pour les mettre en évidence et les renforcer. Comme le souligne Michel CHAROLLES : « pour qu'un texte soit micro structurellement ou macro structurellement cohérent, il faut qu'il présente dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » <sup>28</sup>.

➤ La quatrième règle est la règle de non-contradiction ou non réfutation, cette dernière implique d'éviter toute type de contradiction dans le texte entre ces éléments et de veiller à ce que toutes les idées présentées soient complémentaires dans le but de garantir la crédibilité et l'exactitude.

Alors que, la cohérence se concentre sur l'aspect sémantique (le sens globale) du texte, la cohésion se concentre sur l'aspect formel (la structure du texte).

Dans une première définition de Michel FAYOL, la cohésion : « fait référence aux marques linguistiques traduisant dans la surface textuelle les interrelations entre énoncés concaténés. » <sup>29</sup>

Dans une deuxième définition de Jean François JEANDILLOU, elle désigne :

*« Les enchainements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. »* <sup>30</sup>

Donc, de ce fait, la cohésion textuelle consiste à lier les différentes parties du texte par le biais des outils linguistiques. En effet, elle peut être atteinte en utilisant les différents types de connecteurs, à savoir les connecteurs logiques( mais, car, donc, de sorte que, toutefois, etc.), les connecteurs spatiaux-temporels(ensuite, après, d'un côté, puis, etc. ), les connecteurs de reformulation ainsi que les connecteurs d'exemplification( c'est à dire, autrement, par exemple, comme, etc.); l'utilisation des anaphores (à savoir les anaphores pronominales, nominales, adverbiales, verbales et adjectivales), les répétitions et la ponctuation.

Après avoir défini les deux notions, il est important maintenant de mettre en évidence les difficultés que rencontrent les étudiants à ce niveau.

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 32

<sup>28</sup> Ibid., p. 14

<sup>29</sup> FAYOL, Michel. Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. Actualités pédagogiques et psychologiques. P. 111

<sup>30</sup> JEANDILLOU, Jean-François. L'analyse textuelle. Paris : Armand Colin, 2011. Cursus. P. 82

## **Chapitre II : Structure, méthodes et difficultés de la dissertation**

---

Les difficultés de cohérence peuvent surgir de l'organisation anarchiques des idées ou de la présence de contradiction entre celles-ci. Tandis que les problèmes de cohésion, se traduisent souvent par l'absence de transitions claires entre les paragraphes, la non-utilisation ou l'utilisation incorrecte de connecteurs, l'absence ou l'emploi erroné des signes de ponctuation, ou encore des anaphores. Le texte peut alors sembler désordonné, avec des idées présentées de manière isolée plutôt que comme faisant partie d'un tout cohérent.

## **Chapitre II : Structure, méthodes et difficultés de la dissertation**

---

En conclusion, la dissertation est une production écrite délicate. Elle est considérée comme une forme d'apprentissage nécessitant de l'apprenant plus de la simple compréhension et de la connaissance, une coordination de processus cognitifs tels que la capacité à analyser, interpréter et synthétiser.

# **PARTIE PRATIQUE**

# **CHAPITRE I : LA COLLECTE DES DONNÉES**

Après avoir abordé dans les deux chapitres premiers, les concepts qui sont en relation avec notre sujet de recherche, à savoir la notion de l'écrit, la dissertation, sa méthode et ses difficultés.

Dans le présent chapitre, nous allons présenter le volet pratique de notre travail, dont l'objectif est de vérifier les hypothèses que nous avons émises au départ.

Il s'agit d'abord, de commencer par une description de la méthodologie du travail ainsi que le public ciblé et les outils d'investigation adoptés pour la réalisation de notre recherche.

### 1. Méthodologie du travail

Pour réaliser notre recherche, nous nous sommes basés sur une démarche mixte. D'une part, nous avons procédé à une étude analytique, quantitative et qualitative. En analysant les copies des étudiants, cette étude se définit par Nina CATACHE comme : « *une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentielles afin de saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble* »<sup>1</sup>. Et d'autre part, nous avons mené une étude analytique, quantitative en utilisant un questionnaire afin de mettre en évidence les différentes difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants lors de la rédaction d'une dissertation ainsi que les causes qui sont à l'origine de leurs déficiences.

À travers cette démarche, nous avons suivi un processus qui implique la présentation et l'analyse conjointe des résultats recueillis à partir des copies des étudiants et du questionnaire. Par la suite, nous avons expliqué et commenté ces résultats pour obtenir une interprétation globale et approfondie de notre sujet de recherche.

### 2. Le public visé

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons choisi de travailler avec un échantillon d'étudiants de master 1 en Didactique et langues appliquées de l'université 8 mai 1945. Ce choix s'explique par le fait que ces étudiants sont considérés comme ayant un niveau avancé en écriture. En effet, au cours de leur cursus de licence, ils ont été exposés à différents types de production écrites, y compris la rédaction de dissertation. Cette expérience les rend particulièrement qualifiés pour participer à notre étude.

---

<sup>1</sup> GUIDERE, Mathieu. Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales. Paris : Ellipses, 2004. P. 63

### 3. L'échantillonnage

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons utilisé deux types d'échantillonnage différents. Pour l'analyse des copies, nous avons opté pour un échantillonnage probabiliste. Cela signifie que seulement 10 copies ont été choisies au hasard parmi l'ensemble des copies soumises. Il s'agit donc d'un échantillon représentatif de la population totale des copies. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de l'échantillonnage aléatoire simple, qui consiste à tirer au sort des éléments de la population sans tenir compte de leur ordre.

En revanche, pour le questionnaire que nous avons élaboré, nous avons utilisé un échantillonnage non probabiliste. Nous avons choisi de nous adresser à toute la promotion de master 1 Didactique et langues appliquées, qui est composée de deux groupes distincts, l'un de 20 étudiants et l'autre de 28 étudiants, soit un total de 48 étudiants.

Nous considérons que ces échantillons sont suffisamment représentatifs pour nous permettre d'obtenir des résultats significatifs.

### 4. Les outils d'investigation

#### 4.1 Les copies d'examen des étudiants

Notre premier outil d'investigation, étant les dissertations de la matière Didactique de l'écrit, qui ont été rédigées par les étudiants de master 1 didactique et langues appliquées, lors des examens du premier semestre de l'année universitaire 2022/2023.

Après avoir obtenu l'autorisation nécessaire, nous avons examiné ces copies de manière exhaustive à l'aide d'une grille d'analyse, afin d'identifier les carences des étudiants en rédaction de dissertation et les difficultés qu'ils rencontrent souvent.

##### 4.1.1 Le sujet de la dissertation

La consigne donnée par l'enseignante de la matière didactique de l'écrit, est la suivante : *Quel regard portez-vous sur la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien ? Discutez cela dans une dissertation argumentée.*

Pour répondre à cette question le rédacteur doit donner son point de vue par rapport à la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien. Il est appelé à suivre un plan bien structuré. Dans le cas de cette question, un plan analytique ou thématique semble le plus approprié car il permet d'analyser en détail la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien, de mettre en évidence les points forts et les limites de cette pratique, de discuter les enjeux liés à l'évaluation et de proposer des solutions pour l'améliorer.

En collaboration avec l'enseignante de la matière Didactique de l'écrit, nous avons élaboré une proposition de plan pour la rédaction de cette dissertation.

### **Introduction**

- **Préambule** : des propos généraux relatifs à l'évaluation ou d'autres plus généraux mais faisant le lien avec cette dernière.
- **Problématique** : reprise de la question présentée dans le sujet ou une reformulation qui lui est proche.
- **Plan de travail** : le plan envisagé pour répondre à la problématique et qui sera annoncé de manière déclarative ou interrogative.

### **Le développement**

- Présentation de la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien (contexte et enjeux de l'évaluation en milieu éducatif, les différentes formes d'évaluation pratiquées en Algérie)
- Analyse de la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien (ses points forts, ses points faibles et ses limites, ainsi les obstacles à l'amélioration de la pratique de l'évaluation en Algérie.)
- Les solutions pour améliorer la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien (les initiatives à mettre en place pour améliorer la qualité de l'évaluation en Algérie, les mesures à prendre pour faciliter la mise en place d'une culture d'évaluation)

### **La conclusion**

- **Synthèse du développement** : rappel des principaux résultats de l'analyse dégagés dans le développement.
- **Réponse à la problématique** : répondre d'une manière claire et explicite à la question et y ajouter son avis personnel.
- **Perspectives générales** : ouverture relative à l'évocation d'un sujet assez proche de celui traité dans la présente dissertation.

#### **4.1.2 La grille d'analyse**

Afin de faciliter notre travail, nous avons pris le temps d'examiner plusieurs grilles d'évaluation et d'analyse. Nous avons notamment étudié la grille du groupe Eva (1991), la grille de Nina CATACHE (1980), la grille de Marie-José REICHLER-BÉGUELIN (1992), la grille de Flore GERVAIS et Monique NOËL-GAUDREAULT (2000), ainsi qu'une grille d'évaluation de la dissertation littéraire bac 2019 français. En combinant les éléments pertinents de chacune

de ces grilles, nous avons élaboré une grille d'analyse adaptée à notre problématique et à nos objectifs. Cette grille nous a permis de mener une analyse rigoureuse et approfondie de notre sujet, en prenant en compte les différents aspects à savoir l'aspect linguistique, textuel et référentiel.

### 4.1.3 La description de la grille d'analyse

La grille d'analyse que nous avons élaborée pour analyser les dissertations des étudiants comprend trois aspects, chacun d'eux étant basé sur un ensemble de critères. En effet, notre grille est organisée de la manière suivante :

- 1- **L'aspect linguistique** : comprend cinq critères : la correction de l'orthographe, l'utilisation correcte de la syntaxe, la richesse du vocabulaire, la conjugaison correcte, l'utilisation des signes de ponctuation. Chacun de ces critères est évalué sur une échelle qualitative de 1 à 4. Chaque niveau de l'échelle de l'aspect linguistique a une signification spécifique.
- **La correction de l'orthographe :**
  - 1 : aucune faute d'orthographe. Les mots sont principalement correctement orthographiés.
  - 2 : très peu d'erreurs d'orthographe (entre 1 et 3 erreurs).
  - 3 : quelques erreurs d'orthographe (entre 4 et 10 erreurs).
  - 4 : il y a de nombreuses fautes d'orthographe (plus de 10 erreurs).
- **Correction de la syntaxe :**
  - 1 : aucune erreur de syntaxe, toutes les phrases sont correctement structurées.
  - 2 : peu d'erreurs de syntaxe, la plupart des phrases sont correctement structurées (1 ou 2 erreurs)
  - 3 : quelques erreurs de syntaxe (3 à 5 erreurs).
  - 4 : de nombreuses erreurs de syntaxe (plus de 5 erreurs), la structure des phrases souvent incorrectes.
- **La richesse du vocabulaire :**
  - 1 : vocabulaire précis, riche et adéquat avec le sujet.
  - 2 : vocabulaire approprié et assez varié.
  - 3 : vocabulaire limité.
  - 4 : vocabulaire inapproprié, ce qui rend la dissertation monotone et peu intéressante à lire.
- **Conjugaison correcte :**

1 : conjugaison correcte au temps et au mode.

2 : peu d'erreurs de conjugaison, la plupart des verbes sont correctement conjugués.

3 : une conjugaison appropriée mais avec quelques erreurs dans le temps/le mode.

4 : une conjugaison incorrecte au temps/au mode requis.

- **Utilisation des signes de ponctuation :**

1 : utilisation appropriée.

2 : utilisation correcte mais avec quelques erreurs.

3 : utilisation limitée des signes de ponctuation.

4 : non utilisation des signes/ utilisation inapproprié.

2- **L'aspect textuel** : se divise en deux parties, la première partie évalue le respect de la structure de la dissertation (introduction, développement, conclusion) et est évaluée sur une échelle binaire (oui ou non).

- **L'introduction** : comprend trois critères, à savoir l'amorce du sujet, la problématique et la l'annonce du plan.

- **Le développement** : contient trois critères (le respect du plan, utilisation des arguments et illustration par des exemples)

- **La conclusion** : deux critères à respecter (bilan de l'argumentation et ouverture vers d'autres perspectives).

La deuxième partie évalue la cohérence et la cohésion de la production écrite en termes de progression thématique, de non-contradiction des arguments, de présence de connecteurs logiques, des anaphores et de connecteurs spatiaux-temporels, et évalué sur une échelle qualitative de 1 à 4, chacune ayant une signification particulière.

- **La progression thématique :**

1 : une progression inexistante ou très peu développé.

2 : une progression thématique difficile à suivre, le texte manque de cohérence.

3 : une progression satisfaisante, mais quelques éléments pourraient être mieux développés.

4 : une progression thématique claire et cohérente.

- **La non-contradiction des arguments :**

1 : les contradictions sont trop nombreuses.

2 : le texte présente des contradictions qui nuisent à la crédibilité de l'argumentation.

3 : les arguments présentés sont cohérents mais quelques contradictions mineures sont relevées.

- 4 : les arguments présentés sont cohérents et ne présentent pas de contradictions.
- **Présence des connecteurs logiques :**
    - 1 : le texte ne contient pas de connecteurs logiques.
    - 2 : les connecteurs sont peu utilisés et/ou mal utilisés, ce qui rend le texte difficile à suivre
    - 3 : le texte contient quelques connecteurs logiques mais d'autres seraient nécessaires pour améliorer la clarté.
    - 4 : utilisation des connecteurs logiques variée pour articuler les idées et permettre la compréhension.
  - **Anaphores :**
    - 1 : le texte ne contient pas d'anaphores.
    - 2 : les anaphores sont peu présentes et/ou mal utilisées, ce qui rend le texte répétitif et peu agréable à lire.
    - 3 : il y a quelques anaphores, mais d'autres seraient nécessaires.
    - 4 : utilisation des anaphores pour éviter les répétitions et améliorer la fluidité du texte.
  - **La présence des connecteurs spatiaux-temporels :**
    - 1 : le texte ne contient pas de connecteurs.
    - 2 : les connecteurs sont peu présents et/ou mal utilisés.
    - 3 : le texte contient des connecteurs mais d'autres seraient nécessaires.
    - 4 : utilisation parfaite des connecteurs.
- 3- L'aspect référentiel :** comprend deux critères, notamment la mobilisation des connaissances dans le sujet traité et la pertinence et la qualité des arguments et des exemples mobilisés. Ces critères sont également évalués sur une échelle qualitative de 1 à 4, avec une signification différente pour chaque niveau.
- **Mobilisation des connaissances dans le sujet à traité :**
    - 1 : insuffisant ; le texte ne démontre pas une connaissance suffisante ou pertinente du sujet.
    - 2 : moyen ; le texte fait preuve d'une certaine connaissance mais il manque de précision ou de profondeur.
    - 3 : bon ; le texte fait preuve d'une connaissance solide et précise du sujet.
    - 4 : excellent ; le texte fait preuve d'une connaissance approfondie et nuancée du sujet traité.
  - **Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés :**

- 1 : arguments faibles, soutenus par des exemples peu pertinents.
- 2 : arguments limités, soutenus par des exemples peu variés.
- 3 : arguments pertinents, soutenus par des exemples appropriés.
- 4 : arguments solides, pertinents et bien développés, soutenus par des exemples variés et parfaitement expliqués.

### 4.2 Le questionnaire

Le deuxième outil d'investigation utilisé dans cette étude, est un questionnaire contenant 14 questions à choix multiples. Il a été administré aux étudiants de master 1 didactique et langues appliquées en présentiel les 13, 19 et 21 mars 2023. Étant donné que certains étudiants étaient absents à certaines dates, il a été nécessaire de répartir l'administration du questionnaire sur plusieurs jours afin de garantir que tous les étudiants puissent y répondre. L'objectif du questionnaire est de comprendre les difficultés des étudiants lors de la rédaction de leurs dissertations, d'en identifier les causes.

En utilisant un questionnaire à choix multiples, cette étude permettra d'obtenir des réponses quantitatives aux questions posées, ce qui facilitera l'analyse et la comparaison des résultats. Les questions abordent plusieurs aspects tels que l'enseignement de la méthode de la dissertation, les difficultés rencontrées par les étudiants, la fréquence de lecture et les genres de textes lus, ainsi que la pertinence de la lecture de ressources sur la dissertation.

## **Chapitre I : La collecte des données**

---

Le premier chapitre de notre cadre pratique décrit en détail la démarche suivie pour la collecte des données requises pour notre recherche. Nous avons utilisé deux méthodes d'investigation pour collecter les données : l'analyse des dissertations rédigées par les étudiants de master 1 et un questionnaire à choix multiples administré aux mêmes étudiants. Le chapitre suivant portera sur l'analyse et l'interprétation des données collectées, en but de répondre aux questions de recherche.

**CHAPITRE II : ANALYSE ET  
INTERPRÉTATION DES  
COPIES DES ÉTUDIANTS**

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit la manière dont nous avons collecté nos données. Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les données recueillies à l'aide du premier outil d'investigation.

### 1. Analyse et interprétation des dissertations des étudiants de master 1

#### 1.1 Analyse et commentaire de la copie 01

Aspects	Critères		Échelle			
<b>Aspect Linguistique</b>	Correction de l'orthographe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La richesse du vocabulaire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conjugaison correcte		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilisation des signes de ponctuation		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	L'Introduction	Amorce du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		La problématique	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		Annnonce du plan	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Le développement	Respect du plan	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		Utilisation des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		Illustration par des exemples	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	La conclusion	Bilan de l'argumentation	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		Ouverture vers d'autres perspectives	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	2- Cohérence et cohésion	La progression thématique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		La non-contradiction des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs logiques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Anaphores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs spatiaux-temporels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	Mobilisation des connaissances dans le sujet traité		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 51 lignes</b>						

Tableau n°02 : La grille d'analyse de la copie 01

- **Aspect linguistique**

Dans l'ensemble, l'aspect linguistique de la dissertation de l'étudiant est assez suffisant, bien qu'il y ait quelques erreurs.

La correction de l'orthographe : la réponse est correctement orthographiée, bien que quelques erreurs d'orthographe lexicale aient été commises. Parmi ces erreurs, nous pouvons noter un barbarisme lexical, notamment des omissions ou des ajouts de lettres (*aquis, cour, reciullir/, mêmes/, prés-requis*). De plus, il y a eu des erreurs de signe lexical à savoir une confusion et une absence d'accents (*téchnique, algerien*).

Correction de la syntaxe : aucune faute de syntaxe, toutes les phrases sont correctement structurées.

La richesse du vocabulaire : l'étudiant a utilisé un vocabulaire précis, riche et approprié tout au long de sa réponse. Par exemple, il a employé des termes spécifiques (*l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative*), ainsi que des expressions (*épreuves officielles, évaluation continue, remédiation pédagogique, etc.*), qui témoignent d'une compréhension approfondie du sujet.

Conjugaison correcte : la conjugaison est globalement correcte, elle est appropriée au temps et au mode.

Utilisation des signes de ponctuation : l'étudiant a utilisé les signes de ponctuation de manière appropriée, à quelques exceptions près, comme l'oubli de la virgule dans certaines phrases. Par exemple : *on trouve trois sortes d'évaluations formatives : un exercice de fixation sous forme PLM (sur les ardoises) autre au tableau (textes à tous) et le dernier*. Une virgule manquante après (sur les ardoises). De même la phrase : *A la fin de chaque séquence ou projet ou trimestre l'apprenant passe une évaluation sommative notée et à la fin de chaque cycle, il passe une évaluation certificative*. Il manque une virgule après le mot (trimestre) pour séparer les éléments énumérés dans la phrase. Il est important de mettre une virgule à la place de la conjonction de coordination, car il s'agit d'une liste. Selon la règle de la ponctuation, on peut utiliser soit une virgule soit un point virgule pour séparer les éléments d'une énumération.

En résumé, bien que la dissertation de l'étudiant contienne des erreurs d'orthographe et de ponctuation, le vocabulaire qu'il utilise est approprié et la syntaxe ainsi que la conjugaison sont globalement correctes.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

L'étudiant a bien respecté la structure de la dissertation, avec une introduction qui commence par une amorce du sujet en expliquant la définition de l'évaluation et son importance dans l'éducation.

La problématique est également abordée en se demandant comment l'évaluation est pratiquée en milieu éducatif algérien. Toutefois, l'annonce du plan n'est pas explicitement présentée.

Le développement suit un plan en trois parties, présentant les différentes formes d'évaluation utilisées en Algérie et leur rôle dans le processus éducatif, ainsi que la place importante accordée à l'évaluation en Algérie notamment lors des épreuves officielles.

L'étudiant a également illustré ses arguments par des exemples concrets (*la fiche technique utilisée par les enseignants de primaire pour l'évaluation formative*), renforçant ainsi la crédibilité de son point de vue.

L'étudiant conclut en reprenant les points essentiels de son argumentation et souligne l'importance de l'évaluation en Algérie. Il explore également des perspectives d'avenir, mentionnant la tendance vers une évaluation continue et la motivation des apprenants. Enfin, il donne son point de vue.

### **Cohérence et cohésion**

Dans l'ensemble, l'étudiant a fait preuve de cohérence et cohésion. Sa dissertation est plutôt bien structurée et organisée.

Il a assuré une progression thématique claire et cohérente, en abordant successivement la définition de l'évaluation, la manière dont elle est pratiquée dans le système éducatif algérien, ses caractéristiques et ses apports. Il n'a pas non plus exposé ses arguments de manière contradictoire, ceux-ci étant clairs et cohérents tout au long du texte.

En termes de connecteurs, nous pouvons repérer plusieurs connecteurs logiques dans la dissertation (*afin de, aussi, enfin, donc, depuis*). Ces connecteurs permettent de marquer les transitions et lier les différentes parties de la dissertation.

L'étudiant a su éviter les répétitions en utilisant des anaphores pour renvoyer à des éléments précédemment mentionnés. Pour illustrer cela, il a employé (*cette dernière*) pour faire

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

référence à l'évaluation continue, tandis que (*cette évaluation*) renvoie à l'évaluation diagnostique. De même, (*ces exercices*) est utilisé pour renvoyer aux exercices mentionnés dans la dissertation.

Il a utilisé aussi quelques connecteurs spatiaux-temporels (*à la fin, à la fin de chaque séance, etc.*)

En somme, l'étudiant a réussi à assurer une cohérence et une cohésion adéquates dans sa dissertation, mais il y a quelques incohérences mineures et des améliorations possibles en termes d'utilisation précise des connecteurs.

### • Aspect référentiel

La réponse de l'étudiant montre une connaissance approfondie du sujet de l'évaluation. L'étudiant indique clairement les caractéristiques du système éducatif algérien et les différentes formes d'évaluation utilisées, comme l'évaluation diagnostique, sommative, formative et certificative. Il montre également l'importance donnée aux épreuves officielles et souligne l'apport majeur de l'évaluation dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Les arguments présentés sont solides, pertinents et bien développés, soutenus par des exemples variés et parfaitement expliqués.

### 1.2 Analyse et commentaire de la copie 02

Aspects	Critères		Échelle			
Aspect Linguistique	Correction de l'orthographe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La richesse du vocabulaire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conjugaison correcte		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilisation des signes de ponctuation		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspect Textuel	1- Respect de La structure de la dissertation		Oui	Non		
	L'Introduction	Amorce du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>			
		La problématique		<input checked="" type="checkbox"/>		
		Annonce du plan		<input checked="" type="checkbox"/>		
	Le développement	Respect du plan	<input checked="" type="checkbox"/>			
		Utilisation des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>			
Illustration par des exemples			<input checked="" type="checkbox"/>			

	La conclusion	Bilan de l'argumentation			
		Ouverture vers d'autres perspectives			
	2- Cohérence et cohésion	La progression thématique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		La non-contradiction des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs logiques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Anaphores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présence des connecteurs spatiaux-temporels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Aspect référentiel	Mobilisation des connaissances dans le sujet traité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 47 lignes</b>					

Tableau n°03 : La grille d'analyse de la copie 02

• **Aspect linguistique**

La correction de l'orthographe : l'analyse de l'aspect linguistique de la dissertation de l'étudiant montre que son niveau en orthographe est assez bon, à l'exception d'une erreur d'orthographe lexicale dans le mot (*pertinante*).

La syntaxe et la conjugaison sont généralement correctes. Quant au vocabulaire, il est simple et clair sans être très riche ou varié. De plus, les signes de ponctuation sont correctement utilisés mais avec quelques erreurs mineures telles que des virgules superflues ou des omissions, comme dans la phrase : *de ce fait, on voit la naissance de l'évaluation, ayant une fin de voir le résultat du processus d'apprentissage du savoir partant de l'enseignant, arrivant à l'apprenant, tous deux, s'intègrent dans le triangle didactique*. Et dans : *celle-ci, est utilisée pour classer les apprenants*. De même, dans : *L'évaluation diagnostique a pour but de vérifier ses acquis précédents (ses prérequis) de voir s'il est capable d'employer*. Une virgule manquante après le mot (ses prérequis).

Dans l'ensemble, la dissertation de l'étudiant est bien écrite d'un point de vue linguistique, mais il y a encore des améliorations possibles en matière d'utilisation précise de la ponctuation et de l'enrichissement du vocabulaire.

• **Aspect textuel**

**Respect de la structure de la dissertation**

En analysant les éléments présents dans la dissertation de l'étudiant, nous pouvons constater qu'il a commencé son introduction par une amorce du sujet, en mentionnant la naissance de l'évaluation sans toutefois formuler clairement sa problématique ni annoncé son plan.

En ce qui concerne le développement, l'étudiant semble respecter un plan. En abordant les différentes étapes de l'évaluation de manière séquentielle, il utilise des arguments pour justifier l'importance de chaque étape. Cependant, il n'a pas étayé ses arguments avec des exemples.

Pour la conclusion, l'étudiant n'a pas fait un bilan de l'argumentation, ni des propositions pour des perspectives. En outre, il a souligné l'importance d'une évaluation efficace pour le progrès de l'apprenant, il a mentionné aussi la mise en place d'une stratégie pertinente pour remédier aux failles des apprenants.

### **Cohérence et cohésion**

En ce qui concerne la cohérence et la cohésion, la réponse fournie par l'étudiant semble être bien structurée et organisée avec une progression thématique plus au moins satisfaisante et une absence de contradiction entre les arguments avancés.

Bien que l'étudiant ait utilisé des connecteurs logiques (*ensuite, en conclusion, de ce fait*), il ne les a pas employés pour relier les différentes parties de la dissertation, mais plutôt pour relier les différents types d'évaluation.

Des anaphores telles que (*celle-ci, il, y*), ainsi que quelques connecteurs spatio-temporels ont également été utilisés mais de manière limitée (*tout au long, à la fin*).

### **• Aspect référentiel**

L'analyse de la dissertation de l'étudiant indique un manque de connaissance suffisante sur le sujet de l'évaluation en contexte éducatif algérien. En effet, l'étudiant s'est contenté de citer les différentes formes d'évaluation et leur utilité respective, sans approfondir le sujet ni le contextualiser.

Les arguments présentés par l'étudiant manquent de pertinence et ne sont pas illustrés par des exemples concrets. En d'autres termes, ils ne sont pas suffisamment développés pour convaincre le lecteur de la validité de la position défendue. Tout d'abord, il débute son texte par une introduction générale sur l'importance de l'apprentissage, le triangle didactique et l'apparition de l'évaluation. Cependant, cette introduction n'est pas directement liée à la

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien. Ensuite, il évoque plusieurs types d'évaluation, mais il ne les explique pas suffisamment. Enfin, il mentionne que l'évaluation doit être pertinente, indépendante et pondérée, mais il ne fournit pas de justification pour ces critères, ni d'exemples pour illustrer leur importance.

### 1.3 Analyse et commentaire de la copie 03

Aspects	Critères		Échelle				
<b>Aspect Linguistique</b>	<b>Correction de l'orthographe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	<b>Correction de la syntaxe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>La richesse du vocabulaire</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Conjugaison correcte</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Utilisation des signes de ponctuation</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>	<b>Non</b>			
	<b>L'Introduction</b>	<b>Amorce du sujet</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		<b>La problématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		<b>Annonce du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		<b>Illustration par des exemples</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
	<b>La conclusion</b>	<b>Bilan de l'argumentation</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
		<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			
	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>La progression thématique</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		

Tableau n°04 : La grille d'analyse de la copie 03

- **Aspect linguistique**

Sur le plan linguistique, la dissertation comporte plusieurs erreurs d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison.

La correction de l'orthographe : les erreurs orthographiques sont les plus récurrentes, notamment les erreurs d'orthographe lexicale, qui se manifestent à travers l'omission ou l'ajout de lettres dans certains mots (*tous d'abord, baccalaurêt, petinance, bultins, candidas, édicatives*). Il y a également une confusion phonique comme dans le mot (*ésolé*). En outre, il y a des erreurs de signe lexical, notamment la confusion et l'absence d'accents dans les mots (*examens, respecter*).

Les erreurs orthographiques ne se limitent pas à l'orthographe d'usage, nous avons trouvé également des erreurs orthographiques d'ordre grammaticale, notamment des confusions d'homophones grammaticales. Par exemple, la confusion entre l'auxiliaire (avoir) et la préposition (à), comme dans l'exemple (*a l'élève*), ainsi qu'entre l'article défini (la) et l'adverbe de lieu (là).

Correction de la syntaxe : aucune faute de syntaxe, les phrases sont correctement structurées. Toutefois, des erreurs morphosyntaxiques ont été commises, notamment l'absence d'accord entre le nom et l'adjectif ainsi qu'entre le déterminant et le nom. Par exemple : *la compétences, deux partenaires pédagogique, d'un critères*.

La richesse du vocabulaire : le vocabulaire utilisé par l'étudiant est précis, riche et adéquat avec le sujet. L'étudiant a utilisé des termes spécifiques liés à l'évaluation.

Conjugaison correcte : la plupart des verbes sont correctement conjugués, à l'exception d'une erreur de terminaison dans le verbe (*compart*) qui aurait dû être (*compare*). Nous pouvons également considérer cette erreur comme une faute d'orthographe lexicale si l'on considère que le mot (*compart*) n'existe pas en français.

Utilisation des signes de ponctuation : l'utilisation de la ponctuation est globalement correcte, mais nous pouvons identifier quelques erreurs, notamment l'absence et/ou l'utilisation incorrectes de virgules dans certaines phrases. Par exemple, la phrase : *Et enfin nous trouvons l'évaluation qui se fait à la fin d'une année ou d'un cycle scolaire ou même d'une formation.* Une virgule est nécessaire pour séparer (et enfin) du reste de la phrase et pour indiquer que ce mot sert à introduire une nouvelle idée. Dans la même optique, il est également important de

mettre à la place de la conjonction de coordination une virgule, car selon la règle, elle ne doit apparaître qu'avant le dernier élément de l'énumération. De même, la phrase : *tous d'abord, nous devons savoir que l'évaluation est faite par deux partenaires pédagogique, le premier c'est le pédagogue qui s'occupe de l'évaluation du niveau des apprenants, avant, pendant et après la formation ou l'apprentissage, et le deuxième est l'administration, souvent institutionnelle qui s'occupe de fournir des résultats ou des autres tâches comme les changements d'orientation, les bultins.* Il est nécessaire d'utiliser deux points après (partenaires pédagogique) pour introduire une liste d'éléments. En outre, il est important de mettre une conjonction de coordination à la place de la dernière virgule afin de relier les deux éléments énumérés. Enfin, il est judicieux d'employer un point après (l'apprentissage), pour séparer les deux éléments de la liste.

Malgré les erreurs mentionnées, la compréhension globale de la dissertation n'est pas altérée.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

La structure traditionnelle de la dissertation est bien respectée par l'étudiant. Tout d'abord l'annonce du sujet est bien faite avec une présentation de la définition de l'évaluation en milieu éducatif algérien, ce qui permet d'entrer dans le vif du sujet.

La problématique quant à elle est clairement énoncé dans la question qui suit immédiatement l'annonce : *comment l'évaluation est appliquée et quels sont les critères qui la caractérisent en Algérie ?*

L'annonce du plan est implicitement présentée dans le paragraphe suivant, ce qui permet au lecteur de se repérer facilement dans le développement de la dissertation. Cependant le plan aurait pu être plus précis en mentionnant le nombre de parties et en donnant des titres pour chaque partie.

Le développement : l'étudiant a bien respecté le plan qu'il avait annoncé dans l'introduction en décrivant les trois types d'évaluation ; diagnostique, formative et sommative. Il a également expliqué les critères qui caractérisent l'évaluation en Algérie, notamment la pertinence, l'indépendance, le nombre et la pondération. En effet, il a utilisé des arguments et des exemples pour appuyer sa réflexion, en expliquant l'importance de chaque type d'évaluation et en montrant comment les critères sont appliqués en Algérie.

La conclusion : le bilan de l'argumentation est présent dans la conclusion, où l'étudiant a résumé les points clés de sa réflexion et a conclu que l'Algérie respecte les critères mondiaux en matière d'évaluation, tout en ajoutant les particularités liées aux valeurs de la population. En effet, l'ouverture vers d'autres perspectives n'est pas présente, l'étudiant aurait pu ajouter une réflexion sur les limites ou les défis de l'évaluation en Algérie, ou sur les perspectives d'amélioration.

### **Cohérence et cohésion**

En ce qui concerne la progression thématique, l'étudiant a su établir une certaine logique dans sa dissertation en introduisant les différents types d'évaluation. En effet, il a commencé par l'explication de l'évaluation diagnostique, puis il a abordé l'évaluation formative et a conclu avec l'évaluation sommative. Toutefois, le développement aurait été plus clair si les transitions entre les différentes parties étaient plus explicites, en employant de connecteurs logiques.

Au niveau de la non-contradiction des arguments, l'étudiant a fait preuve de cohérence dans le développement de son sujet, même s'il y a quelques idées qui auraient pu être mieux expliquées.

L'utilisation des connecteurs logiques aurait pu être plus fréquente pour mieux relier les différentes idées entre elles. Bien que l'étudiant utilise des connecteurs comme (*tout d'abord*), nous trouvons également (*et enfin*), ils ne suffisent pas à assurer ou garantir une bonne cohérence dans la progression des idées. Il aurait été préférable d'utiliser davantage de connecteurs comme (par ailleurs, en outre, en effet, d'une part, d'autre part).

Les anaphores sont bien présentes dans la dissertation, notamment avec l'utilisation du pronom (*elle*), de (*cette dernière*) pour faire référence à l'évaluation. En revanche, l'utilisation de connecteurs spatiaux-temporels est plutôt limitée. Quelques connecteurs comme (*au début, à la fin, tout au long*) sont présents et permettent de mieux structurer le texte.

- **Aspect référentiel**

La dissertation apporte des informations sur les différentes formes d'évaluation mises en œuvre dans le contexte éducatif algérien, ainsi que sur les critères qui la caractérisent. L'étudiant a fait preuve d'une compréhension approfondie des différentes formes d'évaluation notamment l'évaluation diagnostique, formative et sommative, et illustre avec des exemples pour étayer chacun d'eux.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

En ce qui concerne la pertinence et la qualité des arguments et des exemples mobilisés, l'étudiant a présenté des arguments solides, pertinents et bien développés en faveur de l'importance de l'évaluation en contexte éducatif algérien. Ainsi que des exemples variés et parfaitement expliqués.

### 1.4 Analyse et commentaire de la copie 04

Aspects	Critères		Échelle			
<b>Aspect Linguistique</b>	<b>Correction de l'orthographe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Correction de la syntaxe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>La richesse du vocabulaire</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Conjugaison correcte</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Utilisation des signes de ponctuation</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>	<b>Non</b>		
	<b>L'Introduction</b>	<b>Amorce du sujet</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>La problématique</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Annonce du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>Illustration par des exemples</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>La conclusion</b>	<b>Bilan de l'argumentation</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>La progression thématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Volume de la production : 28 lignes

Tableau n°05 : La grille d'analyse de la copie 04

- **Aspect linguistique**

La dissertation de l'étudiant est globalement bien rédigée avec un langage clair et compréhensible, cependant nous pouvons observer quelques erreurs d'orthographe et de syntaxe qui peuvent être corrigées.

La correction de l'orthographe : la dissertation contient très peu d'erreurs d'orthographe lexicale, notamment des omissions ou ajouts de lettres, ainsi qu'une confusion d'accents dans certains mots (*succée, enseignemant, faits, celà*).

Correction de la syntaxe : aucune faute de syntaxe, les phrases sont correctement structurées.

La richesse du vocabulaire : le vocabulaire est approprié et assez varié. Toutefois, il y a quelques expressions qui pourrait être améliorées pour rendre le texte plus distingué, par exemple : (*toute sorte d'évaluation*) qui pourrait être remplacé par (*diverses formes d'évaluation*), (*en les informant*) qui pourrait être remplacé par (*en les sensibilisant*).

Conjugaison correcte : la plupart des verbes sont correctement conjugués, à l'exception d'une erreur de terminaison, dans la phrase (*qu'on les faits parfois*) qui devrait être (*qu'on fait*).

Utilisation des signes de ponctuation : la dissertation de l'étudiant montre une utilisation adéquate des signes de ponctuation, mais celle-ci est très limitée. Nous n'avons pu identifier que les virgules et les points.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

Dans l'ensemble, la structure de la dissertation est respectée, avec une introduction, un développement et une conclusion.

L'introduction : l'étudiant a bien compris le sujet et a donné une définition claire et concise de l'évaluation en milieu éducatif. Or, il n'a pas présenté sa problématique, ni annoncé son plan.

Le développement : l'étudiant a suivi un plan structuré pour présenter les éléments clés de son argumentation.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

Bien que l'utilisation des arguments soit correcte, il aurait pu être renforcée par des exemples concrets.

La conclusion : la conclusion est présente, elle résume brièvement les idées présentées dans le développement, mais elle manque d'ouverture vers d'autres perspectives.

### Cohérence et cohésion

La progression thématique est bien présente dans le développement de la dissertation, l'étudiant commence par expliquer ce qu'est l'évaluation en milieu éducatif, puis présente les différents types d'évaluation utilisés en Algérie. De ce fait, la progression est satisfaisante, mais quelques éléments pourraient être mieux développés.

Les arguments présentés ne sont pas contradictoires. L'étudiant explique de manière claire et cohérente ses propos.

L'utilisation des connecteurs logiques est peu présente et peu varié, l'étudiant se contente juste d'employer les connecteurs basiques comme (*en conclusion, comme*) pour introduire les différentes parties de sa dissertation.

Les anaphores, quant à eux sont peu présentes (*ces, son, leur, les*) et parfois mal utilisée. En effet, nous avons noté que le pronom (*les*) est utilisé à plusieurs reprises sans que le référent soit clair (*En les expliquant aussi...*).

Les connecteurs spatiaux-temporels sont également peu présents, l'étudiant fait recours aux (*avant, après, durant*) pour expliquer les différentes étapes de l'évaluation.

#### • Aspect référentiel

L'étudiant montre une connaissance moyenne du sujet, en présentant une bonne compréhension de l'évaluation en milieu éducatif algérien et des différents types d'évaluation utilisées en Algérie. En effet, cette connaissance manque de profondeur et de précision. Les arguments mobilisés sont limités et assez pertinents. Néanmoins, ils ne sont pas étayés par des exemples concrets.

### 1.5 Analyse et commentaire de la copie 05

Aspects	Critères	Échelle
Aspect Linguistique	Correction de l'orthographe	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

	<b>La richesse du vocabulaire</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Conjugaison correcte</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Utilisation des signes de ponctuation</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>			
	<b>L'Introduction</b>	<b>Amorce du sujet</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>La problématique</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Annonce du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>Illustration par des exemples</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	<b>La conclusion</b>	<b>Bilan de l'argumentation</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>La progression thématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Aspect référentiel</b>	<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 26 lignes</b>						

Tableau n°06 : La grille d'analyse de la copie 05

- **Aspect linguistique**

L'analyse de la dissertation de l'étudiant révèle des lacunes dans l'aspect linguistique. En effet, l'orthographe est très approximative avec des erreurs récurrentes dans l'écriture des mots (orthographe lexical). Parmi ces erreurs nous pouvons noter des omissions ou des ajouts de lettres (*compétances, prérequis, précisement, évolution, diagnostic, teste, chaque'un, les fausses*).

De plus, la syntaxe est souvent incorrecte, rendant la dissertation difficile à comprendre. Il y a des phrases qui sont grammaticalement mal construites, par exemple : les phrases (*ce type est sommative a un but est donner qui est validé ou fiable*), (*les élèves de IAM précisément, faire un petit teste ou bien questionnaire pour voir son niveau exact, ça s'appelle évolution diagnostic...*), (*dans chaque trimestre il y a des examens son but est donné le résultat finale, et pour exercie l'élève, chaqu'un a une classement*), (*ce teste est produit par l'enseignant et le sujet contient tous ce que l'élève apprant*).

On trouve aussi des erreurs morphosyntaxiques, notamment les erreurs d'accord entre les déterminants et les noms, entre les noms et les adjectifs (*la résultat, une classement, le résultat finale*).

La richesse du vocabulaire : le vocabulaire est limité, et se compose principalement des mots simples et répétitifs. Ce qui nuit à la qualité de la dissertation.

Conjugaison correcte : la conjugaison des verbes est souvent incorrecte, ce qui peut être constaté par des erreurs de terminaison. Par exemple, dans le passage suivant (*le sujet contient tous ce que l'élève apprant*), l'étudiant a utilisé la forme (apprant) à la place de (apprend). De plus, il y a des erreurs dans les verbes qui sont précédés d'une préposition et qui devraient être à l'infinitif (*de remplit, pour évalué, de connais, pour exercie*).

L'utilisation des signes de ponctuation : utilisation correcte des signes de ponctuation mais avec quelques erreurs, notamment des virgules superflues ou des omissions, prenant l'exemple suivant : *ensuite, dans cette étape l'enseignant forme les élèves, et reconstruit ses savoirs, il remplit les vides, pour que l'enfant soit actifs et investi sur son intelligence.*

En somme, la dissertation de l'étudiant contient plusieurs erreurs en termes d'aspect linguistique, ces erreurs constitue un obstacle pour la compréhension du propos et indique un manque flagrant de maîtrise linguistique.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

La dissertation produite par l'étudiant présente une structure générale correcte, avec une introduction, un développement et une conclusion. Cependant, certaines lacunes sont à noter : L'introduction de la dissertation comprend une amorce du sujet mais il n'y a pas de problématique clairement formulée, ni d'annonce de plan qui suivrait. Il est difficile de comprendre quelle sera l'argumentation principale qui sera développé. Cela crée de la confusion pour le lecteur.

Le développement ne suit pas non plus une structure claire, avec des arguments présentés de manière désorganisée et sans logique apparente. En outre, l'utilisation des exemples pour étayer les arguments est également très limitée, ce qui affecte la crédibilité de l'argumentation.

La conclusion, est également insatisfaisante, il n'y a pas de récapitulatif clair de l'argumentation, ou d'ouverture vers d'autres perspectives. À la place, la dissertation se conclut brusquement, donnant l'impression que l'étudiant n'a pas pris le temps de réfléchir à une conclusion adéquate.

En résumé, la structure de la dissertation de l'étudiant n'est pas bien respectée car les éléments qui constituent l'introduction, le développement et la conclusion ne sont pas suffisamment développés.

### **Cohérence et cohésion**

La progression thématique est difficile à suivre, la dissertation manque de progression thématique claire et cohérente. Les arguments présentés ne suivent pas une logique d'ensemble, ce qui rend la lecture difficile et peu engageante. En effet, il n'y a pas de fil conducteur apparent qui permettrait de suivre la pensée de l'étudiant.

La non-contradiction des arguments : il n'y a pas de contradictions évidentes dans la dissertation, cependant il n'y a pas non plus de continuité ou lien clair entre les arguments présentés. L'ensemble de la dissertation manque de cohérence et d'unité.

Présence des connecteurs logiques : la dissertation ne contient que peu de connecteurs logiques (*tout d'abord, ensuite, enfin*), ce qui rend la lecture difficile et déroutante.

Anaphores : elles sont limitées, peu présentes. On note uniquement l'utilisation de pronoms tels que (*ce, ses et son*).

Les connecteurs spatio-temporels : ils sont également peu présents. Se limitant souvent à un seul connecteur (*au début*).

En conclusion, la cohérence et la cohésion de la dissertation de l'étudiant, sont faibles. L'absence de progression thématique claire, de non-contradiction des arguments, de connecteurs logiques, d'anaphores et de connecteurs spatio-temporels, rend la lecture difficile et la compréhension de l'argumentation limitée.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

### • Aspect référentiel

L'aspect référentiel de la dissertation présente des faiblesses. Tout d'abord, la mobilisation des connaissances dans le sujet traité est assez limitée. L'étudiant a exposé quelques éléments généraux sur l'évaluation en contexte éducatif algérien, à titre d'exemples les différents types d'évaluation et leurs objectifs, cependant, ces informations sont relativement superficielles et ne présentent pas de profondeur.

L'étudiant aurait pu aborder les différentes conceptions de l'évaluation en milieu éducatif algérien, les limites de cette pratique, etc. Par conséquent, nous pouvons dire que la mobilisation des connaissances dans le sujet traité est moyenne.

La pertinence et la qualité des arguments et des exemples mobilisés sont assez faibles, les exemples donnés ne sont pas suffisamment très développés, ils ne sont pas pertinents pour illustrer les arguments de l'étudiant. Par exemple : l'étudiant mentionne l'évaluation diagnostique sans donner d'exemples concrets. En effet, les arguments avancés manquent également de profondeur et ne sont pas toujours liés au sujet traité, à titre d'exemple : l'étudiant mentionne que : *(les enseignants forment les élèves pour qu'ils soient actifs et investis sur leur intelligence)*, sans expliquer en quoi cela est lié à l'évaluation.

### 1.6 Analyse et commentaire de la copie 06

Aspects	Critères		Échelle	
Aspect Linguistique	Correction de l'orthographe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La richesse du vocabulaire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conjugaison correcte		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Utilisation des signes de ponctuation		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspect textuel	1- Respect de La structure de la dissertation		Oui	Non
	L'Introduction	Amorce du sujet		<input checked="" type="checkbox"/>
		La problématique		<input checked="" type="checkbox"/>
		Annonce du plan		<input checked="" type="checkbox"/>
	Le développement	Respect du plan		<input checked="" type="checkbox"/>
		Utilisation des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Illustration par des exemples		<input checked="" type="checkbox"/>
	La conclusion	Bilan de l'argumentation		<input checked="" type="checkbox"/>

	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>				
		<b>La progression thématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Aspect référentiel</b>		<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Volume de la production : 36 lignes</b>						

Tableau n°07 : La grille d'analyse de la copie 06

• **Aspect linguistique**

La dissertation de l'étudiant présente plusieurs erreurs linguistiques qui affectent sa lisibilité et sa compréhension.

Correction de l'orthographe : la dissertation de l'étudiant comporte de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. Ces erreurs incluent des omissions ou des ajouts de lettres (*suffisamment, compréhentie, dicision, gramatical, pertinente, agrée d'évaluation, ségnifié, éffecace, déffirents, d'effore, acquirir, acqui, ensuit*). Il y a également des confusions ou des absences d'accents (*educatif, récolle, algerien, evaluation, amene, règles, éffecace, debut*). En outre, nous trouvons des confusions d'homophones grammaticales, notamment la confusion entre l'auxiliaire (avoir) et la préposition (à), et entre l'auxiliaire (être) et la conjonction de coordination (et). Tels que dans les exemples suivants : (*elle à, a suivre, a faire, a la fin, on à*).

Correction de la syntaxe : la syntaxe de la dissertation est également maladroite, très confuse. Les phrases sont souvent grammaticalement mal construites. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner la phrase suivante : *elle amene l'apprenant a bien acquirir l'apprenant va devenir aussi un élève actif, il va faire beaucoup d'effore. De plus dans : puis on à le normative ; ici l'enseignant va enseignée une leçon va donné des règles a suivre mais a la fin de la séance va donné un exercice a faire concerne la leçon*. L'utilisation du mot (mais) est inappropriée dans ce contexte. Ces erreurs peuvent être attribuées à une mauvaise maîtrise de la grammaire française.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

---

Par ailleurs, des erreurs morphosyntaxiques ont également commis, notamment l'absence d'accord entre les noms et les adjectifs, comme dans : (*chaque élèves, règles gramatical*).

La richesse du vocabulaire : l'étudiant utilise un vocabulaire limité, sa dissertation manque de variété lexicale. Les mêmes termes sont souvent répétés, ce qui nuit à la qualité du texte. Par exemple, le mot (évaluation) est souvent utilisé sans être synonymisé, ce qui donne l'impression d'un manque d'aisance linguistique.

Conjugaison correcte : l'étudiant a commis des erreurs de conjugaison en confondant la terminaison de certains verbes, notamment les verbes qui se suivent ou qui sont précédés d'une préposition et doivent être à l'infinitif. Par exemple : *va donné, va enseignée, va commencé, pour facilite, pour évalué, pour corrigé*. De même que, les verbes : *signifié recueille*.

Utilisation des signes de ponctuation : la ponctuation de la dissertation est souvent limitée et inadéquate. Les signes de ponctuation sont mal utilisés, voir omis. Nous prenons quelques phrases comme exemple : *tout d'abord evaluation ségnifié recueille un ensemble d'information*. Il manque une virgule après (tout d'abord) pour séparer l'introduction de la phrase du reste de la proposition. Dans une autre phrase : *Pour moi je trouve que cette evaluation est efficace dans le milieu scolaire algerien puisqu'elle facilite la comprhention des leçons ça veut dire de bien comprendre les règles gramatical*. Une virgule est nécessaire après le mot (pour moi), pour séparer le mot introductif de la suite de la phrase. Ces erreurs peuvent être attribuées à une mauvaise connaissance des règles de ponctuation.

En somme, la dissertation de l'étudiant présente plusieurs erreurs linguistiques qui affectent sa qualité et sa compréhension.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

L'aspect textuel de la dissertation laisse également à désirer. La structure de la dissertation n'est pas respectée, car l'étudiant ne fournit ni une amorce du sujet, ni une problématique claire. En outre, l'étudiant n'annonce pas clairement son plan de développement, ce qui compromet la lisibilité globale de la dissertation.

Le développement de la dissertation n'est pas organisée de manière cohérente et les arguments avancés manquent de précision et de clarté.

La dissertation ne contient pas d'exemples pour illustrer les arguments avancés, l'étudiant se contente de décrire les trois types d'évaluation sans donner d'exemples pour illustrer leur utilisation en Algérie.

La conclusion, est également faible, car elle ne résume pas clairement l'argumentation de la dissertation, ni fournit d'ouverture vers d'autres perspectives.

En résumé, la structure de la dissertation, n'est pas correctement définie. En effet, l'introduction n'est pas claire, le développement manque de cohérence et d'illustration, et la conclusion est faible.

### **Cohérence et cohésion**

Les critères de cohérence et de cohésion ne sont pas respectés dans la dissertation, le progrès thématique est peu perceptible et difficile à suivre, car l'étudiant passe d'un type d'évaluation à un autre sans créer une transition logique entre eux. De plus, il ne relie pas les différents arguments entre eux de manière à construire une argumentation claire et structurée. Cependant, les arguments ne se contredisent pas, mais ils ne se suivent pas non plus de manière cohérente.

La présence des connecteurs logiques est également insuffisante, l'étudiant emploie quelques connecteurs tels que : (*tout d'abord*) et (*puis*) pour annoncer les types d'évaluation, mais il n'y a pas assez de connecteurs pour lier les différents arguments et les différentes parties de la dissertation. Or, il utilise des anaphores pour se référer aux types d'évaluation mentionnées dans la dissertation, mais cela ne suffit pas.

La présence des connecteurs spatiaux-temporels est très limitée (a la fin, au debut).

### **• Aspect référentiel**

La dissertation fournie ne répond pas pleinement à la question posée et manque de pertinence et de qualité dans ses arguments et ses exemples mobilisés. Le texte ne démontre pas une connaissance suffisante du sujet.

En effet, la dissertation ne traite pas suffisamment le sujet de l'évaluation en milieu éducatif algérien, l'étudiant se contente de décrire les types d'évaluation sans réellement les relier à la pratique de l'évaluation en Algérie.

Ainsi, les arguments avancés sont faibles et manquent de précision et de clarté.

**1.7 Analyse et commentaire de la copie 07**

Aspects	Critères		Échelle			
<b>Aspect Linguistique</b>	<b>Correction de l'orthographe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>Correction de la syntaxe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>La richesse du vocabulaire</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Conjugaison correcte</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Utilisation des signes de ponctuation</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Aspect textuel</b>	<b>2- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>L'Introduction</b>	<b>Amorce du sujet</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		<b>La problématique</b>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
		<b>Annonce du plan</b>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		<b>Illustration par des exemples</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
	<b>La conclusion</b>	<b>Bilan de l'argumentation</b>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
		<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>La progression thématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 50 lignes</b>						

Tableau n°08 : La grille d'analyse de la copie 07

• **Aspect linguistique**

L'aspect linguistique de la dissertation présente plusieurs lacunes. Tout d'abord, l'orthographe présente quelques problèmes, il y a de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

---

et grammaticale, y compris des omissions ou d'ajouts de lettres (*effors, es que, perequis, indispensable, did, préparation, poposer, d'un part*). En outre, il y a une confusion ou absence d'accents (*reflexion, très*). De plus, des confusions d'homophones grammaticales, comme la confusion entre l'auxiliaire (avoir) et la préposition (à), de même une confusion entre la conjonction de subordination (si) et la contraction (ce et est).

Ensuite, la syntaxe est souvent correcte, avec des phrases qui sont bien structurés. En revanche, il y a des erreurs morphosyntaxiques, relevant de l'accord entre les noms et les adjectifs (*les évaluation adopté, des capacités mentale suffisante, des démarches précie, les années passé, des certificat, la méthode adopté, une expérience vécu*).

Le vocabulaire utilisé est assez limité et parfois inapproprié. De plus, certains mots sont utilisés de manière maladroite, par exemple (*automachine*), qui n'est pas adéquat dans le contexte de la dissertation, car il ne correspond pas à un concept éducatif reconnu et précis. Il serait préférable d'utiliser des termes tels que (passivité de l'apprenant ou approche centrée sur l'enseignant).

En ce qui concerne la conjugaison est souvent correcte, mais nous pouvons noter quelques erreurs de terminaison et d'accord, tels que les verbes : *va évalué, elle est classer, pour maîtrise, ils traite, limite, l'évaluation est très organisé, puisse fixé, on suivent*.

En ce qui concerne l'utilisation des signes de ponctuation, celle-ci est globalement correcte, bien que l'étudiant ait omis parfois des virgules ou des points. Cette lacune se fait sentir particulièrement lorsqu'il substitue la virgule au point, ce qui rend la lecture de la dissertation moins fluide. Pour illustrer ce point, prenons quelques phrases en exemple. Dans la phrase : *D'autre part, l'évaluation en Algérie est très organisé et passe par des étapes, l'enseignant adopte cette évaluation pour qu'il puisse voir les capacités de chaque apprenant*, un point est nécessaire après (*étapes*) au lieu d'une virgule, afin de séparer les deux idées distinctes. De plus, dans la phrase : *L'enseignement et l'enseignant et l'évaluation surtout se diffère en Algérie*. Il serait judicieux de mettre une virgule à la place de la conjonction. Car lorsque nous faisons une énumération, la conjonction ne doit apparaître qu'avant le dernier élément énuméré.

Remarque : l'étudiant a utilisé des tirets pour marquer les débuts de chaque partie, mais cela n'a pas affecter sa dissertation car la réponse est structurée en trois parties.

En résumé, l'aspect linguistique de la dissertation pourrait être amélioré. Bien qu'il y ait des erreurs d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison, celles-ci ne sont pas si graves

qu'elles affectent la compréhension globale de la réponse. Toutefois, une utilisation plus riche du vocabulaire pourrait rendre la réponse plus intéressante et captivante pour le lecteur.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

La structure de la dissertation est globalement respectée, l'introduction commence par une amorce du sujet et une présentation de l'importance de l'évaluation en milieu éducatif. En effet, la problématique n'est pas clairement formulée, mais il est possible de la deviner à partir des arguments présentés dans le développement.

Bien que l'étudiant n'ait pas explicitement annoncé le plan, mais nous pouvons tout de même identifier trois parties, la présentation de l'évaluation en Algérie, la description des méthodes d'évaluation utilisées, et une analyse des avantages et des limites de ces méthodes.

Le développement est structuré et suit la logique annoncée dans l'introduction, les arguments sont étayés par des exemples concrets, ce qui renforce la crédibilité de l'argumentation.

Toutefois, certains éléments de l'argumentation sont mal développés, ou manquent de précision. Par exemple, l'étudiant affirme que certains enseignants en Algérie traitent les apprenants comme des 'auto machines', mais il ne donne pas d'exemples concrets, ni ne l'analyse plus en détail.

La conclusion résume les arguments présentés dans le développement, mais elle ne tire pas de véritable bilan de l'argumentation, ni ne propose d'ouverture vers d'autres perspectives.

### **Cohérence et cohésion**

Sur le plan de la progression thématique, la dissertation de l'étudiant semble bien structurée et suit une progression logique qui permet de développer les idées de manière cohérente. En effet, l'étudiant commence par rappeler l'importance de l'évaluation en milieu éducatif, puis aborde la spécificité de la pratique de l'évaluation en Algérie, pour ensuite expliquer comment l'évaluation se déroule en Algérie et les avantages de cette méthode. Cette progression permet une bonne compréhension du propos.

En ce qui concerne la non-contradiction des arguments, l'étudiant ne présente pas de contradictions flagrantes dans sa dissertation. Ce qui est un point positif.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

En termes de connecteurs logiques, l'étudiant utilise des connecteurs variés (*d'une part, d'autre part, ensuite, par exemple, enfin*), qui permettent de suivre la progression de l'argumentation et de lier les différentes parties de la dissertation.

Le recours aux anaphores est peu fréquent dans cette dissertation (*elle, cette, sa*). L'étudiant a tendance à répéter des termes tels que : (l'apprenant, l'enseignant) sans les remplacer par des pronoms, cela peut rendre la lecture de la dissertation un peu lourde et répétitive.

Enfin, l'utilisation de connecteurs spatiaux-temporels est limitée (*au début, a la fin*).

En somme, la dissertation de l'étudiant montre une certaine cohérence dans la progression thématique et l'utilisation de connecteurs logiques, mais être améliorée en termes d'anaphores, de non contradiction des arguments et de connecteurs spatiaux-temporels.

- **Aspect référentiel**

L'étudiant a manifesté une compréhension approfondie et précise du sujet abordé, en utilisant des connaissances pertinentes sur l'évaluation et la situation spécifique en Algérie. Les arguments avancés sont solides, étayés par des exemples concrets qui appuient leur pertinence et leur qualité.

### 1.8 Analyse et commentaire de la copie 08

Aspects	Critères		Échelle	
<b>Aspect Linguistique</b>	<b>Correction de l'orthographe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>Correction de la syntaxe</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>La richesse du vocabulaire</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>Conjugaison correcte</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>Utilisation des signes de ponctuation</b>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>	<b>Non</b>
	<b>L'Introduction</b>	<b>Amorce du sujet</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La problématique</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Annonce du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

		Illustration par des exemples		<input checked="" type="checkbox"/>		
	La conclusion	Bilan de l'argumentation		<input checked="" type="checkbox"/>		
		Ouverture vers d'autres perspectives		<input checked="" type="checkbox"/>		
	2- Cohérence et cohésion	La progression thématique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		La non-contradiction des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs logiques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Anaphores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présence des connecteurs spatiaux-temporels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Aspect référentiel	Mobilisation des connaissances dans le sujet traité	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 20 lignes</b>						

Tableau n°09 : La grille d'analyse de la copie 08

### • Aspect linguistique

L'aspect linguistique n'est pas bien maîtrisé, la dissertation de l'étudiant contient plusieurs erreurs de conjugaison, d'orthographe, en outre la syntaxe de certaines phrases n'est pas correcte grammaticalement.

La correction de l'orthographe : nous pouvons remarquer quelques erreurs d'orthographe lexicale, notamment des omissions ou d'ajouts de lettres ainsi que l'absence d'accents dans certains mots (*receuillir, commencé, chaque'un, pedagogue, evaluer*).

Correction de la syntaxe : nous trouvons des phrases qui manquent de clarté ou qui sont mal construites, comme : (*d'un coté chaque élève va savoir qu'il faible en quoi*). (*Il y a aussi la fonction de régulation qui désigne evaluer pour améliorer l'action en cours et la fonction de certification qui est evaluer pour certifier l'action achevée*).

La richesse du vocabulaire : l'étudiant utilise un lexique assez simple, limité et répétitif, sans utiliser des termes plus élaborés.

Conjugaison correcte : la conjugaison est appropriée, mais nous pouvons remarquer très peu d'erreurs, notamment dans la terminaison de certains verbes. Par exemple, prenant le verbe (de commencé), qui est précédé d'une préposition. Dans ce cas, il doit être à l'infinitif.

Utilisation des signes de ponctuation : la dissertation comporte quelques erreurs de ponctuation, notamment des phrases qui manquent de ponctuation ou qui en ont trop. Par exemple, la phrase suivante : *elle a plusieurs fonctions parmi eux : pour le pédagogue, on trouve la fonction d'orientation c'est à dire évaluer pour orienter en nouvelle action*. Une virgule est nécessaire après (fonctions) pour séparer la première phrase de la liste des fonctions qui suit. De même, la phrase : *Il prend la feuille de chaque élève et la discute avec tout le groupe d'un côté chaque élève va savoir qu'il faible en quoi et d'un autre côté l'enseignant va connaître le niveau de chaque un d'eux*. Un point est nécessaire après (groupe) pour marquer la fin de la proposition. De plus, une virgule est nécessaire après (d'un côté) pour clarifier la structure de la phrase.

En somme, bien que l'étudiant ait réussi à exprimer ses idées et ses arguments, il y a des erreurs linguistiques qui peuvent affecter la clarté et la compréhension de son discours. Pour améliorer la qualité de sa dissertation, l'étudiant doit travailler sur son orthographe, sa syntaxe, son vocabulaire, sa conjugaison et son utilisation des signes de ponctuation.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

L'étudiant a commencé sa dissertation en donnant une définition de l'évaluation et en expliquant ses différentes fonctions, il a ensuite expliqué l'importance de l'évaluation dans le milieu éducatif algérien en particulier dans le cadre d'une évaluation diagnostique qui permet aux enseignants de connaître le niveau de chaque élève et de les orienter en conséquence. Cependant, il n'a pas respecté la structure traditionnelle d'une dissertation qui comprend une introduction, un développement et une conclusion.

Certes, il a introduit le sujet de l'évaluation mais il n'a pas posé de problématique claire ou d'annonce de plan.

En ce qui concerne le développement, l'étudiant a présenté plusieurs fonctions de l'évaluation et a expliqué l'importance de l'évaluation diagnostique. Or, les arguments ne sont pas suffisamment développés et manquent d'illustrations concrètes, ce qui a rendu la réponse imprécise et peu convaincante.

En ce qui concerne la conclusion, l'étudiant a conclut sa dissertation de manière brusque, sans faire un bilan de l'argumentation, ni d'ouverture vers d'autres perspectives.

### Cohérence et cohésion

Les critères de la cohérence et de la cohésion ne sont pas respectés par l'étudiant, dans sa dissertation.

En ce qui concerne la progression thématique, l'étudiant a abordé plusieurs aspects de l'évaluation en milieu éducatif, mais il n'a pas réussi à les relier de manière cohérente, sa réponse manque de clarté et de fluidité, ce qui rend la progression difficile à suivre.

En ce qui concerne la non-contradiction des arguments, il n'y a ni contradiction ni continuité, l'étudiant n'a pas expliqué ou montré les limites de ses arguments, ce qui a diminué la crédibilité et la pertinence de sa réponse.

En termes de connecteurs logiques, l'étudiant n'a pas utilisé des mots de liaison pour relier ses idées, ainsi que les parties de la dissertation. En effet, les paragraphes étaient souvent disjoints et manquaient de liens.

La dissertation ne contient que très peu d'anaphores et de connecteurs spatio-temporels (*elle, eux, au début, avant*).

- **Aspect référentiel**

L'analyse de l'aspect référentiel de la dissertation de l'étudiant, montre que celui-ci a mobilisé certaines connaissances sur le concept d'évaluation et ses fonctions dans le milieu éducatif. Cependant ces connaissances ne sont pas suffisantes et manquent de profondeur.

De ce fait, les arguments mobilisés sont faibles et manquent de pertinence et de qualité et ils ne sont pas illustrés par des exemples.

### 1.9 Analyse et commentaire de la copie 09

Aspects	Critères		Échelle	
Aspect Linguistique	Correction de l'orthographe		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	La richesse du vocabulaire		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conjugaison correcte		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilisation des signes de ponctuation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspect textuel	1- Respect de La structure de la dissertation		Oui	Non
	L'Introduction	Amorce du sujet		
		La problématique		

		<b>Annonce du plan</b>		<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>Le développement</b>	<b>Respect du plan</b>		<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Utilisation des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
		<b>Illustration par des exemples</b>		<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>La conclusion</b>	<b>Bilan de l'argumentation</b>		<input checked="" type="checkbox"/>		
		<b>Ouverture vers d'autres perspectives</b>		<input checked="" type="checkbox"/>		
	<b>2- Cohérence et cohésion</b>	<b>La progression thématique</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>La non-contradiction des arguments</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs logiques</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Anaphores</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Présence des connecteurs spatiaux-temporels</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	<b>Mobilisation des connaissances dans le sujet traité</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Volume de la production : 30 lignes</b>					

Tableau n°10 : La grille d'analyse de la copie 09

• **Aspect linguistique**

La dissertation de l'étudiant comporte plusieurs erreurs orthographiques, syntaxique et de conjugaison. Quant au vocabulaire utilisé est assez limité, peu inapproprié et parfois incompréhensible. L'étudiant utilise ce qui lui est parait convenable. De même que l'utilisation des signes de ponctuation est limitée.

Cependant en faisant abstraction de ces erreurs, nous pouvons comprendre que l'étudiant essaye d'exprimer son opinion sur l'évaluation.

La correction de l'orthographe : les erreurs orthographiques sont les plus fréquentes, notamment les erreurs d'orthographe d'usage, qui se manifestent à travers l'omission ou l'ajout de lettres (*plusieur, apris, éffénaire, intelligent, mémoire, euvre, malheureusement, soi, coment, calasse, perssonelle, travaille, ceure, les cous, systhème, blouthouth, reflette*). Une confusion phonique (*sens/son, en conte/en compte, enseignant/enseignant, évidament/évidemment, s'avoir/savoir*). De plus, une confusion ou absence d'accents (*élève, reflète, algerien, complètement, productivite, bareme*).

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

---

Les erreurs orthographiques ne se limitent pas aux erreurs d'orthographe lexicale, mais nous trouvons également des erreurs d'orthographe grammaticale, notamment des confusions d'homophones grammaticales, à titre d'exemples, la confusion entre le pronom démonstratif (ça) et l'adjectif possessif (sa), ainsi qu'entre le pronom personnel (se) et le pronom démonstratif (ce).

Correction de la syntaxe : la dissertation présente de nombreuses erreurs syntaxiques, avec des phrases mal construites et parfois incohérentes, qui rendent la compréhension difficile. À titre d'exemple, la première phrase, est une phrase trop longue qui contient plusieurs idées différentes. Elle aurait pu être divisée en plusieurs phrases pour plus de clarté. De même, la deuxième contient plusieurs fautes, notamment une erreur de concordance entre le sujet et le verbe. Ainsi, il y a des expressions qui ne sont pas du tout à fait correctes, comme (*sa sa fausse complètement le test*). Par ailleurs, des erreurs morphosyntaxiques ont également commis, notamment l'absence d'accord entre le nom et l'adjectif ainsi qu'entre le déterminant et le nom, (*travaille personnelle, des élève, meilleur note*).

La richesse du vocabulaire : l'étudiant a utilisé un vocabulaire assez simple, sans chercher à varier les termes utilisés. Certains mots sont utilisés de façon erronée, comme le mot (*effénaire*) qui devrait être remplacé par (inefficace) ou (peu fiable).

Conjugaison correcte : la conjugaison est incorrecte. En effet, la dissertation contient plusieurs erreurs, notamment au niveau de la terminaison. Beaucoup de verbes sont mal conjugués. À titre d'exemple, les verbes précédés par une préposition, ou les verbes précédés par d'autres verbes (*pour évalué, pour triche, de copié, de trouvé, on ne peut pas surveillé, vien/vient, obtennt, rentre*).

Utilisation des signes de ponctuation : la ponctuation est inappropriée, il y a des phrases qui se prolongent sans ponctuation approprié, d'autres sont mal ponctuées. Par exemple, dans la phrase : *enfin, avoir une bonne ou une mauvaise note plusieurs facteurs rentre en conte, peut être que le bareme de notation prévilégie des élève sur le compte d'autre élève, d'un coté, et d'autre côté sa pénalise*. Les virgules sont mal placées, ce qui nuit à la compréhension du sens de la phrase.

Dans l'ensemble, la dissertation de l'étudiant montre une maîtrise limitée de la langue française, ce qui rend la communication de ses idées difficiles.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

Le texte ne respecte pas la structure de la dissertation. D'abord, l'introduction n'a pas été clairement établie, l'étudiant commence par une affirmation sans introduction claire, il n'a pas formulé sa problématique, ni annoncé son plan.

Dans le développement, il ne suit pas un plan prédéfini, ni n'annonce les différentes parties qui le composent. De plus, il y'a peu d'arguments développés, les idées sont exprimées de manière confuse et ne sont pas appuyées par des exemples concrets.

Quant à la conclusion, il n'y a pas de bilan de l'argumentation, ni d'ouverture vers d'autres perspectives. Le texte se termine brusquement sans une conclusion claire.

### **Cohérence et cohésion**

La dissertation présente quelques problèmes de cohérence et cohésion qui nuisent à la compréhension globale du texte.

La progression thématique n'est pas clairement établie, elle est inexistante. En effet, les idées sont présentées de manière confuse et décousue sans véritable fil conducteur qui les relie entre elles.

Les arguments avancés ne sont pas liés les uns aux autres de manière logique et systématique, et parfois ils ne sont pas clairs.

Les connecteurs logiques : les connecteurs logiques sont peu présents. L'étudiant se limite aux connecteurs les plus courants (*d'abord, ensuite, enfin*).

Les anaphores : l'utilisation des anaphores est peu présente, il n'y a pas de reprise de mots pour assurer la cohérence et la continuité du propos.

Les connecteurs spatiaux-temporels sont également absents, ce qui rend difficile la compréhension de la chronologie et la spatialité des événements décrits.

En somme, la dissertation manque de cohérence et de cohésion.

- **Aspect référentiel**

La dissertation révèle une connaissance insuffisante du sujet traité qui est l'évaluation en milieu éducatif algérien. En effet, les arguments avancés sont très faibles, et ne sont pas illustrés par des exemples.

**1.10 Analyse et commentaire de la copie 10**

Aspects	Critères		Échelle			
<b>Aspect Linguistique</b>	Correction de l'orthographe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Correction de la syntaxe		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	La richesse du vocabulaire		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Conjugaison correcte		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Utilisation des signes de ponctuation		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Aspect textuel</b>	<b>1- Respect de La structure de la dissertation</b>		<b>Oui</b>	<b>Non</b>		
	L'Introduction	Amorce du sujet		<input checked="" type="checkbox"/>		
		La problématique		<input checked="" type="checkbox"/>		
		Annonce du plan		<input checked="" type="checkbox"/>		
	Le développement	Respect du plan	<input checked="" type="checkbox"/>			
		Utilisation des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>			
		Illustration par des exemples		<input checked="" type="checkbox"/>		
	La conclusion	Bilan de l'argumentation		<input checked="" type="checkbox"/>		
		Ouverture vers d'autres perspectives		<input checked="" type="checkbox"/>		
	2- Cohérence et cohésion	La progression thématique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		La non-contradiction des arguments	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs logiques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Anaphores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Présence des connecteurs spatiaux-temporels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Aspect référentiel</b>	Mobilisation des connaissances dans le sujet traité		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence et qualité des arguments et des exemples mobilisés		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Volume de la production : 33 lignes</b>						

Tableau n°11 : La grille d'analyse de la copie 10

• **Aspect linguistique**

La dissertation de l'étudiant contient de nombreuses erreurs linguistiques, qui affectent la clarté et la compréhension du message.

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

---

La correction de l'orthographe : la dissertation de l'étudiant comporte de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, nous pouvons noter des omissions ou des ajouts de lettres (*concour, récuellir, parcour, enformation, desicien, bachelauréat*). En effet, il y a une confusion phonique (*science/séance*), ajout ou confusion d'accents (*réçue, récuellir, très, d'après*).

Nous trouvons également des confusions d'homophones grammaticales, comme la confusion entre l'auxiliaire (avoir) et la préposition (à), ainsi qu'entre l'auxiliaire (être) et la conjonction de coordination (et), tels que dans les exemples suivants : (*a partir, a la fin, a mon avis, et mit*).

Correction de la syntaxe : la syntaxe de la dissertation est correcte pour la plupart, mais il y a des phrases qui manquent de clarté en raison de construction syntaxique maladroite. Par exemple : (*la pratique de l'évaluation et mit pour évalué, signifié, récuellir un ensemble d'information en vue de prendre une desicien*), est une phrase qui manque de clarté et dont la construction syntaxique est incorrecte. La phrase (*je vois que la pratique d'évaluation en milieu éducatif algérien, marche très bien, a une résultat super, parce que a partir des ces évaluations l'apprenant va testé ses capacités son niveau et ses informations*), (*et aussi du coté de l'enseignant va voir est ce que sa méthode d'enseignement et sa façon de transmettre l'information est valide ou non*).

Par ailleurs, des erreurs morphosyntaxiques ont également commis, notamment l'absence d'accord entre les noms et les adjectifs (*ses apprenant, évaluation certifié, une résultat, une évaluation final*).

La richesse du vocabulaire : le vocabulaire utilisé est assez simple et limité, sans utilisation de termes techniques de la discipline de l'évaluation ou de synonymes pour éviter la répétition.

La conjugaison correcte : les erreurs de conjugaison se manifestent à travers l'absence d'auxiliaire dans certains phrases, terminaison ou conjugaison incorrecte, comme dans le cas des verbes précédés d'une préposition (*qu'il capable, pour signifié, pour évalué, a améliorer, a réçue*). Le cas des verbes qui sont précédés par d'autres verbes (*va testé, peut évalué*), (*et mit/ est mise*)

L'utilisation des signes de ponctuation : l'utilisation de la ponctuation est assez correcte. Cependant, il y a des erreurs d'omission de la virgule ou d'utilisation incorrecte, à titre

d'exemples la phrase suivante : *tout d'abord dans la pratique d'évaluation on a trois types d'évaluation*. Une virgule après (d'abord) permet de marquer une pause et d'introduire une nouvelle idée. De même la phrase : *A mon avis, je vois que la pratique d'évaluation en milieu éducatif algérien, marche très bien, a une résultat super, parce que a partir des ces évaluations l'apprenant va testé ses capacités son niveau et ses informations, et est ce qu'il a améliorer*. Une virgule après (capacités) est nécessaire pour séparer les éléments énumérés dans la liste. Aussi la phrase : *La pratique de l'évaluation et mit pour évalué, signifié, recueillir un ensemble d'information en vue de prendre une desicien*.

En somme, la dissertation de l'étudiant présente des erreurs d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation qui nuisent à la qualité de l'écriture.

- **Aspect textuel**

### **Respect de la structure de la dissertation**

L'étudiant a respecté les trois parties essentielles (introduction, développement, conclusion), cependant la partie de l'introduction n'a pas été correctement rédigée, il manque une véritable amorce du sujet et la problématique n'est pas clairement énoncée, l'annonce du plan n'est pas non plus présentée. En effet, nous pouvons noter dans l'introduction une confusion au niveau de la terminologie utilisée, par exemple en utilisant indifféremment les termes (didactique de l'écrit) et (évaluation) qui ne sont pas synonymes.

En ce qui concerne le développement, il y a une tentative d'organisation en trois parties, avec une présentation des trois types d'évaluation en milieu éducatif. Cependant, la présentation manque de clarté, et les arguments ne sont pas suffisamment développés.

De plus, l'utilisation des exemples pour illustrer les arguments est très limitée.

La conclusion manque également de clarté et ne permet pas de faire un bilan de l'argumentation présenté. En outre, il n'y a pas d'ouverture vers d'autres perspectives.

### **Cohérence et cohésion**

Il n'existe pas une progression thématique dans la dissertation de l'étudiant. Les parties de la dissertation ne sont pas liées entre elles.

En ce qui concerne la non-contradiction des arguments, nous pouvons noter une certaine faiblesse. En effet, l'étudiant ne présente pas d'arguments développés ou étayés, mais se contente juste de présenter des généralités et un avis personnel.

En ce qui concerne les connecteurs logiques, sont présents mais utilisés de façon erronée. Par exemple : dans le deuxième paragraphe, l'étudiant utilise (ensuite) pour introduire une explication de l'évaluation, de même que pour le troisième paragraphe, il emploie (enfin) pour la même fonction. (*Ensuite : 2/l'évaluation : l'enseignant fait cette évaluation pour voir est ce que l'apprenant a bien reçu.../ enfin, évaluation sommative : c'est une évaluation final, d'après cette évaluation l'enseignant peut évalué...*)

Les anaphores sont présentes dans la dissertation, mais elles sont employées de manière restreinte (*ce, ses*). Par exemple, dans le deuxième paragraphe, l'étudiant utilise l'anaphore (*cette évaluation*) pour répéter l'idée précédente, cela crée une certaine répétition qui aurait pu être évitée. (*C'est une évaluation final, d'après cette évaluation...*)

- **Aspect référentiel**

La dissertation de l'étudiant ne démontre pas une connaissance suffisante du sujet de l'évaluation.

L'étudiant mobilise des connaissances sur les différentes formes d'évaluation en milieu éducatif, en décrivant les trois types d'évaluation. Il utilise peu d'exemples pour illustrer ces différents types, tels que le teste de niveau et l'exercice de fin de séance. Cependant, il n'approfondit pas suffisamment les problématiques liés à la pratique de l'évaluation, il se contente de donner son avis sur la question sans fournir d'arguments solides.

En somme, l'étudiant mobilise certaines connaissances sur le sujet traité, mais manque de rigueur et de précision dans le développement des ses arguments et l'utilisation d'exemples pertinents.

## 2. Synthèse des résultats

D'après l'analyse des copies des étudiants, il semble que ces derniers font face à des difficultés linguistiques, textuelles ainsi que référentielles. En effet, lorsqu'ils rédigent une dissertation, seuls quelques-uns parviennent à produire un texte lisible et cohérent, tandis qu'un plus grand nombre d'eux n'arrive pas à écrire une dissertation de qualité.

D'abord, sur un plan linguistique, les erreurs ou les difficultés touchent l'orthographe, la syntaxe, la conjugaison et la ponctuation. Toutefois, Les erreurs orthographiques sont particulièrement les plus fréquentes, elles sont essentiellement d'ordre lexicale (l'ajout ou l'omission de certains lettres, l'absence ou l'ajout d'accents dans certains mots) et grammaticale (la confusion entre les homophones grammaticaux).

## Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants

---

Les erreurs syntaxiques quant à eux, se traduisent par le non-respect de l'ordre des éléments qui constituent la phrase, ainsi que des erreurs morphosyntaxiques (l'accord entre les déterminants et les noms, et entre les noms et les adjectifs). De plus, certaines erreurs de conjugaison ont été relevés notamment en ce qui concerne la confusion de terminaison dans certains verbes comme dans le cas des verbes précédés par d'autres verbes ainsi que les verbes précédés par une préposition et qui doivent être à l'infinitif.

Les erreurs de ponctuation sont également nombreuses. En effet, les signes de ponctuation sont employés de façon erronés ou souvent absents, se limitant généralement aux points finaux et aux virgules. Quant au vocabulaire, il est en relation avec le sujet traité qui est l'évaluation, mais il n'est pas varié.

Ensuite, sur le plan textuel et en ce qui concerne la structure de la dissertation, les copies ont montré des différences dans la qualité de la structure de la dissertation. Une minorité d'étudiants parvient à respecter la structure attendue avec une introduction, un développement et une conclusion, tandis que la majorité présente une structure confuse et désorganisée, peut être en raison d'une méconnaissance de ce type d'écrit qui est la dissertation et de ses caractéristiques.

En effet, nous trouvons la plupart des étudiants se contentent seulement dans leur introduction à amorcer le sujet sans formuler vraiment une problématique, ni annoncer le plan de leur dissertation. De même que pour la conclusion, seulement un étudiant a respecté les deux critères de la conclusion à savoir le bilan de l'argumentation et l'ouverture vers d'autres perspectives. Quant au développement, les copies présentent en général un plan assez cohérent, mais quelques-unes manquent de liens entre les différentes parties.

En termes de cohérence et cohésion, la plupart des copies manquent de progression thématique satisfaisante, les arguments étant souvent présentés sans lien logique entre eux. De plus, les connecteurs logiques sont peu utilisés et lorsqu'ils le sont, ils ne sont pas diversifiés, c'est à dire ils se limitent souvent aux connecteurs basiques comme (d'abord, ensuite, enfin). Nous trouvons également que certains étudiants omettent de les utiliser ou les emploient de manière incorrecte. De plus, Les anaphores sont absentes ou très peu utilisées, de même que les connecteurs spatiaux-temporels.

Enfin, sur le plan référentiel, la plupart des étudiants ont compris le sujet et ont mobilisés des connaissances, mais celles-ci restent souvent limitées. Ainsi, les arguments avancés sont parfois faibles, peu pertinents et souvent identiques d'une copie à l'autre. On observe une similarité entre les idées évoquées dans certaines copies, ce qui indique que les étudiants ont

simplement reproduit le cours tel qu'il leur a été présenté en classe sans l'adapter à la consigne de l'examen.

Ces difficultés peuvent être interprétées à la lumière de plusieurs facteurs :

- D'une part, le système orthographique français, connu pour sa complexité, peut jouer un rôle décisif dans les erreurs orthographiques. Il présente de nombreuses règles, exceptions et combinaison de lettres qui peuvent poser des défis aux apprenants. D'autre part, le manque de pratique de la langue écrite peut également en être la cause. Les étudiants peuvent avoir une compréhension adéquate de la signification et du contexte des mots mais éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit de les écrire correctement.
- En ce qui concerne la syntaxe et la morphosyntaxe, les étudiants rencontrent des difficultés peut être en raison de leur langue maternelle et de ses structures grammaticales différentes de celles du français. Les règles d'accord, par exemple, peuvent être différentes dans leur langue maternelle (l'arabe), ce qui peut influencer la façon dont ils expriment les mots en français.
- L'utilisation incorrecte des signes de ponctuation et de la conjugaison peut s'expliquer par le fait que les règles correspondantes n'ont pas été bien assimilées à un stade antérieur de la scolarité, ce qui a entraîné une incapacité à les automatiser. En d'autres termes, il est possible que les étudiants qui commettent ces erreurs n'aient pas acquis une compréhension approfondie de ces règles, ce qui les rend plus susceptibles de les appliquer incorrectement.
- En ce qui concerne la diversité du vocabulaire, le manque de lecture peut expliquer les lacunes observées. Une exposition limitée à des textes variés peut restreindre l'enrichissement lexical des étudiants.
- En ce qui concerne les difficultés textuelles, il est possible que les étudiants manquent de pratique en matière d'écriture en dehors du contexte universitaire. Il se peut également qu'ils négligent les étapes du processus d'écriture, en s'engageant directement dans la rédaction sans planification préalable, ni révision ce qui expliquerait le manque de cohérence et d'organisation dans leurs dissertations.

## **Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des étudiants**

---

Au terme de l'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir des productions écrites des étudiants et à l'aide de la grille d'analyse que nous avons élaborée, il ressort que ces derniers éprouvent des difficultés significatives lorsqu'ils rédigent une dissertation. Les problèmes identifiés sont essentiellement liés à des déficits linguistiques, textuels et référentiels.

**CHAPITRE III : ANALYSE ET  
INTERPRÉTATION DES  
DONNÉES DU  
QUESTIONNAIRE**

Dans ce chapitre, nous allons analyser et interpréter les données recueillies du dépouillement du questionnaire.

### 1. Analyse et interprétation du questionnaire

#### 1.1 Question 1 : avec quel type d'écrit êtes-vous le plus à l'aise ?

**L'objectif de la question :** est de connaître le type d'écrit avec lequel l'étudiant interrogé se sent le plus à l'aise. Cela permettra de mieux comprendre les préférences et les habitudes d'écriture des informateurs.

#### Résultats obtenus

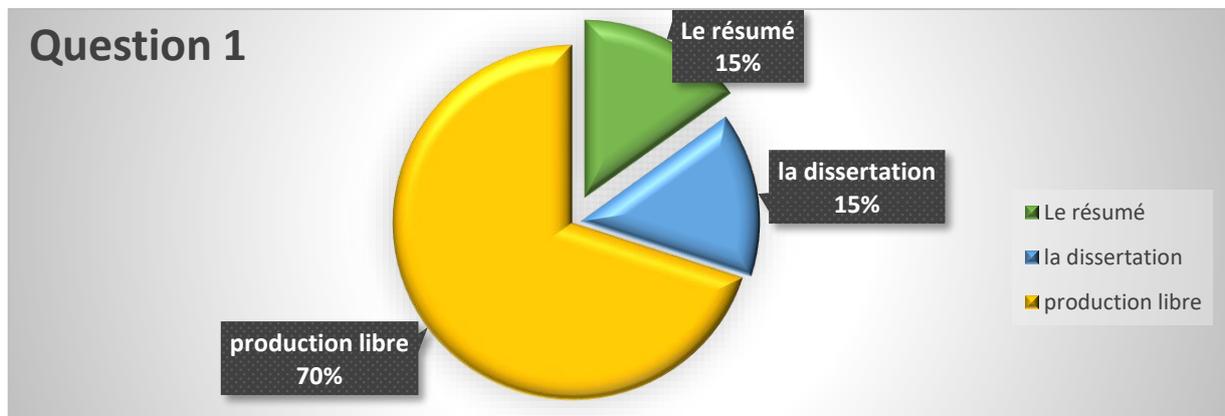


Figure n°05 : Représentation des résultats de la question 1.

#### Analyse et commentaire

Les résultats indiquent que la majorité des étudiants soit 70% préfèrent la production libre, tandis qu'un nombre égal d'étudiants 15% de l'échantillon, préfèrent le résumé et la dissertation.

Cette préférence peut être due au fait que la production libre offre plus de liberté en termes de structure et de styles d'écritures, permettent aux étudiants d'exprimer leurs idées de manière plus personnelle et créative sans être limités par les règles rigides de format ou de contenu. Contrairement à la dissertation qui suit des règles précises et qui peut sembler restrictive et limitative. De plus, elle nécessite souvent une analyse approfondie et une planification soigneuse.

En somme, cette étude indique que la production libre peut être une option plus confortable que la dissertation pour certains étudiants.

#### 1.2 Question 2 : à quel moment de votre formation universitaire, Avez-vous reçu un enseignement sur la méthode de la dissertation ?

**L'objectif de la question :** vérifier si les étudiants ont reçu un enseignement sur la méthode de la dissertation et comprendre si cet enseignement a été dispensé à un stade précoce ou tardif de leur formation universitaire.

### Résultats obtenus

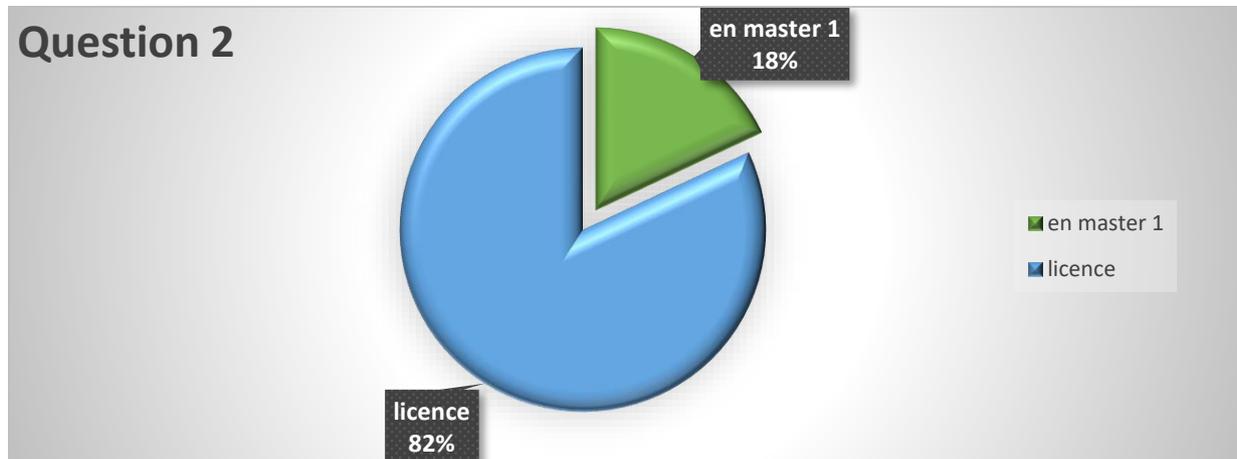


Figure n°06 : Représentation des résultats de la question 2.

### Analyse et commentaire

Sur les 40 étudiants interrogés, nous pouvons constater que la majorité des étudiants 82% ont déclaré avoir reçu un enseignement sur la méthode de la dissertation pendant leur licence, tandis qu'une proportion d'étudiants 18% a indiqué l'avoir reçu pour la première fois pendant leur première année master.

Ces résultats mettent en évidence que la majorité des étudiants ont été initiés à la méthode de la dissertation relativement tôt dans leur cursus universitaire. Cependant, il est nécessaire de souligner que malgré cet enseignement précoce, certains d'entre eux continuent à rencontrer des difficultés lorsqu'ils rédigent des dissertations au niveau de leur master. En effet, ces difficultés persistantes peuvent être interprétées à lumière de plusieurs facteurs qui vont au-delà de la simple question de la formation initiale. Ces facteurs incluent, entre autres, la maîtrise de la langue, le niveau de compétences rédactionnelles, la complexité des sujets d'examen, la capacité à analyser et à synthétiser des connaissances.

### 1.3 Question 3 : comment avez-vous trouvé cet enseignement ?

**L'objectif de la question :** est d'évaluer la perception des étudiants vis-à-vis de l'enseignement qu'ils ont reçu sur la méthode de la dissertation. Cette question permet de comprendre si les étudiants perçoivent que l'enseignement comme étant utile ou non.

### Résultats obtenus

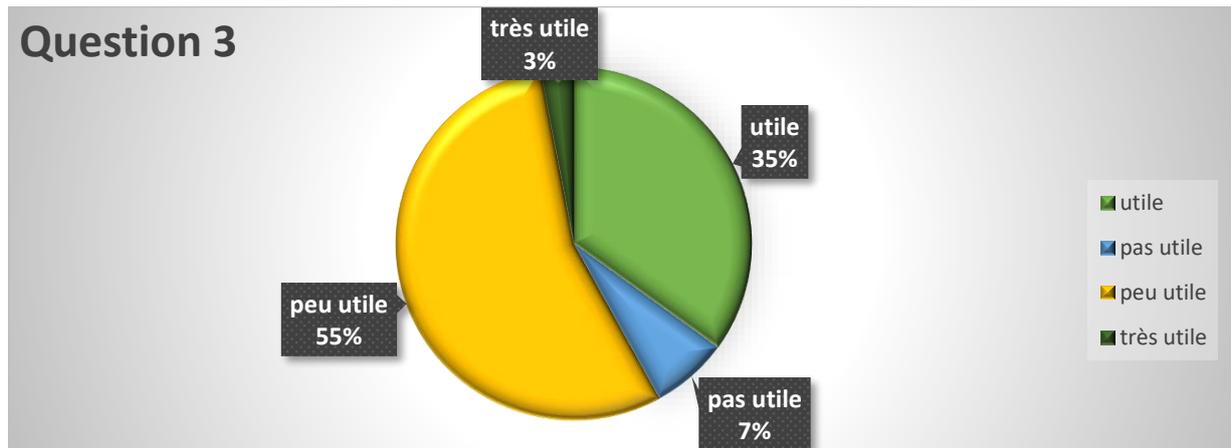


Figure n°07 : Représentation des résultats de la question 3.

### Analyse et commentaire

Les résultats révèlent que la plupart des étudiants n'ont pas trouvé l'enseignement sur la méthode de la dissertation très utile, avec seulement 14 étudiants soit 35% l'ayant jugé utile, la majorité des étudiants 55% ont déclaré que cet enseignement était peu utile, tandis que seulement 1 étudiant soit 3% l'a trouvé très utile et 3 étudiants soit 7% ont déclaré qu'il n'était pas du tout utile.

Ces résultats peuvent indiquer que l'enseignement dispensé sur la méthode de la dissertation n'a pas été perçu comme étant suffisamment efficace par la plupart des étudiants. Il est possible que cet enseignement n'ait pas répondu de manière adéquate à leurs besoins en matière de compétences en rédaction académique.

Il serait donc pertinent d'envisager une révision de la manière dont cet enseignement est dispensé. Il est essentiel de mettre en place des stratégies plus efficaces qui aideront les étudiants à améliorer leurs compétences en rédaction. Cela pourrait impliquer l'adoption de méthodes d'enseignement plus interactives et engageantes, l'utilisation de ressources supplémentaires telles que des ateliers de rédaction ou l'intégration de la pratique intensive de la rédaction de dissertation.

**1.4 Question 4 :** la question portait sur les éléments inclus dans l'enseignement de la méthode de la dissertation, et les participants étaient invités à choisir toutes les réponses applicables.

**L'objectif de la question :** est de déterminer si les éléments clés de la méthode de la dissertation (à savoir les types de plans, les différentes séquences et parties, la structure argumentative, etc.) étaient inclus dans l'enseignement que les étudiants ont reçu. Autrement dit, si les étudiants ont été exposés aux informations essentielles pour être en mesure d'écrire une dissertation.

### Résultats obtenus

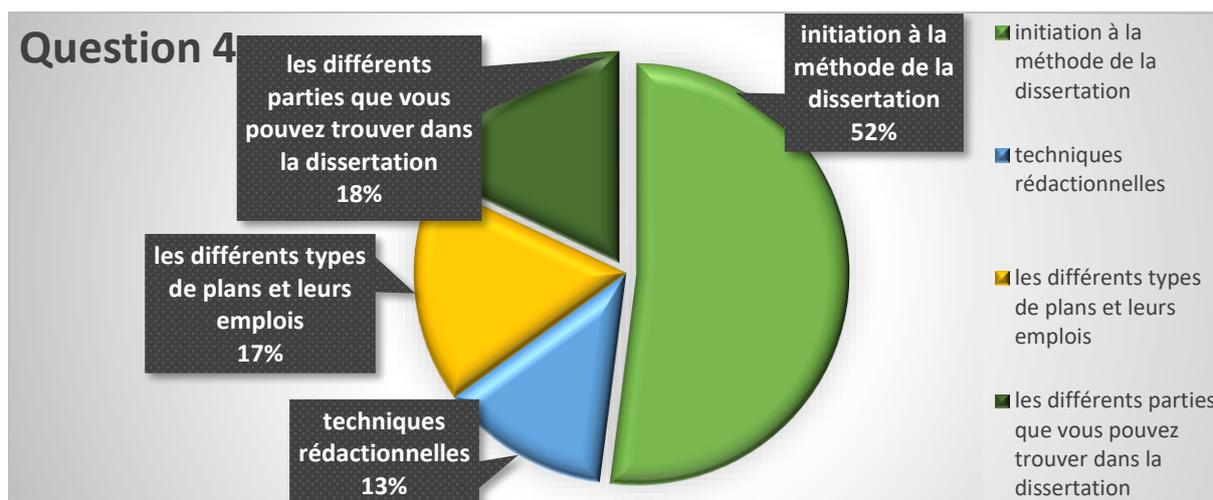


Figure n°08 : Représentation des résultats de la question 4.

### Analyse et commentaire

Parmi les éléments inclus dans l'enseignement sur la méthode de la dissertation, plus de la moitié des étudiants soit 52% ont choisi l'initiation à la méthode de la dissertation. Cela montre que la majorité des enseignements sur la dissertation contiennent les bases de l'exercice. Cependant, seulement 13% des étudiants ont choisi les techniques rédactionnelles, ce qui suggère que les enseignements ne mettent pas suffisamment l'accent sur l'écriture en tant que compétence clé pour la rédaction d'une dissertation de qualité.

En outre, seulement 17% des étudiants ont choisi les différents types de plans et leurs emplois, tandis que 18% ont choisi les différentes parties qui peuvent être trouvés dans une dissertation.

Cela indique que certains étudiants pourraient ne pas avoir acquis une compréhension approfondie de la structure d'une dissertation, ce qui pourrait être à l'origine de leurs difficultés lors de la rédaction.

En effet, à partir de ces résultats, nous pouvons comprendre pourquoi certains étudiants ont trouvé l'enseignement peu utile. Si l'enseignement était axé sur un aspect spécifique de la dissertation, cela pourrait ne pas avoir été suffisant pour préparer les étudiants à écrire une dissertation complète.

### 1.5 Question 5 : nombre des matières qui optent pour la dissertation lors des examens ?

**L'objectif de la question :** est de comprendre les exigences des formations universitaires et la fréquence à laquelle les étudiants peuvent être confrontés à la rédaction de dissertations.

### Résultats obtenus

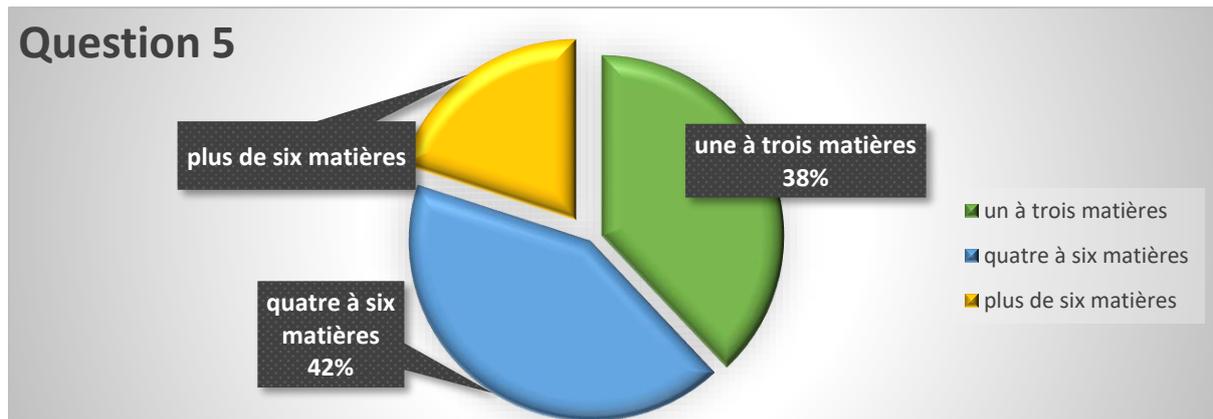


Figure n°09 : Représentation des résultats de la question 5.

### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la majorité des étudiants 80% ont entre un et six examens qui comportent des dissertations, soit d'un à trois matières 38% ou de quatre à six matières 42%, seuls 20% des étudiants ont plus de six matières avec des dissertations.

La réponse de quatre à six, suggère que les étudiants ont l'opportunité de pratiquer la rédaction de dissertation dans plusieurs matières, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences rédactionnelles et leur compréhension des exigences de la dissertation, de développer leur capacité à synthétiser et à organiser des informations plus complexes, ainsi qu'à renforcer leur pensée critique.

De plus, 38% des étudiants ont choisi une à trois matières qui comprennent la dissertation. Ce qui révèle que même si les étudiants ont moins d'opportunité de pratiquer la rédaction de dissertation, ils peuvent encore acquérir des compétences solides dans ce domaine.

Enfin, seuls 20% des étudiants ont choisi plus de six matières, ce qui indique que la plupart des étudiants ont une quantité raisonnable de dissertation à écrire pendant leur cursus universitaire.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les étudiants ont de nombreuses opportunités de pratiquer la rédaction de dissertations, ce qui peut être bénéfique pour leur développement de compétences en écriture académique.

Cependant, d'une perspective alternative, il est également important de souligner que la rédaction de plusieurs dissertations peut être une source de difficulté ou de pression pour les étudiants en particulier s'ils ne se sentent pas suffisamment préparés.

**Remarque :** il est à noter que les réponses des étudiants nous semblent contradictoires, car ils font partie de la même promotion et ont reçu le même enseignement et ont passé les mêmes examens.

(Nous pouvons dire que ces étudiants peuvent ne pas avoir réfléchi suffisamment avant de répondre à la question. Les réponses peuvent ne pas refléter complètement leur expérience réelle.)

**1.6 Question 6 :** lors de la rédaction d'une dissertation, avez-vous rencontrées des difficultés ?

**L'objectif de la question :** est de savoir si les étudiants ont rencontré des difficultés lors de la rédaction d'une dissertation.

#### Résultats obtenus

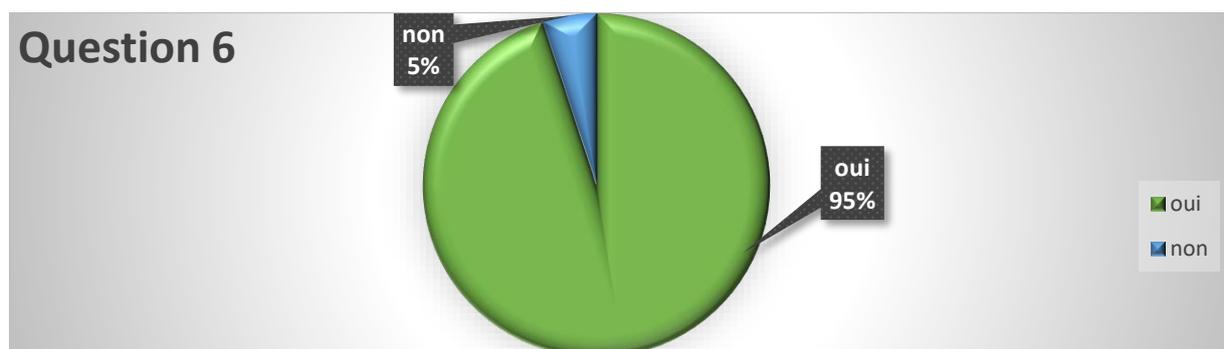


Figure n°10 : Représentation des résultats de la question 6.

#### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la grande majorité des étudiants 95% ont rencontré des difficultés lors de la rédaction d'une dissertation, tandis que seulement 5% des étudiants ont déclaré n'avoir rencontré aucune difficulté. Ces réponses indiquent que la rédaction d'une dissertation est un défi de taille pour la majorité des étudiants de master 1.

**1.7 Question 7 :** si oui, lesquelles de ces difficultés avez-vous rencontrées ?

**L'objectif de la question :** est d'identifier les types de difficultés rencontrées par les étudiants dans la dissertation et de déterminer les domaines qui nécessitent le plus d'attention de la part des intervenants.

#### Résultats obtenus

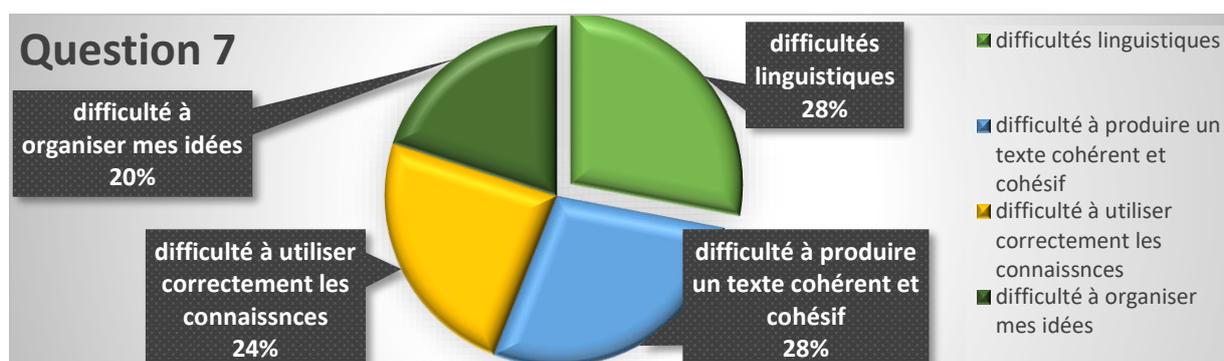


Figure n°11 : Représentation des résultats de la question 7.

### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que les difficultés linguistiques (grammaire, lexique, orthographe) et les difficultés à produire un texte cohérent et cohésif ont été les deux principales difficultés rencontrées avec 28% des étudiants. La difficulté à utiliser correctement les connaissances et les références est la troisième difficulté la plus évoquée avec un taux de 24% des réponses. Il est intéressant de noter que la difficulté à organiser les idées n'est pas aussi courante que les autres difficultés, bien qu'elle soit mentionnée par un nombre significatif d'étudiants 20%.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction d'une dissertation sont multiples et complexes.

Les difficultés linguistiques, notamment en matière de grammaire, de lexique et d'orthographe, semblent être un problème commun pour les étudiants, cela peut être attribué à la complexité de la langue française.

La difficulté pour produire un texte cohérent et cohésif peut résulter d'un manque de pratique de l'écriture académique, tandis que la difficulté à utiliser les connaissances et les ressources peut être entravée par une maîtrise insuffisante du sujet traité et un manque de lecture.

Enfin, la difficulté pour organiser les idées peut-être le résultat d'un manque de planification et de préparation. En effet, une organisation efficace nécessite une planification préalable. Si l'étudiant n'effectue pas une analyse approfondie du sujet, ne fait pas de recherche adéquate et ne crée pas de plan détaillé avant de commencer sa rédaction, cela peut rendre difficile la mise en place d'une structure logique pour ses idées.

Ces résultats peuvent aider les enseignants à cibler les besoins des étudiants en matière de formation, par exemple : les étudiants qui ont des difficultés à organiser leurs idées pourraient bénéficier d'une formation sur la planification de l'écriture.

**1.8 Question 8 :** après les examens, Est-ce que vous recevez des conseils et des remarques sur vos erreurs et difficultés ?

**L'objectif de la question :** est de comprendre si les étudiants reçoivent un soutien personnalisé pour améliorer leurs compétences en rédaction de dissertation.

### Résultats obtenus

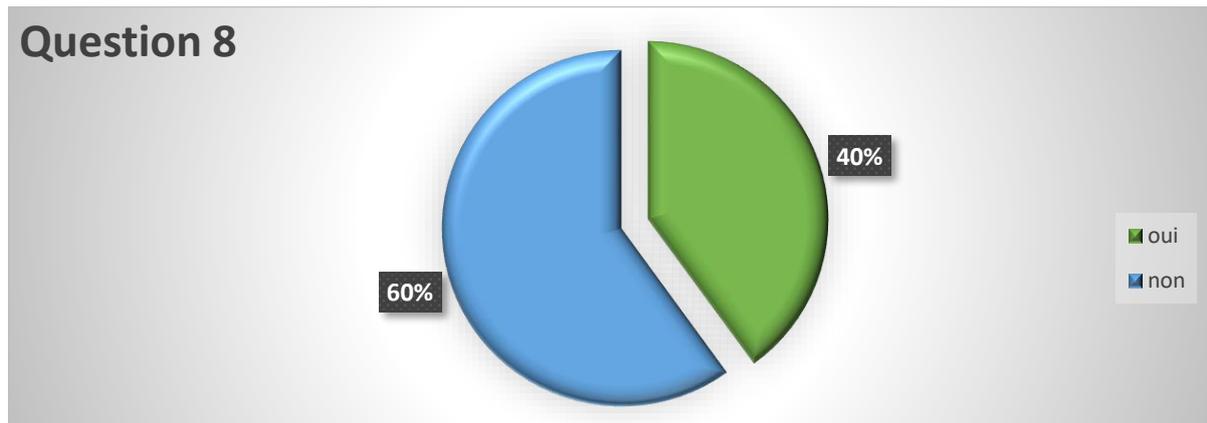


Figure n°12 : Représentation des résultats de la question 8.

### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la majorité des étudiants 60% ne reçoivent pas de commentaires et de conseils sur leurs erreurs et difficultés, tandis que 40% des étudiants indiquent en recevoir.

Ces résultats sont préoccupants car ils indiquent le manque de suivi et de soutien de la part des enseignants. En effet, recevoir des commentaires constructifs sur leurs erreurs et difficultés est crucial pour que les étudiants puissent améliorer leurs compétences en rédaction de dissertation. Sans cette rétroaction, les étudiants peuvent continuer à faire les mêmes erreurs et ne pas avoir la possibilité de progresser.

### 1.9 Question 9 : lisez-vous ?

L'objectif de la question : est de mieux comprendre les pratiques de lecture des étudiants.

### Résultats obtenus

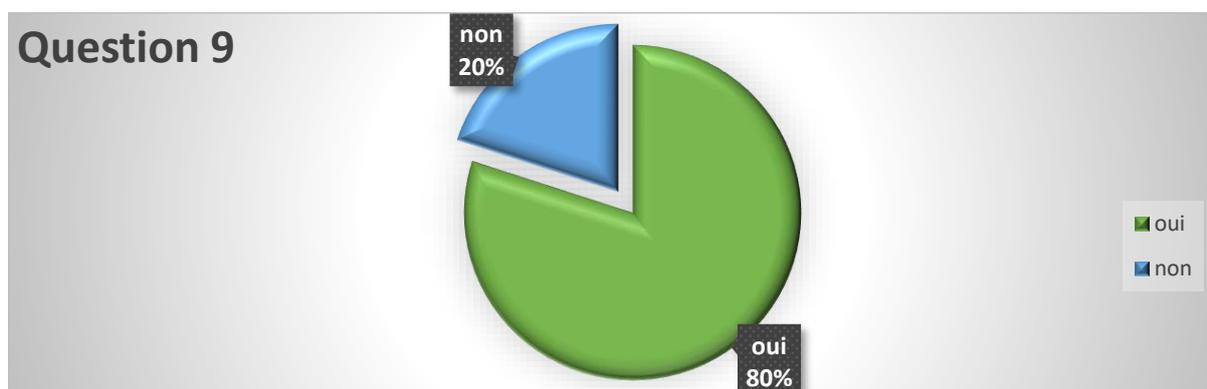


Figure n°13 : Représentation des résultats de la question 9.

### Analyse et commentaire

Sur les 40 étudiants interrogés, 32 étudiants soit 80% affirment lire, ce qui peut être considéré comme un élément positif dans le contexte de l'écriture d'une dissertation. En effet,

la lecture est largement reconnue comme une compétence importante pour améliorer la rédaction et développer une pensée critique. Cependant, il convient de noter que le simple fait de lire ne garantit pas nécessairement que ces étudiants consacrent régulièrement du temps à la lecture des documents pertinents pour la rédaction de la dissertation. D'autre part, les autres étudiants soit 20% ont avoué ne pas lire du tout. Cette révélation soulève des préoccupations quant à l'influence que le manque de lecture peut avoir sur leurs capacités rédactionnelles. En ne lisant pas, ces étudiants se privent de l'exposition à différents styles et perspectives d'écriture, à la structure et à l'organisation des idées, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles connaissances.

**1.10 Question 10 :** si oui, à quelle fréquence, lisez-vous ?

**L'objectif de la question :** est de déterminer la fréquence à laquelle les étudiants lisent des textes.

#### Résultats obtenus

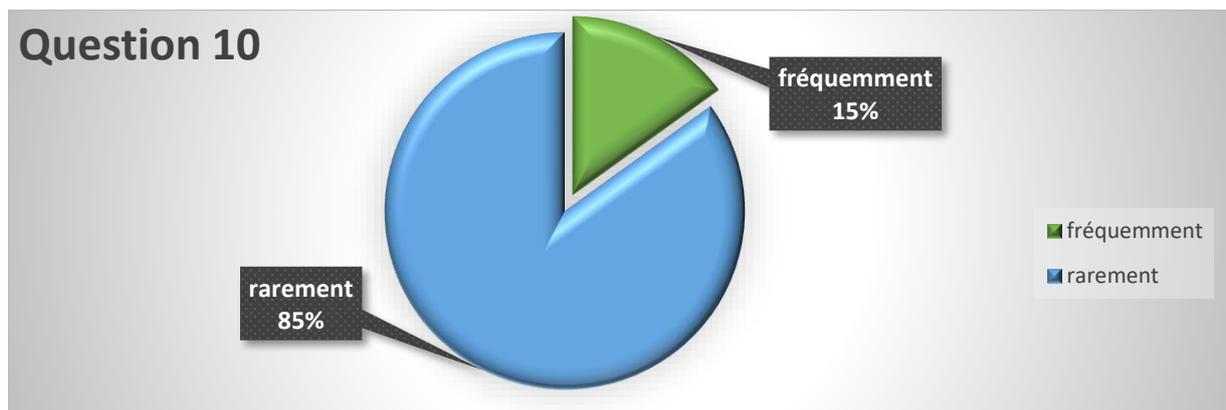


Figure n°14 : Représentation des résultats de la question 10.

#### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la grande majorité des étudiants 85% lisent rarement, ce qui soulève la possibilité que ce manque de lecture soit à l'origine des difficultés.

Une minorité des étudiants 15% affirment qu'ils lisent fréquemment. Ces étudiants peuvent avoir une exposition accrue à différents styles d'écriture, ce qui peut les aider à développer leur propre style de rédaction, renforcer leur capacité de synthèse, à étendre leur vocabulaire et améliorer leurs compétences linguistiques et textuelles.

Ces résultats nous confirment l'hypothèse selon laquelle un manque de lecture est l'une des causes des difficultés. Si la majorité des étudiants lisent rarement, cela pourrait expliquer pourquoi ils ont du mal à rédiger une dissertation.

**Remarque** : il y a certaine contradiction dans la réponse des étudiants, certains d'entre eux ont répondu par 'non' à la question précédente, indiquant qu'ils ne lisent pas. Mais, lorsqu'on leur a posé cette question, ils ont affirmé lire fréquemment ou rarement.

**1.11 Question 11** : quels genres de textes, lisez-vous ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse)

**L'objectif de la question** : est de mieux comprendre les habitudes de lecture des étudiants et les types de textes qu'ils lisent le plus souvent. Les réponses aideront à identifier les genres de textes qui peuvent être utiles dans la rédaction d'une dissertation.

#### Résultats obtenus

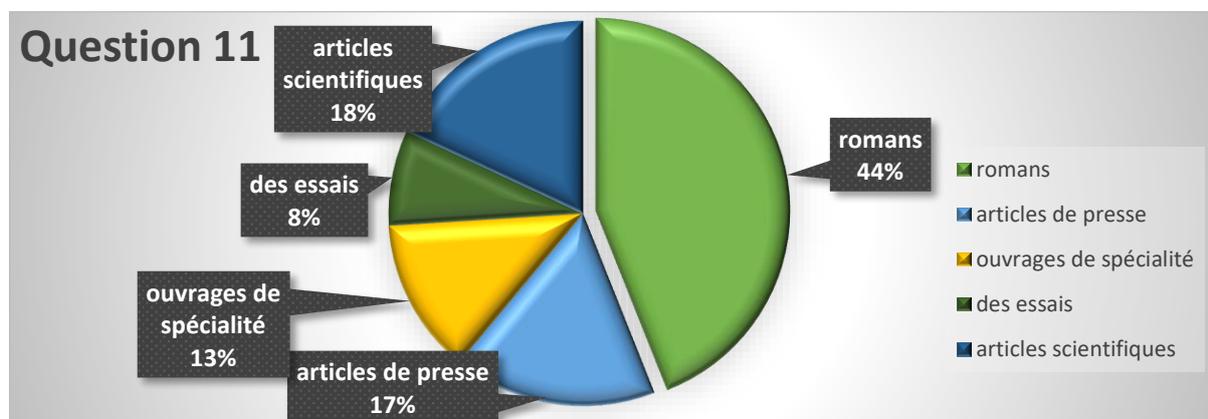


Figure n°15 : Représentation des résultats de la question 11.

#### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la majorité des étudiants 44% lisent des romans, ce qui peut être bénéfique pour améliorer leur compréhension de la langue et leur imagination, mais cela n'est pas suffisant pour développer les compétences nécessaires à la rédaction d'une dissertation.

Seulement 18% des étudiants lisent des articles scientifiques, qui sont pourtant une source importante pour améliorer les compétences de rédaction notamment en ce qui concerne la structure de l'argumentation.

Les résultats indiquent également que seulement quelques étudiants lisent des ouvrages de spécialité 13% ou des essais 8% qui peuvent aider à développer les compétences d'analyse et de synthèse.

En outre, seuls 7% des étudiants lisent des articles de presse, ce qui peut-être également préoccupant car ce type de texte peut aider à améliorer leur capacité à formuler et à défendre des arguments dans leur dissertation.

Il est donc important de souligner que les étudiants ont une préférence pour la lecture de textes de fiction, ce qui peut expliquer leurs difficultés lors de la rédaction d'une dissertation. La lecture constante et plus spécialement de plusieurs types de textes peut aider les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue et à se familiariser avec la structure et les exigences de la dissertation.

**1.12 Question 12 :** dans quelle mesure avez-vous lu des ressources (livres, cours, articles) sur la méthode de la dissertation avant de la rédiger ?

**L'objectif de la question :** est d'évaluer l'étendue de la lecture des ressources sur la méthode de la dissertation par les étudiants avant de la rédiger.

#### Résultats obtenus

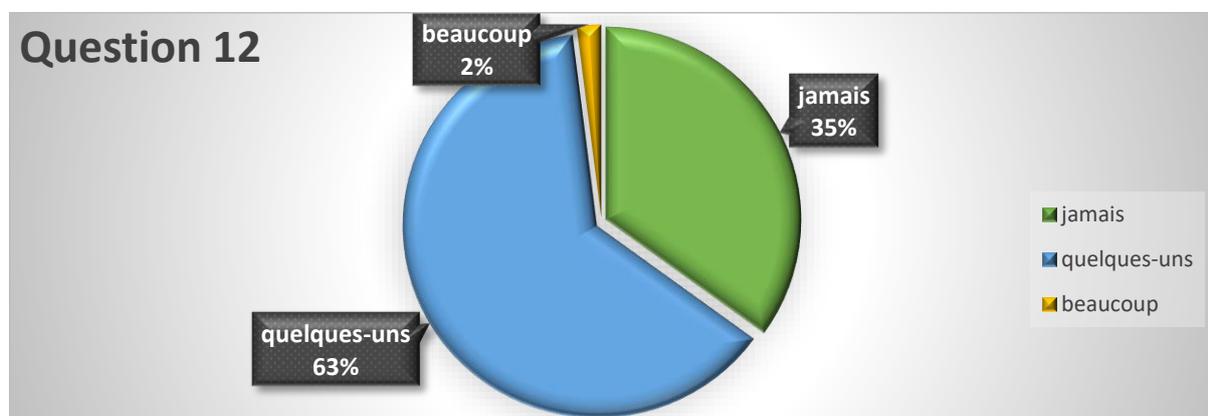


Figure n°16 : Représentation des résultats de la question 12.

#### Analyse et commentaire

Sur les 40 étudiants ayant répondu à la question, la majorité 63% ont déclaré avoir lu quelques ressources sur la méthode de la dissertation, tandis que 35% n'ont jamais lu de telles ressources, seulement 2% des étudiants ont déclaré avoir beaucoup lu de ressources sur la méthode de la dissertation.

La préparation insuffisante des étudiants en matière de connaissances fondamentales sur l'exercice de la dissertation se manifeste clairement dans ces résultats.

Les résultats suggèrent également que le manque de lecture, peut-être une cause de difficultés. En effet, si les étudiants ne lisent pas suffisamment de ressources, cela peut être dû en partie à un manque d'habitude de la lecture en général. Les étudiants qui lisent beaucoup sont plus susceptibles de comprendre les principes de la dissertation et de les appliquer efficacement dans leur propre travail.

**1.13 Question 13 :** pensez-vous que vous auriez pu faire face à moins de difficultés si vous aviez reçu un meilleur enseignement de la dissertation ?

**L'objectif de la question** : est de déterminer si les étudiants considèrent que la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu a eu un impact sur les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la rédaction de leur dissertation.

#### Résultats obtenus

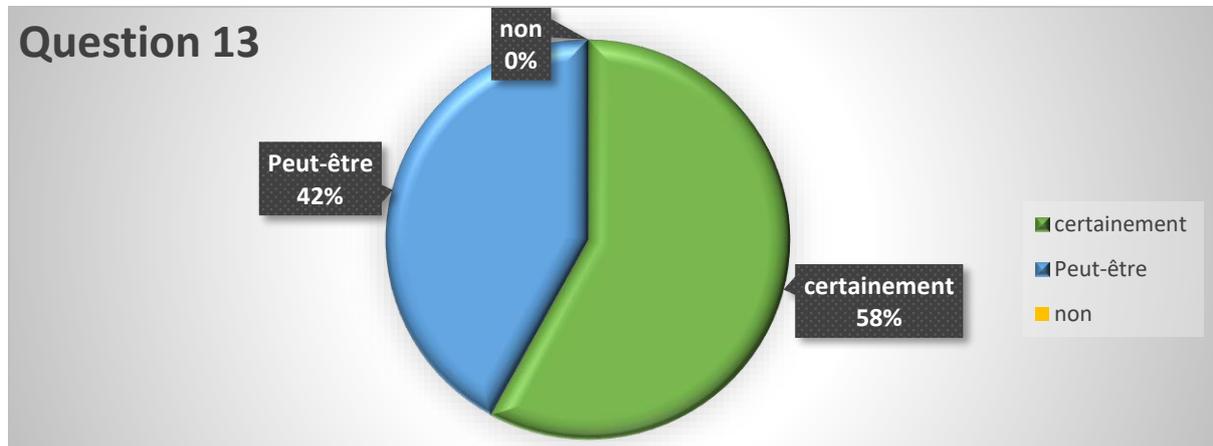


Figure n°17 : Représentation des résultats de la question 13.

#### Analyse et commentaire

Les résultats montrent que la majorité des étudiants soit 58% pensent que leurs difficultés auraient pu être réduites si un meilleur enseignement leur avait été prodigué.

D'autre part, un nombre significatif d'étudiants soit 42% ont répondu 'peut-être' cela peut s'expliquer par un manque de confiance dans leur propre capacité à réussir malgré un enseignement correct.

Toutefois, il est important de souligner qu'aucun étudiant n'a répondu par 'non', cela peut être interprété comme un signe que les étudiants sont conscients de l'importance de l'enseignement de la dissertation dans leur réussite académique et qu'ils reconnaissent l'impact de cet enseignement sur leurs performances.

**1.14 Question 14** : pensez-vous que la qualité de votre dissertation pourrait être améliorée par la lecture de ressources sur cet exercice ?

**L'objectif de la question** : est d'évaluer l'importance de la lecture de ressources sur la méthode de la dissertation pour améliorer la qualité des dissertations des étudiants.

### Résultats obtenus

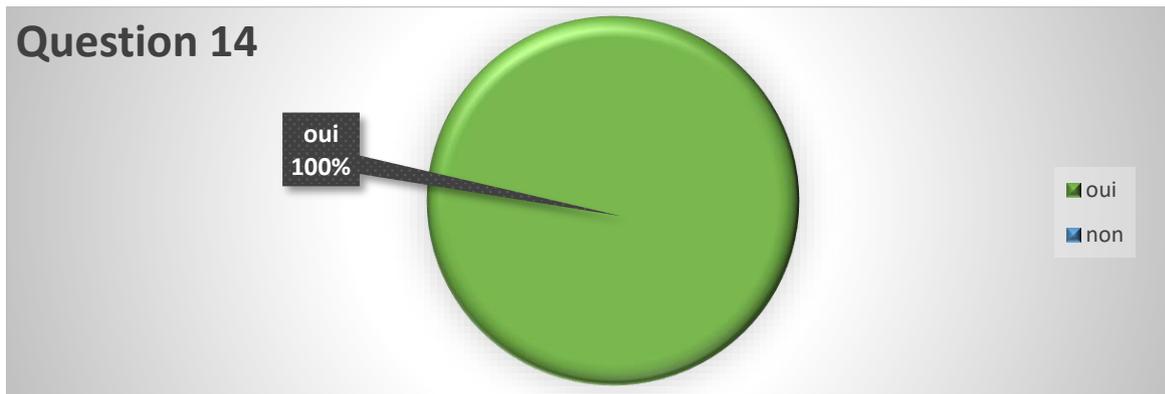


Figure n°18 : Représentation des résultats de la question 14.

### Analyse et commentaire

L'analyse de cette question révèle que 40% des étudiants ont répondu par oui. Indiquant qu'ils pensent que la qualité de leur dissertation pourrait être améliorée par la lecture de ressources sur cet exercice, ils perçoivent la lecture comme bénéfique.

Cette perception positive des ressources montre que les étudiants sont conscients de la nécessité d'améliorer leurs compétences en matière de rédaction de dissertation et qu'ils sont ouverts à l'idée de s'appuyer sur des ressources pour y parvenir.

### 2. Synthèse du questionnaire :

L'analyse du questionnaire révèle que :

- La majorité des étudiants préfèrent la production libre à la dissertation, pourtant elle est un exercice couramment utilisé par les enseignants lors des examens.
- Bien que la dissertation soit un type d'écrit très répandu au sein de l'université, mais il est le moins favorisé et maîtrisé, à cause des contraintes qu'il impose. En effet, la majorité des étudiants font face à de nombreuses difficultés lors de sa rédaction, notamment d'ordre linguistique, référentiel et textuel, avec une répartition presque égale entre les étudiants ayant mentionné des difficultés linguistiques et la production d'un texte cohérent et cohésif.
- L'enseignement reçu sur la dissertation est considéré comme insuffisant ou voir même inefficace par les étudiants, du fait qu'il ne répond pas à leurs besoins et n'inclut pas tous les éléments nécessaires pour la rédaction d'une dissertation de qualité.
- Les étudiants ont également rapporté ne pas recevoir suffisamment de feedback concernant leurs erreurs et difficultés après les examens, ce qui ne les aide pas à progresser ou à prendre conscience de leurs lacunes.

- Par ailleurs, la lecture a été identifiée comme facteur clé, influençant l'écriture des étudiants. Comme l'indique Claudette Oriol-Boyer : « *les compétences d'écriture, sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures.* »<sup>1</sup>.

Les résultats montrent que la plupart des étudiants ont une faible propension à la lecture, et ceux qui lisent se limitent souvent aux romans, négligeant ainsi les articles scientifiques, les ouvrages de spécialité, les essais et les articles de presse. Cette absence de diversité dans leurs lectures les prive d'un éventail d'atouts indispensables pour réaliser une dissertation de qualité. En effet, les articles scientifiques sont souvent rédigés par des chercheurs experts dans leur domaine. Leur lecture permet aux étudiants d'acquérir des connaissances spécialisées qui enrichissent leur vocabulaire ainsi que leur travail. Elle leur permet également de se familiariser avec le style d'écriture académique formel et d'améliorer leurs compétences rédactionnelles notamment en ce qui concerne la structure de l'argumentation. Quant à la lecture d'ouvrages et d'essais, elle peut offrir des modèles de structure pour la dissertation. En les lisant, les étudiants peuvent observer la manière dont les auteurs introduisent leur sujet, organisent leurs idées et concluent leur travail. Étant donné que ces types d'écrits reposent souvent sur des techniques spécifiques pour relier les différentes parties du texte et assurer une progression fluide, les étudiants peuvent apprendre comment les auteurs emploient les connecteurs logiques, les phrases de transition et des références internes (les anaphores) afin d'assurer la continuité et la cohérence du texte.

En ce qui concerne les articles de presse, leur lecture peut avoir un impact sur la rédaction des dissertations. La familiarisation avec la structure de ces articles peut influencer de manière positive la façon dont les étudiants organisent et présentent leurs idées. Ils peuvent être encouragés à commencer leur dissertation en exposant clairement les arguments les plus importants en premier afin de susciter l'intérêt du lecteur. Ajouté à cela, la lecture de tous ces types de textes peut contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques, y compris le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe et l'utilisation des signes de ponctuation.

- De plus, le manque de lecture de ressources sur cet exercice a un impact négatif sur le niveau d'écriture des étudiants. En effet, la lecture de ces derniers offre un socle de

---

<sup>1</sup> Oriol-Boyer, Claudette et al, 2004. Cité par Guettala Amale. In : Étude contrastive des difficultés de l'écrit des étudiants de 3ème année LMD [En ligne]. Thèse de doctorat : sciences en didactique du FLE : Université de Batna 2, 2017-2018. P. 285. [Consulté le 06 janvier 2023]. Disponible sur le site : [Étude contrastive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3ème année LMD -Université de Batna- - Thèses en ligne \(univ-batna2.dz\)](http://www.univ-batna2.dz)

### **Chapitre III : Analyse et interprétation des données du questionnaire**

---

techniques, de stratégies et de conseils sur la façon de structurer efficacement et correctement une dissertation.

Ces résultats mettent en évidence l'importance d'une meilleure initiation des étudiants à la méthode de la dissertation et à la lecture.

Les enseignants doivent inciter les étudiants à lire, étudier et consulter les différentes ressources sur l'exercice de la dissertation et à leur fournir des conseils constructifs, ainsi qu'ajuster l'enseignement à leurs besoins. Les étudiants quant à leur part, doivent être stimulés à constamment lire afin d'améliorer leur compréhension et leur capacité à écrire avec clarté et cohérence. Autrement dit, il est recommandé à ces derniers de diversifier leurs sources de lecture et de chercher à explorer différents types de textes.

En somme, une démarche proactive de la part des étudiants et des enseignants peut être utile pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une dissertation.

### **Chapitre III : Analyse et interprétation des données du questionnaire**

---

En conclusion de ce chapitre, l'analyse et l'interprétation du questionnaire révèlent que les difficultés rencontrées dans les copies des étudiants sont multifactorielles. L'un de ces facteurs étant la faible pratique de la lecture, notamment celle des écrits similaires à la dissertation dans leurs régimes discursifs ainsi que le manque de lecture de ressources sur cet exercice. Par ailleurs, des lacunes dans l'initiation à cet exercice académique ont également été identifiées. Les étudiants ne semblent pas avoir reçu une préparation adéquate et une formation spécifique sur les exigences propres à la rédaction d'une dissertation.

**CONCLUSION**  
**GÉNÉRALE**

## Conclusion générale

---

La production écrite est un processus complexe qui exige une combinaison de compétences ; linguistiques, cognitives et discursives. Ainsi, elle implique plusieurs étapes, dont la planification, la révision et la rédaction. Toutefois, cette complexité est de plus amplifiée lorsqu'il s'agit de rédiger un texte argumentatif, comme la dissertation, qui est l'un des exercices les plus couramment utilisés dans le contexte universitaire. En effet, elle implique une analyse approfondie du sujet, une sélection pertinente des informations, une organisation rigoureuse de l'argumentation ainsi qu'une rédaction méthodique. En outre, elle requiert un sens critique, un esprit de synthèse et une capacité à construire des arguments persuasifs. En raison de ces exigences élevées, la dissertation est fréquemment reconnue comme une tâche anxiogène pour les étudiants, pouvant entraîner des difficultés.

Dans cette optique, nous nous sommes concentrés sur les difficultés que rencontrent les étudiants de master 01 didactique et langues appliquées lorsqu'ils rédigent une dissertation en situation d'évaluation. L'objectif principal de notre travail est de mettre en lumière les problèmes (les obstacles) qui entravent la production de dissertation par les étudiants, ainsi que les raisons y afférentes.

Dans cette approche didactique, notre travail se compose de deux parties. La première partie est dédiée aux concepts théoriques relatifs à l'écrit et à la production écrite en général, ainsi qu'à la dissertation et à ses difficultés en particulier. Tandis que, la deuxième partie est consacrée à la méthodologie adoptée pour notre recherche.

Pour collecter les données, nous avons opté pour une démarche mixte, associant à la fois des éléments qualitatifs et quantitatifs. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse des copies des étudiants en utilisant une grille d'analyse que nous avons élaborée spécifiquement pour cette étude. Cette grille nous a permis d'évaluer différents aspects.

Simultanément, nous avons également utilisé un questionnaire composé de 14 questions. Ce dernier aborde différents aspects tels que l'enseignement de la dissertation, les difficultés des étudiants, la fréquence de lecture ainsi que les genres de textes lus.

Les résultats obtenus de l'analyse des copies montrent que les étudiants éprouvent des difficultés d'ordre linguistique (au niveau de l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe, le vocabulaire et la ponctuation), textuel (au niveau de la structure de la dissertation, la cohérence et la cohésion) et référentiel. Ces difficultés ont été également confirmées par le questionnaire.

## Conclusion générale

---

En ce qui concerne les causes de ces difficultés, les résultats du questionnaire indiquent qu'il y a deux éléments contributifs principaux. D'une part, le manque d'initiation ou la formation adéquate à la méthode de la dissertation se révèle être un facteur significatif. D'autre part, le déficit de pratique de la lecture, notamment en ce qui concerne les ressources spécifiques sur l'exercice de la dissertation et les écrits qui ont un régime discursif similaire à celui de la dissertation, est également identifié comme un facteur déterminant.

Ces résultats confirment les hypothèses émises dans l'introduction et répondent à notre problématique.

Notre recherche, bien qu'initiale, vise à ouvrir la voie à d'autres explorations pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en général et de la dissertation en particulier.

# **BIBLIOGRAPHIE**

- **Les ouvrages**

- ADAM, Jean-Michel. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, 3ème édition. Paris : Armand Colin, 2011. Cours lettres.
- ADAM, Jean-Michel. Les textes : types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris : Édition Nathan, 1992. Fac : Linguistique.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine. Le rapport à l'écriture : Aspect théoriques et didactiques. Paris : Presses Universitaires de Septentrion, 2000. Savoirs mieux.
- BATTAGLIA, Christine. La dissertation. Rédiger un texte argumentatif. Paris : Ellipses. 2015. Objectif Daeu.
- BOUCHARD, Robert et KADI, Latifa. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Paris : CLÉ international, 2012. Le français dans le monde, Recherches et applications.
- CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary. La production écrite. Paris : CLÉ international, 1999. Didactique des langues étrangères.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble, 2003. PUG.
- DABÈNE, Michel. L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Bruxelles : De Boeck Université, 1987. Prisme : Série textes société.
- DESALMAND, Paul. TORT, Patrick. Réussir le 3ème sujet du plan à la dissertation. Paris : Hatier, 1998. Profil les pratiques du bac.
- DESCHÊNES, André-Jacques. La compréhension et la production de textes. Montréal : les presses de l'Université du Québec, 1988. Monographies de psychologie.
- FAYOL, Michel. L'acquisition de l'écrit. Paris : Presses Universitaires de France, 2013. Que sais-je ?
- FAYOL, Michel. Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- GUIDERE, Mathieu. Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales. Paris : Ellipses, 2004.
- JEANDILLOU, Jean-François. L'analyse textuelle. Paris : Armand Colin, 2011. Cours.
- JOLIBERT, Josette. Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette, 1994. Pédagogie pratique.

- MARIN, Brigitte et LEGROS, Denis. Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte. Bruxelles : de Boeck Supérieur, 2008. Ouvertures psychologiques.
  - MARTINEZ, Pierre. La didactique des langues étrangères. Paris : PUF, 2011. Que sais-je ?
  - MOIRAND, Sophie. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1982. Collection F : Recherches et applications.
  - NIQUET, Gilberte. Écrire avec logique et clarté. Paris : Hatier, 1983. Profil formation.
  - PINGUET, Jérémie et VULLIARD, Christine. Clefs pour le français dans le supérieur. Paris : Ellipses, 2018.
  - POITRY, Guy. Méthodologie de la dissertation littéraire. Lausanne : Réalités sociales, 2012
  - PREISS, Axel. La dissertation littéraire. Paris : Armand Colin, 2004. Cursus.
  - REUTER, Yves. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF, 2002. Didactique du français.
  - RICCI, Alain. 20 Dissertations avec analyses et commentaires. Paris : Éditions H et K, 2005. Prépas commerciales.
  - RIEGEL, Martin et al. Grammaire méthodique du français. Paris : Puf, 1994.
  - SALY, Pierre. SCOT et al. La dissertation en histoire. Paris : Armand Colin, 2010. Cursus.
  - SCHEEPERS, Caroline. L'argumentation écrite. Préface de Marie-Christine Pollet. Paris : De Boeck : Duculot, 2013. Entre guillemets.
  - TARDIF, Jacques. Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les éditions Logiques, 1992. Théories et pratiques dans l'enseignement.
  - THERIEN, Céline et SMITH, Gloria, apprendre à écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline. Montréal : Collège de Maisonneuve, 1996.
  - THIRION, Francine, La dissertation : du lieu commun au texte de réflexion personnelle : caractéristique de la dissertation. Paris : De Boeck Duculot, 2006. Entre guillemets.
  - VIGNER, Gérard. Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris : CLÉ internationale, 1982. Didactique des langues étrangères.
- **Les thèses**
- AILHAUD, Emilie. Étude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production [En ligne]. Thèse de doctorat : Science du langage : Université de Lyon, 2016. P52. [Consulté le 11 janvier 2023]. Disponible sur le site : [Étude des processus rédactionnels d'un texte : les données](#)

[temporelles comme indices de la gestion des unités de production - Archive ouverte HAL \(univ-lyon2.fr\)](#)

- BOULIANNE, Mélanie. Effet d'une séquence d'enseignement de la pré écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire [En ligne]. Mémoire : de la maîtrise en linguistique : Montréal : Université du Québec, 2008. P36. [Consulté le 11 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>
- **Les dictionnaires**
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil, 2002
- CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire du français : langue étrangère et seconde. Paris : CLÉ international, 2003. Didactique des langues étrangères et seconde.
- CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys, 2008
- DUBOIS, Jean et al. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, 1994. Trésors du français.
- LAROUSSE, Pierre. Dictionnaire encyclopédique, Petit Larousse illustré. Paris : Larousse, 1977
- ROBERT, Jean Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Ophrys, 2008. L'essentiel du français.
- **Les articles et les revues**
- BROUSSEAU, Guy. Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique (version 1-10 septembre 2010) [En ligne], 1986. P01. [Consulté le 09 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>
- CHANQUOY, Lucile et ALAMARGOT, Denis. Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. Le langage et l'Homme [En ligne], 2003, n°2. P181. [Consulté le 14 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.semanticscholar.org/>
- CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In : Langue française. Enseignement du récit et cohérence du texte [En ligne], 1978, n°38. Pp7-41. [Consulté le 03 avril 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- CLAUDE, Gillet. Des dangers de l'abus du schéma jakobsonien sur la communication. Études de communication [En ligne], 1983, n°2. P4. [Consulté le 04 janvier 2023]. Disponible sur le site : <http://journals.openedition.org/edc/3322>

- CONTENT, Alain. Quelles sont les compétences et processus mobilisés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit à la maîtrise ? [En ligne]. Paris : Conférence de consensus, 2003. [Consulté le 11 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://www.bienlire.education.fr>
- DABÈNE, Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle [En ligne], 1991, n°4. P10. [Consulté le 10 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- MARIE-CLAUDE, Albert. Évaluer les productions écrites des apprenants. Le français dans le monde [En ligne], Septembre 1988, n°299. [Consulté le 15 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://liseo.france-education-international.fr/>
- MARIN, Brigitte et LEGROS, Denis. Révision et Co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue, langage [En ligne], 2006/4, n°164. P113-125. [Consulté le 1 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-113.htm>
- PARENT Jennifer, et MORIN Marie-France. Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner, Revue Québec français [En ligne], 2005, n°138. Pp58-60. [Consulté le 27 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://id.erudit.org/iderudit/55458ac>
- REUTER, Yves. Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique [En ligne], 1995, n°86. P14. [Consulté le 10 janvier 2023]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>
- TALEB IBRAHIMI, Khaoula. L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. L'année du Maghreb [En ligne], 2006, n°01. P214. [Consulté le 11 décembre 2022]. Disponible sur le site : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- **Sitographie**
- [Les types de plan de dissertation - Maxicours](#). [Consulté le 20 février 2023].

# **ANNEXES**

**Annexe 1 :**

**Copies d'examen des étudiants de**

**master 1 Didactique et langues**

**appliquées**

Université de Guelma

Faculté: des lettres et langues ..... Département: de Français .....  
Année d'étude: M<sub>2</sub> ..... Filière ou Option: Didactique des langues appliquées Groupe: 1 .....  
Nom et Prénom: [redacted] ..... Matricule: [redacted] ..... Signature: [Signature] .....  
Matière de composition: Didactique de l'écrit .....  
EMD  Examen final  Synthèse  Rattrapage  Code Anonyme: 6.1 .....

Note: [redacted] ..... Enseignant correcteur: ..... Code Anonyme: 6.1 .....

315 L'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages pour porter des jugements sur ces apprentissages afin de mettre une décision. L'évaluation aide à extraire les difficultés des apprenants afin de les corriger et de les améliorer.

Comment se voit l'évaluation en milieu éducatif algérien ?  
• Quelles sont ses caractéristiques ? Et quel est son apport ?

Le système éducatif algérien, depuis l'indépendance, suit les renouvellements au niveau des théories et des démarches didactiques mondiales. Il traite l'évaluation comme un moyen de vérification des apprentissages afin de les corriger dans la séance de la remédiation pédagogique qui est une activité très importante dans notre système éducatif. Dès la rentrée scolaire, l'apprenant algérien est invité à passer une évaluation diagnostique pour avoir une idée sur les pré-requis de l'année passée. Cette évaluation est imposée par les inspecteurs algériens qui envoient même des sujets bien détaillés à titre d'exemple.

Durant la formation, l'enseignant algérien fait toujours l'évaluation formative au cours de sa leçon qui aide à vérifier la compréhension des apprenants. On prend une fiche technique

d'un enseignant de primaire comme exemple ; dans cette fiche, on trouve trois sortes d'évaluations formatives : un exercice de fixation sous forme PLM (sur les ardoises) autre au tableau (texte à trous) et le dernier sur le cahier de classe, ces exercices doivent être discutés et corrigés. L'enseignant doit aussi mentionner des observations sur chaque exercice du cahier de classe (acquis, non acquis, en cours d'acquisition...).

À la fin de chaque séquence ou chaque projet ou trimestre l'apprenant passe une évaluation sommative notée et à la fin de chaque cycle, il passe une évaluation certificative qui lui permet de passer du moyen au lycée ou du lycée à l'université (BEM, BAC).

En algérie, on donne beaucoup d'importance aux épreuves officielles. Le ministère choisit les sujets soigneusement en travaillant en collaboration avec les inspecteurs et les enseignants formateurs pour pouvoir trouver les bonnes questions.

3

On conclut en affirmant l'apport majeur de l'évaluation en Algérie et ça se voit dans les manuels scolaires qui sont riches en exercices, dans les notes envoyées par les inspecteurs et mêmes de la ministre. Dans les dernières années, le système algérien parle beaucoup plus de l'évaluation continue et ses critères, cette dernière qui motive de plus l'apprenant en classe et le pousse à travailler sérieusement.

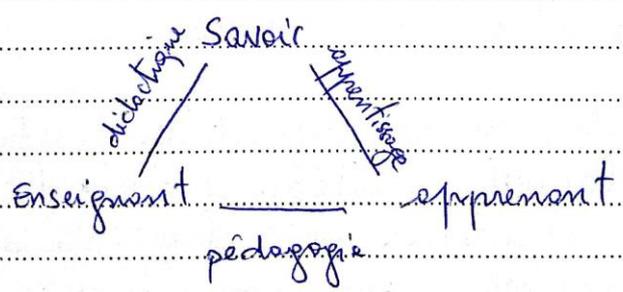
Pour moi, la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien est très organisée, variée et soignée dans une classe algérienne hétérogène.

Université de Guelma

Faculté: des lettres et des langues Département: de français  
Année d'étude: M1 Filière ou Option: Didactique des langues Groupe: 01  
Nom et Prénom: [redacted] Matricule: [redacted] Signature: [Signature]  
Matière de composition: Didactique de l'écrit  
EMD  Examen final  Synthèse  Rattrapage

Note: [redacted] Enseignant correcteur: [redacted] Code Anonyme: 51

Depuis la nuit des temps, l'apprentissage des langues constitue un sujet phare, ce qui a généré l'apparition de beaucoup de théories visant à trouver un processus d'acquisition et de l'améliorer. De ce fait, on voit la naissance de l'évaluation, ayant une fin de voir le résultat du processus d'apprentissage du savoir partant de l'enseignant arrivant à l'apprenant, tous deux, s'intègrent dans le triangle didactique :



L'évaluation se fait selon une stratégie régulière tout au long du processus d'apprentissage (du début à la fin) pour voir et vérifier en temps réel l'évolution de l'acquisition du

chez l'apprenant et pour y remédier en cas d'erreurs.

L'apprenant est évalué dans plusieurs étapes durant son parcours, commençant par :

L'évaluation diagnostique qui a pour but de vérifier ses acquis précédents (ses pré-requis) de voir s'il est capable d'employer et d'utiliser ses connaissances précédentes pour en recevoir et assimiler d'autres nouveaux.

Ensuite, est employé l'évaluation sommative dans laquelle s'intègre l'évaluation normative, celle-ci, est utilisée pour classer les apprenants entre eux selon leurs compétences, à titre d'exemple : lors d'un concours, il en résulte un classement.

Il y a aussi l'évaluation certificative

qui se fait à la fin du parcours d'apprentissage pour évaluer les acquis assignés aux apprenants pendant une durée bien précise, Exemple: les acquis d'un cycle d'éducation, Bac, BEM, mémoire de fin d'études... etc.

L'évaluation informative qui se fait en classe par le biais d'un exercice ou autre pour distinguer le niveau des apprenants.

L'évaluation est soumise à des critères: Elle doit être pertinente, indépendante et pondérée.

En conclusion, Une évaluation efficace mène à des résultats favorables, et une connaissance réelle des points faibles et des forces des apprenants, conduit à mettre en œuvre une stratégie pertinente pour y remédier.

31

Dans le milieu éducatif algérien, comme dans beaucoup d'autres à travers le monde, l'enseignement-apprentissage de n'importe quelle matière nécessite une vérification des connaissances et des acquis ou même du niveau de l'apprenant qu'on nomme évaluation, cette dernière est présentée de différentes manières et avec des critères bien déterminés.

La question qu'on doit poser dans ce cas là est, comment l'évaluation est-elle appliquée? et quels sont les critères qui la caractérisent?

Tout d'abord, nous devons savoir que l'évaluation est faite par deux partenaires pédagogiques, le premier c'est le pédagogue qui s'occupe de l'évaluation du niveau des apprenants, avant, pendant et après la formation ou l'apprentissage, et le deuxième est l'administration, ou l'institutionnelle qui s'occupe de fournir des résultats ou des autres tâches comme les changements d'orientation, les bulletins.

Le système éducatif en algérie adapte trois types d'évaluation, qui sont: l'évaluation diagnostique qui on fait au début d'une séance, d'une année scolaire ou même d'une formation et qui permet de connaître les connaissances ou les acquis d'un individu ou d'un groupe de personnes, pour déterminer ce qu'on doit faire avec eux et comment.

Nous trouvons également l'évaluation formative qui se déroule tout au long de la formation et permet à l'élève de prendre compte de sa progression et de ses lacunes en lui donnant les moyens pour les régler, et donne aussi l'occasion à l'enseignant de connaître les obstacles de l'apprentissage donné.

Et enfin nous trouvons l'évaluation qui se fait à la fin d'une année ou d'un cycle scolaire ou même d'une formation et qu'on nomme la sommative, cette dernière peut être normative, quand on compare les compétences des candidats dans un concours, ou certifiée dans les examens de fin de cycle comme dans le Baccalauréat.

L'évaluation est conditionnée par des critères comme la pertinence où elle doit être en relation avec le sujet, l'indépendance, ce qui veut dire que la réussite ou l'échec d'un critère n'entraîne pas forcément la réussite ou l'échec de l'autre, le nombre, qui ne doit absolument pas dépasser les trois critères par évaluation, nous devons pas oublier la pondération qui signifie que certains critères sont primordiaux pour l'acquisition de la compétences et d'autres sont juste là pour témoigner du niveau d'expertise de l'apprenant.

Pour conclure, nous pouvons constater que l'algérie au niveau de l'évaluation n'est pas un cas isolé, car ce qu'elle a adopté comme système éducatif et critères d'évaluation répondent au critères mondiaux avec quelque

particularités obligatoires concernant les valeurs de la population  
aux niveaux identitaires ou islamique... mais elle ne peut en  
aucun cas ne pas respecter les conditions édictées imposées  
dans le monde entier et cela, est dans le but de faire  
reconnaître son système partout dans le monde.

Copie 03

Université de Guelma

Faculté: des lettres et des langues	Département: de français			
Année d'étude: 2022/2023	Filière ou Option: Didactique M1	Groupe: A		
Nom et Prénom: [redacted]	Matricule: [redacted]	Signature: [Signature]		
Matière de composition: Didactique de l'écrit				
EMD <input type="checkbox"/>	Examen final <input type="checkbox"/>	Synthèse <input type="checkbox"/>	Rattrapage <input type="checkbox"/>	Code Anonyme: 53

Note: [redacted]	Enseignant correcteur:	Code Anonyme: 53
------------------	------------------------	------------------

L'évaluation est, acte qui peut se faire avant, pendant ou après l'enseignement, dans le but de collecter des informations sur les apprentissages et prendre des décisions sur ses informations pour améliorer la qualité de l'enseignement l'apprentissage.

En Algérie, je vois que le système éducatif opte pour une application de l'évaluation meilleure, c'est pour cette raison essaye de favoriser encore plus chez les enseignants toute sorte d'évaluation, en les informant durant les conférences sur l'importance pour prendre des juges sur leur performance en classe, les méthodes et les stratégies adoptées et les difficultés que rencontrent les élèves pour pouvoir par la suite leur programmer une séance de remédiation.

En les expliquant aussi, les différents types d'évaluation et qu'on les fait parfois sans se rendre compte, comme l'évaluation formative qui se fait durant l'enseignement sous forme de questions ou des exercices proposés à la fin de chaque séance. On trouve aussi, l'évaluation sommative qui vient sous forme des compositions notées à la fin de chaque trimestre ou de chaque année et la certificative quand l'élève passe

d'un cycle à l'autre en ayant un certificat qui prouve son succès.

En conclusion, on peut dire que la pratique de l'évaluation en milieu éducatif algérien est bien installée et bien exigée vu son importance tout en espérant un meilleur enseignement pour nos enfants.

Copie 04

**Université de Guelma**

Faculté: <u>Des langues étrangères</u>		Département: <u>De Français</u>	
Année d'étude: .....		Filière ou Option: .....	
Nom et Prénom: [REDACTED]		Groupe: <u>1</u>	
Matricule: [REDACTED]		Signature: <u>[Signature]</u>	
Matière de composition: <u>Didactique de l'écrit</u>			
EMD <input type="checkbox"/> Examen final <input type="checkbox"/> Synthèse <input type="checkbox"/> Rattrapage <input type="checkbox"/>		Code Anonyme: <u>57</u>	
Note: [REDACTED]		Enseignant correcteur: .....	
		Code Anonyme: <u>57</u>	

L'évaluation est importante au milieu éducatif algérien pour évaluer les compétences et l'intelligence des élèves. ~~pour~~ voir ses progrès.

Tout d'abord, au début de l'année, les enseignants font une petite évaluation, comme au C.E.M, les élèves de 1.A.M. précisément, faire un petit texte ou bien questionnaire pour voir son niveau exact. Ça s'appelle évaluation diagnostic: est une méthode facile à l'enseignant de remplir les vides et connaît les compétences, les fausses, et pour voir est ce que il a un bagage linguistique et un progrès ou pas. Par exemple il donne une question de réflexion pour connaître le résultat.

Ensuite, dans cette étape l'enseignant forme les élèves, et reconstruit ses savoirs, il remplit les vides, pour que l'enfant soit actif et investi sur son intelligence. Ce type est formative: est une méthode pour former l'apprenant et améliorer ses compétences.

Enfin, dans chaque trimestre il y a des examens ~~on~~ son tout est donné le résultat final, et pour exercer l'élève, chaque ans a un classement. Ce texte est produit par l'enseignant et le sujet

Contient tous ce que l'élève apprend. Ce type est sommative. a un but est donner qui est Valide ou faible. chaque élève doit comparer sa moyenne avec les autres.

Copie 05

Tout d'abord l'évaluation signifie recueillir un ensemble d'informations en vue de prendre une décision suffisamment pertinente. Validé, cette évaluation elle a trois types différents: on a le type diagnostique, Normative, Sommative. On va commencer par le type " diagnostique " L'enseignant au début d'année va donner un exercice pour voir les savoirs savants de l'apprenant ou bien pour voir les capacités de chaque élève, puis on a le " Normative " ; ici l'enseignant va enseigner une leçon va donner des règles à suivre mais à la fin de la séance va donner un exercice à faire concerne la leçon pour voir est ce que l'élève est ou ce n'est pas, et surtout pour faciliter la leçon aux élèves, et faciliter la compréhension chez eux. On a aussi le type " Sommative " c'est comme un examen final " bac " L'enseignant à la fin d'année va donner un examen final.

Pour évaluer le niveau d'acquis de chaque élève

ces évaluations sont pratiquées en milieu éducatif Algérien, l'enseignant fait le B en mieux à partir de ces types pour aider l'apprenant. Pour moi je trouve que cette évaluation est efficace dans le milieu scolaire Algérien puisque elle facilite la compréhension des leçons ça veut dire de bien comprendre les règles grammaticales, ensuite elle amène l'apprenant à bien acquiescer l'apprenant va devenir aussi un élève actif, il va faire beaucoup d'efforts, il va devenir un élève compétent.

à la fin de tout ça l'enseignant va faire une agrégée d'évaluation pour corriger les examens et va aussi suivre des règles de l'agrégée.

Pour moi je trouve que le milieu éducatif algérien est bien organisé et efficace.

Copie 06

## La dissertation :

La pratique de l'évaluation est quelque chose de très importante et indispensable, surtout en milieu éducatif et scolaire, parce qu'elle demande vraiment de la responsabilité du côté de l'enseignant face à l'apprenant si pour ça elle doit se faire parfaitement.

D'un part, l'enseignant va évaluer l'apprenant suivant des démarches précises. L'enseignement et l'enseignant et l'évaluation surtout se diffère en Algérie des autres pays que ce soit par rapport à la méthode adoptée ou par rapport au programme des concepteurs.

D'autre part, l'évaluation en Algérie est très organisée et passe par des étapes, l'enseignant adopte cette évaluation pour qu'il puisse voir les compétences, les acquis et les capacités de chaque apprenant et aussi pour faire l'équilibre entre les classes, parce que chaque classe a un certain niveau. L'enseignant entre dans la classe avec une planification et une préparation de la leçon, et chaque enseignant enseigne avec une expérience vécu dans sa vie réel, et ça s'influence sur l'apprenant et la leçon elle-même.



Par exemple, il ya des enseignants ici en Algérie qui traite l'apprenant comme un automate passif, il n'est pas capable de comprendre et limite l'intelligence et la créativité de l'apprenant, en quelque sorte l'enseignant adopte la méthode de la théorie behavioriste, et ça c'est faux, il ya des enseignants non au contraire, il favorise l'intelligence, la réflexion et la créativité de ses apprenants, parce qu'il sait que l'apprenant a déjà des prérequis, des informations et des capacités mentale suffisante pour faire un auto-apprentissage donc dans cette situation d'interaction l'apprenant est active.

8 Ensuite, l'évaluation en Algérie passe par des étapes et ça se voit que c'est une bonne démarche à suivre pour maîtriser et pour bien former l'apprenant. Parmi les évaluations adoptées on a l'évaluation diagnostique qui se fait au début de l'année dans les établissements scolaires en Algérie, l'enseignant propose cette évaluation pour avoir une idée sur le niveau de chaque apprenant, donc chaque apprenant va mettre tous les prérequis qu'il a vu des années passées et ici l'enseignant va lui fixer un programme qui marche et qui dépend du niveau de sa classe. Ajoutant aussi l'évaluation formative qui se fait à la fin de chaque séance et ça sera des exercices sur le contenu de la leçon proposée pendant la séance pour que l'enseignant confirme es que l'objectif est atteint ou non. Et on a aussi l'évaluation sommative qui se fait à la fin de chaque (trimestre, semestre, cycle) et pour cela elle est classée en deux certifiées les examens final qui donne des certificats (Dem, Bi) et normative (des examens et les contrôles).

1 Enfin, la pratique de l'évaluation en Algérie est très bien faite grâce aux efforts des enseignants et c'est le plus important qui facilite vraiment la tâche aux apprenants et si on suit le triangle cid.

L'évaluation signifie recueillir une information en vue de prendre une décision pertinente, valide et fiable.

Elle a plusieurs fonctions parmi eux : pour le pédagogique, on trouve la fonction d'orientation c'est à dire évaluer pour orienter la nouvelle action, il y a aussi la fonction de régulation qui désigne évaluer pour améliorer l'action en cours, et la fonction de certification qui est évaluer pour certifier l'action achevée.

On sait tous que l'évaluation est pratiquée dans de nombreux milieux et surtout dans le milieu éducatif. Je pense que la pratique d'elle en milieu éducatif algérien est très importante soit pour l'enseignant ou pour l'élève « l'apprenant ». par exemple au début de l'année scolaire l'enseignant avant de commencer à donner le programme « syllabus » et avant de faire les leçons, il doit faire une évaluation diagnostique c'est à dire, il fait un test aux élèves et il le corrige, il prend la feuille de chaque élève et la discute avec tout le groupe d'un côté chaque

l'élève va savoir qu'il faible en quoi et d'un autre côté  
l'enseignant va connaître le niveau de chacun d'eux.

Copie 08

## Université de Guelma

Faculté: des lettres et des langues	Département: de français
Année d'étude: 01 M. Filière ou Option:	Groupe: 01
Nom et Prénom: [REDACTED]	Matricule: [REDACTED] Signature: [Signature]
Matière de composition: La didactique de l'écrit	Code Anonyme: 50
EMD <input type="checkbox"/> Examen final <input type="checkbox"/> Synthèse <input type="checkbox"/> Rattrapage <input type="checkbox"/>	

Note: [REDACTED]	Enseignant correcteur:	Code Anonyme: 50
------------------	------------------------	------------------

chaque trimestre y a plusieurs évaluation et teste qui sont mis en écrit par l'enseignant pour évalué ses élèves si ils ont bien assimilés leur cours enseigné, et la note obtant d'éterminera sa moyenne, mais je trouve cette pratique effénaire car elle ne reflète pas le degré d'assimilation des élève.

d'abord, on ne peut pas surveillé tout le monde dans la classe, au cours des teste au lieu de l'examen il y aura toujours des tricheurs qui essayeront de trouver le moyen pour triche, soit de copié sur leur camarade, soit en utilisant un blanchon au alors d'autre moyen, et sa sa fausse complètement le teste parce que évidement la note qu'il aura obtenu ne sera rien pas de sa productivité. Comment l'enseignant peut s'avoir si c'est ~~not~~ sans travail ~~personnelle~~ ou bien l'élève a copié.

ensuite, y a une différence entre comprendre et apprendre par cœur, les cours, un élève qui a appris par cœur aura plus de chance d'avoir une meilleure note qu'il élève intelligent qui a tout compris et sa sa encourage les élèves a beaucoup plus utilisé leur ~~sa~~ mémoire que leur capacité a raisoné.

En fin, avoir une bonne ou une mauvaise note plusieurs facteurs rentre en compte, peut-être que le barème de notation privilégie des élève sur le compte d'autre élève, d'un côté sa aide, et d'autre côté sa pénalise

donc on ne peut pas juger un élève sur la note qu'il aura obtenu et c'est malheureusement ce qui se passe dans le système éducatif algérien avec un petit "a"

Copie 09

La didactique de l'écrit est une discipline qui a pour but de définir et de délimiter un champ d'étude spécifique, un langage descriptif en parcours d'enseignement. La pratique de l'évaluation et met pour évalué, signifié, recueillir un ensemble d'information en vue de prendre une décision. Tout d'abord dans la pratique d'évaluation on a 3 types d'évaluation qui sont :

- 1. évaluation diagnostique : ce genre d'évaluation fait par l'enseignant pour voir le niveau et les acquis de l'apprenant

ou bien du groupe avant qu'il commence de  
transmettre les informations. par exemple : le teste  
de niveau au début d'année / un ~~exercice~~ <sup>exercice</sup> au début de séance.  
Ensuite : 2/ l'évaluation :  
l'enseignant fait cette évaluation pour voir est ce que  
l'apprenant a bien reçu l'information et bien comprendre  
ou non... par exemple : un exercice sur la leçon à la fin  
de séance.  
Enfin : 3/ l'évaluation sommative : c'est une évaluation  
finale. d'après cette évaluation l'enseignant peut évaluer le  
niveau de ses apprenant de tous qui il a donné durant  
l'année. On a deux genres dans cette évaluation :  
A/ l'évaluation normative : c'est faite pour voir les capacités  
de chacun. exemple : un concours. B/ l'évaluation certifié :  
c'est fait pour évaluer le niveau et les capacités de  
l'apprenant, et est ce qu'il capable de garder les informations  
pendant une longue durée. par exemple : Baccalauréat.

Amon avis, je vois que la pratique d'évaluation en milieu éducatif Algérien, marche très bien, a une résultat super, parce que a partir des ces évaluations l'apprenant va tester ses capacités, son niveau et ses informations, et est ce qu'il se améliore son niveau scolaire ou non. Et aussi du côté de l'enseignant va voir est ce que sa méthode d'enseignement et sa façon de transmettre l'information est valide ou non.

03

**ANNEXE 2 :**  
**Le questionnaire**

**Questionnaire destiné aux étudiants de master 1 didactique et langues  
appliquées de l'Université 8 mai 1945**

Ce questionnaire est conçu dans le cadre d'une recherche portant sur la dissertation à l'université. Nous vous remercions de bien vouloir répondre anonymement à ces quelques questions.

**1. Avec quel type d'écrit vous-êtes le plus à l'aise ?**

- a- Le résumé
- b- La dissertation
- c- Production libre

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**2. À quel moment de votre formation universitaire, Avez-vous reçu un enseignement sur la méthode de la dissertation ?**

- a- En master 1
- b- Licence

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**3. Comment avez-vous trouvé cet enseignement ?**

- a- Utile
- b- Pas utile
- c- Peu utile
- d- Très utile

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**4. Cet enseignement incluait-il les éléments suivants : (Vous pouvez choisir plus d'une réponse)**

- a- Initiation à la méthode de la dissertation
- b- Techniques rédactionnelles
- c- Les différents types de plans et leurs emplois
- d- Les différentes parties (séquences) que vous pouvez trouver dans la dissertation

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**5. Nombre des matières qui optent pour la dissertation lors des examens ?**

- a- Une à trois matières
- b- Quatre à six matières
- c- Plus de six matières

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**6. Lors de la rédaction d'une dissertation, avez-vous rencontrées des difficultés ?**

- a- Oui
- b- Non

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

**7. Si oui, lesquelles de ces difficultés avez-vous rencontrées ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse)**

- a- Difficultés linguistiques (grammaire, lexique, orthographe)
- b- Difficulté à produire un texte cohérent et cohésif
- c- Difficulté à utiliser correctement les connaissances et les références
- d- Difficulté à organiser mes idées
- e- Autres : .....

**8. Après les examens, Est-ce que vous recevez des conseils et des remarques sur vos erreurs et difficultés ?**

- a- Oui
- b- Non

**9. Lisez-vous ?**

- a- Oui
- b- Non

**10. Si oui, à quelle fréquence, lisez-vous ?**

- a- Fréquemment
- b- Rarement

**11. Quels genres de textes, lisez-vous ? (Vous pouvez choisir plus d'une réponse)**

- a- Romans
- b- Articles de presse
- c- Ouvrages de spécialité
- d- Des essais
- e- Articles scientifiques

**12. Dans quelle mesure avez-vous lu des ressources (livres, cours, articles) sur la méthode de la dissertation avant de la rédiger ?**

- a- Jamais
- b- Quelques-uns
- c- Beaucoup

**13. Pensez-vous que vous auriez pu faire face à moins de difficultés si vous aviez reçu un meilleur enseignement de la dissertation ?**

- a- Certainement
- b- Peut-être
- c- Non

**14. Pensez-vous que la qualité de votre dissertation pourrait être améliorée par la lecture de ressources sur cet exercice ?**

- a- Oui
- b- Non