

PLACE DE L'ERREUR LEXICALE ET DE COLLOCATION DANS L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT-PRODUCTION AU CYCLE SECONDAIRE TUNISIEN ¹

Résumé : En vue de comprendre la place du critère de la maîtrise du lexique et de la combinatoire collocatinnelle dans l'évaluation écrite au cycle secondaire tunisien, nous avons croisé l'analyse des programmes officiels et du manuel de la classe terminale de 4^e année de la section sciences à l'observation d'une pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production destinée à cette même classe. Les conclusions déduites de ces trois analyses montrent que les critères de lexique et de collocabilité sont ignorés dans les dispositifs d'évaluation de l'écrit introduits dans les textes officiels et qu'en dépit de leur absence dans les grilles d'évaluation introduites, ils sont appréciés et pris en compte par l'enseignant dans sa pratique d'évaluation et dans le score final qu'il accorde aux textes d'apprenants. En vue de considérer le critère de maîtrise lexicale dans les dispositifs d'évaluation écrite, nous proposons un exemple de grille qui englobe, à côté des critères de maîtrise généraux, des critères de maîtrise lexicale et de combinatoire bien détaillés. Nous comptons opérationnaliser cette grille dans une étape ultérieure.

Mots clés : erreur lexicale, collocation, programme officiel, manuel scolaire, grille d'évaluation, pratique d'évaluation

THE PLACE OF LEXICAL AND COLLOCATION ERRORS IN THE EVALUATION OF WRITING-PRODUCTION IN THE TUNISIAN SECONDARY CYCLE

Abstract: To comprehend the role of lexical and collocational combinatorial mastery criteria in writing assessment in the secondary school system of Tunisia, we cross-referenced an analysis of the official syllabus and textbook for the fourth-year science section final class with an observation of a summative writing-production assessment practice intended for the same class. The conclusions drawn from these three analyses show that, although the lexical and collocational criteria are not included in the assessment grids, the teacher values and takes them into consideration when grading the students' texts and using the writing assessment mechanisms provided in the official texts. . With a view to considering the lexical mastery criterion in written assessment systems, we propose an example of a grid that includes, alongside general mastery criteria, detailed lexical and combinatorial mastery criteria. We intend to operationalize this grid at a later stage.

Keywords: lexical error, collocation, official program, textbook, evaluation grid, evaluation practice

1. Émergence des travaux sur l'erreur lexicale et l'évaluation de la compétence lexicale

Vers la fin de la deuxième moitié du 20^e siècle, une prise de conscience accrue de la place de choix qu'occupe la compétence lexicale dans la communication langagière et pour les

¹ Amel Ftita, Université de Gafsa, fitaamel0101@gmail.com

Received: September 14, 2023 | Revised: October 30, 2023 | Accepted: December 5, 2023 | Published: December 20, 2023

différentes compétences de la langue écrite a vu le jour chez des linguistes (David, 2004 ; Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; Grossmann, 2011 ; Tremblay et Polguère, 2014). Un tournant de recherche sur l'erreur lexicale (EL) est né suite à la réhabilitation du lexique et des co-occurents syntagmatiques (la combinatoire lexicale collocationnelle) grâce aux outils fournis par la linguistique de corpus dans les différentes branches de la linguistique théorique et appliquée, notamment, en lexicologie explicative et combinatoire (LEC) de Mel'čuk *et al.* (1995). Toutes ces disciplines s'accordent sur la nécessité de comprendre l'EL, souvent négligée tant par les chercheurs didacticiens du lexique que par les concepteurs des programmes et les enseignants dans les grilles d'évaluation classiques par rapport à l'erreur grammaticale et orthographique. Ces travaux s'orientent d'abord vers l'analyse de l'EL en s'inspirant des acquis des théories de l'erreur linguistique en général enregistrés en psycholinguistique, et en s'engageant essentiellement à décrire les différentes classes d'EL et à en expliquer les origines possibles dans le but de mieux les prévenir et/ou d'y remédier. Parvenir à délimiter les classes des déviations lexicales ou EL possibles dans les écrits des apprenants permet de fournir à l'enseignant et au didacticien du lexique des renseignements pertinents sur les compétences réelles des apprenants et sur l'évolution de leur interlangue (Luste-Chaâ, 2010 : 201 ; Granger et Monfort, 1994).

Toutefois, malgré ces issues, peu de travaux ont été menés sur l'évaluation de la compétence lexicale (Ancil, 2011, Boch, 2020), compte tenu de sa complexité et de la difficulté pour les chercheurs à établir une grille exhaustive et unanime renvoyant à toutes les déviations lexicales des différents publics d'apprenants (Ancil, 2015 ; Boch, 2020). En dépit du nombre réduit des travaux de recherche sur l'évaluation du lexique et sur la façon dont les problèmes lexicaux sont encodés dans des grilles d'évaluation, ces travaux ont l'avantage de poser la problématique de l'évaluation et de la mesure de la compétence lexicale (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001 ; Ancil, 2015 ; Ancil et Sauvageau, 2020 ; Boch, Sorba, et Bessonneau, 2018 ; Boch, 2020). A l'instar d'autres faits grammaticaux, orthographiques et discursifs dont les déviations ont été largement décrites et encodées dans différentes grilles descriptives (Jaffré, 2005, Natach, 2016), ces quelques travaux cherchent jusqu'à nos jours à rendre les grilles d'évaluation lexicale plus représentatives de la totalité des problèmes lexicaux auxquels se heurtent les apprenants à l'écrit-production, et plus compatibles avec leurs pratiques lexicales effectives.

L'attention particulière que nous portons au type particulier d'EL, notamment, à l'*erreur de collocation*, revient au fait que la collocation en tant qu'unité semi-figée du domaine général de la phraséologie est très fréquente dans les différents types de discours et registres langagiers (Renouf et Sinclair, 1991 ; Mel'čuk, 1993 ; Wray et Perkins, 2000 ; Cavalla, 2018), et que, par conséquent, son acquisition constitue une nécessité immédiate pour la maîtrise lexicale et « la clé de voûte pour l'apprentissage de la langue » en entier (Binon et Verlinde, 2004). Du fait que sa présence est fréquente et que son utilisation par l'apprenant s'avère incontournable tant en compréhension qu'en production, le critère qui s'y associe (la collocabilité) nécessite d'être également intégré aux critères de maîtrise lexicale à côté des autres critères linguistiques et discursifs retenus.

Ancrée dans cette mouvance, à travers la présente étude nous explorerons la problématique de l'évaluation de l'écrit en général et de la compétence lexicale et collocationnelle en particulier au lycée secondaire. La méthodologie que nous adoptons consiste dans trois phases : l'analyse des programmes officiels, l'analyse des contenus du manuel de la classe de 4^e année Sciences, enfin, l'observation d'une pratique d'évaluation écrite sommative menée par un enseignant de la même classe terminale. Pour donner suite à cette première phase exploratoire, nous proposerons une grille d'évaluation de l'écrit-

production dont nous testerons l'opérationnalité ultérieurement et qui tiendra compte des résultats de nos analyses, mais aussi des classes d'EL dont l'erreur de collocation à côté d'autres catégories d'erreurs décrites par les chercheurs.

2. Apport des travaux sur l'erreur linguistique et en lexicologie

Nous interrogerons l'apport des travaux sur l'analyse de l'erreur (AE) linguistique en général et en LEC de la théorie sens-texte (Mel'cuk et *al.*, 1995) à ceux sur l'analyse de l'EL à proprement parler, puis à ceux sur l'évaluation de la compétence lexicale.

2.1 De l'analyse de l'erreur linguistique à l'analyse de l'erreur lexicale : quelle continuité ?

Ces travaux sont conduits en contexte de langue seconde et de langue étrangère par 4 courants de la psycholinguistique : l'*analyse contrastive* (Weinreich, 1950, Fries, 1945, Lado, 1957), l'*analyse de l'erreur* (Marquillo Larruy, 2003, Porquier, 1977, Selinker, 1972), l'*interlangue* (Vogel, 1995, Ellis, 1994, Py, 1980, Corder, 1981, Besse et Porquier, 1991) et le *parler bilingue* (Galligani, 2003, Lüdi, 1995, Myers-Scotton, 1993b). Malgré la divergence de leurs méthodes et outils d'analyse, ces branches de la linguistique appliquée se croisent et se complètent en vue d'apporter un éclairage nouveau sur l'AE et d'optimiser l'enseignement/ apprentissage de la langue cible. Les acquis de ces travaux sur la notion de l'erreur linguistique ont servi de base théorique à l'émergence du concept de l'EL et ont pleinement nourri les travaux pour la décrire et l'expliquer en fournissant des pistes sur les étapes de son analyse et sur les critères de sa *gravité* lors de l'évaluation. Dans l'ensemble, sept étapes de l'analyse sur lesquelles des chercheurs (Corder, 1974, 1981 ; Gass et Selinker, 2001 ; Marquillo Larruy, 2003) s'accordent sont retenues : la *constitution d'un corpus d'analyse*, le *repérage de l'erreur*, sa *description* (sa classification), l'*explication de ses sources* possibles, son *traitement*, son *évaluation* et sa *remédiation*. Toutefois, il faut noter que l'étape de l'évaluation demeure négligée par rapport aux autres étapes, notamment, aux deux étapes descriptive et explicative qui ont fait couler beaucoup d'encre et ont été amplement explorées par les linguistes. Cette étape d'évaluation a été essentiellement abordée par les chercheurs pour explorer le critère de *gravité* de l'erreur.

La perception de la gravité de l'erreur est l'ensemble à porter un jugement négatif sur un type d'erreurs plus irritant aux yeux du correcteur et plus influent sur son interprétation de l'énoncé erroné, mais encore sur le score final qu'il attribue au texte produit (Anctil, 2011 ; Ellis, 1994). La majorité des chercheurs sont unanimes sur deux principaux critères de gravité de l'erreur, d'une part, la typologie de l'erreur à considérer comme plus grave (par ex. erreur de grammaire pour James, 1998 et erreur de lexique pour Juhansson et Politzer, 1978 ; Anctil, 2011), d'autre part, l'inintelligibilité ou l'incompréhensibilité du message communiqué par le locuteur vu qu'elle pourrait irriter l'évaluateur et générer un malentendu ou un mauvais traitement du contenu visé par l'interlocuteur à qui il est destiné (Juhansson, 1978).

2.2 Apport de la lexicologie explicative et combinatoire à l'analyse de l'erreur lexicale

Outre leur exploitation des acquis de recherches issues des théories de l'erreur linguistique, les travaux conduits sur l'analyse de l'EL se sont aussi inspirés du cadre notionnel et des connaissances lexicales décrites par la LEC et ses dérivés lexicographiques (le DEC, le

DiCo et le LAF).¹ Axée sur la modélisation du sens des lexies d'une langue et sur les différentes façons de l'exprimer et de le paraphraser dans un texte, elle invente le système de *fonction lexicale* pour modéliser les relations sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques des lexies. Son apport précieux tient aux descriptions fines qu'elle fournit sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire l'axe de combinatoire restreinte grammaticale et lexicale collocationnelle, surtout que certaines collocations contiennent des collocatifs dont le sens est opaque et imprévisible pour l'apprenant non natif.

Or, cette dimension syntagmatique s'avère ignorée à l'instar du volet lexical en général dans les classes d'erreurs classiques construites par les linguistes. Du fait de leur centration exclusive sur les volets grammatical et orthographique, ces classes se sont avérées insuffisantes pour décrire d'une façon complète et exhaustive l'erreur linguistique et définir toutes les déviations possibles qui s'y associent. Ajoutons que compte tenu de son importance en nombre dans les écrits observés, la combinatoire collocationnelle pourrait impliquer le critère de *collocabilité* et d'autres classes d'EL (Ftita, 2021 : 3). La LEC a donc l'avantage de fournir toutes les connaissances de base qu'exigent la norme lexicale et la maîtrise d'une lexie, et de rendre compte de toutes ses propriétés formelle, sémantique, combinatoire et pragmatique, et de rendre compte de la majorité des critères de classement de l'EL (Anctil, 2011). Des chercheurs (Luste Chaâ, 2010 ; Anctil, 2011 ; Milicévić et Hamel, 2013 ; Haboul, 2013) considèrent les connaissances lexicales exhaustives et complètes comme un moyen efficace pour déterminer toutes les déviations associées aux mots et un gage de la validité scientifique, l'opérationnalité et l'universalité de toute grille descriptive d'EL et/ou d'évaluation de la maîtrise lexicale.² C'est à ce processus d'évaluation de l'EL et à la façon dont on l'opérationnalise dans des grilles d'évaluation que les travaux sur l'analyse de l'EL n'ont pas accordé une place privilégiée compte tenu de la difficulté de mesurer la maîtrise lexicale due à l'aspect dynamique et vague du lexique qui échappe à toute régularisation commune et généralisable.

3. Autour de l'évaluation de la compétence lexicale

L'évaluation a pour objectif de contrôler l'efficacité des enseignements dispensés par l'enseignant et de mesurer le degré de compatibilité entre les objectifs initiaux assignés à l'enseignement ou les contenus enseignés et les résultats des apprenants quantifiés dans les épreuves d'évaluation ou les compétences escomptées. C'est au niveau de ce hiatus entre objets d'enseignement et objets d'évaluation lexicaux que se pose le problème.

3.1 Pourquoi est-il difficile d'évaluer la maîtrise lexicale ?

Dans sa version actualisée, le CECR (2018 : 138) fournit quelques critères flous et qualitatifs tels la *précision*, la *justesse* et la *variété* associées à la notion de l'*étendue* du vocabulaire qu'il classe selon des échelles relatives aux sept niveaux : Pré-A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Selon ce cadre, l'étendue du vocabulaire renvoie à « l'ampleur et la variété des mots et des expressions utilisés [et] s'acquiert généralement en lisant énormément ». La maîtrise du vocabulaire « concerne la capacité des utilisateurs/apprenants à choisir, dans leur répertoire, l'expression adéquate. À mesure que la compétence augmente, cette

¹ Les mêmes principes de cet ouvrage théorique ont été exploités dans l'élaboration des 4 versions du dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC) de Mel'čuk et al (1984, 1988, 1992, 1999) et des bases lexicographiques DiCo (Dictionnaire de Combinatoire) et LAF (Lexique Actif du Français).

² Voir. Grille descriptive d'EL d'Anctil, 2011, 2012 et notre grille qui s'en inspire (Ftita, 2021).

capacité est de plus en plus caractérisée par l'association des collocations fréquentes et du matériel lexical, une expression entraînant l'autre » (*ibid* : 140). Ces repères constituent une preuve évidente que les expressions familières et collocations fréquentes ou unités poly-lexicales passent pour une condition incontournable de la maîtrise linguistique et qu'elles doivent être prises en compte à côté des unités mono-lexicales dans la conception des critères de l'étendue du vocabulaire (l'ampleur et la variété). D'autres classes d'EL des apprenants comme l'*impropriété*, le *registre*, l'*emprunt*, la *combinatoire*, etc. ne sont pas évoqués par le CECR et ont été utilisées dans des grilles d'évaluation, ce qui passe pour un autre indice de la difficulté d'évaluer la maîtrise lexicale selon Anctil (2011). Denance (1999 : 11-12) soutient qu'il est difficile d'évaluer le capital lexical de chaque élève et d'inventorier tous les mots qu'il connaît ou de moduler le critère d'étendue du vocabulaire en se limitant au répertoire lexical d'un seul apprenant. En parlant du caractère subjectif et appréciatif de l'évaluation lexicale par rapport à celle de la syntaxe et de l'orthographe qui sont souvent mesurables et quantifiables, il évoque l'autre difficulté à distinguer l'erreur de syntaxe de l'erreur de lexique vu que dans certains cas, ces deux volets peuvent spécifier le sens de la même lexie (*ibid* : 2). Par ailleurs, selon Anctil (2011 : 8), même les bons résultats des apprenants en matière de vocabulaire ne révèlent pas une véritable maîtrise lexicale vu qu'elle demeure ponctuelle et se limite à un nombre réduit de mots utilisés par les apprenants dans un contexte donné. Dreyfus (2004, cité par Anctil, 2011 : *ibid*) postule que l'enseignement du vocabulaire cible des mots spécifiques choisis par l'enseignant et généralement abordés sous l'angle de l'orthographe lexicale.

Pour justifier la place peu enviable du lexique, et par conséquent, de son évaluation, Anctil s'appuie sur les trois hypothèses avancées par Vancomelbeke (2004 : 4, cité dans Ftita : 2019). La première hypothèse porte sur la *scalarité* du lexique et le nombre illimité des mots qui rendent malaisée la tentative de le cerner ou de le quantifier¹. La deuxième hypothèse réside dans la priorité accordée par les enseignants à l'évaluation des aspects grammaticaux qu'ils trouvent plus aisés à aborder (ils disposent de plusieurs outils et dispositifs issus de la littérature pour les enseigner et les évaluer) que les aspects lexicaux qui relèvent de l'irrégulier et du subjectif quand il s'agit d'en mesurer la maîtrise. La troisième hypothèse s'associe aux représentations du vocabulaire chez les enseignants qui l'attribuent à une acquisition incidente et naturelle et pensent qu'il ne nécessite pas d'être enseigné d'une façon explicite et structurée comme la grammaire, ce qui rend encore son évaluation peu outillée et peu guidée. Bref, la difficulté d'évaluer la compétence lexicale s'explique par le caractère fuyant et flottant du lexique qui fait souvent l'objet d'une appréciation subjective et globale et non d'un consensus évident. La pluralité des critères et indicateurs retenus par les chercheurs pour en évaluer la maîtrise en est une preuve suffisante.

3.2 Diversité des critères d'évaluation de la compétence lexicale

Pour illustrer cette diversité, nous présenterons trois exemples de grilles d'évaluation lexicale développées par des chercheurs et qui nous ont semblé pertinentes : le premier est associé à l'évaluation de la compétence lexicale réceptive (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001), le deuxième à la compétence réceptive et productive à la fois (Boch, 2020), et le troisième à la compétence productive uniquement (Anctil 2015).

¹ Mais aussi la difficulté d'en sélectionner la masse lexicale adéquate à destiner à l'enseignement du vocabulaire en fonction des lignes thématiques et méta-lexicales qui l'entourent.

3.2.1 Critères d'évaluation du lexique en réception (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001)

En recensant les différentes difficultés de l'évaluation du lexique, Thibaut et *al.* (2001 : 12) affirment que les tests de vocabulaire en réception présentent de nombreuses lacunes de conception dues à une absence de prise en compte par les chercheurs des connaissances issues de la psychologie développementale sur la structure psychologique des catégories sémantiques, et que tous ces tests ne présentent pas ces lacunes au même degré, ce qui influence immédiatement l'interprétation des résultats. C'est pourquoi ils les invitent à mettre en priorité le critère général de *validité* du test qui tient selon eux à la correspondance entre « ce qu'il mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer ». Cela dit, un bon diagnostic fondé sur des connaissances lexicales de l'enfant ne peut être posé que si l'outil utilisé reflète bien cette dimension investiguée et dresse un portrait réaliste du lexique de l'enfant (*ibid* : 14). Quatre critères essentiels sont retenus par ces chercheurs pour construire un bon test : la représentativité du lexique couvert par le test, la difficulté des items, la qualité de la représentation des concepts et la capacité définitoire :

<i>Indicateurs</i>	<i>Analyse</i>
La représentativité du lexique (pluralité des catégories et champs)	Pour avoir un portrait plus fidèle des compétences réelles de l'enfant, le test doit inclure des items provenant de plusieurs catégories et champs sémantiques, car le lexique est un système organisé en catégories (d'objets, d'animaux, d'événements (p.9)
La difficulté des items (fréquence et complexité conceptuelle de la catégorie)	Un contrôle de la difficulté des items doit être réalisé vu que la difficulté ne dépend pas uniquement de la fréquence de plusieurs catégories, que la complexité conceptuelle de la catégorie conditionne l'acquisition et le maintien d'une association entre un mot et un référent et que dans les cas où l'objet, l'événement, la situation dénommés dépassent sa compréhension, l'enfant fera peu attention aux mots qui leurs sont associés (p.10)
La représentation des concepts et catégories par les items	Le concepteur doit utiliser dans un test des items représentatifs de la catégorie ciblée pour aboutir à des performances supérieures, la représentation choisie doit dépasser la manifestation des préférences, des biais du concepteur (p.11)
Les définitions (aptitude à définir les mots)	Malgré l'intérêt de l'aptitude à définir des mots en réception, elle n'est pas suffisante pour l'évaluation lexicale en production qui se fonde sur la capacité à les utiliser en situation de communication (p.12)

Table 1. Critères d'évaluation du lexique en réception (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001)

Pour résumer, ces auteurs précisent qu'un bon test doit être valide et que le nombre des items lexicaux couvre un nombre de champs sémantiques ou de catégories suffisamment large pour être représentatif du lexique de l'enfant ou la personne testée. On aurait donc une épreuve organisée par catégories sémantiques, chaque catégorie contenant plusieurs items lexicaux dont on connaîtrait le degré de prototypie ainsi que la fréquence relative d'utilisation dans la langue (Thibaut et *al* 2001 : 13-14).

3.2.2 Critères d'évaluation lexicale en réception et en production (Boch, 2020)

Boch (2020) engage une réflexion sur l'élaboration d'un outil efficace pour l'évaluation des compétences rédactionnelles (en réception et en production). Elle adresse un test à un public adulte inséré dans un milieu professionnel en vue de dégager des critères éclairants :

(a) le choix des exercices à intégrer dans le test, (b) le choix des unités lexicales (UL) à soumettre aux candidats, et (c) le degré de difficulté de ces UL (p.40). L'enjeu majeur de cette étude consiste à mieux cibler les exercices à retenir dans une perspective de critérisation et d'objectivation du degré de difficulté des UL, c'est-à-dire, de délimitation de celles qui seront mieux comprises par les répondants que d'autres. Trois types d'exercices ont été proposés dans ce test : un exercice de *synonymie* pour évaluer les capacités référentielles du candidat : un exercice d'*antonymie* et un exercice de *reformulation* tourné vers les capacités inférentielles du scripteur. Ont été élaborés pour chaque exercice des items classés selon leur difficulté liée à leur fréquence sur une échelle de trois niveaux (facile, moyen, difficile) (p.41). Il s'agit de chercher les effets du test en question sur les résultats obtenus par les candidats en vue de l'amélioration de sa qualité et de sa représentativité (p.42). Nous regroupons dans le tableau ci-après, les 3 critères retenus avec leurs descripteurs initiaux et les ajustements qui leur ont été apportés par Boch en fonction des premiers résultats obtenus, et cela suite au traitement quantitatif et qualitatif des données et en comparant le taux de réussite entre les différents types d'exercice (antonymie, synonymie, reformulation) et suivant l'UL testée (p.43).

Critères initiaux	Descripteurs initiaux	Critères et descripteurs ajustés en fonction des résultats obtenus
1. Choix des exercices	Ex. de synonymie	Ex. de synonymie sauvegardé (synonymes connus, <u>co-texte non éclairant</u>)
	Ex. d'antonymie	Remplacé par un Ex. de phraséologie (collocations et routines familières, <u>co-texte éclairant</u>)
	Ex. de reformulation	Ex. de reformulation sauvegardé (co-texte éclairant)
2. Sélection lexicale ou choix de corpus	Corpus de presse	Deux corpus de lexique transdisciplinaire y ont été ajoutés : le corpus Scientex ⁴ et le corpus de Tremblay et al. (2018) ⁵ tiré des manuels scolaires du primaire
3. Critère de difficulté des UL (selon leur fréquence d'apparition dans le corpus de presse)	Les UL fréquentes = faciles à comprendre <ul style="list-style-type: none"> Ex. <i>Stigmatiser</i> (jugée facile pour sa fréquence) Ex. <i>Exhorter</i> (jugée difficile car peu fréquente) 	La fréquence seule n'est pas toujours un indicateur de facilité. Le contexte influence le degré de difficulté des UL : <ul style="list-style-type: none"> UL fréquente mais difficile et n'est pas comprise par la moitié des étudiants (48 %) : le contexte n'a pas aidé à en inférer le sens. UL peu fréquente mais facile et comprise par la majorité des étudiants (78 %) : le contexte de l'énoncé et la nature des réponses proposées ont aidé les étudiants à en inférer le sens

Table 2. Ajustement des critères et descripteurs d'un test d'évaluation de la compétence lexicale en réception et en production (Boch, 2020)

D'après les ajustements, l'exercice d'antonymie qui s'avère peu opérant est remplacé par celui de phraséologie qui semble un domaine judicieux à tester (elle correspondrait à presque 70 % du lexique des langues selon Cavalla, 2018). Les deux corpus de lexique transdisciplinaire (dont les collocations et routines langagières) ajoutés au corpus de presse constituent un réservoir abondant d'UL variées et permettent de mieux objectiver le degré de difficulté des UL. En somme, les paramètres de l'évaluation lexicale tirés de la conception de ce test tiennent à la connaissance et à l'inférence du sens des UL (la synonymie), à un répertoire lexical large et puisé dans plusieurs corpus et intégrant des unités phraséologiques (collocations et routines familières), mais qui ne se limite pas aux

UL jugées faciles pour leur fréquence et s'ouvrent à des UL moins fréquentes ou jugées difficiles. L'autre paramètre jugé si important est celui de l'exploitation du contexte et du co-texte pour inférer le sens et reformuler l'énoncé en exploitant la connexion entre les UL.

3.2.3 Critères d'évaluation du lexique en production (Anctil, 2015)

En parlant de la place négligeable du vocabulaire dans les grilles de correction au Québec, Anctil (2015 : 25) fait le constat du manque de repères pour l'évaluation du vocabulaire en affirmant qu'il compte pour 20% de la note finale attribuée au primaire, et uniquement 5 % au secondaire et que la grille de correction du primaire adopte la *variété* et la *précision* du vocabulaire comme indicateurs, alors que celle du secondaire adopte la *conformité à l'usage*. Or, outre l'absence de formation des enseignants sur cette dimension de la correction, ces critères sur lesquels repose l'évaluation selon Anctil semblent flous et ne précisent pas le type de mots et d'expressions il faut prendre en compte. Étant donné que la notion même d'EL est au cœur de la question de l'évaluation du vocabulaire et que la pauvreté lexicale a souvent des répercussions sur la syntaxe, le classement des erreurs dans les grilles de correction, il fournit des balises pour optimiser l'évaluation de l'emploi des mots par l'apprenant en production. Il établit une liste d'indicateurs qui peuvent faire l'objet d'une appréciation au lieu d'une sanction de la part de l'évaluateur.

<i>Indicateurs</i>	<i>Analyse</i>
Les répétitions	Un nombre élevé de répétitions dans un texte d'élèves témoigne d'une certaine pauvreté au niveau syntaxique et lexicale. Or, il faut apprécier les procédés de reprise lexicale (emploi d'un synonyme, d'un terme générique, d'une paraphrase).
La présence de mots recherchés	Il vaut mieux les apprécier par une annotation « V+ ». Les mots qui nous « épatent » chez un élève possédant déjà un certain niveau de vocabulaire.
L'emploi judicieux des mots	Pour apprécier le vocabulaire d'un texte, il faut qu'il soit utilisé de façon appropriée. Or, lorsque l'élève emploie du nouveau vocabulaire ou « beaux mots » d'une façon inappropriée, il faut l'encourager et éviter de pénaliser cette erreur vu que cela favorise la prise de risque lexical et la dédramatise.
Le réinvestissement des banques de mots	Les banques de mots ou les listes de vocabulaire réinvestis dans une production peuvent aussi être appréciés au moment de l'évaluation.
Les registres de langue	Pénaliser les termes familiers et les tolérer lorsqu'ils sont utilisés à l'intérieur des dialogues.
Les figures de style et les jeux de mots	Un élève inventif qui fait des jeux de mots ou utilise des termes dans un sens métaphorique devrait être encouragé.

Table 3. Indicateurs de maîtrise lexicale touchant à l'emploi des mots (Anctil (2015))

Dans un tableau, il réécrit cinq macro types d'EL en les annotant avec des codes suite à son constat que ces EL ne sont pas annotées par les enseignants, à l'exception de quelques erreurs d'orthographe lexicale qu'ils annotent souvent avec un « O ». En nous référant aux principales classes d'EL qu'il a décrites dans ses travaux (Anctil, 2011, 2012, 2015) et aux indicateurs qu'il avance concernant l'emploi des mots, nous déduisons les macro critères de l'évaluation lexicale suivants :

<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	
Emploi des mots (étendue : ampleur, variété, précision)	Répétitions	
	Mots recherchés	
	Emploi judicieux des mots	
	Réinvestissement des banques de mots	
	Figures de style et jeux de mots	
Forme	Orthographe lexicale	
	Barbarisme	
	Flexion	
Sens	Quasi-synonyme	
	Sens proche	
	Typage sémantique	
Combinatoire grammaticale	Morphosyntaxe	Genre
		Classe
		Auxiliaire
	Régime	Structure syntaxique
Combinatoire lexicale	Collocation	
Combinatoire pragmatique	Registre	

Table 4. Critères majeurs de maîtrise lexicale avec indicateurs (Anctil, 2011, 2012, 2015)

Nul doute que malgré leur pertinence notoire, ces trois exemples n'incarnent pas tous les critères d'évaluation lexicale possibles en réception et en production et que d'autres travaux encore plus divergents cherchent à objectiver les paramètres et à guider les enseignants dans le processus d'évaluation lexicale, mais surtout à éviter au maximum qu'elle se fonde exclusivement sur leur intuition et leur appréciation globale et subjective.

3.3 Place de l'évaluation lexicale dans le curriculum formel du lycée tunisien

Notre étude de la place de l'évaluation de la maîtrise lexicale dans le curriculum formel (textes officiels) et le curriculum réel (pratiques de classe) du lycée tunisien a pour but de définir la place du critère de maîtrise lexicale par rapport aux autres critères d'ordre linguistique et discursif. Nous allons voir si les critères de compétence lexicale suggérés par le CECR (l'étendue du vocabulaire dont la collocabilité) et par les didacticiens du lexique (classes d'EL et de collocation et indicateurs des grilles) y sont explicitement exploités.

3.4 Considérations préliminaires : grilles d'évaluation récurrentes au lycée tunisien

Bien que le critère de correction linguistique ne soit pas spécifié, il reste très souvent associé au volet grammatical et orthographique dans les grilles d'évaluation adoptées par les enseignants. Nous présentons ci-dessous un exemple de grille de correction à laquelle les enseignants du lycée tunisien se réfèrent souvent dans l'évaluation des épreuves écrites des apprenants. Celle-ci est accompagnée de coefficients attribués à chaque critère retenu et s'inspire des programmes officiels :

<i>Critères</i>	<i>Compréhension/ adéquatation avec la situation de communication</i>	<i>Correction linguistique</i>	<i>Cohérence discursive</i>	<i>Richesse d'idées</i>	<i>Style</i>	<i>Présentation matérielle</i>
Barème	/8 pts	/4 pts	/4 pts	/2 pts	/1pt	/1pt

Table 5. Modèle de grille d'évaluation de l'écrit adoptée par les enseignants du secondaire tunisien

D'après ces critères récurrents, il n'y a pas de descripteurs pour le vocabulaire et la compétence lexicale. Pour certains enseignants, la *richesse lexicale* s'associe soit au critère de « *richesse d'idées* » soit au critère de « *style* ». Dans les deux cas, le vocabulaire n'est pas explicitement pris en compte comme critère d'évaluation à part entière. En plus, comme nous l'avons précédemment mentionné, beaucoup de chercheurs et didacticiens de lexique ont souligné la difficulté de mesurer le vocabulaire et qu'il constitue un domaine irrégulier et non généralisable à l'opposé de la grammaire et d'autres critères liés au discours qui peuvent être circonscrits et normalisés. Comme le souligne Bikulčienė (2007), le problème de l'intégration progressive du vocabulaire dans une perspective communicative est difficile à résoudre du fait que l'utilisation des documents authentiques variés introduit de façon non contrôlée une grande masse de mots dont on ne parvient pas à maîtriser le réemploi, et par conséquent, qui seraient difficiles à mesurer dans le cadre de l'évaluation. Selon les Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français au cycle secondaire (1998), le vocabulaire dans les épreuves d'évaluation sommative acquiert dans la rubrique Langue un coefficient bas par rapport à la Grammaire :

Niveau	Barème de notation sur 20 pts				
	Compréhension	Essai	Langue		
			Grammaire	Vocabulaire	Total Langue
1 ^{re} année	6 pts	8 pts	de 4 à 5 pts	de 1 à 2 pts	6 pts
2 ^e année	6 pts	8 pts	de 4 à 5 pts	de 1 à 2 pts	6 pts
3 ^e année Sciences	6 pts ou 5 pts	10 pts	de 3 à 3.5 pts	de 1 à 1.5 pts	de 4 à 5 pts
3 ^e année Lettres	6 pts ou 5 pts	10 pts	de 3 à 3.5 pts	de 1 pt à 1.5 pts	de 4 à 5 pts
4 ^e année Sciences	7 pts	10 pts	2 pts	1 pt	3 pts
4 ^e année Lettres	6 pts	10 pts	de 2.5 à 3 pts	de 1 pt à 1.5 pts	4 pts

Table 6. Horaire assigné aux trois rubriques de l'épreuve de français imparti par niveau dans l'évaluation sommative au cycle secondaire tunisien

Dans l'ensemble, dans toutes les classes (tronc commun et de spécialité), les questions de vocabulaire occupent un score minime (de 1 à 2 points) par rapport aux questions de grammaire qui accaparent la majeure partie du total de la note consacrée à la rubrique Langue (de 2 à 5 points) et à celles destinées à la lecture- compréhension et à l'essai.

3.5 Survol des programmes officiels

En faisant le point sur certains bienfondés généraux relatifs au système de l'évaluation de la langue française dans les textes officiels du cycle secondaire tunisien, et en nous référant à la Loi d'orientation n°2008-9 (2008), nous déduisons que l'évaluation des acquis des élèves s'effectue en complémentarité et en interaction avec l'activité d'apprentissage et qu'elle revêt un caractère formatif et diagnostique au cours de l'apprentissage et un caractère certificatif à son terme. Selon les programmes officiels en usage, nous constatons que l'évaluation de l'écrit pour les quatre niveaux du cycle secondaire (six classes) comporte quatre critères universels pour tous les niveaux et sept critères (dont à peu près trois ont été rajoutés) aux classes de spécialité (3^e et 4^e années Sciences et Lettres). Le critère de *correction linguistique* intégrant ceux relatifs à la maîtrise lexicale et à la maîtrise

grammaticale n'est pas spécifié dans tous les niveaux. Cet indice prouve que ces deux volets sont sous-entendus et que leur encodage est légué à l'enseignant qui jouit d'une bonne part de liberté et de subjectivité lors de son évaluation des textes des élèves.

Degré	1 ^{re} année tronc commun	2 ^e année tronc commun	3 ^e année sciences	3 ^e année lettres	4 ^e année sciences	4 ^e année lettres
Critères d'évaluation de l'écrit- production	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication
	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle
	∅	∅	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples
	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle
	∅	∅	Fidélité au support	Fidélité au support	Fidélité au support	Fidélité au support
	∅	∅	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations
	∅	Volume du texte	∅	∅	∅	∅
	Réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés en collectif	∅	∅	∅	∅	∅

Table 7. Critères d'évaluation de l'écrit-production pour les six degrés de l'enseignement secondaire (Programmes officiels)

Selon ce programme (p.86), toutes les tâches associées à l'activité d'écrit (la production des écrits variés) sont conçues pour des fins communicatives pour lesquelles l'élève est invité à mobiliser différents types d'acquis (linguistiques, discursifs, littéraires et culturels) et à mettre en œuvre des stratégies adaptées à chaque situation d'écrit présumée. Les critères d'*adéquation avec la situation de communication* et de *cohérence textuelle* s'adaptent parfaitement avec la l'approche communicative prise comme assise théorique à ce programme en vue de faire acquérir la compétence communicative en classe de français

Toutefois, nous constatons que certains critères sont réduits à des niveaux et écartés d'autres : les trois critères de *pertinence des arguments et des exemples*, de *fidélité au support* et de *fiabilité des informations* destinés aux classes de spécialités (3^e et 4^e années sciences et lettres) et non aux classes de tronc commun (1^{re} et 2^e). Ce choix

s'explique selon nous par la typologie argumentative prédominante et préconçue pour ces niveaux. En outre, bien que le critère de *réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés collectivement* rejoigne le même principe de progression discursive considéré dans ces contenus, nous trouvons peu judicieux le fait de le limiter à la 1^{re} année. Et ce, compte tenu qu'il peut être aussi envisagé pour les autres classes vu l'apport attesté selon de nombreuses recherches (David, 1994 ; Fayol, 1992 ; Fabre, 1992 ; Garcia-Deban, 1986) de ce procédé de *réécriture* dans l'amélioration progressive et l'affinement des écrits des apprenants. En plus, nous trouvons peu soutenable et paradoxal la limitation du critère de *volume du texte à produire* à la classe de 3^e année sciences tout en l'ignorant pour les autres classes, alors qu'il est pris en compte par l'enseignant dans l'évaluation des écrits et le score final de tous les niveaux de l'enseignement secondaire. À côté du critère de *présentation matérielle*, le critère de *correction linguistique*, présent à tous les niveaux et en 3^e rang par rapport aux deux premiers critères d'adéquation et de cohérence, est non spécifié bien qu'il constitue un composant transversal incontournable pour les trois activités discursives de lecture, d'oral et d'écriture pour les niveaux en question.

3.6 L'évaluation lexicale dans le manuel de 4^{ème} année de la section Sciences

Notre choix de ce niveau est dû au fait que notre observation de la pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production a porté sur cette même classe terminale et que le travail sur le même niveau nous permet d'affiner les données sur le point soulevé par notre enquête et de mieux percevoir l'éventuelle articulation entre le contenu de ce manuel et la pratique de l'enseignant observé dans l'enceinte de la classe. Le survol de ce manuel vise à recueillir des informations précises sur les grilles d'évaluation adoptées, les domaines sur lesquels elles portent et la place qui y occupe le critère linguistique et lexical.

Oral	Lecture	Langue : Lexique/ grammaire	Écrit	Bilan	Lecture d'œuvre intégrale
<p><u>M 1</u> <u>Oral 1</u></p> <p>Autoévaluation autour du débat, p.9 <i>Critère discursif uniquement</i></p> <p><u>Oral 2</u> Grille d'évaluation de la prestation des intervenants dans un document sonore, p.43 <i>Critère discursif uniquement</i></p>	<p><u>M 1</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 1</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 1</u></p> <p>Grille d'évaluation sur l'introduction d'un essai (problématique, annonce du plan et langue, p.35)</p> <p><i>Critère discursif uniquement</i></p>	<p><u>M 1</u></p> <p>Questions sur les acquis dans les activités (lecture, langue, oral, étude de texte, essai, p.49-50)</p> <p><i>Critère linguistique ne présent</i></p>	<p><u>M</u></p> <p><u>Lecture 1</u> Fiche de lecture</p> <p><i>Rubrique Évaluation vide</i> p.149</p>
<p><u>M 2</u></p> <p>Grille d'évaluation d'un exposé, p.82 <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i></p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>p.94</p>	

(s'exprimer dans une langue correcte)					
<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> p.130 <i>Rubrique langue supprimée</i>	
<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> Écrit 1 : Grille d'auto-évaluation sur la rédaction d'une réponse à une question de compréhension, p.167 <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i> Écrit 2 : Grille d'auto-évaluation sur un essai (problématique, arguments, citations, transitions et correction linguistique, p.181) <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i>	<u>M 4</u> p.188 <i>Rubrique langue supprimée</i>	<u>M</u> <u>Lecture 2</u> Fiche de lecture (pistes d'exploitation) <i>Rubrique Évaluation vide</i> p.262
<u>M 5</u> Grille d'évaluation d'un exposé (voix, attitude, contact, p.214) <i>Critère linguistique absent</i>	<u>M 5</u> ∅	<u>M 5</u> ∅	<u>M 5</u> Grille d'auto-évaluation sur l'étude de texte (phrases liées entre elles, construction syntaxique, vocabulaire adéquat, orthographe correcte, p.206) <i>Critères linguistiques spécifiés</i>	<u>M 5</u> <i>Fiche Bilan des acquis vide</i> p.222	

Table 8. Présence des critères linguistiques dans les grilles d'évaluation/d'auto-évaluation selon les activités (manuel de 4^{ème} année sciences)

Notre premier constat est qu'il existe deux catégories de grilles : celles pour l'évaluation et celles pour l'auto-évaluation. La première intègre des critères de maîtrise des faits linguistiques et discursifs bien ciblés et en rapport avec des domaines spécifiques. La deuxième relève de la métacognition ou du regard réflexif que l'apprenant est invité à porter sur ses propres apprentissages (faiblesses et progressions) afin de mieux se les approprier ou « d'en apprécier le degré de maîtrise » (p.3). L'autre constat est que ces grilles sont introduites uniquement pour les activités d'oral, d'écrit, de lecture, d'œuvre intégrale et de bilan et qu'elles font défaut pour les deux activités de lecture expliquée et de langue (vocabulaire et grammaire). Ce que nous trouvons contradictoire et peu justifiable est l'absence de grilles pour l'activité de lecture-compréhension qui constitue, néanmoins, et à l'instar de la compétence productive de l'écrit, l'une des quatre compétences cruciales visées par l'enseignement des langues selon le CECR qui inspire les programmes et les contenus des manuels tunisiens (la compétence réceptive de l'écrit). L'absence de grilles pour les leçons intégrant les activités de grammaire et de lexique semble également contrarier les principes de l'approche par les compétences qui sous-tend ces contenus. Ces principes entendent l'acquisition des compétences diverses grammaticale, lexicale, sémantique, etc. en tant que but à atteindre et norme incontournable à conjuguer dans les grilles d'évaluation. Or, pour aboutir à des compétences solides, et du fait que l'évaluation doit accompagner, contrôler, servir et ajuster le cursus d'apprentissage, des critères de maîtrise linguistique lexicale et grammaticale bien ciblés doivent être aussi conçus à côté des critères discursifs et communicatifs.

Pour l'activité d'Oral, dans le cadre du M 1, les deux grilles renferment uniquement des critères discursifs sur « le débat » (*respect des tours de parole, pertinence*

des interventions, prise en compte des interventions d'autrui, p.9) et sur « la prestation des intervenants dans un document sonore » (*volume de la voix, articulation et diction, respect des pauses et fluidité de la lecture*, p.43). Pour le M 2, le critère linguistique encore non spécifié s'introduit sous l'item « *s'exprimer dans une langue correcte* » (p.82). Les deux M 3 et 4 n'introduisent aucune grille ni pour le débat ni pour l'exposé. Or, le M 5 intègre une seule grille d'évaluation sur l'exposé (*voix, attitude, contact*, p. 214) et n'intègre pas le critère de maîtrise linguistique. Ces paramètres para-verbaux qui aident à traduire le sens et l'intention communiqués semblent prendre le pas sur l'acquisition linguistique qui s'effectue selon l'approche communicative sous-tendant ces objets avec le temps et d'une façon indirecte et incidente

Cependant, pour l'activité d'Écrit, le critère de correction linguistique est introduit à côté d'autres critères discursifs sans être, pourtant, spécifié ni dans le M 1 dans lequel est introduite une grille pour l'évaluation de « la rédaction d'une introduction d'un essai », ni dans le M 4 qui intègre deux grilles dont l'une est sur « la rédaction d'une réponse à une question de compréhension » et l'autre sur « la rédaction d'un essai ». Or, ce critère de maîtrise linguistique est spécifié dans le M 5 sous forme de plusieurs items (construction syntaxique, vocabulaire adéquat, orthographe correcte), à côté du critère de cohérence discursive (phrases liées entre elles) dans la grille d'autoévaluation portant sur « l'étude de texte ». Malgré l'intérêt de l'introduire pour ce type d'analyse, aucune raison logique selon nous, n'impose de l'ignorer dans l'évaluation des autres types d'écrits (rédaction d'une introduction, d'une réponse à une question de compréhension, d'un essai). Malgré sa présence exceptionnelle, le critère de maîtrise lexicale pris en compte dans ce module (« vocabulaire adéquat ») semble générique et ne spécifie ni le type d'expressions et de collocations que l'élève est censé employer efficacement pour produire le type de discours visé ni le type d'erreurs qui s'y lient, et ce malgré l'importance déterminante du critère de collocabilité et de phraséologie pour la maîtrise de la langue selon le CECR (2018).

Le contenu de l'activité Bilan destiné aux M 1 et M 2 intègre des questions d'autoévaluation sur des leçons et points précis (parfois au sein d'exercices) adressées aux apprenants pour les inciter à prendre conscience de leurs acquis dans les différentes activités (lecture, langue, oral, étude de texte, essai). La rubrique langue du M 1 comprend des questions à l'élève pour qu'il énonce son avis sur les activités grammaticales et lexicales déjà réalisées en classe, tandis que celle du M 2 renferme des questions sur « le discours rapporté » et « la caractérisation » (types de description) dans les textes de lecture., A ce propos, nous tirons deux constats différents des contenus relatifs aux M 3, 4 et 5. D'une part, la rubrique Langue dans ce bilan est supprimée dans les M 3 et 4. D'autre part, la fiche Bilan est introduite vide dans le M 5. Celle-ci est destinée à être renseignée par l'élève lui-même pour qu'il fasse le point sur ses progrès réalisés au terme de chaque module dans les trois activités (oral, lecture, écrit) : « maintenant, je peux, je suis, capable..., mes points forts sont... » (p.222), et qu'il prenne conscience de ses évolutions et faiblesses en portant un regard métacognitif sur ses acquis. Il est clair que pour cette activité de Bilan l'élève n'est pas essentiellement appelé à faire le point sur ses progrès linguistiques en soi (ses difficultés et progrès grammaticaux et lexicaux réels), mais sur ses acquis et capacités dans les domaines discursifs généraux liés à la communication orale et écrite, notamment, la lecture, la compréhension, l'oral et l'écriture, et sur la façon dont il exploite le lexique et la grammaire pour les réussir.

Les deux modules de Lecture d'œuvre intégrale intègrent une rubrique appelée « Évaluation » vide et non renseignée par des critères ciblés à la fin de chaque fiche de lecture. Dans ces fiches incluant des pistes de travail sont insérées des questions dans le

cadre de différentes activités (oral, analyse et interprétation, vocabulaire, lecture, écrit) sur les aspects majeurs de l'œuvre en question (hypothèses de lecture, contexte, présentation des protagonistes, leurs traits de caractère, vocabulaire d'émotion, évolution de la trame, fin à imaginer, débat sur les valeurs déduites).

En somme, les grilles d'évaluation dans ce manuel sont absentes pour les deux activités de vocabulaire et de grammaire pour l'activité de lecture. Elles ne sont présentes que dans quelques modules dans le cadre des activités d'oral, d'écrit et de bilan où les critères linguistiques sont majoritairement absents ou à la limite non spécifiés une fois présents, alors que les critères discursifs prédominent et spécifient différents types de discours à produire. L'évaluation selon ces contenus porte en priorité sur la maîtrise des objets discursifs et communicationnels envisagés par l'approche communicative adoptée en contexte d'enseignement tunisien et confie la conception d'autres critères linguistiques et l'évaluation de la correction linguistique à l'initiative de l'enseignant. Toutefois, même quand le critère de maîtrise de vocabulaire et de combinatoire lexicale n'est pas spécifié dans les grilles d'évaluation, les enseignants ne peuvent ni s'empêcher de l'apprécier en quantité (étendue) et en qualité (variété, précision) ni d'en tenir compte même intuitivement dans le score final des écrits des apprenants lors de l'évaluation sommative. Et ce, sans s'appuyer, pourtant, sur des critères d'évaluation explicites de la norme lexicale. C'est à l'examen de la place du vocabulaire et de la collocation dans cette évaluation sommative que nous allons consacrer la section suivante.

4. Place du lexique et de la collocation dans l'évaluation de l'écrit-production : observation d'une pratique d'évaluation sommative

Lors de notre examen de la place des critères de maîtrise lexicale dans la pratique d'évaluation sommative à l'écrit observée, seront analysés et interprétés les interactions de classe (prises de paroles, implication des élèves), le contenu de l'épreuve d'évaluation (consigne et grille d'évaluation), le traitement des erreurs (correction, annotation et notation), la rétroaction sur les productions d'élèves et la remédiation.

4.1 Choix de l'échantillon et contexte de l'observation

Il s'agit d'une observation structurée d'une pratique d'évaluation de l'écrit basée sur un schéma d'observation que nous avons formulé précédemment en vue de vérifier notre hypothèse du statut insuffisant assigné aux critères de maîtrise lexicale et de combinatoire collocationnelle. Le choix de l'enseignant et de la classe observés est ciblé et conçu pour obtenir des données pertinentes sur les pratiques de l'évaluation écrite. Il s'agit d'un enseignant expérimenté (il a embrassé une carrière de 22 ans à l'enseignement secondaire) qui prend en charge une classe terminale de 4^e année sciences. Nous avons supposé qu'auprès d'une telle classe menée par un enseignant aussi expérimenté, la pratique d'évaluation serait aboutie et conçue en faveur d'une bonne préparation des élèves bacheliers au concours du bac de fin d'année.

Cette étude vient après un entretien semi directif que nous avons mené avec plusieurs enseignants appartenant à plusieurs établissements du cycle secondaire. Le constat majeur que nous avons pu tirer de ces entretiens est qu'excepté l'adoption par certains enseignants de quelques pratiques innovantes d'évaluation des épreuves écrites en classe, la majorité se cantonne dans des méthodes classiques et répandues. Celles-ci portent dans l'ensemble, soit sur la correction collective d'une ou de quelques copies jugées bonnes par l'enseignant à prendre comme modèle à suivre, soit sur la production collective (par fois

partielle) d'une autre version de l'essai axée sur l'intervention majoritaire de l'enseignant en suivant le plan élaboré préalablement en collectif. Nous allons voir si l'enseignant se cantonne dans sa pratique à ces mêmes pratiques répandues et s'il tient compte de l'EL et de collocation dans son évaluation. Le contexte de l'observation est comme suit :

Classe : 4^e année, section sciences.

- Établissement enquêté : Lycée Secondaire de Nefta. Gouvernorat de Tozeur. Tunisie.
- Objet : Correction de l'épreuve écrite (rubrique « Essai » du devoir de contrôle n° 2).
- Durée : 1 h (après la 1^{re} heure de correction de la rubrique « Compréhension »).
- Module d'apprentissage : N° 3.
- Thème : « Liberté, j'écris ton nom... ».
- Objectifs généraux :
 - Engager le débat sur la liberté comme valeur universelle.
 - Apprécier la fonction de la métaphore dans un texte littéraire.
 - Structurer sa réflexion pour organiser son écrit.
- Objectifs discursifs relatifs à l'écrit :

L'étude de texte : Répondre à une question de compréhension portant sur les procédés d'écriture/ Faire le bilan des apprentissages.

L'essai : Structurer un récit / Insérer une citation pour étayer une argumentation.

Support de l'épreuve : la pièce de théâtre « *Caligula* », d'Albert Camus, (1972).¹

- Énoncé de l'essai :

« Je viens de comprendre enfin l'utilité du pouvoir : il donne ses chances à l'impossible », dit Caius dans « *Caligula* » d'Albert Camus.

Pensez-vous que la mort du roi soit le résultat du complot fomenté par les patriciens ou à cause du caractère de Caius ou pour les crimes commises* par un tel assassin ou enfin c'est la loi de la vie politique ? Vous rédigerez un texte argumentatif/explicatif qui montre ou analyse les causes de la mort de Caius en tirant des exemples de la pièce* de la pièce.

4.2 Traitement des données et discussion des résultats

Nous avons eu recours à une retranscription Ubiquis IO en supprimant les répétitions inutiles, les erreurs des élèves lors des prises de parole, les silences et les hésitations en n'en gardant que les propos et les activités (gestes et paroles) significatifs pour notre enquête. Ceux-ci sont rattachés aux différentes étapes exécutées par l'enseignant avant, pendant et après la correction de l'épreuve de l'évaluation (Voir. Annexe 1. Tableau 9). Pour faciliter le traitement des données, nous avons conçu des grilles d'observation dans lesquelles nous avons introduit des observables souvent exigés dans la conduite d'une séance d'évaluation de l'écrit-production, mais aussi adéquats aux questions auxquelles nous cherchons des réponses précises et satisfaisantes.

¹ L'enseignant a choisi d'étudier dans le cadre du module de lecture n° 1 cette pièce de théâtre qui ne figure pas dans le manuel scolaire qui introduit les deux œuvres : « *La Cantatrice chauve* », d'Eugène Ionesco (p.131) et « *Le silence de la mer* », de Vercors (p.223).

Objets observés	Descripteurs			Observations
	Suffisant	Moyen	Insuffisant	
Énoncé et consigne de l'essai		X		Adaptés uniquement au niveau de la thématique développée par le M 3 et l'œuvre intégrale étudiée. Peu adaptés aux niveaux linguistique, typographique et du contenu (arguments introduits)
Grille d'évaluation			X	Aucune grille n'est introduite avec l'énoncé de l'essai
Traitement des erreurs (types d'erreurs corrigées et méthode de correction)			X	En classe, la correction engagée est uniquement orale de trois introductions d'élèves et d'une seule production individuelle ayant le meilleur score. Aucune méthode de correction spécifique n'est adoptée pour corriger les erreurs des élèves. Très peu d'erreurs sont corrigées dans les textes d'élèves (rayures, sur-lignage, ajout de lettres). Aucune erreur de la production individuelle choisie n'est corrigée par écrit. Or, toutes les erreurs qu'elle renferme le sont oralement en classe
Annotation des erreurs et rétroaction			X	Aucune erreur n'est annotée dans la production corrigée en collectif. Absence de codage d'erreurs. Annotations très courtes et vagues, parfois pénalisantes, présentes uniquement dans quelques copies d'élèves
Notation		X		Notes accordées intuitivement et présentant un certain écart par rapport au taux réel d'erreurs corrigées en classe. Notation influencée par les appréciations de l'enseignant
Remédiation			X	Aucun projet de remédiation n'est anticipé à la fin de la séance par l'enseignant

Table 10. Grille d'observation du contenu de l'épreuve et du processus de l'évaluation adopté par l'enseignant

4.2.1 Interactions entre enseignant et élèves

L'intérêt d'aborder les interactions de classe pour notre enquête sur l'évaluation de la compétence lexicale à l'écrit est qu'elles révèlent le degré d'engagement des élèves dans la correction de leurs erreurs et de celles de leurs camarades. Elles permettent aussi de révéler la méthode de correction adoptée par l'enseignant (méthode transmissive ou méthode active engageant les élèves eux-mêmes à prendre conscience de leurs erreurs et à les exploiter pour améliorer leurs écrits), et la modalité de correction qu'il met en place (en individuel, en groupe, en îlots). Outre la significativité des paramètres para-verbaux et des gestes¹ mobilisés par l'enseignant et les élèves lors de leurs interactions, les prises de paroles révèlent le taux d'implication de chacun de ces deux partenaires dans la correction, et le degré d'efficacité du processus mis en œuvre dans son intégralité. Celles de l'enseignant renvoient à ses différentes interventions verbales (questions, analyses, répétitions, approfondissements, reformulation, rappels à l'ordre, etc.). Leur nombre élevé montre qu'il accapare une bonne part de temps par rapport à celui accordé aux élèves et qu'il monopolise la parole.

¹ Nous n'avons pas envisagé pour la présente recherche une analyse fine des gestes de l'enseignant et des élèves, mais de faire le point sur la significativité de certains d'entre eux pour expliciter l'implication de ces derniers dans les principales étapes de la correction et de l'évaluation des productions.

	<i>Durée totale de la séance</i>	<i>Fréquence des prises de paroles</i>	<i>Durée des prises de paroles</i>	<i>Durée des pauses et silences</i>
Enseignant	59 mn	60	29 mn	15 mn
Elèves		46	15 mn	
Total		106	44 mn	

Table 11. Fréquence et durée des prises de paroles de l'enseignant et des élèves

En dépit de la courte durée des interventions des élèves (réponses aux questions, lectures de l'énoncé, questions, remarques, etc.) par rapport à la part temporelle hégémonique de l'enseignant, leurs prises de paroles nous semblent de nombre un peu élevé. Cela est dû à l'aspect bref et ponctuel de leurs interventions par rapport à celles de l'enseignant qui devancent les leurs aussi bien au niveau de la durée qu'au niveau du nombre. Ce dernier accepte d'une façon automatique la plupart des réponses correctes des élèves répondants et les félicite avec des « bien » répétitifs sans demander aux autres d'en dire leur avis, de les approuver ou de les désapprouver (VE 7, 8, 9, 15, 9, 20, 21, 27, 29). À travers ses questions et propos bien ciblés, il les oriente afin qu'ils reproduisent les idées qu'il a préconçues pour le plan (VE 12,13, 16, 18, 22, 30, 40,46), corrige parfois lui-même leurs erreurs (AE 7), énonce le résumé de l'œuvre après avoir fait écouter un seul résumé lu par un élève (AE 8). Ces détails montrent que l'enseignant n'a pas accordé un temps de latence suffisant pour les réponses des élèves à ses questions (AE 9) et qu'il ne les a pas pleinement impliqués dans la reformulation des arguments, bien qu'ils soient assez imprégnés de l'œuvre intégrale dont ils ont étudié de près en classe les aspects majeurs.

Le temps approximatif des silences et des pauses renferme deux catégories : le temps perdu ou mort (chuchotements, attentes que certains élèves au rythme lent finissent d'écrire, temps de blocage et d'incompréhension, etc.) et le temps réel de leur implication silencieuse dans les tâches (écriture de l'énoncé de l'essai, rédaction individuelle de l'introduction, temps de latence pour trouver les réponses aux questions de l'enseignant).

<i>Nombre total d'élèves</i>	<i>Nombre d'élèves ayant pris la parole</i>	<i>Fréquence de leurs prises de parole</i>	<i>Nombre d'élèves ayant le plus parlé</i>
20	7	46	4

Table 12. Implication des élèves dans les prises de parole

<i>Elève</i>	<i>E 1</i>	<i>E 2</i>	<i>E 3</i>	<i>E 4</i>	<i>E 5</i>	<i>E 6</i>	<i>E 7</i>	<i>E 8... E 20</i>
Fréquence de prises de paroles par élève	11	9	8	7	5	3	3	0

Table 13. Répartition de la fréquence des prises de parole des élèves participants selon un ordre décroissant

Cette disproportion au niveau du taux d'implication des sept élèves participants (dont les quatre ayant le plus parlé) à côté des treize autres élèves « silencieux » (dont ceux qui ont levé le doigt pour prendre la parole sans que l'enseignant les ait autorisés à parler (AA 4)), montre qu'ils ne disposent pas tous des mêmes performances linguistiques ni des mêmes facultés d'analyse ni encore du même degré de motivation à la séance de correction et au cours de français. Ces détails constituent une preuve que l'enseignant n'a pas réussi à

impliquer tous les élèves ou du moins la majorité à prendre la parole pour participer aux réponses collectives. Cette conduite de classe semble plus proche du modèle classique ou la méthode magistrale selon laquelle l'enseignant domine son cours et les élèves reçoivent passivement la plupart de ses suggestions (AA 6,7) et les prennent pour évidentes en énonçant des « oui », des « d'accord » ou des « non » accoutumés et collectifs (VA 9,12,25, 26,30,32, 33,34,38). Par exemple, ceux-ci disent « non » automatiquement à la question « est-ce qu'on dit... ? » sans s'assurer si le contenu de la phrase est effectivement incorrect. Cette formule assez répandue chez les enseignants tunisiens fait comprendre implicitement aux élèves que la phrase ou l'énoncé en question est faux. Toutefois, l'activité de l'enseignant renferme des points positifs qui méritent d'être soulignés :

- Le recours aux gestes du corps pour accrocher le regard des élèves tout au long de la séance (AE 2),
- Les tentatives répétées de reformuler les questions pour les rendre accessibles (AE 3, 5,6),
- Les encouragements et renfermements positifs récurrents vis-à-vis des réponses des élèves (VE 16, 19, 20, 21,30, 34,35, 37, 46,48),
- L'engagement des élèves à corriger leurs fautes et celles de leurs camarades (AE 14 ; VE 38, 39, 40, 41, 42, 43,44),

Malgré ces points louables du comportement de l'enseignant, la méthode qu'il essaie de mettre en œuvre demeure discutable et plus expéditive qu'active, étant donné qu'elle ne reflète pas fidèlement les principes fondateurs de la méthode active contemporaine qui mise prioritairement sur l'implication prépondérante de la majorité des élèves et non de la minorité (AA 8)¹ dans la co-construction du cours, la réalisation des tâches diverses dont la correction des erreurs.²

4.2.2 Énoncé de l'essai et consigne

Le premier point constaté est que l'énoncé de l'essai ne s'accompagne pas d'une grille d'évaluation de l'écrit-production décrivant les erreurs et spécifiant les critères et le barème de notation, ce qui sous-tend une évaluation peu objective. L'enseignant a effectué une correction intuitive et subjective et s'est basé sur ses appréciations personnelles plutôt que sur des critères objectifs dont ceux introduits dans le Programme officiel susmentionnés.

Bien que l'énoncé de l'essai³ soit adéquat au thème du module et à la trame de l'œuvre de « *Caligula* »⁴, il contient des imperfections d'ordre typographique (virgules, points, majuscules, espaces, répétitions et paraphrase inutile⁵, nombre de lignes et pointillés insuffisants pour la rédaction de l'apprenant), et d'ordre linguistique (genre : *crimes commises** ; construction syntaxique : *Pensez-vous que la mort de Caius soit le résultat de [...]* ou *enfin c'est la loi de la vie politique* de sorte que l'enseignant a inséré plusieurs arguments liés par la conjonction « ou » répétée à maintes reprises. Ces indices justifient

¹ L'interaction de ces deux élèves avec l'enseignant est le fruit positif de son contrôle pendant leur rédaction individuelle de l'introduction.

² On peut citer le modèle de *classe inversée* comme exemple.

³ Voir. Annexe 2.

⁴ Il s'agit d'un empereur romain qui est devenu obsédé par la quête de l'impossible et s'est transformé en tyran sanguinaire suite à la mort de sa sœur Drisulla. Il massacre sauvagement et de façon tyrannique les patriciens qui se sont vengés de lui à leur tour en le tuant, et ce après sa prise de conscience tardive de l'absurdité de son comportement.

⁵ « de la pièce, de la pièce » ; « qui montre ou analyse ».

qu'il cherche à orienter les élèves vers les arguments et les idées phare du sujet à développer. Par ailleurs, nous remarquons que le sens de la citation de Caius choisie par l'enseignant n'est pas adéquat à la thèse avancée qui porte sur les causes éventuelles du décès de ce dernier. Cette citation présente l'attitude positive de départ de Caius vis-à-vis de la quête de l'impossible qu'il a fini par regretter. Il serait donc plus logique d'opter pour une citation qui traduit ses remords et son repentir plutôt que ses élans pour la liberté absolue. A titre indicatif, il serait possible de regrouper ses mêmes arguments en reconsidérant la nature des liens (cause/conséquence) qui les lient et présenter l'énoncé à la forme affirmative et non interrogative : « *La fin tragique que Caius a subie est le résultat logique de sa démesure et sa dictature qui ont conduit les patriciens à se venger de lui* ».

4.2.3 Traitement des erreurs

Le traitement des erreurs correspond au choix des erreurs à corriger et à sanctionner et à la méthode de correction adoptée par l'enseignant. Ce dernier a procédé à la correction des productions individuelles des élèves hors classe en les sanctionnant avec une note finale, puis à la correction collective et orale de trois rédactions partielles du plan élaboré en classe (trois introductions), et d'une production individuelle qu'il a le plus appréciée.

4.2.3.1 Démarche de correction globale

D'après la démarche adoptée par l'enseignant, ni les productions réelles des apprenants ni les erreurs les plus fréquentes de leurs textes écrits comme le préconisent de nombreux chercheurs (Larruy, 2003 ; Stirman-Langlois, 1995 ; Anctil, 2011) n'ont été corrigées. Aucune méthode de correction n'a été adoptée par lui pour traiter suffisamment et explicitement leurs lacunes. Il a procédé uniquement à la correction orale, d'abord, de trois courtes introductions du plan co-rédigées par les élèves en classe en les engageant à poursuivre la rédaction du développement et de la conclusion chez-eux, et de la meilleure production individuelle. Or, une seule production renfermant peu d'erreurs est loin de refléter les problèmes linguistiques effectifs des apprenants qui sont de niveaux hétérogènes et n'est pas représentative de leurs erreurs les plus persistantes. Cette démarche de correction non individualisée et peu différenciée peut creuser davantage les écarts entre les apprenants et les démotiver surtout qu'elle n'exploite pas suffisamment le volet formatif de l'évaluation¹. Il est possible, à titre d'exemple, de recourir à la modalité de correction en groupe des mêmes productions individuelles ayant différents niveaux de performances ou scores (faible/ moyen/ bon/ fort) en en fournissant à toute la classe des exemplaires pour les corriger et les améliorer en commun. Cette méthode s'avère à la fois efficace et motivante parce qu'elle procure aux élèves un sentiment de sécurité linguistique et une opportunité de confronter fructueusement leurs erreurs qui reflètent leurs niveaux réels et disparates et d'épargner l'embarras que générerait la correction de leurs erreurs individuelles sous le regard de l'enseignant et de leurs pairs. A cet égard, nous nous référons à deux approches de correction assez pertinentes issues des travaux sur l'analyse des erreurs et fondées sur la technique de *reformulation* (*reformulation interactive*, Lamy, 1976 ; *paraphrase et reformulation*, Milićević et Hamel, 2007). La première approche engage les élèves eux-mêmes au sein d'un travail de groupe et dans une perspective réflexive et inductive, à

¹ Dans l'évaluation sommative (non certificative), la correction revêt un aspect formatif et rentre dans la même logique de l'évaluation formative pour améliorer les apprentissages. Or, pour l'évaluation certificative, c'est plutôt la dimension de sanction des erreurs et de quantification qui compte le plus.

repérer, analyser, justifier, et reformuler les erreurs constantes afin qu'ils parviennent à y remédier en définitive. Le trait original de cette démarche est qu'elle établit une approche contrastive de l'erreur en traduisant l'énoncé erroné en LM dans le but d'aider les apprenants à dominer les facteurs de confusion entre L1 et L2. L'approche de Milićević et Hamel (2007) s'avère efficace tant pour le traitement des EL des apprenants à l'écrit que pour le développement de leur compétence paraphrastique laquelle se situe au cœur de leur compétence linguistique générale. Axée selon Mel'cuk (1997) sur les deux principes de fond de la LEC, notamment, les relations lexicales paradigmatique et syntagmatique et le paraphrasage¹, cette approche porte sur l'élaboration par les apprenants de FLS du dictionnaire électronique de reformulation « *Dire autrement* » à partir de la transformation des EL ou des énoncés erronés en énoncés corrects par le biais de la paraphrase et de la reformulation.

Par ailleurs, la correction orale des quatre productions en question s'avère peu opérante et peu efficace vu qu'elle ignore le code graphique (erreurs d'orthographe et d'accord) et se limite au traitement du code phonologique, ce qui suppose une correction axée majoritairement sur des erreurs de sens, de construction, de morphosyntaxe et de combinatoire syntaxique et lexicale. Or, au lieu de se limiter à la correction orale des écrits des élèves, l'enseignant aurait pu les engager à écrire leurs propres rédactions partielles au TN afin qu'elles fassent l'objet d'un traitement collectif des erreurs inhérentes à la fois au code écrit et au code oral.

En ce qui concerne le traitement des collocations, nous avons constaté que l'enseignant n'a pas fourni explicitement lors de la correction des exemples de collocations (ou de collocatifs) associées aux mots idées du plan ni à la thématique globale, mais essentiellement des séries de mots synonymes ou de sens proches isolés : *méchant, dictateur, despote, autoritaire, narcissique, vengeur, rancunier*. En effet, en traitant des causes du décès de Caius liées à son caractère, il n'a pas ajouté, par exemple, le collocatif adjectival *pervers* au mot base *narcissique* pour introduire la collocation familière *pervers narcissique*. De même, il n'a pas fait allusion dans une collocation au caractère incestueux du roi dont la sœur et l'amante s'incarnent dans la même personne Drusilla, ni à son comportement absurde (il a étranglé sa maîtresse Caesonia suite à sa prise de conscience de la vanité de l'amour).

4.2.3.2 Correction de la production individuelle

Nous avons eu la chance d'avoir entre les mains une copie de la production individuelle corrigée oralement en classe et ayant obtenu la meilleure note par l'enseignant (8 sur 10).² Pour les autres copies d'élèves, les corrections se présentent généralement sous forme de rayures, d'ajouts de certaines lettres manquantes ou de sur-lignages en rouge de certaines fautes. En essayant de comprendre comment ce dernier a sanctionné et traité les erreurs dont les EL et celles de collocation hors classe, nous avons remarqué qu'il s'est contenté de lire la rédaction de l'apprenant et de l'apprécier dans sa globalité sans procéder à une correction effective et critériée des erreurs qu'elle intègre. En fait, aucune erreur n'a été sanctionnée ni annotée par lui par écrit, surtout qu'il n'a pas intégré de grille de correction

¹ La compétence paraphrastique d'après Mel'cuk (1997 : 17) est la « capacité de produire, pour un sens de départ, tous les textes qui peuvent l'exprimer (= toutes les paraphrases possibles) et de choisir le ou les textes les mieux adaptés à une situation ou à un contexte donnés ».

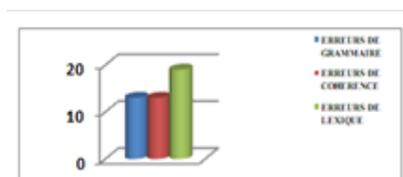
² Voir. Annexe 3. Copie de l'apprenant corrigée par l'enseignant.

avec l'épreuve. L'enseignant, semble-t-il avoir enregistré et automatisée cette grille dans sa tête grâce à sa longue expérience d'enseignant de sorte qu'il est devenu capable de la manipuler implicitement ? Or, qu'il soit novice ou chevronné, l'enseignant est invité à introduire impérativement une grille aux élèves afin d'objectiver et fiabiliser le processus d'évaluation et de réduire au maximum le taux de subjectivité qui pourrait l'entourer.

Lors de la correction orale de cette production, l'enseignant a impliqué les élèves à en corriger oralement certaines EL dont celles de combinatoire grammaticale et de collocation, de sens et de forme sans évoquer leurs classes. En tentant de corriger cette rédaction, nous nous sommes rendu compte de plusieurs erreurs de différentes natures :

Classes d'erreurs		Erreurs relevées	Corrections apportées en classe	Nombre	
Grammaire (13)	Orthographe grammaticale (flexion)	Comportement absurdes : ambitions... oppresseurs ; il tue lui-même ; il se senti ; [bien que] il était senti	Comportement absurde ; ambitions... oppresseurs ; il se tue lui-même ; il s'est senti ; il se soit senti	6	
	Structure syntaxique (ordre des UL)	chez tout qui est permis ; vivre et un être capable de ; faire tout est inacceptable ; assassine injustement les patriciens sans pitié ; faire tout ; et toujours joue un rôle influent ; il aspire à atteindre le monde et l'ascension	chez qui tout est permis ; vivre comme un être capable de ; tout faire/ de faire l'inacceptable ; assassine injustement et sans pitié les patriciens ; tout faire ; et joue toujours un rôle influent ; il aspire à l'ascension	6	7
	Interférence syntaxique	Qui est n'a pas des limites	Qui n'a pas des limites	1	
Cohérence (13)	Répétitions	il refuse et il n'accepte pas ; tyrannie et despotisme ; rôle influent et déterminant ; l'utilité et l'importance ; il maltraite	il refuse ; tyrannie ; rôle influent ; l'utilité	4	
	Rapport logique inter-phrastique		vu qu'il maltraite	1	
	Contradiction (rupture)	Aussi, l'utilité et l'importance du pouvoir politique	Cependant, le pouvoir politique reste utile pour imposer l'ordre, l'égalité et la paix entre les gens	1	
	Ellipse (incohérence)	Assassine injustement les patriciens sans pitié ; cherche à divinisier ; assouvir ses caprices et son désir de supériorité [...] et s'égaliser aux divinités ; et il se senti à l'égal de Dieu ; L'autorité sur l'autre soumettre les gens à ses propres délires et caprices un désir de ; et supérieur du monde ; l'autorité sur l'autre soumettre les gens ;	Assassine injustement et sans pitié les patriciens ; cherche à être divinisé ; il cherche à assouvir ses caprices et son désir de supériorité [...] ; et veut s'égaliser aux divinités ; et se sentir à l'égal de Dieu ; Il s'agit d'exercer une autorité sur les gens et de les soumettre à ses propres délires et caprices et d'un désir de ; et qu'il est supérieur au monde ; l'autorité sur l'autre consiste à soumettre les gens	7	13
Lexique (19)	Sens (synonyme, sens proche, typos sémantique, pléonazme)	joue un rôle influent et déterminant sur les patriciens ; cherche à divinisier ; <u>malgré</u> qu'il	Influence/ soumet les patriciens ; cherche à être divinisé ; bien qu'il	3	
	Orthographe lexicale	<u>Atmide</u> ; dénonce ; en se <u>réclamant</u> comme ; il se rend compte ; prend consciens ; son vengeance	Atmide ; dénonce, en se réclamant comme ; il se rend compte ; prend conscience ; sa vengeance	5	

Table 14. Classement, correction et recension des erreurs dans la production individuel



Graphique 1. Taux d'erreurs de grammaire, de cohérence et de lexique

Parmi les 45 erreurs que nous avons relevées et corrigées, les erreurs de vocabulaire couvrent le taux le plus élevé par rapport aux erreurs de cohérence et de grammaire qui sont de nombre symétrique. Or, comment expliquer que cette production soit appréciée par l'enseignant alors qu'elle intègre ce bon nombre d'erreurs ? Nous pensons que le nombre très réduit d'erreurs de collocations (une seule erreur) et la richesse lexicale due à leur abondance dans cette rédaction en est la cause évidente : *lois naturelles, raisonnement logique, comportement absurde, impose son pouvoir, assassine injustement, joue un rôle, rôle déterminant/influent, braver l'impossible, soumettre les gens, l'accomplissement des actes, pervers narcissique, mettre fin, prendre conscience*. Il semble que l'enseignant ait beaucoup apprécié la richesse et la variété du vocabulaire dues aux associations collocationnelles fréquentes dans cet essai, ce qui l'a amené à passer sous silence les autres erreurs commises par l'apprenant.

Cette attitude souple de l'enseignant à l'égard des erreurs nous semble due à des raisons d'ordre psychologique et motivationnel : ayant constaté que cette production est la meilleure par rapport aux autres productions en ce qui a trait au critère d'étendue et de richesse du vocabulaire, il a évité intentionnellement de sanctionner les erreurs de l'apprenant et d'en garder une trace écrite pénalisante. Et ce, afin de mettre en valeur ses progrès, maintenir sa motivation pour l'apprentissage lexical et stimuler son goût d'apprendre le français. Cette position est proche de celle d'Anctil (2015) qui, en recensant des exemples d'EL liées à l'emploi et à la richesse des mots qui sont souvent sanctionnées par les enseignants, suggère de les prendre pour des indicateurs de maîtrise lexicale en raison des aspects appréciatifs qu'ils peuvent occulter (Voir. Tableau 3).

4.2.4 Rétroaction sur les productions d'élèves et remédiation

Le premier constat à faire est que les annotations des erreurs (Voir. Tableau 10) sont peu présentes dans les copies des élèves et que toutes les erreurs dont celles de lexique et collocation ne sont pas codées par l'enseignant, ce qui ne permet pas aux élèves d'en rendre compte pour améliorer les différents aspects du code de leur écrit dont sa dimension lexicale. Cela revient au fait que le volet lexical, à l'encontre du volet grammatical, n'est pas spécifié ni codé dans les grilles d'évaluation introduites dans le programme officiel et les manuels scolaires et que les enseignants, souvent livrés à leurs appréciations approximatives lors de l'évaluation de la compétence lexicale, ne sont pas formés sur les classes d'EL et de combinatoire grammaticale et collocationnelle ni sur les critères de la norme lexicale en entier. Par ailleurs, le fait que les notes soient attribuées intuitivement et qu'elles présentent un certain écart par rapport au taux réel d'erreurs corrigées oralement

dans leur totalité prouve que la notation revêt également un caractère moins objectif et normatif qu'appréciatif et évaluatif.

Le deuxième constat est que ces annotations rares sont souvent courtes, vagues et parfois sanctionnistes (VE 48) alors qu'elles doivent être précises et adressées à tous les élèves et ne pas se limiter à certains parmi eux afin d'offrir à tous les apprenants des pistes bien claires sur leurs productions pour dont ils puissent améliorer les aspects peu maîtrisés tels que les aspects lexicaux. Ancitil (2015 : 26) soutient que les commentaires doivent porter aussi sur la dimension lexicale des écrits des apprenants et « apparaître sur les copies des élèves le plus souvent possible, de façon à leur rappeler que la dimension lexicale de leur texte a été prise en compte dans l'évaluation ». Elles doivent aussi se focaliser plus sur leurs réussites que sur leurs faiblesses et être plus encourageantes et valorisantes que soustractives et pénalisantes.

L'autre constat est qu'aucune activité de remédiation aux erreurs au moyen d'exercices bien ciblés n'a été assurée ni anticipée par l'enseignant lors de la séance de correction. Or, toute évaluation ne débouchant pas sur une stratégie de remédiation s'avère stérile et peu productive. A ce sujet, ayant constaté que les annotations habituelles des EL par les enseignants offrent peu de pistes aux élèves pour les aider à améliorer leurs compétences scripturales et pour cerner le problème des annotations des EL par les enseignants¹, Ancitil (2015 : 27) propose des codes pour annoter avec plus de précision les EL des élèves en les assortissant des pistes de remédiation adaptées :

<i>Codes</i>	<i>Types d'EL</i>	<i>Pistes de remédiation</i>
V-Sens	Sémantique	Aller voir la définition dans le dictionnaire
V-Régis	Emploi d'un terme appartenant au registre familier	Chercher le terme familier dans le dictionnaire et vérifier quels synonymes de registre standard sont proposés
V-Genre	Non-respect du genre nominal	Vérifier le genre du nom dans le dictionnaire
V-Struct	Non-respect de la structure régie par le verbe (régime)	Regarder les exemples d'utilisation du verbe dans le dictionnaire pour comprendre quelle structure il contrôle
V-Comb	Combinaison de mots douteuse	Regarder les mots qui apparaissent dans les exemples d'utilisation dans le dictionnaire, ou utiliser un dictionnaire de cooccurrences ou un thésaurus

Table 15. Codes pour annotation des EL avec pistes de remédiation (Ancitil, 2015)

5. Bilan et prolongement didactique

5.1 Bilan de l'enquête

Cette étude montre que la difficulté d'évaluer la compétence lexicale en réception comme en production et d'en mesurer l'étendue est due au caractère vague et insaisissable du lexique qui fait souvent l'objet d'une appréciation subjective et globale et de peu de consensus. Les travaux sur l'évaluation de la maîtrise et l'étendue du vocabulaire donnent lieu à des jugements variables et peu unanimes dont témoignent la pluralité des critères et

¹ Ancitil remarque que les enseignants évitent de leur mieux d'annoter les EL et qu'ils se contentent souvent de certaines annotations répandues telles « O » pour l'orthographe d'usage, « P » pour la ponctuation, etc.

indicateurs proposés par les chercheurs et les enseignants.

Le critère de maîtrise lexicale et collocationnelle est ignoré dans les grilles d'évaluation écrite introduites selon le curriculum formel tunisien (le programme officiel et le manuel scolaire destinés à la classe terminale de la section sciences). L'évaluation selon ces contenus porte en priorité sur la maîtrise des objets discursifs et communicatifs envisagés par l'approche par compétences adoptée en contexte d'enseignement tunisien. Les critères inhérents à la norme linguistique (la correction linguistique), et en particulier, à la norme lexicale, ne sont pas spécifiés ni détaillés et sont confiés à l'initiative de l'enseignant qui, peu formé sur les classes d'EL et les critères de maîtrise lexicale, apprécie d'une façon globale le vocabulaire lors de son évaluation des productions écrites.

Dans le curriculum réel, lors de sa pratique d'évaluation sommative de l'épreuve écrite observée, l'enseignant ne s'est pas appuyé sur des critères scientifiques et objectifs relatifs à la norme linguistique et lexicale : il n'a ni introduit une grille d'évaluation avec l'énoncé de l'épreuve écrite ni annoté ni codé les EL dans la production individuelle qu'il a choisi de corriger oralement et en collectif malgré leur nombre un peu élevé par rapport aux erreurs de grammaire et de cohérence. Il s'est contenté de les corriger oralement sans recourir à une approche de correction explicite permettant aux élèves de traiter suffisamment leurs lacunes et erreurs les plus récurrentes et d'améliorer les aspects lexicaux de leurs écrits. Or, le fait que la richesse lexicale de cette production soit appréciée par l'enseignant grâce à l'abondance de collocations qu'elle intègre prouve que ces syntagmes collocationnels passent pour un critère incontournable de maîtrise lexicale et linguistique.

5.2 Perspectives

L'objectif à court terme de notre recherche est d'entamer l'exploration des stratégies et des outils de l'évaluation de la maîtrise lexicale utilisés au cycle secondaire tunisien et de comprendre la place qu'ils occupent à l'évaluation écrite dans le curriculum formel et les pratiques de classe. Notre objectif à long terme consiste à fournir des pistes et des repères aux enseignants et concepteurs des programmes afin qu'ils parviennent à considérer explicitement le lexique et la collocation dans le processus d'évaluation en se basant sur une critérisation, et en réduisant autant que possible leur part subjective et appréciative.

Les enseignants ont l'opportunité de s'inspirer des typologies descriptives et explicatives des EL issues des travaux en LEC et en analyse des EL et de collocation, en les adaptant aux réalités de leurs classes pour développer la maîtrise lexicale et langagière scripturale de leurs apprenants. Ils sont invités à tenir compte du vocabulaire dans la conception des grilles d'évaluation écrite et à y intégrer le critère de maîtrise lexicale en accordant au vocabulaire un coefficient aussi important que les autres critères déjà considérés tels l'adéquation avec la situation de communication et la cohérence discursive. Il serait mieux de repenser le critère de correction linguistique en le partageant à parts égales entre les deux volets fondamentaux de grammaire (syntaxe, orthographe grammaticale ou accord) et de lexique (étendue du vocabulaire, sens, orthographe lexicale, collocabilité, combinatoire grammaticale, registre, style, emprunts, etc.). En plus, les enseignants ont besoin d'être formés sur les différentes classes d'EL postulées par les recherches lexicologiques et didactiques récentes afin de parvenir à les distinguer des erreurs grammaticales proprement dites, tout en optant pour une conception large du lexique. Les critères de combinatoire lexicale collocationnelle et de combinatoire grammaticale doivent être également pris en compte dans la grille d'évaluation. Rappelons

que le nombre d'EL de combinatoire grammaticale couvrent le taux le plus élevé dans la production individuelle corrigée en classe (Voir. Tableau 14).

En réponse à l'absence de critères pour la maîtrise du lexique et de la combinatoire lexicale dans les grilles d'évaluation de l'écrit-production adoptées au lycée tunisien et compte tenu des difficultés liés à la classification et au codage des EL dans ces grilles, nous proposons une grille d'évaluation globale de l'écrit-production intégrant des critères généraux et spécifiant les différentes classes d'EL que nous avons déjà proposées dans notre grille descriptive d'EL (Ftita, 2021) que nous avons élaborée à la base des grilles élaborées par Anctil (2011, 2012, 2015).

5.3 Vers une grille d'évaluation de l'écrit intégrant des critères de compétence lexicale et collocationnelle

Cette grille couvre la plupart des catégories d'EL et d'infractions à la norme lexicale que pourrait commettre un apprenant à l'écrit et d'autres critères qui peuvent faire l'objet de l'appréciation de l'enseignant évaluateur :

Critères généraux avec score		Score global	Descripteurs de type d'erreur et/ou d'appréciation		Codes pour annotations		Score détaillé	
Compréhension		/4 pts			Compréh Comm			
Adéquation avec la situation de communication					Disc Cohér			
Type de discours		/4 pts			Disc Cohér			
Cohérence textuelle					Gram			
Correction linguistique /10 pts	Grammaire	/3 pts			FormAnal + -			
	Lexique		/7 pts	Etendue (variétés, précision)	Forme analytique	Forme	Etend	/1.5 pt
					Répétition	Répet		
					Mots génériques	Géner		
					Collocations	V+		
					Mots recherchés	V+		
					Emplois judicieux	V+		
					Réinvestissement	V+		
	Figures de style et jeux de mots		V+					
	Sens		/7 pts	Sens	Sens fictif	SensFic	SensLex	/1.5 pt
Sens proche		SensPro						
Typage sémantique		TypSem						
Pleonasme		Pleon						
Forme (orthographe lexicale)	/7 pts	Sens	Interférence sémantique	InterfSem	SensLex	/1.5 pt		
			Barbarisme	Barb				
			Flexion	Flex				
			Lexie fictive	Fict				
Combinatoire grammaticale	/7 pts	Sens	Interférence formelle	InterfForm	OrthLex	/1 pt		
			Régime	Régi				
			Genre	Genr				
			Auxiliaire	Auxil				
Combinatoire lexicale (collocation)	/7 pts	Sens	Classe	Clas	CombGram	/1 pt		
			Interférence de combinatoire grammaticale	InterfGram				
			Collocatif	Coll				
Combinatoire pragmatique	/7 pts	Sens	Interférence collocationnelle	InterfColl	CombLex	/1.5 pt		
			Registre	Régit				
Présentation matérielle	/2 pts	Sens	Dialecte	Dialec	CombPrag	/0.5 pt		
			Connotation	Conn				
					Présent			

Table 16. Exemple de grille d'évaluation de l'écrit avec descripteurs, codes et barème de notation détaillés pour le volet lexical

Compte tenu que nous nous intéressons uniquement à l'évaluation de la compétence lexicale, nous n'avons spécifié que les critères relatifs au volet lexical et nous nous sommes pliée pour les autres rubriques aux mêmes critères généraux introduits dans les programmes officiels et dans les grilles habituelles adoptées par les enseignants du secondaire. Or, nous avons apporté à ceux-ci les adaptations suivantes :

- Cette grille ne concerne pas uniquement le type textuel argumentatif, mais tous les types de textes. C'est pourquoi nous avons ajouté au critère de *cohérence textuelle* le critère général de *Type de discours* pour remplacer celui spécifique au texte argumentatif introduit pour les programmes de la 4^e Sciences sous le label *Pertinence des arguments et des exemples*, et pour renvoyer ainsi à toutes les typologies discursives.
- Nous avons remplacé les deux derniers critères de *Fiabilité des informations* et de *Fidélité au support* par le critère de *Compréhension* que nous avons intégré à la rubrique *Adéquation avec la situation de communication*, vu le lien logique qui les unie.
- Nous avons rajouté à la fin de cette grille le critère de *volume du texte* qui a été destiné selon les programmes officiels uniquement à la classe de 3^e année Sciences, et ce compte tenu de l'intérêt de cette dimension dans l'évaluation écrite à tous les niveaux d'enseignement secondaire.
- Nous avons accordé au critère de maîtrise lexicale un score important (7 pts) par rapport au critère grammatical (3 pts) du fait que de nombreuses recherches plaident pour le primat du lexique sur la grammaire (Mel'cuk et al. 1995, Polguère, 2016) et que les erreurs les plus graves et de nombre plus élevé observées dans les écrits des apprenants selon plusieurs travaux sont des EL (c'est le même constat pour la production individuelle corrigée par l'enseignant qui renferme 19 EL).
- Nous avons mis des «V +» à la place des codes pour des descripteurs qui représentent des indicateurs de maîtrise lexicale par Anctil (2015) et «+ -» pour les critères *Forme analytique* et *Répétition* du fait qu'ils sont enclins à être appréciés ou décriés par l'enseignant et que chez certains chercheurs ils passent pour des indicateurs de maîtrise lexicale ou des *stratégies de communication*, alors que pour d'autres, ils sont des signes de déficit lexical.
- L'autre caractéristique de cette grille est qu'elle intègre le critère d'*interférence* dans la majorité des classes d'EL (sens, forme, combinatoire) et qu'elle l'introduit en tant que classe et non en tant que source. Cela est dû au fait que ce type d'erreurs est de présence prépondérante dans les écrits des apprenants tunisiens et que les enseignants évaluateurs les annotent souvent dans les copies des apprenants avec l'item *arabisme* (ou *anglicisme*) lors de l'évaluation afin que ces derniers en prennent conscience et les évitent de leur mieux.

Conclusion

Malgré la pertinence et la richesse des réponses apportées à la problématique de notre enquête, l'une des limites de la présente étude est qu'elle a décrit uniquement une seule pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production qui, vu son aspect ponctuel, sélectif et normatif, voire soustractif, s'avère peu suffisante pour cerner la vaste problématique de l'évaluation de la maîtrise lexicale ou ce « point aveugle des outils d'évaluation » (Boch, 2020), et pour révéler le niveau de maîtrise lexicale réel des apprenants. Or, ce niveau se construit et se révèle mieux lors de l'évaluation formative mise en oeuvre par les enseignants dans leur pratique quotidienne pour réguler dans l'immédiateté leurs enseignements et les adapter aux besoins et blocages lexicaux constatés chez leurs

apprenants au cours de leur apprentissage. C'est au niveau de cette pratique d'évaluation de la maîtrise lexicale en tant que processus et non en tant que produit qu'il faut creuser davantage afin de pouvoir mesurer, d'une part, la place qu'accordent les enseignants aux acquisitions lexicales lors des différentes activités, et de mieux cerner, d'autre part, les origines réelles des problèmes lexicaux pour pouvoir les résorber.

Références bibliographiques

- Anctil, D., 2012, « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques », *Pratiques*, p.155-156, mis en ligne le 18 décembre 2017.
- Anctil, D., 2011, *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse : Département de didactique. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Anctil, D., 2015, « L'évaluation du vocabulaire en production écrite : quels critères ? » *Québec français*, (175), p.25-27.
- Anctil, D., 2014, « Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite ». *Québec français*, (171), p.85-87.
- Anctil, D., 2017, « L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire ». *Formation et profession*, 25(3), p.109-112.
- Anctil, D., Sauvageau, C., 2020. « Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? », *Repères*, 61 | 2020, Online since 20 October 2020.
- Boch, F., 2020, « Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 14-2 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2022.
- Boch F., Sorba, J., Bessoneau, P., 2019, « Quelle conscience de mes compétences à l'écrit ? Étude du "degré de lucidité" chez les étudiants ». In Niwese, M., Lafont Terranova, J., Jaubert, M. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 79-95). Presses universitaires du Septentrion.
- Bikulciene, R., 2007, *Cours de didactique du français langue étrangère*. VšĮ Šiaulių universitetoleidykla.
- Binon, J., Verlinde, S., 2004, « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde ». *Romanesque*, 29 (2), p.16-24.
- Calaque, E., David, J., 2004, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Cavalla, C., 2009, « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes* (APLV).
- Cavalla, C., 2018, « Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE ». *Lettre de l'AIRDF*, 64, 43-48 ?
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer* Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.
- Corder, S. P., 1974, « Error analysis ». Allen, J., Corder, S. P. (dir.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (Vol. 3). London: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- David, J., 1994, « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique ». David, J, André Séguy, A. (dir.). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10, 1994. Écrire, réécrire. p. 3-12. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2122>
- Denance, M., 1999, « L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'évaluation de l'épreuve uniforme ». *Correspondance* (périodique en ligne), vol. 4, n°4.
- Dreyfus, M., 2004, « Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire ». Communication présentée au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fabre, Cl., 1992, « Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE" - Paris V.

- Fayol, M., 1992, « L'écrit : perspectives cognitives », in Bentolila, A. (dir.) *Actes III des Entretiens Nathan*, de novembre 1991, Paris, Nathan.
- Ftita, A., 2021b, « Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens ». 2021. HAL archives ouvertes.
- Ftita, A., 2019, « Améliorer la lutte contre l'échec en FLE/FLS pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales ». Bernard, P-Y. (dir.) *Actes du colloque international territoires et décrochages scolaires*. TEDS, Nantes, France : CREN.
- Garcia-Debanc, C., 1986, « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49. Metz, CRESEF.
- Gass, S. M., Selinker, L., 2001, *Second language acquisition: An introductory course* (2e éd.). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonzalez, Rey, M^a I., 2010, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO.
- Gonzalez, Rey, M^a I., 2014, « Outils et méthode d'apprentissage en phraséo-didactique », *EME*, p.151-169.
- Granger, S., Monfort, G., 1994, « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *AILE*, 03, p.55-75.
- Grossmann, F., 2011, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014.
- Grossmann, F., Paveau, M-A., Petit, G., (dir.). 2005, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.
- Haboul, D., 2013, « Réflexion sur la notion d'erreur lexicale. Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE. *Didactiques*. N° 3, p.125-140.
- Hamel, M.-J., Milićević, J., 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage », *Revue de l'ACLA*, vol. 10, no 1.
- Hamel, M.-J., Milićević, J., 2013, *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage*. Dalhousie University.
- James, C., 1998, *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman.
- Johansson, S., 1978, *Studies of error gravity : native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jaffré, J-P., 2005, « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 148, no. 1, pp. 23-31.
- Journal Officiel de la République Tunisienne, 2008, *Loi n° 2008-9 du 11 février 2008*, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire.
- Lamy, A., 1976, « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, 118-127.
- Luste-Chaa, O., 2010, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques*, 145-146 | Online since 15 June 2010.
- Marquilló Larruy, M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Mel'čuk, I., 1997, « Vers une linguistique sens-texte » : leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997, Paris, Collège de France, Chaire Internationale.
- Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A., 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I., 1993, *Cours de morphologie générale*, vol. 1 : Introduction + Le mot. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal — Paris : CNRS Éditions.
- Milićević, J., Hamel, M.-J., 2007, « Un dictionnaire de reformulation pour apprenants du français langue seconde ». *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors série « Actes des colloques annuels de l'APLA, 2005 (Moncton) », p.145-167.
- Ministère de l'Éducation, 2008, *Programmes de français. Enseignement secondaire*. Direction Générale du Cycle Préparatoire & de l'Enseignement Secondaire. République Tunisienne.

Ministère de L'Éducation, 2008, *Au gré des textes*, 4^e année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, CNP. République Tunisienne.

Ministère de l'Éducation, 1998, *Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire*, direction des Programmes

Natach, N., 2016, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Armand Colin.

Politzer, R., L., 1978, « Errors of English Speakers of German as Perceived and Evaluated by German Natives ». *Modern Language Journal*, vol. 62, no 5-6, p.253- 261.

Renouf, A., Sinclair, J., 1991, « Collocational frameworks in English ». K. Aijmer, B., Altenberg (dir.), *English Corpus Linguistics. Studies in honour of Jan Svartvik*. London : Longman, p.128-144.

Smith, J. A., 2004, "Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 1, p.39-54.

Stirman-Langlois, M., 1995, « Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute. Le français dans le monde : recherches et applications » (numéro spécial), La didactique au quotidien : Actes du colloque de Toulon organisé par l'ANEFLE. Campus international, *Le français dans le monde*, vol. Juillet 1995, p.49-56.

Thibaut, J-P., Johanne Grégoire, J., Lion, P., 2001, « Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale », *GLOSSA*, 76.

Tremblay, O., Polguère, A., 2014, « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique ». F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, G. Gerstenberg, J. Meinschaefter et S. Prévost. (dir.) *4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014)*, Berlin, Allemagne. EDP Sciences, p.1173-1188.

Tremblay, O., Drouin, P., Saidane, R., 2023, « Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire », *Corpus*, 24 | 2023, Online since 15 January 2023.

Tremblay, O., Saidane, R., Drouin, P., 2018, « Exploration verticale du vocabulaire transdisciplinaire : étude de manuels scolaires du deuxième cycle du primaire », in Tutin, A., Jacques, M.-P. (dir.) *D'une discipline à l'autre : lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Publications, p.163-190.

Vancomelbeke, P., 2004, *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

Wray, A., Perkins, M. R., 2000, "The functions of formulaic language: An integrated model". *Language & Communication*, 20(1), p.1-28.

Annexe 1

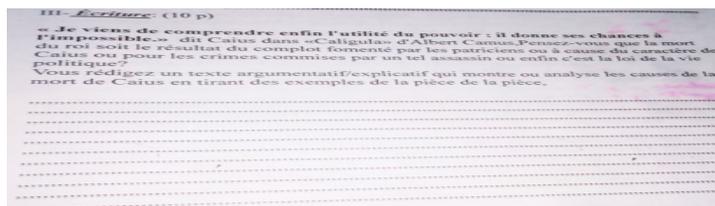
Étape	Particularité (P)	Activité (A)	Particularité (P)	Activité (A)
1 Transcription du sujet	1. « On va passer maintenant à la correction de l'écrit. Je vais écrire au TD le sujet. Écrivez au fur et à mesure que vous le lisez ? » 2. « Oui ? »	1. « Je réécris grand sur copie ? Vous écrivez sur votre copie ? »	1. « Ah ? » 2. « E 1 - à la suite de la partie compréhension, écouter ? »	1. Les élèves se mettent à écrire et à discuter. Le silence s'installe peu à peu.
2 Lecture du sujet et repérage des mots clés	3. « Quels sont les mots-clés ? » 4. « Alors ? Marie, quel est le sujet ? Les autres passent vos notes et vous les vérifiez, camarade ? » 5. « On va passer maintenant à l'élaboration du plan. Qui sera que vous avez compris de la création de Côme ? » 6. « Quels sont les mots-clés du sujet en lien avec l'œuvre ? Citez-les ? » 7. « Marie, quel est le sujet ? » 8. « Oui, c'est votre thème. Écrivez ? » 9. « Bien. Quelles que vous avez compris de la création de Côme ? » 10. « Et quel est l'âge ? Qu'est-ce que vous vous demandez de Marie ? »	2. Si s'adresse aux élèves en demandant les mots et en dit que les élèves vont 3. Si reformule la question 4. Si écrit en même temps au TD les mots clés que par les élèves	3. « E 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 50 - 51 - 52 - 53 - 54 - 55 - 56 - 57 - 58 - 59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64 - 65 - 66 - 67 - 68 - 69 - 70 - 71 - 72 - 73 - 74 - 75 - 76 - 77 - 78 - 79 - 80 - 81 - 82 - 83 - 84 - 85 - 86 - 87 - 88 - 89 - 90 - 91 - 92 - 93 - 94 - 95 - 96 - 97 - 98 - 99 - 100 - 101 - 102 - 103 - 104 - 105 - 106 - 107 - 108 - 109 - 110 - 111 - 112 - 113 - 114 - 115 - 116 - 117 - 118 - 119 - 120 - 121 - 122 - 123 - 124 - 125 - 126 - 127 - 128 - 129 - 130 - 131 - 132 - 133 - 134 - 135 - 136 - 137 - 138 - 139 - 140 - 141 - 142 - 143 - 144 - 145 - 146 - 147 - 148 - 149 - 150 - 151 - 152 - 153 - 154 - 155 - 156 - 157 - 158 - 159 - 160 - 161 - 162 - 163 - 164 - 165 - 166 - 167 - 168 - 169 - 170 - 171 - 172 - 173 - 174 - 175 - 176 - 177 - 178 - 179 - 180 - 181 - 182 - 183 - 184 - 185 - 186 - 187 - 188 - 189 - 190 - 191 - 192 - 193 - 194 - 195 - 196 - 197 - 198 - 199 - 200 - 201 - 202 - 203 - 204 - 205 - 206 - 207 - 208 - 209 - 210 - 211 - 212 - 213 - 214 - 215 - 216 - 217 - 218 - 219 - 220 - 221 - 222 - 223 - 224 - 225 - 226 - 227 - 228 - 229 - 230 - 231 - 232 - 233 - 234 - 235 - 236 - 237 - 238 - 239 - 240 - 241 - 242 - 243 - 244 - 245 - 246 - 247 - 248 - 249 - 250 - 251 - 252 - 253 - 254 - 255 - 256 - 257 - 258 - 259 - 260 - 261 - 262 - 263 - 264 - 265 - 266 - 267 - 268 - 269 - 270 - 271 - 272 - 273 - 274 - 275 - 276 - 277 - 278 - 279 - 280 - 281 - 282 - 283 - 284 - 285 - 286 - 287 - 288 - 289 - 290 - 291 - 292 - 293 - 294 - 295 - 296 - 297 - 298 - 299 - 300 - 301 - 302 - 303 - 304 - 305 - 306 - 307 - 308 - 309 - 310 - 311 - 312 - 313 - 314 - 315 - 316 - 317 - 318 - 319 - 320 - 321 - 322 - 323 - 324 - 325 - 326 - 327 - 328 - 329 - 330 - 331 - 332 - 333 - 334 - 335 - 336 - 337 - 338 - 339 - 340 - 341 - 342 - 343 - 344 - 345 - 346 - 347 - 348 - 349 - 350 - 351 - 352 - 353 - 354 - 355 - 356 - 357 - 358 - 359 - 360 - 361 - 362 - 363 - 364 - 365 - 366 - 367 - 368 - 369 - 370 - 371 - 372 - 373 - 374 - 375 - 376 - 377 - 378 - 379 - 380 - 381 - 382 - 383 - 384 - 385 - 386 - 387 - 388 - 389 - 390 - 391 - 392 - 393 - 394 - 395 - 396 - 397 - 398 - 399 - 400 - 401 - 402 - 403 - 404 - 405 - 406 - 407 - 408 - 409 - 410 - 411 - 412 - 413 - 414 - 415 - 416 - 417 - 418 - 419 - 420 - 421 - 422 - 423 - 424 - 425 - 426 - 427 - 428 - 429 - 430 - 431 - 432 - 433 - 434 - 435 - 436 - 437 - 438 - 439 - 440 - 441 - 442 - 443 - 444 - 445 - 446 - 447 - 448 - 449 - 450 - 451 - 452 - 453 - 454 - 455 - 456 - 457 - 458 - 459 - 460 - 461 - 462 - 463 - 464 - 465 - 466 - 467 - 468 - 469 - 470 - 471 - 472 - 473 - 474 - 475 - 476 - 477 - 478 - 479 - 480 - 481 - 482 - 483 - 484 - 485 - 486 - 487 - 488 - 489 - 490 - 491 - 492 - 493 - 494 - 495 - 496 - 497 - 498 - 499 - 500 - 501 - 502 - 503 - 504 - 505 - 506 - 507 - 508 - 509 - 510 - 511 - 512 - 513 - 514 - 515 - 516 - 517 - 518 - 519 - 520 - 521 - 522 - 523 - 524 - 525 - 526 - 527 - 528 - 529 - 530 - 531 - 532 - 533 - 534 - 535 - 536 - 537 - 538 - 539 - 540 - 541 - 542 - 543 - 544 - 545 - 546 - 547 - 548 - 549 - 550 - 551 - 552 - 553 - 554 - 555 - 556 - 557 - 558 - 559 - 560 - 561 - 562 - 563 - 564 - 565 - 566 - 567 - 568 - 569 - 570 - 571 - 572 - 573 - 574 - 575 - 576 - 577 - 578 - 579 - 580 - 581 - 582 - 583 - 584 - 585 - 586 - 587 - 588 - 589 - 590 - 591 - 592 - 593 - 594 - 595 - 596 - 597 - 598 - 599 - 600 - 601 - 602 - 603 - 604 - 605 - 606 - 607 - 608 - 609 - 610 - 611 - 612 - 613 - 614 - 615 - 616 - 617 - 618 - 619 - 620 - 621 - 622 - 623 - 624 - 625 - 626 - 627 - 628 - 629 - 630 - 631 - 632 - 633 - 634 - 635 - 636 - 637 - 638 - 639 - 640 - 641 - 642 - 643 - 644 - 645 - 646 - 647 - 648 - 649 - 650 - 651 - 652 - 653 - 654 - 655 - 656 - 657 - 658 - 659 - 660 - 661 - 662 - 663 - 664 - 665 - 666 - 667 - 668 - 669 - 670 - 671 - 672 - 673 - 674 - 675 - 676 - 677 - 678 - 679 - 680 - 681 - 682 - 683 - 684 - 685 - 686 - 687 - 688 - 689 - 690 - 691 - 692 - 693 - 694 - 695 - 696 - 697 - 698 - 699 - 700 - 701 - 702 - 703 - 704 - 705 - 706 - 707 - 708 - 709 - 710 - 711 - 712 - 713 - 714 - 715 - 716 - 717 - 718 - 719 - 720 - 721 - 722 - 723 - 724 - 725 - 726 - 727 - 728 - 729 - 730 - 731 - 732 - 733 - 734 - 735 - 736 - 737 - 738 - 739 - 740 - 741 - 742 - 743 - 744 - 745 - 746 - 747 - 748 - 749 - 750 - 751 - 752 - 753 - 754 - 755 - 756 - 757 - 758 - 759 - 760 - 761 - 762 - 763 - 764 - 765 - 766 - 767 - 768 - 769 - 770 - 771 - 772 - 773 - 774 - 775 - 776 - 777 - 778 - 779 - 780 - 781 - 782 - 783 - 784 - 785 - 786 - 787 - 788 - 789 - 790 - 791 - 792 - 793 - 794 - 795 - 796 - 797 - 798 - 799 - 800 - 801 - 802 - 803 - 804 - 805 - 806 - 807 - 808 - 809 - 810 - 811 - 812 - 813 - 814 - 815 - 816 - 817 - 818 - 819 - 820 - 821 - 822 - 823 - 824 - 825 - 826 - 827 - 828 - 829 - 830 - 831 - 832 - 833 - 834 - 835 - 836 - 837 - 838 - 839 - 840 - 841 - 842 - 843 - 844 - 845 - 846 - 847 - 848 - 849 - 850 - 851 - 852 - 853 - 854 - 855 - 856 - 857 - 858 - 859 - 860 - 861 - 862 - 863 - 864 - 865 - 866 - 867 - 868 - 869 - 870 - 871 - 872 - 873 - 874 - 875 - 876 - 877 - 878 - 879 - 880 - 881 - 882 - 883 - 884 - 885 - 886 - 887 - 888 - 889 - 890 - 891 - 892 - 893 - 894 - 895 - 896 - 897 - 898 - 899 - 900 - 901 - 902 - 903 - 904 - 905 - 906 - 907 - 908 - 909 - 910 - 911 - 912 - 913 - 914 - 915 - 916 - 917 - 918 - 919 - 920 - 921 - 922 - 923 - 924 - 925 - 926 - 927 - 928 - 929 - 930 - 931 - 932 - 933 - 934 - 935 - 936 - 937 - 938 - 939 - 940 - 941 - 942 - 943 - 944 - 945 - 946 - 947 - 948 - 949 - 950 - 951 - 952 - 953 - 954 - 955 - 956 - 957 - 958 - 959 - 960 - 961 - 962 - 963 - 964 - 965 - 966 - 967 - 968 - 969 - 970 - 971 - 972 - 973 - 974 - 975 - 976 - 977 - 978 - 979 - 980 - 981 - 982 - 983 - 984 - 985 - 986 - 987 - 988 - 989 - 990 - 991 - 992 - 993 - 994 - 995 - 996 - 997 - 998 - 999 - 1000 - 1001 - 1002 - 1003 - 1004 - 1005 - 1006 - 1007 - 1008 - 1009 - 1010 - 1011 - 1012 - 1013 - 1014 - 1015 - 1016 - 1017 - 1018 - 1019 - 1020 - 1021 - 1022 - 1023 - 1024 - 1025 - 1026 - 1027 - 1028 - 1029 - 1030 - 1031 - 1032 - 1033 - 1034 - 1035 - 1036 - 1037 - 1038 - 1039 - 1040 - 1041 - 1042 - 1043 - 1044 - 1045 - 1046 - 1047 - 1048 - 1049 - 1050 - 1051 - 1052 - 1053 - 1054 - 1055 - 1056 - 1057 - 1058 - 1059 - 1060 - 1061 - 1062 - 1063 - 1064 - 1065 - 1066 - 1067 - 1068 - 1069 - 1070 - 1071 - 1072 - 1073 - 1074 - 1075 - 1076 - 1077 - 1078 - 1079 - 1080 - 1081 - 1082 - 1083 - 1084 - 1085 - 1086 - 1087 - 1088 - 1089 - 1090 - 1091 - 1092 - 1093 - 1094 - 1095 - 1096 - 1097 - 1098 - 1099 - 1100 - 1101 - 1102 - 1103 - 1104 - 1105 - 1106 - 1107 - 1108 - 1109 - 1110 - 1111 - 1112 - 1113 - 1114 - 1115 - 1116 - 1117 - 1118 - 1119 - 1120 - 1121 - 1122 - 1123 - 1124 - 1125 - 1126 - 1127 - 1128 - 1129 - 1130 - 1131 - 1132 - 1133 - 1134 - 1135 - 1136 - 1137 - 1138 - 1139 - 1140 - 1141 - 1142 - 1143 - 1144 - 1145 - 1146 - 1147 - 1148 - 1149 - 1150 - 1151 - 1152 - 1153 - 1154 - 1155 - 1156 - 1157 - 1158 - 1159 - 1160 - 1161 - 1162 - 1163 - 1164 - 1165 - 1166 - 1167 - 1168 - 1169 - 1170 - 1171 - 1172 - 1173 - 1174 - 1175 - 1176 - 1177 - 1178 - 1179 - 1180 - 1181 - 1182 - 1183 - 1184 - 1185 - 1186 - 1187 - 1188 - 1189 - 1190 - 1191 - 1192 - 1193 - 1194 - 1195 - 1196 - 1197 - 1198 - 1199 - 1200 - 1201 - 1202 - 1203 - 1204 - 1205 - 1206 - 1207 - 1208 - 1209 - 1210 - 1211 - 1212 - 1213 - 1214 - 1215 - 1216 - 1217 - 1218 - 1219 - 1220 - 1221 - 1222 - 1223 - 1224 - 1225 - 1226 - 1227 - 1228 - 1229 - 1230 - 1231 - 1232 - 1233 - 1234 - 1235 - 1236 - 1237 - 1238 - 1239 - 1240 - 1241 - 1242 - 1243 - 1244 - 1245 - 1246 - 1247 - 1248 - 1249 - 1250 - 1251 - 1252 - 1253 - 1254 - 1255 - 1256 - 1257 - 1258 - 1259 - 1260 - 1261 - 1262 - 1263 - 1264 - 1265 - 1266 - 1267 - 1268 - 1269 - 1270 - 1271 - 1272 - 1273 - 1274 - 1275 - 1276 - 1277 - 1278 - 1279 - 1280 - 1281 - 1282 - 1283 - 1284 - 1285 - 1286 - 1287 - 1288 - 1289 - 1290 - 1291 - 1292 - 1293 - 1294 - 1295 - 1296 - 1297 - 1298 - 1299 - 1300 - 1301 - 1302 - 1303 - 1304 - 1305 - 1306 - 1307 - 1308 - 1309 - 1310 - 1311 - 1312 - 1313 - 1314 - 1315 - 1316 - 1317 - 1318 - 1319 - 1320 - 1321 - 1322 - 1323 - 1324 - 1325 - 1326 - 1327 - 1328 - 1329 - 1330 - 1331 - 1332 - 1333 - 1334 - 1335 - 1336 - 1337 - 1338 - 1339 - 1340 - 1341 - 1342 - 1343 - 1344 - 1345 - 1346 - 1347 - 1348 - 1349 - 1350 - 1351 - 1352 - 1353 - 1354 - 1355 - 1356 - 1357 - 1358 - 1359 - 1360 - 1361 - 1362 - 1363 - 1364 - 1365 - 1366 - 1367 - 1368 - 1369 - 1370 - 1371 - 1372 - 1373 - 1374 - 1375 - 1376 - 1377 - 1378 - 1379 - 1380 - 1381 - 1382 - 1383 - 1384 - 1385 - 1386 - 1387 - 1388 - 1389 - 1390 - 1391 - 1392 - 1393 - 1394 - 1395 - 1396 - 1397 - 1398 - 1399 - 1400 - 1401 - 1402 - 1403 - 1404 - 1405 - 1406 - 1407 - 1408 - 1409 - 1410 - 1411 - 1412 - 1413 - 1414 - 1415 - 1416 - 1417 - 1418 - 1419 - 1420 - 1421 - 1422 - 1423 - 1424 - 1425 - 1426 - 1427 - 1428 - 1429 - 1430 - 1431 - 1432 - 1433 - 1434 - 1435 - 1436 - 1437 - 1438 - 1439 - 1440 - 1441 - 1442 - 1443 - 1444 - 1445 - 1446 - 1447 - 1448 - 1449 - 1450 - 1451 - 1452 - 1453 - 1454 - 1455 - 1456 - 1457 - 1458 - 1459 - 1460 - 1461 - 1462 - 1463 - 1464 - 1465 - 1466 - 1467 - 1468 - 1469 - 1470 - 1471 - 1472 - 1473 - 1474 - 1475 - 1476 - 1477 - 1478 - 1479 - 1480 - 1481 - 1482 - 1483 - 1484 - 1485 - 1486 - 1487 - 1488 - 1489 - 1490 - 1491 - 1492 - 1493 - 1494 - 1495 - 1496 - 1497 - 1498 - 1499 - 1500 - 1501 - 1502 - 1503 - 1504 - 1505 - 1506 - 1507 - 1508 - 1509 - 1510 - 1511 - 1512 - 1513 - 1514 - 1515 - 1516 - 1517 - 1518 - 1519 - 1520 - 1521 - 1522 - 1523 - 1524 - 1525 - 1526 - 1527 - 1528 - 1529 - 1530 - 1531 - 1532 - 1533 - 1534 - 1535 - 1536 - 1537 - 1538 - 1539 - 1540 - 1541 - 1542 - 1543 - 1544 - 1545 - 1546 - 1547 - 1548 - 1549 - 1550 - 1551 - 1552 - 1553 - 1554 - 1555 - 1556 - 1557 - 1558 - 1559 - 1560 - 1561 - 1562 - 1563 - 1564 - 1565 - 1566 - 1567 - 1568 - 1569 - 1570 - 1571 - 1572 - 1573 - 1574 - 1575 - 1576 - 1577 - 1578 - 1579 - 1580 - 1581 - 1582 - 1583 - 1584 - 1585 - 1586 - 1587 - 1588 - 1589 - 1590 - 1591 - 1592 - 1593 - 1594 - 1595 - 1596 - 1597 - 1598 - 1599 - 1600 - 1601 - 1602 - 1603 - 1604 - 1605 - 1606 - 1607 - 1608 - 1609 - 1610 - 1611 - 1612 - 1613 - 1614 - 1615 - 1616 - 1617 - 1618 - 1619 - 1620 - 1621 - 1622 - 1623 - 1624 - 1625 - 1626 - 1627 - 1628 - 1629 - 1630 - 1631 - 1632 - 1633 - 1634 - 1635 - 1636 - 1637 - 1638 - 1639 - 1640 - 1641 - 1642 - 1643 - 1644 - 1645 - 1646 - 1647 - 1648 - 1649 - 1650 - 1651 - 1652 - 1653 - 1654 - 1655 - 1656 - 1657 - 1658 - 1659 - 1660 - 1661 - 1662 - 1663 - 1664 - 1665 - 1666 - 1667 - 1668 - 1669 - 1670 - 1671 - 1672 - 1673 - 1674 - 1675 - 1676 - 1677 - 1678 - 1679 - 1680 - 1681 - 1682 - 1683 - 1684 - 1685 - 1686 - 1687 - 1688 - 1689 - 1690 - 1691 - 1692 - 1693 - 1694 - 1695 - 1696 - 1697 - 1698 - 1699 - 1700 - 1701 - 1702 - 1703 - 1704 - 1705 - 1706 - 1707 - 1708 - 1709 - 1710 - 1711 - 1712 - 1713 - 1714 - 1715 - 1716 - 1717 - 1718 - 1719 - 1720 - 1721 - 1722 - 1723 - 1724 - 1725 - 1726 - 1727 - 1728 - 1729 - 1730 - 1731 - 1732 - 1733 - 1734 - 1735 - 1736 - 1737 - 1738 - 1739 - 1740 - 1741 - 1742 - 1743 - 1744 - 1745 - 1746 - 1747 - 1748 - 1749 - 1750 - 1751 - 1752 - 1753 - 1754 - 1755 - 1756 - 1757 - 1758 - 1759 - 1760 - 1761 - 1762 - 1763 - 1764 - 1765 - 1766 - 1767 - 1768 - 1769 - 1770 - 1771 - 1772 - 1773 - 1774 - 1775 - 1776 - 1777 - 1778 - 1779 - 1780 - 1781 - 1782 - 1783 - 1784 - 1785 - 1786 - 1787 - 1788 - 1789 - 1790 - 1791 - 1792 - 1793 - 1794 - 1795 - 1796 - 1797 - 1798 - 1799 - 1800 - 1801 - 1802 - 1803 - 1804 - 1805 - 1806 - 1807 - 1808 - 1809 - 1810 - 1811 - 1812 - 1813 - 1814 - 1815 - 1816 - 1817 - 1818 - 1819 - 1820 - 1821 - 1822 - 1823 - 1824 - 1825 - 1826 - 1827 - 1828 - 1829 - 1830 - 1831 - 1832 - 1833 - 1834 - 1835 - 1836 - 1837 - 1838 - 1839 - 1840 - 1841 - 1842 - 1843 - 1844 - 1845 - 1846 - 1847 - 1848 - 1849 - 1850 - 1851 - 1852 - 1853 - 1854 - 1855 - 1856 - 1857 - 1858 - 1859 - 1860 - 1861 - 1862 - 1863 - 1864 - 1865 - 1866 - 1867 - 1868 - 1869 - 1870 - 1871 - 1872 - 1873 - 1874 - 1875 - 1876 - 1877 - 1878 - 1879 - 1880 - 1881 - 1882 - 1883 - 1884 - 1885 - 1886 - 1887 - 1888 - 1889 - 1890 - 1891 - 1892 - 1893 - 1894 - 1895 - 1896 - 1897 - 1898 - 1899 - 1900 - 1901 - 1902 - 1903 - 1904 - 1905 - 1906 - 1907 - 1908 - 1909 - 1910 - 1911 - 1912 - 1913 - 1914 - 1915 - 1916 - 1917 - 1918 - 1919 - 1920 - 1921 - 1922 - 1923 - 1924 - 1925 - 1926 - 1927 - 1928 - 1929 - 1930 - 1931 - 1932 - 1933 - 1934 - 1935 - 1936 - 1937 - 1938 - 1939 - 1940 - 1941 - 1942 - 1943 - 1944 - 1945 - 1946 - 1947 - 1948 - 1949 - 1950 - 1951 - 1952 - 1953 - 1954 - 1955 - 1956 - 1957 - 1958 - 1959 - 1960 - 1961 - 1962 - 1963 - 1964 - 1965 - 1966 - 1967 - 1968 - 1969 - 1970 - 1971 - 1972 - 1973 - 1974 - 1975 - 1976 - 1977 - 1978 - 1979 - 1980 - 1981 - 1982 - 1983 - 1984 - 19	

	15. « Oui, si vous voulez. Ça a une autre proposition ? »	9. Il écrit cette idée dans la colonne réservée à l'introduction	11. L'E 2 : « on peut dire une idée générale sur la fin tragique de Caius, de son assassinat par les patriciens avant d'en expliquer les causes après »	7. Les mêmes élèves participent. Les autres élèves continuent de suivre sans broncher
	16. « Très bien, c'est une très bonne idée ! On peut parler de la mort de Caius, de son caractère tyrannique et son narcissisme et laisser les causes de son assassinat au développement. Vous êtes d'accord ? »	10. Il écrit aussi la proposition de l'E 2 et la sienne au tableau	12. « oui monsieur ! »	
	17. « Pouvez-vous me citer les causes de la mort de Caius en vous appuyant sur des exemples précis ? »	11. Il écrit au fur et à mesure dans la colonne réservée au développement les adjectifs relatifs au caractère de Caius et à la vie politique avec les exemples cités par les élèves	13. L'E 5 : « parce qu'il est méchant et dictateur (ex. Il a tué les parents et les enfants des patriciens) »	
	18. « C'est-à-dire qu'il s'agit des causes liées au caractère de Caius, le qualifiez-vous aussi ? » 19. « Bien » 20. « Bien » 21. « Très bien »		14. L'E 2 : « Il est dictateur » 15. L'E : « Il est egoïste » 16. L'E 3 : « Il est despote et autoritaire » 17. L'E 7 : « Il est narcissique »	
	22. « Il est narcissique, bien ! Il veut venger la mort de Déjoula, donc il est... » 23. « Bien, il est arrogant » 24. « Donnez-moi des exemples qui illustrent ce caractère »		18. L'E 7 : « Il est vengeur » 19. L'E 6 : « Il a tué sa bien-aimée »	

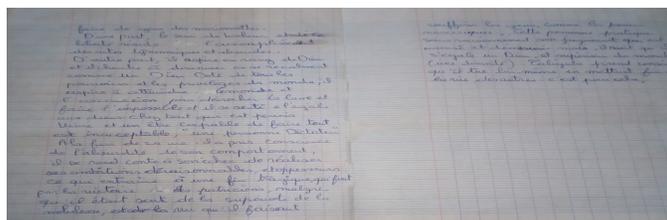
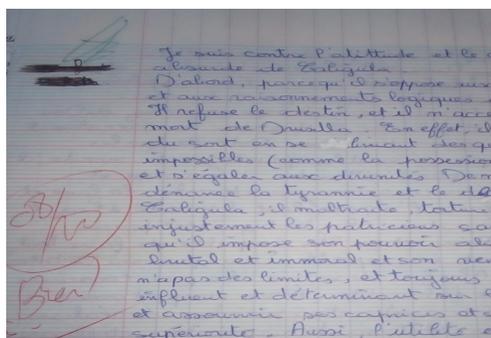
	30. « Très bien ! On peut aussi conclure l'essai en parlant des limites de la liberté et de sa conception rationnelle. Ok ? » 31. « Bien ! »			25. « Oui »	
4. Rédaction de l'introduction par les élèves	32. Vous allez maintenant rédiger en individuel une introduction de 2 phrases en suivant ce plan. Vous disposez de 5 mn. Allez-y ! »	14. Il parle en tête à tête avec deux élèves pour les aider à corriger leurs erreurs		26. « D'accord »	8. Un léger bruit se déclenche et le silence s'établit peu à peu. Ces deux élèves interagissent avec lui
5. Correction orale et collective des introductions individuelles	33. « On corrige. Un élève lit son introduction ! Écoutez votre camarade » 34. « Bien. Un autre » 35. « Bien. Vous »	15. Il implique les élèves à repérer et à corriger les fautes		27. L'E 1 : « ... » 28. L'E 3 : « ... » 29. L'E 6 : « ... »	9. Certains élèves chuchotent un peu pendant la lecture des introductions
6. Engagement des élèves à poursuivre la rédaction du plan chez eux	36. « Bien ! Vous êtes tenus de poursuivre chez vous la rédaction du développement et de la conclusion du plan, d'accord ? »			30. « D'accord monsieur »	10. Un bruit léger se déclenche juste après
7. Correction orale et collective d'une production individuelle	37. « Pour le reste du temps, on va corriger l'essai de votre collègue Ramon. Son essai est le meilleur » 38. « Je lis la copie et vous repérez les fautes, puis vous les corrigez, d'accord ? » 39. « ... » 40. « Est-ce qu'on dit... ? » 41. « Est-ce que ça marche ? » 42. « Y a-t-il des fautes ici ? » 43. « Qui corrige la phrase ? » 44. « ... »	16. Il récupère la copie 17. Il arrête la lecture afin de faire signe aux élèves qu'il existe une faute 18. Il ne les invite pas à indiquer le type d'erreurs qu'il les amène à corriger		31. « Ah ! » 32. « D'accord » 33. « Non ! » 34. « Oui » 35. « Non...oui... » 36. « ... »	11. Un bruit se déclenche 12. Ils disent « non » automatiquement suite à cette question sans arriver pourtant à corriger toutes les fautes
8. Appréciation et remise des copies	45. « Qu'est-ce que vous pensez du travail de votre camarade ? » 46. « Est-ce que vous l'avez apprécié ? C'est un bon essai, bravo Rimes ! » 47. « Je vous donne les copies, maintenant. Essayez de prendre en considération toutes mes remarques » 48. « Très bien », « bien », « pas mal », « passable », « tu peux mieux faire », « texte trop long », « attention aux fautes d'orthographe », « trop de fautes », « trop confus », « incompréhensible », « mal... »	19. Il montre les facettes de la copie à toute la classe 20. Il distribue les copies et dit les notes selon un ordre décroissant (de 1 à 4) et en lisant les remarques qu'il a inscrites sur les copies		37. « Excellent, brillant » 38. « Oui, monsieur » 39. « Ah ! »	13. Un bruit se déclenche et la classe devient de plus en plus agitée

Table 9. Transcriptions des interactions lors de la séance de correction de l'épreuve d'évaluation écrite

Annexe 2



Annexe 3



Amel FTITA. Docteure en didactique du français et enseignante-chercheuse à l'Université de Gafsa. Membre de l'ECOTIDI (Éducation, Cognition, Tice et Didactiques) de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de l'Université Virtuelle de Tunis. Ses travaux portent sur la didactique du lexique et la phraséo-didactique (Ftita, 2019, 2021, 2022, 2023), la littéracie universitaire. (à paraître). Présidente de l'AIRDL-Tunisie (Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues de la Tunisie) dont elle est présidente de la journée (Ftita et al., 2023) et du colloque international « L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ? », Tozeur, avril 2023.