

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

**L'apport de l'autoévaluation dans l'amélioration de
la qualité des productions écrites en FLE**

Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne

CEM 11 Décembre 1960 Bordj Bou Arreridj.

Présenté par :

-DJELLOUL Dallel.

-TAYEB HAMANI Manel.

Encadré par :

-Mme. CHAOUI Lydia.

Soutenu publiquement le 13 / 10 / 2019 devant le jury composé de :

Mme. MILOUDI Imane

Président

Mme. CHAOUI Lydia

Directeur de mémoire

M. ATHAMNA Faouzi

Examineur

Année universitaire : 2018-2019

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Table des matières

Introduction générale..... 10

Première partie : Le cadrage théorique

Chapitre I : La production écrite : concepts de base.

Introduction	14
I-1- La production de l'écrit	14
I-1-1- Qu'est-ce qu'une production écrite	14
I-1-2- L'écrit : un acte de communication.....	15
I-2- L'approche cognitive de la production écrite	16
I-2-1- Les modèles psycho -cognitives de la production écrite.....	17
I-2-1-1- Le modèle de Hayes et Flower (1980)	17
I-2-1-2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)	19
I-3- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	20
I-3-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	21
I-3-1-1- Difficultés linguistiques.....	22
I-3-1-2- Difficultés socioculturelles.....	22
I-3-1-3 Connaissances référentielles.....	23
I-3-2- Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	23
I-4- Les stratégies d'écriture	24
I-4-1- Qu'est-ce qu'une stratégie d'écriture ?.....	24
I-4-2- La classification des stratégies.....	24
I-4-2-1- Les stratégies cognitives.....	25

I-4-2-2- Les stratégies métacognitives.....	27
I-4-2-3- Les stratégies socio-affectives.....	29
I-5- Le rapport lecture – écriture.....	29
Conclusion.....	31

Chapitre II : L'évaluation.

Introduction.....	33
II-1- L'évaluation : définition, types, Outils.....	33
II-1-1- Définition de l'évaluation.....	33
II-1-2- Objectif de l'évaluation.....	34
II-1-3- Les types d'évaluation.....	35
II-1-3-1- Evaluation diagnostique.....	35
II-1-3-2- Evaluation formative.....	35
II-1-3-3- Evaluation sommative.....	35
II-1-4- Les outils d'évaluation.....	36
II-1-4-1- Le questionnaire à choix multiples (QCM).....	37
II-1-4-2- Le questionnaire à réponse ouverte courte (QROC).....	37
II-1-4-3- Le tableau de production à double entrée.....	38
II-2- L'évaluation critériée.....	38
II-2-1- Les critères d'évaluation.....	38
II-2-2- Le rôle des critères d'évaluation dans l'apprentissage de l'écrit.....	39
II-3- La mise en place de l'évaluation au service de l'apprenant	40
II-3-1- L'autoévaluation.....	40
II-3-1-1- Les instruments d'autoévaluation.....	41
II-3-1-1-1- La grille d'autoévaluation.....	41
II-3-1-1-2- Les types de grilles d'évaluation.....	42

A- Les grilles d'évaluation de type analytique.....	42
A-1- La grille analytique uniforme.....	42
A-2- La grille analytique uniforme à échelles descriptives....	43
B- Les grilles d'évaluation de type globale.....	43
B-1- La grille descriptive globale.....	43
B-2- La grille descriptive globale avec échelons pondérés....	44
II-3-2- L'évaluation mutuelle.....	45
II-3-3- Co-évaluation.....	45
II-4- l'autoévaluation des apprenants	46
II-4-1- L'autonomie intellectuelle.....	46
II-4-2- Développement des compétences métacognitive.....	47
II-4-3- l'autoévaluation : une composante des compétences.....	47
Conclusion.....	50

Deuxième partie : Le cadrage méthodologique

Chapitre I : De la théorie à la pratique.

Introduction.....	53
I-1- Présentation des informations.....	54
I-1-1- Outils méthodologiques.....	54
I-1-2- Description du lieu de recueil des données.....	54
I-1-3- Description de la population concernée.....	54
I-2- Observation des pratiques de classe.....	55
I-2-1- Contexte d'expérimentation.....	55
I-2-2- Le déroulement des séances d'observation.....	55
I-2-3- Synthèse des résultats d'observation.....	58

I-3- Expérimentation	60
I-3-1- Description de l'échantillon.....	60
I-3-2- Description du corpus.....	60
I-3-3- Le déroulement de l'expérimentation.....	60
I-4- Analyse des copiés et interprétation des résultats	63
I-4-1- Comparaison descriptive des résultats des deux classes.....	67
Conclusion	68
Conclusion générale.....	71
Références bibliographiques	
Annexes	

Introduction générale

Introduction générale

Vu l'importance donnée au savoir écrire en classe de FLE, nous avons prédestinée de travailler précisément sur un sujet qui serait en relation avec l'évaluation de cette compétence.

Malgré la diversité des travaux et des recherches qui ont fait l'objet d'étude et d'analyse de production écrite des apprenants en FLE, cela ne cesse pas d'attirer notre attention et d'attiser notre curiosité.

Nos premières réflexions s'inspirent de la nouvelle réforme du système éducatif algérien en 2003, qui est à l'origine d'importantes modifications notionnelles, elle est marquée par le passage de l'approche par objectif à l'approche par compétence, chose permettant à l'apprenant d'apprendre à apprendre en l'impliquant de façon directe dans son apprentissage.

Cette réforme en question a engendré l'introduction de beaucoup de nouveaux concepts en accordant à l'évaluation de l'écrit un intérêt qu'elle ne démérite pas, de nouvelles formes d'évaluation ont vu le jour, dont celui de l'autoévaluation qui est l'objet de notre étude.

Le présent travail rentre dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de master en didactique de FLE, sous l'intitulé « L'apport de l'autoévaluation dans l'amélioration de la qualité des productions écrites en FLE, cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne. CEM 11 Décembre 1960 Bordj Bou- Arreridj ».

Sachant que les apprenants de 3^{ème} année moyenne ont déjà étudié quatre ans de français, deux ans au primaire et deux ans au cycle moyen, les apprenants sont préparés à produire et à rédiger dans différents genres de textes, donc ils ont acquis suffisamment de connaissances et de compétences pour être évalués à l'écrit selon les apprentissages effectués.

Dans cette recherche, nous voulons connaître l'effet des activités auto-évaluatives sur les productions écrites des apprenants en classe de FLE, et plus précisément, nous allons nous intéresser à l'usage des grilles d'autoévaluation lors d'une séance de production écrite.

Pour ce faire, notre travail tentera de répondre à la problématique suivante :

- ❖ L'introduction des procédés d'autoévaluation va-t-elle permettre aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

En répondant à cette question, nous nous sommes retrouvées obligée de penser à des questions connexes, à savoir :

- Comment les apprenants évaluent-ils leurs écrits ?

Introduction générale

- Est-ce que la mise en place de cette nouvelle habileté va rendre l'apprenant plus motivé et autonome ?

Certainement, répondre à cette problématique nous amène à émettre les hypothèses suivantes :

- L'autoévaluation permettrait d'améliorer la qualité des productions écrites des apprenants.
- La grille d'autoévaluation permettrait à l'apprenant de contrôler et d'évaluer sa production.
- L'autoévaluation permettrait de responsabiliser l'apprenant et de l'habituer à acquérir un jugement précis sur sa progression, aussi c'est une source de motivation offrant à ce dernier toutes les occasions de développer sa confiance en soi.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons jugé utile d'assister à des séances d'observation au sein du CEM afin de nous rapprocher au maximum à la réalité de classe, et pour le deuxième outil méthodologique, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique.

Dans ce contexte, notre travail est organisé en deux parties complémentaires et progressives. Partant d'un fondement théorique consistant en un survol historique et synthétique sur la compétence de la production écrite et de l'évaluation.

La partie théorique englobe deux chapitres s'articulant comme suit :

Le premier chapitre intitulé « la production écrite : concepts de base » : définitions, l'approche cognitive de la production écrite en basant sur les modèles de Hayes et Flower, Bereiter et Scardamalia, difficultés, stratégies, rapport : lecture/écriture.

Le deuxième chapitre ayant pour titre « l'évaluation » : définition de l'évaluation, fonctions, types et outils d'évaluation, l'évaluation critériée, les critères d'évaluation et de réussite, la mise en place de cette pratique, les modalités d'évaluation à savoir l'autoévaluation, ses instruments et ses avantages.

Dans la partie pratique constituée de deux volets, d'abord, nous présenterons les deux types de collecte de données élaborés et d'outils utilisés (observation et expérimentation). Ensuite, nous détaillerons le corpus sur lequel nous avons travaillé selon un déroulement chronologique. Enfin, nous exposerons et analyserons les résultats obtenus à partir de l'expérimentation menée dans l'établissement auquel nous avons conduit l'étude.

Première partie

Le cadrage théorique

Chapitre I

La production écrite :

Concepts de base

Introduction

La recherche pédagogique en matière d'écriture se développe considérablement depuis ces dernières années. Cette évolution a mis en évidence le sujet rédacteur, c'est une sorte de « retour de l'acteur ».

Dès lors, l'écriture signe l'entrée de l'individu dans un nouveau statut social que celui d'apprenant tout en lui permettant de construire son identité en tant que scripteur, de devenir l'auteur de ses écrits, d'être en mesure d'établir des stratégies conscientes et d'analyser les attentes du lecteur...

Dans ce chapitre, nous nous attachons à aborder la thématique d'écriture en partant de sa définition jusqu'aux stratégies permettant la mise en place d'une compétence d'écriture.

I.1 La production de l'écrit

La production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de la langue étrangère. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux complémentaires dans le cadre de la compétence de communication en langue cible.

Avant d'entamer l'écrit comme une situation de communication, il nous semble intéressant de comprendre la notion et le concept de « production écrite ».

I.1.1 Qu'est-ce qu'une production écrite ?

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Selon J.P. Cuq, l'écrit est « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »¹

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère comme « *une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière.* »²

Autrement dit, l'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrits situés sur un support. C'est produire une *communication* au moyen d'un *texte* dans une *langue* donnée.

¹ . J. P. Cuq, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003

² . C. B. De Miniac, *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*, Paris, presses universitaires du septentrion, 2000, p.19. [En ligne], disponible sur : https://books.google.com/books/about/Le_Rapport_%C3%A0_1_%C3%A9criture.html?id=t5NhtkVOAAC

Cette forme de communication exige la mise en œuvre des acquis et des habiletés de l'apprenant durant la séquence didactique. Elle l'amène à exprimer librement ses idées, ses intérêts et ses préoccupations afin de communiquer avec l'autrui « *écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* »³

Produire un écrit, signifie savoir se comporter adéquatement devant des situations-problèmes en mobilisant des compétences et des capacités cognitives aidant à résoudre les difficultés rencontrées.

C'est une tâche difficile qui exige au scripteur une bonne gestion de différentes actions, au cours de la tâche. Le sujet écrivant doit s'intéresser à l'organisation générale du discours d'une part (le plan, le destinataire...), comme il doit accorder une attention et contrôler d'autres paramètres d'autre part (l'orthographe, le syntaxe...)

Pour le groupe DIEPE, l'écriture est un processus récursif associant quatre compétences :

- ✓ Ecrire, c'est planifier. La planification peut se faire tout au début de l'écriture ou apparaître à tout moment en cours de processus, elle vise la précision des objectifs : connaissance du lecteur, effet souhaité...etc.
- ✓ Ecrire, c'est rédiger. La rédaction est la mise par écrit des idées et des intentions retenues. Elle exploite les possibilités sémantiques, syntaxiques, mais aussi, rhétoriques et stylistiques, pour assurer la correction et la cohérence du texte.
- ✓ Ecrire c'est réécrire. La réécriture est la modification du texte. Elle porte sur l'ajout la précision, la réorganisation et la reformulation, elle peut être vue comme liée au texte en progression.
- ✓ Ecrire c'est réviser. La révision est la vérification systématique d'un texte ou d'une partie de texte, la compétence à réviser peut-être vue comme liée au texte en correction.

I.1.2 L'écrit : un acte de communication

L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite. Selon les auteurs de cette approche, L'écrit désigne un acte de communication fonctionnel, c'est un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes graphiques.

³Ibid.

De ce fait, la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par un scripteur (auteur) à un lecteur pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments, sur un sujet précis. C'est ce qu'on appelle la communication écrite.

De son côté, Sophie Moirand aborde le sujet de la communication écrite en identifiant ses quatre composantes :

- ***Une composante linguistique*** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- ***Une composante discursive*** : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- ***Une composante référentielle*** : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- ***Une composante socioculturelle*** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Communiquer par écrit, implique que l'on prenne en compte le futur lecteur, car on écrit non pour *dire* mais pour *agir* sur celui qui va lire : « *on n'écrit pas ce qu'on veut, on écrit ce qu'on veut que le lecteur comprenne.* »⁴. Cela exige un apprentissage de l'anticipation, et une connaissance des usages sociaux, déjà découverts en lecture mais qu'il faut approfondir et transformer en outils pour écrire.

I.2 L'approche cognitiviste de la production écrite

Inspirée par la théorie de la psychologie cognitive américaine, les études cognitives sur le processus d'écriture postulent que l'acte d'écrire est, d'une part, une tâche cognitive complexe au cours de laquelle plusieurs demandes affectent le rédacteur en même temps et, d'autre part, une activité de résolution de problèmes.

Ce courant s'intéresse à l'étude du texte non comme produit final mais à l'étude de toutes les opérations qui interviennent pour sa réalisation.

⁴ Eveline, « *lecture et écriture : quelles relations entre-elles ?* », éducation, école et pédagogie. [En ligne]. n°242(décembre 2014). Disponible sur <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-queelles-relations-entre-elles?> (Consulté en juin 2019).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons sur les deux modèles dominants dans cette approche cognitive, qui sont celui de Hayes et Flower (1980) et ceux de Bereiter et Scardamalia.

I.2.1 Les modèles psycho-cognitifs de la production écrite

Les approches cognitive et psycholinguistique de la production écrite ont réellement vu le jour dans les années 1980 avec l'article princeps de Hayes et Flower. Dès lors, l'approche privilégiée a visé à identifier les différents processus cognitifs et les registres mémoriels mis en œuvre au cours d'une tâche de rédaction : on est passé d'une centration sur « le produit de l'activité » à une centration sur « les processus cognitifs » permettant cette activité.

I.2.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower décrivent la production écrite comme une activité de résolution de problème ; puisqu'elle exige au scripteur de fixer un ensemble de buts à atteindre. Le modèle de Hayes et Flower constitue le premier modèle le plus connu du modèle de résolution de problème (ou modèle cognitif).

Pour eux, l'écriture c'est l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux de processus. Leur modèle se subdivise en trois grandes composantes :

- **Le contexte de la tâche**, qui regroupe toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture, à savoir : le sujet du texte, le destinataire et le texte en construction.
- **La mémoire à long terme**, renfermant les connaissances stockées par le scripteur dans sa mémoire à long terme et qui sont nécessaires à la production de son texte : connaissances linguistiques, rhétoriques, pragmatiques...
- **Les processus d'écriture**, la production elle-même se déroule sur la base de la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

- ***La planification***

« *La planification, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte* »⁵. La planification consiste pour le scripteur à rechercher dans sa mémoire à long terme les contenus qui se rapportent au domaine de référence du texte et à

⁵ C.Cornaire et M.Raymond (2006), cité par K. Majouba, « *stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite au collège* », Horizons intellectuels, n°6, 2017, p.6.

Chapitre I La production écrite : Concepts de base

les organiser en un plan de texte hiérarchisé tenant compte du but de la production (pour quoi ? pour quoi faire ? avec quelle image de destinataire ?).

- **La mise en texte**

Le processus de mise en texte assure l'expression des connaissances sous forme linguistique, c'est l'étape durant laquelle le scripteur fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques (le lexique, la syntaxe, la construction des phrases...) nécessaires à l'élaboration du texte.

- **La révision**

Le dernier processus, celui de la révision, concerne l'évaluation de la qualité du produit mis en texte et son éventuelle amélioration.

*L'étape de la révision qui se caractérise par une sorte de mouvement d'aller, conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme*⁶

Selon des études récentes de Chesnet et Alamargot « réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés. »⁷

Donc, ce processus inclut la relecture et la correction du texte produit afin d'assurer la clarté du texte pour le destinataire.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) insiste sur l'interactivité des trois processus déjà cités (la planification, la mise en texte et la révision) mais aussi sur le fonctionnement récursif de ces processus rédactionnels : chaque processus pouvant interrompre tout autre processus pendant la rédaction.

⁶ C.Cornaire et P.M.Raymond, *la production écrite, Paris, CLE internationale*, p.29

⁷ Chesnet et Alamargot (2005), cité par H.Laurent, « la révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive », langages. [En ligne]. N°164(2006), p.13, disponible sur www.vcharite.univ-mrs.fr/.../IMG/Heurley_Revision.pdf (consulté le 28 avril 2019).

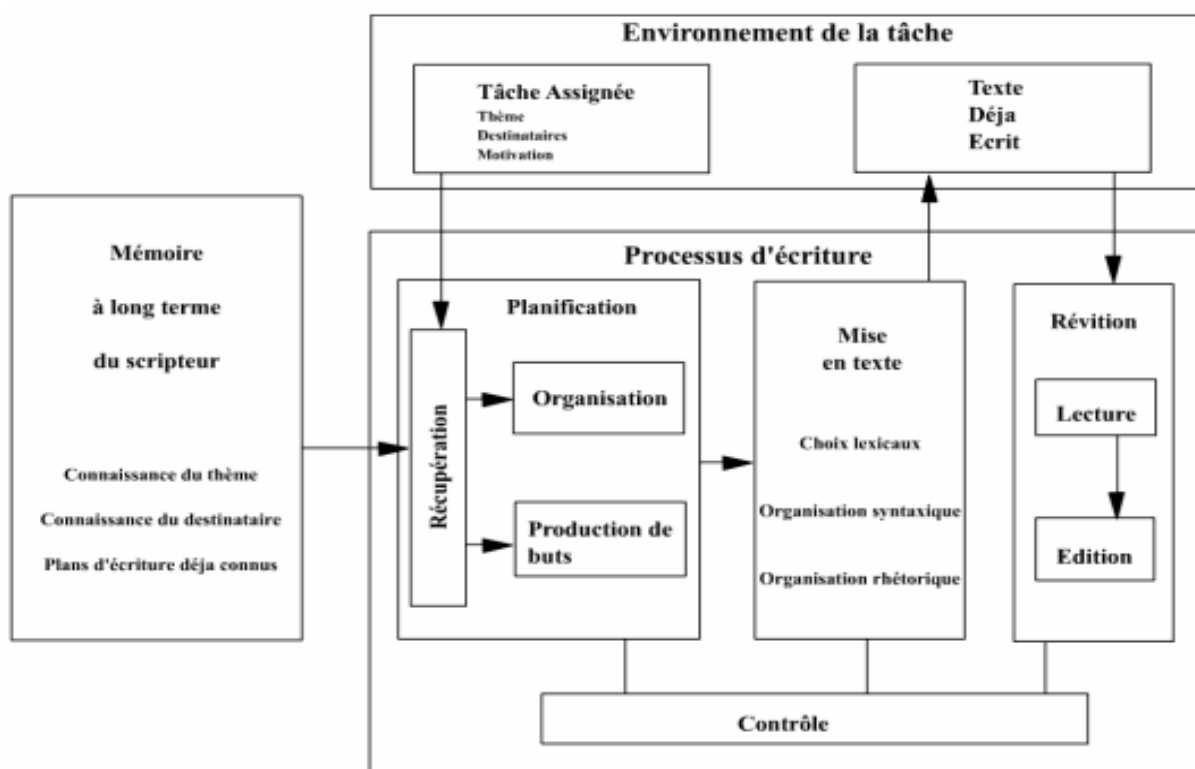


Figure 01 : Modèle du processus d'écriture (J.Hayes et L.Flower 1980)

1.2.1.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

A l'image de Hayes et Flower, les auteurs de ce modèle se servent des principes généraux de la science cognitive dans leur recherche sur l'écriture.

Bereiter et Scardamalia ont proposé deux modèles basés sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture.

Le premier modèle des « connaissances racontées » (knowledge-telling model) décrit la démarche d'un scripteur 'immature' qui commence à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet traité (l'organisation, la cohérence, la cohésion...), sa rédaction est une simple association de mots...

Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible. On a remarqué que les textes produits par ces sujets, au cours de tâches d'écriture imposées, s'apparentent au type narratif, qu'ils sont construits à partir d'associations de structures simples, de mots connus ou courants, et qu'ils se caractérisent

*le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées*⁸

Par contre le deuxième modèle des « connaissances transformées » (knowledge-transforming model) nous présente la démarche d'un scripteur 'mature' qui élabore et raffine ce qu'il sait à propos d'un sujet et qui peut résoudre les problèmes rencontrés au cours de la composition du texte.

*Il s'agit en fait d'un scripteur habile qui ne se contente pas, dans une première étape, de retrouver dans sa mémoire à long terme quelques bribes de connaissances qu'il posséderait sur un sujet ou un auteur, mais qui sait que la recherche de matériel est une étape essentielle à la construction du message*⁹

Nous pouvons remarquer que le modèle des « connaissances transformées » inclut le modèle des « connaissances racontées » parce que le scripteur 'mature' passe par les mêmes étapes du scripteur 'immature' (représentation de la consigne, du sujet et recherche des idées) mais il travaille et retravaille son contenu et son plan de façon à ce qu'ils soient en adéquation avec la visée communicative du texte.

Ces deux descriptions (modèles) sont intéressantes dans la mesure où elles nous laissent entrevoir les deux extrêmes de la production écrite : d'une part, un rédacteur novice (malhabile, immature) qui ne tient pas compte du contexte de sa production, ni du destinataire, et à l'opposé, un rédacteur expert (habile, mature) qui est 'maître' de son texte.

I.3 Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

L'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige non seulement un apprentissage technique mais aussi l'appropriation d'un certain nombre de compétence relevant de plusieurs domaines : linguistique, cognitif, social et culturel. Ainsi, l'écrit n'est pas une simple juxtaposition de phrases mais c'est un travail réfléchi, c'est la maîtrise de la structure interne et c'est surtout avoir des qualités rédactionnelles pour avoir une bonne production.

C'est pour cela, les apprenants non natifs éprouvent souvent des difficultés dans la tâche d'écriture, ils se trouvent face à un système graphique complexe d'une langue inconnue, chose qui rend la rédaction plus ardue.

⁸ C.Cornaire et P.M.Raymond, op-cit, p.29

⁹ Ibid,p.30

Chapitre I La production écrite : Concepts de base

Ces difficultés sont classées en deux catégories : des difficultés liées aux connaissances déclaratives et des difficultés liées aux connaissances procédurales.

Avant de détailler ces deux catégories, il est nécessaire de connaître qu'est-ce qu'on entend par le mot « connaissance ».

La connaissance est une structure interne particulière à chaque personne. Cette structure interne serait composée d'unités cognitives distinctes, appelées connaissances au pluriel, et ces unités seraient emmagasinées en mémoire selon des formats variés (concepts, propositions, schémas, règles, images, etc.) (...) Une partie de la connaissance d'une personne est explicite et peut être exprimée verbalement ou autrement, alors qu'une autre partie est implicite et peut influencer la qualité de l'agir (vitesse, précision, etc.). Cette connaissance implicite s'acquiert par la pratique répétée d'une activité et elle porte aussi le nom d'habileté dans le langage de la pédagogie¹⁰

Ainsi, pour distinguer déclaratif/procédural, Hebert Simon propose un exemple pour comprendre bien cette notion en donnant deux définitions du cercle :

- « Un cercle est l'ensemble des point équidistants d'un point donné. »¹¹
- « Pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ. »¹²

La première est une définition déclarative qui ne dit pas comment dessiner un cercle. La seconde est une procédure de dessin qui ne dit pas comment reconnait un cercle.

I.3.1 Les difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques. Il s'agit de connaissances statiques permettant la mise en application des connaissances procédurales « *la connaissance déclarative est un prérequis de la connaissance procédurales.* »¹³. On peut penser aux définitions, aux mots de vocabulaire, aux formules... etc.

¹⁰ M. Désilets, « *Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper* », revue des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol23, n°2(1997). p.303-304. Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031917ar/> (consulté le 03 aout 2019).

¹¹ Simon.H, cité par J.P. Fischer, « *la distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un 'passage du cinq' au CP* », revue française de pédagogie . [En ligne]. N°122 (1998), p.99. Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1139 (consulté le 03 aout 2019).

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

Dans cette catégorie nous pouvons inclure trois types de difficultés : linguistiques, socioculturelles et référentielles.

I.3.1.1 Difficultés linguistiques

Les difficultés linguistiques ont une relation avec les divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles... qui permettent et aident le rédacteur à une meilleure rédaction. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

- ***Le lexique***

Il concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. Le scripteur doit choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

- ***L'orthographe***

Il est un aspect important de la production écrite car les fautes d'orthographe sont celles qui se remarquent le plus à travers le texte. Son non-respect peut entraîner à la dévalorisation du message que véhicule le texte, il peut poser des problèmes de lecture, de mal compréhension et même d'incompréhension.

- ***La morphosyntaxe***

Selon le Petit Robert la morphosyntaxe est « *l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés.* ». Une telle définition met bien en valeur le caractère fondamental de cet aspect du langage. Un rédacteur en langue étrangère est invité à utiliser correctement et clairement l'ensemble des structures grammaticales pour construire un texte en évitant toute sorte d'incompréhension.

I.3.1.2 Difficultés socioculturelles

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à assurer une compétence de communication. Aussi la compétence linguistique doit-elle être accompagnée de savoir-faire culturels et sociaux qui permettront de répondre aux attentes des destinataires du texte.

L'apprenant qui produit un texte se doit communiquer en tenant compte du contexte culturel, de la perspective de son lecteur natif et pour ceci il doit savoir ce qu'il faut dire/écrire d'une part et comment le dire/écrire d'autre part. Cette compétence comprend les marqueurs de

relations sociales (salutations, conventions de prise de parole...), la connaissance des proverbes...etc.

I.3.1.3 Difficultés référentielles

Une autre difficulté que rencontre le scripteur c'est le « quoi écrire » c'est-à-dire le contenu de la rédaction qui interpelle la connaissance référentielle.

Lors de la production d'un texte, le scripteur doit faire appel à des connaissances à propos d'un domaine, d'un sujet en fonction du thème abordé.

On peut dire que la connaissance référentielle c'est la connaissance du monde. C'est un aspect qui contribue à la rédaction d'un texte de bonne qualité.

I.3.2 Les difficultés liées aux connaissances procédurales

Ces difficultés concernent le travail cognitif du scripteur, elles renvoient au comportement adopté par ce dernier. Ce comportement se traduit par un certain nombre de stratégies, de démarche pour mener à bien la réalisation de la tâche. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus de rédaction.

- ***Planification***

L'apprenant en langue étrangère ne consacre pas beaucoup de temps à la planification, ils suffisent de transcrire leurs idées dès leur apparition, cette transcription demeure la phase la plus importante dans la rédaction pour un scripteur malhabile, chose qui entraîne à un manque de clarté, de cohérence et de cohésion.

- ***Mise en texte***

Les scripteurs en langue étrangère voient que la mise en texte est plus compliquée. Ils font beaucoup de pause, produisent moins de mots...

- ***Révision***

La révision du texte est une deuxième réécriture. Un scripteur habile, en corrigeant les erreurs, se focalise sur la recherche des idées et le contrôle de la conformité de son texte à l'objectif de départ, tandis qu'un scripteur moins habile s'intéresse au lexique, à l'orthographe et à la conjugaison sans trop se préoccuper d'améliorer son contenu.

I.4 Les stratégies d'écriture

La production d'un écrit n'est pas facile, elle confronte le scripteur à la capacité limitée de mémoire et d'attention du cerveau humain. On ne peut pas en même temps chercher les idées, choisir une présentation de son texte...

Le meilleur moyen de ne pas se laisser déborder est justement d'adopter une stratégie d'écriture.

I.4.1 Qu'est-ce qu'une stratégie d'écriture ?

Pour C.Bégin « *les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne.* »¹⁴

Selon Oxford (1990), Les stratégies d'apprentissage des langues sont des actions spécifiques, des comportements, des techniques que l'apprenant utilise d'une façon volontaire afin de parfaire son progrès dans le développement dans compétences en langue étrangère.

De leur part O'Malley et Chamot (1990) les définissent comme : « *les pensées et les Comportements spéciaux dont les individus se servent pour les aider à comprendre, à apprendre ou retenir de nouvelles informations* »¹⁵

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, l'appellation stratégie d'apprentissage est un terme générique désignant tous les comportements adoptés par l'apprenant qui est entrain d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. Ces stratégies sont décrites comme étant : cognitives, métacognitives, et socio-affectives,

I.4.2 La classification des stratégies d'écriture

Les stratégies d'apprentissage qu'on retrouve dans les écrits de recherche sont nombreuses et présentent de grandes différences entre elles.

Weinstein et Mayer (1986) proposent une classification dans laquelle les stratégies sont organisées autour des processus d'emmagasiner et de traitement de l'information et autour de niveaux d'apprentissage selon les tâches visées (tâches simples et complexes). (...) De leur côté, Boulet et ses collaborateurs (1996) présentent une catégorisation des stratégies relativement élaborée. Ils les classent séparément selon les différents

¹⁴ Weinstein (1986), cité par C.Bégin, « *les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié* », revue des sciences de l'éducation . [En ligne]. Vol 34, n°1(2008), p.48.Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/> (consulté en avril 2019).

¹⁵ O'Malley et Chamot (1990), cité par A.Janet, « *les strategies d'apprentissage d'une langue étrangère* », Cahiers de l'APLIUT. [En ligne]. Vol 16,n°3(1997),p.13.Disponible sur : www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_16_3_1200. (Consulté en avril 2019)

domaines cognitifs, métacognitifs, affectifs et de gestion des ressources, et opèrent une subdivision de chaque catégorie en fonction du rôle des stratégies ou des objectifs visés par leur utilisation (...) ¹⁶

Pour O'Malley et Chamot, il existe trois types de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives. De ces stratégies nous nous intéressons particulièrement par celles de l'apprentissage d'écriture.

I.4.2.1 Les stratégies cognitives

« La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive, des situations où l'apprenant doit traiter les informations dans le but de les apprendre. »¹⁷

Ce sont des stratégies rapportant à l'usage direct des matières linguistiques, englobant l'application des techniques, et des stratégies d'accomplissement de la tâche d'écriture, aidant à approprier l'information de façon active. Ces stratégies favorisent l'encodage de l'information, la construction de lien entre les nouvelles et anciennes connaissances et la réactivation des informations déjà emmagasinées.

Selon Christian Bégin, Les stratégies cognitives sont organisées en deux catégories distinctes : des stratégies cognitives de « traitement » et des stratégies cognitives d'« exécution ».

- ***Les stratégies cognitives de traitement***

Cette stratégie englobe six catégories : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. Ces stratégies sont considérées comme des stratégies majeurs pour la réalisation de n'importe tâche scolaire. Le tableau suivant présente ces stratégies en les expliquant en détails :

Tableau 01 : taxonomie des stratégies cognitives de traitement.

¹⁶ C.Bégin, op-cit, p.50

¹⁷ Ibid,p .57

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> • Noter ; - souligner ; - surligner ; - encadrer ; - écrire ; - dire ; etc.
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Redire plusieurs fois à haute voix ; - redire mentalement plusieurs fois ; - réécrire plusieurs fois ; - relire plusieurs fois ; - réviser, etc.
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Séparer en petites parties ; - Identifier les composantes, les caractéristiques ; - défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher des différences ; - rechercher des ressemblances ou similitudes ; - rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ; - rechercher des rapports d'importance ; - rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Paraphraser ; - formuler des exemples ; - créer des analogies ; etc.
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> • Créer ou appliquer une mnémotechnique ; - construire des schémas ; - construire des diagrammes ou des tableaux ; - regrouper en fonction de caractéristiques ; - ranger par classes ou ensembles ; etc.

• *Les stratégies cognitives d'exécution*

Les stratégies cognitives d'exécution se résume en quatre stratégies (évaluer, vérifier, produire, traduire) ; elles représentent l'ensemble des procédures suivis lors de la tâche d'écriture. Le tableau ci-dessous explique bien ces stratégies en les accompagnant aux actions et procédures permettant de mener à bien la tâche.

Tableau 02 : taxonomie des stratégies cognitives d'exécution.

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
Évaluer* : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	<ul style="list-style-type: none">• Déterminer la valeur des éléments ;- comparer les rapports ;- estimer ;- identifier l'importance relative ; etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;- confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none">• Écrire ;- dire à voix haute ;- dessiner ; etc.
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none">• Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)- développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;- ajuster la production en fonction de critères déterminés.

I.4.2.2 Les stratégies métacognitives

« La métacognition est nécessaire pour apprendre, donc pour évoluer, progresser, s'adapter »¹⁸. La métacognition c'est le regard qu'un apprenant porte sur sa démarche mentale dans le but de planifier, évaluer, ajuster et vérifier son processus d'apprentissage « les principales manifestations d'une habileté métacognitive sont le contrôle et la régulation de la démarche d'apprentissage parce qu'ils sont le résultat d'une évaluation constante et consciente et en favorisant ainsi la réutilisation »¹⁹. Donc, la métacognition signifie à la fois l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur son fonctionnement cognitif et ses capacités à réguler ce fonctionnement.

Les stratégies et les moyens métacognitifs utilisés par l'apprenant pour produire un texte sont principalement la planification, l'autoévaluation et la régulation.

- ***La planification***

¹⁸ D.Courtillet, M. Ruffenach, *enseigner les sciences physiques : de la 3^{ème} au terminal*, Paris, Bordas, 2006, p. 76

¹⁹ L. Lafortune, S. Jacob, et D. Hébert, *pour guider la métacognition*, Québec, PUQ, 2003, p. 13. [En ligne]. Disponible sur : https://books.google.com/books/about/Pour_Guider_la_M%C3%A9tacognition.html?Id=7Sbt_PhkRIAC.

La planification c'est une phase essentiellement pré-linguistique dans laquelle se mettront en forme les idées en fonction du contexte situationnel et du but de la production.

La planification comporte deux phases : la récupération d'information en mémoire à long terme, et la sélection et l'organisation de ces idées retrouvées ou construites. Elle pourrait mettre en jeu deux niveaux de traitement : le niveau macrostructural (principales parties du contenu) et la microstructure (détail des idées dans chaque partie)²⁰

Dans cette première stratégie, l'apprenant planifie son discours, prévoit l'objectif et son intention de communication, il génère un plan (introduction, développement, conclusion) et il recherche les idées à développer tout en les organisant par la suite pour avoir une production.

- ***L'autoévaluation***

Selon Lafortune, Jacob et Hébert, l'autoévaluation est une stratégie qui favorise le développement de la métacognition et qui permet à l'apprenant d'exercer un meilleur contrôle sur ses actions et d'effectuer la régulation nécessaire.

L'autoévaluation n'est pas un simple procédé d'évaluation mais c'est un moyen qui contribue au développement de l'autonomie et il décuple le sens de la responsabilité et de l'appropriation. Elle produit un apprenant actif qui participe dans son apprentissage.

- ***La régulation***

La régulation est l'intervention que l'apprenant décide d'entreprendre après qu'il a surveillé, vérifié ou évalué sa production « *la régulation consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée* »²¹. Cette surveillance prend forme lorsque l'apprenant prend conscience de ses actions.

La régulation est indissociable de l'autoévaluation : elle ne peut pas avoir lieu sans la prise de conscience de l'apprenant sur son texte et son travail, elle pourra l'amener à changer son comportement pour se donner des stratégies qui lui permettront d'améliorer ses productions écrites. C'est l'ajustement du comportement qui montre que la réaction a eu lieu.

I.4.2.3 Les stratégies socio-affectives

²⁰ E. Espéret et al, « *processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte* », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. [En ligne]. N°11, (1995), p.31. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/reper.1995.2140>.

²¹ L. Lafortune, S. Jacob et D. Hébert, op-cit, p.11

Le groupe des stratégies socio-affectives résulte de la fusion de deux groupes de stratégies : les stratégies sociales et les stratégies affectives. Les stratégies sociales font références au mode d'interactions avec d'autres personnes afin d'avoir une assistance dans la tâche d'écriture. Quant aux stratégies affectives, elles se rapportent aux activités effectuées par les apprenants en vue de stimuler des dispositions affectives propices à l'apprentissage et de maîtriser le mieux possible les émotions et les sentiments qui pourraient nuire à la concentration ou à la motivation. Parmi ces stratégies socio-affectives :

- Conserver la motivation : positiver, se récompenser ...
- Diminuer l'anxiété : se servir des techniques de relaxation ou de respiration, rire...
- Comprendre les autres et s'identifier à eux : donner des informations personnelles, développer l'entente culturelle, remercier et s'excuser, prendre conscience des sentiments et des pensées d'autrui...
- Poser des questions : demander une clarification, une vérification et des corrections.

O'Malley et Chamot affirment que parmi ces trois catégories, les stratégies métacognitives sont supérieures aux deux autres. L'apprenant sans stratégies métacognitives ne sait pas trop où il va et peut difficilement vérifier sa performance dans l'exécution des tâches.

I.5 Le rapport : lecture / écriture

Longtemps ces deux activités et leur enseignement étaient séparés alors qu'elles entretiennent entre elles de multiples liens.

Giasson soutient que l'établissement de liens entre les deux est inévitable :

Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles. On ne saurait concevoir qu'un enfant puisse apprendre à parler s'il n'entend jamais dans son environnement. Il en est de même en ce qui concerne la lecture et l'écriture : elles sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite.²²

Si l'on réfère aux définitions concernant ces deux pratiques, il est facile d'envisager les relations qui existent entre les deux.

²² Giasson(2007), cité par A.M.Nouri, *l'articulation de la lecture et l'écriture dans l'enseignement du français en 2ème année secondaire*, Béjaia, 2012-2013, p.19

Chapitre I La production écrite : Concepts de base

Selon Reuter, la lecture est conçue « *comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* »²³

Selon le même auteur, écrire est aussi « *une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit.* »²⁴

D'après ces deux définitions, nous avons constaté que les deux activités reposent sur les mêmes mécanismes. La seule différence réside dans le fait que le point de départ de l'activité de lecture est le texte à travers lequel on construit du sens alors que dans l'ordre scriptural, on construit du sens dans le texte qu'on est entrain d'écrire.

Le lire et l'écrire sont liés par la nature de la communication qu'elles instaurent : le scripteur peut écrire pour un lecteur absent, par ailleurs, écrire nécessite d'être un bon lecteur de ses propres productions afin de réviser et de réécrire le texte.

Un des principaux points communs entre ces deux activités est celui de la compréhension du texte, le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer un sens dans son texte.

Sophie Moirand affirme que « *On ne peut produire non plus les types d'écrits (...) avant d'en avoir 'vu' dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de mêmes types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production des textes.* »²⁵

A partir de là, nous pouvons signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension de texte et par la suite arriver à acquérir une compétence de production écrite.

Comme il faut le rappeler souvent que la production écrite est une aptitude qui se travaille, c'est-à-dire des lectures nombreuses constituent une source importante de matériaux linguistiques, la lecture est avant tout un moyen d'enrichissement des connaissances du lecteur, elle lui permet d'avoir un bagage linguistique aidant dans la production de son texte, on peut dire que les productions écrites sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture.

²³ Y.Reuter, « *Les relations lecture-écriture dans le champs didactique* », Pratiques :linguistique, littérature, didactique. [En ligne]. N°86(1995), p8. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>.

²⁴ Ibid.

²⁵ S.Moirand, *situations d'écrit :compréhension et production*, Paris ,CLE International,1979,p96

Donc, la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement :

- ✓ Lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'approprier les structures textuelles.
- ✓ Ecrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construites.

La relation unissant le lire et l'écrire est une relation 'dialectique' où chacune des deux enrichit l'autre sans aucune dépendance de l'une à l'autre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir la compétence de la production écrite comme étant un acte de communication qui permet à l'apprenant de donner des informations et d'exprimer ses sentiments et de partager ses connaissances dans des situations bien définies.

Nous avons par la suite, met en lumière ses modèles en basant sur l'approche cognitive, les difficultés en expression écrite, les stratégies à adopter pour mener à bien cette tâche et la relation entre le lire et l'écrire.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à l'évaluation et plus précisément à l'habilité de l'autoévaluation.

Chapitre II

L'évaluation

Introduction

Dans le milieu éducatif le concept de l'évaluation occupe une place importante dans tous les stades d'apprentissage, elle est une partie intégrante de l'activité didactique, une large place à ce volet dans les programmes scolaires que ce soit à l'écrit et à l'oral.

Pour que l'évaluation soit efficace en se référant à certains critères pour permettre de se comparer et de se situer.

Dans ce chapitre nous avons tenté de définir l'évaluation en premier lieu, fonctions, types et outils. Pour que l'évaluation soit efficace, en se référant à certains critères pour permettre à l'apprenant de se comparer et de se situer, en orientant et en guidant à travers une grille d'autoévaluation, cette dernière est exploitée selon les objectifs fixés.

Freinet déclare que l'apprenant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. Autrement dit un déplacement de l'acte éducatif, c'est-à-dire le centre de l'école n'est plus le maître mais l'apprenant. Il donc doit évaluer soit même à travers l'autoévaluation afin de faire le point sur ses apprentissages, de contrôler et développer son autonomie.

II-1-L'évaluation : définition, types, outils.

L'évaluation n'est pas une pratique propre à l'enseignant seulement, c'est une méthode pratiquée par l'apprenant lui-même.

L'évaluation est considérée pour l'enseignant comme une activité qui l'accompagne durant toute sa vie professionnelle, elle permet de juger l'efficacité de tout acte éducatif, d'apprécier le niveau de ses apprenants et permettre de savoir si l'objectif fixé est atteint.

L'évaluation est considérée pour l'apprenant comme des pistes pour développer soi-même, son autonomie, son esprit critique, elle permet de participer à son apprentissage...

II-1-1-Définition de l'évaluation

Selon le dictionnaire de français Larousse le terme de l'évaluation se définit comme suit : « *Action de déterminer, fixer, apprécier la valeur de quelque chose ... etc.* »²⁶

Aussi « *déterminer approximativement la durée, la quantité, nombre ...de quelque chose.* »²⁷

Le dictionnaire actuel de l'éducation propose une définition de l'évaluation :

Une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir

²⁶ -www.larousse.fr

²⁷ - Ibid.

Chapitre II : L'évaluation

*de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou un objectif*²⁸

Pour le ministère de l'éducation de l'Ontario, 2002 l'évaluation c'est le processus qui « consiste d'abord à recueillir des données provenant de diverses sources [...] qui témoignent jusqu'à quel point l'élève satisfait aux attentes. »²⁹

Il ajoute aussi l'évaluation est un jugement professionnel éclairé de la qualité du travail d'un enfant à un moment donné. Ce jugement professionnel est fondé sur des échantillons du travail de l'apprenant qui illustrent bien son rendement en fonction de critères établis.

De Ketele ajoute :

*Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision.*³⁰

L'évaluation est donc une appréciation, une réflexion sur la valeur de certains travaux, production à l'aide de certains critères bien précis, elle permet de dégager les lignes de force, elle amène l'apprenant à cibler son orientation, elle l'éclaire sur lui-même et sur ses capacités et aussi éclaire l'enseignant sur l'apprenant.

II-1-2-Objectif de l'évaluation

Caroline velche dans son ouvrage « l'évaluation en fle » à cerner les grandes tendances de l'évaluation en français langue étrangère afin de ne pas mettre l'évaluateur dans des contraintes et des souhaits parfois contradictoire, l'objectif explicite ou implicite d'une évaluation centré sur l'évaluateur est de vérifier si les méthodes didactique et pédagogique ont une action efficace sur les apprenants et cela afin de valider ses pratiques.

Une évaluation qui met l'accent sur la relation éducative, (Enseignant, apprenant, savoir), c'est l'enseignant qui va assumer la transmission de savoir et des connaissances à l'apprenant et d'assurer les conditions d'apprentissages qu'il estime satisfaisante.

Quant à l'évaluation est centrée sur l'apprenant son but essentiel est de faire progresser l'apprenant en fonction de son profil de façon individualisé, de façon positive tout

²⁸ Legendre, *dictionnaire actuel de l'éducation*, [en ligne], disponible sur « François. Muller. Free. Fer / diversifier/définition.htm »

²⁹ -Ministère de l'éducation, cité par secrétariat de littératie et numérotie, *l'autoévaluation des élèves, Accroître la capacité*, [en ligne], disponible sur www.educ.gov.on.ca. P 1

³⁰ De Ketele cité par Souad Kassim Mohamed, didactique et linguistique [en ligne], disponible sur <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com>.

Chapitre II : L'évaluation

en évitant le sanctionnement mais surtout de l'engager dans une démarche autonome par rapport à son apprentissage (permet de l'apprenant de participer à son apprentissage).

Ainsi une évaluation orientée selon les exigences institutionnelle ou sociale, certainement il faut communiquer l'institution : des préoccupations de leur dispositif, Une collecte régulière d'information pour des prises de décision apparemment fondées : Bulletins trimestriels et dossiers scolaire, Conseils de classe, et orientation afin de sélectionner et d'opérer des classements et de travailler en fonction d'une norme de l'institutionnelle de la politique du pays et du système éducatif.

Pour les représentations des parents, l'évaluation a une forme matérielle : C'est les bulletins scolaires qui leur sont adressés.

II-1-3-Les types d'évaluation

Les trois types de l'évaluation tels qu'ils ont été conçu par caroline veltcheff et stanly Hilton vont avec les différentes évaluations dont le système éducatif se sert pour la vérification de l'atteinte des objectifs fixés sont les suivantes :

II-1-3-1- Evaluation Diagnostique

Elle est considérée pour Cuq « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif Elle demande une intervention et une remédiation individualisé.* »³¹

Elle se fait au début d'une période d'apprentissage, elle permet de vérifier le profil d'entrer de chaque apprenant, de mettre le point sur les connaissances préalable. Elle est aussi l'occasion de faire mobiliser ces connaissances ce qu'il permet à l'enseignant d'adapter une démarche pédagogique qui répond au besoin de leurs apprenants. Dans ce cas, l'évaluation a une fonction d'orientation. Ex :(test d'entrer, production écrite exercice...)

II-1-3-2- Evaluation Formative

*Évaluation intervenante, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maitre du degré de maitrise atteint et, éventuellement, de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies quoi lui permettent de progresser.*³²

³¹ Cuq et Gruca, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, 2002.

³² cité par Gabriel Fritsch, Rézoo, l'évaluation modèles et pratique ,14 aout 2005, disponible sur « sites est.video.net . », consulté le 18 avril 2019

Chapitre II : L'évaluation

Ce type d'évaluation se fait au milieu de l'apprentissage, situer tout au long de la séquence, a pour but de guider l'apprenant, de situer ses points forts et ses points de faiblesses, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Aussi elle guide l'enseignant par un retour sur ses objectifs, elle permet de réajuster leurs pratiques pédagogiques c'est-à-dire de revoir la méthode, les techniques et stratégies utilisées et de simplifier le contenu véhiculé.

L'évaluation formative est donc un instrument qui :

- intervient après chaque tâche ;
- a pour fonction d'informer l'enseignant sur le degré de maîtrise des compétences développées

Par les apprenants ;

- permet de connaître les difficultés individuelles d'apprentissage des apprenants ;
- permet d'identifier les apprenants qui ont besoin d'un complément d'explication pour

Acquérir certaines notions ;

- permet de déterminer les modalités les plus adaptées à chacun d'entre eux ;
- permet d'adapter l'enseignement aux rythmes et capacités des apprenants.

Elle met l'apprenant au centre de son apprentissage, l'apprenant peut identifier lui-même des critères sur lesquels repose cette évaluation, il peut donc s'autoréguler (hausse motivation) ex : exercice, examen.

II-1-3-3- Evaluation Sommative

J. Cardinet note que l'évaluation sommative

(...) porte sur un objectif terminal, plutôt que sur des savoirs partiels : si l'on fait l'effort d'établir un bilan, on voudrait qu'il renseigne sur quelque chose d'important et d'utile socialement [...] elle porte normalement sur de résultats acquis de façon relativement stable, car totalise des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens.³³

Donc l'évaluation sommative sert à établir un bilan des acquisitions sur des séquences complète d'apprentissage, elle caractérise par l'attribution de classement et de la sélection des apprenants, Une évaluation sommative est généralement sanctionnée par une note qui comptera pour la moyenne ou la réussite à un examen. Lorsque l'évaluation sommative conduit à l'obtention d'un diplôme, on parle d'évaluation certificative. Elle est donc l'occasion de la délivrance éventuelle.

³³ Cardinet.J, cité par secrétariat de littératie et numérotie. L'autoévaluation *des élèves, Accroître la capacité*, [en ligne], disponible sur www.educ.gov.on.ca. P 1

II-1-4-Les outils d'évaluation

Quels outils d'évaluation utilise – t – on dans l'enseignement ? Rappelons tout d'abord que le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage. Dans ce but, les évaluateurs font appel à des outils d'évaluation. Ces derniers sont variés car ils changent en fonction de situations particulières et de la nature des informations à recueillir dans la production des apprenants.

II-1-4-1-Le questionnaire à choix multiple QCM

Il peut prendre plusieurs formes, il s'agit de choisir la bonne réponse selon le type des items élaboré, il s'adapte idéalement au contrôle d'une connaissance d'un savoir sur un savoir – faire. Complexité difficulté des items sont variable. Chaque item doit comporter au moins cinq propositions, au moins quatre distracteurs. Voici quelque exemple :

- a. Item factuel à choix unique : Entoure la lettre majuscule correspond à votre réponse : Voltaire (François -Marie Arouet) est un écrivain de quel siècle ?
 - A. Moyen âge.
 - B. Révolution française.
 - C. XVIII siècle.
 - D. XIX siècle.
- b. Item factuel à exclusion : les auteurs suivants sont du 19 siècle sauf deux lesquels ? une question et 6 réponses.
- c. Item associatif simple : Associez un chiffre à une lettre.
 - 1- A-
 - 2- B-
- d. Item associatif composé : une lettre faite correspond un ou plusieurs chiffres.

A-château Briand	1-a écrit au 17s
B-Nerval	2-a écrit au 18s
C-camus	3- a écrit au 19s
D-Sartre	4- a écrit au 20 s
- e. Item associatif à exclusion : entourez la lettre correspondant à l'auteur ne présent pas l'une ou plusieurs des caractéristiques suivantes ...
- f. Item de relation entre terme : posez une croix dans la case correspondant à vos réponses.

A-	A- est vrai
	A -est faux

B- B- est vrai
 B - est faux

II-1-4-2- Questionnaire à réponses ouvertes courtes (QROC)

Contrairement à la question classique. Il appelle une réponse propre de l'apprenant, une opinion en une phrase, citez les personnages du livre qu'il a lus. (Maîtrise de connaissance).

II-1-4-3- Le tableau de production à double entrée

Il s'agit pour l'apprenant de proposer lui-même une réponse, construire des phrases simples correspond aux consignes. Dans ce type de test les connaissances sont appliquées. Ces productions sont souvent guidées d'une grille d'évaluation sinon on rencontre des difficultés à savoir dysorthographique, synonymie, réponse correcte mais attendue ... etc.

II-2- Evaluation critériée

Parler de l'évaluation critériée, c'est parler d'abord des critères d'évaluations. Le critère dans l'évaluation est un élément dans lequel on se place pour juger d'une qualité de production d'un apprenant. L'évaluation critériée est donc une démarche d'évaluation qui ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qui détermine les acquis d'un apprenant par la référence à des critères. C'est à travers ces critères que les productions des apprenants seront évaluées, que l'on décidera si la compétence est acquise, en voie d'acquisition, ou non. Ces critères vont permettre également de cibler les difficultés des apprenants afin de leur proposer une remédiation. Il faut toutefois préciser que l'évaluation critériée n'exclut pas la notation chiffrée. Dans le contexte pédagogique, elle est recommandée parce qu'elle est enrichissante aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants compte tenu du fait qu'elle met en avant la progression des apprenants.

II-2-1- Les critères d'évaluation :

- *Les critères de contenu :*
 - a. Le respect de règle de la mise en texte : ce qui caractérise une production en langue étrangère le manque d'organisation, des idées juxtaposés, manque des mots de liaison, le non-respect de la structure et de la cohérence.
 - b. Le respect de la consigne : la réponse à une question demande une bonne lecture de la consigne et de bonne compréhension pour ne pas être hors sujet.
- *Les critères de forme :* il s'agit des erreurs linguistique, syntaxique, lexicale morphologique et orthographique, a cet égard le chercheur en

didactique de FLE Lokman Demirtas affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories :

- a. Groupe nominal : les erreurs lexical et grammatical tel que les déterminants (article, adjectif, et l'accord en genre et en nombre)
- b. Groupe verbale : ce sont des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes les auxiliaires de modalité.
- c. Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxique telles que l'ordre des mots les pronoms relatifs, l'orthographe.

Autre classement de critères : d'un point de vue linguistique, Morris a décrit comme suit :

- a. Le point de vue morphosyntaxique : concernant la relation des signes entre eux.
- b. Le point de vue sémantique : concernant la relation entre les signes et leurs référents.
- c. Le point de vue pragmatique : concernant la relation entre le message et ses utilisateurs, il concerne des faits linguistiques.

Les critères de réussite : concerne le produit fini. Ce critère est utilisé pour répondre à la question « à quoi je vois que mon produit est réussi ? »

On distingue deux types de critère :

➤ **Les principaux (minimaux) :** ceux dont la maîtrise est nécessaire pour certifier la compétence, certifier la réussite ou l'échec du texte produit par l'apprenant. Voici quelques exemples :

- La pertinence : adéquation de la production à la situation (hors sujet /hors consigne).
- L'exactitude ou la correction : utilisation du savoir et outils de la discipline.
- La cohérence : utilisation d'une démarche logique, application des règles sans contradiction interne.
- La complétude : le développement complet et l'exhaustivité de la réponse.

➤ **Les secondaires (perfectionnement) :** ce sont des critères qui servent à évaluer les degrés de compétence des apprenants pour les classer les uns par rapport aux autres. Voici quelque exemple :

- La sélection de l'information.
- La lisibilité ou la mise en relief des informations.
- Soigner la production.

- Un travail de qualité dans la présentation.
- L'orthographe et la correction du langage.

II-2-2-Le rôle des critères d'évaluation dans l'apprentissage de l'écrit

Les critères d'évaluation élaborés, une fois mis en exergue et définis, permettent à l'enseignant de clarifier les objectifs d'apprentissage. C'est dans ce sens que Gadeau Josette et Finet Colette (1991) soulignent : « *définir des critères d'évaluation, c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage.* »³⁴

Les deux auteurs énumèrent les rôles que devraient jouer les critères d'évaluation Pour l'apprentissage de l'écrit :

- Faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits.
- Faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, certes, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble.
- Faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas coucher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successives.

II-3-La mise en place de l'évaluation au service de l'apprenant

L'évaluation n'est pas une tâche consacrée seulement à l'enseignant, on comprend aujourd'hui l'importance d'effectuer une évaluation pour l'apprentissage, c'est dans ce sens que l'évaluation devrait progressivement devenir une tâche réalisée par l'apprenant aussi.

L'une de forme de l'évaluation le plus efficace qui a fait le rendement des apprenant de façon efficace et significative c'est l'autoévaluation des apprenants pour que l'apprenant puisse s'évaluer, il doit se comparé à un référentiel qui comporte en générale les objectifs d'apprentissages et les critères d'évaluation qu'on a déjà cité précédemment.

II-3-1- L'auto-évaluation

Selon le ministère de l'éducation de l'Ontario,2002,

L'auto- évaluation des apprenants est le processus par lequel l'apprenant recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage, c'est l'évaluation par l'apprenant de ses propres progrès en matière de

³⁴ Gadeau cité par Djellabi nasima,le role de l'autoévaluation dans l'apprentissage de la production écrite cas des apprenants de 4 AM[en ligne],didactique de langue et cultures, Biskra,2014/2015,P33

Chapitre II : L'évaluation

*connaissance, de compétence, de processus ou de comportement. L'auto-évaluation donne à l'apprenant une conscience et une compréhension accrue de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante.*³⁵

L'auto-évaluation est pour St.Pierre et la fortune un jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage.

Ce type d'évaluation est défini par Cuq comme une pratique toujours présente mais généralement inconsciente. Selon lui, c'est une pratique qui est omniprésente dans tout acte d'apprentissage, mais qui se fait d'une manière involontaire. Cette évaluation concerne l'enseignant et l'apprenant à la fois.

Le CECR déclare que : « *l'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage.* »³⁶

C'est une évaluation interne, et donc non certifiant, qui permet à l'apprenant, d'apprécier le résultat, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques.

D'une autre part, l'évaluation externe faite par un enseignant exige que ce dernier ait acquis des compétences professionnelles d'évaluateur, l'auto-évaluation implique que l'apprenant ait acquis la capacité de prendre en charge son évaluation. La formation des apprenants à l'auto-évaluation fait donc partie intégrante de la formation de l'autonomie, et s'opère selon les mêmes procédures. Elle concerne, d'une part, les représentations de l'apprenant, sa culture d'apprentissage : qu'est-ce qu'une évaluation interne ? à quoi sert l'évaluation ?... etc.

Aussi elle porte sur les capacités techniques à acquérir : définition de critères d'analyse en lien avec les objectifs d'apprentissages ; détermination de seuils de réussite en accord avec ses exigences personnelles et les exigences imposées par l'utilisation sociale qu'il souhaite faire de ses acquis.

II-3-1-1- Les instruments de l'auto-évaluation

³⁵ Ministère de l'éducation Op-cit , p3

³⁶ Conseil de l'Europe, (2001), cadre européen commun de références pour les langues, Paris : Didier

II-3-1-1-1- La grille d'auto-évaluation

Nous sommes d'accord avec Cuq et Gruca qui pense que l'évaluation doit allier la grille aux objectifs à vérifier pour atteindre une vérification tournée vers l'essentiel de ce qu'est attendu de l'apprenant.

Scallon annonce que la grille d'évaluation est un outil de jugement qui se compose essentiellement de critère chacun accompagné d'une échelle d'appréciation.

Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'écrit ne peut se faire de manière général et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogique.

Cette grille prend généralement la forme d'un tableau qui caractérise chacun des critères qui renvoient aux objectifs travaillés en classe. C'est grâce à cette dernière que l'apprenant peut améliorer leur performance en production écrite, comme elle le pousse à prendre conscience d'une façon beaucoup plus précise de leurs erreurs et de leurs réussites.

II-3-1-1-2- Les types de grille d'évaluation

Scallon distingue les grilles d'évaluation les plus utilisées dans le contexte de l'évaluation des compétences, en deux catégories : la première est celle dite de type analytique et la deuxième dite de type global.

A- Les grilles d'évaluation de type analytique

Elles sont constituées d'une liste de critères accompagnée d'une échelle d'appréciation, les degrés d'appréciation renseignent sur les différents niveaux de maîtrise de chaque critère. Les résultats par critère informent sur les points forts et les points faibles de l'apprenant, à ce sujet Scallon atteste qu'« *en évaluation formative, on a surtout besoin de jugements analytiques qui circonscrivent les points forts et les points faibles d'une performance ou d'un ensemble de performances liées à une famille de situation* »³⁷

Donc, c'est ces jugements analytiques qui permettent d'identifier le niveau des apprenants, ce qui confère à ces grilles leur caractère diagnostique. Faciles à remplir et à traiter, elles peuvent être utilisées à toutes les étapes du processus d'apprentissage par l'enseignant et l'apprenant en même temps. L'apprenant les utilisera pour s'exercer à l'auto-

³⁷ Scallon , , cité par Abid,T., *l'évaluation de la production écrite en classe de fle.*[en ligne],didactique ,Béjaia,2014/2015.

Chapitre II : L'évaluation

évaluation ou pour évaluer d'autres apprenant, elles représentent un moyen simple et rapide de réguler les apprentissages. Dans ce type de grille, on distingue deux genres qui sont :

A-1- La grille analytique uniforme

Dans cette grille, les degrés de l'échelle constituent un ensemble qui permet de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise du critère, c'est-à-dire, elle autorise à l'enseignant de suivre le degré de progression de chaque apprenant.

Tableau 03 : Exemple de grille analytique uniforme (Scallon, 2004 :182)

GRILLES D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ (avec échelles uniformes ou non descriptives)	COMMENTAIRES
Grille 1a Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent Précision du résumé <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent Concision <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent	Chacun des trois critères est accompagné d'une échelle uniforme de trois échelons.
Grille 1b Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> incomplet <input type="checkbox"/> + ou - complet <input type="checkbox"/> complet Précision du résumé <input type="checkbox"/> imprécis <input type="checkbox"/> + ou - précis <input type="checkbox"/> précis Concision <input type="checkbox"/> élaboré <input type="checkbox"/> + ou - concis <input type="checkbox"/> concis	On trouve les mêmes critères que dans la grille 1a, mais les échelles diffèrent d'un critère à l'autre sans être pour autant descriptives.

A-2-La grille analytique uniforme à échelles descriptives

Cette grille contient des échelons qui décrivent les caractéristiques recherchées, elle est explicite et elle a le mérite de renvoyer à l'élève une image claire de ses possibilités.

Tableau 04 : Exemple de grille d'évaluation descriptive (Scallon, 2004 :183)

GRILLES D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ (avec échelles descriptives)	COMMENTAIRES
Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> aucune idée ou une seule idée de l'auteur <input type="checkbox"/> il manque une seule idée <input type="checkbox"/> toutes les idées sont mentionnées	La mention des idées, l'exactitude et la répétition sont les indices qui rendent ces échelles spécifiques.
Précision du résumé <input type="checkbox"/> plusieurs idées sont inexactes ou imprécises <input type="checkbox"/> une seule idée est inexacte ou imprécise <input type="checkbox"/> toutes les idées de l'auteur sont exactes	
Concision <input type="checkbox"/> texte redondant (beaucoup de répétitions) <input type="checkbox"/> une ou deux répétitions <input type="checkbox"/> aucune répétition	

B- Les grilles d'évaluation de type global

Chapitre II : L'évaluation

Les grilles de type globales diffèrent des grilles analytiques, par le fait que les échelons qui les constituent intègrent plusieurs critères à la fois, et qui forme une unité cohérente. Ce type de grilles englobe deux genres qui sont :

B-1-La grille descriptive globale

Les échelles qui forment cette grille sont particulières, elles sont appelées aussi « rubrique », ces rubriques expriment en termes généraux le degré de complexification de la qualité globale à apprécier. Scallon, déclare que « *le but de l'échelle descriptive globale est d'attribuer une simple note chiffrée (ou une note) à une prestation* »³⁸

Donc, ce genre de grille est approprié quand on veut noter les apprenants, ou bien les guider pour pouvoir progresser dans leurs apprentissages.

Tableau 05 : Exemple d'une grille descriptive globale (Scallon, 2004 :185)

Échelle descriptive globale	Note
L'élève exprime clairement son point de vue (réponse à la question posée), mentionne plusieurs cas qu'il a explorés et en donne une illustration.	4
Le point de vue de l'élève est clairement exprimé et il est fait allusion à quelques cas qui ont été explorés. Il n'y a cependant pas d'illustration.	3
L'élève ne répond pas clairement à la question, bien que plusieurs cas aient été explorés et illustrés.	2
Il n'y a pas de réponse à la question posée et il n'y a pas de trace d'exploration de cas variés.	1

B-2-La grille descriptive globale avec échelons pondérés

À propos de ce type de grille Scallon déclare que « *dans la perspective de l'évaluation formative, il n'y a aucun intérêt à masquer les indices décrivant les points forts ou les points faibles de l'élève en les remplaçant par une note chiffrée globale* »³⁹, Alors cette grille est élaborée afin d'établir une note chiffrée globale.

Tableau 06 : Exemple de grille descriptive globale avec échelons pondérés

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

(Scallon, 2004 :185)

Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> aucune idée ou une seule idée de l'auteur	0	<input type="checkbox"/> il manque une seule idée	1	<input type="checkbox"/> toutes les idées sont mentionnées	2
Précision du résumé <input type="checkbox"/> plusieurs idées sont inexactes ou imprécises	0	<input type="checkbox"/> une seule idée est inexacte ou imprécise	1	<input type="checkbox"/> toutes les idées sont exactes	2
Concision <input type="checkbox"/> texte redondant (beaucoup de répétitions)	0	<input type="checkbox"/> une ou deux répétitions	1	<input type="checkbox"/> aucune répétition	2

II-3-2- Evaluation mutuelle

L.Allal définit l'évaluation mutuelle ainsi « Deux ou plusieurs apprenants (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe »⁴⁰, Elle permet d'élaborer des critères en commun, elle conduit une auto-régulation pour chaque apprenant. Cette situation qui s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative vise à provoquer chez l'élève une autoévaluation de son apprentissage, à travers les informations qui lui sont données en retour par des pairs sur sa production, à travers la mise en question de ses démarches et représentations sous l'effet à la fois d'une utilisation de critères et de verbalisations.

II-3-3- Co-évaluation

C'est un moyen très précieux qui donne du sens à l'évaluation. Dans la Co-évaluation apprenant /enseignant, l'apprenant confronte son évaluation avec celle de l'enseignant.

La Co-évaluation entre les apprenants renforce les attitudes réflexives, elle repose sur un climat de confiance entre les pairs, elle permet par ailleurs de favoriser le développement cognitif de l'apprenant par la confrontation et le conflit de communication.

⁴⁰L.Allal, cité par F. Campanale. *L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité*. [Document électronique]. Liège, Belgique, HAL, Sep 2003. Disponible sur : [http:// hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521/](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521/)

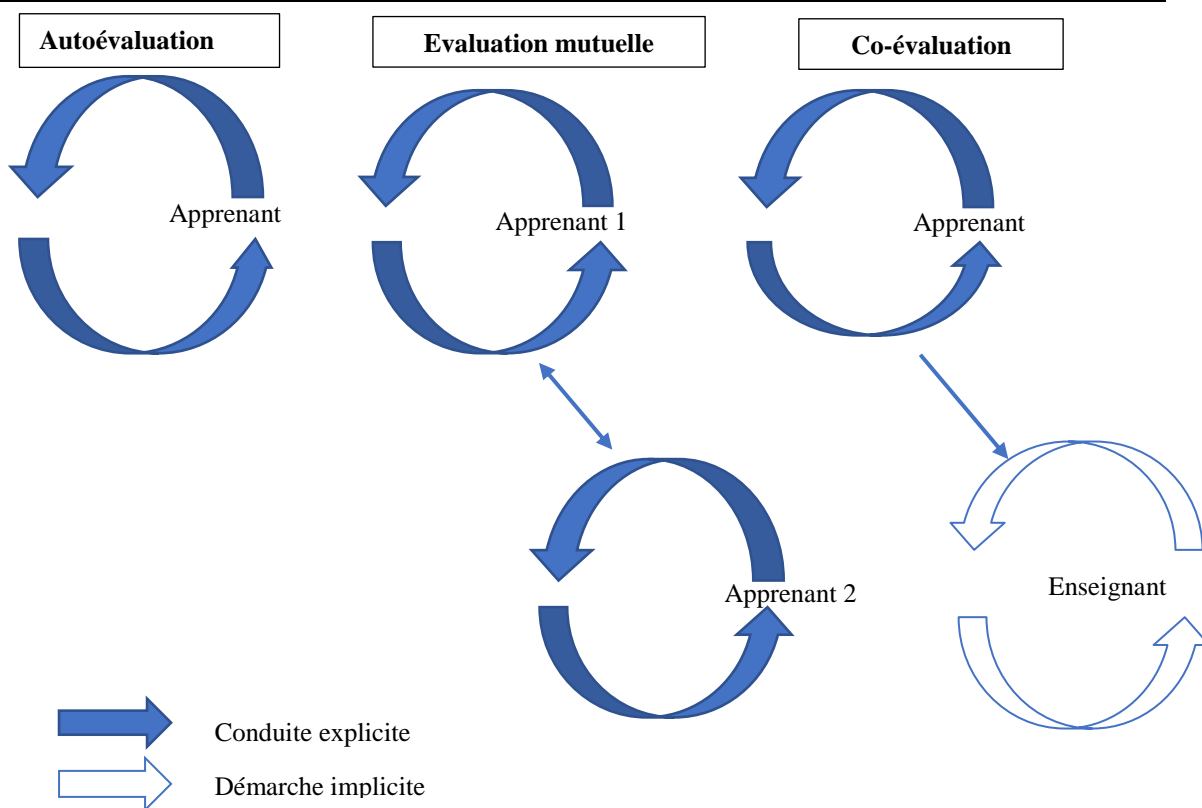


Figure 02 : les modalités d'évaluation (L.ALLAL, 1999)

II-4-L'auto-évaluation des apprenants

L'auto-évaluation consiste en la capacité à évaluer soi-même l'apprentissage personnel et son résultat, les apprenants qui savent approximativement juger leur travail de manière réaliste disposent d'une base solide pour leur apprentissage future, ils peuvent organiser eux même, leur apprentissage et leur motivation toujours intacte.

Selon Scallon le concept de l'auto-évaluation comporte à la fois une habilité et une habitude à développer selon trois axes : l'autonomie intellectuelle, la métacognition et développement d'une compétence.

II-4-1-L'autonomie intellectuelle

Revenant toujours au ST Pierre pour lui un apprenant autonome, c'est un apprenant qui poursuit des butes personnel, explicite et organisé, un apprenant qui dispose un éventail stratégique, qui exerce des choix bien réfléchis pour arriver à ses buts. Cette dernière qui en mesure d'identifier ses progrès et ses reculs, St. Pierre affirme que la faite d'identifier les progrès et les reculs est directement relider à l'auto-évaluation.

Pour PILLONEL, M., et ROUILLER, J., développer chez l'apprenant une véritable compétence auto-évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser

affirmer son identité sans occulter l'altérité. Se risquer à laisser l'apprenant prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. En ce sens, accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet scolaire c'est le reconnaître comme sujet ; reconnaissance identitaire indispensable pour qu'il puisse se former. Les auteurs précisent même plus loin que l'autonomie de l'apprenant est indissociablement liée à l'auto-évaluation.

Cuq ajoute que, ce type d'évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise l'autonomie. Grâce à ce type d'évaluation l'apprenant devient autonome est capable de s'auto-évaluer en comparant son travail à celui de ses camarades, à la correction de l'enseignant, ou bien, il peut s'auto-évaluer grâce à la grille d'auto-évaluation proposée dans leurs manuels scolaires.

II-4-2- Développement des compétences métacognitif

La métacognition c'est « *penser le fait de fait penser.* »⁴¹, selon Relhieser et ses collègues précise que les apprenants qui renforcent leur capacité à comprendre leur propre processus de pensée sont mieux équipées pour utiliser les compétences cognitives nécessaire pour atteindre ses objectifs.

La Fortune et St.Pierre expliquent que lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problèmes, l'apprenant fait appel à trois aspect à la fois l'aspect déclaratif de la métacognition (les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité cognitive) c'est l'activité de contrôle et l'aspect procédural le savoir-faire de la métacognition (stratégies mises en œuvre pour planifier, contrôler et réguler cette activité), ajoutant la troisième aspect la mise en mots soit la verbalisation, la réflexion sur l'activité mental.

Approfondissons les stratégies de contrôle et de régulation qui concernent directement l'autoévaluation et sur lesquelles repose l'habileté métacognitive.

II-4-3-l'autoévaluation : une composante des compétences

Une compétence est généralement définie comme un savoir- agir complexe, qui permet de résoudre un ensemble de situations complexes en mobilisant des ressources intégrées (internes et externes) pour identifier et résoudre efficacement une famille de situations, de façon autonome.

Dans les textes de l'institution, on nous demande de plus en plus d'évaluer les compétences, En effet, nous ne devons pas évaluer les simples savoirs que l'on trouve dans

⁴¹ Relheiser, cité par secrétariat de littératie et numérotie, *l'autoévaluation des élèves, Accroître la capacité*, [en ligne], disponible sur www.educ.gov.on.ca. P 1

Chapitre II : L'évaluation

les programmes et donc seulement les connaissances qui est un système empirique de l'éducation à l'école. Bien sûr, nous devons quand même évaluer l'acquisition des connaissances en référence au bulletin officiel mais également des méthodes, processus développés.

Travailler sur les compétences demande une évaluation d'une situation complexe qui pose problème aux apprenants qui leur permet de mobiliser ses connaissances, ses méthodes ainsi ses stratégies pour résoudre un problème donné ; cette situation permet à l'apprenant de construire un savoir dans une démarche constructivisme et socio-constructivisme.

L'évaluation d'une compétence ne peut se faire que par l'évaluation d'un ensemble de situations comparables pour éviter le critère aléatoire de la réussite d'une situation unique.

Alors la compétence est donc la mobilisation de connaissances, savoir-faire et attitudes articulés de manière à résoudre un ensemble de situations complexes ayant des points communs. On mettra en avant l'articulation des différentes ressources pour permettre de résoudre la situation. L'évaluation de la maîtrise de la compétence nécessite donc une pluralité de situations.

Aussi l'une des objectifs de l'institution est le développement d'une pensée réflexive et critique ce qui le propre de l'auto-évaluation, Cet esprit critique peut se développer à travers plusieurs domaines : une réflexion sur la stratégie adoptée, le type d'activité, les idées développées...

Cyboran, ajoute un autre effet positif de l'auto-évaluation, une responsabilisation accrue des apprenants à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion.

Bower et Stevahn estiment que la confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage que se fixent les apprenants et les efforts qu'ils accomplissent pour atteindre ces Objectifs.

Indirectement, l'autoévaluation pourrait donc améliorer les objectifs d'apprentissage des apprenants et leur implication pour y parvenir. Le CECR déclare que : « *l'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* »⁴²

⁴² CECR, loc-cit.

Les grilles d'autoévaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience.

Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage.

Les grilles d'autoévaluation servent à donner des conseils à partir des critères qui décrivent aussi complètement possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans une situation de communication écrite spécifique.

Grille d'autoévaluation

La grille d'autoévaluation permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages. En effet, les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en production écrite en lui permettant d'abord, d'apprendre à écrire, puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie.

Figure 03 : Synthèse de la grille d'autoévaluation.

Conclusion

Dans le second chapitre, nous avons intéressée à l'évaluation, D'abord, nous avons précisé qu'est-ce que l'évaluation, objectifs, types et outils. Ensuite, nous avons mis l'accent sur la description de l'évaluation critériée, en s'appuyant sur deux critères (critères d'évaluation et critères de réussite), pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage, elle doit être exercer par l'apprenant à travers l'auto-évaluation, Co-évaluation et l'évaluation mutuelle afin de développer ses compétences.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une présentation détaillée au dispositif expérimental.

Deuxième partie

Le cadrage méthodologique

Chapitre I
De la théorie à
la pratique

Introduction

Cette partie pratique constituée de deux volets expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

Nous avons recours à deux outils méthodologiques avec lesquels nous pourrions confirmer ou infirmer nos hypothèses préalablement citées :

- L'autoévaluation permettrait d'améliorer la qualité des productions écrites des apprenants.
- La grille d'autoévaluation permettrait à l'apprenant de contrôler et d'évaluer sa production.
- L'autoévaluation permettrait de responsabiliser l'apprenant et de l'habituer à acquérir un jugement précis sur sa progression, aussi c'est une source de motivation offrant à ce dernier toutes les occasions de développer sa confiance en soi.

Nous allons par la suite expliciter les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé, à savoir :

- ❖ La description du CEM et les classes où nous avons recueilli notre corpus ;
- ❖ Le choix du temps ;
- ❖ La description de la population concernée.

En guise de conclusion, nous décrirons, étape par étape, le déroulement de recueil de données.

Cette partie pratique vise à :

- Vérifier l'impact de l'autoévaluation sur l'amélioration des productions écrites des apprenants.
- Mettre en lumière la place qu'occupe l'activité d'autoévaluation dans les pratiques de classes lors d'une séance de situation d'intégration (production écrite).

II-1-Présentation des informations

II-1-1-Outils méthodologiques

Afin de concrétiser notre recherche, on a choisi d'assister à des séances d'observation au sein du CEM, et pour le deuxième outil méthodologique, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique :

- L'introduction des procédés d'autoévaluation va-t-elle permettre aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

II-1-2-Description du lieu de recueil de données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rendu visite au CEM (Collège d'Enseignement Moyen), 11 Décembre 1960 qui se trouve au cœur de la ville de Bordj Bou-Arréridj. L'ouverture de cette école est en 1987. Le CEM assure l'éducation de 680 apprenants (337 garçons, 343 filles) pour l'année 2018-2019. L'enseignement dans cette école est assuré par 33 enseignants et 22 personnes administratifs et un directeur.

II-1-3-Description du temps de recueil de données

Nous avons recueilli nos données pendant la fin du deuxième trimestre (pour l'observation) et le troisième trimestre (pour l'expérimentation).

Nous avons choisi ce temps pour permettre aux apprenants d'avoir un certain savoir et une idée profonde sur le type du texte étudié. Les apprenants choisis sont concernés par l'étude du texte narratif réel et ses caractéristiques durant toute l'année.

II-1-4-Description de la population concernée

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit.

Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des apprenants de troisième année moyenne.

I-2- Observation des pratiques de classe

I-2-1- Le contexte d'observation

Pendant le deuxième trimestre, nous avons assisté au déroulement d'un atelier d'écriture avec l'enseignante (D.S) ayant l'expérience de 17ans. L'atelier qu'on a observé est dans la deuxième séquence du deuxième projet. Cette tâche a pour objectif d' « *Insérer la description d'un patrimoine dans un récit : La Casbah d'Alger* ».

Dans les buts déjà cités, nous avons assisté à trois (3) séances composant cet atelier :

1. Je me prépare à l'écrit
2. J'écris
3. Compte rendu de la production écrite

I-2-2- Le déroulement des séances d'observation

Séance 1

Date : 17/03/2019

Séance : préparation à l'écrit

Durée : 1 heure

Objectif : l'apprenant sera capable de produire un texte cohérent et cohésif décrivant un lieu.

Pour mieux fixer les techniques d'écriture chez les apprenants, pour être capable de réemployer les contenus des cours étudiés durant la séquence, l'enseignante propose une série d'activités comme un entraînement à l'écrit, à voir l'activité n° 1 page 107, c'est une activité où l'enseignante demande aux apprenants de décrire un lieu à la manière de Tahar BEN JELLOUN.

Elle a aussi proposé l'activité n° 2 dans la même page où l'enseignante demande de lire le texte en disant ce que représente les passages surlignés en couleur oralement et aussi de présenter en quelques lignes un lieu emblématique de leur région.

On prend par exemple l'activité n°1 que nous présentons ci-dessous :

- *Lis l'extrait de récit suivant.*

Il existe dans la médina de Fès une rue si étroite qu'on l'appelle « la rue pour un seul ». Elle est longue et sombre. Les murs des maisons ont l'air de se toucher vers le haut. On peut

Chapitre I : De la théorie à la pratique

passer d'une terrasse à l'autre sans effort. Cette rue est dans ma mémoire, ancrée comme un souvenir vif. Les fenêtres se regardent et s'ouvrent sur la lumière du jour. Je suis émerveillé face à cette rue si particulière...

D'après T. Ben Jelloun, la rue pour un seul, 2003.

- *A la manière de Tahar Ben Jelloun, décris un lieu que tu apprécies en commençant par : « Il existe..... ». Et en terminant par : « Je suis émerveillé(e)..... »*

Au cours de cette préparation, l'enseignante a opté, par les procédés de réemploi et de consolidation, à imprégner aux apprenants les mots et les structures grammaticales et morphologiques qui seraient la matière d'un réinvestissement lors de la phase de production écrite.

Séance2

Date : 18/03/2019

Séance : production écrite

Durée : 1 heure

Objectif : l'apprenant sera capable de décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

C'est une séance de production personnel où l'enseignante a fait un petit rappel pour mettre l'apprenant dans le bain, en lui rappelant le modèle de production qu'il devrait rédiger et cela à travers un bref rappel des principaux moments de la phase de l'oral. Puis elle a écrit la consigne de la production écrite qui est en page 108 du manuel scolaire au tableau et elle a demandé à quatre apprenants de lire la consigne à haute voix. Pour assurer la compréhension, l'enseignante a reformulé et a analysé la consigne oralement en mettant en évidence :

- Le thème : dont va parler l'apprenant.
- La tâche : que l'apprenant doit entreprendre.

La consigne

- *Voici le début d'un récit extrait du Méthodique Le Français au BEM.L'auteure parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah. Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière.*

-Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.

Chapitre I : De la théorie à la pratique

-Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu.

-Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien

La Casbah d'Alger

Je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu. Mes parents y sont nés et mes grands-parents y demeurent encore.

*Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien qui se nomme la Casbah. Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio.....
.....
.....*

Après avoir expliqué la consigne et le plan à suivre pour décrire un lieu, elle a aussi expliqué les critères de réussite de la rédaction qui sont en fait les garde fous qui vont aider l'apprenant à rester dans le cadre du thème proposé, en évitant toute glissement dans « l'hors sujet ».

Critères de réussite

-Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.

-Tu emploies des présentatifs et des qualifiants pour décrire les éléments composant la description.

-Tu utilises des verbes de localisation et de perception.

Après cet éclaircissement, l'enseignante a demandé à ses apprenants de commencer la rédaction individuellement tout en respectant la consigne, en évitant les fautes d'orthographe et en utilisant la boîte à outils en page 108.

A la fin de la séance, tous les apprenants ont terminé la production de leurs textes, et l'enseignante passe entre les rangs pour récupérer les copies.

Séance3

Date : 20/03/2019

Séance : compte rendu de la production écrite

Durée :1 heure

Objectif : l'apprenant sera capable de :

- Se rendre compte des erreurs qu'il a commises afin de les corriger.
- Evaluer son propre apprentissage (s'auto-évaluer).

Le compte rendu c'est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence didactique. Cette séance a passé par trois phases :

Première phase

D'abord, l'enseignante a rappelé le sujet de la rédaction en écrivant la consigne au tableau pour servir du support à la leçon. Aussi, elle a réexpliqué les critères pour la réussite de la rédaction oralement.

Deuxième phase

Ensuite, elle a choisi une production moyenne d'un apprenant, elle l'a écrit au tableau, cette dernière a subi par l'ensemble de la classe un traitement des erreurs.

Troisième phase

Enfin, elle a remis les copiés aux apprenants en invitant deux apprenants au tableau pour lire leurs productions tout en faisant une correction orale sur place.

Et à la fin de la séance, l'enseignante a demandé aux autres de faire une autocorrection à la lumière de ce qui a été présenté dans la cour.

I-2-3- Synthèse des résultats d'observation

A travers les séances d'observation auxquelles nous avons assisté, nous avons constaté que :

- Un grand nombre d'apprenants sont actifs pendant la tâche de production car ils auraient peut-être trouvé le thème à leur goût.
- Les apprenants se sont lancés en général dans l'écriture, Après la lecture de la consigne, ils ont commencé directement la tâche d'écriture (l'absence d'utilisation du

brouillon par la majorité). Les aspects de la planification, de la réécriture et de la révision ne semblent pas tenus en compte par les apprenants.

- L'enseignante a aidé les apprenants en leur donnant des reformulations, des synonymes...
- L'enseignante a donné la grille après un premier jet d'écriture, elle ne l'a proposé au même moment que la consigne d'écriture.
- L'enseignante a utilisé la grille proposée dans le manuel scolaire telle qu'elle est.
- Pour vérifier la présence ou l'absence des critères, l'enseignante s'est basée sur l'évaluation mutuelle.
- L'enseignante a fait le compte rendu de l'opération de l'autoévaluation.

I-3- Expérimentation

I-3-1- Description de l'échantillon

En fonction de l'objectif visé dans notre travail, à savoir : tester l'impact des grilles d'auto-évaluation dans le développement et l'amélioration des productions écrites chez les apprenants du FLE. Nous avons choisi, de façon aléatoire, quatorze apprenants (14) de troisième année moyenne, nous avons les divisé en deux groupes, c'est-à-dire 7 apprenants dans chaque groupe, l'un des deux est considéré comme un groupe « témoin », il nous sert de repère par rapport auquel nous pouvons vérifier la progression ou la régression de l'autre groupe qui est un groupe « expérimental ».

I-3-2- Description du corpus

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons confronté les apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un texte narratif réel en racontant un souvenir d'enfance. Notre corpus est constitué donc de l'ensemble des écrits des apprenants.

I-3-3- Le déroulement de l'expérimentation

La consigne

- Pendant les vacances d'été, au bord de la mer, tu as rencontré un(e)ancien(ne) camarade de classe. Assis(e) sur le sable, tu évoques un souvenir d'enfance que vous avez vécu ensemble.

Rédige ce souvenir qui est resté gravé dans ta mémoire en précisant les émotions ressenties dans un texte d'une dizaine de lignes.

-Tu annonces l'événement dont il s'agit en indiquant où et quand cela s'est passé.

-Tu précises quel Age tu avais.

-Tu racontes ce qui t'est arrivé et ce que tu as ressenti.

-Tu indiques qui était avec toi.

-Tu dis comment tu as vécu cet événement.

Premier groupe (groupe témoin)

L'expérimentation s'est déroulée auprès d'un groupe d'apprenants. Le groupe est composé de sept (7) apprenants (4 filles, 3 garçons).

Pour ce dernier, Le déroulement de notre expérimentation est composé de deux étapes :

Première étape : nous avons présenté la consigne aux apprenants.

Deuxième étape : nous leur avons demandé d'écrire un texte répondant à la consigne

Sans aucune orientation.

Deuxième groupe (groupe expérimental)

Concernant ce groupe, il est composé du même nombre que le groupe témoin 7 apprenants (4 filles, 3 garçons).

L'expérimentation est composée de trois étapes :

Première étape : Présentation de la consigne.

Deuxième étape : Ecriture du texte répondant à la consigne.

Troisième étape : Introduction d'une grille d'auto-évaluation.

Le travail s'est déroulé de la même manière, mais la seule différence se situait au niveau de l'ajout d'une troisième étape c'est l'introduction de la grille d'auto-évaluation. Cette fois-ci nous avons accompagné la consigne d'écriture par une grille d'auto-évaluation et nous avons demandé aux apprenants d'en faire attention lors de l'écriture de leurs productions écrites.

Les critères de réussite à respecter dans la production

- Tu écriras ton texte à la 1^{ère} personne du singulier.
- Tu emploieras le vocabulaire du souvenir, des sentiments, des émotions.
- Tu utiliseras le présent d'énonciation pour le souvenir et les temps du passé pour les Évènements.
- Tu emploieras des substituts pour éviter les répétitions.

Chapitre I : De la théorie à la pratique

Ces critères sont donnés sous forme de consigne à suivre, avec l'emploi des pronoms personnels de la deuxième personne du singulier 'Tu' impliquant directement l'apprenant.

La grille d'auto-évaluation (relecture)

La grille d'auto-évaluation se trouve dans le manuel scolaire page 129 et elle se présente comme suit :

Tableau 01 : la grille d'auto-évaluation utilisée par les apprenants de la classe expérimentale.

Critères	Oui	Non
1. J'ai employé « je » dans mon récit.		
2. J'ai employé un verbe du souvenir au présent.		
3. J'ai indiqué l'événement, le lieu et le temps.		
4. J'ai raconté dans un ordre chronologique ce qui s'est passé.		
5. J'ai utilisé les temps du passé pour raconter.		
6. J'ai évoqué ce que j'ai ressenti ce jour-là et ce que j'en ressens encore aujourd'hui.		
7. J'ai organisé mon texte en trois paragraphes avec des alinéas.		
8. J'ai respecté les majuscules et la ponctuation.		
9. J'ai vérifié l'orthographe des mots.		

NB : les apprenants ont fait leurs travaux dans des conditions identiques : la même enseignante, le même nombre d'apprenants participants, la même consigne, la même durée, le recours interdit aux dictionnaires. La seule différence comme nous avons déjà mentionné est l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation.

Tableau 02 : les étapes de l'expérimentation mises en place pour les deux groupes.

<i>La classe</i>	<i>La consigne</i>	<i>La grille</i>
<i>Témoin</i>	+	-
<i>Expérimentale</i>	+	+

I-4- Analyse des copiés et interprétation des résultats

L'analyse du corpus, s'est déroulée de façon qu'elle réponde à l'objectif principale :

- ❖ La comparaison entre les écrits des apprenants pour connaître l'effet d'une grille d'autoévaluation sur les productions écrites des deux groupes :
 - *Classe témoin* : Absence de la grille d'auto-évaluation.
 - *Classe expérimentale* : Présence de la grille d'auto-évaluation.

Cette analyse permet de vérifier s'il y a une amélioration dans le niveau des productions écrites des apprenants en utilisant la grille d'auto-évaluation.

Pour identifier le groupe dans lequel le corpus a été recueilli, nous avons choisi le code « G.T » pour le groupe témoin, et le code « G.E » concernant le groupe expérimental.

Critère n°1 :

- L'emploi du pronom personnel « je » dans le récit.

	OUI	NON
G. T	7	0
G. E	7	0

Le commentaire :

Tous les apprenants des deux groupes « G.T » et « G.E » utilisent le premier pronom du singulier « je » dans leurs productions.

Critère n°2 :

-L'emploi d'un verbe du souvenir au présent.

	OUI	NON
G. T	7	0
G. E	7	0

Le commentaire :

Nous avons constaté une réussite de réalisation de ce critère c'est-à-dire tous les apprenants ont utilisé un verbe de souvenir, comme : *se souvenir, se rappeler...*

Critère n°3 :

-L'indication de l'événement, lieu et temps.

	OUI	NON
G. T	5	2
G. E	6	1

Le commentaire :

Un bon nombre d'apprenants (5/7) pour le groupe témoin ; (6/7) dans le groupe expérimental ont indiqué l'événement, le lieu et le temps.

Critère n°4 :

-La narration dans un ordre chronologique ce qui s'est passé.

	OUI	NON
G. T	2	5
G. E	6	1

Le commentaire :

Nous remarquons que la majorité des apprenants du groupe témoin n'ont pas arrivé à enchaîner les idées en les racontant dans un ordre chronologique contrairement au groupe expérimental où nous constatons une réussite considérable au niveau de ce critère.

Critère n°5 :

-L'utilisation des temps du passé pour raconter.

	OUI	NON
C.T	3	4
C.E	7	0

Le commentaire :

En ce qui concerne l'utilisation du passé, 03 apprenants seulement parmi 07 de la classe témoin ont réussi ce critère, alors que dans la classe expérimentale tous des apprenants (7/7) savent que les verbes dans un texte narratif doivent être conjugué au passé.

L'utilisation des temps du passé est l'un des critères majeurs que l'apprenant doit utiliser dans la narration, donc les apprenants sont familiarisés avec ce critère en étudiant le texte narratif durant les trimestres précédents.

Critère n°6 :

-L'évocation de ce qu'il a ressenti ce jour-là et ce qu'il en ressent encore aujourd'hui.

	OUI	NON
C.T	3	4
C.E	6	1

Le commentaire :

Dans le groupe témoin (3/7) apprenants ont évoqué les émotions et les sentiments dans leurs écrits, contrairement à l'autre groupe où tous les apprenants sont parvenus à respecter ce critère d'une façon satisfaisante, à l'exception d'un apprenant qui a rédigé le texte sans raviver l'événement.

Critère n°7 :

-L'organisation du texte en trois paragraphes avec des alinéas.

	OUI	NON
G. T	0	7
G. E	3	4

Le commentaire :

Tous les apprenants du groupe témoin ont raté la répartition de leurs productions en 03 paragraphes, ils ont rédigé le texte en un bloc, tandis que 03 apprenants du groupe expérimental ont respecté ce critère.

La majorité des apprenants n'arrivent pas à produire un texte bien structuré, cela s'explique par le fait que la plupart des apprenants basent leurs intentions sur le contenu que la forme.

Critère n°8 :

-le respect des majuscules et de ponctuation.

	OUI	NON
G. T	0	7
G. E	1	6

Le commentaire :

Concernant ce critère, un apprenant seulement parmi 14 apprenants des deux groupes a respecté les majuscules et la ponctuation, tandis que les autres manifestent un souci de vérifier la ponctuation.

Critère n°9 :

-La vérification d'orthographe des mots.

	OUI	NON
G. T	1	6
G. E	3	4

Le commentaire :

Nous constatons une grande pauvreté orthographique, un seul apprenant seulement du groupe témoin et trois de l'autre groupe ont parvenus à répondre à ce critère, ce que signifié que les apprenants prouvent des difficultés d'orthographe.

I-4-1-Comparaison descriptive des résultats des deux classes

- Nous remarquons que les écarts entre « le groupe témoin » et « le groupe expérimental » sont presque nuls au niveau de trois premiers critères.
- Il ressort de ces données que les apprenants du groupe expérimental ont arrivé à mieux produire tout en respectant plus au moins les six derniers critères c'est-à-dire le rendement en matière du respect des critères, chez les apprenants de « groupe expérimental » qui ont été concernés par l'utilisation d'une grille d'autoévaluation était plus grand que celui chez les apprenants du « groupe témoin ».

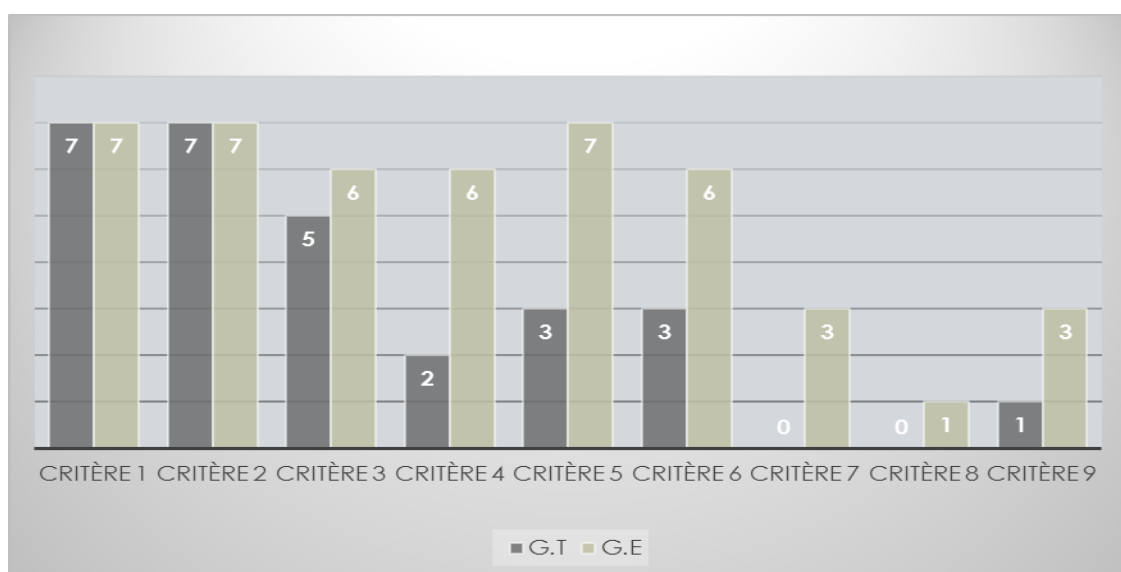


Figure 04 : le nombre de réussite des critères dans les deux groupes.

Conclusion

A travers notre recherche, nous avons constaté qu'accompagner la consigne d'écriture d'une grille d'auto-évaluation avait ses fruits : cette dernière est un outil didactique qui rend l'apprenant plus autonome, elle l'aide à progresser en le poussant à interroger son écrit afin de l'évaluer.

- ✓ Les grilles d'auto-évaluation est un moyen fiable de promouvoir le processus d'apprentissage dans une classe du FLE.
- ✓ L'apprenant est mieux rassuré et guidé dans son apprentissage de cette langue étrangère, elle l'aide à progresser en le poussant à interroger ses écrits afin de l'évaluer.
- ✓ C'est un outil didactique et une bonne habileté permettant à l'apprenant de participer dans son apprentissage.
- ✓ La grille d'autoévaluation est un facteur qui éclaircit les intentions de l'enseignant en explicitant les objectifs attendus.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à mettre la lumière sur l'utilité de l'introduction des procédés d'autoévaluation sur le niveau des productions écrites des apprenants de troisième année moyenne.

Dans cette voie, nous avons organisé notre recherche limitée en trois chapitres :

Le premier chapitre est consacré à la production écrite, ses modèles, ses difficultés et ses stratégies.

Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé à l'évaluation et précisé les grilles d'auto-évaluation.

Concernant le troisième chapitre ou bien le premier chapitre de la partie pratique, nous l'avons destiné à la présentation de notre méthode de travail. Un protocole expérimental visant à porter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées précédemment, a été préparé et réalisé au niveau d'un CEM se trouvant au centre-ville de la wilaya de Bordj Bou- Arreridj.

Les allers retours entre le terrain et le cadre théorique sur l'apport des procédés auto-évaluatives (précisément la grille) sur les textes produits par des apprenants de troisième année moyenne, ont confirmé les hypothèses qui stipulent que :

- L'autoévaluation permettrait d'améliorer la qualité des productions écrites des apprenants.
- La grille d'autoévaluation permettrait à l'apprenant de contrôler et d'évaluer sa production.
- L'autoévaluation permettrait de responsabiliser l'apprenant et de l'habituer à acquérir un jugement précis sur sa progression, aussi c'est une source de motivation offrant à ce dernier toutes les occasions de développer sa confiance en soi.

Ce travail de recherche nous a marqué tant sur le plan humain ainsi que sur le plan didactique. D'abord, sur le plan humain, nous avons rapproché à la réalité de classe et nous avons découvert la pratique de l'enseignement. Comme nous avons appris en didactique que la pratique de l'autoévaluation amène un espace de rencontre entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Elle permet ainsi à l'apprenant d'être l'acteur de son apprentissage. En prenant conscience de sa responsabilité, ce dernier peut passer d'un sujet évalué à un sujet apprenant.

En bref, les procédés d'autoévaluation se sont révélés efficace quant à l'amélioration des écrits, à l'acquisition d'une certaine autonomie de l'apprenant et de plus à l'acquisition d'un

Conclusion générale

esprit critique. La rentabilité de ces procédés est relative à la façon dont on les applique en classe. Mais elle n'est qu'un auxiliaire et un facteur aidant à l'amélioration de cette compétence.

A partir de cette recherche limitée, nous souhaiterions à l'avenir élaborer différents modèles de grilles d'autoévaluation selon le niveau et les besoins des apprenants et selon la nature des activités, ainsi, nous espérons que les nouveaux programmes et les méthodes d'enseignement prendront en considération la participation des apprenants dans l'élaboration de la grille d'autoévaluation afin d'éviter tout problème d'incompréhension ou de mauvaise interprétation de l'ensemble des critères construisant la grille.

Par ailleurs, l'apprenant qui a appris à s'autoévaluer et s'autoréguler se trouve mieux armé pour faire face aux défis de notre société.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presse universitaire de Septentrion. [En ligne], disponible sur : [https : //books. Google. Com/ books/ about/ Le_Rapport_%C3%A0_l_%C3%A9criture.html ?id=t5NhtrkVOAAC](https://books.google.com/books/about/Le_Rapport_%C3%A0_l_%C3%A9criture.html?id=t5NhtrkVOAAC)
- Conseil de l'Europe, (2001), *cadre européen commun de références pour les langues, langues : Apprendre- enseigner -évaluer*, (2001). Paris : Didier.
- Cornaire, C., et Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris, France : CLE international.
- Cuq et Gruca, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, 2002.
- Guide d'évaluation, Centre d'expertise réseautique francophone-RAC,2002, disponible sur : www.savie.qc.ca (consulté le 10\05\2019)
- Jarro, A. (2006). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, Université Rue des Minimes39 : Edition De Boeck.
- Lafortune, L., Jacob, S., et Hébert. (2003). *Pour guider la métacognition*. Québec : PUQ.[Enligne].Disponiblesur : https://books.google.com/books/about/Pour_Guider_la_.M%C3%A9tacognition .html? Id =7Sbt_PhkRIAC
- Laurent, A., et al. (2014). *L'évaluation de l'écrit en français à l'école primaire : de la conception des sujets à la remédiation des erreurs*. Cote d'ivoire : Ifadem. [En ligne]. Disponible sur : https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/cote-ivoire-livret_3-evaluation-ecrit.pdf (Consulté le 04-03-2019).
- Moirand, S. (1979). *Situation décrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Veltcheff, C., Hilton. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Dictionnaires :

- CUQ Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Paris, (2003).
- Legendre, dictionnaire actuel de l'éducation, [en ligne], disponible sur : François. Muller. Free. Fer / diversifier/définition.htm
- Dictionnaire Larousse. [En ligne], Disponible sur : www.larousse.fr

Articles et sites web :

- Bégin, C. *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*, revue des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol 34, n°1(2008). Disponible sur : <https://www.erudit.org/Fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/> (consulté en avril 2019).
- Bikulčienė, R. *Cours de didactique du français langue étrangère*. Université Šiauliai, Lituanie. [En ligne] ;2007. Disponible sur : www.su.lt (consulté le 14\03\2018)
- Campanale, C. *L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité*. [Document électronique]. Liège, Belgique, HAL, Sep 2003. Disponible sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521/>
- Désilets, M. *Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper*, revue des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol23, n°2(1997). Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031917ar/>(consulté le 03 aout 2019).
- Espéret, E., et al, *processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. [En ligne]. N°11(1995). Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/reper.1995.2140>
- Eveline, *lecture et écriture : quelles relations entre- elles ?*, éducation, école et pédagogie.[En ligne].N°242 (décembre2014) .Disponible sur : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2014/05/28/242-lecture-et-ecriture-quelles-relations-entre-elles?> (Consulté en juin 2019).
- Fischer, J.P. *la distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un 'passage du cinq' au CP*, revue française de pédagogie. [En ligne]. N°122(1998). Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1998_num_122_1_1139 (consulté le 03 aout 2019).
- Fritsch, G., et Rézoo, *l'évaluation modèles et pratiques* ,14 aout 2005, disponible sur : sites.est.video.net .(consulté le 18 avril 2019).
- Janet, A. *Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT. [En ligne]. Vol 16, n°3 (1997). Disponible sur : www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_16_3_1200. (Consulté en avril 2019)
- Kassim, S. *Evaluation en classe de FLE/FLS. Didactique et linguistique*. (2007) Djibouti. [En ligne], disponible sur : <https://souad-kassim Mohamed. blog4ever .com> .

- La particularité de l'évaluation en didactique de français langue étrangère, disponible sur : www.diacronia.ro (consulté le 06\04\2019)
- Laurent, H. *la révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive*, langages. [En ligne]. N°164 (2006), disponible sur : www.vcharite.univmrs.fr/IMG/Heurley_Revision.pdf (consulté le 28 avril 2019).
- Reuter, Y. *Les relations lecture-écriture dans le champs didactique*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique. [En ligne]. N°86 (1995). Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1740>
- Secrétariat de littératie et numératie. *L'autoévaluation des élèves, Accroître la capacité*. [en ligne]. N° 4 (2007). Ontario. Disponible sur : www.educ.gov.on.ca.
- St -Pierre, L. *l'habilité d'auto-évaluation : pourquoi et comment le développer ?* Pédagogie collégiale, vol 18, N1, 2004

Mémoires et thèses :

- Abid, T. (2015). *L'évaluation de la production écrite en classe de FLE* (mémoire de master). Université Abderrahmane MIRA. Béjaia.
- Bais, R. (2017). *L'auto-évaluation une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève* (mémoire de master). Université Grenoble Alpes. [En ligne]. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/file/BAIS-Robin-SPC.pdf> consulté le (02 /06/2019)
- Bastie, C. (2016). *Motivation et progrès des élèves grâce à l'auto-évaluation : Comment inscrire l'autoévaluation dans la motivation et l'apprentissage des élèves ?* Université Grenoble Alpes. [En ligne]. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01437381/document>(consulté le 02 /06/2019).
- Bouchi, H. *le rôle des grilles d'autoévaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants de 4^{ème} AM* (mémoire de master). Université Dr. MOULAY Taher. Saida. Disponible sur : www.Univ-Saida.com (consulté le 23 février 2019).
- Djellabi, N. (2014). *Le rôle de l'auto-évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE chez les apprenants de la 4^{ème}AM* (mémoire master). Université Mohamed KHIDER. Biskra.
- Nouri, A.M. (2012). *L'articulation de la lecture et l'écriture dans l'enseignement du français en 2^{ème} année secondaire* (mémoire de master). Université Abderrahmane MIRA. Béjaia.

Annexes

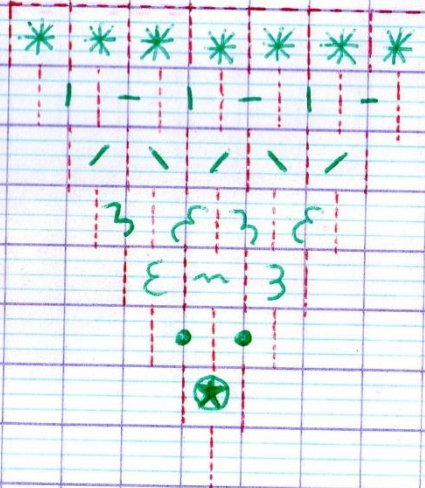
❖ Les production des apprenants du groupe témoin.

Apprenant 01

Je me souviens de la première
fois où j'ai mis les pieds à la salle
de théâtre pour voir une pièce
musicale, c'était le plus beau
jour de ma vie, et j'étais très
heureuse.

Un jour *inoubliable
dans la montagne

Je me souviens, quand j'avait 10 ans
Je suis sortis à la montagne, avec Kha
et ma famille, nous avons joué au bord
de la rivière, c'était un spicial jour
Et j'étais très heureuse.



merci de votre lecture

* Je me souviens qui avec l'avis
de moi de ramadhan, en se se
heureuse de nous fone assemble
sur la table de Fatoue qui nous
laisse remercier notre dieu de
connaître l'import avec de
~~Karam~~ Karam.

* Je me souviens que chaque Saison
d'été mon pere nous prepare à visiter
un endroit qui est aimable pour
lui et pour nous.

Apprenant 04

je me souviens en 2012 pendant les vacances d'hiver, moi et ma famille nous sommes allés à la forêt de Chreaa Wilaya de Bleda. j'étais très heureux la neige elle était recouvrait le sol et on jouait avec la neige et buvons du thé, et ce jour est un jour formidable de ma vie.

Apprenant 05

D'amour
Riméyso

souvenir d'enfance:

je me souviens que quand
j'étais petits, j'allais à la plage
avec ma famille et que ma
copine la voyait depuis de
années. j'étais très heureuse
et j'espère la revoir. c'est
un souvenir que je n'ai pas
oublié toute ma vie.

A.M.3.

Apprenant 06

Je me rappelle que j'avais 5 ans, j'allais avec ma famille à Bidjai, dans la route nous voyons beaucoup de singes et quelque minute un singe prend mon chapeau et court, j'étais très peur et je criais. Mon frère et ma sœur et moi-même, c'était le plus jeune que j'étais très peur.

Le premier jour à l'école

En 7 septembre 2010, c'était le plus beau jour de ma vie. Je me souviens qu'on j'avait 5 ans, j'allais avec mes parents de la première fois à l'école. D'abord j'étais très peur, et ensuite ma mère me donna des bonbons. Enfin allait à la maison ça s'appelle maison qu'est que j'ai fait.

Apprenant 07

Je mesouvins, qui j'avais 8 ans,
Nous allions dans la ferme pour acheter
un bon mouton, et nous (courage) courions
avec les moutons, et nous très très heures
est mon frère et ma sœur, pour préparer
pour le Aïde ELADHA.

❖ Les productions des apprenants du groupe expérimentale.

Apprenant 01

Je me souviens de ce jour là,
marqué dans ma mémoire. C'était
la première fois que ma dent de lait
tombe! J'avais **bamb** j'étais entrain
de jouer avec mes poupées lorsque
maman m'appelle pour dîner. Je
massoie sur ma chaise dans ce jour là
maman a préparé du riz. Quand
j'ai mis la première cuillère dans ma
bouche, ma dent tombe! C'était une
nouvelle chose pour moi j'avais peur
à cause du rong. Mes après je suis
devenu contente car je me sentais
grande.

Le premier souvenir

Je me souviens, quand j'avais 9 ans mes parents ont organisé une belle fête d'anniversaire pour moi la famille et les amis, j'étais très heureux.

Le premier show arabe

Je me souviens, quand j'avais 6 ans le premier show arabe, j'ai acheté les bonbons et sortait dans les champs avec ma famille, j'étais très heureux.

Je me souviens, quand j'avais 11 ans mon père m'a acheté un haut-voile rouge. j'étais très heureuse.

Apprenant 03

Le magnifique jour

Je me souviens de ce jour là, c'était le plus magnifique jour de ma vie, Je la s'était passé en Algérie, j'avais 13 ans, mon père nous a emmené moi ma mère ma tante maternelle et ma sœur au centre commerciale, j'étais vraiment excitée parce que je voulais acheter des romes, mais la chance inattendue s'était : mes parents ou mon père me achetait des robes c'est courtes ! Oui je sais que ce cadeau est tellement petit mais ça compte chère pour moi, je ne oublierai jamais ce

Beaux jours et comme j'étais tellement ~~heureuse~~
heureuse.

Le jour inoubliable

Je me rappelle le jour où j'ai
manger la 1 fois Bige pizza à Alize
Qui vous allez dire qui n'a pas manger
la pizza mais ce n'est pas n'importe quel
pizza, elle était rempli de fromage
sur tout à les côtés. Du champignon
cuit au jaune, fromage comté et
desolice noir. j'ai tellement ravi
car j'ai mangé 5 morceaux. Avec ma
mère, ma tante maternelle ma sœur et
les cousins de ma mère.

Je suis vraiment fière de et eusse
d'avoir manger beaucoup de cette

pizza!

La production d'écrite
les souvenirs d'enfance :

1-

Je me souviens, quand j'avais 6 ans, ma mère organiser une grande fête d'anniversaire pour moi avec mes grands-parents et ma tante maternelle et ma sœur, qui m'ont ramené de beaux cadeaux. J'étais très heureuse et c'est une belle expérience pour moi.

2-

Je me souviens, quand j'avais 6 ans de l'avoir fait pour la première fois et le 1^{er} jour où je mis les pieds à l'école, avec mes amis et mon professeur. J'étais très heureuse et je n'oublierai jamais cet événement et cette journée.

3-

Je me souviens, quand j'avais 9 ans je préparais avec ma mère une tarte aux fruits et j'étais très heureuse.

Apprenant 05

je me souviens, quand
j'avais 8 ans. Mon père m'a
offert à moi une belle tablette
j'ai crié de joie et je suis
heureuse pour cette surprise.
Le souvenir restera toujours
gravé dans ma mémoire et
je ne jamais l'oublierai
jamais dans ma vie.

Apprenant 06

Mes souvenirs d'enfance:

Je me rappelle en 2016 quand j'avais 11 ans j'ai partit en France chez mes sœurs.

Mes le bien de ce voyage j'ai partit tout seul à l'avion sans dire sans compagnons, c'était difficile pour mes parent mes normale; qua je suis arrivé à ce pays sain et sauve j'étais très heureux, à mon arrivée je mon vol de content, ma petite famille vien à l'aéroport pour me rencontrer, c'est bon on e arrivé à la maison et je me suis reposé du voyage.

La valeur de ce souvenirs était le voyage est une expérience de vie.

Apprenant 07

mon souvenir d'enfance.

je me souviens que quand j'avais 9 ans
je vais avec ma famille à la plage dans
la wilaya de tipaza alors que j'étais
assise ~~aux~~ bord de la mer j'ai vue ma
colleque que je n'avais pas vue depuis
de nombreuses années. Nous étions très
heureux et nous sommes assis ensemble
et joué jusqu'au soir et nous sommes
séparés, mais cette joie. je ne l'oublierai
pas toute ma vie.