

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABBES LAGHROUR- KHENCHELA
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des langues étrangères

Thème :

*L'apport de la grille d'évaluation critériée dans
l'amélioration de la production écrite des apprenants
du FLE
(Cas des apprenants de 1^{ère} année secondaire Lettres,
Technicum Soufi Abd Alhafidh, Kais – Khenchela).*

Réalisé par :

Mme : KHELLOUT Nassira

Sous la direction de :

Dr : BOUZIDI Souraya

Les membres du jury:

Présidente	Dr. BENHAFSSI Dalila	M.A.A Univ Abbes Laghrou –Khenchela
Rapporteur	Dr. BOUZIDI Souraya	M.A.A Univ Abbes Laghrou –Khenchela
Examinatrice	Dr. GHAMRI Sarah	M.C.B Univ Abbes Laghrou –Khenchela

Année Universitaire : 2020/2021

Remerciements



Avant tout, je tiens à remercier Dieu le tout- puissant qui m'a aidée et m'a donné la puissance et la patience pour réaliser ce modeste travail de recherche.

Je veux également témoigner notre profonde gratitude à ma directrice de recherche Mme Bouzidi Souraya .Je la remercie vivement pour son professionnalisme, sa disponibilité et ses orientations.

Je remercie infiniment Mme Nassaraoui et Mr Merad pour leurs conseils.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.



Dédicace



*Je dédie ce modeste travail de recherche à l'âme de mon père et
ma sœur qui resteront toujours vivants dans mon cœur et mon
esprit.*

*A ma source de joie, maman et mon mari qui m'ont soutenue
pour réaliser de ce travail de recherche.*

A mon ange, ma petite princesse Rital.

A toute ma famille



A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side that looks like a binding or a scroll edge.

Table des matières

Remerciements	
Dédicace	
Introduction générale	2

Partie théorique

Chapitre I : l'enseignement de la production écrite dans une classe de FLE

Introduction partielle	06
1-Vers une définition de la production écrite	06
1-1-Définition de l'écrit	06
1-2- Qu'est-ce que la production écrite?	07
2- La production écrite au lycée : un processus de résolution de problèmes	07
3-La production écrite dans les programmes scolaires du secondaire	08
4- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	11
5- La production écrite dans l'approche communicative	11
6-La compétence de production écrite dans l'approche par les compétences	12
6-1-La notion de compétence	12
6-2-La notion de capacité	12
6-3-L'approche par les compétences	13
6-4-La production écrite dans l'approche par compétence	13
6-5-L'approche par compétence dans le programme de 1 ^{ème} année secondaire	14
6-5-1-Ecrire en groupe	14
6-5-2-L'écriture individuelle	14
7-Les composantes de la compétence rédactionnelle	15
7-1-Quelques modèles de la production écrite	15
7-1-1-Le modèle linéaire de Rohmer 1965	15
7-1-2-Les modèles basés sur la psychologie cognitive	15
7-1-3-Le modèle DIEPE	17
8-Les stratégies d'écriture en langue seconde	17
9-Les caractéristiques des textes écrits en langue seconde	18
10-Le développement de l'écriture en langue seconde	18
Conclusion partielle	19

Chapitre II : l'évaluation de l'écrit

Introduction partielle	21
1-Le concept d'évaluation	21
1-1-Qu'est-ce qu'évaluer ?	21
1-2-Pourquoi évaluer ?	22
1-3-Les types de l'évaluation	22
2- L'auto-évaluation	25
2-1-Les moments de l'auto-évaluation	25
2-2-Les étapes de l'autoévaluation	26

2-3 Les instruments de l'autoévaluation	26
2-4-Les objectifs de l'autoévaluation	27
2-5-Le processus métacognitif dans l'autoévaluation	27
3- L'auto-évaluation/la production écrite/la grille d'évaluation	28
4-Les types d'implications de l'élève dans l'évaluation (L'auto-évaluation)	28
5-L'évaluation de la production écrite	29
6-Définition d'une grille d'évaluation	29
6-1-Le contexte d'utilisation d'une grille d'évaluation	30
6-2-Les avantages d'une grille d'évaluation	30
6-3-Les objectifs d'une grille d'évaluation	31
7-Le critère d'évaluation	31
7-1- Le rôle des critères dans la production écrite	32
7-2-Classement des critères selon le groupe EVA	34
7-3-La notion d'indicateur	36
8- La révision et la réécriture du premier jet	37
8-1-Comment réécrire le déjà écrit	37
Conclusion partielle	38
Partie pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats	
Introduction partielle	40
1-Présentation du contexte de recueil des données	40
1-1-Le lieu de l'enquête	40
1-2-La population visée (L'échantillon)	40
2-Présentation du projet II du programme de 1as	41
3-Le corpus	44
3-1-Les quatre moments de la production écrite	44
3-1-1-Lancement de la production écrite(Le premier jet)	44
3-1-2-Préparation de l'écrit	44
3-1-3-La production écrite (le deuxième jet)	44
3-1-4- Le compte rendu de la production écrite	44
3-2-Présentation du sujet de la production écrite	45
3-3-La grille d'auto-évaluation critériée	45
4-Analyse des productions écrites	46
4-1- Premier jet+ commentaire	46
4-2-Deuxième jet+ commentaire	48
4-3Comparer les deux jets d'écriture+ commentaire	49
5-Représentation graphique selon les critères et les indicateurs de la production écrite (pour les deux jets d'écriture)	52
5-1-Critère de l'organisation du texte+ analyse	52
5-2-Critère de contenu+ analyse	53
5-3- Critère de la langue+ analyse	54

5-4-Critère de la cohérence et la cohésion+ analyse	55
6-Bilan synthétique	55
Conclusion partielle	56
Conclusion générale	58
Références bibliographique	60
Annexes	65

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and small circular details at the top and bottom edges.

Introduction
générale

Introduction générale

La didactique de l'écrit puise dans plusieurs disciplines et approches pour mettre en place des méthodes et des démarches qui rendent l'enseignement/apprentissage du FLE plus efficace et fructueux. L'approche par compétence est l'une des dernières réformes adoptée en Algérie (2003) pour répondre au développement économique, social et culturel ainsi qu'à la modernisation et l'ouverture au monde extérieure. Elle vise à mettre en place un enseignement basé sur le contexte et la compétence en mettant l'apprenant au centre d'intérêt en tant qu'acteur de son apprentissage.

L'une des compétences les plus difficiles à enseigner et à apprendre dans une classe de FLE est la production écrite car le sujet est amené à réinvestir toutes ses connaissances lexicales, grammaticales, de conjugaison...etc. pour résoudre la situation-problème à laquelle il est confronté.

Le programme de 1as a pour objectif d'installer progressivement la compétence de l'écrit en travaillant plusieurs types de texte : explicatif, argumentatif et narratif/descriptif.

Dans le processus enseignement/apprentissage, l'évaluation de la production écrite de l'apprenant est une tâche qui n'est pas facile car il faut avoir différents paramètres pour la réaliser.

Nous constatons que les apprenants de 1as éprouvent de grandes difficultés en rédigeant le premier jet d'écriture et les textes qu'ils produisent manquent de beaucoup critères de réussite.

Nous avons donc choisi ce thème didactique car il a un fort rapport avec les réformes qui ont caractérisé le processus enseignement/ apprentissage et il intéresse tous les enseignants de différents cycles primaire, moyen et secondaire).

Pour ce faire, notre travail de recherche tentera de répondre à la problématique suivante : la grille d'évaluation critériée influence-t-elle sur le premier jet d'écriture ?

D'autres questionnements peuvent être issus de cette problématique :

-Qu'apporte la nouvelle réforme 'l'approche par compétence' à la production écrite ?

-Comment la grille d'évaluation favorise-t-elle l'autonomie chez l'apprenant ?

Vis-à-vis de la question principale de recherche soulevée précédemment, nous émettons cette hypothèse centrale :

Introduction générale

-La grille d'évaluation aiderait l'apprenant à porter des correctifs adéquats au texte déjà écrit.

De cette hypothèse principale découlent deux autres secondaires :

- L'approche par compétence fournirait de nouvelles formes de travail en production écrite.

- En se basant sur la grille d'auto-évaluation, l'apprenant pourrait corriger tout seul ses propres erreurs.

Notre objectif est de montrer la raison qui empêche les apprenants à réussir leurs productions écrites et le rôle que joue la grille d'évaluation critériée dans la réécriture du premier jet d'écriture.

En vue de vérifier nos hypothèses sur terrain, nous allons opter pour une approche quantitative qui consiste à analyser les copies de la production écrite rédigée par les apprenants de 1^{ère} année secondaire, Lettres, groupe 2, avec et sans grille d'auto-évaluation (1^{er} jet), puis après le (2^{ème} jet) d'écriture pour monter l'effet de cet instrument d'évaluation sur la réécriture du déjà écrit.

Afin de traduire nos préoccupations, nous proposons de subdiviser notre travail en deux chapitres distincts: le premier théorique qui met l'accent sur le concept de la production écrite, les différentes difficultés rencontrées lors de cette activité dans une classe de FLE, les composantes de la compétence rédactionnelle et les stratégies d'écritures en langues étrangères. Nous allons également donner l'importance à l'évaluation et ses types notamment l'auto-évaluation et son effet sur le processus d'apprentissage ainsi que le rôle de la grille d'évaluation dans la production écrite.

Dans le deuxième chapitre pratique, nous allons expliciter notre protocole d'enquête (lieu de notre enquête, la population ciblée, le déroulement de notre recherche et l'outil choisi), ainsi que l'analyse et la comparaison entre des deux jets d'écriture réalisés dans deux séances différentes : lancement de la production écrite et la production écrite. Ce travail pratique pourra confirmer ou infirmer les hypothèses émises au préalable.

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side that looks like a scroll's edge. The text is centered within this border.

Partie théorique

Chapitre I:

*L'enseignement de la
production écrite dans
une classe de FLE*

Introduction partielle

L'activité de la production écrite pose beaucoup de problèmes dans son enseignement et son apprentissage dans une classe de FLE. Cette préoccupation a été prise en compte par de nombreux didacticiens et chercheurs. Dans ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur le concept de production écrite, la place qu'occupe cette activité dans le programme scolaire de 1^{as} et dans quelques approches didactiques ainsi que les difficultés d'apprentissage rencontrées dans la séance de la production écrite et comment développer l'écriture en langue étrangère.

1-Vers une définition de la production écrite

1-1-Définition de l'écrit

La linguistique

Le dictionnaire LAROUSSE (2005) définit l'écriture comme « un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver ».

D'après ce qui est dit, nous pouvons dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire et son vocabulaire.

La didactique :

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de **Jean Pierre CUQ (2009)** le mot **écrit** est « utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (pp .78-79)

A partir de cette définition nous pouvons comprendre que l'écriture est un outil qui permet d'exprimer de telle ou telle manière la pensée par le langage écrit sur un support.

Autrement dit c'est le fait de transformer un message quelque-soit sa nature en un message graphique.

La grammaire textuelle

Selon J.M. ADAM (1987) définit le texte comme « une unité de communication-interaction langagière, un produit connexe, cohésif, cohérent ; pas une suite de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation simplement juxtaposés. »

1-2- Qu'est-ce que la production écrite?

La production écrite est une activité qui mène l'apprenant à exprimer librement ses idées et ses pensées pour communiquer. Elle réfère donc à des compétences de production de textes variés impliquant non seulement le déploiement d'activités linguistiques mais aussi la mises-en œuvre d'opérations mentales : le traitement plus ou moins original d'un savoir, son organisation en contenu structuré et le passage à sa mise en texte en tenant compte des contraintes propres à chaque type d'écrits, des caractéristiques des différents types de textes.

En didactique des langues étrangères, la production écrite est considérée comme une activité qui aide l'apprenant à produire différents textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Elle est considérée comme une situation très complexe où l'apprenant est mené à produire et à rédiger des textes de différents types explicatifs, argumentatifs, descriptifs et narratifs.

[...] faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer. (CUQ, J.-P. & GRUCA, 2005, p.178)

Selon cet auteur l'acte d'écrire exige à l'apprenant de mobiliser ses ressources personnelles tout en cherchant à faire un équilibre entre des compétences différentes.

« La compétence de production écrite est donc vue comme la capacité à gérer un système de contraintes, à savoir « des contraintes d'ordre linguistique ; des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit. » (Plane, 2019, pp.45-47)

2- La production écrite au lycée : un processus de résolution de problèmes

Une production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés donc c'est une tâche complexe qui demande le temps et la manipulation des savoirs (Syntaxe, grammaire, lexicale, orthographe) et des savoir-faire. Son enseignement a pour objectif d'amener les apprenants à produire des textes pour soi ou pour autrui. **Sofie MOIRAND (1979, P. 9)** souligne que lors de l'écriture, le scripteur est

influencé par ses connaissances et son passé socioculturel. Il écrit pour raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre.

Avant de commencer la rédaction, le scripteur doit s'interroger sur quelques éléments pertinents de la situation de communication pour trouver des informations nécessaires à la rédaction :

- ✚ A qui son texte est-il écrit ?
- ✚ Quelle est le résultat qu'il souhaite obtenir ?
- ✚ Quel type de texte doit-il produire ?
- ✚ Quels sont ses acquis sur le thème ?
- ✚ Quelle stratégie doit-il suivre ?

S. Plane souligne que la production écrite est :

Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence. (1994, p.44)

3-La production écrite dans les programmes scolaires du secondaire

Le programme scolaire du français du secondaire définit cette activité comme suit :

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs. (2005, p.8)

Le programme de 1as mène l'apprenant à produire un texte en relation avec l'objet d'étude tout en tenant compte des difficultés liées à la situation d'énonciation et la visée communicative du texte à produire.

Voici un tableau expliquant les différents objectifs et capacités à développer lors de l'activité de la production écrite.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit :

Capacité	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production écrite au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none">. Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). Choisir la pratique discursive (ou respecter la consigne). Activer des connaissances relatives à la situation de communication.. Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.. Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.. Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.. Faire un choix énonciatif.. Choisir une progression thématique.. Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none">. Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggérée par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.. Faire progresser les informations en évitant la répétition, les contradictions.. Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de

	<p>liens entre les informations.</p> <p>. Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</p> <p>. Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</p>
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<p>. Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</p> <p>. Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</p> <p>. Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</p>
	<p>. Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</p> <p>. Définir la nature de l'erreur :</p> <ul style="list-style-type: none">- Mauvaise prise en compte du lecteur ;- mauvais traitement de l'information (contenu) ;- Cohésion non assurée ;- Fautes de syntaxe, d'orthographe ;- Non- respect des contraintes pragmatiques. <p>. Mettre en œuvre une stratégie de correction</p> <ul style="list-style-type: none">- Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

4- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

En classe de FLE, rédiger un texte est l'une des tâches les plus complexes à réaliser comme c'est l'une des compétences les plus difficiles à enseigner et à installer chez l'apprenant. Ce dernier recourt souvent à la vérification du texte déjà écrit pendant l'acte d'écriture et a des difficultés de traduire les idées en langue seconde sans nier qu'il ne maîtrise pas des stratégies d'écriture. **S.Moirand** (1982, p.20) cite les quatre compétences de communication et qui constituent des difficultés rencontrées lors de la production écrite :

a- Linguistiques : elle concerne la maîtrise de la langue (La grammaire, l'orthographe et le vocabulaire.

b- Discursive : c'est la connaissance des différents types de discours et leur organisation selon la situation de communication.

c- Socioculturelles : chaque langue à ses caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ne connaît pas (Les traditions et les coutumes). Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour ce faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part. Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente.

d- Référentielles : la connaissance des domaines d'expérience et des objets ainsi que leurs relations.

A celles-ci **Tardif** (1997, p.50) rajoute :

e- Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales relèvent, comme son nom l'indique, des procédures d'apprentissage. Elles répondent donc à la question « comment ? » et concernent les habiletés, le savoir-faire, la manière d'exécuter une tâche. Elles se présentent souvent sous la forme d'une séquence d'actions à exécuter dans un certain ordre (procédure).

5- La production écrite dans l'approche communicative

L'approche communicative est un courant qui est apparu dans les années soixante-dix en réponse contre les automatismes et les exercices mécanistes des béhavioristes. Cette approche donne aux apprenants la liberté de choisir le message qu'il désire passer selon la situation de communication face à laquelle il se trouve. Elle se base sur les principes de base

qui sont : l'authenticité, le contexte, l'interaction et la centration sur l'apprenant. Il s'agit pour un apprenant d'une langue étrangère d'apprendre à communiquer dans cette langue.

L'écrit occupe une place privilégiée dans l'approche communicative partant du principe que la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. L'apprentissage de l'écrit demande de mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle pour l'aider à rédiger un texte assurant une communication authentique.

6- La compétence de production écrite dans l'approche par les compétences

Dans ce qui suit nous allons éclaircir le concept de compétence de production écrite dans l'approche par compétences dans un processus d'enseignement/apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère). Mais, il faut d'abord mettre l'accent sur les deux notions : la compétence et la capacité.

6-1- La notion de compétence

Pour **Legendre** (2005, p.248) la compétence est « est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problème. »

Cette définition explique que la compétence est alors la capacité de mobiliser des connaissances, des savoirs et des savoir-faire de manière stabilité et assurée.

Pour être compétent, il ne suffit pas de faire face à une situation particulière mais plutôt à n'importe quelle situation faisant partie d'une même famille.

Raynar et Rieunier (1997) la définissent comme un « ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. »

6-2- La notion de capacité

La capacité c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose, c'est l'activité qu'on peut réaliser : classer, conjuguer, observer, identifier ... etc.

En mettant en évidence la complémentarité qui existe entre la capacité et le contenu, **Meirieu** définit ce concept comme :

Une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de 'savoir-faire'. Aucune capacité

n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre du contenu. » (1988, p.181)

Selon Perrenoud (2001) les capacités désignent :

Des potentialités relativement indépendantes des contextes et donc pertinentes dans une grande diversité de contextes mais impuissantes à y faire face seule. Les capacités relèvent des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien. Ainsi, rédiger une lettre est une compétence qui fait appel à différentes capacités telles que savoir lire, présenter le texte selon une convention du genre, savoir utiliser les formules d'appel et les formules finales, savoir adapter la formulation à la situation de communication, etc.

D'après cette définition, nous pouvons déduire que l'ensemble des capacités acquises permettent donc d'avoir une compétence (Scripturale).

6-3-L'approche par les compétences :

Elle est basée sur un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être acquis au milieu scolaire et exploité dans des contextes hors école. Cette dernière est une démarche méthodologique qui organise les enseignements des langues par compétences spécifiques. Elle vise la maîtrise des langues comme étant un ensemble structuré de compétences qui favorise le processus d'interaction dans des situations authentiques.

L'approche par compétences propose un enseignement intégratif, donnant sens aux savoirs durables, et non pas à une somme de connaissances rapidement oubliées. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'apprenant non pas comme un consommateur de savoir mais un partenaire actif, qui agit et interagit dans le processus de l'apprentissage. Il est amené à maîtriser quatre habilités communicatives : habilité de compréhension orale/ écrite, habilité de production orale/ écrite.

6-4-La production écrite dans l'approche par compétence :

Auparavant, l'apprentissage de l'écrit ne dépasse pas les contours de l'écrit mais avec l'approche par compétence l'apprentissage notamment de l'écrit se construit face à des situations- problèmes (Situation d'intégration) qui sont similaires de celles confrontées dans la vie scolaire c'est-à-dire l'apprenant est amené à écrire en situation en tout en mobilisant ses acquis. Il faut souligner que la situation d'intégration doit être :

- ❖ **Signifiante** : traitant un thème qui entre dans le centre d'intérêt de l'apprenant.
- ❖ **Motivante** : entraîne l'action, la créativité et un engagement de la part de l'apprenant

- ❖ **Complexe** : qui l'amène mobiliser les quatre compétences (Lire, écrire, écouter, parler), en réinvestissant ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être.

6-5-L'approche par compétences dans le programme de 1^{ère} année secondaire :

Les programmes de 1^{ère} année secondaire sont conçus à partir de l'approche par les compétences, qui s'effectue dans un cadre social. Autrement dit, établir les liens entre la culture scolaire et les contextes d'utilisation hors de la classe en développant un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation- problème. C'est pour cette raison que les concepteurs de cette réforme ont opté pour la notion d'APC. Leur objectif est de satisfaire les exigences de la modernité et de faire de l'apprenant un citoyen capable de partager, d'échanger et de coopérer avec l'autre. L'approche par compétence privilégie un certain individualisme dans le sens où chaque élève travail seul. Toutefois, elle accorde une importance au travail collectif. Dans ce qui suit nous allons mettre l'accent sur l'apport de chaque forme de travail dans une classe de FLE :

6-5-1-Ecrire en groupe :

L'écriture en groupe favorise les liens de « coopération », de construction et d'échange entre l'apprenant et ses partenaires. Chaque membre du groupe peut tirer profit des sources d'informations de ses camarades du fait qu'ils se consultent entre eux, s'échangent des idées et des connaissances **Myers Marie J** (2004, p.105) souligne que :

« ...Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires »

Le travail en groupe permet à l'apprenant de développer une certaine autonomie dans sa compétence scripturale en lui attribuant une chance de confronter ses difficultés voire de les surmonter.

6-5-2-L'écriture individuelle :

L'écriture individuelle n'est pas une tâche aisée car ce dernier est amené à rédiger tout seul un texte pour être ensuite corrigé et évalué par une note, une remarque ou une appréciation attribuée par l'enseignant. Dans ce cas, il est confronté à différentes opérations telles que : comprendre le thème proposé, rassembler et construire toutes ses idées pour les reproduire à l'aide de « l'écriture ».

Cela n'empêche pas de dire que l'apprenant en solitaire peut également résoudre plusieurs problèmes et blocages rencontrés lors de ses écrits qui sont de nature lexicale, orthographique, syntaxique, etc.

Mettre l'enfant en confiance dans ses essais d'expression écrite est un nœud essentiel pour libérer l'expression à long terme. Combien d'entre nous n'osent pas écrire par peur de mal écrire, ou par peur des fautes d'orthographe. Cette confiance en ses possibilités d'expression est un nœud pour ce genre d'activité. (**Jamaer Christine & Stordeur Joseph, 2006, p.61**)

7-Les composantes de la compétence rédactionnelle :

La compétence de production écrite est composée à elle seule un ensemble très complexe de compétences. C'est la raison pour laquelle certains chercheurs l'ont divisée en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents.

7-1-Quelques modèles de production d'écrit :

Nous pouvons distinguer deux grands types de modèles de production écrite :

- Des modèles linéaires qui proposent des étapes très marquées et séquentielles (tel que le modèle Rohmer 1965)
- Des modèles non-linéaires qui se basent sur le fait que le texte s'élabore à partir **de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents** : le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia et le modèle de Deschènes.

Dans notre mémoire, nous allons mettre l'accent sur **les deux modèles Rohmer 1965** et celui de Hayes et Flower vu leur adéquation avec notre thème de recherche.

7-1-1-Le modèle linéaire de Rohmer 1965 :

Selon ce modèle le processus d'expression écrite est constitué de trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Elles sont faites séparément mais le texte réalisé est le résultat d'une complémentarité des trois étapes.

7-1-2-Les modèles basés sur la psychologie cognitive

Plusieurs modèles se sont inspirés des recherches de la psychologie cognitive qui rend compte des différentes opérations qui entrent en jeu dans le processus cognitif pendant l'activité de la production écrite.

Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005, p.185) citent les travaux de John R.Hayes et L. S. Flower qui décrivent les processus fondamentaux impliqués dans la production de l'écrit. Ils distinguent trois composantes :

a- **Le contexte de la production** (L'environnement de la tâche), qui comprend entre autres les consignes de la production, cette composante se réalise en deux parties : l'environnement social où le scripteur prend en considération le lecteur, la consigne de la tâche et l'environnement physique qui recouvre le texte déjà écrit.

b - **La mémoire du scripteur** se compose deux types de mémoire :

1. **La mémoire à long terme** : il puise les connaissances qu'il aura stockées en relation avec le thème, la connaissance linguistique et rhétorique.
2. **La mémoire de travail** : qui sert au stockage des connaissances de courte durée. Ces connaissances seront investies lors de la production écrite.

c -**Les processus de production**, qui comportent: la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

PIOLAT et ROUSSEY (1992) décrivent ces quatre éléments qui interviennent dans le processus rédactionnel :

a) Le processus de planification : est aussi appelée « pré-écriture », C'est la première étape qui permet au scripteur de récupérer dans sa mémoire à long terme les connaissances déjà acquises pour les réordonner sous forme de chaînes associatives pour déterminer le contexte textuel du message à transmettre. Lors de ce processus, le rédacteur recourt à trois sous processus (**Le sous processus de conception, d'organisation et de recadrage**) de manière récurrente, parce qu'elle revient fréquemment.

b) La textualisation: la mise en texte est la deuxième étape qui a pour but de transcrire des représentations élaborées lors de la planification en représentation graphique, en faisant des choix d'ordre lexicaux, syntaxiques et morphologiques afin d'écrire en mots, en phrases, en propositions, en textes cohérents.

c) Le processus de révision : cette troisième étape a pour fonction de perfectionner le texte déjà écrit. Il permet au scripteur après une lecture minutieuse d'améliorer, de détecter et corriger l'écrit. Que ça soit sur le plan linguistique (vocabulaire, orthographe ...), sur le plan sémantique ou des erreurs de production afin de finaliser la rédaction.

d) Le processus de contrôle : le processus de contrôle est la dernière étape qui permet au scripteur d'évaluer le texte déjà produit en prenant en considération les contraintes de la tâche rédactionnelle.

Ce modèle, bien qu'il décrive les processus mentaux qui constituent la compétence scripturale chez un scripteur avisé, a le mérite de montrer que l'acte de production s'acquiert par un processus d'expériences personnelles du scripteur qui s'enrichissent et se développent au fur et à mesure de son apprentissage.

7-1-3-Le modèle DIEPE :

Pour le groupe DIEPE (1995), écrire, c'est produire une communication au moyen d'un *texte* dans une langue donnée. En se basant sur une étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, le groupe belge DIEPE pose un modèle tridimensionnel, à savoir le processus d'écriture, le produit et le scripteur. En plus des connaissances et des savoir-faire que le scripteur doit mobiliser pour rédiger son texte, il faut prendre en compte ainsi son attitude c'est-à-dire l'ensemble des comportements adaptés face : à la tâche d'écriture, au produit attendu(qui doit également se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue utilisée, dans son usage écrit),au processus d'écriture (*la planification, l'écriture, la réécriture et la révision* mais aussi sa motivation et ses représentations.)

8-Les stratégies d'écriture en langue seconde

Les premières recherches faites sur les stratégies d'écriture en langue seconde, qui étaient faites sur les anglophones, ont prouvé que les scripteurs expérimentés en langue seconde ressemblent aux scripteurs expérimentés en langue maternelle. En d'autres termes, ils se servent des capacités et des stratégies pendant l'écriture. Ces derniers :

- Adaptent le texte en fonction des lecteurs.
- Planifient (En consacrant beaucoup de temps) à tous les niveaux en vue de rédiger des plans flexibles.
- Révisent constamment les textes qu'ils ont rédigés.

Raime (1983) comme Zamel constatent que les anglophones se servent des mêmes processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde. En français, **Waller et Whalen** ont fait les mêmes remarques.

Les scripteurs en langue seconde gèrent efficacement les difficultés de l'activité d'écriture notamment la relecture et la modification des étapes de la planification. (**Krashen ,1984**)

9-Les caractéristiques des textes écrits en langue seconde :

Des textes plus courts : les énoncés produits par les apprenants sont courts donc moins d'informations et un contenu pauvre.

Un vocabulaire restreint : le lexique utilisé est limité et souvent il y a des mots qui se répètent (la redondance) (**Connor ,1987**)

Une syntaxe plus simple : les apprenants ont recours à une syntaxe plus simple tout en évitant l'enchaînement fait à l'aide de conjonction de subordination.

Woodley (1985) a fait une comparaison entre deux écrits de deux étudiants. Le premier est écrit par une étudiante française et le second par une étudiante en français langue seconde de niveau avancé. Ces deux écrits sont produits à partir des notes fournies aux scripteurs et une consigne se rapportant à la situation et à l'intention de communication. Cette étude a démontré une grande différence entre les deux productions notamment sur le plan syntaxique ainsi le nombre d'enchaînements par unité d'information était plus inférieur dans la production en langue seconde.

Davantage d'erreurs : les productions écrites en langue seconde contiennent davantage erreurs que celles rédigées en langue maternelle. (**Hall ,1990**)

10-Le développement de l'écriture en langue seconde

A partir d'une étude faite avec des étudiants universitaires de différents niveaux de compétence linguistique en français langue seconde, Monroe a pu remarquer qu'ils utilisent en premier lieu des phrases simples puis ils recourent à la subordination et aux enchaînements. Gaie remarque ainsi que l'apprentissage des étudiants d'université en anglais langue seconde fonctionnerait de la même façon c'est-à-dire le développement linguistique en langue seconde suivrait la même trajectoire en langue maternelle.

La théorie de Krashen appliquée à l'écriture montre qu'en lisant de façon extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde. De la même optique que Krashen (**1986**) s'est interrogée sur la possibilité d'une corrélation positive entre la lecture extensive, en langue maternelle / langue seconde, et la compétence d'écriture en langue seconde.

D'autres études ont montré en fait qu'on apprend à écrire en écrivant. Lors d'une étude descriptive menée aux Etats-Unis, Kern et Schultz ont confirmé que lorsqu'on demande aux sujets anglophones de rédiger un texte argumentatif en français cela pouvait améliorer l'écriture de manière substantielle. Des étudiants d'université (Au nombre de 73) ont reçu une

Chapitre I : l'enseignement de la production écrite dans une classe de FLE

formation en rédaction de texte argumentatif pendant une année scolaire. Chaque étudiant a rédigé quatre compositions : une évaluation, visant le contenu, l'organisation, la cohérence, la grammaire et la cohésion, a permis de constater un certain progrès. Par exemple, la longueur des unités d'information avait amélioré et augmenté d'une dissertation à l'autre. Kern et Schultz ont pu conclure qu'avoir une telle formation est bénéfique pour améliorer la compétence d'écriture.

Conclusion partielle

La production écrite occupe une place importante dans le cursus scolaire de l'apprenant. C'est un moyen de communication qui l'aide à exprimer ses idées, ses connaissances et sa prise de position. Dans ce chapitre, nous constatons que la production écrite a évolué surtout avec l'apparition de l'approche par compétence qui impose une nouvelle méthode d'enseigner et d'apprendre de l'écrit dans une classe de FLE. Nous avons aussi mis l'accent sur les modèles de production écrite qui ont essayé de cerner la complexité de la compétence de l'écrit.

Enfin, nous avons essayé de focaliser l'attention sur le développement de l'écriture en langue seconde.

Chapitre II :

*L'évaluation
de l'écrit*

Introduction :

L'évaluation occupe une place considérable dans le processus enseignement/apprentissage. Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder le concept de l'évaluation et ses types ainsi que la grille d'évaluation et son utilité dans la séance de production écrite.

1-Le concept d'évaluation**1-1-Qu'est-ce qu'évaluer ?**

Au cours de la décennie 1990, l'évaluation est devenue l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et en particulier du FLE.

L'évaluation est un élément majeur du processus de formation qui fait partie des actions pédagogiques et ont plusieurs applications :

- Mettre en évidence les manques pour proposer des remédiations et des correctifs possibles.
- Orienter les dispositifs d'accompagnement pour en ciblant les compétences non maîtrisées.
- Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation en le confrontant à son apprentissage.

Charles Hadji a eu recours aux réponses des enseignants qui définissent le concept d'évaluation comme suit :

1-Vérifier : ce qui a été appris et acquis dans une progression.**2-Juger :**

- ✚ Un travail de l'apprenant selon la consigne donnée.
- ✚ Un niveau de l'élève par rapport à ses pairs.
- ✚ Juger selon des normes préétablies.

3-Estimer : le niveau de compétence de l'apprenant.

4-Situer : l'apprenant par rapport aux autres et à ses possibilités.

- ✚ la production de l'élève par rapport au niveau général.

5-Représenter : selon les critères de réussite, on décide le degré de réussite des productions des apprenants.

6-Déterminer : le niveau de production.

7-Donner : un avis sur les savoirs et savoir-faire maîtrisés et sur la valeur d'un travail. (1990, p.2)

Selon **Legendre** (2005, p.1554) L'évaluation est une : « Démarche permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus, d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives»

L'évaluation est en fait au service de la pédagogie de réussite, elle permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni, à partir d'un objectif précis, en vue de prendre une décision.

1-2-Pourquoi évaluer

L'évaluation permet de vérifier les connaissances qui ne sont pas acquises et de chercher la manière de les réintégrer ainsi de revoir les méthodes, les démarches et les activités enseignantes en vue d'adapter le contenu au niveau des apprenants. L'utilité des activités proposées peut être perçue en faisant une comparaison entre le produit initial et le produit final de l'apprenant.

Pour **CUQ, J-P** (2003) l'évaluation permet de « Recueillir des informations sur l'apprentissage, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation.»

Selon ces deux auteurs, l'apprentissage est évalué pendant trois moments : avant, pendant et après la formation de l'apprenant. L'évaluation permet notamment à l'enseignant de :

- De passer à la séquence suivante,
- De proposer de nouvelles activités,
- De revoir la stratégie de la séquence,
- De revoir les modalités de l'évaluation,
- De revoir l'objectif ou de l'abandonner

1-3-Les types de l'évaluation :

a)- L'évaluation diagnostique : Elle est considérée comme « une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée »

Selon **Keltoum, jilali (p.12)** « l'évaluation diagnostique doit permettre de repérer les acquis sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour organiser des situations d'enseignement ou d'apprentissage.»

L'évaluation diagnostique fait apparaître les acquis des apprenants au début d'un cycle, d'une séance, d'une séquence ou d'un projet. Sa fonction est donc de définir les difficultés et les lacunes des apprenants en vue de porter une remédiation individualisée et des correctifs complémentaires de la part de l'enseignant.

b)- L'évaluation formative : Selon **Scallon (1999)** l'évaluation formative est « Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés.

De sa part **Legendre, R** la définit comme un :

Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés. (2005, p.664)

L'auteur de la citation confirme que ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'avoir des informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant à partir desquels il conçoit ses cours qui seront transposés à ses apprenants. Elle a en fait pour objectif de garantir la progression de chaque individu dans un processus d'apprentissage en vue d'une de modification partielle ou totale de la situation d'apprentissage.

L'évaluation aide l'enseignant de réguler / ajuster son enseignement et à l'élève de réguler son apprentissage.

b-1- L'auto-évaluation: le **CECR (2001, p.143)** 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»

C'est un processus qui permet au sujet de porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis à partir des objectifs prédéfinis par l'enseignant et des critères précis d'appréciation.

L'auto-évaluation se caractérise par la présence de certains critères de réussite à savoir : l'autonomie, la responsabilité, l'engagement, la prise de décisions, la flexibilité, la créativité, la prise d'initiatives, la coopération, et enfin le critère d'échec et de réussite, c'est-à-dire l'apprenant devra être capable d'accepter ses erreurs et les considérer comme une source d'apprentissage.

b-2- La coévaluation: pour **Allal** (1999, p.88) la coévaluation est un moment « où l'apprenant confronte son auto-évaluation à l'évaluation réalisée par le formateur »

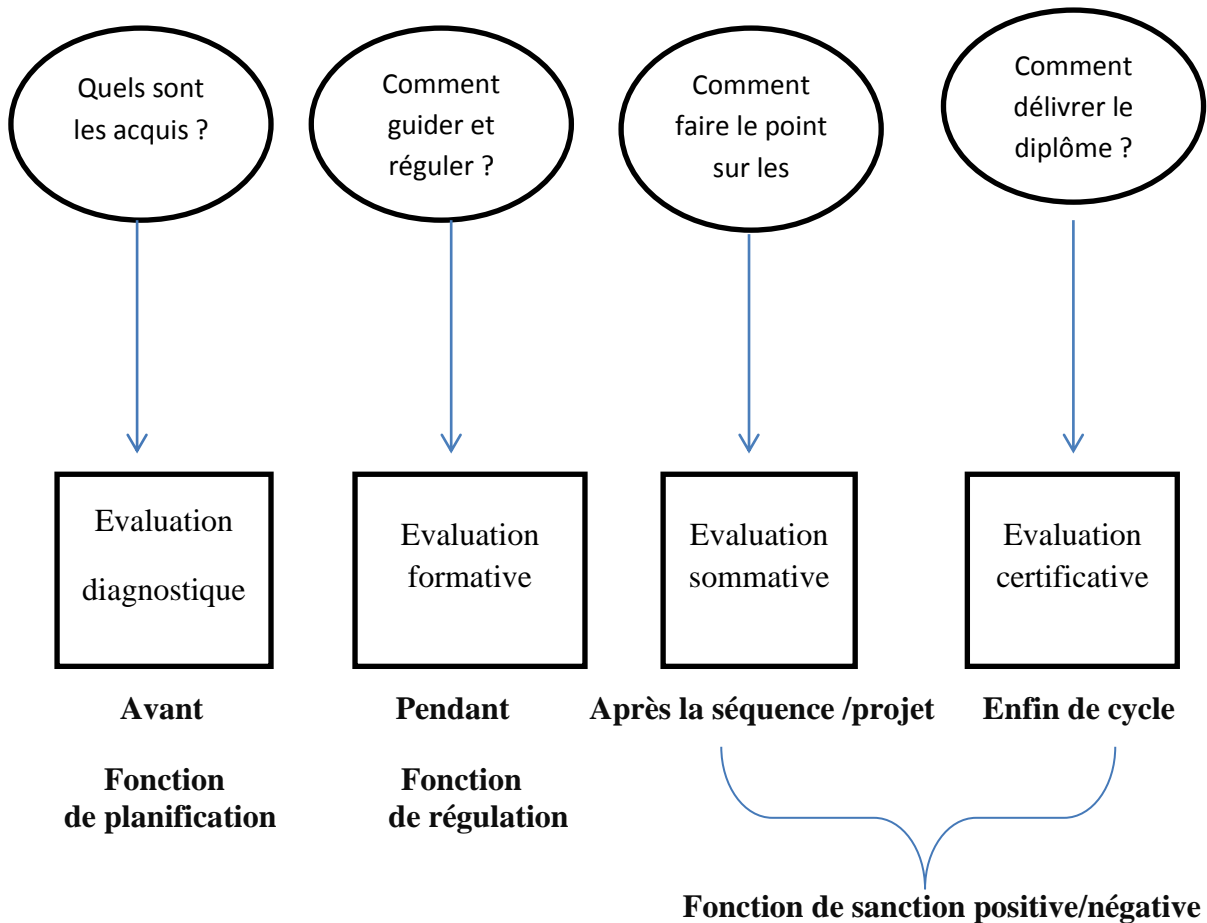
C'est-à-dire que l'auto-évaluation de l'élève, (ou d'un groupe d'élèves) est confrontée à l'évaluation formulée par l'enseignant concernant les démarches, progressions, difficultés, stratégies, résultats d'apprentissages. La coévaluation prend souvent une dimension formative dans le sens où l'apprenant joue un rôle actif et central.

b-3- L'évaluation formatrice : c'est l'aboutissement de l'évaluation formative. Elle permet à l'élève de se prendre en charge pour réguler son apprentissage et ceci à l'aide des exercices supplémentaires et en révisant les cours. Elle privilégie l'auto-évaluation.

c) L'évaluation sommative : contrôle les acquis, à la fin d'un apprentissage, d'une série de leçons ou teste le savoir acquis au cours d'un trimestre ou une année d'apprentissage en attribuant à l'apprenant une note ou un rang. Donc, il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. Elle permet en fait de situer l'apprenant par rapport à une norme en vue d'un classement.

G. De Landsheere (1979) consacre tout un chapitre traitant ce type d'évaluation et la définit comme: « revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.»

d) L'évaluation certificative : se fait en fin de l'apprentissage et elle concerne la délivrance du diplôme (5^{ème} année primaire, BEM, BAC...). L'évaluation certificative, tel qu'elle est définie dans le programme de 1AS (2005, p.29), permet de faire le bilan des acquisitions d'apprentissage, classer et de sélectionner les apprenants.



Equipes pédagogiques du Gad de Thann et Equipe RVP (2015, p.2)

Dans notre travail de recherche, nous allons mettre l'accent sur l'auto-évaluation qui a un fort rapport avec la grille d'évaluation et notamment l'activité de la production écrite.

2- L'auto-évaluation

2-1-Les moments de l'auto-évaluation :

Jean-Luc Dourin (2013, pp1.2) l'auto-évaluation se fait :

a- Avant l'action d'écrire (Régulation proactive) : l'apprenant, face à un nouvel obstacle, anticipe l'action à entreprendre pour se projeter, faire des choix et des décisions. Il va s'auto-évaluer comme étant incapable ou c'est difficile pour lui de réaliser le travail.

b- Pendant l'action d'écrire (Régulation active) : l'apprenant est amené à mobiliser ses acquis antérieurs ou de la séquence/de l'objet d'étude ou de projet pour rédiger son texte. Dans cette étape l'auto-évaluation peut se faire inconsciemment de la part de l'apprenant.

c- Après l'action (régulation rétroactive) : l'auto-évaluation après l'action permet de construire de nouvelles compétences tout en analysant les causes et les effets de l'action.

L'auto-évaluation est donc toujours omniprésente même si elle est effectuée de manière implicite par l'évaluateur.

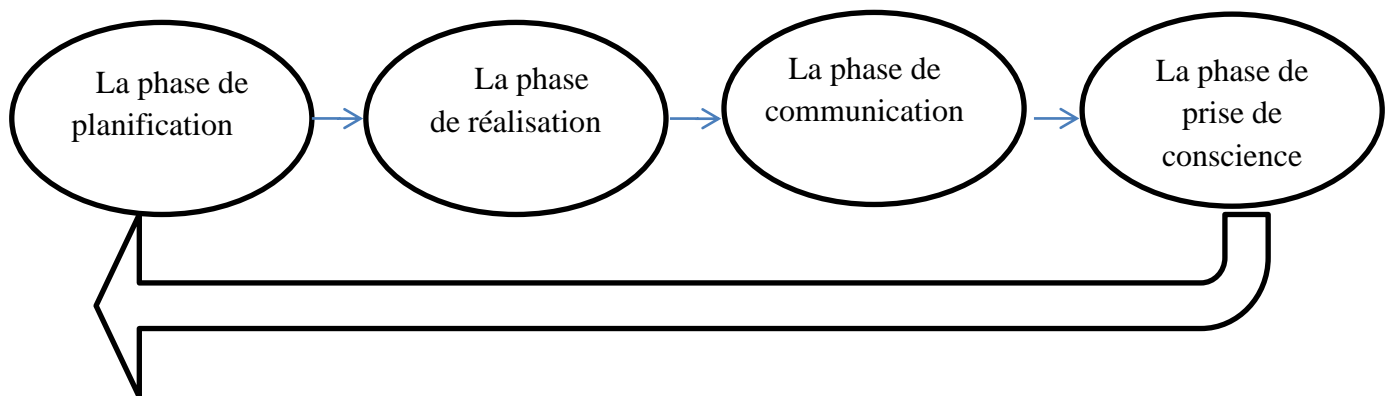
2-2-Les étapes de l'auto-évaluation :

a- La phase de planification : cette étape permet à l'enseignant de fixer les objectifs d'apprentissage et leurs critères d'évaluation auxquels l'apprenant doit se familiariser pour atteindre ses objectifs.

b- La phase de réalisation : durant laquelle l'apprenant effectue le travail d'auto-évaluation.

c- La phase de communication : à l'aide de son enseignant, l'apprenant choisit le moment adéquat pour communiquer ses résultats à ses parents.

d- La phase de prise de décision : cette dernière étape permet à l'apprenant de prendre conscience de son cheminement et son processus d'apprentissage.



Processus d'auto-évaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991, p.3)

2-3-Les instruments de l'auto-évaluation :

Pour évaluer son travail, l'apprenant doit se référer à un référentiel comprenant des critères d'évaluation et qui répond aux objectifs de l'enseignant. Ces outils permettent de rendre l'auto-évaluation plus efficace. Parmi les outils de l'auto-évaluation nous citons :

Check-list : l'apprenant utilise une check-list pour s'auto-évaluer à partir des critères. Pour **Peretti** (1986, p.45) les check-lists visent les objectifs suivants :

- ✓ Assurer une sécurité
- ✓ Mettre l'accent sur un problème.
- ✓ Vérifier les éléments d'une démarche ou d'une méthode choisie.
- ✓ Se positionner par rapport à une référence.

Il ajoute (p.18) que cet outil d'autoévaluation peut évaluer les domaines suivants : les comportements, les relations, les résultats, les connaissances mémorisés, les chances, les méthodes, les enseignements, les possibilités de transfert, les acquisitions etc.

- ✓ **Portfolio (Le dossier d'apprentissage)** : est un dossier regroupant les différentes productions et des travaux d'évaluation formative ou sommative de l'apprenant afin de suivre l'évolution de son apprentissage. **Forgette-Giroux, Ret Simon,M (1998 , p.29)** le présente comme « un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence ».

Cet instrument d'auto-évaluation permet donc à l'apprenant de prendre conscience des étapes de sa démarche d'apprentissage, des difficultés éprouvées, des améliorations apportées et finalement de la progression réalisée dans ses apprentissages.

2-4-Les objectifs de l'autoévaluation :

L'auto-évaluation est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage, cela donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même en tant qu'apprenant. Elle permet à l'apprenant d'être responsable de sa propre formation et d'être capable de contrôler son développement individuel. En classe, il n'est pas là juste pour écouter mais plutôt c'est pour analyser ses besoins et ses objectifs, de cerner tout seul ses points faibles, de revoir ses démarches et à apprendre d'être autonome. L'apprenant devient donc un producteur du savoir, il participe activement à la construction de ses compétences.

L'enseignant doit guider l'apprenant vers ce type d'évaluation pour développer les compétences suivantes :

- **La confiance** de l'apprenant en soi et la capacité de se voir comme apprenant engagé.
- **La rigueur** : il s'agit de réaliser un travail de qualité qui répond aux objectifs définis par l'enseignant.
- **L'esprit critique** : c'est avoir un regard critique sur ses acquis et la tâche réalisée tout en essayant de mettre l'accent sur ses lacunes pour y remédier.

2-5-Le processus métacognitif dans l'autoévaluation

Dans l'activité de compte rendu de la production écrite, l'apprenant est amené à adopter des stratégies métacognitives, dans le sens où il a des connaissances sur des forces et ses faiblesses ainsi que sur les tâches à réaliser (En évaluant leurs difficultés ou leurs

facilités). Cette activité lui demande de mettre en place les stratégies de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajuster ses stratégies d'apprentissage).

La métacognition apparaît aussi quand l'apprenant devient conscient de la difficulté de rédiger en langue étrangère et qu'il a besoin du temps pour pouvoir intégrer les structures de la langue (2) dans son écrit.

3-L'auto-évaluation/la production écrite/la grille d'évaluation

A l'écrit (Séance de compte rendu de la production écrite), l'auto-évaluation est faite par l'apprenant guidé par l'enseignant qui lui fournit une grille d'évaluation contenant des critères à partir desquels l'apprenant peut définir les acquis qui sont maîtrisés et ceux qui ne sont pas maîtrisés en vue d'autorégulation et dans ce cas l'apprenant doit mobiliser un processus métacognitif qui consiste à penser au fait de penser.

4-Les types d'implications de l'élève dans l'évaluation (L'auto-évaluation) :

ALLAL L & MICHEL Y. (1993, p.241) ont révélé l'existence de trois types :

1 - L'autoévaluation, au sens strict où l'élève évalue son produit en se servant d'une grille d'évaluation.

2 - L'évaluation mutuelle réciproque où deux élèves évaluent ensemble les productions de l'un et de l'autre.

3 - La coévolution, où l'élève confronte son évaluation (auto-évaluation) à celle de l'enseignant. Ici l'autorégulation résulte de cette confrontation de cette mise en relation.

Dans les trois cas l'autorégulation doit être mise en place. Ainsi, les approches didactiques actuelles de la production écrite soulignent que l'évaluation formative basant sur le rapport entre :

- L'apprenant et la grille de critères.
- L'apprenant et l'enseignant.
- L'apprenant et ses pairs.

Visa à le responsabiliser de façon évolutive dans son propre apprentissage en matière de production écrite ce qui l'aide en fait à mettre en place une auto-évaluation stricte.

5-L'évaluation de la production écrite

Pour **Dominique Bucheton** et **Jean Charles Chabbane** (2002, p.123) « Les outils d'évaluation de l'écrit les plus courants aujourd'hui sont conçus pour donner à l'élève le moyen de mesurer le degré de conformité ou de déviance de ses écrits par rapport à diverses normes graphiques, phrastiques, textuelle, discursives... »

Evaluer une production écrite permet à l'enseignant d'avoir des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques pour faire progresser l'apprentissage de l'élève c'est-à-dire que l'évaluation doit encourager, motiver et inciter l'apprenant à améliorer son texte. L'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif.

Il faut souligner que dans la pédagogie de réussite, l'évaluation de la production écrite s'effectue d'abord par l'enseignant puis par l'apprenant (**L'auto-évaluation**).

Pour évaluer la production écrite, il faut se poser des questions sur ce qui doit être évalué. La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.

D'après ce qui est dit ci-dessus, la production écrite est donc évaluée selon quatre points :

- **Le contenu** : cela concerne la compréhension du sujet et le respect de la consigne et dans ce cas il faut savoir choisir les idées et des termes adéquats.
- **Le style** : c'est le choix des outils linguistiques qui reflètent l'originalité et l'appartenance du texte au scripteur.
- **L'organisation du texte** : la cohérence et la cohésion permettent un déchiffrement facile du texte de la part des lecteurs.
- **Les règles de langue**: il s'agit d'utiliser correctement des moyens linguistiques (Syntaxe, lexique orthographe) pour assurer une meilleure compréhension du texte produit.

6-Définition d'une grille d'évaluation :

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés par les enseignants lorsque les apprenants réalisent des tâches complexes.

Pour Scallon (2004) la grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un

processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective.

Selon **Dolz et Schneuwley** (2001, p.8), la grille d'évaluation est un moyen précieux aidant l'apprenant à réécrire son premier jet et à aboutir à la production finale. Plus précisément, cette grille guide le regard de l'élève sur son propre texte. « Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible. »

La grille d'évaluation caractérisée est donc utilisée pour évaluer une compétence complexe de la production écrite. Elle aide également l'apprenant à réécrire son premier jet après avoir repéré les imperfections du texte rédigé.

Exemple d'une grille d'évaluation

Critère	Oui	Non
Critère 1		
Critère 2		
Critère 3		
Critère 4		
Critère 5		

6-1-Le contexte d'utilisation d'une grille d'évaluation :

La grille d'évaluation est utilisée dans un contexte d'évaluation formative en vue de faciliter la régulation des apprentissages. L'enseignant s'en sert pour juger les productions écrites des apprenants. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les apprenants à analyser ce qu'ils ont appris. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'auto-évaluation ou la coévaluation.

6-2-Les avantages d'une grille d'évaluation :

La grille d'évaluation renforce l'**objectivité** dans l'évaluation de tâches complexes et la **perception d'équité** du jugement par l'utilisation de critères explicites et d'un instrument uniforme. Elle assure également la **perception de transparence** en communiquant des attentes explicites à l'apprenant. Cet outil d'évaluation accroit la

validité de l'évaluation (Lien entre l'évaluation conçue et les objectifs visés par le cours) et sa **fidélité** (probabilité qu'un travail obtienne un résultat similaire lorsque corrigé par différents correcteurs). La grille d'évaluation fournit enfin une précieuse **rétroaction** (Retour sur des objets d'études antérieurs) en évaluation formative et sommative.

6-3-Les objectifs d'une grille d'évaluation

La grille d'auto-évaluation permet d'avoir un regard critique sur l'apprentissage de l'apprenant. Nous distinguons en effet trois objectifs de la grille d'auto-évaluation :

1. Aider les élèves à déterminer le stade actuel de leur apprentissage en les amenant à comprendre les critères d'un travail de qualité, pour être en mesure de s'évaluer de la manière la plus exacte possible.

2. Aider les élèves à déterminer le stade qu'ils souhaitent atteindre

- ❖ En déterminant ce qu'ils doivent faire pour atteindre leurs objectifs.
- ❖ Établissant les points forts et les lacunes de l'apprentissage.

3. Aider les élèves à savoir s'ils ont atteint leur but

- ❖ En aidant les apprenants à fournir une réflexion écrite sur leurs objectifs et sur les efforts qu'ils ont déployés pour les atteindre : il s'agit d'apporter les correctifs et les ajustements convenables.

7-Le critère d'évaluation

Le critère c'est un repère qui sert à montrer la maîtrise d'un objectif, il se diffère d'une production écrite à l'autre en fonction de compétence soulignée dans l'objet d'étude.

Xavier Rogier le définit comme « un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. »

« Qualité ou norme qui servent à porter un jugement » (Legendre, 2005).

« Point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué (Legendre, 2005).

Odile et Veslin (1992, p.73) définissent les critères comme « la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite ». Ils montrent alors le rapport étroit entre la tâche à réaliser et les procédures qui « sont en effet les actions indispensables pour réaliser la tâche, constitutive de cette réalisation »

Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation, ces deux auteurs (1992) soulignent :

L'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis.

Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :

- **critère a** : action faite et réussie
- **critère b** : action non faite
- **critère c** : action faite et non réussie

L'élève devra traduire ces annotations par :

- La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.
- Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.
- J'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève ».

Le critère doit être précis et communiqué à l'apprenant pour qu'il connaisse les conditions de l'évaluation.

Les critères d'évaluation doivent être explicités à l'apprenant lors de l'activité de la production écrite pour qu'il puisse les utiliser et se les approprier. C'est pour cela l'enseignant doit élaborer progressivement et en collaboration avec ses apprenants la listes de critères qu'il faut employer dans la production écrite.

7-1-Le rôle des critères dans la production écrite :

Gadeau Josette et **Finet Colette** (1991, p.51) précisent que les critères doivent jouer les rôles suivants dans 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 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.

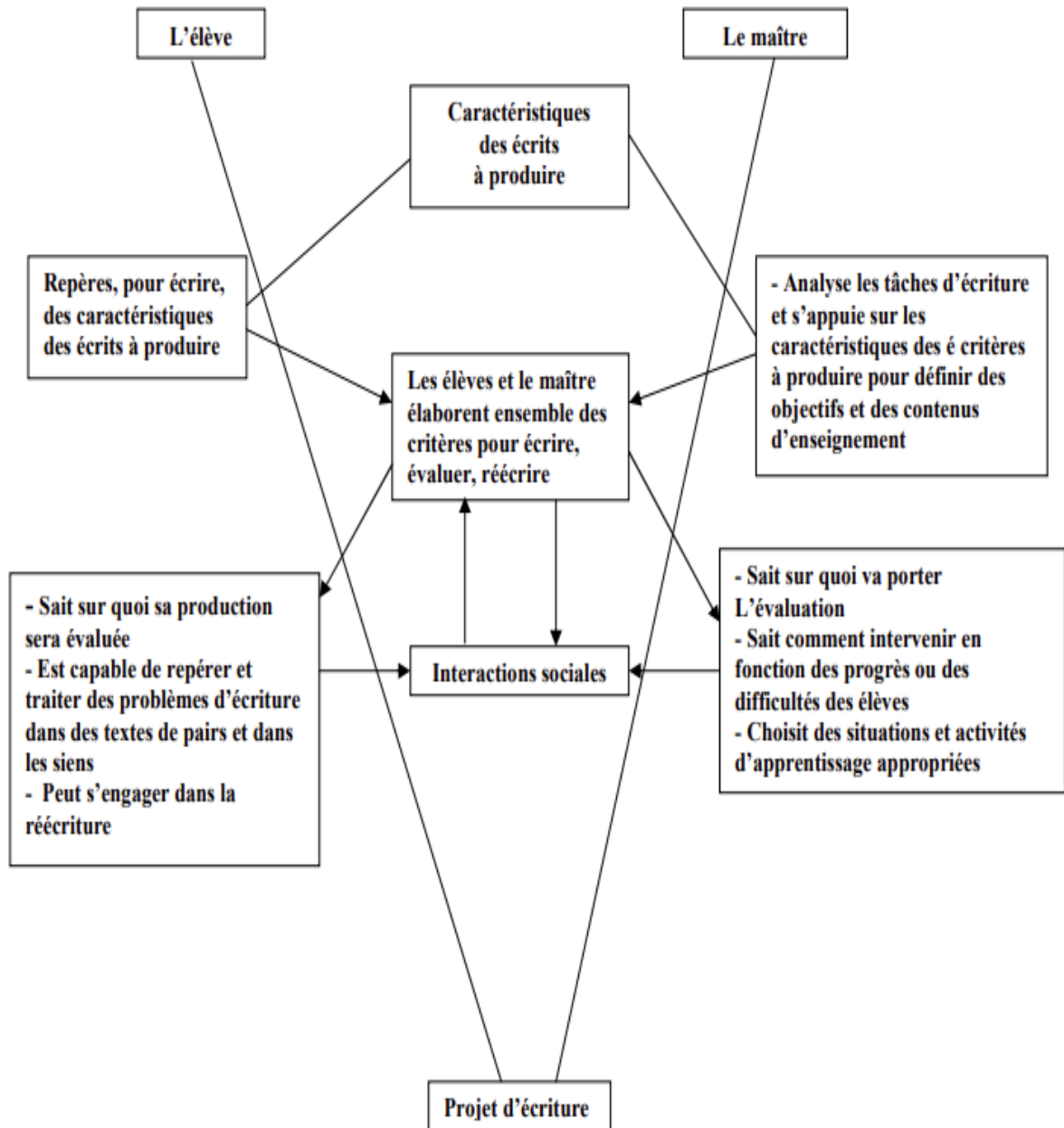


Schéma «Le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit (1991)»

7-2-Classement des critères selon le groupe EVA

Le groupe EVA est l'ensemble des instituteurs qui se sont penchés sur l'étude de la compétence scripturale et la manière de l'évaluer en mettant l'accent sur les outils nécessaires pour une meilleure analyse du texte. Ils proposent ainsi un tableau classant les critères de réussite permettant à l'enseignant de déterminer la nature des dysfonctionnements de langue existant dans les productions écrites des apprenants.

	Texte dans son Ensemble	Relations entre Phrases	Phrase
Pragmatique	-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? A qui ?pourquoi faire ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels d'une part...d'autre part : ensuite, enfin...) -La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	-Des phrases est-elle variée ?adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations, mises en tête de la phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
Sémantique	-L'information est-elle pertinente et cohérente - Le choix du type de texte est-il	- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une	- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots...)

	<p>approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence ...)</p>
Morphosyntaxe	<p>- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte. Le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>-Les valeurs des temps verbaux</p>	<p>- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée</p> <p>- La concordance des temps est-elle respectée ?</p>	<p>- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>-La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison...)</p> <p>-L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>

	sont-elles maîtrisées ?		
Aspects matériel	<p>- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, ...)</p> <p>-La typologie est-elle adaptée ? (style et taille de caractère ...)</p> <p>-L'organisation de la page est elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schéma d'illustration...)</p>	<p>- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique, avec décalage, sous-titre ...)</p> <p>-La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (point, ponctuation du dialogue...)</p>	<p>- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèse ...)</p> <p>-Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (Au début de phrase, pour les noms propres...)</p>

FINET, Colette, GADEAU (1991, p.57)

7-3-La notion d'indicateur

Pour assurer une correction efficace et mesurer le critère avec précision, nous avons recours aux indicateurs. Ceux-ci opérationnalisent le critère.

Nous pouvons recourir à deux types de critères :

- a- **Des indicateurs qualitatifs** : utilisés dans une optique descriptive, ils reflètent la présence ou l'absence de l'élément. Ces indicateurs permettent de trouver la source de l'erreur et d'y remédier.
- b- **Des indicateurs quantitatifs** : ils s'expriment par un nombre, un pourcentage ou une grandeur (exemple : la moitié des apprenants ont employé le présent de l'indicatif dans leurs productions écrites).

8-La révision et la réécriture du premier jet :

Pour certains auteurs la réécriture (Du premier jet) et la révision sont deux notions qui se complètent car l'apprenant après avoir révisé son texte qu'il pourra le réécrire. La révision est donc une étape de rectification qui favorise le retour sur le déjà écrit et afin de lui apporter des améliorations, soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant, et de rendre compte des erreurs linguistiques pour finaliser son texte alors que la réécriture consiste à reformuler les idées du texte rédigé. Pour **BESSONNAT, D** (2000, p.08), ils ne peuvent pas fonctionner ensemble c'est-à-dire que nous pouvons réviser sans réécrire et vis- versa « il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passent dans la tête et ne se matérialise donc pas par une réécriture.

Pour cet auteur la révision est un processus invisible qui se passe dans la tête du scripteur sans qu'elle soit visible.

8-1-Comment réécrire le déjà écrit

Christophe Leblay (2009, p.164) souligne que pour réécrire son texte, l'apprenant a recours aux opérations suivantes :

- ✚ **L'ajout** : il s'agit d'intégrer de nouvelles idées pour combler les lacunes et le mal dit.
- ✚ **La suppression** : comme son nom l'indique, elle sert à omettre des éléments qui ne paraissent pas importants par d'autres ayant un sens pertinent.
- ✚ **Le remplacement** : cette procédure consiste à remplacer un terme incorrect et inapproprié par un autre qui est compréhensible.
- ✚ **Le déplacement** : l'apprenant déplace des mots ou des expressions en vue d'éviter la répétition.

En adoptant ces opérations l'apprenant peut avoir recours à des exercices de contraction (notamment s'il s'agit de résumé ou d'un compte rendu) ou d'expansion (Une production libre).

Conclusion partielle :

Dans ce deuxième chapitre, nous nous sommes intéressés à l'évaluation et ses types en essayant de mettre l'accent sur l'auto-évaluation qui a un fort rapport avec la production écrite. Nous avons également abordé la grille d'évaluation, le critère et les indicateurs. Finalement, nous avons achevé ce chapitre en se préoccupant à la manière de réécrire le déjà écrit.

A decorative red border that resembles a scroll, with rounded corners and a vertical strip on the left side that looks like a binding or a scroll edge. The border is composed of a solid red line.

Partie pratique :

**Enquête sur terrain, interprétations et analyse des
résultats**

Introduction partielle

Après avoir traité, dans la partie théorique, les deux concepts de base qui sont la production écrite et l'évaluation, dans ce chapitre nous présentons notre protocole d'enquête (De type quantitatif) qui va mettre l'accent sur le lieu de notre enquête, la population ciblée, le déroulement de notre recherche et l'outil choisi pour l'analyse du corpus. Nous expliquons le rôle que joue la grille d'évaluation dans l'activité de la production écrite. En dernier lieu, nous ferons le bilan de notre étude. Toutes ces procédures sont mises en place pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises précédemment.

1- Présentation du contexte de recueil des données

1-1-Le lieu de l'enquête :

Notre enquête a lieu au Tehcnicum Soufi Abd-Elhafidh, situé dans la commune de Kais, la wilaya de Khenchela. Il est composé de 23 classes, six (6) laboratoires et un amphi. Pour cette année 2020/2021, les classes sont divisées en **24** groupes comprenant entre 10 et 20 apprenants.

Le tableau ci-dessous donne des informations sur le nombre d'apprenants selon le niveau et la filière :

Niveau	Filière				Nombre d'apprenants
1AS	TCL		TCST		187
2AS	LP	SE	M	MT	172
	45	99	14	14	
3AS	61	105	17	18	201

1-2-La population visée (L'échantillon)

Au Vu de la situation sanitaire liée à la pandémie de Covid 19 que connaît aujourd'hui notre pays l'Algérie, la Ministère de l'Education Nationale décide de diviser une classe en deux groupes. C'est la raison pour laquelle nous avons travaillé avec une classe littéraire de 1^{ère} année secondaire groupe 2. Ses apprenants sont de deux communes différentes : Kais et Rmila.

C'est un groupe hétérogène composé de deux (2) garçons et huit (8) filles. **Leur âge varie entre 16 et 18ans. Ces apprenants partagent les mêmes acquis.**

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

Notre choix de l'échantillon est basé sur le contenu du programme de la 1^{ère} année secondaire, traitant des objets d'étude qui ont des ressemblances avec ceux enseignés au CEM, prenons l'exemple de la lettre ouverte et la nouvelle réaliste. Par conséquent, l'apprenant a une opportunité d'apprendre d'autres notions concernant les genres littéraires enseignés en classe de FLE. Cependant, ils vont éprouver des difficultés à rédiger le texte demandé par l'enseignant.

2-Présentation du projet II du programme de 1as

Selon la nouvelle progression annuelle faite par le ministère de l'éducation (2020/2021), les intitulés du projet sont supprimés, donc l'accent est mis sur les objets d'étude et leurs séquences.

Le troisième objet d'étude enseigné après la vulgarisation scientifique et l'interview est la lettre ouverte. Le tableau ci-après présente les capacités et les compétences à installer chez l'apprenant de 1AS :

Objet d'étude : la lettre ouverte						
<u>Séquence</u> : Produire une lettre ouverte à l'intention d'une autorité compétente en vue de la pousser à agir.	Volume horaire		Compétence disciplinaire	Contenu allégé à dispenser en présentiel	Apprentissage à prendre en charge à distance	Volume horaire exceptionnel
	Imparti	Exceptionnel				
	8 semaines	01 séance		Evaluation diagnostique de l'objet d'étude Objectif : évaluer les prérequis (Cf. les progressions 2020).	- Les articulateurs logiques de la cause/conséquence, les articulateurs de classement. - Les types d'arguments	
		01 séance		Mise en place de la séquence : - Explication de l'objectif de la séquence. - Lancement de la production écrite.		

		<p>05 séances</p>	<p>Comprendre et Interpréter des discours écrits et exprimer une réaction</p>	<p>Compréhension de l'écrit <u>Exemples d'objectifs des séances :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire le texte pour en sélectionner les principales informations sous forme de plan. 2. Lire un texte argumentatif pour restituer son contenu sous forme d'un résumé. 3. Lire pour comprendre l'enjeu d'une lettre ouverte. 4. Lire pour identifier et étudier les faits de langue investis dans le texte dans leur rapport à la visée du discours. (Impératif, conditionnel, expression de la demande, formules de politesse, verbes performatifs, etc.) <i>cf. colonnes ressources In les progressions 2020/2021.</i> 5. Lire pour dégager les caractéristiques du discours, en relation avec la visée (<i>cette séance prépare à l'élaboration de la grille d'évaluation de l'écrit</i>) <p>6. Types de supports: Textes argumentatifs se présentant sous la forme d'un plan analytique</p>	<p>(l'argument par l'exemple) - Le conditionnel. - Les verbes performatifs.</p>	<p>8 séances</p>
--	--	------------------------------	--	--	---	-----------------------------

				(problème – causes – solutions), lettres ouvertes.		
		4 séances	<p>Produire un texte en relation avec l'argumentation en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.</p>	<p>Production de l'écrit:</p> <p><u>Objectifs de séances :</u></p> <p>1. Relire, analyser le sujet (<i>inducteur</i>) et élaborer la grille d'évaluation.</p> <p>2. Relire sa production pour l'auto-évaluer et la réécrire, l'améliorer.</p> <p>3. Co-évaluer une production d'élève à l'aide de la grille d'évaluation en vue de l'améliorer.</p> <p>Remédiation :</p> <p>Les activités de remédiation prendront en charge les besoins recensés lors des différentes évaluations (<i>diagnostique, formative...</i>). Leur programmation est laissée à l'initiative de l'enseignant.</p>		

3-Le corpus :

Pour mener à bien notre recherche, nous allons confronter l'apprenant à une tâche rédactionnelle. Cette activité doit être travaillée dans quatre séances :

3-1-Les quatre moments de la production écrite

3-1-1-Lancement de la production écrite(Le premier jet) :

C'est le premier jet d'écriture où l'enseignant confronte l'apprenant à une nouvelle situation problème .Ce dernier est amené à réinvestir ses acquis (Les connaissances antérieures) pour produire son texte. L'enseignant explique les mots clés du sujet de la production écrite sans donner les critères qu'il faut employer.

3-1-2-Préparation de l'écrit :

Durant cette activité l'enseignant et ses apprenants sont conduits à élaborer collectivement une grille d'évaluation, tout en faisant le rappel des textes étudiés lors de l'activité de compréhension de l'écrit où il est déjà présenté des exemples du genre littéraire dont il est question dans la production écrite.

3-1-3-La production écrite (le deuxième jet) :

L'enseignant réécrit le sujet sur le tableau, il l'explique tout en posant des questions sur les mots clés ainsi que le genre et le type du texte à rédiger. Doté d'une grille d'évaluation, l'apprenant tente d'employer le maximum de critères de réussite pour récrire son premier jet.

3-1-4- Le compte rendu de la production écrite :

Dans cette activité, l'enseignant demande aux apprenants de lire le sujet de la production écrite pour le réexpliquer encore une fois. Ensuite, il fait le rappel des critères de réussite qu'il faut employer dans leurs textes. Également, il donne des remarques d'ordre général sur les productions écrites. L'enseignant leur demande d'observer le texte (titre, paragraphes, alinéa...), de lire chaque paragraphe pour relever les erreurs (en se basant sur le code de correction) et améliorer la production écrite. Enfin, il leur demande de comparer leur texte à la grille d'évaluation pour s'auto-évaluer. Les apprenants font des échanges avec lui ou avec leurs pairs (La coévaluation). Selon le nombre de critères et la note attribuée à chacun d'eux, l'enseignant guide ses apprenants pour mettre une note finale aux textes qu'ils ont rédigés.

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

N.B

1. L'enseignant reporte la production écrite sur le tableau comme il peut faire des photocopies aux apprenants.
2. Il faut souligner que dans l'activité du compte rendu de la production écrite, l'apprenant doit avoir le code de correction qui lui permet d'identifier le type d'erreur commise dans la production écrite.

Notre corpus comprend donc des copies d'apprenants : le premier jet rédigé dans l'activité de lancement de la production écrite sans grille d'évaluation et le 2^{ème} jet réalisé au cours de l'activité dans la séance de la production écrite avec une grille d'évaluation qui aide l'apprenant à réécrire son texte.

3-2-Présentation du sujet :

Sujet : Vous habitez à proximité d'une **décharge publique**. Rédigez une **lettre ouverte** à Monsieur le Maire de votre ville pour lui exposer **le problème** et lui proposer **des solutions**.

La grille d'auto-évaluation :

Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Oui	Non	Note
La forme	J'ai respecté l'organisation de mon texte :			
	-Le Lieu+ la date			0.25*2pt
	-Le destinataire+ adresse.			0.25*2pt
	-Le destinataire+ la fonction.			0.25*2pt
	-L'objet			
	-La formule d'appel			0.5pt
	-Le corps			0.5pt
	-La signature			1pt
				0.5pt
Le contenu	<u>Le corps de la lettre</u>			
	-J'ai rédigé la formule de salutation.			1pt
	-J'ai posé clairement le problème			1pt
	-J'ai donné mon point de vue à propos du problème posé			1pt
	-J'ai avancé des arguments soutenus par des			1+0.5pts

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

	exemples. -J'ai proposé des solutions. -J'ai rédigé la formule finale			1pt 0.5
Les outils de langue	-J'ai employé les pronoms personnels : nous, vous -J'ai utilisé des articulateurs logiques -J'ai employé des articulateurs chronologiques -J'ai utilisé des modalisateurs (les adjectifs, les adverbes...)			0.25*2 pt 0.25*2pt 1*2pts 1pt
La cohérence et la cohésion	-Mes phrases sont bien formulées -Les idées sont pertinentes.			1pt

4-Analyse des résultats

4-1-- Analyse des productions écrites (Le premier jet d'écriture)

Indicateurs	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	Note finale	
Apprenant												2									
	0.25*2	0.25*2	0.25*2	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5*2+0.5	1	0.5	0.25*2	0.5	1	1	1	1	15	
A1	-+	-	+	-	-	+	+ -	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+ -		
	0.25	0	0.5	0	0	1	0.25	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0.5	5.5	
A2	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-+	-	+	+	+ -	+ -		
	0	0	0	0	0.5	1	0	0	1	0	0	1	0	0.25	0	1	1	0.5	0.5	7	
A3	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-		
	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0.5	1	0	0	0	3.5	
A4	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+ -	+ -		

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0.5	0	0	1	0.5	0.5	4.5
A5	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+-	-+	-	
	0	0	0.5	0	0	1	0.5	0.5	1	0	0	0	0	0	0.5	0	0.5	0.5	0	5
A6	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+-	-	
	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0.5	0	1	0.5	0	5
A7	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+-	-	-	
	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0.5	0	0	2.5
A8	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+-	-	-	+	-	-	
	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0.25	0	0	1	0	0	3.5
A9	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.5	0.5	0	0	0	0	2
A10	-	-	+-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	0	0	0.25	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.5

Le commentaire

En analysant le premier jet d'écriture, nous avons constaté que :

- Les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés lors de la rédaction et cela apparait clairement dans les textes qu'ils ont rédigés.
- Ils n'ont pas respecté la forme (Structure) du texte demandé : Ces derniers ont mentionné seulement le destinataire de la lettre ouverte (Monsieur le Maire).
- En ce qui concerne le contenu, ils se sont basés les deux mots clés du sujet de la production écrite dans leurs écrits qui sont : le problème posé (La décharge publique) et les solutions.
- Ils n'ont pas respecté les caractéristiques du genre demandé et même le type du texte (Argumentatif) pourtant cela fait partie de leurs prérequis.
- Les apprenants ont enfin des difficultés en ce qui concerne la syntaxe (La structure de la phrase) et la cohérence (Toutes leurs idées sont rédigées dans un seul paragraphe) alors que chaque partie du texte doit être introduite dans un nouveau paragraphe.

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

4-2-Analyse des productions écrites (Le deuxième jet d'écriture)

Critères	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	Note finale
	Apprenant																			
A1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+/-	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	1.5	1	0.5	0	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A2	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	1	1.5	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	1	1	1.5	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A4	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-+	+	+	-+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	0	1	1	0.5	0.25	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A5	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-+	+	+	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0	1	0.5	0	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A6	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	0	1	1	1.5	1	0	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A7	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	0	1.5	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A8	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	1	1.5	1	0	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A9	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-+	+	+	-+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	1	1	1	0.5	0.25	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5
A10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-+	-+	
	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	1	0	1.5	1	0.5	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5

Commentaire

Lors du deuxième jet d'écriture, les apprenants ont réussi à respecter la plupart des critères après avoir consulté la grille d'évaluation. Le contenu la forme et la cohérence ont été améliorés de façon remarquable. Mais, il faut signaler que pour certains apprenants la formulation des énoncés reste une activité difficile. Les apprenants ont compris que le texte qu'ils doivent rédiger est de type argumentatif sous forme d'une lettre ouverte caractérisée par la présence de la thèse et les arguments introduits par des articulateurs chronologiques et soutenus par des exemples

4-3-Etude comparative des deux jets d'écriture

Critère	La forme							Le contenu					Les moyens linguistiques					La cohérence/La cohésion	
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19
Nombre d'apprenants qui ont respecté le critère (1 ^{er} jet d'écriture)	1	0	3	0	1	8	2	1	10	1	0	4	0	4	4	3	7	5	3
Nombre d'apprenants qui ont respecté le critère (2 ^{ème} jet d'écriture)	10	10	10	10	9	10	9	3	10	7	10	10	8	9	10	10	10	10	10

Analyse des résultats selon le pourcentage :

Le pourcentage des apprenants qui ont respecté la forme du texte (**Le premier jet**)

$$(1/10+0/10+3/10+0/10+1/10+8/10+2/10) / 7 = 1.5/7= 0.21*100=21\%.$$

$$(10/10+10/10+10/10+10/10+9/10+10/10+9/10) /7=6.8/7=0.97*100=97\%.$$

97% des apprenants ont respecté la forme du texte dans le **deuxième jet d'écriture**.

Le contenu

1^{er} jet :

$$(1/10+10/10+1/10+0/10/4/10/0/10)/6=1.6/6=0.266*100=26.6\%$$

2^{ème} jet :

$$(3/10+10/10+7/10+10/10+10/10+8/10)/6=0.8*100=80\%$$

Les outils de langue

1^{er} jet :

$$(4/10+4/10+3/10+7/10)/4=45\%$$

2^{ème} jet :

$$(9/10+10/10+10/10+10/10)/4=97,5$$

La cohérence et la cohésion

1^{er} jet :

$$(5/10+3/10)/2=40\%$$

2^{ème} jet

$$(10/10+10/10)/2=100\%$$

Le progrès réalisé par l'apprenant dans chaque critère

$$97\% - 21\% = 76\%$$

$$80\% - 26.6 = 53.4\%$$

$$97.5\% - 45\% = 52.5\%$$

$$100\% - 40\% = 60\%$$

Partie Pratique : Enquête sur terrain, interprétations et analyse des résultats

Critère	La forme	Le contenu	Les outils linguistiques	La cohérence/ La cohésion
1 ^{er} jet	21%	26.6%	45%	40%
2 ^{ème} jet	97%	80%	97.5%	100%
Le progrès	76%	53.4%	52.5%	60%

Dans le tableau qui suit, nous allons montrer le pourcentage des apprenants qui ont respecté les critères et ceux qui ne l'ont pas respectés :

Critère	La forme		Le contenu		Les moyens linguistiques		La cohérence/cohésion	
	R	NR	R	NR	R	NR	R	NR
1 ^{er} jet	21%	79%	26.6%	73,4%	45%	55%	40%	60%
2 ^{ème} jet	97%	3%	80%	20%	97.5%	2.5%	100%	0%

Dans le premier jet, nous remarquons :

- Le pourcentage des apprenants qui n'ont pas respecté les critères de la forme le contenu et la cohérence/cohésion est plus élevés.
- Pour le critère « les outils de langue », les résultats sont proches.

Dans le deuxième jet :

Par contre au premier jet, les critères sont davantage respectés par les apprenants.

En nous basant sur le tableau ci-dessus, nous pouvons compter le pourcentage des apprenants qui ont respecté les quatre critères de réussite de la lettre ouverte :

$(\text{Critère 1\%} + \text{CR2\%} + \text{CR3\%} + \text{CR4\%}) / 4$

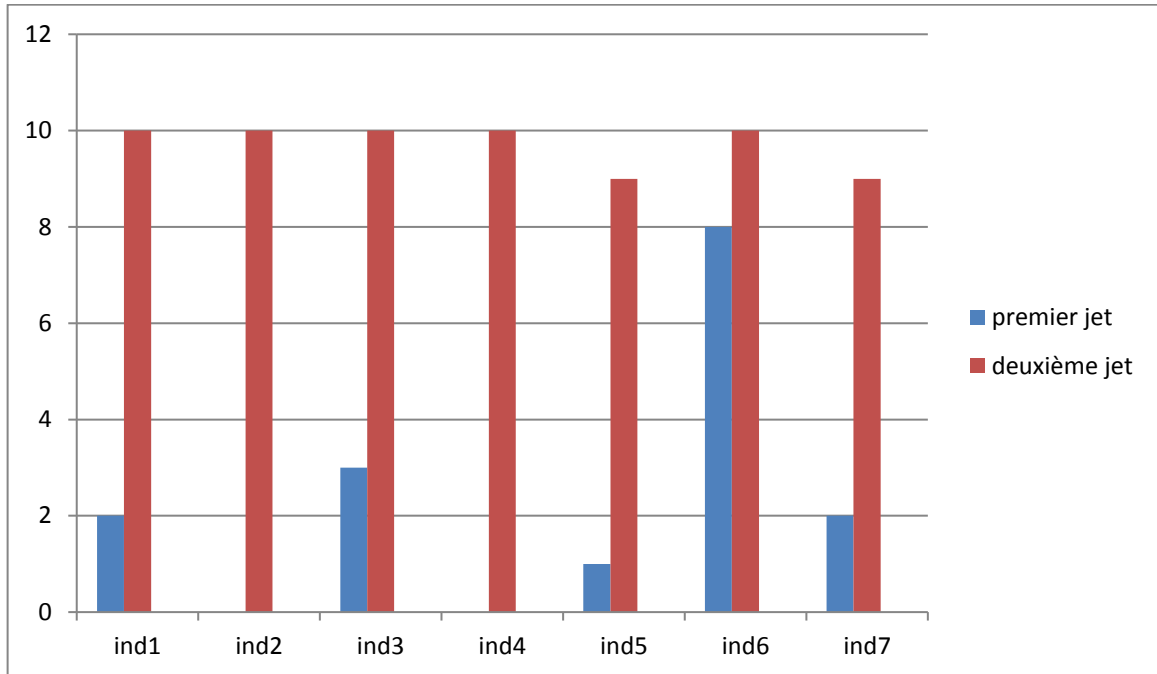
1 ^{er} jet	33.15%	Le progrès :
2 ^{ème} jet	93.625%	

Ces résultats prouvent qu'il y a un progrès important qui est arrivé jusqu'au 60,5%

Nous pouvons donc noter que le nombre d'indicateurs employés dans le deuxième jet est plus augmenté que ceux trouvés dans le premier jet.

5- Représentation graphique pour comparer le nombre d'apprenants qui ont respecté les critères dans leurs productions écrite (Dans le premier et le deuxième jet d'écriture).

5-1- Critère de l'organisation du texte+ analyse :



Nombre d'apprenants qui ont respecté la forme du texte

A partir de cet histogramme nous remarquons que :

Dans le premier jet :

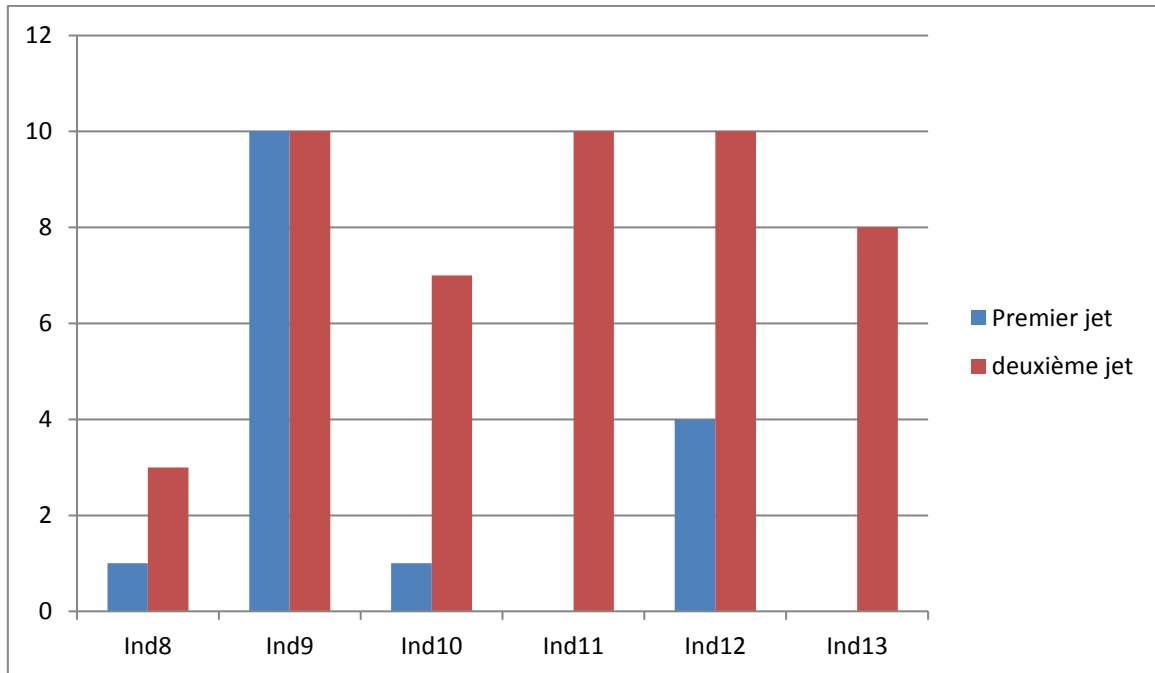
- ✚ Aucun apprenant n'a employé l'indicateur 2 (Le destinataire+ l'adresse) et 4 (l'objet de la lettre ouverte) dans leurs textes.
- ✚ Un seul apprenant a employé la formule d'appel.

Dans le deuxième jet

-Dix (10) apprenants ont réussi à employer l'indicateur 1(lieu+ date) ,2 (le destinataire +adresse), 3(le destinataire +fonction), 4(l'objet de la lettre), 6 (Le corps de la lettre).

-Seulement un seul apprenant n'a pas rédigé la formule d'appel (ind5) et un autre n'a pas mentionné la signature dans le texte (ind7)

5-2-Critère de contenu+ analyse



Nombre d'apprenants qui ont respecté le contenu du texte

Pour ce deuxième chapitre, nous notons que :

Dans le premier jet d'écriture :

- ✚ Tous les apprenants ont employé l'indicateur (9) en formulant une phrase qui introduit le problème posé dans le sujet de la production écrite.
- ✚ Il y a un seul apprenant qui a avancé son point de vue (ind10) à propos du problème posé et un autre a rédigé la formule de salutation.
- ✚ Quatre apprenants ont pu proposer des solutions (ind12) quant au problème posé.
- ✚ Aucun apprenant n'a rédigé la formule finale (ind13) qui conclut toute lettre ouverte.

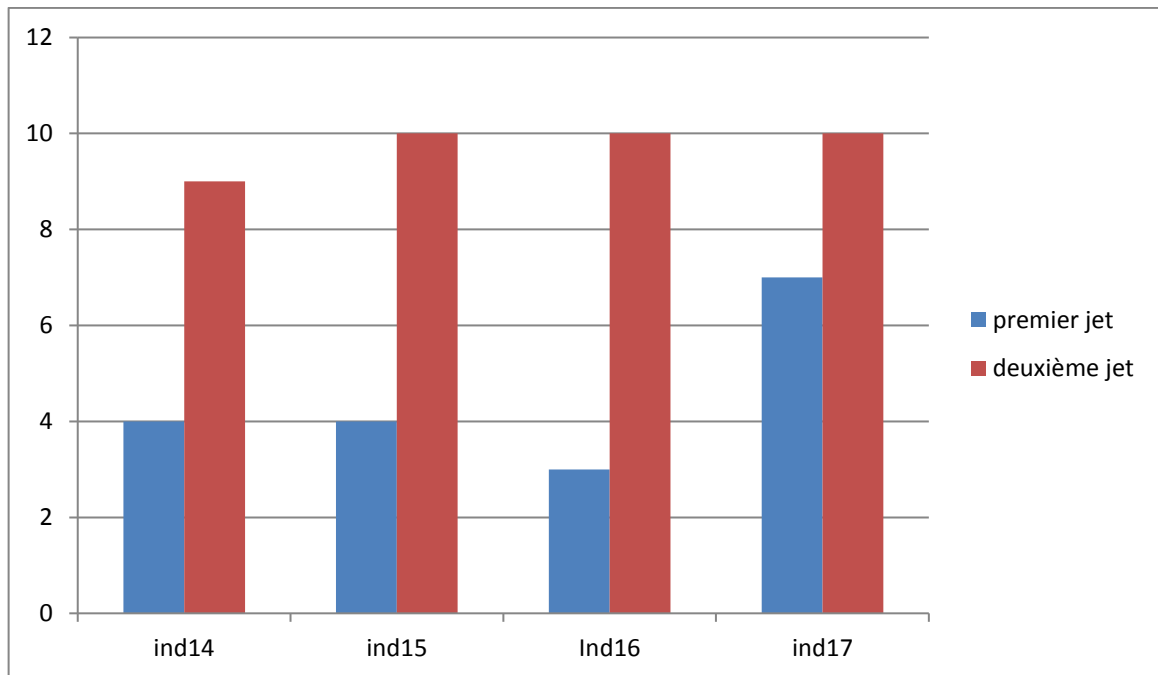
Dans le deuxième jet d'écriture

-Tous les apprenants ont employé les indicateurs 9 (le problème posé), 11(les arguments et les exemples) et 12 (la partie d'adhésion : les solutions).

-Seulement 3 apprenants ont pu rédiger la formule de salutation(ind8).

-Sept (7) apprenants ont réussi à avancer la thèse et huit (8) autres ont pu rédiger la formule (ind13) finale de la lettre ouverte.

5-3- Critère des outils linguistiques + analyse :



Nombre d'apprenants qui ont employé les outils de langue dans leurs textes

Cette représentation graphique explicite clairement que :

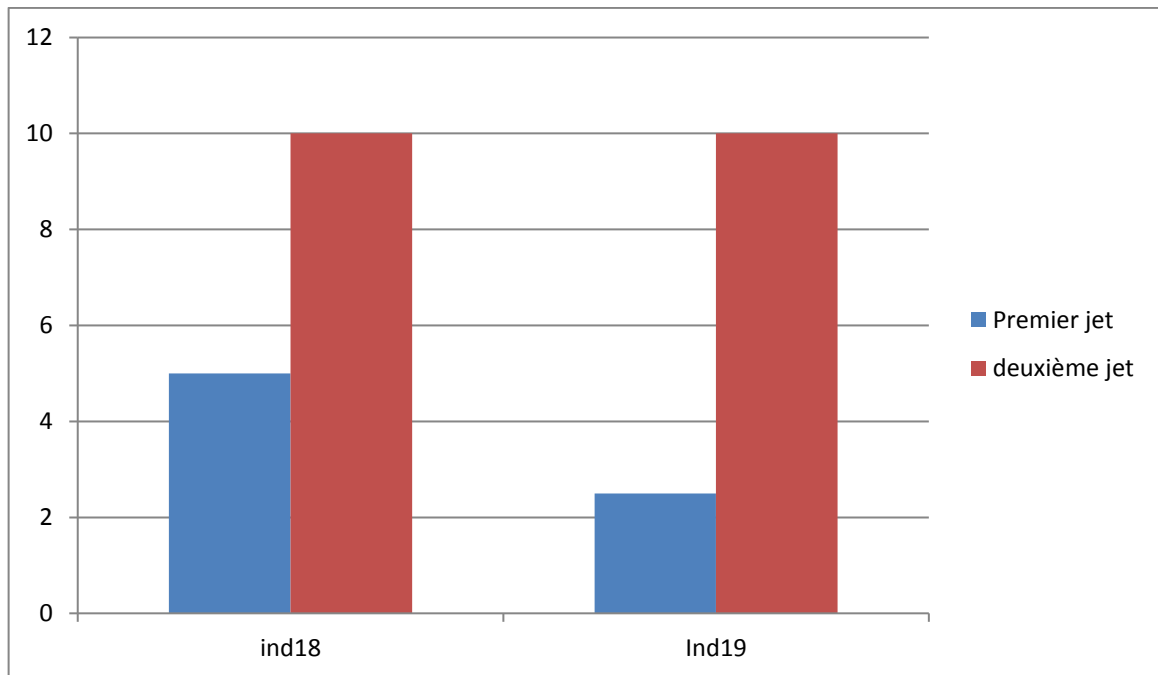
Dans le premier jet d'écriture :

- ✓ Quatre (4) apprenants ont pu employer les deux pronoms personnels (nous et vous) qui renvoient aux destinataires et destinataires du texte ainsi que les articulateurs logiques (ind 15) qui permettent d'assurer la cohérence et la cohérence textuelle.
- ✓ Seulement trois (3) apprenants ont utilisé des articulateurs chronologique (ind16) dans leurs écrits.
- ✓ Sept (7) apprenants ont réussi à être subjectifs dans la lettre ouverte en employant les modalisateurs.

Dans le deuxième jet d'écriture

- ✓ Tous les apprenants ont réussi à employer les articulateurs logiques et chronologiques dans leurs textes ainsi que les marques de subjectivité (**les modalisateurs**).
- ✓ Un seul apprenant n'a pas employé les pronoms personnels nous et vous dans son texte.

5-4-Critère de la cohérence et la cohésion+ analyse



Nombre d'apprenants qui ont respecté la cohésion et la cohérence

Le commentaire

En faisant une comparaison entre les deux jets d'écriture, nous confirmons que le nombre d'apprenants, qui ont réussi à employer la plupart des indicateurs, est plus élevé dans le deuxième jet d'écriture que dans le premier jet. Sauf que dans le premier jet d'écriture, ils sont arrivés à employer l'indicateur 6 (Une partie du corps de la lettre ouverte) et l'indicateur (17) (Les modalisateurs) et dans ce cas, nous pouvons déduire que les apprenants savent qu'ils doivent être subjectifs c'est-à-dire qu'ils doivent s'impliquer explicitement dans leur texte.

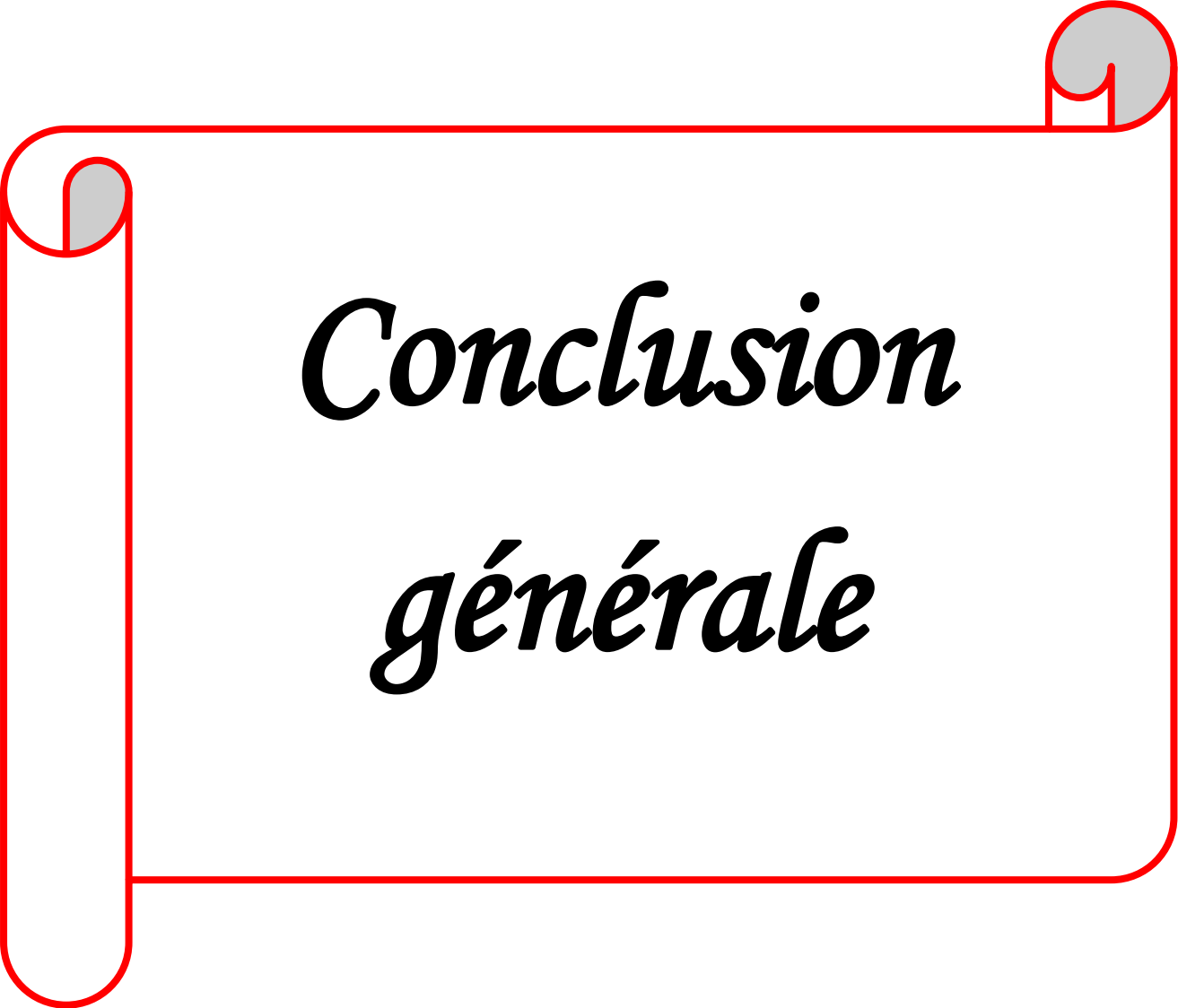
Dans le deuxième jet d'écriture, seulement trois apprenants ont pu rédiger la formule de salutation. D'autres ne l'ont pas bien formulée ou ils ont commencé leur texte en posant le problème de la décharge publique. Mais, nous pouvons noter enfin que les apprenants ont réussi à rédiger la lettre ouverte à visée argumentative dans le deuxième jet d'écriture.

6-Bilan synthétique :

Dans la séance de production écrite, les apprenants ont pu développer leurs idées et ont respecté la plupart des indicateurs de correction critériée dans leurs écrits. Ils ont donc réussi à rédiger la lettre ouverte à visée argumentative dans le deuxième jet d'écriture.

Conclusion partielle :

Ce travail pratique nous a permis de souligner que grâce à la grille d'auto-évaluation l'apprenant a pu améliorer sa production écrite en lui apportant les correctifs possibles. Nous pouvons aussi confirmer que l'apprenant réussit à produire un texte tout en lui mettant en place des outils qui le guident dans sa tâche rédactionnelle.

A decorative red border that forms a scroll shape, with the top and bottom edges curving inward and the sides being straight. The scroll is open on the left side, and the text is centered within the scroll's frame.

*Conclusion
générale*

Conclusion générale

Tout au long de ce travail de recherche nous sommes focalisés sur deux concepts fondamentaux : la production écrite et l'évaluation.

L'écriture est une compétence disciplinaire complexe dans son installation chez l'apprenant mais ; qui reste possible d'atteindre à long terme. Elle ne se limite pas uniquement à une combinaison de signes graphiques mais plutôt c'est tout un système de communication qui transmet une pensée, une culture et une nouvelle vision du monde.

Plusieurs recherches sont mises en place pour proposer des méthodes, des procédures et des outils qui visent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la compétence rédactionnelle. Parmi ces outils, nous citons la grille d'évaluation sur lequel nous nous sommes basés pour effectuer notre travail de recherche. Elle est élaborée en prenant en compte le genre et le type du texte défini dans l'objet d'étude. Egalement, les critères et les indicateurs de correction sont bien choisis ce qui facilite le travail de la rédaction et de la correction.

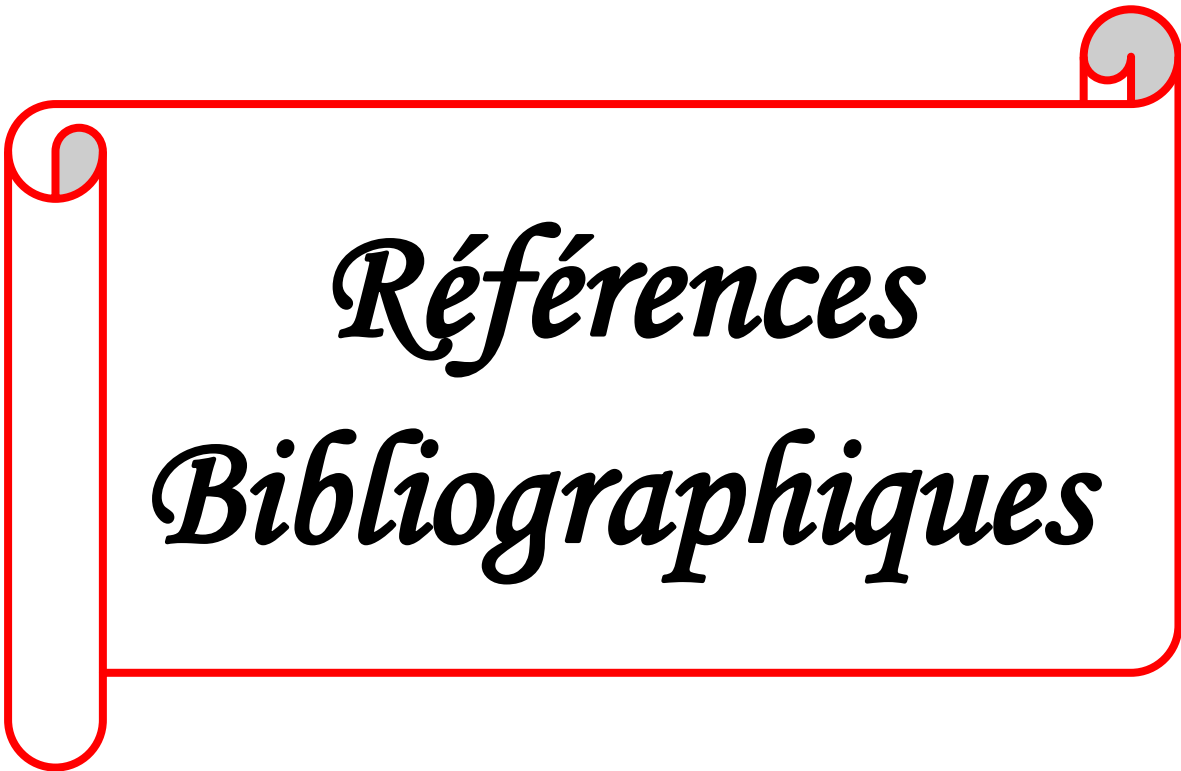
La grille d'évaluation critériée ne permet pas uniquement de noter le travail réalisé par l'apprenant mais plutôt d'assurer plus d'objectivité dans la correction de la production écrite. De plus, étant guidé par son enseignant et cet outil d'évaluation, l'apprenant sera rassuré, ce qui facilite la réalisation de l'activité rédactionnelle.

Il faut également noter que l'apprenant s'implique dans son apprentissage vu sa collaboration dans l'élaboration de la grille d'évaluation et sa capacité d'avoir un regard critique et réflexif sur le texte qu'il a rédigé. Cet instrument d'évaluation favorise ainsi les deux formes de l'évaluation formative : l'auto-évaluation(En corrigeant son propre travail : l'autonomie) et la coévolution à travers l'échange fait avec l'enseignants et les pairs.

Elle renseigne enfin les enseignants, les apprenants et les parents sur les apprentissages qu'il faut améliorer et ceux qui ont été réussis.

Ce travail de recherche nous a donc permis de répondre à notre problématique et de prouver comment la grille d'évaluation peut influencer positivement dans l'amélioration du premier jet d'écriture de l'apprenant.

Nous souhaitons que notre travail fasse appel à d'autres recherches plus profondes visant de trouver de solutions et des moyens des moyens qui facilitent la tâche rédactionnelle des apprenants.



*Références
Bibliographiques*

Références Bibliographiques

- 1.(s.d.). Récupéré sur https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/dmo_7e/docs/pe.pdf .
- 2.(s.d.). Consulté le 05/13/2021, sur <http://malipoupi.over-blog.com/page/Evaluer-les-ecrits-a-l-ecole-primaire-4241345.html>.
- 3..Allal, L. M. (1993). *Processus d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite*.
- 4.Allal.L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation:promesses et pièges de l'auto-évaluation*.In C.Depover&B.Noel,*L'évaluation des compétences et des processus cognitif*. (D. B. s.a, Éd.)
- 5.Bais, R. (2016,2017). L'auto-évaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève. p.14.
- 6.Bessonat, D. (2000, Juin consulté le 15/05/2021). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture., p8.
- 7.Boubir, J. T. (2018). Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique. p. 77.
- 8.Bouguerra, T. (s.d.). Cours de méthodologie. p.1.
- 9.Bounouara, Y. (s.d.). Production écrite en FLE:aides textuelles et métacognitives. p.101.
- 10.Charles, H. (1993). *L'évaluation,règles de jeu ,des intentions oux outils* (éd. 4ème). (ESF, Éd.) cité par Fouad, H. (2007, 2008). Mémoire de magister,l'évaluation en question: la compétence de la production écrite en classe d français langue étrangère. Université de Batna.
- 11.Colette, G. J. (1991). Evaluer les écrits à l'école primaire. p.51.
- 12.Colette, L.L.(2001). *Accompagnement socioconstructiviste:pour s'approprier une réforme en éducation*.
- 13.Cox,H. (2009, février 16). Les instruments d'auto-évaluation des outils pour favoriser le développement des stratégies d'auto-évaluation. pp.15-19.
- 14.Cuq, J. P. (2009). Dictionnaire de français langue étrangère et seconde.
- 15.Cuq,J-P&Gruca, L. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 4ème). PUG.Cité par Belhadj, M. (2019). L'articulation de la compréhension/production de l'écrit: la dimension culturelle dans l'enseignement apprentissage du FLE. p. 27 & Qotb, H. (2014). Ecriturecollaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. p.2.
- 16.Claudette Cornaire,P.M.(2000).La production écrite.(C.International,Éd.).
- 17.D'Amour, Gabriel. (s.d.). Les grilles d'évaluation.p1.
- 18.Darwin,C.(2003publié en 2007). *Mémoire de C.A.P.I.P.E.M.E.F,en quoi les projets de communication par les TICE favorisent-ils la production d'écrit au cycle III*

Références Bibliographiques

19. Didier (Éd.). (2001). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: apprendre, enseigner.*
20. DIEPE, L. g. (1995). Savoir écrire au secondaire, Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique. (D. Boeck, Éd.) cité par Anh, N. V. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétence. p. 257-261 & Qotb, H. (2014). Ecriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. pp. 55-56.
21. Djilali, K. (s.d.). Guide du professeur 1^{as} lettre. p. 12.
22. Dolz-Mestre, J. (2001, Janvier). La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. p. 8.
23. Dominique Bucheton, J.-C. C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves: évaluer autrement. p. 123.
24. Durin, J. L. (2013, janvier). L'auto-évaluation au cœur de la formation. (4), pp. 1-2.
25. Doyon, C. L.-J. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages.* (Beaucheman, ci Éd.) Cité par Cox, H. (2009, février 16). Les instruments d'auto-évaluation des outils pour favoriser le développement des stratégies d'auto-évaluation. pp. 15-19.
26. Forgette-Giroux, R. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université: mesure et évaluation en éducation. pp. 20-85-103.
27. Gérard, S. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Cité par Réjeanne Côté, J. a. (2011). Elaboration d'une grille d'évaluation. p. 11.
28. Guide de l'évaluation des apprentissages. (2011). pp. 18-19
29. Grille d'évaluation d'un texte pour satisfaire à un besoin d'information. (s.d.). Consulté le 05/21/2021, sur <http://bib!.univoeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5122/1/le%20m%C3%A9moire.pdf>.
30. Guersas, D. (s.d.). L'insuffisance de la performance en production écrite chez les apprenants de 1^{ère}, selon les avis des enseignants, p. 432.
31. Jamaer Christine, S. J. (2006). *Oser l'apprentissage... à l'école.* (D. Boeck, Éd.) cité par Khatir, M. (s.d.). Mémoire de magister: l'écriture créative comme prétexte à l'Enseignement/Apprentissage de la production écrite. pp. 89-90. Université d'Oran.
32. J.-M. Adam. (1987). Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité in J.-I. Chiss et al., Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. (D. Boeck, Éd.) cité par Anh, N. V. (2011, octobre 22). La compétence de production écrite dans l'approche par compétence. pp. 257-261.
33. Khadraoui Errime, L. A. (2003, janvier). L'approche par compétence en classe de FLE. p. 205.

Références Bibliographiques

- 34.L.Allal. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*.p.88
- 35.Landsheere, G. d. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation;avec lexique anglais-français*. Presses Universitaires de France.Cité par Albert, O. (2007-2008). L'évaluation.
- 36.Lafortune,L.(2008). Métacognition, pour un accompagnement dans une optique métacognitive,Louise Lafortune. pp. 11-12-13.Cité par Lafortune, L. (2008). Métacognition, pour un accompagnement dans une optique métacognitive. pp11-12-14& St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'évaluation: pourquoi et comment la développer. p.34.
- 37.Larousse. (s.d.). 2005 cité par Laborde, M. (2014). L'écriture: un espace d'expression,une expression de l'espace.p.5.
- 38.Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3ème , 644. (Montréal:Guérin, Éd.)cité par Jean-François Coté, V. L. (2007, septembre). Mise en oeuvre d'un modèle de démarche opératoire d'évaluation du capital:de compétence pour les entreprises,p. 8.
- 39.Le programme de1as. (s.d.). pp.8-9-29.
- 40.La régulation des progressions annuelles(octobre 2020).
- 41.Leblay, C. (2009). La question du "déjà écrit" dans le processus d'écriture observé en temps réel. pp. 163-164.
- 42.Lemay, V. (2000). *Evaluation scolaire et justice sociale:droit,éducation et société..*
- 43.Leveault, L. M. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire. P.16.
- 44.Lordat, C. G.-D. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite.pp 296-297.
- 45.Mansour, A. (2012). Approche par compétence,.,pp. 5-11.
- 46.MarieJ, M. (2004). Modalité d'apprentissage d'une langue seconde (D. B. Duculot, Éd.)
- 47.Masuy, G. B. (2007). Ecrire selon le cadre européen commun de référence: entre fiction et réalité.pp. 84-85.
- 48.Meirieu.Philippe. (1988). *Apprendre...oui,mais comment?* (Vol. 83). (ESF, Éd.) cité par Rogier.x. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quete de sens. p.4
- 49.Moirand, S. (1979). Situation d'écrit: compréhensionet production. p. 9.
- 50.Perrenoud, P. (2001). Compétences, langage et communication. (D. B. Duculot, Éd.) pp. 17-33.
- 51.Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture:écrire au collège*. Nathan,Paris.
- 52.Réjeanne Coté, J. a. (2011). Elaboration d'une grille d'évaluation. pp. 9-10-13.

Références Bibliographiques

53. Rieunier, F. R. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Cité par Poutoux Véronique, R. C. (2007, 07 modifié le 27). La compétence...un concept difficile à appréhender. p.1.
54. Robert, R. (2011). l'évaluation en FLE.
55. Romian, J.-P. J. (1991). *vers une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite*.
56. Roussay, P. e. (1992). les éléments intervenants dans le processus rédactionnel.
57. Roy-Mercier, S. (2010, février). La compétence en classe de français. p. 5.
58. RVP, E. p. (2015/07/ 08). Guide pratique de l'évaluation des acquis de l'élève. P2.
59. Secrétariat de la littératie et de la numératie, accroître la capacité .(2007, p.3).
60. S. Moirand. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. P20. (Hachette, Éd.)
61. S. Plane. (2006). Singularité et constantes de la production d'écrit-L'écriture comme traitement de contrainte. pp. 45,47.
62. T. Bouguerra. (s.d.). *Scribd*. Récupéré sur <https://fr.scribd.com/doc/156683322/Cours-de-Methodologie-T-bouguerra-La-Compétence-de-Communication>.
63. Veslin, J. V. (1992). Corriger des copies, évaluer pour former. p.73. (P. Education, Éd.)



Annexes

La forme de la lettre ouverte

Prénom et nom du destinataire	Lieu et date
Objet de la lettre	
Formule d'appel	
Corps de la lettre	
Formule finale	
Signature	

Le code de correction

Symboles	Significations	Modèles et indicateurs de correction
Orth	Orthographe d'usage	<ul style="list-style-type: none"> • Mot mal orthographié. • Absence d'accent. • Mot mal abrégé.
Lex	Lexique	<ul style="list-style-type: none"> • Mot n'a pas de sens. • Mot qui n'existe pas.
Syn	Erreur de syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Erreur dans l'ordre des mots (phrase mal structuré). • Auxiliaire mal choisi. • Erreur de choix des articles et des prépositions • Absence des articles et des prépositions.
G	Genre	<ul style="list-style-type: none"> • Confusion masculin/féminin.
Acc	Erreur d'accord	<ul style="list-style-type: none"> • Verbe avec son sujet. • Accord du participe passé. • Accord du genre et/ou du nombre.
V	Verbe	<ul style="list-style-type: none"> • Erreur dans la forme du verbe. • Oubli du verbe. • Verbe bien accordé mais mal conjugué.
Tps	Temps	<ul style="list-style-type: none"> • Inadéquation du temps utilisé. • Non-respect de la concordance des temps.
Imp	Impropiété	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi d'un terme à la place d'un autre.
MD	Mal dit	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de clarté/ un effort de correction de style est exigé.
Maj/Min	Majuscule/Minuscule	<ul style="list-style-type: none"> • Obligation d'une lettre majuscule ou minuscule.
P	Ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> • Signes de ponctuation absents ou mal placés.
Rép	Répétition	/
Ali	Alinéa	/
AR	A refaire	/

Copies d'apprenants du premier jet d'écriture

Souhair
Zeghlach

Jedi 11 Janvier 2021

Activite: ^{lancement} lancement de la ^{production} production
^{écrite} écrite

3,5
15

Monsieur le maire, avec mes
respectes, pour lui exposer le problème
de ^{ce} le ^{ce} décharge publique. Sans mon
habileté, s'il vous plaît ^{proposer} proposer des
solutions, pour nous, et notre ^{con} carte,
pour le ^{out} nettoyage de ^{out} ruis, chaque ^{out} semaines
^{acc}

TC'

or

—

—

—

—

—

Bethaina

Manseuri

Lundi 12 Avril 2021.

* Lettre ouverte à Monsieur le maire

de remila

le 11.04.2021

* Apres les salutations et les salutations au
maire, nous vous demandons de retirer
les ordures dans nos environs
c'est pourquoi je vous demande
d'intervenir rapidement pour résoudre
ce probleme en plaçant des poubelles

05
15

Merci d'avance

une : habitant du quartier.

- la forme.

- l'adresse.

la thèse + les arguments + les exemples

la formule de salutation est une formule

la " finale

Copies d'apprenants du deuxième jet d'écriture

Scoubark
 Zoghba

Lundi 12 avril 2021
 Lettre ouverte à Monsieur le maire
 de Kais

des habitants du quartier,
 de Abassi Salh Kais
 Lettre ouverte à Monsieur le maire de Kais =

11.4.2021

12.5
 15

j'écris cette lettre pour attirer
 votre attention sur la situation de
 mon quartier il y a des poubelles des chaises
 pour le steps mais l'absence de décharge
 publique, pour quoi ?

Les habitants du quartier sont
 très en colère contre cet état. D'abord,
 l'état du quartier est devenu épouvantable
 ensuite même les enfants n'ont plus
 d'espace pour jouer et s'amuser enfin
 s'il plait monsieur regarder l'état de
 ce quartier.

Monsieur le ^{akk}mère un ^{akk}group
de travailleurs consacrés
au nettoyage du ^{akk}quartier chaque week-
end et ^{akk}mettez de ^{akk}bas à ^{akk}litiers partout

Dans l'attente d'une ^{akk}suit favorable,
veuillez agréer Monsieur le ^{akk}mère l'expression
de mes ^{akk}salutations distinguées.

Les résidents du quartier
Abbase salh" Kais.

Boutheina
Mansouri
TCL
G. 1²

Mardi 13 Avril 2021

Lettre production écrite.

Remila 20, 04, 2021

Les habitants de Remila

Monsieur le Maire
de Remila

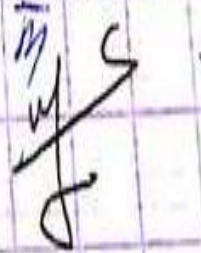
Objet : demande au mairie de mettre
en place des lieux destinés aux déchets
Nous nous écrivons cette lettre pour
poser le problème de la décharge publique
qui harce les habitants de Remila
nous ne pouvons pas accepter ce problème
car d'abord, l'accumulation de déchets
dans notre quartier a conduit à la santé
des citoyens, en particulier des enfants et
des étudiants, avec la propagation des insectes
et des mouches ensuite, tout le monde sait
que la décharge publique de ces déchets pendant
plusieurs jours provoque la propagation
d'odeurs desagréables à l'origine de
nombreuses maladies

12
15

Enfin, par conséquent, nous vous demandons
d'intervenir rapidement pour résoudre ce
problème en plaçant des espaces dédiés pour
cela.

Les signataire
Les habitants du quartier

de Temila

A handwritten signature in black ink, consisting of several stylized, overlapping strokes.

Les grilles d'autoévaluation d'apprenants

Souhail Zeghliche
Cv. 2

La grille d'auto-évaluation

Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Oui	Non
La forme	J'ai respecté l'organisation de mon texte : -Le Lieu+ la date -Le destinataire+ adresse. -Le destinataire+ la fonction. -L'objet -La formule d'appel -Le corps -La signature	X X X X X X X	
Le contenu	<u>Le corps de la lettre</u> -J'ai rédigé la formule de salutation. -J'ai posé clairement le problème -J'ai donné mon point de vue à propos du problème posé -J'ai avancé des arguments soutenus par des exemples. -J'ai proposé des solutions. -J'ai rédigé la formule finale	X X X X X X	X X
Les outils de langue	-J'ai employé les pronoms personnels : nous, vous -J'ai utilisé des articulateurs logiques -J'ai employé des articulateurs chronologiques -J'ai utilisé des modalisateurs (les adjectifs, les adverbes...)	X X X	X
La cohérence et la cohésion	Des phrases bien formulées La pertinence des idées <i>sont pertinentes</i>	X X	

Annexes

Souhaïb Zeghache
Cm. 2

La grille d'auto-évaluation

Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Oui	Non
La forme	J'ai respecté l'organisation de mon texte : -Le Lieu+ la date -Le destinataire+ adresse. -Le destinataire+ la fonction. -L'objet -La formule d'appel -Le corps -La signature	X X X X X X X	
Le contenu	<u>Le corps de la lettre</u> -J'ai rédigé la formule de salutation. -J'ai posé clairement le problème -J'ai donné mon point de vue à propos du problème posé -J'ai avancé des arguments soutenus par des exemples. -J'ai proposé des solutions. -J'ai rédigé la formule finale	X X X X X X	X X
Les outils de langue	-J'ai employé les pronoms personnels : nous, vous -J'ai utilisé des articulateurs logiques -J'ai employé des articulateurs chronologiques -J'ai utilisé des modalisateurs (les adjectifs, les adverbes...)	X X X	X
La cohérence et la cohésion	Les phrases bien formulées Les idées sont pertinentes	X X	

Résumé :

La production écrite et l'évaluation sont deux concepts qui sont pris en charge par l'approche par compétence. Pour évaluer une production écrite, il faut se baser sur des critères et des indicateurs définis dans une grille d'évaluation et choisis par l'enseignant et ses apprenants. C'est la raison pour laquelle, nous avons mené ce travail de recherche pour vérifier l'influence de la grille d'évaluation sur le premier jet d'écriture. Nous avons adopté une méthode expérimentale comparative entre les deux jets d'écriture réalisés dans deux moments différents et nous avons pu démontrer que cet outil d'évaluation joue un rôle primordial dans l'amélioration de la compétence scripturale de l'apprenant tout en l'impliquant dans son processus d'apprentissage.

Mots clés : la production écrite, la grille d'évaluation, l'approche par compétence et l'apprenant.

ملخص :

تولي منهجية المقاربة بالكفاءات اهتماما بالغا بكل من التعبير الكتابي والتقويم ولكي يتم تقييم التعبير الكتابي من الضروري ان يعتمد في ذلك على معايير ومؤشرات محددة في شبكة التقييم ويختارها المعلم والمتعلمون. ولذلك اخترنا أن يكون هذا الموضوع مجال بحثي للتحقق مدى تأثير شبكة التقييم على المسودة الاولى للكتابة. اعتمدنا طريقة تجريبية مقارنة بين الاختبارين الكتابيين اللذين تم إجراءهما في حصتين متفرقتين وقد استطعنا التوصل إلى أن أداة التقييم هذه تلعب دورا أساسيا في تحسين الكفاءة الكتابية للمتعلم وتساعده في نفس الوقت على التعلم بنفسه.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي، شبكة التقييم، المقاربة بالكفاءات والمتعلم.

Abstract :

Written production and evaluation are two concepts that are supported by the competence approach. In order to evaluate a written production, it is necessary to use criteria and indicators defined in an evaluation grid and chosen by the teacher and his learners. This is why we conducted this research to verify the influence of the evaluation grid on first writing draft. We adopted a comparative experimental method between the two drafts of writing carried out in two different moments and we were able to prove that this evaluation tool plays a primordial role in the improvement of the scriptural of the learners while in evolving him in his learning process.

Key words : written production, evaluation grid, , competence approach and learner.