

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. MOULAY Tahar -Saida-
Faculté des Lettres et des Langues et des Arts
Département de français



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de Master
Option: Didactique et Langue Appliquée
Intitulé

**LE RÔLE DES GRILLES D'AUTO-ÉVALUATION DANS LE DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES ÉCRITES CHEZ LES APPRENANTS DE 4^{ème} AM**

Présenté par :

Bouchi Hanane

Directeur de recherche :

Berkoun Zoubida

Année universitaire :

2017/2018

REMERCIEMENTS

Je ne saurai commencer ce travail sans remercier ALLAH le tout puissant, le tout miséricordieux pour avoir fini ce modeste travail.

Je tente vivement à remercier tous ceux et celles qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce petit travail.

Tout mon respect à mon encadreur Madame : BERKO'UN ZOUBIDA qui m'a offert son aide, son orientation et ses conseils précieux.

Je remercie les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et de juger ce travail.

*Tous mes remerciements aux enseignants de
Département de français.*

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à YAHI HALIMA

Ma très chère mère, mon printemps, ma source d'amour pour les heures pleines de bonheur et de tendresse, pour les sacrifices, vous êtes ce que j'ai de plus cher du monde et je vous jure qu'aucun mot, ni expression ne saurait exprimer tout mon amour, toute ma gratitude, que dieu te protège

À BOUCHI MOHAMED

Mon cher père merci pour votre amour, votre compréhension et votre tendresse sont toujours pour moi sans limite, ainsi que tous les sacrifices que tu as consenti pour moi, que Dieu vous garde en bon santé.

À ma chère sœur: FAIZA

Qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

À ABIDINE AICHA

Ma grande mère maternelle qui a tant sacrifié pour nous.

À HADJ CHIKH, HADJ ABD WAHAB et BACHIR

Mes chers frères pour leur soutien moral et leurs belles surprises sucrées.

A ma belle-sœur AMEL

Merci d'être toujours à mon côté, par votre amour, pour donner du goût et du sens à notre vie famille.

À ma tante YAHY ZOHRA et leur filles KAWKEB, AICHA, SARAH, ASMAA.

À ADLI SABRINA, AIT OUALI FATIMA

Mes chères amies ma seconde famille, mon monde sans vous sera sans goût, je voulais vous remercier du fond du Cœur pour vos éloges, pour vous encouragement et pour vous compliments merci Je vous aime.

HANANE
HANANE

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Introduction générale.....

La partie théorique

CHAPITRE I: La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Introduction

1-Qu'est ce que l'écrit ?.....

2-La production écrite processus et stratégies d'apprentissage.....

3-La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....

4- Les modèles de production écrite.....

5-Synthèse de la production écrite.....

6-Conclusion

CHAPITRE II: L'évaluation scolaire

Introduction

1-Définition de l'évaluation.....

2-Les différents types d'évaluation.....

3-L'auto-évaluation.....

4-Les objectifs des grilles d'auto-évaluation.....

5-Les outils d'évaluation.....

7-Conclusion

La partie pratique

CHAPITRE I : Analyse et Interprétation du questionnaire

Introduction.....

1-Présentation de l'enquête.....

2- Description du questionnaire.....

3-Synthèse globale du questionnaire.....

Conclusion.....

CHAPITRE II : Analyse et description des productions écrites

Introduction.....

1-présentation du corpus.....

2-Déroulement de l'expérimentation.....

3- L'analyse de la production écrite des apprenants.....

Conclusion générale

Table des matières

Bibliographie

Annexe

Introduction générale

Enseigner une langue étrangère demeure une tâche importante qui nécessite non seulement la connaissance de la langue mais aussi des théories didactique et des méthodes d'enseignement telle que l'évaluation.

L'évaluation a toujours tenu une place fondamentale dans notre cursus, nous avons systématiquement été confrontées à des examens, des récitations ou encore des contrôles surprises qui permettaient aux enseignants de cueillir des notes pour effectuer les moyennes de chaque matière. A partir de là, ils pouvaient vérifier le niveau de chaque élève, les acquisitions et les lacunes de ces derniers.

Pour la plupart, évaluer signifie mettre des notes et effectuer une moyenne pour situer le niveau de chaque élève, c'est le premier travail mais l'évaluation c'est avant tout vérifier le degré d'atteint des objectifs.

En éducation, l'évaluation est l'un des aspects les plus essentiels de l'apprentissage. En effet, nous ne pouvons pas mettre en plan d'apprentissage une durée, sans connaître le niveau des élèves ciblés et nous ne pouvons pas progresser dans le processus d'apprentissage si les élèves n'atteignent pas l'objectif de chaque processus. Ils auront une difficulté lors de la phase suivante. C'est dans ce sens que l'évaluation devrait progressivement devenir une tâche réalisée aussi par l'apprenant et pas seulement par l'enseignant.

Le préfixe utilisé dans auto-évaluation nous présente bien la situation. En effet, nous comprenons que ce terme désigne une évaluation réalisée par un individu sur son propre travail ou comportement.

Comme l'élève s'évalue, il se sent encore plus impliqué dans ses apprentissages.

Durant nos années d'études universitaires, nous nous sommes toujours intéressés à la didactique des langues et à l'évaluation et à tout ce qui va avec cette descriptive.

Ce travail qui s'intitule : « le rôle des grilles d'auto évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants du FLE. » s'inscrit dans le domaine de la didactique et de la problématique de l'évaluation de l'écrit en particulier, son objectif est d'identifier l'apport de la grille d'auto-évaluation dans le développement de la compétence écrite chez les apprenants.

Alors nous avons prédestiné de travailler sur le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants de 4^{ème} AM et poser notre problématique sur ce dernier.

- ❖ Comment l'auto-évaluation contribue-t-elle au développement de la compétence écrite chez les apprenants du FLE ?
- ❖ Quel est l'apport des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants du FLE ?

En vue de réponses à cette interrogation, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'auto évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en matière de production écrite.
- La grille d'auto-évaluation permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages. Les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en production écrite, apprendre à écrire puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie.

L'objectif de ce travail est:

- D'obtenir des informations sur le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites au cycle moyen.
- Savoir si les enseignants pratiquent les grilles d'auto-évaluation en classe de 4^{ème} AM.

Pour la réalisation de ce travail, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui consiste à analyser des données recueillies. Cela nous permettra de vérifier le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants de 4^{ème}AM.

Le travail est scindé en deux grandes parties l'une théorique l'autre pratique, la partie théorique est composée de deux chapitres, Le premier chapitre sera consacré à la production écrite, ses définitions, ses modèles, ses objectifs.

Dans le deuxième chapitre, l'accent sera mis sur l'évaluation plus précisément la grille d'auto-évaluation ses différentes définitions, ses types, ses objectifs et ses outils.

Concernant la partie pratique nous avons abordé deux chapitres, le premier sera consacré à la présentation de l'enquête et l'analyse et interprétations des résultats, le deuxième chapitre sera réservé pour l'analyse du corpus (les productions écrites des apprenants), à la fin notre travail s'achève par une conclusion générale.

Cadre Théorique

CHAPITRE I

La production écrite : concepts théorique et didactique

Introduction

Dans ce chapitre nous identifierons l'écrit puis la production écrite, ensuite nous parlerons de la production écrite dans une séquence d'apprentissage, après l'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen, les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production comme la correction directe et stratégique, les modèles de production écrite et pour finir par une synthèse globale de la production écrite.

1-Qu'est ce que l'écrit ?

1-1-Définition de l'écrit :

L'enseignement des langues a pour objectif de faire apprendre aux élèves des compétences en communication écrite et orale, cependant nous avons besoin de l'écriture dans l'enseignement.

L'écrit occupe une place importante dans la société, il est dans les hôpitaux, les entreprises, dans les relations familiales....

A partir de ce domaine plusieurs définitions ont émergé, nous commençons par la définition citée dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre Cuq : *«ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »*¹.

C'est-à-dire l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique.

Selon Yves Reuter :

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné. »².

Sophie Moirand considère L'écrit comme un message :

¹ Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde JEAN-PIERRE CUQ Janvier 2006.France pp 78.79.

² Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F.

«L'oral, c'est la parole, le discours.»³

«L'écrit, c'est la langue, le code »

D'après les pédagogues l'oral se caractériserait par l'immédiateté du message, la présence réelle du destinataire, la proximité de la réponse et la possibilité d'un échange immédiat ; l'écrit par le différé du message, la virtualité du récepteur, l'impossibilité d'un échange immédiat.

1-2- Définition de la production écrite

Ecrire ce n'est pas mettre des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier les mots, des paragraphes. Les compétences d'écriture se relèvent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu.

La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences : des compétences linguistiques, des compétences textuelles, pragmatiques, cognitives...etc.

Selon J.Ricardou :

«Écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes (...) les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit, d'autre part ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit»⁴

La production écrite c'est : « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue »⁵. Donc, la production écrite c'est le fait de produire des nouveaux énoncés en organisant des différentes règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe).

Le programme de français de 5ème année primaire présente la production écrite comme la suite : « la deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème. Elle

³ Sophie Moirand, 1979, *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, p 8.

⁴ Ricardou. (1986).Ecrire en classe in, *Revue Pratiques* n°20 juin.

⁵ DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : larousse, coll, trésors du français, 1994, p 381.

a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite. Celle-ci doit se situer dans la suite de la compréhension de l'écrit »⁶.

Autrement dit, la production écrite met l'apprenant dans une situation problème qui demande de l'apprenant l'intégration de toutes les connaissances et les techniques pour la résoudre.

D'ailleurs dans le programme de 4^{ème} année moyenne, chaque séquence d'apprentissage commence par une activité d'oral puis une autre de la compréhension de l'écrit pour finir par une activité de production écrite. C'est-à-dire que l'activité de la production écrite se base beaucoup plus sur la compréhension de l'écrit et aussi sur l'oral.

Donc, nous constatons que la production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

Les enfants, avant leur entrée à l'école, possèdent, à des degrés divers, un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées à l'écriture. Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant de l'écriture pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel.

« Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant vise à amener l'élève à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il aide l'apprenant à relier ce qu'il connaît, ce qu'il a appris dans sa langue première à la langue seconde, le français. Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue seconde ne se font pas automatiquement. Même si les enfants ont acquis des

⁶ Programme de français, 5^{ème} AP, Janvier, 2009, p 31.

connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant devra s'assurer que le transfert en langue seconde puisse s'effectuer. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisées et utilisées en langue seconde.⁷

Au moyen d'écriture, les enfants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de l'état, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la préécriture, de l'écriture et de la postécriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée.

C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'élève, sa compétence à l'écrit.

2-La production écrite processus et stratégies d'apprentissage

Dans le sillage des approches cognitives de la production écrite, elle est assimilée, comme le souligne S. Plan, à :

« 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 »⁸.

La résolution d'un problème est une opération intellectuelle qui se concrétise à travers l'établissement d'une séquence d'action afin d'atteindre un objectif donné. Ce processus peut prendre plusieurs formes durant la production d'un texte : enchaînement de mots pour former une phrase, enchaînement de propositions pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, détermination d'un ordre d'énonciation, etc.

⁷ Programme d'études en FLE- I (7e) – Document de mise en œuvre – 1998 IPÉ – 7e – page 89

⁸ PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Edition Nathan, Paris, 1994, P.44.

2-1- Les processus rédactionnels :

Pour étudier les processus rédactionnels, les psychologues, se basent en plus de l'analyse du produit sur deux grands genres d'observables : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux. Hayes et Flower (1980) ont utilisé en grande quantité cette seconde source d'informations.

Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus.

Ces derniers sont en nombre de quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle.

A première vue, cette identification n'est pas très originale et paraît semblable à cette organisation linéaire pour laquelle rédiger est l'équivalent de « concevoir, inclure, produire » ou encore « pré-écrire, écrire, réécrire » dans un ordre qui ne peut être changé.

Toutefois, l'erreur cesse par l'ajout du processus de contrôle dont la fonction est de diriger les interactions potentielles entre les autres processus. La différence avec les modèles linéaires tient également à l'implication de deux autres composantes à savoir : la composante mnémonique (connaissances thématiques, schématiques, linguistiques...) et la prise en considération des contraintes de l'environnement (destinataire, enjeux, type de tâche...).

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

2-2-Le processus de planification :

La planification se compose de trois sous processus qui ont pour but d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Le sous processus de conception permet de recevoir en mémoire à long terme les informations judicieuses ordonnées sous forme de chaînes associatives. Ce recueil arrêté lorsqu'un des éléments récupérés n'est pas considéré nécessaire, peut se réaliser par la rédaction de notes sous forme de mots séparés, de phrases inachevées. Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations

recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes formées lors de l'activation de ce sous-processus sont suivies de marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexations (des numéros par exemple). Enfin, le sous-processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.) lors de l'étape de planification le rédacteur recourt à ces trois sous processus de manière récurrente, parce qu'elle revient fréquemment.

D'une manière générale cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture » au cours de cette étape, le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées pour les réordonner et élaborer un plan ; pour déterminer le contenu textuel du message à transmettre.

2-3- Le processus de textualisation :

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Au cours de cette phase le scripteur doit entreprendre des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées recueillies et organisées.

Selon Bronckart, la mise en exécution de ce processus se concrétise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

2-4- Le processus de révision :

Ce processus a pour but de revoir le texte produit afin de l'améliorer. Après une lecture minutieuse du texte écrit, le scripteur peut procéder à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction.

La révision peut être divisée en deux sous processus : la « lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

2-5- Le processus de contrôle :

Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale. Nous pouvons dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant ; au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il ya retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

2-6-La surcharge cognitive :

Des études de psychologie cognitive se sont penchées sur un concept très important à savoir «La surcharge cognitive ». C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes justifient l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : *«d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle »*⁹.

La rédaction d'un texte est une activité pénible et difficile qui fait appel à des efforts couteux en ressources cognitives, car elle entraine l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. Face à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive car il lui faut mettre en activité des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales comme le souligne M. Fayol.

⁹ BEREITER, C et al, sous la direction de A. Poilât et de A. Pélissier, *la rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, S. A., Lausanne (Switzerland) Paris 1998, P.08.

3- La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :

En didactique, l'apprenant occupe le sujet de tout apprentissage. Donc, l'enseignant doit l'offrir un milieu de motivation qui lui permet d'apprendre et de maîtriser les compétences de l'oral et de l'écrit d'une façon très simple.

3-1 L'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen :

L'enseignement du français au cycle moyen a pour objectif de développer des compétences au niveau de l'oral et aussi de l'écrit.

Il cherche à aider l'apprenant à communiquer en exprimant oralement et par écrit.

La production écrite est l'une des activités les plus intéressantes car elle représente la finalité d'une séquence d'apprentissage qui a commencé par une activité d'oral et comme nous avons mentionné que la compréhension de l'écrit ouvre à l'activité de l'écrit qui conclut la séquence d'apprentissage.

Nous disons aussi que la production écrite est l'activité la plus difficile pour les jeunes apprenants et les adultes qui ont peur des erreurs grammaticales et d'orthographe et pour ceux qui ne sont pas suffisamment outillés ou ne peuvent pas investir leurs acquis pour arriver à un travail parfait.

Alors, l'apprenant est invité à respecter des critères qui sont exigés par le programme de 4^{ème} année de français : « *Les exigences doivent être limitées à une production écrite qui doit être courte (une trentaine de mots)...* ».¹⁰

D'ailleurs cette activité (la production écrite) suivi à une grille d'auto-évaluation qui a pour objectif de découvrir les erreurs et les rectifier à fin de maîtriser la compétence de l'écrit.

Nous trouvons dans le programme de 5^{ème} année primaire de français en disant : « La production réalisée sera alors évaluée grâce à la grille d'évaluation cratérisé ». ¹¹ Comme un exemple dans le manuel de 4^{ème} année moyenne, la 1^{ère} séquence du 3^{ème} projet a pour objectif d'identifier le thème d'un texte documentaire en demandant de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif sur le crédit et n'oubliera pas de :

- Mettre la ponctuation.
- Donner un titre à son texte.

¹⁰ Programme de français, 5^{ème} AP, Janvier, 2009, p 31.

¹¹ Ibid. p 21

- Utiliser le présent de l'indicatif.

- Utiliser au moins un argument.

Donc le texte produit se corrigera à l'aide de cette grille¹² :

Ce que j'ai fait	oui	non
-J'ai repéré le thème du texte		
-J'ai employé les arguments et les exemples		
-J'ai employé dans mon introduction le mot crédit.		
-Ma conclusion apporte de nouveaux arguments.		

¹² Direction de l'enseignement fondamental, 2004, Document d'accompagnement des programmes de la 3ème année, Alger, D.N.P.S.

4- Les modèles de production écrite

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite ces modèles sont regroupés en deux catégories : celle qui sont linéaires et celles sont non linéaires.

4-1-Les modèles linéaires :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer(1965)¹³. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la réécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

4-2- Les modèles non linéaires

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

4-2-1-Le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives. Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes ¹⁴ :

- 1- le contexte de la tâche.
- 2- la mémoire à long terme du scripteur.
- 3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

¹³ Cornaire, Claudette et Patricia Mary Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999, p 25

¹⁴ Ibid p.23

4-2-2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* ». Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « *connaissances-transformation* ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

4-2-3- Le modèle de Deschènes :

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur.¹⁵

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

1. la tâche à accomplir.
2. l'environnement physique.
3. le texte lui-même.
4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
5. les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production. La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante

¹⁵ Ibid. p.23.

selon Deschènes. Elle aussi englobe deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques.¹⁶

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc....

Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation.
2. la construction de la signification.
3. la linéarisation.
4. la rédaction-édition.
5. la révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

4-2-4. Le modèle de Moirand :

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979)¹⁷ va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans Situations d'écrit (1979). Sophie Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

¹⁶ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.33

¹⁷ S.Moirand, Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, *op.cit.*, p 9.

a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.

b – Les relations scripteur / lecteur(s).

c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.

d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.

- la forme linguistique du document

5-Synthèse de la production écrite

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la Préécriture, de l'écriture et de la postécriture.

Production écrite

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Conclusion

L'écrit occupe depuis longtemps une place importante dans les manuels scolaires et particulièrement avec l'avènement de la pédagogie de projet.

De fait, La production écrite est une activité qui a pour objectif de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit et de les amener à exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs intérêts et leurs préoccupations.

CHAPITRE II

L'évaluation scolaire

Introduction

Quand on parle d'évaluation, de quoi parle-t-on exactement ? Quel acte pédagogique entend-on ? À quel moment le terme est-il apparu et dans quelle mesure l'introduction de ce terme remet-il en question les concepts apparentés : contrôler, corriger, noter ? Autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde, d'abord pour présenter des définitions de ces termes, ensuite pour proposer les différents types d'évaluations et enfin pour montrer l'objectif de cette dernière.

1-Définition de l'évaluation:

Selon le Petit Robert, ce mot apparu au XIV^e siècle proviendrait de l'ancien français *value* signifiant « *valeur, prix* ». D'autres sources l'attribuent au latin *Valere* : « *être fort, valoir* »¹⁸. Un sens qui relève du calcul, un autre de la valeur.

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « *ex-valuere* », c'est à dire « *extraire la valeur de* », « *faire ressortir la valeur de* », déterminer l'importance de quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou à un produit.

Dans la langue anglaise il existe deux termes : *assessment* et *évaluation*, un dictionnaire multilingue réalisé par les membres d'ALTE (Association of Language Testers in Europe 1998)¹⁹ propose en français deux définitions du mot évaluation :

- ❖ Évaluation (*assessment*) : Dans l'évaluation en langues, mesure d'un ou de plusieurs aspects du niveau de capacité, au moyen d'un test ou d'un autre type de procédure.
- ❖ Évaluation (évaluation) : Recueil systématique d'informations dans le but de prendre une décision. Dans les tests de langue, l'évaluation peut être centrée sur l'efficacité ou bien l'impact d'un programme d'enseignement, d'un examen ou d'un projet.

Le terme « évaluer » se définit aussi par son objet dans le domaine enseignement/apprentissage : performance individuelle, collective.

¹ J-P.Robert, Dictionnaire du petit Robert, Robert édition, Paris, 1990, p:715.

² A.L.T.E(Association of Language Testers in Europe),Multilingual Glossary of Language Testing Terms in Studies in Language Testing 6,Cambridge University Press,1998

L'enseignant évalue à la fois les savoirs et les savoirs faire à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible. Elle permet de plus d'analyser sa propre pratique et de décider des actions à mettre en place en vue de la régulation des apprentissages des élèves. L'enseignant(e) peut donc décider de revoir ses méthodes d'enseignement en fonction des résultats obtenus par les élèves ou de mettre en place une remédiation spécifique.

L'évaluation est une opération pratique qui permet de juger le niveau de réussite, elle est un processus continu qui nous permettra de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques.

Christine Tagliante dit dans son ouvrage *L'évaluation* que: « *L'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va.* »²⁰

L'enseignant doit savoir où est ce qu'il veut amener ses apprenants, et doit utiliser les moyens nécessaires pour les entraîner. Elle est à la fois une représentation sociale et un objet de savoir.

Pour Jean- Jacques Bonniol et Charles Hadji: « *Évaluer, c'est avant tout vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints. Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs que l'on va observer dépendent donc nécessairement des objectifs de la formation elle-même* »²¹.

D'après ces deux auteurs, l'une des principes de l'évaluation c'est de permettre les repérages sur le parcours d'apprentissage d'un apprenant. À chaque moment d'un cursus, l'apprenant doit savoir où il se trouve alors, il est indispensable d'élaborer des outils d'évaluation permettant de définir le point d'arrivée ainsi que le point de départ afin de situer l'apprenant sur sa carrière.

²⁰ Christine, Tagliante, *L'évaluation*, Paris, clé international, 1991, p:13

²¹ Charles, Hadji, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Paris, ESP, 2009, pp:68,69

2-Les différents types d'évaluation

Avant de présenter la définition de la grille d'auto-évaluation, on doit effectuer un rappel de différents types d'évaluation qui peuvent être mis en pratique en milieu scolaire.

2-1-L'évaluation diagnostique :

Ce type d'évaluation peut survenir soit avant que les élèves ou les étudiants n'entreprennent un programme d'études , un cours ou une séquence d'apprentissages, soit pendant le déroulement même de ce programme , de ce cours ou de cette séquence. Le moment n'est pas un caractère essentiel pour reconnaître l'évaluation diagnostique.

Selon le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation De Landsheere (1992): « *Les tests diagnostiques ont pour objectif de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire à chaque moment d'apprentissage.* ».²²

L'évaluation diagnostique a une fonction protectrice qui nous permet de définir les éléments qui pourraient affecter la qualité de l'apprentissage à l'avenir, (à titre d'exemple, les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité).

Bien qu'elle contribue à déterminer les modalités et les méthodes d'enseignement au cours d'apprentissage en conformité avec le niveau général de groupe cible, elle prend en compte également les différences individuelles et permet alors de repérer les élèves qui ont des difficultés particulières et qui ont besoin de soutien individuel afin de rendre la diversité entre le niveau des membres du groupe. Scallon souligna que nous pouvons utiliser l'évaluation diagnostique au cours du processus d'apprentissage quand nous affrontons l'un des problèmes persistant et après l'utilisation de toutes les méthodes de nature pédagogique possible pour la résoudre et rechercher dans les aspects extérieurs qui peuvent être mis en cause : l'état de santé de l'élève, son milieu familial, ses intérêts et sa motivation.

Elle servira de point de départ à l'organisation de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Ch. Tagliante, définit ce type d'évaluation en précisant son rôle :

²² De Landsheere , Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation , PUF-Paris, 1979,p:25.

« Sa fonction relève de l'information, elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage²³ ».

Cette évaluation permet d'identifier certaines caractéristiques et acquis de l'élève afin de sélectionner les objectifs à enseigner les mieux adaptés à son niveau et à son besoin, elle permet d'identifier le niveau réel de l'élève, en somme pour concevoir l'organisation de l'apprentissage et d'établir un diagnostic (lacunes et difficultés). L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Son but est de donner des informations qui aident à orienter l'élève vers une filière qui convient à son profil ou d'ajuster la formation à ce profil. C'est une évaluation initiale qui permet de connaître les acquis et les lacunes de chaque élève en doublant des efforts sur des objectifs différenciés, de plus elle informe l'enseignant et l'élève, et permet à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins des élèves.

Les épreuves de l'évaluation diagnostique permettent d'examiner si l'apprenant possède les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus, elles permettent de dire si l'apprenant peut suivre l'enseignement envisagé, elles poussent l'enseignant à réfléchir sur l'organisation du cursus, la démarche à adopter et les différentes opérations qui doivent être mises en œuvre pour entamer le cursus.

En résumé, l'évaluation diagnostique a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages.

²³ Christine, Tagliante, L'évaluation, Paris, clé international, 1991, p:13

2-2-L'évaluation formative :

Cette notion a été proposée par Michael Scriven (1967), elle intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné. L'objectif de l'évaluation formative est d'obtenir une double rétroaction :

- ❖ Sur l'élève : pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre.
- ❖ Sur le maître : pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

L'évaluation formative garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante. Selon Cardinet Jean « *L'évaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement-apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second* »²⁴

Elle investit et doit miser un caractère essentiellement pédagogique. L'évaluation formative prend en compte le travail fourni, le progrès, ce qui va, ce qui ne va pas. Elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur nécessitant pour ce dernier des ajustements et une modification des attitudes d'évaluation ; elle a donc pour but de former l'apprenant, elle constitue alors une véritable adaptation pédagogique dont le but est de gérer et d'améliorer l'apprentissage.

Elle s'intéresse à la régulation, elle est alors appelée évaluation-régulation. Elle accompagne l'apprenant, le guide tout au long de son parcours d'apprentissage, régule son apprentissage le renforce et apporte des remédiations.

Elle permet donc, de vérifier non seulement si l'apprenant est passé de l'état A à l'état B mais de vérifier comment s'est effectué ce passage.

Pour Robert Tousignant l'évaluation formative est orientée vers l'aide pédagogique immédiate ; c'est une succession d'interventions périodiques qui renseignent les élèves sur les progrès réalisés, soutiennent leurs efforts dans la poursuite de leurs objectifs et vérifient l'efficacité des méthodes d'enseignement.

²⁴ J, Cardinet, assurer la mesure; berne, Peter Lang, 1985, p:151

Elle se place soit :

- ❖ au début d'un apprentissage pour faire le point sur les acquisitions antérieures, et aider l'enseignant à choisir les activités les mieux adaptées aux besoins de chaque élève.
- ❖ En cours d'apprentissage, pour suggérer de nouvelles activités susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées, elle se nomme une évaluation continue.
- ❖ En fin d'apprentissage, pour dresser le bilan des objectifs atteints et mieux planifier les cours suivants.

Pour lui, l'évaluation formative sert à renseigner l'élève sur ses progrès et non plus seulement sur ses difficultés, elle est donc au service de l'élève.

Pour Gérard Scallon l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue. Les outils destinés à l'évaluation formative doivent présenter un degré de précision plus élevé que les examens terminaux. Les démarches instrumentées d'évaluation formative se présentent au même titre que le matériel d'appoint utilisé pour apporter une aide individualisée aux élèves en difficultés. *« L'évaluation formative est entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement/apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second. »*²⁵

L'évaluation formative cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Elle est centrée sur la gestion des apprentissages.

Ch. Hadji lui a donné un nom (Une évaluation facilitatrice): *« L'évaluation formative est, en second lieu, une évaluation qui s'efforce de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui permettre de « s'y retrouver » en un deuxième sens, en comprenant ses erreurs et en devenant, par là, capable de les dépasser. »*²⁶

²⁵ Gérard, Scallon, L'évaluation formative des apprentissages, Québec : presses de l'université de Laval, 1988, p:53.

²⁶ Charles, Hadji, L'évaluation démystifiée, ESF, Paris, 1997, p:62

2-3-L'évaluation sommative :

Elle intervient à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre et à la fin de l'année, elle porte sur les résultats, elle est augmentative, elle a pour but d'établir un bilan et se traduit généralement par une note. C'est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats.

Elle a de même une fonction sélective puisqu'elle permet d'attribuer des diplômes, elle est alors certificative.

Elle permet de faire un inventaire des compétences acquises, ou un bilan après une ou plusieurs séquences ou après un cycle de formation, elle s'effectue à un moment déterminé, elle permet de vérifier dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints en testant les savoirs acquis au cours d'une période d'apprentissage, et se situe au terme d'un processus.

Son but est de classer, de certifier et d'évaluer un progrès pour vérifier l'efficacité du cours. Elle est caractérisée par le jugement porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves. Elle permet de prendre les décisions relatives à l'obtention d'un diplôme ou au passage dans la classe supérieure.

L'évaluation sommative établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun à celles attendues (interprétation critériée).

L'évaluation sommative est un moyen de sanctionner ou de récompenser l'apprenant à travers ses performances. Cela permet de faire le point à la fin de l'apprentissage ou d'un projet et de mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues afin de prendre des décisions adéquates : régulation ou poursuite de l'apprentissage. Elle a un caractère public et une fonction sociale puisqu'elle sert à classer les élèves, l'enseignant à l'image d'un sélectionneur, contrôle alors le savoir appris.

Elle permet de certifier à la société que tel élève a réussi, a développé les compétences nécessaires, a maîtrisé les habiletés langagières ou a atteint les objectifs demandés. Elle suscite un stress de la part des élèves, elle est parfois une source d'anxiété et de démotivation le fait de savoir que leur passage d'un niveau à un autre dépend de la réussite à ces examens.

Si l'élève obtient un mauvais résultat cela ne prouve pas qu'il n'ait pas compris, mais peut provoquer une perte d'estime de soi, et une démotivation face à la discipline. Parfois le test n'est pas élaboré en fonction des objectifs du cours, ou les critères de correction ne sont pas déterminés au début, alors, le jugement porté sur l'élève peut avoir des conséquences directes sur lui.

Donc la transparence est un élément essentiel à l'établissement des critères de l'évaluation sommative, elle doit être au service de l'apprentissage des élèves.

«L'évaluation sommative, dans une telle optique, ne peut plus être perçue comme un moment ponctuel, déterminé dans le temps et figé dans l'espace, cette action devient automatiquement un processus qui se construit au fil des événements et des interactions dans la classe Pour réaliser une évaluation sommative juste et équitable, il faut dès lors que les enseignants osent ouvrir la porte du lieu sacré qu'est la tâche d'enseignement, pour laisser entrer les acteurs principaux que sont les élèves.»

Elle certifie que des apprentissages ont été effectués aux moyens de contrôles continus ou d'examen final. *«L'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours par souci de clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité... l'évaluation sommative se traduit par un score ... par score nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes »²⁷*

²⁷ Charles Hadji «L'évaluation: règles du jeu » ESF-Paris, 1995, pp:52-53

3- L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur des objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixé, les modalités (performances à apprendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir). Il ne s'agit donc en cas d'un simple transfert de responsabilité, l'apprenant ne faisant que ce que l'enseignant aurait fait.

Le CECR déclare que : « *l'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* »²⁸

C'est une évaluation interne, et donc non certifiant, qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier le résultat, en terme d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et d'autres part, de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques, ces appréciations constituent le feedback dont s'alimente la gestion du processus d'apprentissage (objectifs, modalités, moyens à mettre en œuvre)

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

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

²⁸ Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, p143.

3-1-Les grilles d'auto-évaluation

Le document d'accompagnement du programme de 3^{ème} année définit le concept de l'autoévaluation comme une prise de conscience par l'élève de ses erreurs et comme un outil de structuration des apprentissages. A l'aide de cet outil, l'élève porte un regard critique sur ses productions dans le but de les améliorer, il devient plus responsable de ses apprentissages. Pour les concepteurs des manuels scolaires, l'auto-évaluation ne vise pas seulement l'amélioration des écrits des élèves, elle a aussi pour objectif d'aider les élèves à comprendre les contenus de leurs apprentissages « *ce n'est qu'à travers les réponses qu'il aura données que se feront la compréhension et l'assimilation. Ainsi il tendra plus sûrement vers l'autonomie souhaitée* »²⁹.

Le groupe EVA³⁰ qui s'est penché sur l'étude de la compétence : comment revenir sur son texte en vue de le réécrire afin qu'il soit conforme au projet d'écriture (dans notre cas aux consignes de l'enseignant) nous met, entre les mains, dans l'un de leurs ouvrages les outils nécessaires pour une meilleure analyse d'un texte quel que soit son type. A cet effet, pour cela le groupe a conçu un tableau (le tableau EVA) qui récapitule toute les questions auxquelles les enseignants peuvent faire appel lors de l'évaluation de productions écrites de leurs apprenants.

²⁹ Direction de l'enseignement fondamental, 2004, Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année, Alger, D.N.P.S,

³⁰ Groupe EVA, Évaluer les écrits à l'école primaire, Paris, HACHETTE Éducation, (1991).

Le tableau EVA

Unité Point de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> -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...) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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...) 	<ul style="list-style-type: none"> -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 sontelles interprétable, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> -L'information est-elle pertinente et cohérente - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue est ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots...) - Les phrases sontelles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence ...)

<p>Morphosyntaxique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - 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...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée - La concordance des temps est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison...) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
<p>Aspects Matériels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, ...) - La typologie est-elle adaptée ? (style et taille de caractère ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schéma d'illustration...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique, avec décalage, sous-titre ...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (point, ponctuation du dialogue...) 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèse ...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

3-2-La Co-évaluation

La Co-évaluation désigne, en principe, la confrontation de l'autoévaluation de l'élève à l'hétéro évaluation du maître. C'est donc une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes.

Selon Przesmychi Halina : « la Co-évaluation est une démarche particulière de travail dont le but spécifique est, à la fois autoformation de l'élève et son auto-évaluation »³¹.

C'est un moyen très précieux pour donner du sens à l'évaluation. Elle renforce les attitudes réflexives entre les élèves. De plus, elle repose avant tout sur un climat de confiance où le jugement de valeur est prévenu.

La Co-évaluation marque une transformation importante des conceptions concernant le rôle de l'élève et celui de l'enseignant. Elle repose en effet sur trois principes ambitieux :

- ❖ une collaboration entre élèves : si l'évaluation est prise en charge par les élèves, cela sous-entend que ceux-ci sont forcément dépendants les uns des autres, quelles statuts sont différenciés en fonction des moments, que les tâches sont exercées à tour de rôle, qu'il y a un accord implicite sur l'application des codes.
- ❖ une intégration active des contenus par les élèves : la Co-évaluation nécessite une connaissance approfondie par les élèves des critères et des contenus; cette connaissance n'est plus un but à atteindre, comme on pourrait le penser de prime abord dans une situation d'enseignement, mais au contraire une condition minimale de fonctionnement.
- ❖ une responsabilisation des élèves : les procédures Co-évaluatives impliquent une importante responsabilité à l'élève. L'enseignant délègue une partie de son pouvoir, il cède totalement ou en partie un élément qui relevait historiquement de ses seules prérogatives : la notation.

Nous constatons que la Co-évaluation joue rôle important ; d'une part, elle permet de fournir beaucoup de feed-back à l'apprenant donc elle constitue un prolongement de

³¹ MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007, p 292.

l'auto-évaluation, d'autre part elle a sans doute une influence sur les sentiments d'auto-détermination et de compétence de l'élève.

Elle est présentée comme un élément d'une stratégie globale qui aide l'élève à prendre des responsabilités dans l'organisation de la classe, s'investir dans un projet collectif et susciter chez lui une nouvelle source de motivation.

4 Les objectifs des grilles d'auto-évaluation

L'attitude de la grille d'auto-évaluation dans notre apprentissage s'apprend : « *C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique.* »³² On entend par cette définition que apprendre à s'auto-évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères, conduisant à une prise de décision pertinente et efficace sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser. De ce point on arrive à l'idée que les grilles d'auto-évaluation nous permettent d'abord d'avoir un œil critique sur notre apprentissage afin de le façonner selon nos besoins et puis de nous rendre plus conscient de nos actions d'apprentissage. Ce regard critique sur son propre apprentissage et un tel recul sont considérables, car elles obligent l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la reconstruire à nouveau ou sous d'autres angles.

Nous distinguons trois objectifs principaux de la grille d'auto-évaluation :

1. Aider les élèves à déterminer le stade actuel de leur apprentissage

- ❖ Les grilles d'auto-évaluation veillent à ce que les apprenants comprennent les critères d'un travail de qualité, pour être en mesure de s'évaluer de la manière la plus exacte possible.

³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 3, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006b.

- ❖ Aident les apprenants à assumer progressivement une plus grande part de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage, en s'exerçant à utiliser des outils d'autoévaluation comme des listes de contrôle, des grilles d'évaluation.
- ❖ Offrent aux apprenants des possibilités de discuter de leurs autoévaluations à la lumière des évaluations effectuées par leurs camarades et par l'enseignante ou l'enseignant.

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

- ❖ Aident les apprenants à déterminer ce qu'ils doivent faire pour atteindre leurs objectifs.
- ❖ Établissent, les points forts et les lacunes de l'apprentissage.
- ❖ Aident les apprenants à élaborer des plans d'action réalistes qui sont concrets et directement liés aux objectifs qu'ils ont choisis.

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

- ❖ Faire revenir régulièrement les apprenants sur leurs objectifs à long terme pour réfléchir à leur pertinence et faire des ajustements s'il y a lieu.
- ❖ Aident les apprenants à fournir une réflexion écrite sur leurs objectifs et sur les efforts qu'ils ont déployés pour les atteindre.

5-Les outils d'évaluation

Les instruments auxquels on fait recourir, de plus en plus, dans le cadre de l'évaluation de la production écrite sont les grilles d'évaluation.

5-1-Les grilles d'évaluation formative :

Considérée jusqu'ici comme une faute, l'erreur revêt aujourd'hui un autre aspect. Elle est prise en charge dans le cadre de l'évaluation formative qui vise à promouvoir le cheminement de l'apprenant vers le savoir et le savoir-faire. L'appréciation de cette évaluation intégrée au processus d'apprentissage est principalement qualitative. Son but est de mesurer la maîtrise de la compétence écrite pour y remédier en cas d'insuffisance. C'est pourquoi il est important d'énoncer de façon claire et précise les critères de réussite à travers lesquels le diagnostic serait plus pertinent. Ainsi, il serait possible à l'enseignant et aussi à l'apprenant de repérer les lacunes et les difficultés et par conséquent d'y remédier d'une manière plus efficace. Pour remplir cette fonction les grilles d'évaluation servent à donner des conseils à partir des critères qui décrivent aussi complètement possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans une situation de communication écrite spécifique.

S'inscrire dans une logique de donner des conseils aux apprenants pour les aider à corriger leurs écrits les rend conscients de cette réalité du droit à l'erreur.

5-2-Les grilles d'évaluation certificative

Le dispositif de l'évaluation certificative, portant sur la maîtrise des compétences de base, permet de répondre aux inconvénients de l'évaluation sommative. C'est une évaluation globale et plus rapide mais également intuitive et plus subjective. En effet elle génère les échecs abusifs en négligeant les compétences minimales et favorise par conséquent la réussite des élèves qui maîtrisent des contenus secondaires.

6- Synthèse de la grille d'auto-évaluation

Les grilles d'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.

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

Grille d'auto-évaluation

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

7-Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes intéressés à l'évaluation scolaire. Nous avons cherché, dans un premier temps la définition de l'évaluation en général après les types, les objectifs et les outils des grilles d'auto-évaluation,

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à l'analyse et l'interprétation du questionnaire.

Cadre Pratique

CHAPITRE I

Analyse et Interprétation du questionnaire

Introduction

La grille d'auto-évaluation est très importante en pédagogie pour but d'améliorer les performances des apprenants, notamment à l'écrit en français langue étrangère. À partir de ce point nous allons effectuer à une enquête avec des enseignants, en leur proposant un questionnaire en relation directe avec le cadre théorique de ce travail de recherche.

1-Présentation de l'enquête :

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification pour qu'il soit consolider, donc nous avons opté de faire un questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait, ce questionnaire est distribué aux enseignants du niveau moyen, il contient des questions fermées (des QCM à un seul ou plusieurs choix multiples) et des questions ouvertes (demande de justifie leur réponses pour garder une validité au questionnaire.

Avant de poser les questions, il y a une petite présentation du questionnaire et de son cadre (travail de recherche pour l'obtention de diplôme de master) et quelques précisions sont demandés aux enseignants comme : le sexe, et l'expérience professionnelle.

Les enseignants interrogés comptent 5 enseignants et 7 enseignantes, ils ont une expérience professionnelles variée, allant de 7ans jusqu'à 14ans d'expérience dans l'enseignement/apprentissage du FLE, donc c'st une variété importante et assez longue pour donner une crédibilité et fiabilité aux réponses données lors de notre enquête.

2-Description du questionnaire

Nous avons destiné un questionnaire aux enseignants du FLE comme un outil d'étude et d'investigation, ce questionnaire est composé de 10 questions réparties en deux sections.

Section 1 :

La première partie intitulée «**Évaluation de la production écrite**», englobe cinq (5) questions visant à déterminer la méthode qui utilise les enseignants pour évaluer les productions écrites.

Dans cette section nous avons opté pour des questions fermées et ouvertes qui offrent le choix entre deux réponses « oui » ou « non » ou de justifier leur réponses.

Les questions se présentent comme suit :

Question 1: D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 4ème année moyenne ?

L'oral

Les points de langue

La lecture

La production écrite

Question 2 : Croyez-vous que l'écriture est une activité importante pour l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Oui

Non

Question 3: Avez-vous une méthode précise pour présenter cette activité de production écrite ?

Oui

Non

Question 4: Quelle est la méthode que vous suivez ?

.....
.....

Question 5: Que proposez-vous pour améliorer la production écrite ?

.....
.....

Section 2

La deuxième partie intitulée « **La pratique de la grille d'auto-évaluation en classe de FLE** », est composée de 5 questions qui visent à connaître et décrire la pratique de la grille d'auto-évaluation en classe de FLE au niveau 4^{ème} année moyenne.

Dans cette section nous faisons appel aux questions fermées et ouvertes à choix libre avec une possibilité pour les participants de justifier leurs réponses.

Les questions se présentent comme suit :

Question 1: Trouvez-vous que la grille d'auto-évaluation est nécessaire dans la progression d'apprentissage de l'élève ?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse ?

.....
.....

Question 2: Proposez-vous à vos apprenants des grilles d'auto-évaluation lors de la production écrites?

Oui

Non

Question 3: Que proposez-vous comme question dans votre grille d'auto-évaluation?

Des questions directes

Des questions de point de langue

Des questions de syntaxe, de cohérence, cohésion

Question 4: Est-ce que la grille est mentionnée ou proposée dans le contenu du programme à enseigner et dans les manuels?

Oui

Non

Question 5 : D'après-vous quelle est l'apport des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites ?

.....
.....

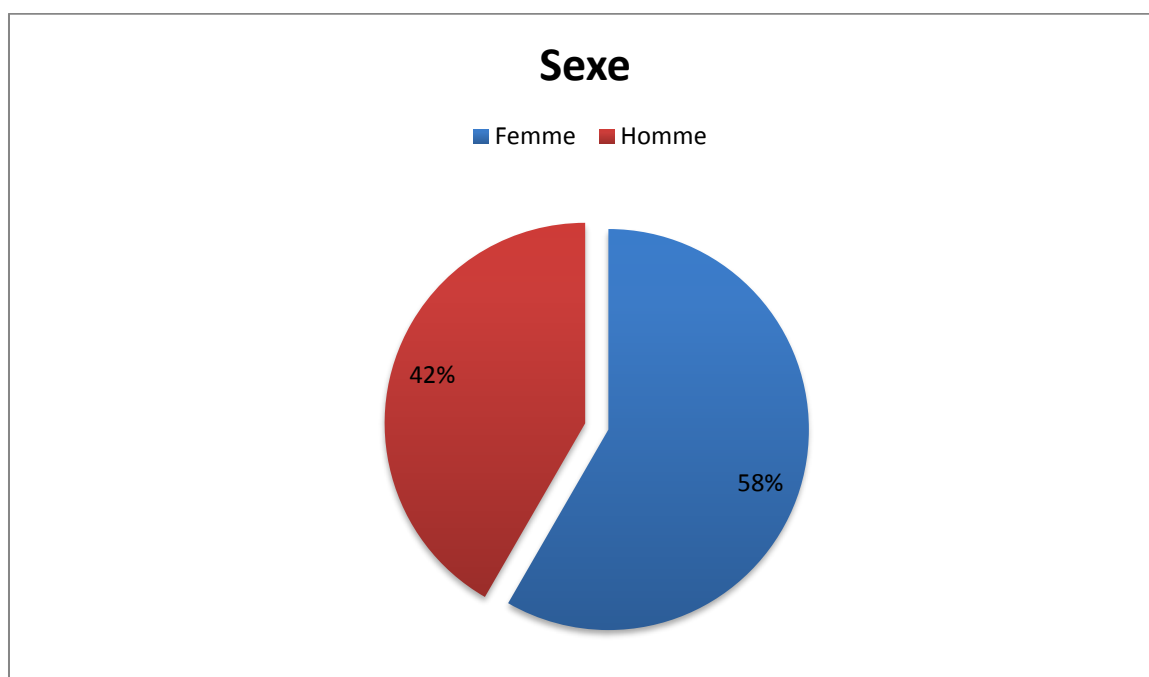
Avant de passer à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, nous avons jugé nécessaire d'interpréter et d'analyser aussi la partie du questionnaire qui contient des informations de l'identité des enseignants interrogés.

La première partie : L'identité des enseignants

1- Sexe

	Nombre d'enseignants	Fréquences en pourcentage (%)
Hommes	5	$5 \times 100 / 12 = 41.66\%$
Femmes	7	$7 \times 100 / 12 = 58.33\%$
Total	12	$12 \times 100 / 12 = 100\%$

- Classification des enseignants selon le sexe



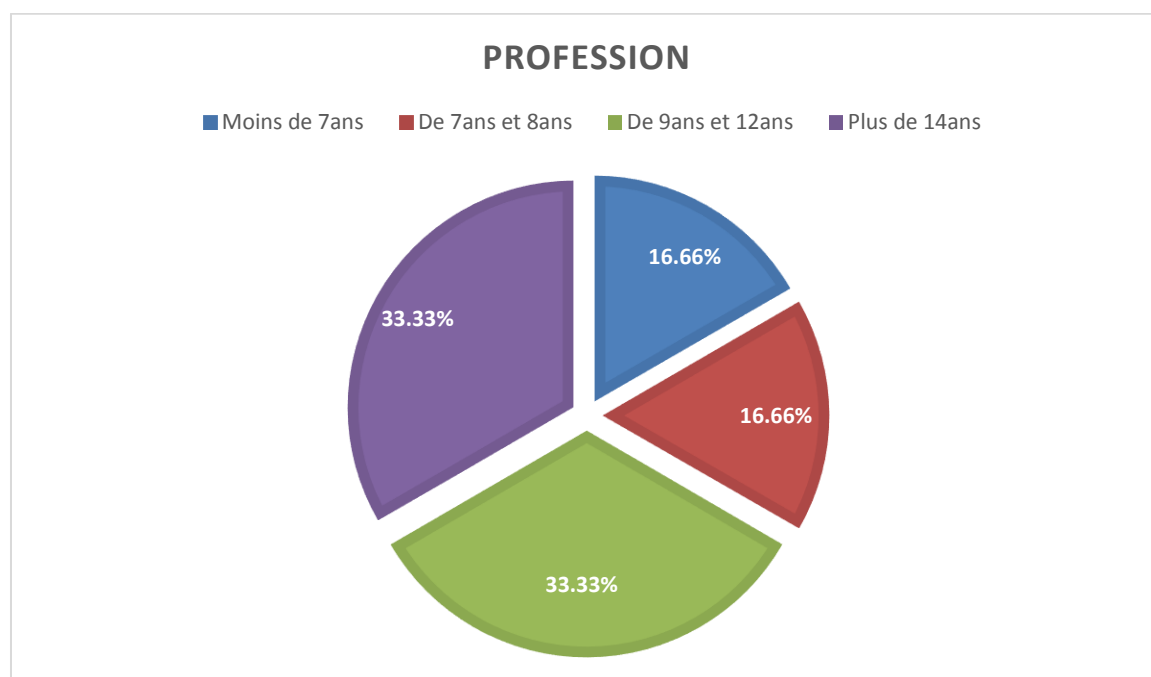
Commentaire

A travers le tableau et le graphique, nous remarquons que 58.33% de notre échantillon sont des femmes, alors que 41.66% sont des hommes. Il s'agit donc d'un public mixte composé principalement d'un personnel féminin.

2- Profession :

	Nombre des enseignants	Fréquences en pourcentage
Moins de 7 ans	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66\%$
De 7 ans et 8 ans	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66\%$
De 9 ans et 12 ans	4	$4 \times 100 / 12 = 33.33\%$
Plus de 14 ans	4	$4 \times 100 / 12 = 33.33\%$
Total	12	$12 \times 100 / 12 = 100\%$

- Classification des enseignants selon la profession



Commentaire

A travers le tableau et le graphique, nous constatons que 16.66%, des enseignants ont moins de 7 ans dans l'enseignement, alors que 16.66% qui ont une expérience qui varie entre 7 et 8 ans. 33.33% ont une expérience de 8 à 9 ans. Et 33.33% ont une expérience supérieure à 15 ans.

Cette partie représentée nous permet d'avoir une idée générale des caractéristiques de la population étudiée.

Nous constatons donc que la majorité des enseignants questionnés sont de sexe féminin, qu'ils disposent de moins de 15 ans de profession en enseignement du français langue étrangère. Les informations recueillies dans cette fiche nous permettront de mieux analyser les différentes réponses des enseignants questionnés.

La deuxième partie : Analyse et interprétation du questionnaire

Section 1 : Évaluation de la production écrite

Question 1: D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 4ème année moyenne ?

L'oral

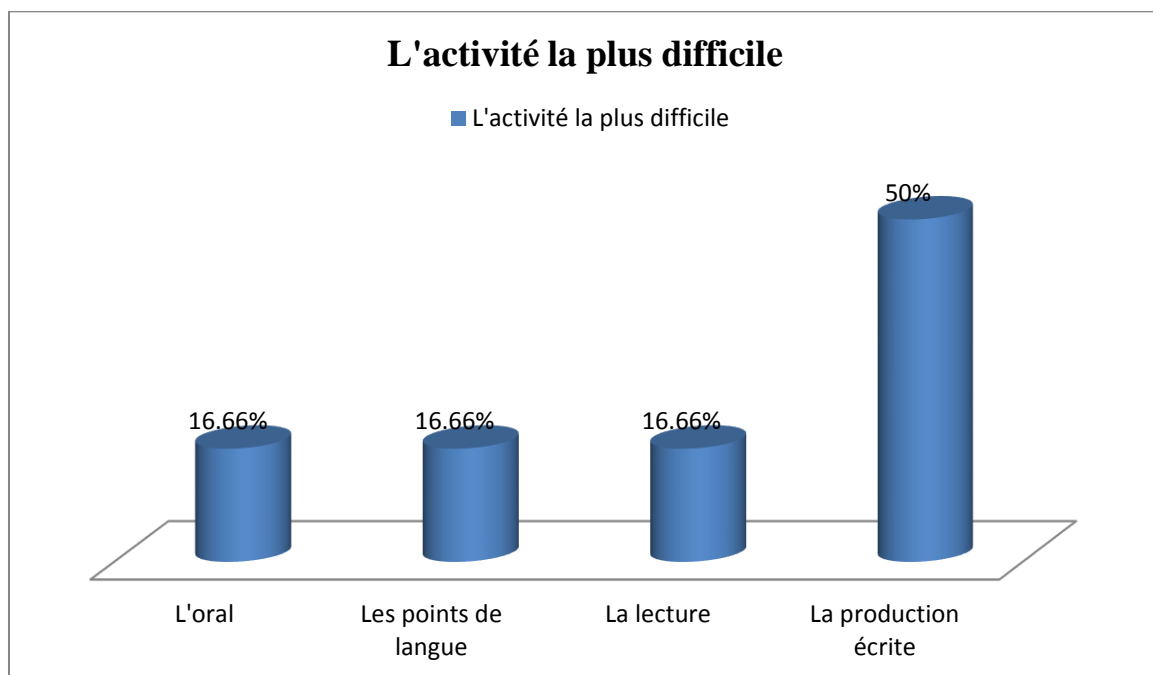
Les points de langue

La lecture

La production écrite

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
L'oral	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66$
Les points de langue	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66$
La lecture	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66$
La production écrite	6	$6 \times 100 / 12 = 50\%$
Total	12	$12 \times 100 / 12 = 100\%$

-L'activité la plus difficile



Commentaire

Nous constatons que 50% confirme que la production écrite est l'activité la plus difficile, 16.66% affirme que l'oral est difficile, d'autres ont choisi la lecture d'un

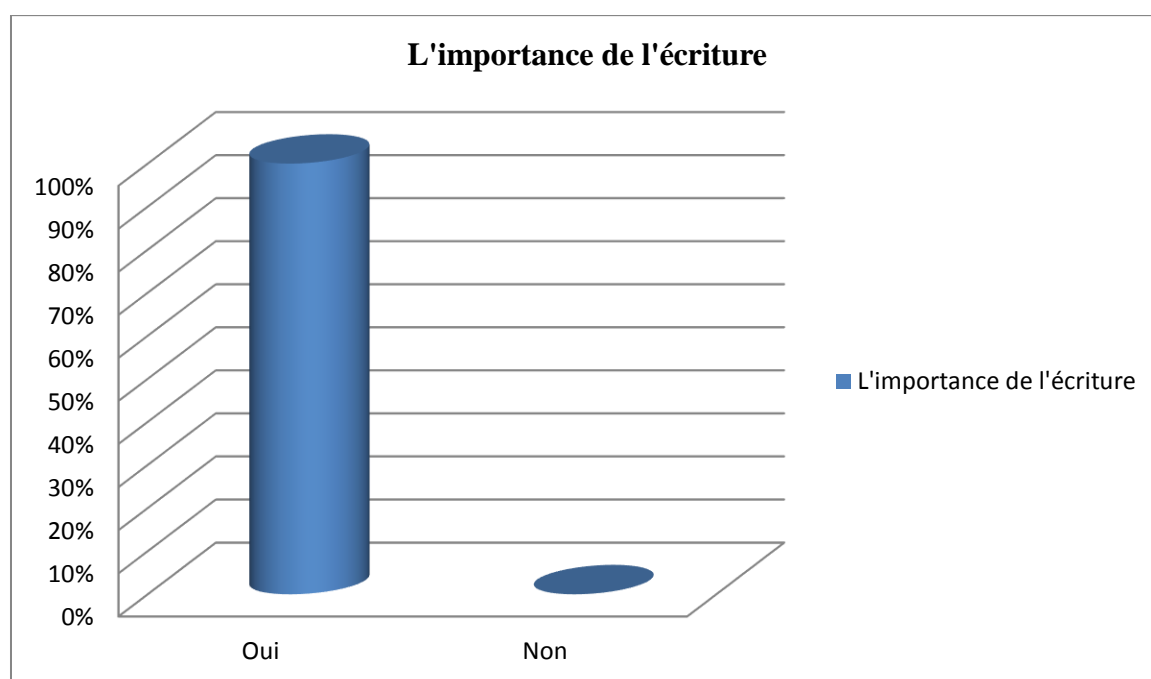
pourcentage de 16.66% et deux enseignants ont choisi les points de langue d'un taux 16.66%.

Question 2 : Croyez-vous que l'écriture est une activité importante pour l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Oui Non

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	12	$12 \times 100 / 12 = 100\%$
Non	0	$0 \times 100 / 12 = 0\%$

-L'importance de l'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE



Commentaire

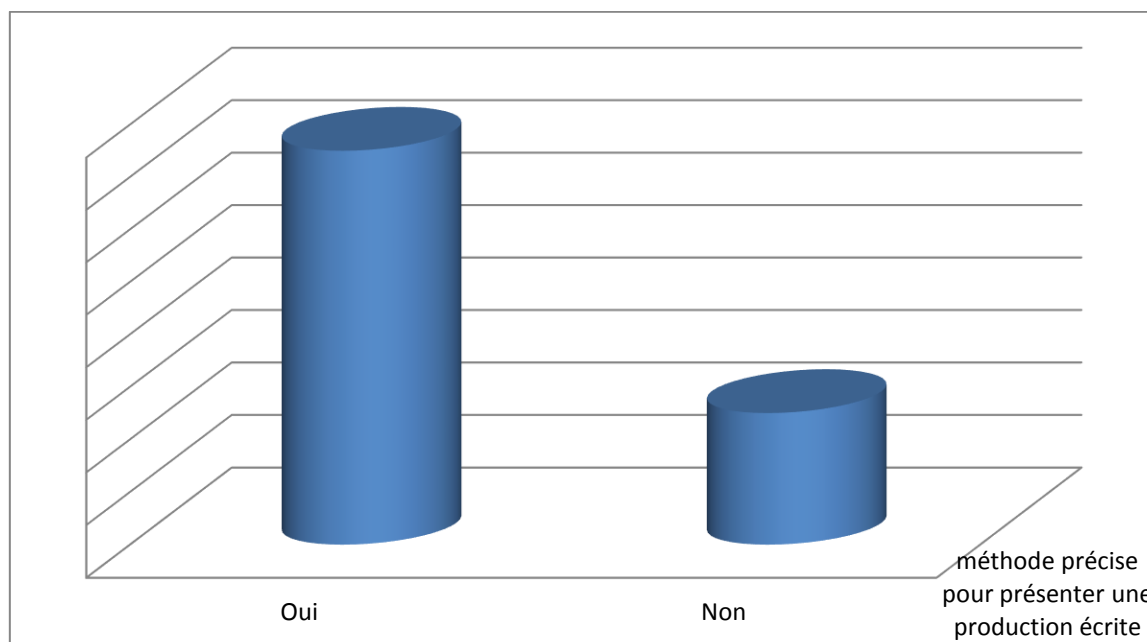
Nous remarquons que 12 enseignants d'un taux de 100% affirment que l'écriture est une activité importante pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Question 3: Avez-vous une méthode précise pour présenter cette activité de production écrite ?

Oui Non

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	9	$9 \times 100 / 12 = 75\%$
Non	3	$3 \times 100 / 12 = 25\%$

-Méthode précise pour présenter une production écrite

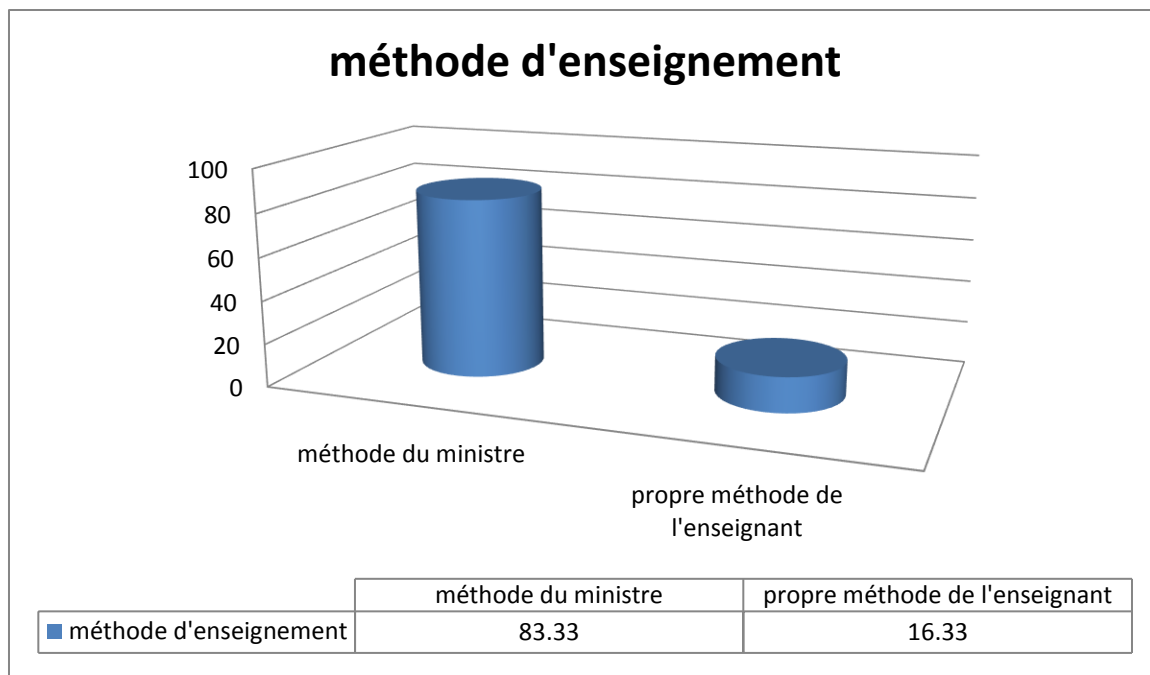


Commentaire

Nous observons que 75% des enseignants utilisent une méthode précise pour présenter leur production écrite, alors que 25% n'utilisent pas une méthode précise.

Question 4: Quelle est la méthode que vous suivez ?

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	10	$10 \times 100 / 12 = 83.33\%$
Non	2	$2 \times 100 / 12 = 16.33\%$



Commentaire

Nous remarquons que 83.33% des enseignants ont répondu qu'ils utilisent la méthode présentée par le ministère alors que 16.33% d'enseignants utilisent leur propre méthode. Ils présentent la consigne, l'expliquent, les critères de réussite après ils demandent aux élèves de rédiger la production.

Question 5: Que proposez-vous pour améliorer la production écrite ?

La plupart des enseignants ont répondu que pour améliorer la production écrite il faut de la lecture et les exercices de renforcements (les points de langue).

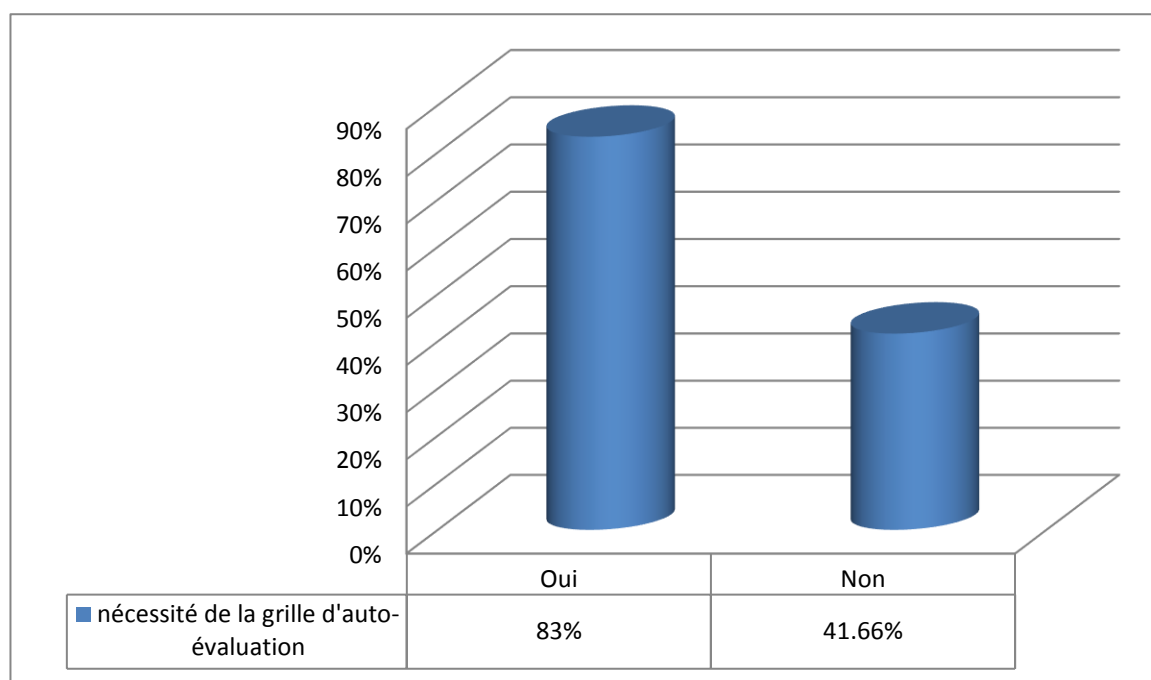
Section 2 : Pratique de la grille d'auto-évaluation en classe du FLE

Question 1: Trouvez-vous que la grille d'auto-évaluation est nécessaire dans la progression d'apprentissage de l'élève ?

Oui Non

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	10	$10 \times 100 / 12 = 83.33\%$
Non	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66\%$

Nécessité de la grille d'auto-évaluation



Commentaire

Selon le tableau et le graphique 83.33% des enseignants affirment que la grille d'auto-évaluation est nécessaire, alors que 16.66% confirment qu'elle n'est pas nécessaire dans la progression d'apprentissage des élèves.

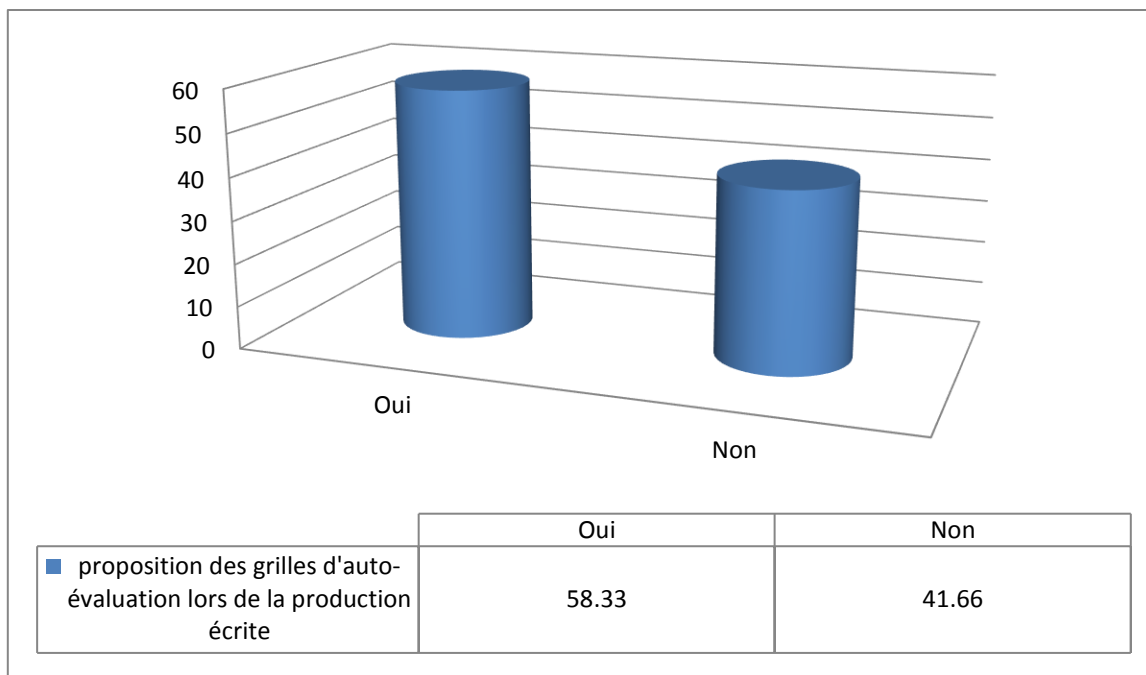
Question 2: Proposez-vous à vos apprenants des grilles d'auto-évaluation lors de la production écrites?

Oui

Non

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	7	$7 \times 100 / 12 = 58.33\%$
Non	5	$5 \times 100 / 12 = 41.66\%$

-proposition des grilles d'auto-évaluation lors de la production écrite



Commentaire

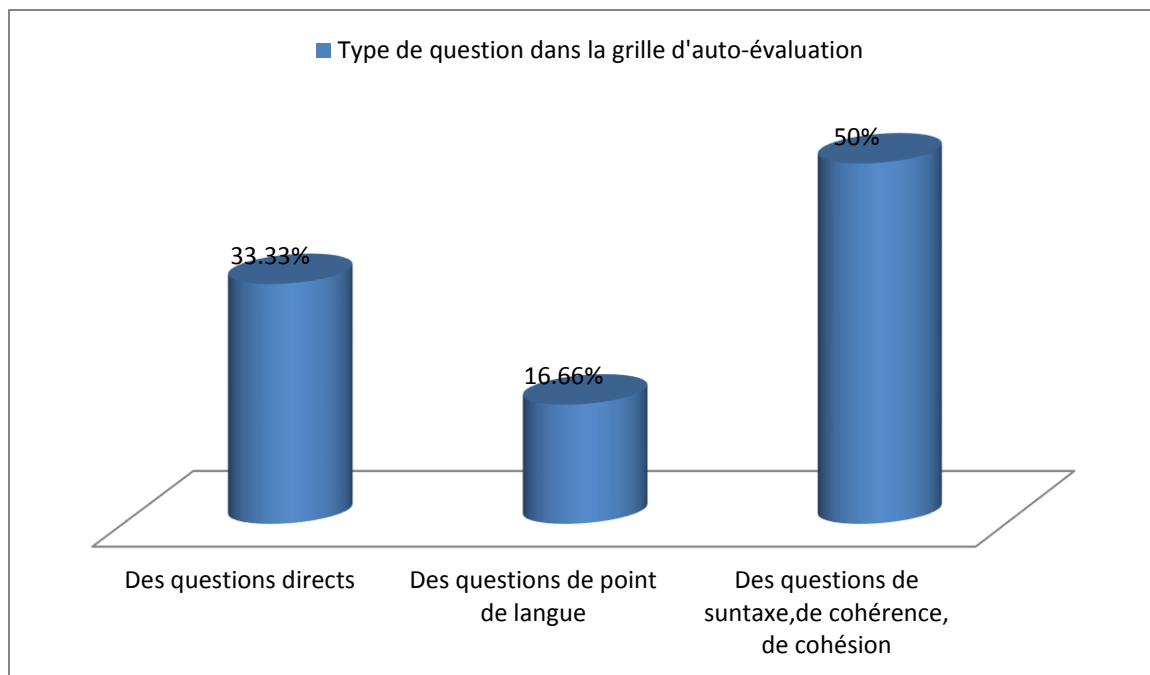
Nous remarquons 58.33% confirment qu'ils utilisent, par conséquent 41.66% ne proposent pas des grilles lors des séances de la production écrite.

Question 3: Que proposez-vous comme question dans votre grille d'auto-évaluation?

- Des questions directes
- Des questions de point de langue
- Des questions de syntaxe, de cohérence, cohésion

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Des questions directes	4	$4 \times 100 / 12 = 33.33\%$
De la question point de langue	2	$2 \times 100 / 12 = 16.66\%$
Des questions de syntaxe, de cohérence, cohésion	6	$6 \times 100 / 12 = 50\%$

-Type de question dans la grille d'auto-évaluation



Commentaire

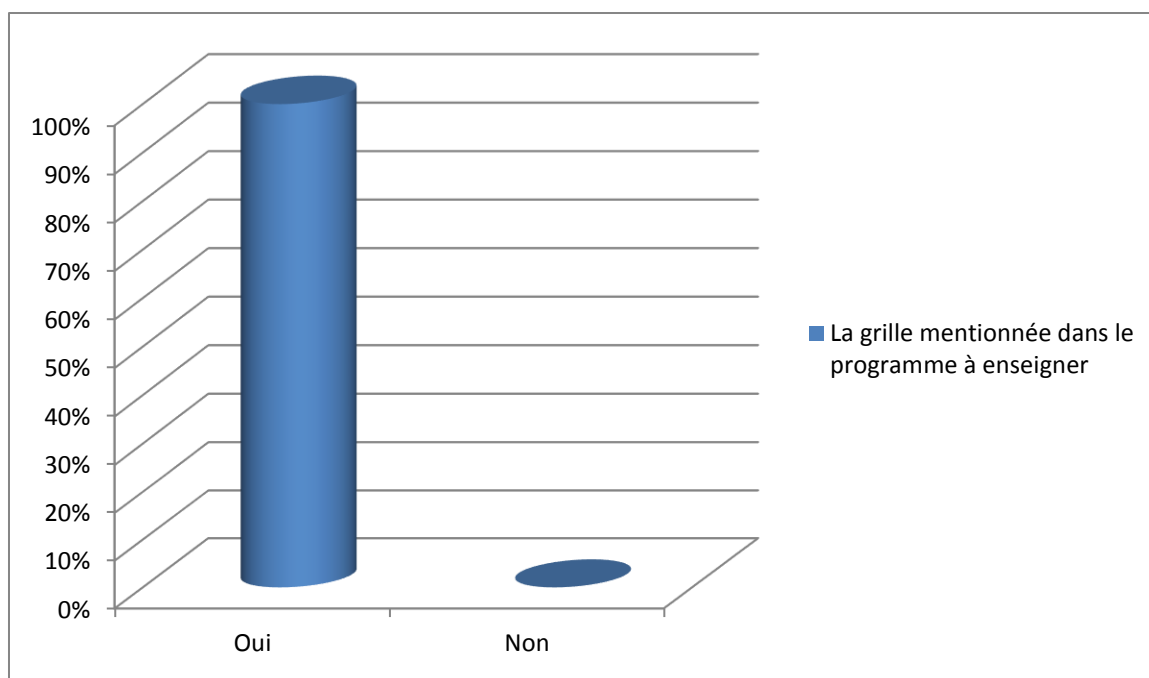
Nous constatons 41.66% utilisent les questions directs dans leurs grilles, 16.66% utilisent les points de langue, 50% appliquent des questions de syntaxe, de cohérence, de cohésion.

Question 4: Est-ce que la grille est mentionnée ou proposée dans le contenu du programme à enseigner et dans les manuels?

Oui

Non

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	12	$12 \times 100 / 12 = 100\%$
Non	0	$0 \times 100 / 12 = 0\%$

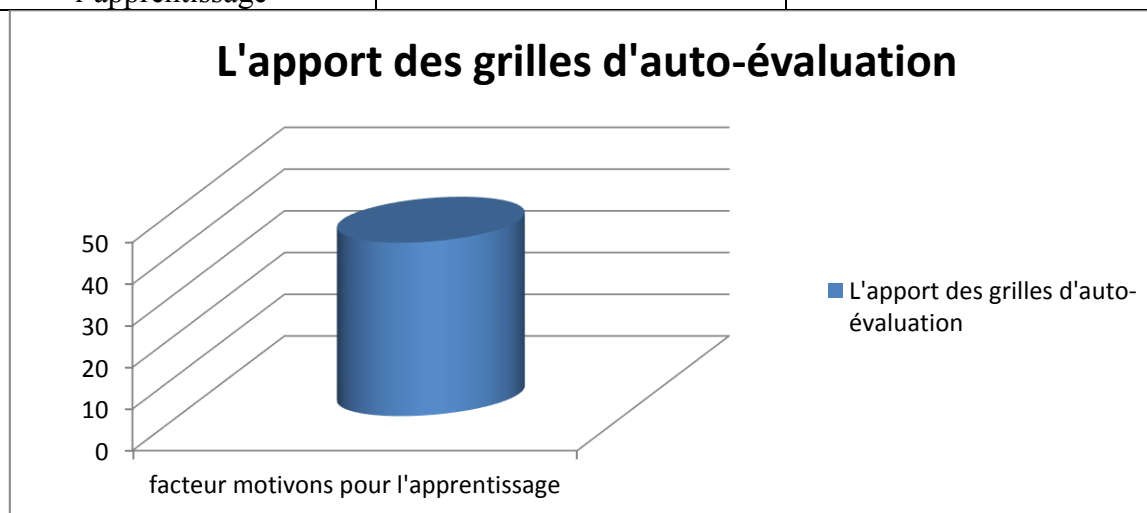


Commentaire

Nous notons que tous les enseignants confirment que la grille d'auto-évaluation est mentionnée dans le contenu du programme à enseigner et même dans les manuels.

Question 5 :D'après-vous quelle est l'apport des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites ?

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Facteur motivons pour l'apprentissage	5	$5 \times 100 / 12 = 41.66\%$



L'apport des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites

Commentaire

Nous constatons que 41.66 des enseignants ont répondu a cette question, d'après eux la grille d'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience, elle aide l'enseignant à vérifier les compétences qui ont été installé et pour les apprenant aide à mieux gérer leur apprentissage alors que 58.34% des enseignants non pas répondu.

Synthèse

Nous avons vu tout au long de notre partie théorique que la grille d'auto-évaluation est une démarche d'évaluation pédagogique qui engage les élèves à évaluer eux-mêmes et pour eux-mêmes leur compétences et à prendre des décisions pour en améliorer la qualité et l'ajuster tout au long de sa mise en œuvre.

Les résultats obtenus et l'analyse de cette dernière, nous amènent à confirmer que les grilles d'auto-évaluation sont des instruments orientés davantage au profit de l'apprentissage et que l'enseignant doit être en mesure de concevoir ses propres grilles en fonction de ses critères et de ses objectifs fixés et négociés au départ avec ses apprenants, dans le souci de permettre plus d'autonomie à l'apprenant, le document d'accompagnement du programme de français au cycle moyen incite les enseignants à permettre à l'apprenant de participer à sa propre évaluation. En effet, selon Frédéric Saussez dans son article Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation, trois avantages majeurs sont liés à cette pratique. D'abord, l'apprenant est amené à réfléchir sur ses propres produits. Il est également incité à interpréter l'écart entre ce qu'il a produit et ce qui est attendu. Enfin, il est amené à améliorer son produit afin qu'il corresponde le plus à ce qui est attendu.

Les résultats suivants viennent de confirmer nos hypothèses de départ concernant la grille d'auto-évaluation, elle permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages. En effet, les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en production écrite en lui permettant d'abord, d'apprendre à écrire puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie, et enfin de développer ses compétences en production écrite.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le questionnaire, après nous avons analysé et interprétés les résultats obtenus.

Le chapitre qui suit nous avons présenté le corpus, le terrain, l'échantillon et l'analyse des copies des apprenants.

CHAPITRE II

Analyse et description des productions écrites

Introduction

Dans cette partie, nous voulons par notre recherche trouver une réponse au questionnement sur le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites.

Avant d'analyser les copies des élèves, nous avons voulu consacrer une partie pour présenter le corpus, le déroulement de l'expérimentation, enfin l'analyse des copies des apprenants.

1- Présentation du corpus

En fonction de l'objectif visé dans notre travail, à savoir : tester l'effet de la grille d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants du FLE, pour ce faire, nous avons choisi un groupe d'apprenants de 4ème AM.

1-1 Le terrain :

Notre expérimentation a été menée au Cem de « Bouazza Belkacem ». L'établissement est situé Saida, le nombre d'apprenants inscrits est de 493 élèves.

1-2- L'échantillon :

Notre travail a été mené au niveau de l'enseignement moyen. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves de quatrième année moyenne au Cem de Bouazza Belkacem.

La population ciblée est un groupe de 20 apprenants dont 12 filles et 8 garçons. L'âge de ces apprenants varie entre 15 et 16 ans.

1-3- Le corpus :

Nous avons confronté les apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un texte argumentatif. Par la suite nous avons demandé aux apprenants de réécrire leur texte en utilisant une grille d'auto-évaluation.

2- Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée auprès d'un groupe d'apprenants en 4^{ème}AM, le groupe est composé de 20 apprenants. Ces derniers étaient invités à rédiger un texte argumentatif.

3- L'analyse de la production écrite des apprenants

3.1-Rappel de la consigne :

« Le sport est une pratique physique très importante pour les êtres humains, c'est un ensemble des exercices se présentant sous forme de jeux individuels ou collectifs, donnant généralement lieu à la compétition. »

Rédiger un texte argumentatif en dizaine de lignes dans lequel tu présenteras ton opinion sur les avantages de la pratique du sport.

Le déroulement de notre expérimentation est composé de deux étapes :

- Première étape: présenter la consigne.
- Deuxième étape: rédaction de la production.

Pour aider les apprenants à la réécriture de leurs textes, nous leurs avons proposé une grille d'auto-évaluation. Elle se présente comme suit :

	oui	non
1-J'ai respecté la consigne		
2-J'ai fait plusieurs phrases cohérentes		
3- J'ai introduit mon point de vue par un verbe d'opinion		
4-J'utilise les majuscules et les points		
5-J'utilise un vocabulaire simple et j'évite la répétition		
6-J'utilise des phrases simples composés au moins un sujet et un verbe conjugué		
7-J'utilise le présent de l'indicatif et j'accorde les verbes avec le sujet		
8-J'accorde en genre et en nombre les noms et les verbes		
9-J'utilise au moins deux arguments		
10-Mon écriture est lisible		

3.2-Analyse des copies :

Production 1 :

- 1- l'apprenant respecte la consigne.
- 2- cohérence dans la structure des phrases.
- 3-utilisation du verbe d'opinion.
- 4-utilisation des majuscules et des points.
- 5-utilisation d'un vocabulaire simple et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- emploi plus de deux arguments.
- 10- le texte produit est lisible.

Production 2 :

- 1- le texte produit respecte la consigne.
- 2- incohérence au niveau de la structure des phrases.
- 3-absence du verbe d'opinion.
- 4-emploi des majuscules et des points.
- 5-utilisation d'un vocabulaire simple et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- absence d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence argument.

10- écriture illisible.

Production 3 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- utilisation des phrases cohérence.

3-absence du verbe d'opinion.

4-emploi des majuscules et des points.

5-vocabulaire simple et manque de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- accorde en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 4 :

1- le texte respecte la consigne.

2- incohérence phrastique.

3-absence du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-utilisation d'un vocabulaire simple et manque de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- absence de deux arguments.

10- l'écriture peu lisible.

Production 5 :

1- le texte produit respecte la consigne.

2- incohérence dans les phrases.

3-absence du verbe d'opinion.

4-emploi des majuscules et des points.

5-vocabulaire complexe et présence de répétition.

6-emploi des phrases simples construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 6 :

1- le texte respecte la consigne.

2- cohérence dans les phrases.

3-utilisation du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-emploi d'un vocabulaire simple et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte peu lisible.

Production 7 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- cohérence dans la structure des phrases.

3-emploi du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-vocabulaire simple et absence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- l'écriture est lisible.

Production 8 :

1- le texte produit respecte la consigne.

2- cohérence dans les phrases.

3-utilisation du verbe d'opinion.

4-emploi des majuscules et des points.

5-emploi d'un vocabulaire simple et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 9 :

1- le texte respecte la consigne.

2- manque de cohérence dans la structure des phrases.

3-absence du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-utilisation d'un vocabulaire complexe et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- absence argument.

10- écriture lisible.

Production 10 :

1- le texte produit respecte la consigne.

2- cohérence dans la structure des phrases.

3-absence du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-vocabulaire simple et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 11 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- cohérence phrastique.

3-absence du verbe d'opinion.

4-emploi des majuscules et des points.

5-emploi d'un vocabulaire simple et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi des arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 12 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- incohérence dans la structure des phrases.

3-absence du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-vocabulaire complexe et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et manque d'accord du verbe avec le sujet.

8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9-absence d'argument.

10- le texte produit est lisible.

Production 13 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- incohérence phrastique.

3-absence du verbe d'opinion.

4-manque des majuscules et des points.

5-vocabulaire complexe et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.

8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- emploi plus de deux arguments.

10- le texte produit est lisible.

Production 14 :

1- l'apprenant respecte la consigne.

2- incohérence dans la structure des phrases.

3-absence du verbe d'opinion.

4-utilisation des majuscules et des points.

5-utilisation d'un vocabulaire complexe et présence de répétition.

6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.

7- utilisation du présent de l'indicatif et manque d'accord du verbe avec le sujet.

8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.

9- absence argument.

10- écriture illisible.

Production 15 :

- 1- le texte produit respecte la consigne.
- 2- incohérence les phrases.
- 3-absence du verbe d'opinion.
- 4-emploi des majuscules et des points.
- 5-vocabulaire simple et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence argument.
- 10- le texte produit est peu lisible.

Production 16 :

- 1- l'apprenant respecte la consigne.
- 2- incohérence dans la structure des phrases.
- 3-absence du verbe d'opinion.
- 4-utilisation des majuscules et des points.
- 5-vocabulaire simple et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- emploi du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- l'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence argument.
- 10- écriture lisible.

Production 17 :

- 1- l'apprenant respecte la consigne.
- 2- incohérence dans les phrases.
- 3-utilisation du verbe d'opinion.
- 4-utilisation des majuscules et des points.
- 5-utilisation d'un vocabulaire complexe et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence argument.
- 10- le texte produit est lisible.

Production 18 :

- 1- le texte produit respecte la consigne.
- 2- cohérence dans la structure des phrases.
- 3-absence du verbe d'opinion.
- 4-manque d'utilisation des majuscules et des points.
- 5-utilisation d'un vocabulaire complexe et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et manque d'accord du verbe avec le sujet.
- 8- absence d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence d'argument.
- 10- le texte produit est illisible

Production 19 :

- 1- l'apprenant respecte la consigne.
- 2- incohérence au niveau phrases.
- 3-absence verbe d'opinion.
- 4-absence des majuscules et des points.
- 5-d'un vocabulaire complexe et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7-emploi du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence argument.
- 10- écriture peu lisible.

Production 20 :

- 1- le texte produit respecte la consigne.
- 2- incohérence dans les phrases.
- 3-absence du verbe d'opinion.
- 4-emploi des majuscules et des points.
- 5-vocabulaire complexe et présence de répétition.
- 6-les phrases sont construites d'un sujet et un verbe.
- 7- utilisation du présent de l'indicatif et accord du verbe avec le sujet.
- 8- manque d'accord en genre et en nombre les noms et les verbes.
- 9- absence d'argument.
- 10- le texte produit est illisible.

3.3-Interprétation des résultats :

A partir de la vingtaine des copies que nous avons récoltées, nous avons constaté une réussite de réalisation des critères de la grille d'auto-évaluation, c'est-à-dire 55% ont réussi à suivre les principes de la grille, par conséquent 9 élèves soit un taux de 45% non pas réussi à produire un texte cohérent parce qu'ils n'utilisent pas cette dernière.

Après avoir interpréter les résultats obtenus, nous constatons qu'apprendre à écrire à l'aide d'une grille d'auto-évaluation amène les apprenants à avoir une vision sur l'écriture de leurs textes et contribue aussi à promouvoir leur autonomie. Tandis que, la lecture permanente complète le rôle des l'auto-évaluation afin de parvenir à un texte correct et cohérent.

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à mettre la lumière sur le rôle des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants de 4^{ème} AM.

Le premier chapitre est consacré pour la production écrite dans ses différentes dimensions et ses modèles. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé à l'évaluation et précisément les grilles d'auto-évaluation.

Concernant le troisième et le quatrième chapitre, nous l'avons consacré à la présentation de notre méthode de travail, nos démarches d'expérimentation, l'analyse et les résultats du questionnaire et les copies des apprenants.

Le déroulement de notre expérimentation sera composé d'une première et d'une deuxième phase précédé d'une grille d'auto-évaluation.

Les résultats de cette étude sur l'apport de la grille d'auto-évaluation sur les textes produits par des apprenants de quatrième année moyenne, ont confirmé les hypothèses :

- l'auto évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en production écrite.

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

Ce travail de recherche nous a permis de comprendre la place des grilles d'auto-évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage et plus spécifiquement dans l'amélioration des compétences de la production écrite.

Nous souhaiterons à l'avenir élaborer différents modèles grilles d'auto-évaluation selon le niveau et les besoins des apprenants et selon la nature des activités.

Bibliographie

❖ Ouvrages

- 1-Bereiter, C et al, sous la direction de A. Poilât et de A. Pélissier, *la rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, S. A., Lausanne (Switzerland) Paris 1998, P.08.
- 2-Cornaire, Claudette et Patricia Mary Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999, p 25.
- 3-Christine, Tagliante, L'évaluation, Paris, clé international, 1991, p:13.
- 4-Charles, Hadji, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Paris, ESP, 2009, pp:68,69.
- 5-Charles, Hadji, L'évaluation démystifiée, ESF, Paris, 1997, p:62.
- 6-Charles Hadji «L'évaluation: règles du jeu » ESF-Paris, 1995, pp:52-53.
- 7-J. Jolibert, 1994, formé des apprenant producteurs de texte, Paris, Hachette, P11.
- 8-Sophie Moirand, 1979, Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère, Paris.CLE International, p : 8.
- 9-Plane, Sylvie, Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Edition Nathan, Paris, 1994, P.44.
- 10-Sophie, Moirand, Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, p 9.
- 11-J, Cardinet, assurer la mesure; berne, Peter Lang, 1985, p:151.
- 12-Minder, Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007, p 292.
- 13-Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F, p14.

❖ **Revues :**

- 1- A.L.T.E (Association of Language Testers in Europe), Multilingual Glossary of Language Testing Terms in Studies in Language Testing 6, Cambridge University Press, 1998.
- 2- Gérard, Scallon, L'évaluation formative des apprentissages, Québec : presses de l'université de Laval, 1988, p:53.
- 3- Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, p143.
- 4- Groupe EVA, Évaluer les écrits à l'école primaire, Paris, HACHETTE Éducation, (1991).

❖ **Dictionnaires:**

- 1- J-P.Robert, Dictionnaire du petit Robert, Robert édition, Paris, 1990, p:715.
- 2- De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF-Paris, 1979, p:25.
- 3- Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde Janvier 2006.France pp 78.79.
- 4- Dubois, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 381.

❖ **Programme:**

- 1- Direction de l'enseignement fondamental, 2004, Document d'accompagnement des programmes de la 3ème année, Alger, D.N.P.S.
- 2- Ministère de l'éducation de l'Ontario. Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4ème à la 6ème année, Fascicule 3, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006.
- 3- Programme de français, 5ème AP, Janvier, 2009, p 31.
- 4- Programme d'études en FLE- I (7e) – Document de mise en œuvre – 1998 IPÉ, p : 89.

Table des matières

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale.....8

La partie théorique

CHAPITRE I: La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Introduction

1-Qu'est ce que l'écrit ?.....

1.1-Définition de l'écrit.....

1.2-Définition de la production écrite.....

2-La production écrite processus et stratégies d'apprentissage.....

2-1- Le processus rédactionnel.....

2-2- Le processus de planification.....

2-3- Le processus de textualisation.....

2-4- Le processus de révision.....

2-5- Le processus de contrôle.....

2-6- La surcharge cognitive.....

3-La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....

4- Les modèles de production écrite.....

4-1-Les modèles linéaires.....

4-2-Les modèles non-linéaires.....

4-2-1-le modèle de Hayes et Flower (1980).....

4-2-2-le modèle de Breith et Scardamalia (1987).....

4-2-3-le modèle de Deschenes (1988).....

5-Synthèse de la production écrite.....

6-Conclusion

CHAPITRE II: L'évaluation scolaire

Introduction

1-Définition de l'évaluation.....

2-Les différents types d'évaluation.....

2-1- l'évaluation diagnostique.....

2-2- l'évaluation sommative.....

2-3- l'évaluation formative

2-4-Schéma récapitulatif des types d'évaluation.....

3-L'auto-évaluation.....

4-1-Les grilles d'auto-évaluation.....

4-2-La Co-évaluation.....

4-Les objectifs des grilles d'auto-évaluation.....

5-Les outils d'évaluation.....

5-1-Les grilles évaluation formative.....

5-2-Les grilles évaluation certificative.....

7-Conclusion

La partie pratique

CHAPITRE I : Analyse et Interprétation du questionnaire

Introduction.....

1-Présentation de l'enquête.....

2- Description du questionnaire.....

2-1-présentation du questionnaire et ses réponses.....

2-2- Résultat obtenu.....

3-Synthèse globale du questionnaire.....

Conclusion.....

CHAPITRE II : Analyse et description des productions écrites

Introduction.....

1-présentation du corpus.....

1.1-Le terrain.....

1.2-L'échantillon.....

1.3-Le corpus.....

2-Déroulement de l'expérimentation.....

3- L'analyse de la production écrite des apprenants.....

3.1-Rappel de la consigne.....

3.2-Analyse des copies.....

3.3-Résultat obtenu.....

Conclusion générale.....

Bibliographie.....

Annexe.....

Annexe

Annexe 1

Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Dr Moulay Tahar de Saida

Département de français

Profession:

Etablissement: Bouazza Belkacem

Niveau: 4^{ème} année moyenne

Questionnaire destiné aux enseignants(es) de français, dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude de Master sur Le rôle des grilles d'auto évaluation dans le développement des compétences écrites chez les apprenants du FLE.

Section 1 : Évaluation de la production écrite

Question 1: D'après vous, quel est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 4^{ème} année moyenne ?

L'oral

Les points de langue

La lecture

La production écrite

Question 2: Croyez-vous que l'écriture est une activité importante pour l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Oui

Non

Question 3: Avez-vous une méthode précise pour présenter cette activité de production écrite ?

Oui

Non

Question 4: Quel est la méthode que vous suivez ?

.....
.....

Question 5: Que proposez-vous pour améliorer la production écrite ?

.....
.....

Section 2 : Pratique de la grille d'auto-évaluation en classe du FLE

Question 1: Trouvez-vous que la grille d'auto-évaluation est nécessaire dans la progression d'apprentissage de l'élève ?

Oui

-Justifiez votre réponse ?

.....
.....

Question 2: Proposez-vous à vos apprenants des grilles d'auto-évaluation lors de la production écrites?

Oui

Question 3: Que proposez-vous comme question dans votre grille d'auto-évaluation?

Des questions directes

Des questions de point de langue

Des questions de syntaxe, de cohérence, cohésion

Question 4: Est-ce que la grille est mentionnée ou proposée dans le contenu du programme à enseigner et dans les manuels?

Oui

Non

Question 5 : D'après-vous quel est l'apport des grilles d'auto-évaluation dans le développement des compétences écrites ?

.....
.....

Annexe 2

Consigne

« Le sport est une pratique physique très importante pour les êtres humains, c'est un ensemble des exercices se présentant sous forme de jeux individuels ou collectifs, donnant généralement lieu à la compétition. »

Rédiger un texte argumentatif en dizaine de lignes dans lequel tu présenteras ton opinion sur les avantages de la pratique du sport.

Annexe 3

Grille d'auto-évaluation de la production écrite

	oui	non
1-J'ai respecté la consigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-J'ai fait plusieurs phrases cohérentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- J'ai introduit mon point de vue par un verbe d'opinion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-J'utilise les majuscules et les points	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-J'utilise un vocabulaire simple et j'évite la répétition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-J'utilise des phrases simples composés au moins un sujet et un verbe conjugué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-J'utilise le présent de l'indicatif et j'accorde les verbes avec le sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-J'accorde en genre et en nombre les noms et les verbes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-J'utilise au moins deux arguments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-Mon écriture est lisible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>