



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed KHIDER Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et littérature Françaises



Mémoire élaboré Pour l'obtention du diplôme de Master

Option :

Didactique des langues étrangères

**L'apport de l'autoévaluation dans l'amélioration de la
production écrite en FLE.Cas des apprenants de 4ème
année moyenne.**

CEM chérif Mohamed El ARBI-BORDJ BEN Azouz- Wilaya de Biskra.

Présenté par :

HAMEL NESRINE

Encadré par :

Dr SAOULI SOUNIA

Members du jury:

Président : Dr REFRAFI SORAYA

Rapporteur : Dr SAOULI SOUNIA

Examineur : Dr CHELLOUAI KAMEL

Année universitaire 2022/2023

Remerciements

Tous d'abord, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude à Madame Saouli Sonia pour avoir dirigé ce mémoire.

Nous avons eu le plaisir de travailler sous votre direction. Nous vous remercions pour votre gentillesse et spontanéité avec lesquelles vous avez dirigé ce travail, ainsi que pour votre disponibilité et vos conseils que grâce à eux nous avons pu améliorer notre travail.

Nous espérons que votre confiance que vous nous accordez et que ce mémoire est à la hauteur de vos espérances.

Veillez croire, cher Maître, à tout notre respect et nos reconnaissances.

Je tiens à remercier les membres du jury pour leur présence, pour leur lecture attentive de ce mémoire, ainsi que pour les remarques qu'ils m'adresseront lors de cette soutenance afin d'améliorer mon travail.

Dédicace

A mes chers parents

Quoi que je dise ou que je fasse, je n'arrivai jamais à vous remercier comme il se doit. C'est grâce à vos encouragements, vos bienveillances et votre présence à mes côtés, que j'ai réussi ce respectueux parcours.

Je souhaite que vous soyez fière de moi, et que j'ai pu répondre aux espoirs que vous avez fondé en moi.

A mes chers frères et sœurs.

A ma nièce AYLA

Merci pour vos soutiens moral, vos confiances et vos conseils précieux, qui m'ont aidé dans les moments difficiles. Je vous souhaite le bonheur et la réussite dans vos vies.

A toute ma famille et mes amis

À travers ses lignes je ne peux pas vous décrire tous mes sentiments d'amour, le seul mot que je peux dire est merci, vraiment merci beaucoup à toute personne qui a contribué à la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....7

Chapitre 1 : L'évaluation en FLE

Introduction.....11

1. Définitions de l'évaluation.....11

2. Les types d'évaluation.....12

2.1. L'évaluation diagnostique.....12

2.2. L'évaluation formative.....13

2.3. L'évaluation sommative.....14

2.4. L'évolution formatrice.....14

3. La mise en place de l'auto-évaluation au service de l'apprenant.....15

3.1. Définition de l'auto-évaluation.....15

3.1.1 Les modalités d'auto-évaluation et la production écrite.....16

3.1.2 Les instruments utilisés en auto-évaluation.....16

3.1.3 Les critères d'évaluation.....18

3.2. L'autoévaluation des apprenants20

Conclusion.....24

Chapitre 02: La Production Ecrite en FLE

Introduction.....26

1. L'écrit dans les méthodologies de l'enseignement- apprentissage.....26

2. Qu'est-ce que la production écrite ?.....26

3. L'évaluation de la production écrite.....28

Table des matières

4.	Les outils de l'évaluation de la production écrite.....	29
4.1	Les appréciations signalées comme un outil d'évaluation.....	29
4.2	La place accordée aux appréciations pour l'amélioration des écrits des élèves.....	30
5.	Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.....	31
5.1.	Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	32
5.2.	Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	33
□	Planification.....	33
□	Mise en texte.....	33
□	Révision.....	35
6.	L'approche cognitive de la production écrite.....	36
6.1	Les processus cognitifs de la production écrite : Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)	37
6.2	Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987).....	42
	Conclusion.....	45

Chapitre3:Analyse et interprétation des données recueillies

	Introduction.....	47
II.1.	Présentation des informations.....	47
II.1.1.	Outils méthodologiques.....	47
II.1.2.	Description du lieu de recueil de données.....	48
II.1.3.	Description du temps de recueil de données.....	48
II.2.	Expérimentation.....	48
II.2.1.	Description de l'échantillon.....	48
II.2.3	Description du corpus.....	48
II.2.3.	Le déroulement de l'expérimentation.....	49
II.3.	Analyse des copiés et interprétation des résultats.....	49

Table des matières

Conclusion.....60.

Conclusion générale.....62

Annexe.....68

Résumé



Introduction générale

Introduction générale

Au fil des années d'études, on s'est rendu compte que le problème majeur que rencontrent les apprenants à l'école, est de parvenir à rédiger correctement en FLE. Cependant, il est très difficile pour eux d'écrire une phrase correctement sans commettre de fautes.

L'enseignement-apprentissage des langues vise à préparer l'apprenant à communiquer dans une langue étrangère, ainsi qu'à développer ses capacités de communication et l'amener progressivement à acquérir de nouvelles connaissances afin qu'il ait une certaine capacité langagière en vue de mieux s'exprimer en FLE soit à l'oral ou à l'écrit.

Dans notre travail, nous mettons l'accent sur l'écrit, et particulièrement sur la production et l'évaluation écrite de cette compétence car cela est perçu comme un avantage pour les apprenants qui ont peur de ne pas pouvoir s'exprimer convenablement en FLE.

Notre sélection est également basée sur des observations dans les écrits des apprenants qui souffrent d'un grave manque de connecteurs logiques, de respect de la ponctuation, et parfois d'un manque de l'une des trois parties du texte, comme l'énoncé du problème, le développement et la conclusion.

Cependant, l'écriture en FLE se réfère à la capacité d'écrire facilement, de manière naturelle et cohérente ; sans commettre beaucoup de fautes. Elle est souvent associée à la clarté et à la concision de l'écriture, ainsi qu'à la capacité de l'auteur à transmettre ses idées de manière efficace. Elle est considérée comme un moyen de communication, en particulier pour les apprenants timides dans les discussions en classe, que ce soit entre enseignant-l'apprenant ou l'apprenant-l'apprenant.

En général, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage, servant à informer l'enseignant sur les acquis des élèves dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage, est donc la maîtrise des compétences langagières dans toutes les situations de communication dans lesquelles l'apprenant se trouve engagé.

On constate que la plupart des enseignants proposent ou encouragent les apprenants à écrire en classe, mais nous constatons que la plupart des enseignants ne donnent pas assez d'importance à l'activité de remédiation qui s'avère indispensable pour évaluer les écrits des apprenants, et du coup relever toutes les défaillances en vue de proposer des exercices de remédiation. Bien

Introduction générale

quel'évaluation, est une activité fondamentale, voire même nécessaire dans tout processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

S'inscrivant dans le cadre de l'enseignement des langues, notamment du français. Et comme exemple et sujet de notre recherche, nous avons choisi le travail avec des apprenants de Quatrième année moyenne. Nous nous intéressons à ce sujet car nous croyons que ce type d'évaluation est un facteur qui peut résoudre adéquatement les difficultés de nos apprenants.

L'une des raisons qui nous a fait réfléchir à un tel sujet, est le constat que presque tous les apprenant sont de grandes difficultés à l'écrit, ce qui les fait échouer à l'école. Les résultats obtenus permettent de conclure que l'utilisation des grilles d'évaluation par l'enseignant lors du processus d'écriture permet d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves. Car leur but est de guider l'apprenant dans son apprentissage.

D'où l'intitulé de notre mémoire « L'apport de l'auto-évaluation dans l'amélioration de la production écrite en FLE Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne au CEM chérif Mohamed El ARBI-BORDJ BEN Azouz- Wilaya de Biskra. »

Dans cette étude, nous visons à examiner l'impact des activités d'auto-évaluation sur les écrits des élèves en classe de français langue étrangère, et nous nous intéresserons en particulier à l'utilisation de grilles d'auto-évaluation lors d'une activité de production écrite.

Notre problématique est : La mise en place de processus d'auto-évaluation permet-t-elle aux apprenants d'améliorer leur écriture en FLE ?

Et pour répondre à cette question, nous nous sommes penchés sur une multitude de sous questions de recherche à savoir :

- Comment les apprenants évaluent-ils leur écriture ?
- Comment doit –on gérer ce nouveau processus pour qu'il soit plus rentable ?
- La mise en œuvre de cette nouvelle compétence rendra-t-elle l'étudiant plus motivé et autonome ?

Bien sûr, la réponse à toutes ces questions nous amène à émettre les hypothèssuivantes:

- L'auto-évaluation renforcerait l'apprenant et l'habituerait à évaluer avec justesse ses progrès, elle est donc source de motivation et lui donne toutes les chances de développer sa confiance en soi.

Introduction générale

- Une grille d'auto-évaluation permettrait aux étudiants de suivre et d'évaluer leur créativité.

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, il nous a semblé utile de participer à des séances d'observation au niveau du CEM Chérif Mohamed El Arbi. Afin de nous rapprocher au plus près de la réalité en classe, et comme deuxième outil méthodologique nous avons choisi la méthode expérimentale en vue de réaliser notre étude.

A cet effet, notre travail de recherche est divisé en trois chapitres :

Le premier chapitre intitulé « Évaluation » : où nous avons définis l'évaluation et ses différents types. L'accent est également mis sur l'auto-évaluation, ses modalités, et ses instruments ainsi que l'auto-évaluation des apprenants.

Dans le deuxième chapitre, nous avons parlé de « La production écrite » : où nous avons abordé la notion de l'écrit dans les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE, puis nous avons passé à définir la notion de la production écrite, son évaluation, ses outils et difficultés d'apprentissages de la production écrite ainsi que l'approche cognitive.

Quant à notre troisième chapitre, c'est la partie pratique où nous avons mené une expérience pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. La méthodologie adoptée dans notre présente étude, nous avons utilisé la méthode expérimentale, d'abord nous avons formé deux groupes (groupe expérimental, groupe témoin), puis nous avons leur demandé de rédiger un texte en répondant à la consigne proposée par l'enseignant dans le cours avec une grille d'auto-évaluation, puis nous avons analysé les copies des apprenants de 4^{ème} année moyenne après avoir été corrigé par l'enseignant.



Premier chapitre
L'évaluation en FLE

Introduction

Le chapitre que nous abordons ici, porte sur l'évaluation dans le domaine de l'enseignement et plus particulièrement sur l'auto-évaluation en tant que pratique pédagogique bénéfique pour les apprenants. Pour bien comprendre ce concept, nous allons d'abord définir les différentes formes d'évaluation existantes, telles que l'évaluation diagnostique, formative, sommative et l'évaluation formatrice. Nous explorerons ensuite les différentes modalités, instruments et critères utilisés dans le cadre de l'auto-évaluation, qui permettent aux apprenants d'évaluer leur propre travail et leur progression. Enfin, nous aborderons l'importance de l'auto-évaluation dans le développement de l'autonomie intellectuelle et des compétences métacognitives chez les apprenants, soulignant ainsi son rôle crucial dans l'acquisition des compétences.

1. Définitions de l'évaluation

L'évaluation est un processus qui intervient dans toutes les étapes de l'apprentissage et qui ne concerne pas uniquement l'apprenant, mais également l'administration et les parents. Dans ce contexte, les parents jouent un double rôle, ils constituent à la fois une représentation sociale et un objet d'évaluation. Afin de mieux appréhender ce processus, nous avons choisi d'utiliser les deux définitions suivantes :

D'après le dictionnaire de Renald Legendre, on définit l'évaluation comme étant :

« Une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif ».¹

Par conséquent, l'évaluation est utilisée comme une méthode pour tester le niveau des apprenants, afin de déterminer les apprentissages qui leur conviennent le mieux pour la suite de leur parcours.

Une définition alternative de l'évaluation proposée par René Amigues: « d'origine anglo-saxonne, l'action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de

¹ Legendre. R., (1993). dictionnaire actuel de l'éducation, GUERIN /ESKA .P.304.

décision. » mais c'est aussi un « acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision. »²

L'évaluation est omniprésente à tous les stades de l'apprentissage, et son objectif est d'amener les apprenant à progresser et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Elle est considérée comme une tâche essentielle de l'enseignant, qui doit communiquer les résultats obtenus à la fin de chaque séquence d'apprentissage. En outre, l'évaluation est utilisée par les enseignants pour mesurer les acquis de chaque élève.

- L'évaluation des apprentissages consiste en une démarche qui vise à recueillir des informations sur les apprentissages réalisés, à les évaluer et à prendre des décisions quant à la poursuite de l'apprentissage, en fonction de l'intention initiale de l'évaluation. Cette démarche est généralement divisée en quatre étapes distinctes.
- L'intention : Elle est chargée de définir les objectifs de l'évaluation ainsi que les différentes modalités de mise en œuvre de cette démarche.
- La mesure : Elle implique la collecte d'informations par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesures.
- Le jugement : Le processus d'évaluation permet d'évaluer toutes les informations collectées et de juger de la situation d'un élève dans différents domaines de son développement et de ses performances.
- La décision : Le but premier de l'évaluation est de fournir un retour d'information sur la progression des élèves et leur cheminement futur. En fonction des résultats obtenus, des décisions peuvent être prises, telles que passer à une nouvelle séquence d'apprentissage si tous les apprenant sont réussi, ou proposer différents types d'activités pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

2. Les types d'évaluation

L'évaluation peut prendre plusieurs formes, et il est possible de distinguer trois types différents d'évaluation :

²Amigues. R., (1996). les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation, dunod, Paris. P.56.

2.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, prédictive ou pronostique est généralement utilisée en début d'année ou de cycle d'apprentissage pour évaluer le niveau de chaque élève. Elle a pour but de soutenir les décisions d'orientation en fournissant des informations précises sur les capacités de chaque élève.

« Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. »³

Avant une séquence d'apprentissage, l'enseignant s'assure que les apprenants ont les connaissances et compétences nécessaires pour mener à bien les apprentissages de cette séquence. Cette évaluation, qui n'est pas notée, vise à connaître le niveau de chaque élève afin d'informer l'enseignant sur la manière d'adapter son enseignement et d'aider l'apprenant à comprendre les efforts nécessaires pour améliorer son apprentissage. Cette évaluation est souvent réalisée sous forme de tests de niveau, qui permettent d'examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour commencer un nouveau cursus, ce qui représente un point de départ pour les apprenants qui souhaitent poursuivre leur apprentissage.

2.2. L'évaluation formative

« L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par le maître et par les intéressés)»⁴

L'évaluation formative est axée sur l'élève et intervient avant, pendant et après la formation, Elle vise à recueillir des informations tout au long de la phase d'apprentissage.«elle est essentiellement une préoccupation pédagogique , et n'assume aucune fonction sociale , ni administrative , elle informe , stimule , procure une information sur le rendement , elle évalué à la fois la compétence visée et la capacité mobilisée, c'est-à-dire le produit et le processus.»⁵

Cette forme d'évaluation vise à informer à la fois l'apprenant et l'enseignant sur la mesure dans laquelle les objectifs d'apprentissage sont atteints. Elle est pratiquée avant, pendant et après la phase d'apprentissage, en recueillant des informations tout au long du processus. L'évaluation formative centrée sur l'élève permet à l'apprenant d'identifier les difficultés et les ambiguïtés qu'il

³Tagliante .C., (1993). «l'évaluation », in technique de classe-Paris, clés international. P.124.

⁴Dolorme. C., (1987). évaluation en question .Paris. P.155.

⁵Ibid.

rencontre, et à l'enseignant d'adapter les dispositifs pédagogiques en fonction des besoins identifiés. Cette évaluation prend en compte le travail fourni, et permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage en identifiant les lacunes et les besoins de chaque apprenant. Elle peut être appelée "évaluation-régulation", car elle permet de réguler l'apprentissage en se concentrant sur des critères de base. Elle encourage également l'apprenant à devenir responsable de son propre apprentissage et à s'auto-évaluer.

2.3. L'évaluation sommative

« Est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (ou l'élève se situe-t-il ?) Et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe ?) »⁶

La fonction de l'évaluation sommative est de vérifier l'état des savoirs acquis par les élèves, que ce soit sur le plan théorique, méthodologique ou pratique, en utilisant des notes et des moyennes pour indiquer leur niveau. Elle compare les performances des individus d'un groupe et intervient à la fin d'un projet, d'un trimestre ou d'une année. Contrairement à l'évaluation formative, elle ne s'intéresse qu'aux résultats et établit un bilan final sous forme de notes. Elle est souvent utilisée comme une évaluation certificative, comme dans le cas du baccalauréat à la fin du parcours scolaire. Cette forme d'évaluation est également appelée "évaluation-contrôle" car elle teste le pré requis des apprenants. Aucun type d'évaluation n'est meilleur qu'un autre, car le choix dépend des critères et des objectifs spécifiques de l'évaluation.

2.4. L'évaluation formatrice

Selon le hadji, l'évaluation formative en est une: « ...évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisations du produit et d'appréciation de la production... »⁷.

Cette approche vise à amener l'élève à développer des compétences métacognitives tout au long de son apprentissage, afin de progresser vers l'expertise et l'autonomie. Cela implique notamment l'émergence de représentations claires et cohérentes nécessaires à la maîtrise, telles

⁶Amimeur. A., (2009). Guide méthodologique en évaluation pédagogique. ONEFD. P.60.

⁷Ibid.

que la représentation du produit, de la tâche et des buts à atteindre. De plus, l'élève doit être activement impliqué dans le processus d'apprentissage afin de donner du sens à ses actions.

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

3.1. Définition de l'auto-évaluation

La didactique contemporaine des langues étrangères met l'accent sur des approches pédagogiques qui placent l'apprenant au centre du processus d'évaluation. Une de ces approches est l'auto-évaluation, qui implique que l'apprenant évalue individuellement son propre travail ou comportement. En utilisant le préfixe "auto", cette évaluation se réfère explicitement à l'évaluation personnelle de l'apprenant sur ses compétences en langue étrangère, y compris sa compréhension et sa production à l'écrit ou à l'oral.

«L'auto-évaluation : évaluer ses habilités à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ;'évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages»⁸

Lorsque l'apprenant est impliqué dans son auto-évaluation, il se concentre davantage sur ses apprentissages.

Selon Legendre, l'auto-évaluation est définie comme étant « un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciations»⁹

Elle est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certains idées, travaux, situations, démarches, cheminement par l'étudiant lui-même »¹⁰

En se basant sur ces deux citations, on peut observer que l'auto-évaluation offre à l'apprenant l'opportunité de porter un regard critique sur son apprentissage. Cela lui permet de le façonner selon ses besoins et d'accroître sa conscience de ses actions d'apprentissage. L'apprenant doit considérer son travail comme un objet d'évaluation, ce qui implique de prendre en compte ses erreurs et difficultés pour avancer et améliorer son travail.

⁸ Cyr. P., (1998). Les stratégies d'apprentissage .CLE international, paris. P.46.

⁹Scallon, (2004). Dictionnaire actuel de l'éducation Monté réal : Guérin.

¹⁰Ibid.

3.1.1 Les modalités d'auto-évaluation et la production écrite

Après avoir étudié les différentes formes d'autoévaluation, il est ressorti qu'il y a trois modes distincts qui peuvent être utilisés:¹¹

1. La première modalité de l'autoévaluation implique que l'apprenant évalue son propre travail en utilisant des outils tels que des grilles ou des questionnaires. Cette évaluation doit être suivie d'une autorégulation pour permettre à l'apprenant d'ajuster son apprentissage en conséquence.
2. Dans la modalité d'évaluation mutuelle, deux élèves ou plusieurs pairs s'évaluent mutuellement en se référant à des grilles ou questionnaires externes. Cette évaluation se fait dans le cadre d'échanges entre les apprenants et vise à conduire à une autorégulation chez chaque apprenant.
3. Dans le cas de la Co-évaluation, l'élève compare son auto-évaluation à celle de l'enseignant. Cette mise en relation entre les deux évaluations conduit à une autorégulation de l'apprenant.

Les approches didactiques actuelles de la production écrite mettent l'accent sur l'évaluation formative qui implique un dialogue entre l'élève, son enseignant (coévolution) et ses pairs (évaluation mutuelle). L'objectif de cette évaluation est de responsabiliser l'élève pour son propre progrès en matière de production écrite en le rendant de plus en plus autonome grâce à l'autoévaluation au sens strict. Ainsi, dans une situation de production de texte, les trois modalités auto évaluatives sont étroitement liées et nécessitent une participation active de l'élève. La mise en place de l'une de ces modalités exige la mise en place simultanée des deux autres.

Selon Leselbaum¹², c'est cette interdépendance entre les différentes modalités d'autoévaluation qui permet à chaque élève de développer une démarche personnelle, le préparant ainsi à des situations d'autoformation futures¹³.

3.1.2 Les instruments utilisés en auto-évaluation.

Dans une situation de production de textes, on peut avoir recours à plusieurs formes d'instruments :

¹¹ Allal. L., Michel. Y., (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite, in « Évaluation formative et didactique du français, Paris. P.241.

¹² Allal. L et Michel. Y., op.cit. P.243.

¹³ Ibid.

- Les instruments du type référentiel pur¹⁴: Il s'agit d'une liste de critères ou d'une grille de contrôle que l'élève utilise pour planifier, rédiger et/ou réviser son texte, sans y ajouter d'annotations ou d'appréciations.
- Les instruments du type questionnaire : Il s'agit d'un guide qui pose des questions ouvertes ou fermées afin d'aider l'élève à évaluer son travail. Ces questions correspondent à des critères qui demandent à l'élève de fournir ses appréciations, remarques ou projets sur l'instrument utilisé.
- Questionnaire du type interactif : Il s'agit d'un questionnaire qui, en plus de demander à l'élève de noter ses remarques et ses évaluations, offre à l'élève des choix multiples ou des échelles pour évaluer ses compétences ou ses performances dans différents domaines liés à la production écrite. « divers types d'annotations à inscrire directement sur son texte, des éléments du texte à relever sur l'instrument afin d'illustrer une appréciation ou une remarque »¹⁵.

Afin de comprendre le rôle et le fonctionnement d'une grille, qui est un instrument auquel nous nous intéressons, il convient de prendre en compte trois aspects : l'élaboration, sa fonction pour l'enseignant et sa fonction pour l'élève. La grille peut être créée par l'enseignant, qui, après avoir déterminé les principaux objectifs, les traduit en règles ou utilise une grille existante qu'il adapte en fonction des objectifs visés.

La grille peut également être construite progressivement tout au long de la séquence. L'enseignant peut enregistrer chaque nouvel aspect du fonctionnement textuel avec la participation de l'élève et résumer cela sous la forme d'une règle simple à suivre lors de la production écrite. Cette méthode implique une participation active de l'élève dans l'élaboration de l'instrument. « La formulation des règles permet un retour en arrière sur les exercices et les activités effectuées et favorise éventuellement une prise de conscience des aspects essentiels travaillés »¹⁶.

¹⁴ Allal. L., Bain. D., Perrenoud. P., (1993). Évaluation formative et didactique du français, Deauchaux Et Niestle, Paris.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Schneuwly. B., Bain. D., (1993). Mécanismes de régulation des activités dans les séquences didactiques, in Évaluation formative et didactique du français, Paris. P.233.

Alors que la grille de correction est principalement destinée à être utilisée par l'enseignant pour corriger les productions des élèves, elle est en réalité très utile pour les apprenantseux-mêmes. En effet, elle leur permet :

Tout d'abord, de réguler et de contrôler leur production de texte pendant la première rédaction, ainsi que lors de la révision et de la réécriture (contrôle de leur comportement de producteur de texte).

D'évaluer leurs progrès dans le domaine travaillé.

Ainsi envisagée, cela implique que l'élève a acquis la compétence nécessaire pour utiliser la grille d'autoévaluation afin d'analyser et d'améliorer les textes qu'il a produits.¹⁷

Afin d'y parvenir, il est nécessaire de familiariser les apprenants avec l'utilisation de cette grille d'autoévaluation. Des occasions répétées d'utilisation de l'outil seront probablement nécessaires pour atteindre une utilisation autonome et efficace, ce qui finalement permettrait une prise de conscience et un contrôle du processus de production de textes, permettant des autorégulations.

Il est également important de noter que si l'on souhaite passer d'une évaluation réalisée par l'enseignant à une pratique d'autoévaluation gérée de manière autonome par l'élève, il faut prévoir des étapes intermédiaires telles que l'utilisation d'un instrument créé par l'enseignant, l'application d'une grille de contrôle conçue par la classe, ou encore une activité d'évaluation informelle. C'est ainsi que l'on pourra amener l'élève à maîtriser l'utilisation de la grille et à critiquer et transformer ses propres textes produits. « Vers une appropriation des enjeux et des mécanismes de l'évaluation »¹⁸

3.1.3 Les critères d'évaluation

En général, dans le contexte de l'évaluation scolaire, le critère est un élément utilisé pour juger et apprécier les productions des élèves. Étant donné son importance, il est important de distinguer s'il est utilisé comme repère ou comme norme :

- Il est utilisé comme norme lorsque l'évaluation est axée sur la vérification et le contrôle.

¹⁷ Ibid.

¹⁸Allal. L & Michel. Y., Op.cit., P.262.

- En évaluation scolaire, le critère est un élément important pour porter un jugement sur les productions des élèves. Il peut être utilisé comme repère ou comme norme. Il est considéré comme une norme lorsqu'il est utilisé pour contrôler la réussite de l'évaluation, alors qu'il est considéré comme un repère lorsqu'il sert à guider la mise en projet. En pédagogie par objectifs, le critère est lié à la réussite d'un objectif opérationnel à travers des signes observables, appelés indicateurs.

Le critère prend le sens de repère dans l'évaluation formative et formatrice, particulièrement dans le modèle d'évaluation des tâches. « Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe »¹⁹. Le critère est principalement utilisé comme repère dans l'évaluation, même s'il peut également servir de critère de correction ou de notation, que ce soit pour l'autoévaluation ou l'hétéro évaluation.

Il convient également de souligner que pour préserver le statut de point de repère des critères, il est important de limiter leur nombre à deux ou trois. Cela permettra aux élèves de prêter attention à ces critères lorsqu'ils produisent leur travail.²⁰

Comme le critère est de nature générale et abstraite, il est impossible de l'évaluer de manière globale. C'est pourquoi on utilise des indicateurs, qui sont des éléments observables et qui permettent d'opérationnaliser les critères. Il convient de souligner que les critères sont liés aux compétences, tandis que les indicateurs sont liés à des situations spécifiques. Dans l'évaluation des compétences, l'accent est souvent mis sur la production écrite de l'élève, qui est le résultat final de l'enseignement ou de l'apprentissage d'une séquence ou d'un projet.

Pour évaluer et corriger cette production, l'enseignant utilise une grille d'évaluation ou une grille de correction, qui est un outil de référence lui permettant de juger de la qualité globale du texte. De même, l'élève doit être en mesure d'évaluer son propre produit fini, le plus souvent de manière spontanée en révisant et réécrivant son texte, et pour cela, il a également besoin d'un outil de référence.

¹⁹Roegiers. X., (2004). L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves, Edition De Boeck Université, P.74.

²⁰Roegiers. X., (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves, in Toualbi-Thaalibi K., Tawil S., La refonte de la pédagogie en Algérie. P.115.

Pour que l'élève puisse évaluer lui-même son travail, il est nécessaire qu'il dispose de son propre outil qui synthétise de manière concise les critères auxquels sa production doit répondre. Cet outil peut prendre la forme d'une grille de contrôle ou encore d'un formulaire d'autoévaluation.²¹

L'objectif est d'assurer que la grille d'autoévaluation soit maîtrisée et intégrée dans le processus de production et de révision d'un texte. « transformerait à la longue le processus de production d'un texte qui devient grâce précisément à ce outil extérieur, conscient et contrôlable, donc facilement accessible à des processus d'autorégulation »²², que nous inscrivons l'objectif de la présente recherche.

3.2. L'auto-évaluation des apprenants

L'auto-évaluation implique la capacité à évaluer de manière autonome son propre apprentissage et ses résultats. Les apprenants qui sont capables de réaliser une évaluation réaliste de leur propre travail disposent d'une base solide pour leur apprentissage futur et sont en mesure d'organiser leur apprentissage de manière autonome tout en maintenant leur motivation intacte. Selon Scallon²³, le concept d'auto-évaluation implique le développement de trois axes : l'autonomie intellectuelle, la métacognition et le développement d'une compétence, qui sont des habilités et des habitudes à acquérir.

3.2.1 L'autonomie intellectuelle

En se référant toujours à Saint-Pierre, un apprenant autonome est celui qui poursuit des objectifs personnels, explicites et organisés. Il dispose d'un éventail de stratégies, exerce des choix réfléchis pour atteindre ses objectifs et est capable d'identifier ses progrès et ses reculs. Selon Saint-Pierre, cette capacité à identifier les progrès et les reculs est directement liée à l'auto-évaluation²⁴.

²¹ Ibid.

²² Schneuwly, B et Bain, D., op.cit. P.234.

²³ Scallon, T. (2014/2015). L'évaluation de la production écrite en classe de FLE. [En ligne]. Cité par Abid, T. Didactique. Béjaia. Recupéré de <http://lienverslarticle>

²⁴ Pierre, L. (2004). l'habilité d'auto-évaluation : pourquoi et comment le développer ? Pédagogie collégiale, vol 18, N1.

Selon Pillonel et Rouiller, le développement d'une compétence auto-évaluative chez l'apprenant est essentiel pour un apprentissage significatif. Pour y parvenir, il est nécessaire d'encourager l'apprenant à affirmer son identité tout en reconnaissant l'altérité. Il est important de permettre à l'apprenant de prendre des initiatives et de cheminer vers l'autonomie. Cette autonomie est essentielle pour la formation de l'apprenant et est indissociablement liée à l'auto-évaluation. Cuq ajoute que l'auto-évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. En comparant son travail à celui de ses camarades ou à la correction de l'enseignant, l'apprenant peut devenir autonome et capable de s'auto-évaluer à l'aide de la grille d'auto-évaluation proposée dans les manuels scolaires.

3.2.2 Développement de la compétence métacognitive

La métacognition c'est « penser le fait de fait pensé. »²⁵, Relhieser et ses collègues ont souligné que les apprenants qui développent leur capacité à comprendre leur propre processus de pensée sont mieux préparés à utiliser les compétences cognitives nécessaires pour atteindre leurs objectifs.

D'après La Fortune et St. Pierre, lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problèmes, l'apprenant utilise trois aspects : l'aspect déclaratif de la métacognition (les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité cognitive), l'aspect procédural du savoir-faire de la métacognition (les stratégies mises en œuvre pour planifier, contrôler et réguler cette activité) et la verbalisation, qui consiste à mettre en mots la réflexion sur l'activité mentale. Nous allons maintenant approfondir les stratégies de contrôle et de régulation, qui sont directement liées à l'autoévaluation et qui sont à la base de l'habileté métacognitive.

3.2.3 l'auto-évaluation : une composante des compétences

Le savoir-agir complexe qui permet de résoudre efficacement une famille de situations complexes en mobilisant des ressources intégrées est appelé compétence. Les évaluations de compétences sont de plus en plus demandées dans l'éducation, car elles permettent d'évaluer non seulement les connaissances, mais aussi les méthodes et les processus développés par les apprenants. Les compétences sont construites grâce à la résolution de situations complexes qui

²⁵Ibid.

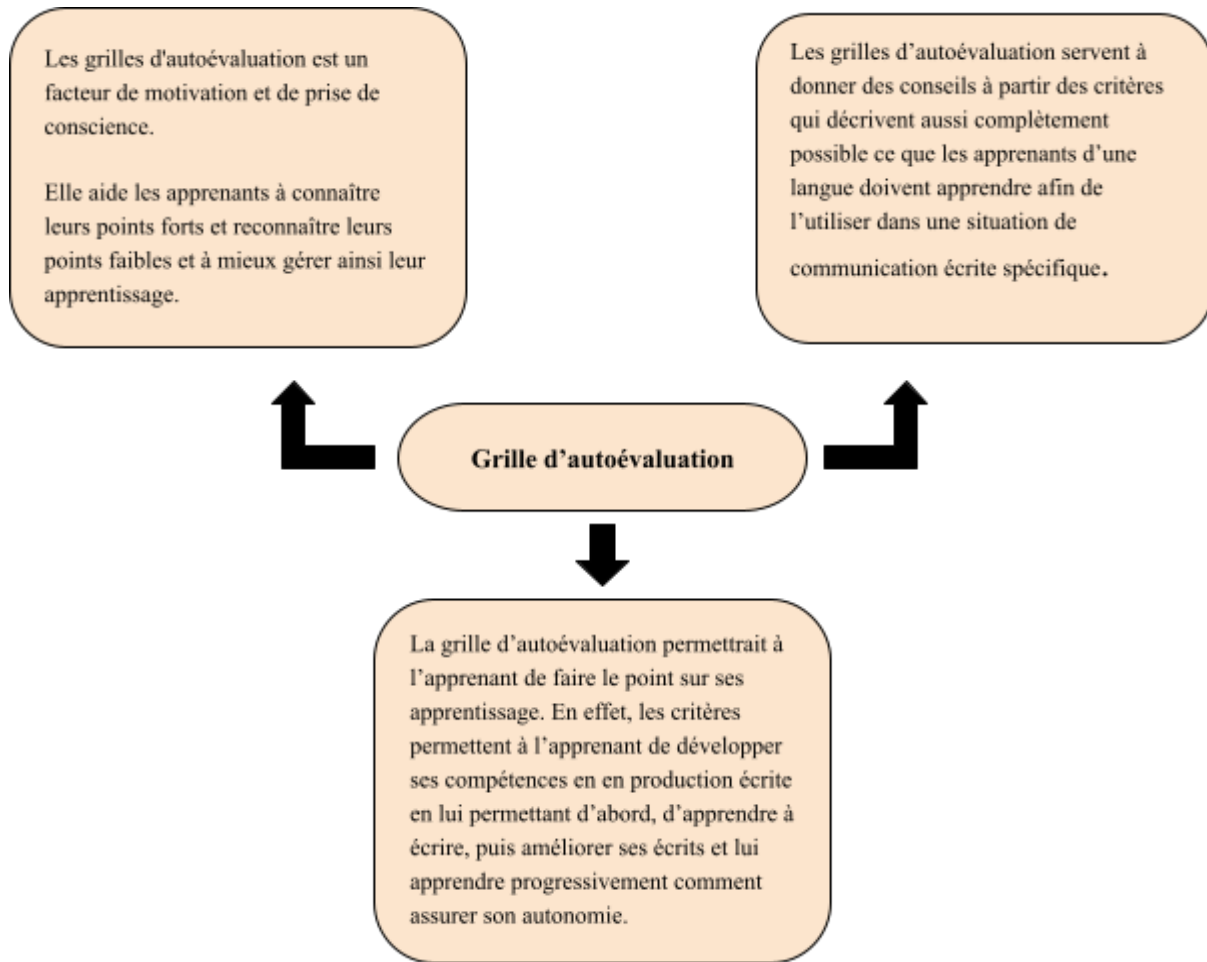
permettent aux apprenants de mobiliser leurs connaissances, leurs méthodes et leurs stratégies pour résoudre un problème donné²⁶.

L'évaluation d'une compétence nécessite la présentation d'un ensemble de situations comparables pour éviter les critères aléatoires de la réussite d'une situation unique. L'auto-évaluation est un aspect important de l'évaluation des compétences, car elle permet aux apprenants de développer une pensée réflexive et critique, ainsi qu'une responsabilisation accrue envers leur propre apprentissage. De plus, l'auto-évaluation peut améliorer la confiance en soi et les objectifs d'apprentissage des apprenants, ce qui peut renforcer leur implication dans leur processus d'apprentissage.

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 »²⁷

²⁶Ibid.

²⁷ Conseil de l'Europe, (2001), cadre européen commun de références pour les langues, langues : Apprendre enseigner -évaluer, Paris : Didier.

Figure 1: Synthèse de la grille d'autoévaluation²⁸

²⁸Ibid.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'auto-évaluation est un outil précieux pour les apprenants, car elle leur permet de prendre conscience de leurs forces et faiblesses, de s'engager activement dans leur propre apprentissage et d'assumer la responsabilité de leur propre progression. Elle permet également aux enseignants de mieux comprendre les besoins individuels de chaque apprenant, en leur donnant un retour sur leurs progrès et en leur offrant la possibilité d'ajuster leur enseignement en conséquence. En outre, l'auto-évaluation contribue au développement de l'autonomie intellectuelle et des compétences métacognitives chez les apprenants, qui sont des compétences essentielles pour réussir dans le monde actuel. En somme, l'auto-évaluation est un outil pédagogique efficace qui devrait être intégré dans les pratiques éducatives pour améliorer l'apprentissage des apprenants et leur donner plus d'autonomie dans leur parcours scolaire.



Deuxième chapitre
La Production Ecrite
en FLE

Introduction

L'écriture est une compétence fondamentale pour tout apprenant d'une langue étrangère. Elle est un outil essentiel pour communiquer de manière efficace dans différents contextes, que ce soit professionnel, académique ou personnel. Dans ce chapitre, nous allons aborder différents aspects liés à l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère (FLE). Nous allons tout d'abord définir ce qu'est une production écrite et pourquoi elle est importante dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage. Ensuite, nous nous intéresserons à l'évaluation de la production écrite, en explorant les outils et les méthodes qui sont utilisés pour évaluer la qualité des écrits produits par les apprenants. Nous examinerons également les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE, en nous focalisant sur les obstacles liés aux connaissances déclaratives et procédurales. Enfin, nous aborderons l'approche cognitiviste de la production écrite, en présentant les modèles principaux de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1987) qui ont contribué à mieux comprendre les processus cognitifs impliqués dans la production écrite.

1. L'écrit dans les méthodologies de l'enseignement-apprentissage du FLE

L'activité de production écrite dans l'enseignement du français langue étrangère a pris une place importante grâce à l'approche par compétence qui est une des plus grandes évolutions dans le secteur éducatif algérien. Toutefois, avant d'explorer cette approche, il convient de présenter la place occupée par l'écriture dans les différentes méthodologies de la langue.

La méthode conventionnelle d'enseignement des langues, qui se concentre sur la grammaire et la traduction littéraire, a mis l'accent sur l'écriture, mais n'a pas offert une opportunité réelle pour les apprenants de développer leurs compétences en production écrite. En revanche, la méthode directe a abandonné la traduction et a privilégié la compréhension et la production orale, reléguant ainsi l'écriture au second plan. Tant la méthode audio-orale que la méthode structuro-globale audiovisuelle ont toutes deux mis l'accent sur l'oral, laissant peu de place à la production écrite. Finalement, la méthode communicative a accordé plus d'importance à l'écriture en mettant l'accent sur l'apprenant et ses centres d'intérêts.

En résumé, l'activité de production écrite n'a pas été considérée comme essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère pendant longtemps, mais elle a finalement retrouvé sa place grâce à l'approche communicative.

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

La rédaction en français en tant que langue étrangère n'est pas une tâche facile, car elle ne consiste jamais simplement à transcrire l'oral, comme en témoigne la citation suivante: « L'écriture est l'action et l'effet d'écrire (représenter les mots ou les idées par les lettres ou d'autres signes tracés sur du papier ou toute d'autre surface). Par ailleurs, il s'agit du système du signes utilisé pour écrire »²⁹. C'est un acte complexe qui dépasse largement les connaissances linguistiques.

D'après Moirand « L'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »³⁰

Lorsque les apprenants s'adonnent à la production écrite, ils sont invités à créer une série de phrases afin d'exprimer librement leurs idées, leurs pensées et leur imagination, avec l'objectif de les partager avec les autres. « Écrire c'est d'une certaine manière se dire, se dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »³¹

3. L'évaluation de la production écrite

Les enseignants de FLE en Algérie sont connus pour exprimer leur insatisfaction concernant les productions écrites de leurs élèves au collège, notamment en troisième année. Malgré six années d'apprentissage du français langue étrangère, même si les apprenants ont acquis les connaissances de base nécessaires pour produire des textes plus corrects.

Avec la nouvelle réforme de l'approche par compétence, l'évaluation de la production écrite se déroule régulièrement à la fin de chaque séquence didactique. Elle se base sur des critères définis en fonction de ce que les apprenants ont appris au cours de cette séquence. Ces

²⁹Moirand. S, (1979). situations d'écrit, paris : CLE international. P.9.

³⁰ Ibid.

³¹ Barré De Miniac. C., (2000), le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactique, paris, presses universitaires de septembre. P.19

critères sont proposés comme une aide et un guide pour faciliter la tâche d'évaluation à la fois pour l'enseignant et pour l'élève. Cet aspect est discuté dans un article de Jean-Marie De Katele.

Derrière l'expression « évaluer la production écrite » se cachent des concepts polysémiques que cette contribution veille à clarifier au départ. Sur cette base seront abordées successivement l'évaluation certificative, puis l'évaluation formative de la production écrite. La première est institutionnelle en un double sens : elle sert à orienter et à planifier les apprentissages de la production écrite ; elle fonde la décision finale en termes de réussite ou d'échec. La seconde, si souvent invoquée et si peu pratiquée réellement, sert à améliorer l'apprentissage en cours de la production écrite et s'appuie sur des raisonnements diagnostiques et, en cohérence avec ceux-ci, la mise en place de dispositifs d'action permettant de faire progresser les élèves. Ces aspects sont concrètement illustrés. »³²

Dans cette optique, l'évaluation de la production écrite a pour but de mettre en lumière les performances et les erreurs des élèves dans des domaines tels que l'orthographe, la syntaxe, la grammaire, la structure et le contenu du texte, entre autres. C'est pourquoi les enseignants sont confrontés à de nombreux problèmes qui se posent simultanément dans cette activité.

Il est attendu de l'enseignant qu'il mesure le niveau de progression et les capacités de ses élèves. Selon Christine Tagliante, l'évaluation consiste en : « comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves »³³.

De plus, il s'agit également de permettre à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de ses difficultés. « Dans le meilleurs des mondes, ce serait aussi faire comprendre à l'élève l'utilité de la correction et des annotations faites par l'enseignant, de façon à faire progresser l'élève dans son apprentissage. »³⁴

En utilisant cette procédure, l'enseignant doit préparer des activités de remédiation adaptées aux besoins des apprenants. Ces activités peuvent être menées en classe,

³²Katele. J. M., (2013). « L'évaluation de la production écrite ». P.59-74 www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée.

³³Tagliante. C., Op.ct.

³⁴Roberge. J & Cégep Laurendeau. L., (2008). "Rendre plus efficace la correction des rédactions". P.2. <https://cdc.qc.ca/parea/786948-roberge-correction-andre-laurendeau-PAREA-2008.pdf>

individuellement ou en groupe, dans le but d'aider l'élève à comprendre ses erreurs et à les corriger.

Cependant, l'évaluation de la production écrite ne se limite pas à indiquer les résultats, mais prend également en compte l'intérêt de l'apprenant. Il est important que l'élève apprenne à partir de ses propres erreurs afin d'améliorer ses compétences en écriture.

4. Les outils de l'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite peut se faire à l'aide de plusieurs outils. L'un des outils les plus courants est la grille d'évaluation. La grille d'évaluation est un outil qui permet de mesurer la qualité de la production écrite des élèves en évaluant plusieurs aspects tels que la structure, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la cohérence et la pertinence du contenu. La grille d'évaluation peut être utilisée pour évaluer les productions écrites de différents niveaux, du niveau débutant au niveau avancé³⁵.

Un autre outil d'évaluation de la production écrite est la liste de contrôle. La liste de contrôle est un outil qui permet de vérifier si les apprenants ont utilisé les éléments requis pour leur production écrite. La liste de contrôle peut être utilisée pour évaluer la qualité de la production écrite des élèves à un niveau débutant ou intermédiaire.

Enfin, l'évaluation peut également être faite à l'aide d'une échelle descriptive. L'échelle descriptive est un outil qui permet d'évaluer la production écrite des élèves en utilisant des descriptions de niveaux de compétences. L'échelle descriptive peut être utilisée pour évaluer les productions écrites des élèves à un niveau avancé³⁶.

4.1 Les appréciations signalées comme un outil d'évaluation

Les appréciations signalées sont des commentaires écrits par l'enseignant pour donner un retour aux élèves sur leur production écrite. Les appréciations signalées peuvent être utilisées pour souligner les points forts de la production écrite de l'élève, pour encourager l'élève à

³⁵Tagliante. C., Op.ct.

³⁶Ibid.

poursuivre dans la bonne direction ou pour lui indiquer les points qui nécessitent une amélioration.

Les appréciations signalées peuvent être utilisées pour améliorer la qualité de la production écrite des élèves en leur fournissant des commentaires constructifs sur leur travail. Les appréciations signalées permettent également à l'enseignant de communiquer avec l'élève et de lui donner des conseils personnalisés pour améliorer sa production écrite³⁷.

4.2 La place accordée aux appréciations pour l'amélioration des écrits des élèves

Lorsqu'il s'agit d'améliorer la qualité de la production écrite des élèves, les appréciations signalées jouent un rôle important. Les appréciations signalées sont des commentaires écrits par l'enseignant pour donner un retour aux élèves sur leur production écrite. Elles permettent de souligner les points forts de la production écrite de l'élève, d'encourager l'élève à poursuivre dans la bonne direction ou de lui indiquer les points qui nécessitent une amélioration.

Avanzini déclare que :

« L'élève doit savoir par rapport à quoi on l'évalue et non lire une appréciation ou une note qui attribuent sottement sa prestation à sa nature et réduisent dangereusement sa nature à sa prestation, en présentant le jugement d'un acte scolaire pour une condamnation de sa personne »³⁸

Les appréciations signalées sont un outil d'évaluation important, car elles permettent aux enseignants de fournir des commentaires constructifs aux élèves sur leur travail. Les appréciations signalées permettent également à l'enseignant de communiquer avec l'élève et de lui donner des conseils personnalisés pour améliorer sa production écrite.

Lorsque les enseignants accordent une place importante aux appréciations signalées, cela peut avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves. Les appréciations signalées aident les apprenants à comprendre les erreurs qu'ils ont commises et les points à améliorer dans leur

³⁷Avanzini. G., (1987). « mieux évaluer.....pour accroître la maîtrise de l'écrit » synergie Algérie n 1-2007 P.228. gerflint.fr/BASE/ALGERIE/AMOKRANE.pdf.

³⁸Ibid.

production écrite. Les appréciations signalées permettent également aux élèves de se concentrer sur les aspects importants de leur travail et de prendre en compte les commentaires de l'enseignant lorsqu'ils produisent des travaux ultérieurs.

En accordant une place importante aux appréciations signalées, les enseignants peuvent également encourager les apprenants à s'engager davantage dans leur travail. Les apprenants peuvent être motivés par les commentaires positifs de l'enseignant et être encouragés à continuer à travailler dur pour améliorer leur production écrite.

En outre, les appréciations signalées peuvent également aider les apprenants à développer leur confiance en eux-mêmes. Les commentaires positifs de l'enseignant peuvent aider les apprenants à se sentir valorisés et encouragés, ce qui peut les aider à croire en leur capacité à produire de bons travaux.

En conclusion, les appréciations signalées sont un outil important pour l'évaluation et l'amélioration de la production écrite des élèves. En accordant une place importante aux appréciations signalées, les enseignants peuvent aider les apprenants à comprendre leurs erreurs, à s'engager davantage dans leur travail et à développer leur confiance en eux-mêmes. Les appréciations signalées peuvent être un moyen efficace d'encourager l'apprentissage des élèves et de les aider à atteindre leur plein potentiel en matière de production écrite³⁹.

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

La rédaction en langue étrangère est une tâche complexe qui nécessite un apprentissage technique ainsi que l'acquisition de compétences dans différents domaines tels que la linguistique, le cognitif, le social et le culturel. Écrire n'est pas simplement une question d'aligner des phrases, c'est un travail réfléchi qui implique la maîtrise de la structure interne ainsi que de bonnes compétences rédactionnelles pour obtenir une production de qualité.

Pour les apprenants non natifs, la tâche d'écriture peut être difficile, car ils sont confrontés à un système graphique complexe dans une langue inconnue, ce qui rend la rédaction plus ardue. Ces difficultés sont classées en deux catégories : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

³⁹Avanzini. G.,Op.Cit.

Il est important de comprendre ce qu'on entend par le mot "connaissance". La connaissance est une structure interne propre à chaque personne, qui se compose d'unités cognitives distinctes, appelées connaissances, et qui sont stockées en mémoire selon des formats variés tels que des concepts, des propositions, des schémas, des règles ou des images. Une partie de la connaissance est explicite et peut être exprimée verbalement ou autrement, tandis qu'une autre partie est implicite et peut influencer la qualité de l'action, comme la vitesse et la précision. Cette connaissance implicite est acquise par la pratique répétée d'une activité et est également appelée habileté dans le domaine de la pédagogie.⁴⁰

Afin de clarifier la distinction entre connaissances déclaratives et procédurales, Hebert Simon propose un exemple concret en donnant deux définitions du cercle:

- « Un cercle est l'ensemble des point équidistants d'un point donné. »⁴¹
- « Pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ. »⁴²

Hebert Simon propose un exemple permettant de bien comprendre la distinction entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Il donne deux définitions du cercle : la première est une définition déclarative qui ne précise pas comment dessiner un cercle, tandis que la seconde est une procédure de dessin qui ne donne pas les critères pour reconnaître un cercle.

5.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives se réfèrent à des connaissances théoriques qui sont essentielles pour appliquer les connaissances procédurales. Ces connaissances sont considérées comme étant statiques. « la connaissance déclarative est un pré requis de la connaissance

⁴⁰ Désilets. M., (1997). « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », revue des sciences de l'éducation. Vol23, n°2. P.303-304.Disponible sur :<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997v23-n2-rse1842/031917ar/>(consulté le 2 Mars 2023).

⁴¹ Simon. H., (1998). « la distinction procédural/déclaratif :une application à l'étude de l'impact d'un 'passage du cinq' au CP »,revue française de pédagogie . N°122 P.99.Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1139 (consulté le 10 Mars 2023).

⁴² Ibid.

procédurales.»⁴³ Des exemples de connaissances déclaratives sont les définitions, les mots de vocabulaire et les formules, entre autres.

Trois types de difficultés peuvent être regroupés dans cette catégorie : celles d'ordre linguistique, socioculturelles et référentielles.

5.1.1 Difficultés linguistiques

Les difficultés linguistiques sont liées aux différents systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles concernent l'utilisation des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles... qui permettent et facilitent la rédaction. Pour aborder ce sujet, on peut classer les difficultés linguistiques selon⁴⁴ :

Le lexique: Dans ce contexte, les difficultés lexicales sont liées au choix, à la pertinence et à la précision des mots utilisés. Le rédacteur doit sélectionner son vocabulaire en fonction du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication qui est à l'origine de son texte.

L'orthographe: La correction orthographique est un élément crucial de la production écrite, car les erreurs d'orthographe sont facilement repérables dans un texte. Leur présence peut diminuer la qualité du message transmis et causer des problèmes de lecture, de compréhension et d'interprétation.

La morphosyntaxe : après le Petit Robert, la morphosyntaxe est définie comme « l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés »⁴⁵. Cette définition souligne l'importance cruciale de cet aspect du langage. Lors de la rédaction dans une langue étrangère, il est essentiel que le rédacteur utilise correctement et clairement toutes les structures grammaticales afin de construire un texte sans ambiguïté.

5.1.2 Difficultés socioculturelles

En matière de production écrite, maîtriser les règles grammaticales et le fonctionnement de la langue ne suffit pas pour être compétent en communication. En effet, il est important de

⁴³Simon. H., Op.Cit.

⁴⁴Ibid.

⁴⁵Ibid.

posséder des savoir-faire culturels et sociaux qui permettent de répondre aux attentes des lecteurs ou destinataires du texte.

Lorsqu'un apprenant rédige un texte, il doit tenir compte du contexte culturel et de la perspective de son lecteur natif pour communiquer efficacement. Pour cela, il doit savoir non seulement quoi dire ou écrire, mais aussi comment le dire ou l'écrire. Cette compétence implique la connaissance des marqueurs de relations sociales tels que les salutations, les conventions de prise de parole, ainsi que la connaissance des proverbes, entre autres.

5.1.3 Difficultés référentielles

Les difficultés référentielles sont un aspect important de la production écrite qui peut poser des défis majeurs pour les apprenants. La connaissance référentielle, également connue sous le nom de "connaissance du monde", fait référence à la compréhension de la relation entre les mots et les objets, les événements ou les concepts qu'ils représentent. Cette compréhension est nécessaire pour produire un texte clair, cohérent et pertinent⁴⁶.

Les difficultés référentielles peuvent se manifester de différentes manières. Tout d'abord, le choix des mots appropriés pour décrire les objets ou les concepts peut poser problème. Par exemple, un apprenant qui ne connaît pas le mot exact pour décrire un objet pourrait choisir un synonyme qui ne convient pas tout à fait, ou même utiliser un mot qui n'a rien à voir avec l'objet en question. Cela peut rendre le texte confus ou même incompréhensible.

Ensuite, il y a la question de la précision. Les mots doivent être choisis avec soin pour s'assurer qu'ils représentent exactement l'objet ou le concept en question. Les inexactitudes peuvent entraîner des malentendus et rendre le texte peu fiable⁴⁷.

Enfin, les connaissances culturelles peuvent également poser des difficultés référentielles.

Les concepts, les événements et les objets peuvent avoir des significations différentes dans différentes cultures, et un apprenant qui ne comprend pas cela peut utiliser des mots ou des expressions qui ne sont pas appropriés ou pertinents pour les lecteurs du texte.

⁴⁶Simon. H.,Op.Cit.

⁴⁷Ibid.

Pour surmonter les difficultés référentielles, les apprenants doivent développer leur connaissance du monde en lisant et en s'informant sur différents sujets. Il est également important d'élargir son vocabulaire pour avoir accès à un éventail plus large de mots pour décrire les objets et les concepts. Enfin, les apprenants doivent être conscients des différences culturelles et être en mesure de s'adapter aux attentes des lecteurs natifs en choisissant les mots et les expressions appropriés pour leur public cible.

5.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les obstacles que rencontre le scripteur sont liés à son travail cognitif et à son comportement lors de la rédaction. Ces difficultés se traduisent par des stratégies et des démarches spécifiques pour accomplir la tâche de manière efficace. Nous pouvons identifier certaines difficultés propres à chaque étape de la rédaction⁴⁸.

- **Planification**

La planification est une étape cruciale dans le processus de rédaction. Cependant, les apprenants en langue étrangère ont tendance à ne pas y accorder suffisamment de temps et préfèrent plutôt transcrire leurs idées dès qu'elles se présentent à l'esprit. Cette approche, bien que compréhensible pour les scripteurs malhabiles, peut mener à un manque de clarté, de cohérence et de cohésion dans le texte final. Il est donc important pour les apprenants de prendre le temps de planifier et d'organiser leurs idées avant de commencer à écrire afin d'assurer la qualité et la fluidité de leur production écrite. Cela peut se faire en créant un plan détaillé ou en utilisant des techniques de brainstorming pour générer des idées avant de les structurer⁴⁹.

- **Mise en texte**

La mise en texte est souvent un processus difficile pour les scripteurs en langue étrangère, qui peuvent rencontrer des difficultés à trouver les mots justes pour exprimer leurs idées. Ils peuvent faire des pauses fréquentes pour réfléchir à leur formulation, ce qui ralentit leur rythme de production. De plus, ils ont tendance à produire moins de mots que les scripteurs natifs, ce qui peut rendre leurs textes moins développés et moins cohérents. Ces difficultés peuvent également

⁴⁸Simon. H.,Op.Cit.

⁴⁹Ibid.

entraîner des erreurs grammaticales et lexicales, ce qui rend le texte encore plus difficile à comprendre pour le lecteur.

- **Révision**

La révision est un processus essentiel dans la rédaction, mais il peut être difficile pour les scripteurs en langue étrangère. Les scripteurs habiles se concentrent sur l'amélioration du contenu de leur texte, en recherchant des idées et en s'assurant que leur texte est conforme à l'objectif initial. En revanche, les scripteurs moins habiles ont tendance à se focaliser sur des aspects plus superficiels, tels que l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire, sans trop s'investir dans l'amélioration du contenu. Pour rédiger un texte de qualité, il est important que le scripteur se concentre sur la révision en tant que processus de réécriture et qu'il adopte une approche stratégique pour améliorer à la fois la structure et le contenu de son texte.

6. L'approche cognitiviste de la production écrite

Si vous êtes comme la plupart des étudiants qui lisent ce manuel pour la première fois, il est probable que vous ne vous sentiez pas encore en mesure de donner une définition précise du terme "cognition". Cependant, vous avez déjà mis en œuvre plusieurs processus cognitifs qui vous ont permis d'atteindre la deuxième phrase de ce premier paragraphe ! Vous avez utilisé la reconnaissance des formes pour interpréter les courbes et les lignes qui forment les lettres et les mots de cette page, et vous avez consulté votre mémoire pour comprendre le sens des mots et relier les idées du paragraphe⁵⁰.

En examinant vos propres processus de pensée, vous êtes impliqué dans une autre dimension de la cognition, la métacognition. Vous avez également pris une décision - un autre processus cognitif - en essayant de déterminer combien de temps il vous faudrait pour lire ce premier chapitre. Tous ces processus cognitifs sont essentiels pour comprendre, traiter et interpréter l'information.⁵¹

⁵⁰Matlin, M.W. (2001). La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive (Traduction de la 4e édition américaine par Alain Brossart). Bruxelles : De Boeck Université. P.17.

⁵¹ Ibid.

D'après la définition de Cuq (2003), le terme de « cognition » « (issu du latin *cognitio*, connaissance) désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement.»⁵².

La cognition est une activité mentale complexe qui mobilise une multitude de processus mentaux à chaque fois qu'une information est reçue, enregistrée, traitée et exploitée. Ces processus impliquent des fonctions cognitives telles que la perception, la mémoire, le raisonnement, la prise de décision, l'attention, la résolution de problèmes, la créativité et bien d'autres encore. En fait, chaque fois que nous interagissons avec notre environnement, nous mobilisons une variété de processus cognitifs pour nous aider à comprendre et à interpréter les informations qui nous sont présentées. C'est grâce à cette activité mentale que nous sommes capables de réfléchir, d'apprendre, de nous souvenir et de résoudre des problèmes dans notre vie quotidienne. La cognition est donc un élément clé de notre fonctionnement mental et de notre capacité à interagir efficacement avec le monde qui nous entoure⁵³.

En psychologie, un processus est une série d'opérations mentales ordonnées dans le temps et orientées vers un objectif final. Les processus cognitifs comprennent une variété d'activités mentales complexes telles que le traitement perceptif, la compréhension et la production du langage, et l'apprentissage. Bien que ces processus impliquent plusieurs étapes, certaines étant automatiques et d'autres étant sous le contrôle du sujet, ils peuvent s'effectuer très rapidement⁵⁴.

La psychologie cognitive est une sous-discipline de la psychologie qui étudie l'activité mentale humaine, notamment les processus cognitifs tels que la perception, la compréhension, la production verbale, l'apprentissage et bien d'autres. Dans ce domaine, la production écrite a été largement étudiée. Dans cette étude, nous nous intéressons particulièrement aux résultats obtenus dans le domaine de la psychologie cognitive de la production verbale écrite⁵⁵.

⁵²Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International. P.44

⁵³Matlin, M.W. Op.cit. P.18.

⁵⁴Cuq, J.-P. Op.cit. P.202.

⁵⁵Lemaire, P. (2006). Abrégé de psychologie cognitive. Bruxelles : De Boeck Université.

6.1 Les processus cognitifs de la production écrite : Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)

Grâce à des expériences menées sur des sujets adultes anglophones, les psychologues américains Hayes et Flower (1980) ont développé un modèle permettant de décrire les processus impliqués dans l'activité de rédaction. Ils ont créé leur modèle en utilisant la technique de la réflexion.⁵⁶ à haute voix (thinkaloud), qui implique de demander aux sujets en train d'écrire de verbaliser à voix haute leur processus de rédaction.⁵⁷ Les auteurs ont analysé les protocoles verbaux recueillis lors de l'activité de rédaction des sujets, puis ont élaboré le premier modèle de production de textes⁵⁸.

Dans leur étude, Hayes et Flower ont identifié trois éléments clés impliqués dans l'activité de rédaction: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus rédactionnels (comme illustré dans la Figure 2). L'environnement de la tâche comprend tout ce qui est externe au scripteur⁵⁹. Il ont identifié trois composantes principales dans l'activité rédactionnelle, qui sont l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus de rédaction (voir Figure 2). L'environnement de la tâche englobe tous les éléments externes au scripteur, tels que le texte déjà produit, les consignes de rédaction spécifiant le thème, les destinataires et les objectifs de l'écriture. Les connaissances stockées en mémoire à long terme concernent le domaine traité dans le texte (connaissances référentielles), le type de texte (connaissances linguistiques et rhétoriques) et les caractéristiques des lecteurs (connaissances pragmatiques)⁶⁰.

Ces deux premiers éléments (l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme) sont utilisés par le troisième élément, qui est le processus rédactionnel en lui-même. Celui-ci se compose de trois processus distincts : la planification, la mise en texte et la révision, ainsi qu'une instance de contrôle qui coordonne leur séquence.

⁵⁶Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. P. 3–30.

⁵⁷Cornaire, C., & Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

⁵⁸Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage*. Paris : Hermès Science Publications. P.45-65.

⁵⁹Hayes, J.R., & Flower, Op.cit.

⁶⁰Marin, B., & Legros, D. (2007). Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes. Bruxelles : De Boeck Université.

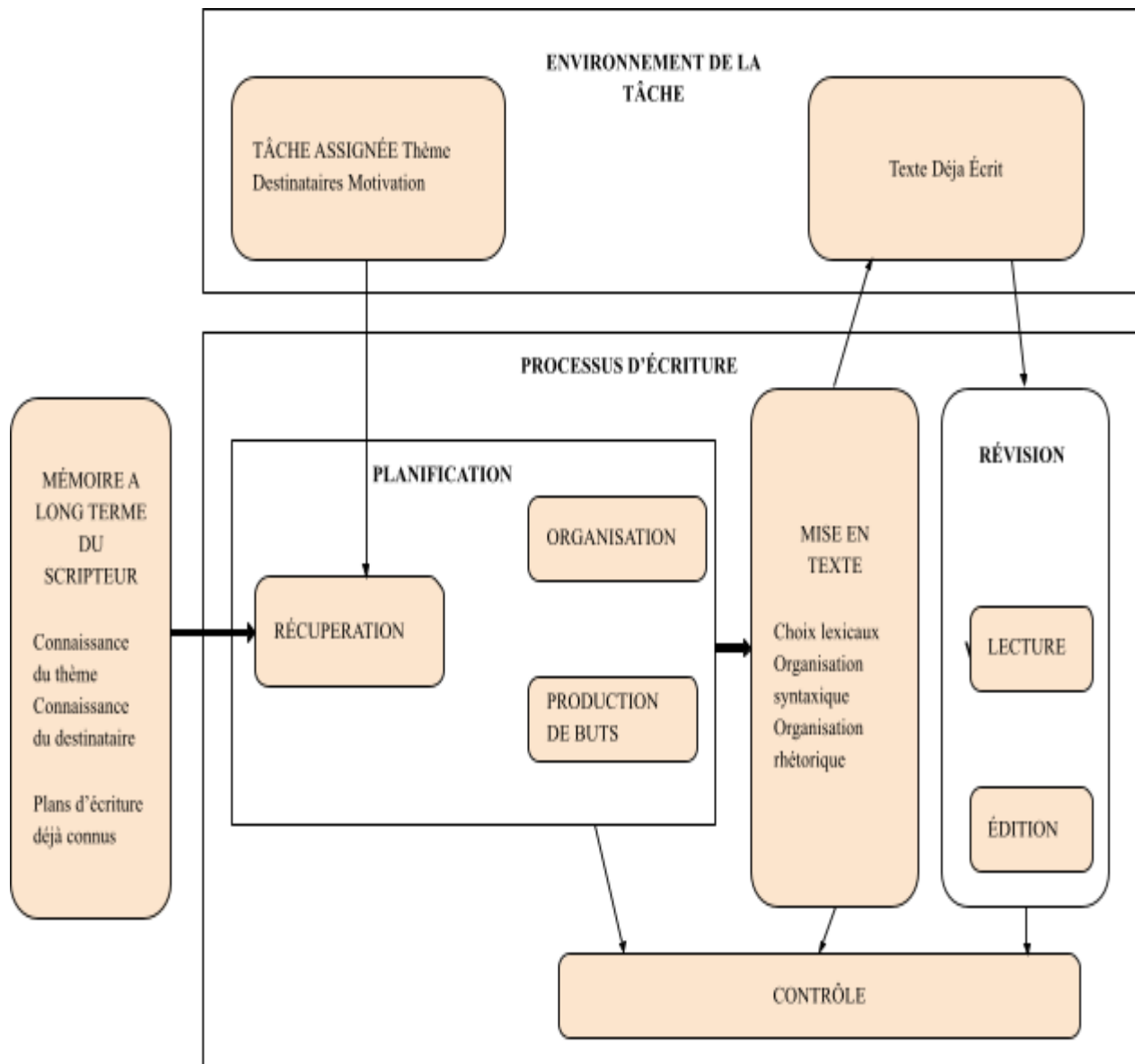


Figure 2: Présentation schématique du modèle principes de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, P.297)⁶¹

Chacun des processus impliqués dans l'activité rédactionnelle se décompose en sous-processus, comme le souligne Garcia-Debanc.

⁶¹Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. Pratiques, P.28.

- Dans le processus de planification, les opérations sont menées afin de définir l'objectif du texte et d'établir un plan-guide pour l'ensemble de la production. Cette étape se divise en trois sous-processus distincts : la conception, qui permet de récupérer les informations pertinentes pour l'activité depuis la mémoire à long terme ; l'organisation, qui consiste à choisir l'ordre de présentation de ces informations ; et le recadrage, qui englobe toutes les remarques visant à améliorer l'adéquation du texte au destinataire, telles que « être plus simple » ou « ajouter une transition ». Garcia-Debanc souligne que les opérations de planification décrites se concrétisent souvent sous forme de notes, de fragments de phrases ou de brouillons non rédigés.⁶²

- La mise en texte correspond à l'étape de rédaction effective du texte. Elle consiste à produire une suite d'énoncés grammaticalement corrects et cohérents. Cette étape nécessite différentes compétences linguistiques, telles que la sélection des mots, la gestion des structures syntaxiques, la cohérence des références anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, ainsi que l'utilisation des connecteurs logiques et le découpage en paragraphes⁶³.

- Le troisième processus de l'activité rédactionnelle est la révision, qui se divise en deux opérations distinctes. Tout d'abord, la lecture permet de repérer les erreurs et les contradictions dans le texte et d'évaluer son adéquation avec les objectifs initiaux. Ensuite, l'édition, ou la correction, consiste à corriger les erreurs identifiées et à réécrire tout ou partie du texte afin de produire la version finale.⁶⁴

L'ensemble des opérations impliquées dans le processus de rédaction sont régies par une instance de contrôle. « qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité. »⁶⁵. Le processus rédactionnel tel que défini par Hayes et Flower, est un système interdépendant où tous les éléments sont étroitement liés et travaillent ensemble. « En aucun cas, le schéma ne doit être

⁶² Ibid.

⁶³ Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, P.49, 3-21.

⁶⁴ Garcia-Debanc, C. Op.cit.

⁶⁵ Alamargot, D., & Chanquoy, L., Op.cit. P.47.

lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement»⁶⁶. Selon Espéret, le processus d'écriture est interactif, ce qui implique le contraire de l'affirmation précédente.

Il est évident que le processus de construction d'un discours est loin d'être linéaire. En réalité, il s'agit d'un va-et-vient permanent entre différents niveaux de traitement. Par exemple, dans une situation où une conduite argumentative est activée, il est peu probable que la sélection et la combinaison des opérations définissent en une seule fois et en détail l'ensemble du contenu discursif, qui serait ensuite mis en mots. Au lieu de cela, la représentation activée de cette conduite va plutôt définir des cadres sémantiques généraux et des règles qui vont contrôler pas à pas le contenu, dont la réalisation linguistique sera effectuée avant la sélection du contenu suivant, et pourra même moduler cette sélection en retour. Par conséquent, une difficulté de réalisation linguistique peut amener le locuteur à choisir une autre expression, ce qui pourrait orienter différemment la suite de son discours, tout en restant compatible avec la représentation activée⁶⁷.

Selon Garcia-Debanc, bien que l'analyse des protocoles verbaux puisse indiquer que certains processus sont prédominants à certains moments de l'activité d'écriture, tels que la génération d'idées au début et l'édition vers la fin, il est important de noter que le processus d'écriture est un processus complexe et dynamique qui implique une interaction constante entre plusieurs processus cognitifs⁶⁸. Par conséquent, il est difficile de déterminer précisément l'ordre dans lequel ces processus interviennent, car ils peuvent être en constante évolution et influencer mutuellement tout au long du processus d'écriture. De plus, d'autres facteurs tels que l'expérience et la motivation du rédacteur peuvent également jouer un rôle dans le processus d'écriture et affecter la façon dont les différents processus cognitifs sont

⁶⁶Garcia-Debanc, C. Op.cit. P.28.

⁶⁷Charolles, M. Op.cit. P.11-12

⁶⁸Garcia-Debanc, C. Op.cit.

mis en œuvre. « le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux »⁶⁹

L'auteur souligne que bien que tous les processus d'écriture soient interdépendants, Hayes et Flower accordent une importance particulière aux opérations de planification, qui représentent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts. Un scripteur expert est celui qui est capable de mobiliser toutes les composantes du processus d'écriture tout au long de la tâche de rédaction. En outre, le modèle de Hayes et Flower a l'avantage de mettre en évidence la composante de la révision, qui revêt une importance cruciale dans l'amélioration de la qualité des produits d'écriture.⁷⁰

Nous sommes principalement intéressés par la planification et la révision, car des études scientifiques ont montré que ces deux processus sont souvent difficiles à mettre en place ou déficients chez les apprentis-scripteurs. Nous avons choisi de nous référer au modèle de Hayes et Flower, bien qu'il existe d'autres modèles plus récents qui cherchent à l'améliorer ou à le compléter. Le modèle de Hayes et Flower est considéré comme le modèle princeps et a été à l'origine de la création de plusieurs autres modèles. Cependant, il a également été critiqué pour certaines de ses limitations.

6.2 Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987)

En s'appuyant sur le modèle fondateur de Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987) ainsi que Berninger et Swanson (1994) ont élaboré leurs propres modèles de développement de l'expertise en écriture. Ces modèles décrivent les étapes de l'apprentissage de la production écrite en se concentrant sur deux niveaux d'expertise différents. Berninger et Swanson ont étudié l'accès et l'évolution de la production écrite chez les enfants âgés de 5 à 10 ans, tandis que Bereiter et Scardamalia ont examiné le processus d'écriture chez les adolescents

⁶⁹Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38, 2, 191-206. En ligne: <http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH20 03.pdf>

⁷⁰Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293- 315.

(âgés de 9 à 16 ans) et les adultes⁷¹. Puisque notre étude se concentre sur les adolescents lycéens, nous nous restreindrons à la présentation et à l'analyse du modèle de Bereiter et Scardamalia.

Bereiter et Scardamalia, des psychologues canadiens, ont développé un modèle qui distingue les rédacteurs novices des rédacteurs expérimentés ou experts. Selon leur théorie, les novices ont tendance à utiliser principalement la "stratégie de narration de connaissances" (Knowledgetellingstrategy), tandis que les experts privilégient la "stratégie de transformation de connaissances" (Knowledgetransformingstrategy).

La première stratégie consiste à écrire un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure de leur récupération en mémoire à long terme, sans les réorganiser sur le plan linguistique ou conceptuel⁷². Les scripteurs novices ont du mal à se détacher de leur mode de pensée et ne s'efforcent pas de collecter les informations nécessaires sur le sujet à traiter. Au lieu de cela, ils se fient uniquement à leurs connaissances personnelles. De plus, selon les auteurs, les novices ne prennent pas en compte les attentes de leur destinataire et ne se préoccupent pas de présenter un contenu organisé et compréhensible⁷³.

Les textes engendrés à l'aide de cette stratégie "minimaliste"⁷⁴ sont souvent formés d'une succession d'énoncés qui reflètent la structure des connaissances stockées dans la mémoire du rédacteur⁷⁵. D'après Alamargot et Chanquoy, même si les novices en rédaction ont peu de considération pour le sujet et le genre du texte à produire, cette stratégie se fait aux dépens de la qualité du texte.

En revanche, la deuxième stratégie, appelée la stratégie de transformation de connaissances, décrit le processus des rédacteurs expérimentés qui ne se contentent pas de transcrire leurs idées en mots dans l'ordre de leur récupération en mémoire. Au contraire, avant de formuler leurs idées, ces rédacteurs procèdent à une réorganisation de la structure de leurs connaissances relatives au sujet du texte en fonction des paramètres textuels et contextuels⁷⁶.

⁷¹Alamargot, D., &Chanquoy, L. Op.cit.

⁷²Marin, B., & Legros, D. Op.cit.

⁷³Cornaire, C., & Raymond, P.M.Op.cit.

⁷⁴Alamargot, D., &Chanquoy, L. Op.cit.

⁷⁵Marin, B., & Legros, D. Op.cit.

⁷⁶ Ibid.

Autrement dit, cette stratégie implique que le scripteur modifie et adapte le contenu conceptuel et la forme linguistique pour répondre aux attentes du destinataire, des objectifs et de l'intention communicative initiale.

Selon Cornaire et Raymond, un rédacteur habile ne se contente pas des connaissances qu'il possède sur le sujet à traiter, mais effectue des recherches pour recueillir le matériel nécessaire à la construction de son message. Contrairement aux rédacteurs novices, les rédacteurs habiles travaillent et retravaillent leur plan, révisent à maintes reprises la forme et le contenu du texte pour produire un message organisé et compréhensible pour les lecteurs. Cette démarche nécessite une importante planification du contenu du texte en fonction des contraintes pragmatiques, rhétoriques et communicatives. En utilisant la stratégie des connaissances transformées, les rédacteurs habiles adaptent le contenu conceptuel et la forme linguistique en fonction du destinataire, des buts et de l'intention communicative de départ.⁷⁷

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) est d'un grand intérêt pour nous, car il met en évidence le processus cognitif clé dans la production écrite qui n'est pas encore suffisamment développé chez les apprentis-scripteurs : la planification. Selon les auteurs, il serait donc judicieux de concevoir des interventions didactiques pour favoriser la mise en œuvre de ce processus important dans une perspective pédagogique.


L'expertise rédactionnelle évolue progressivement d'une première stratégie à une seconde, sous la double dépendance du développement de la capacité à planifier avec l'âge, ainsi que de l'empan de la mémoire de travail.⁷⁸

⁷⁷Cornaire, C., & Raymond, P.M. Op.cit.

⁷⁸Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.

Conclusion

En conclusion, la production écrite est une compétence complexe et essentielle dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle nécessite une méthode d'enseignement qui prend en compte les différentes difficultés rencontrées par les apprenants, notamment les difficultés liées aux connaissances déclaratives et procédurales. L'évaluation de la production écrite est également un élément clé pour mesurer la progression de l'apprenant et identifier les points à améliorer. Les outils d'évaluation, tels que les appréciations signalées, doivent être utilisés de manière réfléchie et constructive pour encourager l'apprenant à progresser. L'approche cognitiviste, avec ses modèles de processus cognitifs, offre une base théorique solide pour la compréhension et l'amélioration de la production écrite. En somme, une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, une évaluation constructive et l'utilisation des modèles cognitifs sont des éléments clés pour promouvoir la maîtrise de la production écrite en FLE.



Troisième chapitre
Analyse et
interprétation des
données recueillies

Introduction

Ce chapitre expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base à l'analyse des résultats obtenus.

En abordant l'aspect pratique de notre recherche, nous commençons par la Présentation des informations, en tentant de décrire précisément des outils méthodologique, le lieu et le temps de recueil de données, la description de l'échantillon et notre corpus. Ensuite, nous passerons à décrire la démarche expérimentale pour collecter nos données.

Puis nous avons choisi une grille d'autoévaluation dans le manuel scolaire de 4ème moyenne. Cette grille nous permet d'analyser les erreurs commises par les apprenants lors de la réalisation de la production écrite.

Nous avons commencé notre première partie par l'analyse des copies des apprenants de 4ème année moyenne, en vue d'identifier et détecter les erreurs lors de la réalisation de la production écrite.

Nous avons confectionné un dépliant (voir l'annexe I) comme support d'aide aux apprenants, dans le sens d'améliorer leurs données en matière de langue.

Dans cette recherche nous visons à :

- Vérifier l'impact de l'autoévaluation sur l'amélioration des productions écrites des apprenants.

- Mettre en lumière la place qu'occupe l'activité d'autoévaluation dans les pratiques de classes lors d'une séance de situation d'intégration (production écrite).

II.1.1. Outils méthodologiques

Afin de réaliser notre recherche, nous avons choisi d'assister à des séances d'observation au sein du CEM, et pour le deuxième outil méthodologique, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique: La mise en place de processus l'auto-évaluation permettra-t-elle aux élèves d'améliorer leur écriture en FLE ?

II.1.2. Description du lieu de recueil de données

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rendu visite au CEM (chérif Mohamed El Arbi), qui se trouve au cœur de Bordj Ben Azouz à Tolga.L'ouverture de cette école est en 2017/2018. Le CEM assure l'éducation de 481 apprenants (337 garçons, 343 filles). L'enseignement dans cette école est assuré par 22 enseignants et 14 personnes administratifs et un directeur.

II.1.3. Description du temps de recueil de données

Nous avons recueilli nos données pendant la fin du deuxième trimestre (pour l'expérimentation). Nous avons choisi ce temps pour permettre aux apprenants d'avoir un certain savoir et une idée profonde sur le type du texte étudié. Les apprenants choisis sont concernés par l'étude du texte argumentatif et ses caractéristiques durant toute l'année.

II.1.3. Description de l'échantillon

En fonction de l'objectif visé dans notre travail, à savoir : tester l'impact des grilles d'auto évaluation dans le développement et l'amélioration des productions écrites chez les apprenants du FLE. Nous avons choisi, de façon aléatoire, quatorze apprenants (14) de 4^{ème} année moyenne, nous avons les divisé en deux groupes, c'est-à-dire 7 apprenants dans chaque groupe, l'un des deux est considéré comme un groupe « témoin », il nous sert de repère par rapport auquel nous pouvons vérifier la progression ou la régression de l'autre groupe qui est un groupe « expérimental ».

II.2.3 Description du corpus

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons confronté les apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un texte argumentatif dans lequel tu expliques à tes camarades pourquoi faut-il protéger l'environnement .Notre corpus est constitué donc de l'ensemble des écrits des apprenants.

II.2.3. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée en trois séances

Séance 1 : 1 heure (préparation)

1. Présentation du sujet :

« A l'occasion de la journée mondiale de l'environnement, ton collègue organise des portes ouvertes dans le but de sensibiliser les gens sur l'importance de la protection de l'environnement. Pour participer à cet événement, rédige un texte argumentatif dans lequel tu expliques à tes camarades pourquoi faut-il protéger l'environnement. »

2. Analyse du sujet :

Souligner les mots clés pour comprendre la situation d'intégration.

3. Élaborer une grille d'évaluation :

La grille d'auto-évaluation se trouve dans le manuel scolaire page 119 et elle se présente comme suit:

Tableau 1:La grille d'auto-évaluation utilisée par les apprenants de la classe expérimentale.

		oui	Non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.		
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.		
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.		

4. Rédaction :

Les apprenants sont invités à rédiger leurs textes sur des brouillons.

Séance 2 : 1 heure (mise au propre)

Les apprenants rédigent leurs textes sur des doubles-feuille. Les apprenants ont été divisés en deux groupes.

Premier groupe (groupe témoin)

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

En ce qui concerne ce dernier, le déroulement de notre expérience divisé en deux étapes:

Première étape : présenter la consigne aux apprenants.

Deuxième étape : rédigez le texte en suivant les consignes.

Deuxième groupe (groupe expérimental)

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

L'expérimentation est composée de trois étapes :

Première étape : Présentation de la consigne.

Deuxième étape : rédigez le texte en suivant les consignes.

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

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

Les critères de réussite à respecter dans la production écrite

En introduction :

J'ai annoncé le thème.

J'ai formulé la thèse.

Dans le développement :

J'ai utilisé :

Des arguments,

Des exemples,

Des connecteurs d'énumération

La subordonnée de condition,

Le mode conditionnel,

La concordance des temps.

En conclusion :

J'ai réaffirmé la thèse.

La grille d'auto-évaluation (s'auto -correction)

La grille d'auto-évaluation se trouve dans le manuel scolaire page 119 et elle se présente comme suit :

Tableau 2: La grille d'auto-évaluation utilisée par les apprenants de la classe expérimentale.

		oui	Non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.		
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.		
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.		

NB : les apprenants ont fait leurs travaux dans des conditions identiques :la même enseignante, le même nombre d'apprenants participants, la même consigne, la même

durée, le recours interdit aux dictionnaires. la seule différence comme nous avons déjà mentionné est l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation.

Tableau 3: Les étapes de l'expérimentation mises en place pour les deux groupes.

Le groupe	La consigne	La grille
Témoin	+	-
Expérimentale	+	+

II.3. Analyse des copiés et interprétation des résultats

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

Faire une comparaison entre l'écriture des apprenants pour connaître l'efficacité d'une grille d'auto-évaluation sur les productions écrites des deux groupes :

Classe témoin : Absence de la grille d'auto-évaluation

Classe expérimentale : Présence de la grille d'auto-évaluation.

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

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

En introduction :

Critère n°1 :

- **J'ai annoncé le thème**

	Oui	Non
Groupe témoin	4	3
Groupe expérimentale	6	1

Le commentaire :

Un bon nombre d'apprenants (4/7) pour le groupe témoin ; (6/7) dans le groupe expérimental ont annoncé le thème

Critère n°2 :

- **J'ai formulé la thèse**

	Oui	Non
Groupe témoin	6	1
Groupe expérimentale	6	1

Le commentaire :

Dans les deux groupes (« G.T » et « G.E »),06 apprenants ont formulé la thèse, nous pouvons dire que ce critère à été utilisé d'une façon satisfaisante, à l'exception de deux apprenant qui ont rédigé le texte sans formuler la thèse dans les deux groupe.

Dans le développement :**Critère n°1 :****J'ai utilisé des arguments**

	Oui	Non
Groupe témoin	7	0
Groupe expérimentale	7	0

Le commentaire

Tous les apprenants des deux groupes « G.T » et « G.E » utilisent des arguments dans leurs productions.

Critère n°2 :**J'ai utilisé des exemples**

	Oui	Non
Groupe témoin	0	7
Groupe expérimentale	6	1

Le commentaire :

Tous les apprenants du groupe témoin ont raté l'utilisation des exemples de leurs arguments, tandis que 06 apprenants du groupe expérimental ont bien respecté ce critère.

Critère n°3 :

J'ai utilisé des connecteurs d'énumération

	Oui	Non
Groupe témoin	7	0
Groupe expérimentale	7	0

Le commentaire :

Nous avons constaté une réussite de réalisation de ce critère c'est-à-dire tous les apprenants ont utilisé des connecteurs d'énumérations, comme : d'abord, ensuite, enfin...ect.

Critère n°4 :

J'ai utilisé la subordonnée de condition

	Oui	Non
Groupe témoin	3	4
Groupe expérimentale	7	0

Le commentaire

En ce qui concerne l'utilisation de la subordonnée de condition, 03 apprenants seulement parmi 07 de groupe témoin ont réussi ce critère, alors que dans le groupe expérimentale tous les apprenants savent que ils doivent utiliser ce critère.

Critère n°5 :

J'ai utilisé le mode conditionnel

	Oui	Non
Groupe témoin	0	7
Groupe expérimentale	4	3

Le commentaire

Concernant ce critère, tous les apprenants du groupe témoin ont raté l'utilisation de mode conditionnel de leurs productions, tandis que 04 apprenants du groupe expérimental ont respecté ce critère.

Critère n°6

J'ai utilisé la concordance des temps

	Oui	Non
Groupe témoin	7	0
Groupe expérimentale	6	1

Le commentaire :

Nous constatons que la plupart des apprenants des deux groupes « G.T » et « G.E » ont réussi à utiliser ce critère. Sauf un apprenant de groupe expérimental.

L'utilisation des temps du présent est l'un des critères majeurs que l'apprenant doit utiliser dans l'argumentation, donc les apprenants sont familiarisés avec ce critère en étudiant le texte argumentatif durant le trimestre précédent.

En conclusion :

Critère n°1 :

- **J'ai réaffirmé la thèse**

	Oui	Non
Groupe témoin	5	2
Groupe expérimentale	6	1

Le commentaire

La majorité des apprenants arrivent à réaffirmer la thèse, cela s'explique par le fait que la plupart des apprenants bien comprennent le thème sauf quelques uns.

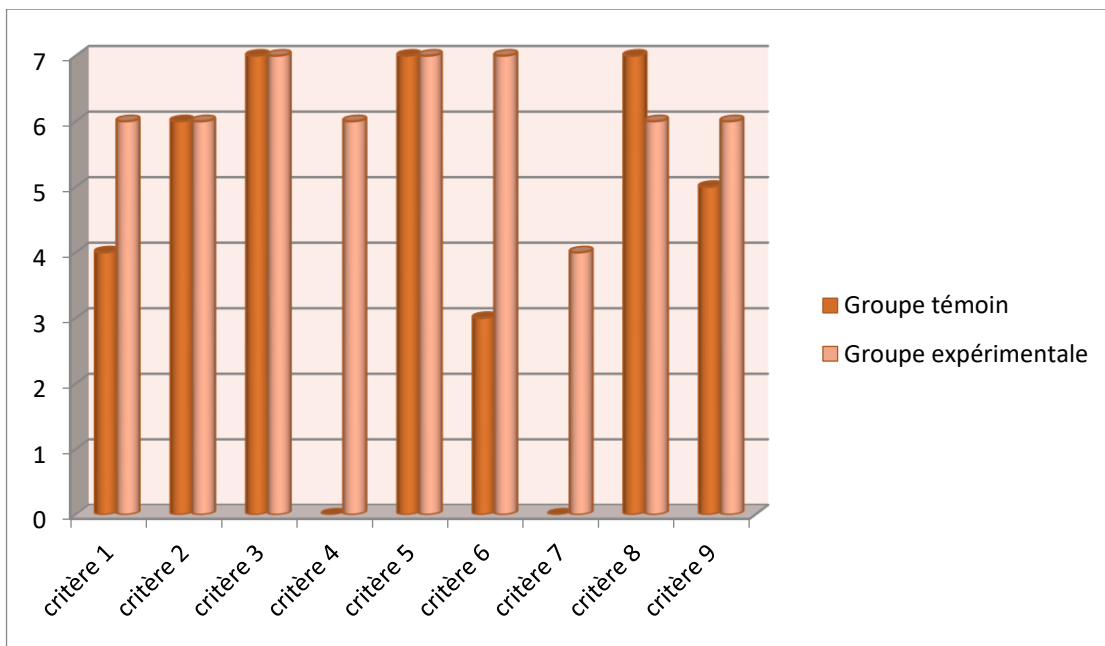


Figure 03 : le nombre de réussite des critères dans les deux groupes

II.3.1. Interprétation et comparaison descriptive des résultats des deux classes

À la lumière de l'expérience que nous avons menée et des résultats obtenus, nous avons constaté que les apprenants se sont comportés de la manière suivante:

À propos de l'introduction : Nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont respecté les critères, compris le thème et écrit un texte argumentatif sur la protection de l'environnement. Notons que, la plupart des apprenants des deux groupes « G.E » et « G.T » ont développé une thèse.

Concernant le développement, nous notons que la majorité des apprenants de deux groupes ont compris l'argumentation. Par conséquent, La majorité des apprenants ont utilisé des arguments liés au sujet qui a été écrit en utilisant des mêmes connecteurs d'énumération (d'abord, ensuite, finalement) pour organiser et chaîner leurs idées. Toutefois, afin d'utiliser des exemples, nous trouvons que 06 apprenants seulement du groupe expérimentale qui ont utilisé ce critère. parmi les autres critères nous trouvons que sauf 04 apprenants du groupe expérimental ont utilisé le mode conditionnel (si)

Pour la Conclusion: Sur la base des résultats, à l'exception de deux apprenants du groupe témoin et un apprenant du groupe expérimental, nous pouvons conclure que la majorité des apprenants ont pu soutenir leurs revendications. Ils ont fait cela en utilisant des phrases concises, compréhensibles et en chaîne pour exprimer leurs idées

Il ressort de ces données que les apprenants du groupe expérimental ont réussi à obtenir de meilleures performances tout en respectant plus ou moins de six derniers critères, , c'est-à-dire que le rendement en matière de respect des critères a été plus élevé chez les apprentis du « groupe expérimentiel » qui ont été concernés par l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation que chez ceux du groupe témoin.

Séance 3 : 1 heure compte-rendu de P.E (correction et remédiation)

1. Rappel du sujet « la protection de l'environnement ».
2. Remarques d'ordre général.
3. Correction et amélioration d'une production :

Le professeur porte au tableau une production d'un apprenant et demande à ses apprenants de repérer les fautes puis les corriger. Les apprenants recopient le texte final sur leurs cahiers

4. Le professeur donne la grille d'auto-évaluation à ses apprenants pour s'auto-évaluer leurs productions écrites.

Exemple :

En introduction :

La protection de l'environnement je ne pense que phénomène la pollution l'environnement

La correction :

La protection de l'environnement

je pense que la pollution est un phénomène qui menace la vie sur terre .donc l'homme doit protéger la nature.

Dans le développement :

D'abord, environnement important source nourriture bonnes eaux.

Ensuite, fournir environnement oxygène.

Enfin, environnement source loisir.

La correction :

D'abord, l'environnement est une source importante de nourriture et d'eau potable.

Ensuite, la nature nous donne l'oxygène.

Enfin, la nature est une source de loisir et de divertissement comme les forêts, les plages...etc.

En conclusion :

Finalement, avenir humanité protéger la nature

La correction :

Finalement, l'avenir de l'humanité dépend à la protection de la nature.

Remarque :

A la fin l'enseignant demande aux apprenants de faire une auto -correction à la lumière ce qui a été présent

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons observé que l'accompagnement de la consigne d'écriture par une grille d'auto-évaluation a donné de bons résultats lors de notre expérimentation. Cette grille se révèle être un outil didactique qui favorise l'autonomie de l'apprenant et permet à l'apprenant de progresser dans son apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

Et parmi les avantages de l'utilisation de ces grilles, nous citons :

- Les grilles d'auto-évaluation sont un moyen fiable de favoriser le processus d'apprentissage dans une classe de français langue étrangère (FLE).
- Elles procurent une plus grande assurance et guidance à l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère, l'aidant à progresser en l'incitant à questionner ses écrits pour les évaluer.
- Elles constituent un outil didactique précieux et une compétence importante permettant à l'apprenant de participer activement à son apprentissage.
- La grille d'auto-évaluation joue un rôle essentiel en clarifiant les intentions de l'enseignant en explicitant les objectifs attendus.



Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, nous avons essayé de montrer le rôle de l'autoévaluation comme une stratégie évaluative et aussi l'utilisation de la grille dans l'amélioration des écrits des apprenants en classe du FLE, cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Cette stratégie est un processus où l'apprenant évalue sa propre compétence en se basant sur des critères préétablis. Dans le cadre de la production écrite, l'auto-évaluation peut aider les apprenants à identifier leurs points forts et leurs faiblesses dans la rédaction et à déterminer les aspects de leur écriture qui nécessitent une amélioration...

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

La première partie est composée de deux chapitres, nous avons focalisé essentiellement sur les concepts fondamentaux qui visent l'évaluation et la production écrite comme stratégie d'évaluer des compétences rédactionnelles.

Concernant le troisième chapitre ou bien la partie pratique, nous l'avons consacré à la présentation de notre méthode de travail d'expérimentation à l'analyse et l'interprétation des résultats, des copies et des grilles d'auto-évaluation des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Il convient de rappeler ici que l'intitulé de notre étude est :

« L'apport de l'auto-évaluation dans l'amélioration de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne au CEM chérif Mohamed El ARBI-BORDJ BEN Azouz- Wilaya de Biskra ».

À travers cette étude, nous avons donné un grand intérêt à l'auto évaluation. Cette dernière prend une place importante dans l'enseignement.

Nous nous sommes basés sur l'autoévaluation qui peut aider à développer des compétences en communication et des compétences métacognitives. En examinant leur propre travail de manière critique, les apprenants développent une meilleure compréhension des éléments clés de la production écrite, tels que la structure, la grammaire, le style et le contenu. Ils apprennent également à réfléchir de manière critique sur leur propre processus d'écriture, en identifiant les stratégies qui ont fonctionné et celles qui n'ont pas fonctionné.

Les résultats de cette recherche nous ont permis de répondre à notre problématique :

Conclusion générale

La mise en place de processus d'auto-évaluation permet-elle aux apprenants d'améliorer leur écriture ?

D'après les résultats obtenus, il s'avère que notre hypothèse principale est confirmée, c'est-à-dire que l'autoévaluation renforcerait l'apprenant et l'habituerait à évaluer avec justesse ses progrès, elle est donc source de motivation et lui donne toutes les chances de développer sa confiance en soi. En somme, l'auto-évaluation peut jouer un rôle important dans l'amélioration de la production écrite. Elle peut aider les apprenants à mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses, et à développer leur confiance en eux-mêmes.

En plus, cette expérience nous a permis de confirmer également notre deuxième hypothèse qui consiste à dire que la grille d'auto-évaluation permettrait aux apprenants de suivre et d'évaluer leur créativité. Ce processus est un outil précieux pour faciliter le processus d'auto-évaluation dans la production écrite.

Il est à noter que les critères mentionnés dans la grille sont les mêmes critères de la réussite. Avec la pratique régulière de cette activité, les apprenants auront l'habitude à respecter les critères de réussite, ce qui aide l'apprenant à perfectionner ses écrits et de progresser dans son parcours d'apprentissage de l'écrit.

Nous souhaitons que notre travail de recherche, permet d'aider à clarifier la notion d'auto évaluation, à démontrer sa fonction et ses objectifs basés sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants.

Pour conclure, nous espérons que notre travail de recherche ajoutera un plus dans le domaine de la didactique de l'écrit et qu'il nous servira de guide vers d'autres axes de recherche.



Bibliographie

Bibliographiques

Les ouvrages :

1. Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), Production du langage P.45-65. Paris : Hermès Science Publications.
2. Allal, L. & Michel, Y., (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite, in « Évaluation formative et didactique du français, Paris.
3. Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., (1993). Évaluation formative et didactique du français, Deachaux Et Niestle, Paris.
4. Amigues, R., (1996). les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation, dunod, Paris.
5. Amimeur, A., (2009). Guide méthodologique en évaluation pédagogique. ONEFD.
6. Barré De Miniac, C., (2000). le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactique, paris, presses universitaires de septembre.
7. Bereiter, C., & Scardamalia, M., (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
8. Cornaire, C., & Raymond, P.M. (1999). La production écrite. Paris : CLE International.
9. Conseil de l'Europe, (2001), cadre européen commun de références pour les langues, langues : Apprendre- enseigner -évaluer, Paris : Didier.
10. Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. Pratiques, 49, 3-21.
11. Cyr, P., (1998). Les stratégies d'apprentissage .CLE international, paris. P.46.
12. Dolorme, C., (1987). évaluation en question .Paris.
13. Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. Pratiques, 49, 23-49.
14. Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? Repères, 26/27, 293- 315.
15. Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach. P.3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Lemaire, P. (2006). Abrégé de psychologie cognitive. Bruxelles : De Boeck Université

Bibliographiques

17. Maccario. B., (1982). Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives.
18. Marin, B., & Legros, D. (2007). Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes. Bruxelles : De Boeck Université.
19. Matlin, M.W. (2001). La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive (Traduction de la 4e édition américaine par Alain Brossart). Bruxelles : De Boeck Université.
20. Minder. M., (2007). Didactique fonctionnelle .9ème édition.
21. Moirand. S, (1979). situations d'écrit,compréhension / production en français langue étrangère. paris : CLE international.
22. Olive, T., &Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. Le Langage et l'Homme, 38, 2, 191-206. En ligne:
<http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH2003.pdf>
23. Roberge. J & Cégep Laurendeau. L., (2008). “Rendre plus efficace la correction des rédactions”.
P.2.https://cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf
24. Roegiers. X., (2004). L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves, Edition De Boeck Université.
25. Roegiers. X., (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves, in Toualbi-Thaalibi K., Tawil S., La refonte de la pédagogie en Algérie.
26. Schneuwly. B & Bain. D., (1993). Mécanismes de régulation des activités dans les séquences didactiques, in Évaluation formative et didactique du français, Paris.
27. Scallon, T. (2014/2015). L'évaluation de la production écrite en classe de FLE. [En ligne]. Cité par Abid, T. Didactique. Béjaia. Recupéré de <http://lienverslarticle>
28. Simon. H., (1998). « la distinction procédural/déclaratif :une application à l'étude de l'impact d'un 'passage du cinq' au CP »,revue française de pédagogie . N°122.

Bibliographiques

P.99.Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1998_num_122_1_1139(consulté le 10 Mars 2023).

29. Tagliante .C., (1993). « l'évaluation », in technique de classe-Paris, clés international.

Les dictionnaires :

1. Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.Paris : CLE International.
2. Legendre. R., (1993). dictionnaire actuel de l'éducation, GUERIN /ESKA.
3. Scallon, (2004). Dictionnaire actuel de l'éducation Monté réal : Guérin.

Articles et sites web :

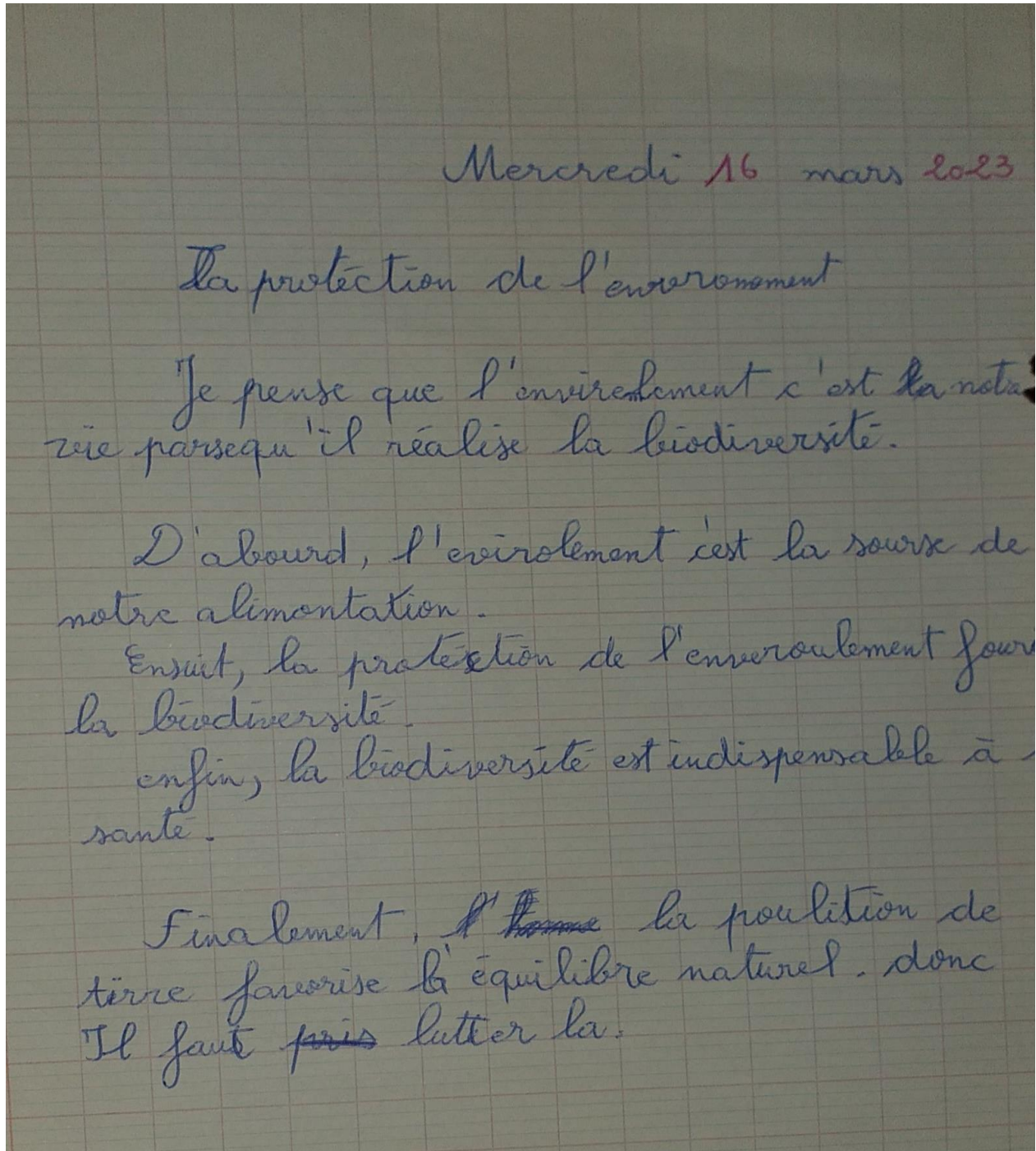
1. Pierre, L. (2004). l'habilité d'auto-évaluation : pourquoi et comment le développer ? Pédagogie collégiale, vol 18, N1.
2. Désilets. M., (1997). « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », revue des sciences de l'éducation. [En ligne]. Vol23, n°2. P.303-304.URL:<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997v23-n2-rse1842/031917ar/>(consulté le 2 Mars 2023).
3. Katele. J. M., (2013). « L'évaluation de la production écrite » www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée. URL : www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée-2013-1-page-59-htm.
4. Avanzini. G., (1987). « mieux évaluer.....pour accroître la maîtrise de l'écrit » synergie Algérie n 1-2007. . URL : gerflint.fr/BASE/ALGERIE/AMOKRANE.pdf.



Annexe

❖ Les productions des apprenants du groupe témoin.

Apprenant 01



Le mercement

Je pense que nature est
de l'encinement.

D'abord, à l'occasion de
jeune mondiale / de l'encinement ten
école organisée de portes ouvertes ser
sur nature.

Ensuite, ils promettent aux
redressement à travers la commune.

Enfin, si l'homme
partage la citoyenneté, sauvegarder
ne sera pas même, même

Apprenant 03

l'environnement

Je pense que la protection ~~de~~ l'environnement ~~est~~ essentiel élément

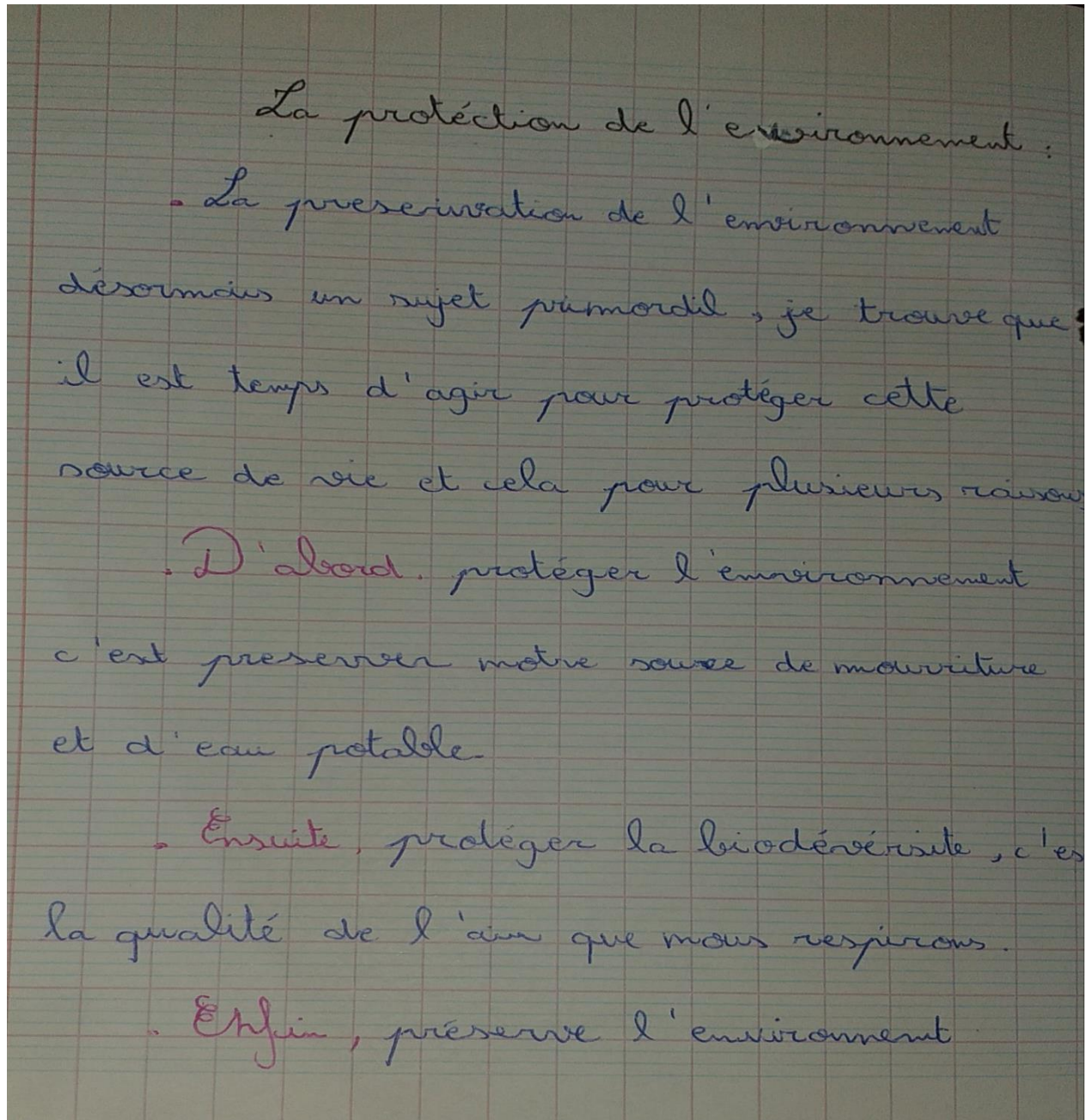
D'abord, protéger l'environnement
préservé l'équilibre naturel

Ensuite, l'air est absolument indispensable
à notre survie nous ne pouvons
pas survivre plus de quelques minutes sans
respirer

Enfin, protéger l'environnement c'est
préservé la biodiversité les plantes

Finalement, la protection l'environnement
essentiel élément Il faut protection

Apprenant 04



c'est conserver le climat que nous
connaissons.

.. Finalement, La protection de
l'environnement est notre responsabilité.
c'est pourquoi nous devons changer
notre comportement par un geste de
notre part, nous pouvons faire la
différence, soyons responsable l'environnement
est notre maison et nous devons le protéger
Avant qu'il soit trop tard.

- Je pense que favorise la protection dans l'environnement.

D'ailleurs, La pollution est un phénomène mondial.

Ensuite parce qu'elle a la nécessité essentielle dans la vie de l'homme enfin, l'environnement elle la source de l'alimentation.

Enfin, la nécessité la vie de l'homme.

Dans
quellui

Apprenant 06

La pollution

La pollution est un phénomène la biodiversité, elle source dans une usines.

D'abord, la pollution entraîne la destruction de l'environnement

et réduit, la biodiversité.

pour la protection de l'environnement

Enfin, la pollution menace la nature, il faut la protéger de l'environnement.

Apprenant 07

l'environnement
la pollution il prévenant
* non paye au l'environnement
D'abord, la pollution
prévenant envale la santé
Ensuite, l'environnement il
source la vie
Finalement, il fait la
protection l'environnement

❖ Les productions des apprenants du groupe expérimental

Apprenant 01

L'Environnement

L'Environnement est la source de toute forme de vie sur terre, animaux, plantes et qui nous permette entre autre de nous alimenter et nous soigner.

D'abord, l'environnement est notre source de nourriture et d'eau potable.

En suite, il est également notre source d'air, par exemple d'oxygène, on utilise la biodiversité pour fabriquer plusieurs sortes de médicaments.

Enfin, notre vie dépend entièrement de l'environnement qui nous entoure.

En conclusion, nous devons nous regarder notre environnement, car c'est une question de survie de l'espèce humaine.

Apprenant 02

Production écrite

La Journée mondiale de l'environnement est une plateforme mondiale qui vise à insuffler des changements positifs.

D'abord je crois que la commémoration de cette journée réside dans notre engagement à protéger l'environnement.

Puisque l'environnement est notre environnement sécuritaire, nous devons le protéger et éviter de le contaminer car notre santé y est liée il faut protéger l'environnement, car c'est là où nous vivons tous, et quand l'environnement est sale et abîmé, cela a des conséquences sur la Terre (réchauffement climatique, accumulation des gaz dans l'atmosphère, pollution de l'air, de l'eau...) et donc sur nous.

Par exemple, nous collectons du plastique et d'autres déchets nocifs afin d'éviter les accidents pour les enfants

Ensuite l'une des nécessités les plus importantes du nettoyage de l'environnement est d'avoir une belle image

Donc j'ai réaffirmé la nécessité de protéger l'environnement de respecter au respect des lois environnementales

Apprenant 03

L'environnement est la place que nous le vivons et il faut le protéger. Je crois que la protection de l'environnement est très importante pour vivre ensemble en paix avec notre nature. Donc quelle est l'importance de la préservation de l'environnement ?

D'abord, nous devons protéger notre environnement car c'est là que nous vivons. Si nous conservons notre environnement nous serons en bonne santé.

Ensuite, soyez en bonne santé et évitez les maladies telles que la difficulté à respirer ... etc.

Enfin, la préservation de l'environnement est notre responsabilité.

Pour conclure, je peux dire que nous
sommes rien dans la propriété (d'existence)
d'environnement.

La préservation de l'environnement

Aujourd'hui, la ~~préservation~~ préservation de l'environnement est devenue incontournable. Nous devons donc recourir à de nombreuses solutions.

Tout d'abord, réduire la pollution en utilisant des méthodes environnementales telles que le recyclage, les voitures électriques et les énergies renouvelables (énergie du soleil).

Ensuite, protégez les forêts et arrêtez la déforestation à grande échelle en remplaçant le bois par d'autres matériaux tels que l'aluminium, si nous maintenons notre comportement, cela protégera l'environnement et les forêts des dommages.

Enfin, lutttez contre le braconnage afin de protéger les animaux les plus menacés par cette pratique, par exemple le tigre et l'éléphant.

En conclusion, je pense qu'il faut vraiment
-conserver la nature car elle est essentielle à la
vie humaine.

La protection de l'environnement
chaque être humain pour son bien être
a besoin de vivre dans un milieu sain
pour cette raison la protection de
l'environnement est un sujet très
important pour nous alors pour quoi
nous protégeons notre environnement ?

D'abord, la nourriture est une
source d'énergie pour nous il
fortifie notre corps et renforce notre
système immunitaire mais uniquement
si on se protège.

Ensuite, l'eau est une ressource
précieuse il faut protéger le et pour
le si on ne protégeait pas cette
ressource on n'aurait pas pu boire une eau
saine car l'eau polluée provoque de
nombreuses maladies.

Enfin, Si nous ne protégeons pas l'environnement, nous ne vivrons pas une vie saine car l'air pollué entraîne des maladies très dangereuses par exemple jeter les ~~très~~ déchets dans l'eau donne des grands problèmes dans la santé.

En Conclusion, on voit que la protection de l'environnement c'est très nécessaire et on doit la protéger parce que elle est de notre responsabilité.

L'environnement

L'environnement est notre espace commun et notre responsabilité collective. C'est pour ça je trouve que il doit être protégé de tout dommage pour vivre en sécurité donc pourquoi faut-il protéger l'environnement.

D'abord, on ne doit pas jeter les déchets sur la route, mais dans les corbeilles.

En suite nous faisons des campagnes de boîsement, pour rendre l'environnement plus vert et plus pur.

Enfin, l'utilisation des énergies renouvelables pour préserver le climat.

Finalement, il y a beaucoup d'actions correctes qui doivent être prises afin de maintenir notre sécurité de notre environnement pour vivre de la stabilité.

Apprenant 07

Je pense que la pollution est un phénomène négatif répandu dans le monde favorisant l'environnement.

D'abord, la protection de l'environnement est essentielle dans la vie de l'homme.

Ensuite, la biodiversité est une source de oxygène et l'alimentation.

Enfin, la biodiversité ~~peut~~ réalise le but pour vivre en paix.

Finalement, il faut lutter la pollution avant de envahir le monde.

Annexe

❖ Les grilles d'auto-évaluation du groupe expérimentale

Apprenant 01

(1)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓ ✓	
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Apprenant 02

(2)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓	✓
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Annexe

Apprenant 03

(3)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓ ✓	
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Apprenant 04

(4)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓ ✓	
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Annexe

Apprenant 05

(5)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓ ✓	
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.		✓

Apprenant 06

(6)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓ ✓	
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Annexe

Apprenant 07

(7)		oui	non
En introduction,	j'ai annoncé le thème, j'ai formulé la thèse.	✓	✓
Dans le développement,	j'ai utilisé : des arguments, des exemples, des connecteurs d'énumération, La subordonnée de condition, le mode conditionnel, la concordance des temps.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓
En conclusion,	j'ai réaffirmé la thèse.	✓	

Résumé :

Cette recherche porte sur le développement de la compétence d'écriture en français en utilisant une stratégie d'auto-évaluation pour améliorer les écrits des apprenants. Notre objectif est donc de démontrer le rôle de l'auto-évaluation dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Ainsi, l'analyse des productions écrites avec et sans grille d'auto-évaluation a montré l'efficacité de cette approche en vue de développer les compétences des apprenants en écriture.

Les mots clés : Compétence d'écriture en FLE, stratégie d'autoévaluation, grille.

Summary:

This research focuses on the development of writing proficiency in French by using a self-assessment strategy to improve students' written work. Our objective is to explore the role of self-assessment in enhancing the writing skills of fourth-year middle school learners. The analysis of written productions with and without a self-assessment grid has demonstrated the effectiveness of this approach in developing students' writing competencies.

Key words: writing skills in French as a Foreign Language, self-assessment strategy, grid.