

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Française



Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

Master

Option : Didactique Des Langues-Cultures

Préparée par : NOUARKHERKHACHI Turkia

L'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite en FLE.
Cas des apprenants de 4ème année moyenne. CEM. KARA ABDALLAH LIOUA-
BISKRA

Sous la direction de : M. RAHMANI Brahim

Membre du jury :

Président :	Dr.GUERROUF GHAZALI
Rapporteur :	Dr.RAHMANI BRAHIM
Examineur :	Dre.BOUGHFIR CHAHRAZAD

Année universitaire : 2024/2025

Remerciement

Tout d'abord, je remercie Dieu pour la force et la patience qu'Il m'a accordé tout au long de ce parcours.

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche,

M. BRAHIM RAHMANI, pour son accompagnement précieux, sa disponibilité, ses encouragements et la pertinence de ses conseils qui ont largement nourri ma réflexion et guidé mes efforts.

Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail, c'est pour moi un grand honneur.

À tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin : merci du fond du cœur.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

À ma mère SAIDA, celle qui occupe la plus grande place dans mon cœur, source infinie d'amour, de tendresse et de lumière dans ma vie.

À mon père SLIMANE, mon modèle de vie, source d'inspiration et de sagesse.

À ma sœur WASSILA, ma complice, mon autre moitié.

À mon frère SAÂDAN, L'étoile de mon chemin...

À ma grande mère AIDA...

À toute la famille NOUARKHERKHACHI...

À mes chères proches qui sont toujours avec moi :

Khansa, Meriem, Mira, Noumidia, Youssra

À ma belle monitrice de conduite Meriem Meguellati

Et enfin, à ce cher absent, toujours vivant dans mon cœur.

Table des matières

Remerciement.....	
Dédicace.....	
Introduction générale	08
Chapitre 1 : L'évaluation et l'auto-évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.....	12
1. L'évaluation : un processus clé dans l'apprentissage.....	13
1.1. Définitions de l'évaluation	13
1.2 Les types d'évaluation	14
1.2.1 L'évaluation diagnostique.....	14
1.2.2 Évaluation formative.....	15
1.2.3 Évaluation sommative.....	15
1.3 Importance de l'évaluation dans l'apprentissage	16
2.. L'auto-évaluation : un outil pour l'apprentissage autonome.....	16
2.1 Définition de l'auto-évaluation	16
2.2 La démarche de l'auto-évaluation	17
2.2.1. La phase de planification.....	17
2.2.2. La phase de réalisation.....	18
2.2.3. La phase de communication des résultats.....	18
2.2.4. La phase de prise de décision.....	18
2.3. Les critères de l'évaluation.....	19
2.3.1. Les critères de contenu.....	19
2.3.2. Les critères de forme :	19
2.4. Les critères de réussite.....	20
2.4.1. Les critères minimaux.....	20
2.4.2. Les critères de perfectionnement.....	20
2.5 La grille d'auto-évaluation.....	20
2.6 Le rôle dans l'amélioration de la production écrite.....	21
Conclusion du chapitre 1.....	22
Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE.....	23
1.Définition de l'écriture.....	24
2.Qu'est-ce que la production écrite.....	25
3 Objectifs de l'enseignement de la production écrite.....	26

4 Les modèles de production écrite.....	27
4.1 Le modèle linéaire.....	27
4.2 Les modèles non linéaires.....	27
4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower.....	28
4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	30
4.2.3 Le modèle de Deschênes.....	31
4.3 Le modèle de Moirand.....	32
5 Les difficultés en production écrite.....	33
5.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	33
5.1.1. Difficultés linguistiques.....	33
5.1.2. Difficultés socioculturelles.....	34
5.1.3. Difficultés référentielles.....	34
5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	34
2. L'évaluation de la production écrite	35
3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE au cycle moyen.....	36
Conclusion chapitre 2.....	37
Chapitre 3 protocole expérimental.....	39
1 Description des éléments de l'expérimentation.....	40
1.1 Terrain d'expérimentation.....	40
1.2 Temps et public visé.....	40
1.3 Déroulement de l'expérimentation.....	41
1.3.2. Test.....	42
1.3.3. Post-test.....	43
2. Collecte des données relatives à l'expérimentation.....	44
2.1. Les productions écrites des élèves.....	44
2.2. Les réponses au questionnaire.....	44
3. Analyses et commentaires sur les données collectées	45
3.1. Méthodologie d'analyse	45
3.2 L'analyse intra-groupe.....	45
3.2.1 Analyse de la première production écrite (avant la grille).....	45
3.2.2. Analyse de la deuxième production écrite (après la grille)	46
3.2.3. Comparaison globale des deux productions.....	47

3.3. L'analyse intergroupe	47
3.3.1. Analyse du groupe témoin	48
3.3.2. Comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental	48
3.4. Analyse du questionnaire	50
3.5. Interprétation générale des résultats.....	59
Conclusion générale.....	62
Annexes.....	
Resumé.....	

Tables des Graphiques

N	Graphique	Page
1	Comparaison des résultats avant et après la grille	47
2	Comparaison des résultats par critère entre le groupe témoin et le groupe expérimental	49
3	Degré d'appréciation de la production écrite chez les apprenants	50
4	Connaissance préalable de la notion d'auto-évaluation chez les apprenants	51
5	Capacité des apprenants à identifier leurs erreurs dans une production écrite	52
6	Fréquence d'utilisation de la grille d'auto-évaluation par les apprenants	53
7	Perception des apports de la grille d'auto-évaluation par les apprenants	54
8	Perception des apprenants concernant l'amélioration de leurs productions écrites	55
9	Impact de la grille sur la motivation à l'autocorrection	56
10	Degré de facilité perçu dans l'utilisation de la grille	57
11	Avis des apprenants sur l'utilité de la grille d'auto-évaluation	58

Partie théorique

Introduction

Introduction générale

Parmi les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage en classe de FLE, la capacité des apprenants à prendre part activement à leur formation occupe une place essentielle. En effet, l'implication de l'élève dans son propre parcours d'apprentissage permet non seulement de renforcer sa motivation, mais aussi de développer son autonomie et sa responsabilité face aux tâches scolaires. Dans ce contexte, l'auto-évaluation se présente comme une démarche pédagogique innovante qui place l'apprenant au cœur du processus évaluatif. Elle l'invite à réfléchir sur ses productions, à identifier ses réussites et ses erreurs, et à s'engager dans une amélioration continue de ses compétences.

Loin d'être une simple activité de jugement personnel, l'auto-évaluation repose sur des critères explicites et vise à faire émerger une conscience métacognitive chez l'élève, lui permettant de mieux comprendre les attentes et les exigences de la production écrite. Ce type d'évaluation devient alors un levier puissant pour améliorer la qualité des écrits, car il favorise une relecture attentive, une meilleure organisation des idées et une correction plus efficace des erreurs linguistiques. C'est dans cette perspective que notre réflexion s'oriente vers l'étude de l'impact réel de l'auto-évaluation sur la production écrite des apprenants, en mettant l'accent sur les élèves de 4^e année moyenne. Nous cherchons ainsi à comprendre comment cette stratégie pédagogique peut contribuer à améliorer la compétence scripturale, à encourager la responsabilité et à soutenir une dynamique d'apprentissage plus efficace et plus engageante.

Bien que les recherches pédagogiques soulignent l'importance de l'auto-évaluation dans le développement des compétences des apprenants, cette pratique reste encore largement absente des classes de FLE, notamment au cycle moyen, où l'évaluation continue d'être dominée par une approche sommative centrée sur l'enseignant. Ce décalage entre les apports théoriques et leur application réelle soulève un besoin urgent d'expérimenter des dispositifs concrets intégrant l'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage, notamment à travers des outils comme les grilles explicites et les guides d'écriture.

Le choix de ce thème, dont l'intitulé est : « **L'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite en FLE. Cas des apprenants de 4^e année moyenne, CEM KARA ABDALLAH LIOUA – BISKRA** », n'est pas le fruit du hasard, mais s'inscrit dans une démarche à la fois personnelle et pédagogique. Ce niveau scolaire a été choisi précisément parce qu'il représente une étape charnière dans le parcours des élèves,

marquée par la préparation à l'examen du BEM, où les compétences en production écrite deviennent essentielles. C'est également à ce stade que les apprenants peuvent commencer à développer des attitudes d'autonomie et de responsabilité vis-à-vis de leur apprentissage.

Notre intérêt pour ce sujet trouve sa source dans une expérience personnelle vécue au cours de notre parcours en tant qu'enseignante suppléante. Durant cette période, nous avons observé que la majorité des apprenants ignoraient totalement la notion d'auto-évaluation ainsi que son utilisation pratique à travers une grille, en particulier lors des séances de production écrite. Cette réalité a suscité en nous une profonde curiosité : comment amener ces élèves à prendre conscience de leurs lacunes, à évaluer leurs propres écrits et à progresser de manière autonome ?

Ayant nous-mêmes rencontré des difficultés dans l'amélioration de notre expression écrite pendant notre scolarité. À travers ce travail, nous souhaitons évaluer l'impact réel de cette pratique sur la qualité des productions écrites.

Cela nous mène à nous poser la problématique suivante :

« Dans quelle mesure l'auto-évaluation, à travers l'utilisation d'une grille, peut-elle contribuer à l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 4e année moyenne ? »

Pour répondre à la problématique posée, nous supposons que :

1. L'utilisation régulière de l'auto-évaluation à l'aide d'une grille pourrait améliorer la qualité de la production écrite des apprenants en les incitant à identifier et corriger leurs erreurs de manière autonome.
2. L'auto-évaluation pourrait favoriser le développement des compétences métacognitives, en aidant les apprenants à mieux organiser leurs idées et à structurer leurs écrits.
3. L'auto-évaluation, en tant que démarche active et réflexive, pourrait renforcer l'autonomie des apprenants en les rendant acteurs de leur apprentissage et plus responsables de leurs progrès.

À travers cette étude, nous cherchons à atteindre plusieurs objectifs pédagogiques :

- Améliorer la qualité des productions écrites des apprenants.
- Développer la capacité des apprenants à réviser et corriger leurs propres écrits.
- Encourager l'autonomie des apprenants dans le processus d'écriture.
- Aider les élèves à mieux structurer leurs idées et organiser leurs textes.
- Faciliter la prise de conscience des erreurs linguistiques et structurelles.

- Stimuler l'implication et l'attention des apprenants envers leurs productions écrites.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous avons opté pour une expérimentation accompagnée d'un questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental. L'expérimentation s'est appuyée sur deux productions écrites : la première réalisée sans grille d'auto-évaluation pour les deux groupes, et la deuxième après l'introduction de la grille uniquement pour le groupe expérimental, avant la correction de l'enseignante.

Notre échantillon est composé de 32 apprenants de la classe de 4^e année moyenne du **CEM Kara Abdallah à Lioua – Biskra**.

Afin de mener une étude comparative, nous avons divisé les apprenants en deux groupes : un groupe témoin, qui a produit ses textes sans outil d'auto-évaluation, et un groupe expérimental, qui a bénéficié d'une grille lui permettant d'identifier ses erreurs, de s'auto-corriger et de structurer son écrit.

Pour mieux cerner les effets de l'auto-évaluation, un questionnaire a également été distribué au groupe expérimental, afin de recueillir leur avis sur l'usage de la grille et son impact sur leur production écrite.

Notre travail s'articule en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique. La première partie théorique se compose de deux chapitres.

Le chapitre 1, intitulé « L'évaluation et l'auto-évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE » traite des concepts clés liés à l'évaluation, en mettant l'accent sur le rôle de l'auto-évaluation dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Le chapitre 2, intitulé « L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE » explore les méthodes d'enseignement de la production écrite, les compétences requises, ainsi que les difficultés rencontrées par les apprenants.

La deuxième partie pratique est consacrée au chapitre 3, intitulé « Le protocole expérimental » Ce chapitre présente notre démarche de recherche, l'échantillon, les outils utilisés ainsi que l'analyse des résultats issus de l'expérimentation menée en classe de FLE.

Chapitre 1

L'évaluation et l'auto-évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage

Introduction

L'évaluation occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment en classe de FLE. Le chapitre que nous abordons ici se concentre sur l'évaluation et plus particulièrement sur l'auto-évaluation en tant qu'approche pédagogique efficace pour les apprenants. Dans ce contexte, nous avons inclus ce premier chapitre, dans lequel nous allons traiter de l'évaluation, de son rôle et de ses différentes formes (diagnostique, formative, sommative), en mettant en lumière leur spécificité et leur fonction. Nous explorerons ensuite l'auto-évaluation, une démarche qui permet aux élèves de renforcer leur autonomie et d'améliorer leurs compétences. Nous traiterons aussi de ses différentes étapes, allant de la planification à la prise de décision. Les critères et les outils adaptés, comme la grille d'auto-évaluation, permettent aux apprenants de mieux maîtriser l'écrit et de renforcer leur capacité à s'auto-corriger. Enfin, nous aborderons l'importance de cette pratique dans la production écrite et les avantages qu'elle peut offrir aux apprenants et aux enseignants.

1. L'évaluation : un processus clé dans l'apprentissage

L'évaluation fait partie intégrante de notre parcours d'apprentissage. Elle ne consiste pas seulement à contrôler nos connaissances, mais elle nous permet aussi de prendre conscience de nos progrès et de ce que nous devons encore améliorer.

Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est l'évaluation, découvrir ses différents types, puis comprendre son rôle essentiel dans notre apprentissage

1.1. Définitions de l'évaluation

Le verbe « évaluer » est apparu au XIX^e siècle, mais c'est Hameline qui a introduit l'usage du terme « évaluation » dans le domaine pédagogique, en le situant dans les années 1960.

Étymologiquement, le verbe « évaluer » provient de « é- value », qui signifie « porter un jugement sur la valeur, le prix de » (Le Robert, 2000, p. 166).

Le concept d'évaluation a pris une place de plus en plus importante dans le domaine de l'éducation, notamment avec le développement des sciences de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle ne se consiste pas à attribuer des notes, mais sert avant tout à mesurer les acquis des élèves, de repérer leurs difficultés et d'adapter les méthodes pédagogiques selon leurs besoins. Comme l'explique Legendre (1993), il s'agit d'une démarche structurée

qui vise à porter un jugement, qu'il soit chiffré ou descriptif, sur une personne, un travail ou une situation. Ce jugement repose sur une analyse précise, basée sur des critères clairs et des normes établis à l'avance. Afin de guider les choix pédagogiques et d'améliorer progressivement les pratiques d'enseignement.

Dans cette perspective l'évaluation permet aux enseignants d'adapter leurs approches en fonction des besoins réels des élèves. Cuq souligne d'ailleurs que «l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'orientation d'évaluation de départ » (2003 , p. 90). Elle permet ainsi d'identifier ce qui a été acquis et ce qui reste à consolider, tout en ajustant les stratégies pédagogiques pour mieux accompagner les élèves dans leur progression.

Pour être pertinente, l'évaluation doit s'appuyer sur une méthode rigoureuse. De Ketele insiste sur cette exigence en expliquant que :

« Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, et à confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérents avec un référentiel pertinent, pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée » (1986, p. 42).

Elle ne se limite donc pas à observer les performances des élèves, mais fournit des repères concrets pour soutenir leur progression et affiner les pratiques pédagogiques.

1.2. Les types de l'évaluation

Il existe en effet plusieurs types d'évaluation qui varient en fonction de la situation. Cuq et Gruca précisent qu'« il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes » (2003, p. 210). Ces types d'évaluation se différencient notamment par le moment où ils sont mis en œuvre, que ce soit avant, pendant ou après le processus d'apprentissage.

1.2.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est généralement réalisée au début d'une année scolaire, d'un cycle ou d'une séquence pédagogique, pour évaluer le niveau de chaque apprenant. Elle a pour but d'identifier les compétences déjà maîtrisées et de repérer les éventuelles lacunes.

« 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. » (Tagliante, 1993, p. 124).

Cette évaluation, qui n'est pas notée, cherche à déterminer le niveau de chaque élève afin d'informer l'enseignant sur comment adapter son enseignement et d'aider l'apprenant à comprendre les efforts requis pour améliorer son apprentissage. Elle repose sur des critères précis et utilise différents outils tels que les tests de niveau, les exercices pratiques ou encore les entretiens individuels qui permettent d'évaluer si l'élève a les compétences requises pour entamer un nouveau programme.

Ce type d'évaluation favorise une organisation plus efficace du travail en classe et facilite une réponse plus adéquate aux besoins des élèves. En identifiant dès le début les compétences à renforcer,

1.2.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative est un dispositif essentiel qui accompagne les élèves tout au long de leur apprentissage. Elle intervient au cours du processus d'enseignement afin d'identifier les lacunes et les besoins des apprenants, et d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence. Son objectif principal est d'aider les élèves à progresser en leur fournissant un retour régulier sur leurs acquis et en les aidant à ajuster leurs méthodes de travail.

Selon Perrenoud: « L'évaluation est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif. » (1998, P. 120).

L'évaluation formative peut prendre plusieurs formes : exercices d'application, mises en situation, questionnements oraux, autoévaluations ou encore interactions avec l'enseignant. Parmi ces approches, elle implique activement l'élève dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, l'évaluation formative repose sur trois modalités principales :

- Auto-évaluation : L'apprenant évalue lui-même son travail en s'appuyant sur des critères prédéfinis. Cette démarche favorise la réflexion critique, l'autonomie et le développement de compétences métacognitives. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses points forts et de ses difficultés, et de s'engager dans un processus d'amélioration continue.
- Évaluation mutuelle (ou entre pairs) : Les apprenants évaluent le travail de leurs camarades. Cette pratique encourage la coopération, le dialogue pédagogique et la

prise de recul. Elle développe également chez les élèves des compétences d'analyse et un regard critique constructif.

- Co-évaluation : C'est une évaluation conjointe entre l'enseignant et l'élève. Elle repose sur un échange où chacun apporte son point de vue. Cette interaction enrichit la compréhension des critères d'évaluation et permet une meilleure appropriation des objectifs d'apprentissage.

L'évaluation formative contribue à une meilleure compréhension des connaissances et des défis, en proposant un accompagnement constant et en impliquant activement les élèves.

1.2.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative permet de mesurer, en fin d'apprentissage ou de formation, le niveau d'acquisition des compétences visées. Son objectif principal est de vérifier si l'élève a atteint les exigences attendues et de décider de son passage au niveau supérieur ou de l'obtention d'une certification. Elle se concentre uniquement sur les résultats finaux contrairement à l'évaluation formative, elle ne s'intéresse qu'aux résultats.

Comme l'explique Amimeur, cette évaluation intervient lors des examens et joue un rôle déterminant dans la validation des acquis : « [Elle] 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

(Où 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 ?) » (2009, P. 60). Elle est généralement utilisée comme une évaluation certificative, comme dans le cas du baccalauréat, qui marque la fin du parcours scolaire.

1.3. L'importance de l'évaluation dans l'apprentissage

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet d'apprécier le niveau des apprenants et d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction de leurs besoins. En effet, évaluer consiste à mesurer les compétences acquises et à identifier les lacunes à combler afin d'orienter les interventions pédagogiques de manière efficace.

Selon Berber (1994), « tout jugement de valeur renvoie à une évaluation dans la mesure où il résulte systématiquement d'une mise en rapport entre un produit réel et un produit attendu, une donnée et une norme, un objectif idéal » (cité dans Satha& Ben Hamdi, 2023, p.

26). L'évaluation repose ainsi sur une comparaison entre les objectifs fixés et les résultats obtenus, permettant d'orienter les décisions pédagogiques.

L'évaluation ne se limite pas à l'attribution de notes. Elle joue plusieurs rôles essentiels :

- Aider à la prise de décision en adaptant l'enseignement aux besoins des élèves ;
- Informer les apprenants et leurs parents sur leur progression scolaire ;
- Attribuer les certificats nécessaires à l'élève et à la société ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement en ajustant les pratiques pédagogiques aux performances des élèves.

Une évaluation efficace s'appuie sur un suivi pédagogique rigoureux, qui facilite l'analyse des résultats afin d'optimiser les processus d'apprentissage.

2. L'auto-évaluation : un outil pour l'apprentissage autonome

Pour apprendre de façon plus autonome, il est essentiel que nous soyons capables de réfléchir sur notre propre travail. C'est là que l'auto-évaluation prend tout son sens.

Dans cette section, nous allons définir ce concept, présenter les étapes de sa mise en œuvre, aborder les critères qui la rendent efficace, expliquer l'utilisation de la grille d'auto-évaluation, puis souligner son rôle dans le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

2.1. Définition de l'auto-évaluation

Le préfixe « auto- » vient du grec et signifie « *soi-même* » ou « qui s'applique à soi-même » (Wiktionnaire, s.d.).

Dans le contexte de l'apprentissage, l'auto-évaluation permet à l'apprenant de porter un regard critique sur ses compétences et d'apprécier l'évolution de ses acquis. Elle constitue également un outil d'ajustement pédagogique pour l'enseignant, qui peut adapter son intervention en fonction des besoins repérés.

Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario définit l'auto-évaluation comme « le processus par lequel l'apprenant recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage, c'est l'évaluation par l'apprenant de ses propres progrès en matière de connaissance, de compétence, de processus ou de comportement. L'auto-évaluation donne à l'apprenant une conscience et une compréhension accrue de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante » (2002, p. 3)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit l'auto-évaluation comme « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence » (Conseil de

l'Europe, 2001, p. 144). Cette définition met en évidence le fait que l'apprenant peut évaluer ses propres compétences en fonction de critères précis et ainsi mesurer ses progrès.

Cette approche met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage. Il invite l'apprenant à prendre du recul, à mener une réflexion honnête et critique sur ses capacités, ses défauts, ses réussites, ses échecs qu'il a effectués. Cuq précise que l'auto-évaluation est « une évaluation interne, et donc non certifiant, qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier les résultats, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage » (2003, p. 30).

Dans le cadre de la production écrite, l'auto-évaluation encourage une relecture attentive des textes, facilitant la détection des erreurs et l'amélioration de la clarté et de la cohérence du discours. Elle contribue au développement des compétences rédactionnelles en amenant l'apprenant à ajuster ses écrits en fonction des exigences linguistiques et communicatives. Comme le souligne Aid, « l'apprenant évalue sa propre tâche pour une meilleure prise de conscience de ses erreurs, dans le but de se corriger et d'améliorer son apprentissage. Ceci renforcera son autonomie intellectuelle » (2014, p. 47).

2.2. La démarche de l'auto évaluation

Doyon et Juneau (1991, cités dans Cox, 2009) indiquent que l'autoévaluation comprend quatre phases : la planification, la réalisation, la communication des résultats et la prise de décision.

2.2.1. La phase de planification

Au cours de cette étape, l'enseignant et les apprenants élaborent des objectifs à atteindre tout au long de la séquence, en définissant les règles d'évaluation correspondantes. De plus, c'est aussi l'occasion pour l'apprenant d'identifier ses propres objectifs et de réfléchir aux moyens d'apprentissage nécessaires pour les atteindre. Ainsi, il doit acquérir une compréhension des critères d'évaluation afin de s'auto-évaluer et de progresser efficacement.

2.2.2. La phase de réalisation

Cette phase correspond au moment où l'élève met en pratique les tâches planifiées par l'enseignant en s'appuyant sur une grille d'évaluation précise. C'est donc une étape où l'apprenant prend conscience de son apprentissage et a l'occasion d'améliorer sa pensée critique.

2.2.3. La phase de communication des résultats

L'élève doit pouvoir faire part de ses résultats à ses parents. Il est donc important de préparer ce moment à l'avance. Avec le soutien de son enseignant, il détermine les informations qu'il souhaite transmettre et choisit le moment le plus approprié pour en parler.

2.2.4. La phase de prise de décision

La prise de décision constitue la phase finale, durant laquelle l'apprenant prend en compte les évaluations de ses parents, celles de son enseignant et sa propre autoévaluation. Cela lui permet d'établir et de structurer de nouveaux objectifs afin d'affiner et d'améliorer son esprit critique.

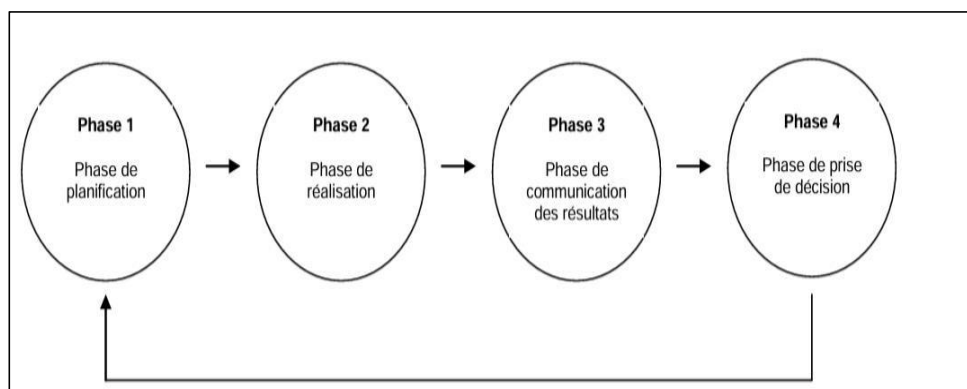


Figure 1 : Processus d'auto-évaluation selon Doyon et Legris-Juneau

L'illustration ci-dessus présente les quatre étapes de l'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991, p. 3). Elle montre également que le processus d'autoévaluation est de nature cyclique, c'est-à-dire qu'il se déroule au sein d'une séquence d'enseignement/apprentissage sur une période définie. De plus, une fois la dernière étape accomplie, l'élève retourne à la première phase pour s'établir de nouveaux objectifs qui lui permettront de réajuster ses connaissances.

2.3. Les critères de l'évaluation

L'évaluation des productions écrites est basée sur des critères spécifiques qui évaluent aussi bien le contenu d'un texte que sa forme. Que ce soit pour le cadre de l'évaluation formative ou sommative, la correction par l'enseignant (hétéro-évaluation) ou l'auto-évaluation de l'élève.

Un critère d'évaluation est un exemple de référence qui permet d'apprécier la qualité de la production écrite. En tant que norme, il sert à vérifier la réussite de la tâche en question ; en tant que repère, il guide l'élève dans l'amélioration de son travail. En lien avec la pédagogie par objectifs, il repose sur la notion de maîtrise des compétences et de cette manière, s'avère être indiqué par des indicateurs observables.

Les critères d'évaluation se divisent en plusieurs catégories :

2.3.1. Les critères de contenu

Ils se rapportent à la qualité du message et des éléments développés dans le texte. On évalue notamment :

- La pertinence de la production
- La cohérence de la production.
- Le respect de la consigne.
- L'originalité de la production

2.3.2. Les critères de forme :

« Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, le manque de vocabulaire, etc. » (Derimatas, 2009, p. 130).

On peut classer les erreurs en trois groupes :

- Groupe nominal : erreurs portant sur les déterminants, les adjectifs, l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés.
- Groupe verbal : erreurs liées à la conjugaison, aux temps, aux auxiliaires, à la passivation, etc.
- Structure de la phrase : erreurs syntaxiques touchant l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, la ponctuation, etc.

2.4. Les critères de réussite

2.4.1. Les critères minimaux

«Les critères minimaux constituent des compétences strictement indispensables dans la résolution des situations problèmes significatives de production écrite » (De Ketele, 2006, p. 27). Comme le chercheur les définit, elles font partie intégrante de la maîtrise d'une

compétence. Les critères minimaux sont les éléments qui déterminent la réussite et l'échec d'un élève lors d'une séance de production écrite

2.4.2. Les critères de perfectionnement

Ne se mesure pas par la réussite de la tâche, mais sert à évaluer le niveau de compétence de l'apprenant pour identifier les niveaux de performance et encourager l'amélioration continue.

L'auto-évaluation repose sur ces critères et offre à l'élève la possibilité d'examiner son propre travail. Pour cela, il a besoin d'un instrument structuré, comme une grille d'auto-évaluation, qui lui permet de juger la qualité globale de texte et à améliorer son texte. Le but est qu'il intègre progressivement ces critères dans sa méthode d'écriture pour rendre son processus de révision plus autonome. Une utilisation régulière d'une telle grille facilite à l'apprenant l'autorégulation de son apprentissage.

2.5. La grille d'auto-évaluation

La grille d'auto-évaluation, également appelée grille critériée, a été introduite dans les manuels scolaires à la suite de la réforme du système éducatif algérien afin d'accompagner les apprenants dans l'apprentissage de la production écrite. En proposant des critères précis, elle leur permet d'évaluer leur travail de manière autonome, d'identifier leurs réussites et de repérer les aspects à améliorer. En engageant l'élève dans un processus de réflexion sur ses écrits, elle favorise le développement de l'esprit critique et l'encourage à adopter une démarche d'amélioration continue. Cet outil joue également un rôle essentiel dans le renforcement de l'autonomie, car il permet aux apprenants de réguler leurs apprentissages sans dépendre systématiquement de l'enseignant. Grâce à l'auto-évaluation, ils développent des compétences d'autocorrection qui les aident à progresser dans la maîtrise de l'écrit et à gagner en confiance.

De plus, cet outil contribue à instaurer une relation plus active et responsable entre l'élève et son apprentissage, en l'amenant à se poser les bonnes questions : Qu'ai-je bien réussi ? Qu'est-ce que je peux améliorer ?

Ainsi, bien qu'elle repose sur des critères similaires à ceux d'une grille d'évaluation, la grille d'auto-évaluation se distingue par son objectif : responsabiliser l'élève face à son apprentissage et l'impliquer activement dans l'amélioration de ses productions écrites.

Un exemple de grille d'auto-évaluation :

Contenu	Oui	Non
J'ai donné un titre à mon texte.		
J'ai utilisé des connecteurs logiques.		
J'ai employé des procédés explicatifs.		
J'ai rédigé mon texte au présent.		
J'ai respecté le plan (introduction, développement, conclusion).		
J'ai ponctué mon texte.		
J'ai vérifié l'orthographe des mots de ma production.		

2.6. Le rôle de l'auto-évaluation dans l'amélioration de la production écrite

Le développement des compétences métacognitives encourage les élèves à rectifier plus efficacement leur travail afin d'en améliorer la qualité.

Selon le CECRL « 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 ». (2001, p.145)

Cette pratique n'est pas intuitive pour tous les apprenants. C'est pourquoi les enseignants doivent leur apprendre à utiliser efficacement les critères d'évaluation.

Pour cela, ils peuvent s'appuyer sur des travaux d'élèves ou proposer un modèle de référence accompagné d'une grille d'évaluation. Il est aussi essentiel d'expliquer clairement comment ces critères s'appliquent afin d'aider les élèves à mieux comprendre ce qui est attendu d'eux. Ainsi, l'autoévaluation devient réellement un facteur de motivation et d'amélioration, permettant aux apprenants de mieux gérer leur apprentissage et de progresser en autonomie.

Selon Carvalho (2018), l'autoévaluation permet aux élèves de développer plusieurs compétences, telles que la confiance en soi, la responsabilisation, l'esprit critique, la rigueur et l'autonomie.

- La confiance de l'élève en soi : laisser l'élève s'auto évaluer sert à développer sa confiance en soi qui se traduit par un optimisme de réussite ou de pouvoir se progresser dans une telle matière, dans ce cas, il est nécessaire « de laisser l'élève « s'approprier » les indicateurs d'évaluation de manière à ce qu'il comprenne l'acte d'évaluation effectué par l'enseignant/e et de lui transmettre l'idée que toute erreur doit servir à leur processus d'apprentissage. » (Carvalho, 2018, p. 65)

- La responsabilisation : elle se représente quand l'élève assume la responsabilité de ses apprentissages et essaie de réguler son cheminement et cela se réalise par la participation au cours et la révision de manière régulière .

- L'esprit critique : S'auto critiquer c'est avoir un regard rétrospectif et réfléchir à propos de ses acquis, de ses comportements et de ses outils d'apprentissage en se basant sur ses points faibles en vue de les traiter.

- La rigueur : dans le domaine de l'éducation la rigueur sert à fournir un travail de qualité qui répond aux attentes de l'enseignant et cela se fait par le moyen de l'autoévaluation qui représente la méthodologie efficace pour atteindre cet objectif.

- L'autonomie : la notion autonomie sert à prendre des décisions sans dépendre à quelqu'un d'autre, elle se manifeste dans la capacité de l'élève de trouver des solutions à ses problèmes d'apprentissage en consultant les ressources mis à sa disposition et comme exemple nous citons : la recherche sur internet pour comprendre un cours ou une notion ambiguë.

Conclusion

En résumé, ce premier chapitre a exploré l'évaluation, en particulier l'auto-évaluation, dans l'apprentissage du FLE. Nous pouvons affirmer que l'auto-évaluation est une méthode précieuse permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs compétences, d'identifier leurs forces et faiblesses, et d'adopter une attitude plus active dans leur propre apprentissage. De plus, elle constitue un outil précieux pour les enseignants, car elle leur permet d'adapter leur pédagogie en fonction des besoins individuels de chaque apprenant. Enfin, en encourageant une réflexion sur les méthodes d'apprentissage, l'auto-évaluation contribue à une amélioration continue des performances, notamment en production écrite. Ainsi, son intégration dans les pratiques éducatives s'avère efficace pour développer la qualité des apprentissages et favoriser l'autonomie des apprenants.

Chapitre 2

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction

L'écriture est considérée comme une compétence essentielle pour tout apprenant d'une langue étrangère, car elle l'amène à structurer ses idées et à mobiliser ses acquis linguistiques afin d'exprimer un message clair et cohérent.

Dans ce deuxième chapitre, nous allons essayer de mettre en évidence la place de la production écrite dans le système éducatif algérien. Nous commencerons par examiner la définition de cette compétence et en éclairer les objectifs pédagogiques. Ensuite, nous aborderons les modèles didactiques, linéaires et non linéaires, qui encadrent son enseignement, en mettant l'accent sur les démarches adoptées en classe de FLE. Ce chapitre traitera également des principales difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction, ainsi que des différents critères permettant d'évaluer la qualité de la production écrite. Enfin, une attention particulière sera accordée à l'enseignement de cette compétence au cycle moyen, en explorant les pratiques pédagogiques adaptées à ce niveau.

1. Définition de l'écriture

Dès les débuts de sa présence, l'homme a utilisé le langage pour communiquer avec ses pairs. Cependant, il réalise rapidement que le premier moyen de communication ne lui suffit pas. Il favorise l'expression orale par le biais de la peinture puis de l'écriture, car la parole est éphémère. Il aspire à être remarqué en laissant « sa trace » dans la création des systèmes d'écriture. Comme l'explique Muriel Eynard, « l'écriture est née de la nécessité de représenter la réalité au moyen de signes et permettre des opérations intellectuelles ; elle se matérialise par un ensemble de signes et de code par son caractère différé, son apparence graphique et sa permanence » (2013, p. 6). Gean Milly va dans le même sens, en affirmant que « l'écriture est née de la nécessité de conserver les énoncés de la langue à des fins pratiques : noter les concepts, fixer un texte... » (2001, p. 60). Le Larousse définit d'ailleurs l'écriture comme un « système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre ».

Mais l'écriture ne se limite pas à un simple système de signes. Elle est aussi liée au contexte social et culturel de celui qui écrit. Elle reflète ses idées, ses valeurs, sa manière de penser. Reuter (cité dans Chartrand,) parle de l'écriture comme d'une « pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs,

d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné » (2006, p. 15). Et pour Roland Barthes (cité dans Timbal-Duclaux, « l'écriture, c'est la manière d'écrire d'un groupe social ou professionnel d'une époque, par opposition à un style, à une manière d'écrire d'un autre » (1986, p. 120).

Tout cela montre que l'écriture est bien plus qu'un simple outil de communication : elle est un acte social, culturel et intellectuel. C'est pourquoi elle occupe une place très importante dans l'enseignement du français langue étrangère, où

elle permet non seulement d'apprendre la langue, mais aussi de comprendre et de partager des idées, des expériences et des savoirs.

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

La production écrite est un terme générique qui renvoie à l'émission d'un message sous forme de texte, sans forcément qu'il soit émis selon un mode particulier (Bailly, 1998, p. 130). Elle se situe au même niveau que l'aptitude à écrire dans la langue maternelle et se manifeste par la capacité à mobiliser des structures linguistiques variées pour construire des textes de différents types. Elle permet aux apprenants d'exprimer leurs idées, leurs opinions, voire leurs émotions. D'un point de vue linguistique, Dubois la définit comme « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue » (1994, p. 381). Dans une approche plus générale, Le Robert (2005) décrit le mot « production » comme une « action de provoquer un phénomène, manière de produire ».

Dans une perspective communicative, la production écrite n'est pas une simple succession de phrases, mais une réelle interaction entre un scripteur et une situation d'interlocution. Elle est alors perçue comme « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit » (Deschênes, 1988, p. 89). C'est dans ce sens que Thomas (2000, cité dans Thao, 2007, lui-même cité dans Guersas&Guersas, 2017) affirme que « les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s) [...] » (p. 430).

Dans le cadre éducatif, la production écrite va bien au-delà de la simple rédaction ; elle constitue un processus cognitif complexe qui mobilise plusieurs savoirs et compétences. Largy la décrit comme « une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées, leur mise en mots et leur transcription graphique » (2006, p. 20). L'auteur précise également que cet acte d'écriture amène l'élève à « former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations » (Largy, 1998, p. 89). C'est ainsi une véritable forme de communication qui suppose la mise en œuvre de stratégies que l'apprenant acquiert progressivement au fil de ses apprentissages.

De son côté, Martinez met l'accent sur l'importance du processus dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite, soulignant que « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique », où s'entrelacent habileté et expression personnelle (2002 ; p. 99). Cette vision rejoint celle de Christine Barré de Miniac, qui conçoit la production écrite comme un espace d'expression où l'élève s'engage dans sa singularité et sa dimension affective : « c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière » (2000 ; p. 19).

Cette compétence implique cinq niveaux de capacités (ou composantes) à divers degrés de la production (Albert, 1998, cité dans Harid, 2020, p. 13).

- ❖ La composante linguistique : qui implique la maîtrise des multiples systèmes de règles, qu'elles soient syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques ou textuelles, contribuant à la réalisation des divers messages.

- ❖ La composante référentielle : qui couvre généralement la connaissance des divers domaines d'expérience et des objets du monde

- ❖ La composante socioculturelle : qui implique la compréhension de l'histoire culturelle et l'assimilation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

- ❖ La composante discursive (ou pragmatique) : c'est-à-dire la capacité à reconnaître les divers types de discours et à les ajuster à toutes les circonstances de communication qui se présentent.

- ❖ La composante cognitive : cette compétence mobilise les processus de construction du savoir et les mécanismes d'acquisition/ apprentissage de la langue.

3. L'objectif de l'enseignement de la production écrite

Pour les apprenants de français langue étrangère, la production écrite est un élément crucial dans l'apprentissage de cette langue. Cette activité a plusieurs objectifs dont le but est de développer diverses compétences linguistiques et communicatives.

- Préparer les élèves à une maîtrise linguistique et grammaticale en les habituant à rédiger dans un langage correct et approprié.
- Il a encouragé les apprenants à faire preuve d'imagination et à être créatifs.
- Aptitude à la réflexion, à l'expression et à l'ajustement face à des situations écrites imprévues.
- L'acquisition de compétences linguistiques qui s'opère à travers diverses activités d'écriture.
- Motiver l'apprenant à exprimer ses émotions et ses idées par le biais de phrases claires et précises.
- Cultiver leur aspiration à perfectionner leur expression écrite et renforcer leur confiance dans cette compétence.
- Aider les apprenants à développer leur aptitude à transmettre leurs pensées sur papier d'une façon compréhensible pour le lecteur.
- Amener les élèves à interagir avec la langue écrite pour développer ses compétences en rédaction.
- Les apprenants peuvent avoir un développement au niveau de leur vocabulaire, acquérir une parfaite maîtrise des règles orthographiques et une bonne compréhension de la structure syntaxique des phrases.
- Encourager l'apprenant à se conformer aux normes (grammaire, orthographe, ponctuation, etc.).
- Amener l'apprenant à rédiger des textes destinés à lui-même ou à autrui.

4. Les modèles de production écrite en langue étrangère

Divers modèles de production écrite en langue étrangère ont été proposés pour expliquer les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants lors de la rédaction d'un texte dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. «Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite» (Raymond, P. M., & Cornaire, C. E., 1999, p. 66).

Deux types principaux de modèles existent : les modèles « linéaires » et les modèles récurifs de type « non linéaire ».

4.1. Le modèle linéaire

Conçu par Rohmer en 1965 et évoluant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais, ce modèle linéaire a marqué les années 1960 et 1970. Il a dominé jusqu'au début des années 1980 et continue d'influencer l'enseignement actuel, dans la mesure où il retrace le parcours des unités d'enseignement et certains processus liés à la production écrite.

Ce divise le processus d'expression écrite en trois étapes :

- La pré-écriture (la planification) : elle consiste à déterminer Thème, l'objectif du texte, le public cible et de structurer les idées.
- L'écriture (la mise en texte) : c'est la rédaction du texte
- La réécriture (la révision): elle offre la possibilité de réviser, corriger et améliorer le texte rédigé.

C'est un modèle unidirectionnel sans possibilité de retour en arrière. Ces trois phases seront par la suite approfondies grâce à des analyses scientifiques de la part des didacticiens. Effectivement, dans ce modèle, l'élaboration d'un texte est conçue comme une série d'étapes et de démarches que le scripteur doit suivre pour accomplir sa tâche d'écriture. Une fois chaque étape réalisée, elle cède la place à celle qui suit sans qu'il soit possible de revenir en arrière. Cornaire et Raymond affirment à ce propos que « Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 26).

4.2. Les modèles non linéaires

Dans les années 80, ces recherches ont vu l'émergence de diverses techniques et procédés qui ont aidé à révéler la créativité de l'apprenant, comme les enregistrements Vidéo, les questionnaires ou encore les méthodes qui incitent les apprenants à exprimer leurs pensées à voix haute lors de la rédaction.

Ces travaux ont donné lieu à l'apparition de modèles non linéaires. Les modèles non linéaires de la production écrite soulignent l'aspect dynamique, itératif et interactif du processus de production écrite. Ils estiment que les diverses étapes du processus

sont interdépendantes et se superposent, en mettant en avant le rôle crucial des processus cognitifs et environnementaux dans l'acquisition de la compétence en écriture.

Selon Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Créé par les psychologues américains Hayes et Flower en 1980, ce modèle théorique sur le processus d'écriture est l'un des premiers de son genre et demeure parmi les plus célèbres et les plus largement diffusés dans le domaine de la didactique . Ce modèle est perçu comme un modèle de résolution de problèmes, ou même cognitif, car il cherche principalement de représenter les processus mentaux engagés dans les activités d'écriture en se basant sur des opérations cognitives. Les auteurs de ce modèle, ont basé leur travail sur des expériences effectuées à l'aide de protocoles verbaux concurrents afin d'identifier tous les éléments impliqués dans la production écrite. Ils visent non seulement à identifier les processus de rédaction et à comprendre l'origine des problèmes rencontrés, mais également à saisir les conditions qui permettraient d'améliorer la production écrite. Ils cherchent aussi à proposer une description détaillée de l'activité de rédaction, de ses relations avec le contexte ou l'environnement de la tâche et le système cognitif du rédacteur.

Ce modèle suit les étapes proposées par Rohmer, mais les met en œuvre selon une analyse différente. Ce modèle se divise en trois principales parties.

Le modèle de Hayes et Flower se divise en trois composantes principales :

➤ L'environnement de la tâche

Englobe tous les facteurs susceptibles d'influencer l'efficacité du scripteur. Cette dimension se divise en deux aspects : l'environnement social dans lequel le scripteur tient compte du lecteur et des instructions de la tâche, et l'environnement physique qui inclut le texte déjà rédigé.

➤ La mémoire du scripteur

Elle englobe deux types de mémoire, la mémoire à long terme qui permet au rédacteur d'exploiter ses savoirs antérieurs, et la mémoire de travail qui est utilisée pour conserver des informations à court terme « C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte, connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront

ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 28).

➤ Le processus d'écriture

Comporte les trois processus : la planification, la mise en texte et la révision.

- La planification : stimulations des connaissances préalables pour permettre au rédacteur de sélectionner et d'organiser les éléments.
- La mise en texte (ou textualisation) : processus de transformation de toute idée, proposition ou représentation mentale préexistante en un produit linguistique (phrases, paragraphes puis textes).
- La révision : le texte généré est soumis à une révision pour être modifié ou amélioré grâce à deux autres sous-processus : la relecture et la correction.

La figure ci-dessous illustre clairement les divers éléments impliqués dans ce processus d'écriture :

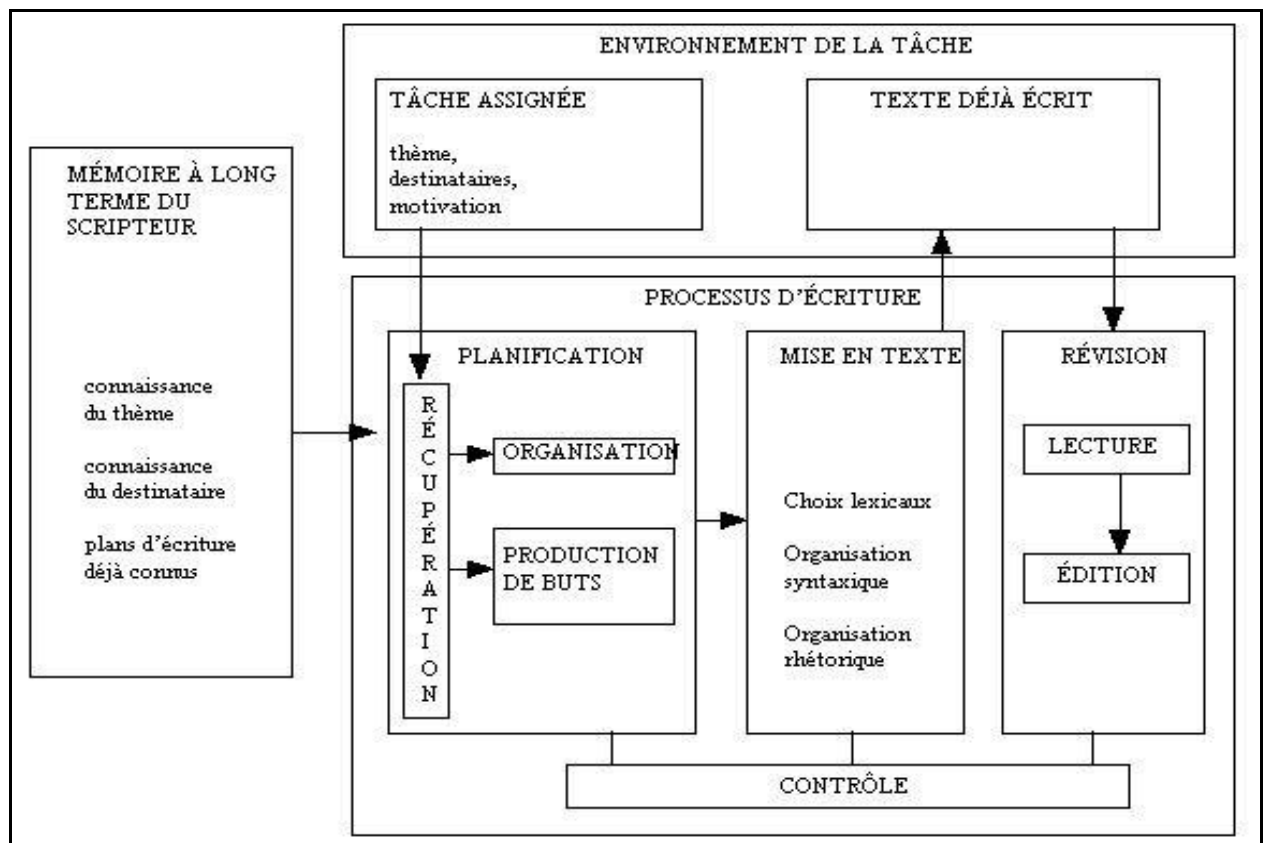


Schéma 1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower est reconnu comme référence principale et a inspiré la création de nombreux autres modèles. Néanmoins, il a aussi été l'objet de critiques pour certaines de ses limitations.

4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont analysé les comportements des enfants et des adultes lors du processus de rédaction en s'appuyant sur deux descriptions. Cornaire et Raymond affirment que ces deux descriptions sont basées sur un large public de langue maternelle.

La première description concerne les rédacteurs débutants ou les enfants, appelée « knowledge-telling » ou « connaissances-expression » (connaissances racontées). Ce type de scripteur compose son texte sans forcément chercher des informations fondamentales sur le thème qu'il aborde, se contentent de s'appuyer uniquement sur ses connaissances et son expérience personnelles.

Cette stratégie de connaissances rapportées dans le schéma est illustrée par ces deux auteurs :

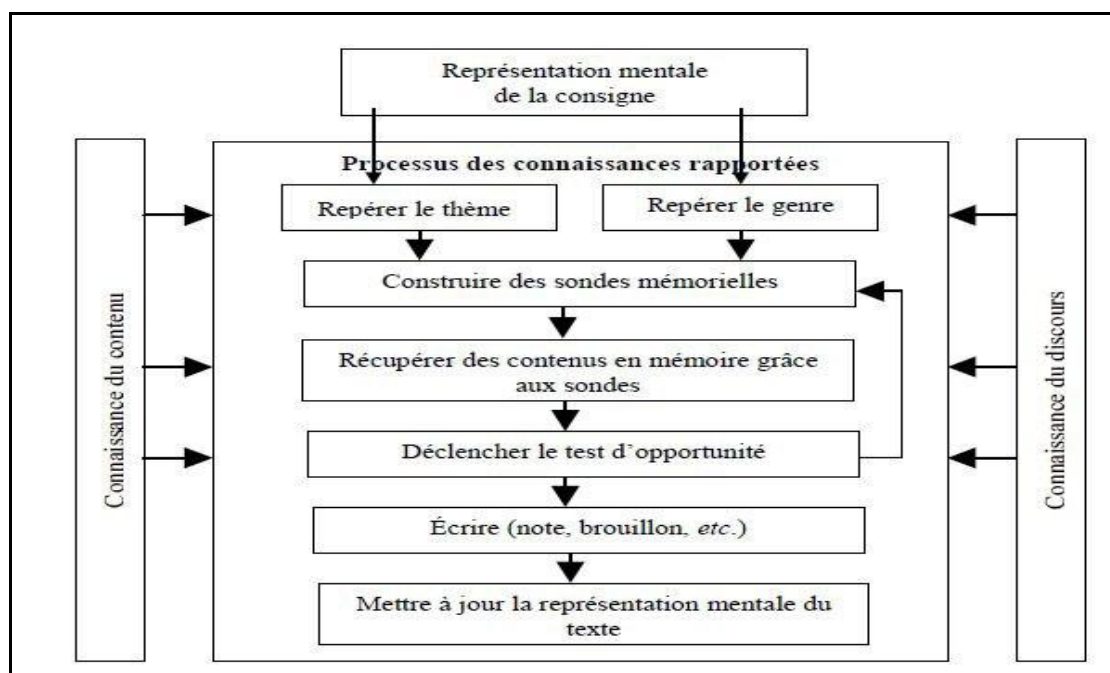


Schéma 2: stratégie de connaissances rapportées.

En revanche, la deuxième description « knowledge-transforming » ou « connaissances-transformation » s'adresse à un public expérimenté qui, pendant l'exercice d'écriture, sait adapter et ajuster son processus cognitif en fonction de la tâche à accomplir. Ce type de scripteur peut identifier ces difficultés rencontrées et les résoudre.

La figure ci-après retrace cette stratégie de transformation des connaissances selon Bereiter et Scardamalia :

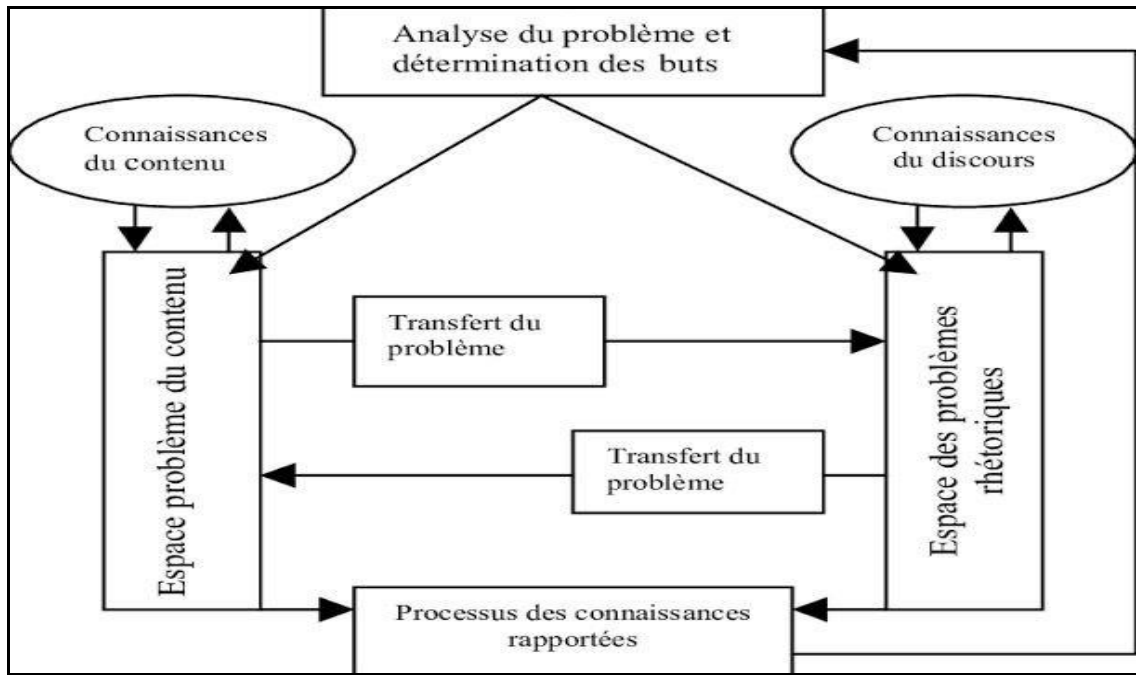


schéma 3: stratégies des connaissances transformées

4.2.3. Le modèle de DESCHÊNES (1988)

En 1988, le psychologue québécois Deschênes propose également un modèle de production écrite pour le français langue maternelle, inspiré du modèle conçu par Hayes et Flower. Ce modèle souligne la relation complémentaire existante entre la compréhension écrite et l'expression écrite. Ce modèle repose sur deux grandes variables :

La situation d'interlocution : comprend tous les éléments qui peuvent influencer l'écriture, notamment :

- La tâche à accomplir : comprend toutes les contraintes que le scripteur doit surmonter pour réaliser son objectif.
- L'environnement physique : c'est-à-dire, la réalisation de l'activité à un moment précis et dans un lieu spécifique.
- Les personnes de l'entourage du scripteur : comme le destinataire du message.
- Les sources d'information externe : tous les documents qui peuvent être utilisés pour la production du texte.

L'auteur accorde une plus grande importance à la deuxième variable le scripteur qui comprend deux aspects : les structures de connaissances et les processus psychologiques.

- Les structures de connaissances: également appelées connaissances déclaratives, englobent toutes les informations stockées en mémoire à long terme où le scripteur pourra se

procurer des informations linguistiques, référentielles, sémantiques, etc. Ces structures intègrent aussi un aspect affectif associé à la tâche ou à l'environnement

- Les processus psychologiques, quant à eux, se divisent en cinq éléments correspondant à cinq phases différentes, à savoir :

- La perception – activation : Le scripteur, en se basant sur des éléments observables, tente de définir une représentation de la tâche à accomplir. Cette perception déclenchera l'activation de certaines connaissances déclaratives relatives au sujet à traiter

- La construction de la signification : après avoir sélectionné et organisé les idées, le scripteur élabore la macrostructure de son texte.

- La linéarisation : qui nécessite d'effectuer l'arrangement du plan. Le scripteur aura la possibilité d'apporter les modifications qu'il considère nécessaires.

- La rédaction : à cette étape, le scripteur passe à la réalisation de ses propositions sous forme de phrases et de paragraphes.

- La révision : qui consiste à apporter des corrections et des modifications au texte, tant sur le plan formel que contenu.

4.3. Le modèle de production de Moirand (1979)

Pour guider l'apprenant dans l'activité de la production écrite, Sophie Moirand présente une approche alternative pour l'enseignement de l'écriture en langue seconde.

Ce modèle se distingue considérablement des autres modèles de production, comme celui de Hayes et Flower, ainsi que ceux de Bereiter, Scardamalia et Deschênes, qui expliquent les processus cognitifs impliqués lors de l'acte d'écriture. Moirand met l'accent sur le rôle crucial de la lecture en tant qu'outil fondamental pour aider l'apprenant à construire ses compétences en compréhension et à progresser dans sa production écrite.

Dans Situations d'écrit, Sophie Moirand (1979) propose un modèle de production, où l'on identifie quatre composantes essentielles :

- Le scripteur

Il occupe un certain rôle dans la société et peut, successivement, jouer le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc. En d'autres termes, il fait partie d'un groupe social spécifique tout en rêvant parfois d'appartenir à un autre groupe dont il adopte certaines manières de vivre et de parler. Il possède aussi une histoire et un contexte socioculturel qui influencent plus ou moins ses productions écrites.

- Les relations scripteur/lecteur(s)

Il peut s'agir de relations amicales, professionnelles ou familiales, qui ont une certaine influence sur le discours. Chaque auteur se crée une « image » de ses lecteurs et les représentations qu'il établit de ses interlocuteurs influencent également la manière dont il rédige son message.

- Les relations scripteur/lecteur(s) et document

le scripteur rédige « pour faire quelque chose ». Il a une intention communicative et souhaite produire un certain effet sur ses lecteurs à travers le document graphique. Cette intention est clairement reflétée dans la présentation du document.

- Les relations scripteur/document et extralinguistique

Cela concerne l'impact sur la structure linguistique du document, du sujet, du «de quoi » et « de qui » on parle dans le texte, du lieu où l'on rédige et du moment où l'on le fait.

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

Produire un écrit n'est jamais évident, car cela demande à l'apprenant de mobiliser plusieurs savoirs et compétences en même temps. Beaucoup d'élèves rencontrent des blocages à ce niveau, ce qui rend la tâche encore plus difficile et nuit à la qualité de ce qu'ils rédigent. On remarque souvent en classe qu'ils se lancent directement dans l'écriture sans vraiment organiser leurs idées au préalable. Et même lorsqu'une planification est présente, elle se fait très souvent dans leur langue maternelle. Pourtant, même si les étapes de rédaction semblent les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère, il ne faut pas oublier qu'« il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile »(Alarcon, 2001, p. 4). Cela signifie que l'élève natif part avec un avantage, contrairement à l'apprenant en langue étrangère qui, lui, doit faire face à un système linguistique nouveau et souvent complexe, ce qui le met en difficulté. Selon Dor (2017), Tardif distingue deux types de connaissances : déclaratives et procédurales.

5.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs théoriques essentiels pour pouvoir mettre en œuvre des connaissances de type procédural. Elles sont généralement considérées comme fixes ou stables. Selon Fischer (1998), qui reprend la théorie d'Anderson (1983), la connaissance déclarative constitue un prérequis indispensable à l'acquisition des connaissances procédurales. Parmi les exemples les plus courants, on

trouve les définitions, le vocabulaire ou encore les formules. Trois types de difficultés peuvent être associées à cette catégorie : les difficultés linguistiques, les difficultés d'ordre socioculturel et celles d'ordre référentiel.

5.1.1. Difficultés linguistiques:

Ces difficultés sont liées aux divers systèmes des règles qui contrôlent le fonctionnement de la langue. Elles concernent l'utilisation des règles syntaxique, morphosyntaxiques, textuelles ...qui aident à la construction et à la fluidité de la production. Nous mettons en avant les aspects suivants pour l'analyse des difficultés :

- Le lexique :

Les difficultés lexicales peuvent être causées par l'influence de la langue maternelle, ce qui mène parfois à des erreurs comme la répétition ou l'emploi de mots inappropriés, la pauvreté lexicale...etc. . Le choix du vocabulaire sélectionné par le rédacteur doit être guidé par le contenu, le contexte linguistique et la situation de communication dans laquelle s'inscrit l'écrit.

- L'orthographe :

L'orthographe est d'une importance capitale dans la production écrite puisqu'elle est souvent la première chose remarquée et peut affecter négativement la qualité du texte. De plus, les erreurs orthographiques peuvent rendre la compréhension du texte complexe.

- La morphosyntaxe :

Cette partie de la grammaire concerne toutes les structures qui facilitent la construction d'un énoncé. Un aspect essentiel qui combine l'étude des fonctions et la disposition des mots ainsi que l'étude de morphologie, les considèrent toutes deux comme indissociables pour prévenir toute incompréhension.

5.1.2. Difficultés socioculturelles

La maîtrise des règles grammaticales, morphosyntaxiques et orthographiques ne suffit pas, à elle seule, pour être compétent en production écrite. Il faut aussi une bonne maîtrise de la composante linguistique, ainsi que la capacité à mobiliser des savoirs et savoir-faire socioculturels liés à la société cible et à sa propre culture. Ces éléments sont essentiels pour garantir une communication écrite efficace.

Ainsi, lors de sa rédaction, l'apprenant se heurte souvent à des difficultés liées à l'organisation et à la structuration de son écrit, influencées par la dimension culturelle.

La production écrite est en effet une pratique culturelle qui implique une interaction entre l'apprenant, son contexte et ses pratiques sociales.

5.1.3. Difficultés référentielles

Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, l'apprenant doit mobiliser des connaissances en lien avec un domaine ou un sujet précis, selon le thème de sa production. Comme l'affirme Vigner, « On ne saurait écrire [...] sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... » (2001 p. 81). Cela montre bien que, au-delà des connaissances linguistiques et socioculturelles qui influencent la qualité de l'écrit, les connaissances référentielles jouent elles aussi un rôle essentiel. Autrement dit, un bon texte repose sur des informations suffisantes, pertinentes et bien organisées. Lorsqu'il y a un manque dans ce domaine, cela peut entraîner des difficultés de cohérence et de clarté dans le contenu de la production écrite.

5.2. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Quand un apprenant écrit un texte, il ne suffit pas de connaître la grammaire ou d'avoir des idées. Il faut aussi savoir comment s'y prendre pour bien écrire. C'est là que des difficultés peuvent apparaître, qu'on appelle les difficultés procédurales. Ces difficultés montrent que, pour réussir une production écrite, l'enseignant doit guider les apprenants à suivre le processus d'écriture. Chaque étape joue un rôle précis dans la construction du texte. Ainsi, ce processus comprend trois sous-processus essentiels :

- La planification

Avant d'écrire, il est important de prendre un moment pour bien réfléchir à ce qu'on veut dire. Il faut se poser des questions comme : pourquoi est-ce que j'écris ce texte ? Pour qui est-il destiné ? À partir de là, on peut commencer à organiser ses idées et construire un petit plan pour savoir dans quel ordre les présenter. Cette étape permet aussi au scripteur de récupérer les informations stockées dans sa mémoire à long terme, de choisir ce qui est utile et de les adapter à la situation d'écriture.

- La mise en texte

C'est la phase où les idées préparées pendant la planification sont mises en texte. Elle prend en compte plusieurs aspects linguistiques. Mais au-delà de ces éléments, la mise en texte comprend aussi un aspect très important : la cohérence. Un texte ne se résume pas à une suite de phrases. L'apprenant doit apprendre à établir des liens

logiques entre les idées et les différentes parties de son écrit pour construire un texte clair, structuré et cohérent.

- La révision

Elle correspond à l'étape où l'on relit ce qu'on a écrit, même si elle peut aussi intervenir tout au long du processus d'écriture. C'est un moment important, car il s'agit d'évaluer son propre texte pour repérer les erreurs possibles. L'apprenant doit alors chercher à corriger ce qui est mal formulé. Ainsi, cette étape permet à l'élève d'améliorer la qualité de sa production écrite avant de la finaliser.

6. L'évaluation de la production écrite

Dans le contexte de l'enseignement du FLE en Algérie, de nombreux enseignants constatent que les élèves rencontrent encore de réelles difficultés en production écrite, malgré plusieurs années d'apprentissage. Cette situation devient encore plus préoccupante en quatrième année moyenne, une étape clé du cycle moyen, marquée par la préparation à l'examen du BEM. Beaucoup d'élèves ont du mal à organiser leurs idées, à respecter les règles de la langue française et à produire des textes clairs et compréhensibles. Face à cela, l'évaluation de la rédaction ne peut pas se faire au hasard. Elle repose sur des critères bien précis qui permettent à l'enseignant de mieux évaluer le niveau de chaque apprenant. Parmi ces points essentiels :

- Le contenu

Ce critère porte sur la position de l'élève par rapport à la consigne. En d'autres termes, sur sa compréhension du sujet. Lors de l'évaluation, l'enseignant se fonde sur le contenu de la production. Il arrive parfois que certains apprenants aient des idées pertinentes mais s'écartent du sujet, donc rendant le contenu non conforme aux consignes.

- Le style

Le style de la rédaction constitue la manière personnelle dont l'élève s'exprime et traite les textes. Il porte sur le choix des mots, la variété des phrases, l'utilisation de synonymes, d'exemples, etc. Ce critère permet d'apprécier l'originalité et la richesse de l'expression écrite, tout en captant l'attention de l'enseignant ou du lecteur.

- L'organisation du texte

Afin de structurer un texte de manière efficace, l'apprenant doit suivre une progression logique des idées. Il est essentiel de commencer par une introduction, suivie

d'un développement et conclure avec une conclusion brève pour terminer le sujet. Les connecteurs logiques et chronologiques, les techniques de mise en page, la longueur du texte sont des éléments essentiels qui contribuent à l'organisation et la liaison entre les idées.

- Les règles de la langue

La maîtrise des règles de la langue est essentielle. Il s'agit de l'ensemble des compétences linguistiques nécessaires (syntaxiques, lexicales, orthographiques) pour produire un texte. L'apprenant utilise ces règles correctement pour transmettre son message sans confusion ni ambiguïté.

7. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE au cycle moyen

Dans le contexte algérien et avec l'approche par compétences, la production écrite est évaluée régulièrement à la fin de chaque séquence pédagogique. Cette activité revêt une importance particulière dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et a connu une évolution significative dans le milieu scolaire depuis les années 1970. Aujourd'hui, l'activité scripturale est considérée comme un élément essentiel du programme éducatif, en raison de son rôle central dans le développement des compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants.

Suivant cette orientation, le Programme de français pour le cycle moyen (Ministère de l'Éducation nationale, 2016) définit la production écrite comme une activité d'expression permettant à l'élève de mettre en œuvre ses acquis linguistiques et communicationnels dans des situations variées, soulignant ainsi son rôle fondamental dans la construction du sens et la maîtrise progressive de la langue.

Certains guides pédagogiques locaux, tels que celui de la Circonscription 4 de Biskra, proposent une organisationnel processus rédactionnelle trois séances distinctes : préparation à l'écrit, production écrite et le compte rendu.

- Préparation de l'écrit

Cette séance d'une heure, qui précède la séance d'expression écrite, est animée principalement par l'enseignant. En tant que guide, il prépare ses élèves à la production écrite en analysant la consigne, en identifiant les mots-clés, en établissant les critères de réussite.

- Production écrite

Une heure aussi pour cette séance où les élèves mobilisent tout ce qu'ils ont appris. Ils commencent par élaborer un plan clair selon le type de texte à produire (par exemple : thèse, arguments, exemples pour un texte argumentatif). L'élève utilise le brouillon à la fin de chaque phase, car c'est l'espace d'invention et d'organisation des idées. L'enseignant guide et accompagne le groupe, en mettant à disposition des outils comme des banques de mots ou des schémas.

- Compte rendu de la production écrite

Pendant cette séance, l'enseignant commence par un rappel de l'énoncé de la situation d'intégration, puis identifie les points positifs et négatifs relevés dans les copies des élèves. Ensuite, il travaille avec les élèves sur une copie choisie, afin qu'ils repèrent ensemble les erreurs les plus fréquentes, apprennent à les corriger et proposent des améliorations. À la fin de la séance, l'enseignant distribue une grille d'autoévaluation pour permettre à chaque élève de relire, corriger et améliorer sa propre production.

Conclusion

En conclusion, ce deuxième chapitre a permis d'explorer en profondeur la production écrite en classe de FLE. Nous avons mis en évidence son importance dans le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants, ainsi que les objectifs pédagogiques qui lui sont associés. Les modèles didactiques présentés offrent des repères clairs pour structurer son enseignement tandis que l'analyse des difficultés rencontrées permet de mieux comprendre les obstacles à surmonter. L'évaluation de la production écrite, à travers des critères pertinents, permet de mesurer les progrès des élèves et d'orienter leur apprentissage. Enfin, L'enseignement de la production écrite en FLE au cycle moyen, dans le contexte algérien, s'appuie sur une démarche structurée en trois séances favorisant l'autonomie, la réflexion et l'amélioration continue des apprenants.

Partie pratique

Chapitre 3

protocole expérimental

Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats de notre expérimentation menée auprès d'une classe de 4^e année moyenne. Cette expérimentation avait pour but d'observer l'effet de l'auto-évaluation, à travers l'utilisation d'une grille, sur l'amélioration de la production écrite.

Dans ce qui suit, nous allons expliquer les étapes de notre expérimentation, la méthode d'analyse adoptée, puis présenter les résultats obtenus à partir des productions écrites des élèves et du questionnaire distribué au groupe expérimental. Ces résultats seront ensuite interprétés pour mieux comprendre dans quelle mesure la grille a aidé les apprenants à améliorer leurs écrits.

1. Description des éléments de l'expérimentation

1.1. Terrain d'expérimentation

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons choisi l'école du cycle moyen "**Kara Abdallah**", située au quartier El-Fayd, dans la commune de Lioua, daïra d'Ourlel, wilaya de Biskra. Cet établissement est placé sous la direction de **Monsieur LEADJAL Ibrahim**.

L'école comprend 19 classes, accueillant environ 640 élèves. L'équipe pédagogique est composée de 17 personnes administratives et 33 enseignants, dont 5 enseignantes de français chargées de l'enseignement de cette matière au niveau des quatre années du cycle moyen.

1.2. Temps et public visé

Nous avons recueilli nos données à la fin du troisième trimestre, plus précisément lors de la dernière séquence pédagogique. Ce choix n'est pas anodin, car à cette période de l'année scolaire, les élèves ont déjà acquis une base solide en production écrite. Cela nous a permis de mieux évaluer l'impact réel de l'auto-évaluation sur l'amélioration de leurs écrits, dans un moment où leurs compétences sont déjà bien installées.

Notre expérimentation a été réalisée au sein d'une classe de 4^e année moyenne (4AM). Le choix de ce niveau ne s'est pas fait au hasard. En effet, la quatrième année moyenne est une étape cruciale dans le système éducatif algérien, car elle marque la préparation à l'examen du BEM (Brevet d'Enseignement Moyen).

La classe concernée est composée de 32 élèves de sexes divers, dont 13 garçons et 19 filles, âgés entre 15 et 17 ans. Pour les besoins de l'expérimentation, les élèves ont été répartis en deux groupes égaux :

Un groupe expérimental composé de 16 élèves.

Et un groupe témoin également composé de 16 élèves.

1.3. Déroulement de l'expérimentation

1.3.1. Pré-test

- Activité : Préparation à l'écrit
- Durée : 1 heure (14 :00-15 :00) Votre texte de paragraphe
- La date : 21/04/2025

La première étape de notre expérimentation a été une séance de préparation à la production écrite, qui représente ici le pré-test. Cette séance a été menée de manière identique dans les deux groupes (expérimental et témoin).

Cette activité, d'une durée d'environ une heure, avait pour objectif de préparer les élèves à la tâche d'expression écrite : comprendre la consigne, mobiliser leurs idées et réactiver les ressources vues en classe.

La séance, encadrée par l'enseignant habituel de français, a commencé par un rappel de l'intitulé de la séquence, suivi de la présentation de la consigne aux élèves. L'activité s'est déroulée à l'aide d'un matériel pédagogique, composé essentiellement du tableau et des cahiers des apprenants.

Le sujet choisi portait sur la Journée mondiale de l'eau, célébrée le 22 mars de chaque année et la consigne proposée aux élèves était la suivante :

« À l'occasion de la Journée mondiale de l'eau qui est célébrée le 22 mars de chaque année, tu décides avec certains de tes camarades de sensibiliser les gens sur l'importance de cette source indispensable à la vie. Rédige un texte de 12 à 14 lignes dans lequel tu expliques l'importance de cette source. »

Tout d'abord, l'enseignant a procédé à la lecture collective de la consigne, suivie d'une explication des mots-clés et des attentes de la tâche (type de texte, objectif...). Ensuite, les élèves ont été encouragés à exprimer oralement leurs idées en lien avec le thème.

Puis, les élèves ont été accompagnés dans l'organisation de leurs idées sous forme de plan, en distinguant clairement les trois parties principales du texte. Une banque de mots a été construite collectivement pour enrichir leur vocabulaire et leur fournir des repères lexicaux utiles à la rédaction (par exemple : gaspillage, préserver, indispensable, ressource, environnement...).

Enfin, les élèves ont été invités à rédiger leur brouillon dans leurs cahiers, en s'appuyant sur les idées discutées en classe, mais sans modèle écrit ni critères d'évaluation affichés.

Il est important de souligner que les critères d'évaluation n'ont pas été communiqués aux élèves à ce stade. L'objectif était simplement de collecter une production écrite initiale, sans influence extérieure, afin de l'utiliser comme base de comparaison pour évaluer par la suite l'effet de l'auto-évaluation dans le cadre de notre expérimentation.

1.3.2. Test

- Activité : production écrite
- Durée : 1 heure (11 :00-12 :00)
- La date : 23/04/2025

La deuxième étape de notre expérimentation a été réalisée lors d'une séance de production écrite, d'une durée d'environ une heure. Cette séance avait pour objectif d'introduire et d'utiliser la grille d'auto-évaluation, uniquement auprès du groupe expérimental, dans le but d'observer si cet outil pouvait les aider à mieux relire et améliorer leurs écrits.

Comme dans la séance précédente, nous avons repris la même consigne d'écriture, afin de garder les mêmes conditions de départ. L'enseignant a commencé par rappeler la situation d'intégration au tableau, en reprenant les éléments essentiels de la tâche : le thème, le type de texte, les attentes de la consigne, etc. Ce rappel a permis aux élèves de se replacer dans le contexte et de mieux comprendre ce qui leur était demandé.

Ensuite, la classe a été divisée en deux groupes égaux de 16 élèves. Le groupe expérimental a reçu une grille d'auto-évaluation, tandis que le groupe témoin a travaillé sans grille. Chaque élève a repris son premier brouillon, rédigé lors du pré-test, avec pour consigne de le relire et de l'améliorer.

Avant de commencer la réécriture, j'ai pris le temps de présenter la grille oralement au groupe expérimental. Chaque critère a été expliqué de manière simple, avec des exemples concrets pour faciliter la compréhension. L'objectif était que les élèves puissent utiliser cette grille comme un guide personnel, en se posant des questions sur leur propre texte. La grille comportait six critères :

1. Donner un titre au texte,
2. Respecter la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion),
3. Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif,
4. Utiliser des connecteurs d'énumération,
5. Employer des expressions d'opposition,

6. Réaffirmer la thèse à la fin du texte.

Les élèves du groupe expérimental ont donc relu leur texte avec cette grille en main, puis ils ont coché "oui" ou "non" pour chaque critère selon ce qu'ils trouvaient ou non dans leur production. Ensuite, ils ont réécrit leur texte au propre sur une nouvelle feuille, en tenant compte de ce qu'ils avaient remarqué lors de l'auto-évaluation.

De leur côté, les élèves du groupe témoin ont également été invités à relire et corriger leur production écrite, mais sans grille ni critères précis. Ils ont corrigé selon leurs habitudes, en s'appuyant uniquement sur la consigne initiale.

La grille d'auto-évaluation utilisée dans cette séance est présentée ci-dessous :

Grille d'auto évaluation		
Nom:	Prénom:	Classe:
Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte		
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)		
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif		
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération		
5/J'ai employé l'opposition		
6/J'ai réaffirmé la thèse		

Figure 2 : Grille d'auto-évaluation remise au groupe expérimental

1.3.3. Post-test

- Activité : compte rendu 1 de la production écrite
- Durée : 1 heure (11 :00-12 :00)
- La date : 24/04/2025

Après la phase de production écrite, nous n'avons pas organisé un post-test sous forme d'une ma nous avons choisi de conclure notre expérimentation par un questionnaire destiné uniquement au groupe expérimental, dans le but de recueillir leurs impressions sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation.

Ce questionnaire n'a pas été distribué le jour même de la production, mais lors de la séance de compte rendu de la production écrite. Cette séance avait pour but de revenir avec les élèves sur leurs copies, de souligner les réussites, les erreurs fréquentes, et de favoriser une réflexion sur leur propre travail. À la fin de cette séance, les élèves du groupe expérimental ont reçu le questionnaire et ont été invités à y répondre de manière individuelle, dans le calme et sans

pression. Nous leur avons précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test, mais simplement d'un outil pour mieux comprendre leur avis sur la grille.

L'objectif de ce post-test était d'obtenir des données complémentaires aux productions écrites, en s'intéressant cette fois au vécu des élèves. Leurs réponses nous permettent de mieux comprendre comment ils ont perçu cette démarche, ce qu'ils en ont retenu, et dans quelle mesure l'outil leur a semblé utile.

Le questionnaire utilisé figure en échantillon 2.

2. Collecte des données relatives à l'expérimentation

2.1. Les productions écrites des apprenants

Les productions écrites des élèves ont constitué une source essentielle de données pour cette expérimentation. Chaque élève, qu'il fasse partie du groupe expérimental ou du groupe témoin, a rédigé deux textes : une première production avant l'introduction de la grille (pré-test), et une seconde après (test), dans les mêmes conditions de rédaction.

Afin de conserver une organisation claire des copies, nous avons utilisé la grille d'auto-évaluation comme support de collecte. Cette grille comportait un encadré dans lequel l'élève inscrivait son nom, prénom et groupe d'appartenance. Cela nous a permis de reconnaître facilement à quel groupe appartenait chaque apprenant (expérimental ou témoin), sans avoir besoin de recoder ou anonymiser les productions.

L'ensemble des textes a ensuite été classé et regroupé par groupe, ce qui a facilité l'analyse comparative. Les productions ont été évaluées en se basant sur les critères de la grille, afin d'observer les différences possibles entre les deux productions de chaque élève, ainsi que les écarts entre les deux groupes.

Ces données nous ont permis de suivre de manière plus précise l'évolution de certains aspects de la production écrite, en lien avec l'utilisation ou non de la grille d'auto-évaluation.

2.2. Les réponses au questionnaire

À la fin de l'expérimentation, un questionnaire a été remis aux élèves du groupe expérimental. Ce questionnaire avait pour but de recueillir leur avis sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation, et de mieux comprendre comment ils ont vécu cette expérience en classe.

Les réponses ont été collectées lors d'un moment dédié à la fin de la séance, dans un climat calme, propice à la réflexion. Avant de commencer, les élèves ont été informés que le

questionnaire ne servait pas à les noter, mais simplement à connaître leur ressenti personnel, en toute liberté. Cette précision les a encouragés à répondre avec sincérité.

Le questionnaire était composé de trois parties :

Une première partie sur des informations générales, une deuxième sur ce qu'ils savaient avant l'auto-évaluation, et une troisième qui portait sur leur expérience avec la grille.

Les questions étaient simples, rédigées dans un langage accessible à leur niveau. Certaines étaient fermées (choix de réponse), et une dernière question ouverte permettait aux élèves d'exprimer librement leurs impressions.

Les données issues de ce questionnaire offrent une vision complémentaire aux productions écrites, en apportant un éclairage sur la perception et le vécu des apprenants.

3. Analyses et commentaires sur les données collectées

3.1. Méthodologie d'analyse

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons utilisé les mêmes critères que ceux proposés dans la grille d'auto-évaluation remise au groupe expérimental. Ces critères nous ont permis de structurer l'analyse autour d'éléments précis et adaptés au niveau de 4^e année moyenne.

Les productions ont été analysées à partir des six critères suivants :

1. Donner un titre au texte
2. Respecter la structure argumentative (introduction, développement, conclusion)
3. Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif
4. Utiliser des connecteurs d'énumération
5. Employer des expressions d'opposition
6. Réaffirmer la thèse à la fin du texte

L'analyse a été réalisée manuellement, en relisant chaque texte et en cochant pour chaque critère s'il était respecté ou non. Les textes du groupe expérimental ont été analysés à deux moments : avant et après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation, ce qui nous a permis de mesurer les changements. En ce qui concerne le groupe témoin, seule la deuxième production a été prise en compte dans l'analyse.

Par la suite, une comparaison entre les deux productions du groupe expérimental (analyse intra-groupe) a été effectuée, puis une comparaison entre la deuxième production des deux groupes (analyse intergroupes) a permis d'évaluer l'impact de la grille d'auto-évaluation sur la

qualité des écrits. Cette méthode nous a permis d'observer quels critères ont été mieux respectés après l'introduction de la grille.

3.2. L'analyse intra-groupe

Dans cette partie, nous allons présenter une analyse détaillée des productions écrites du groupe expérimental avant et après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation. L'objectif est d'observer, critère par critère, l'évolution des performances des apprenants, à travers deux productions successives.

L'analyse ici repose sur un traitement synthétique global des résultats.

3.2.1. Analyse de la première production écrite (avant la grille)

Les résultats présentés ci-dessous ont été obtenus à partir de l'analyse de la première production écrite des apprenants du groupe expérimental.

Tableau 1 : Résultats de la première production écrite

critère	1	2	3	4	5	6
nombre d'élèves	11	7	13	9	4	9
pourcentage	68.75%	43.75%	81.25%	56.25%	25%	56.25%

Présentation des résultats

L'analyse des résultats de la première production écrite révèle une maîtrise partielle des critères attendus. L'usage du présent de l'indicatif est le plus respecté (81,25 %), suivi par le critère du titre (68,75 %) et celui de la thèse (56,25 %). En revanche, des insuffisances sont observées dans la structuration du texte (43,75 %) et surtout dans l'expression de l'opposition (25 %), qui demeure le critère le moins maîtrisé. Ces données traduisent une difficulté chez plusieurs apprenants à structurer un texte argumentatif de manière cohérente et à mobiliser les marqueurs linguistiques nécessaires.

3.2.2. Analyse de la deuxième production écrite (après la grille)

Tableau 2 : Résultats de la deuxième production écrite

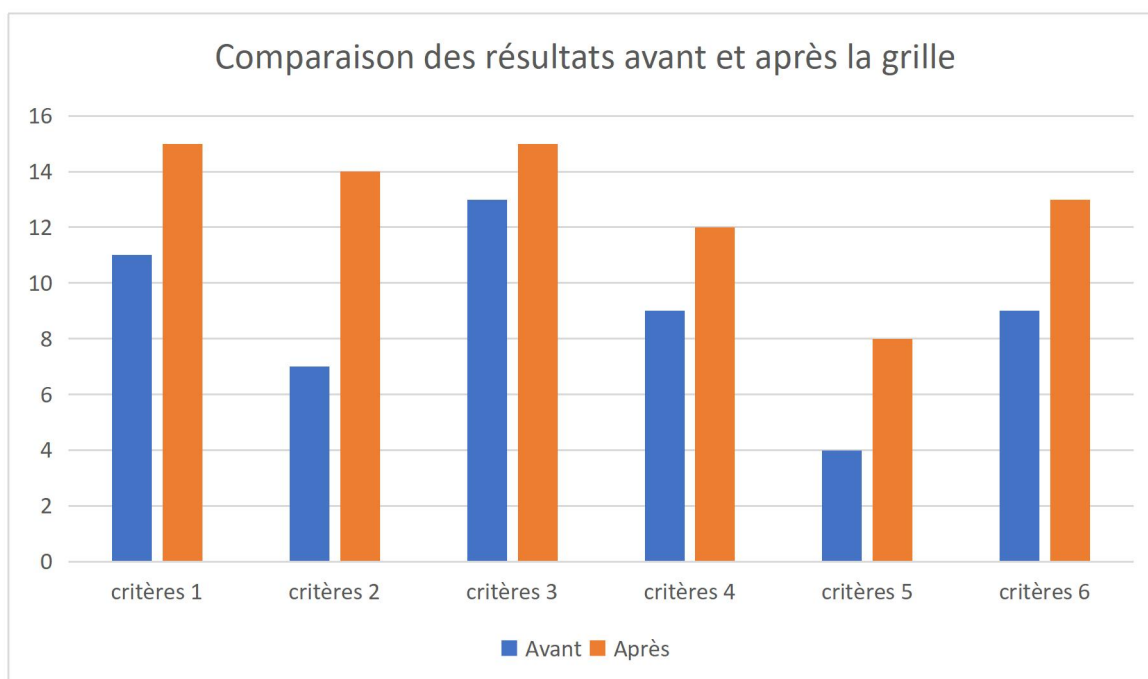
critère	1	2	3	4	5	6
nombre d'élèves	15	14	15	12	8	13
pourcentage	93.75%	87.5%	93.75%	75%	50%	81.25%

Ce deuxième relevé de résultats correspond à la production écrite réalisée après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation.

Présentation des résultats

L'analyse de la deuxième production écrite montre une amélioration globale dans le respect des critères fixés. Le titre et l'usage du présent de l'indicatif sont respectés par la majorité des apprenants (93,75 %). La structure argumentative du texte atteint 87,5 %, ce qui reflète une meilleure organisation des idées. Les connecteurs sont utilisés correctement par 75 % des apprenants, tandis que l'expression de l'opposition, bien qu'améliorée, reste encore en deçà (50 %). Enfin, la réaffirmation de la thèse est présente chez 81,25 % des élèves.

3.2.2. Comparaison globale des deux productions



Graphique 1 : Comparaison des résultats avant et après la grille

Commentaire

Le graphique 1 montre clairement une progression positive entre les deux productions du groupe expérimental. On observe une nette amélioration dans plusieurs critères, notamment au niveau du titre, de la structure du texte et de la thèse, avec des hausses respectives de 25%, 43,75 % et 25 %. L'expression de l'opposition, qui avait été peu utilisée lors de la première production (25 %), est mieux intégrée dans la seconde (50 %), ce qui reflète une prise de

conscience progressive de son importance. Même l'utilisation du présent de l'indicatif, déjà bien maîtrisée au départ, continue de progresser.

3.3. L'analyse intergroupe

Dans cette partie, nous procédons à une comparaison des productions écrites finales entre les deux groupes de l'expérimentation : le groupe expérimental, ayant utilisé une grille d'auto-évaluation, et le groupe témoin, qui a travaillé dans les conditions habituelles sans grille. Cette analyse vise à mettre en évidence l'effet de l'outil d'auto-évaluation sur la qualité des écrits des apprenants.

Les résultats du groupe témoin, obtenus à partir d'une seule production écrite, ont été traités selon les mêmes critères que ceux appliqués au groupe expérimental. Le tableau détaillé de cette analyse figure en annexe

3.3.1. Analyse du groupe témoin

Le tableau suivant présente les résultats obtenus par le groupe témoin lors de sa production écrite finale, analysée selon les six critères retenus.

Tableau 3 : Résultats du groupe témoin

critère	1	2	3	4	5	6
nombre d'élèves	10	8	12	10	2	10
pourcentage	62.5%	50%	75%	62.5%	12.5%	62.5%

Présentation des résultats

L'analyse des résultats obtenus par le groupe témoin montre une performance plutôt moyenne dans l'ensemble. L'usage du présent de l'indicatif (75 %) et l'ajout d'un titre au texte (62,5 %) sont relativement bien respectés. En revanche, certains éléments plus liés à l'argumentation, comme la structure du texte (50 %) et l'affirmation de la thèse (62,5 %), restent insuffisamment maîtrisés.

L'expression de l'opposition n'apparaît que chez une minorité d'apprenants (12,5 %), ce qui reflète une difficulté à construire une argumentation complète et cohérente sans accompagnement méthodologique spécifique.

3.3.2. Comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental

Afin de mieux visualiser les écarts entre les deux groupes, le tableau ci-dessous met en parallèle les pourcentages obtenus par chacun dans les six critères évalués.

Tableau 4 : Comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental

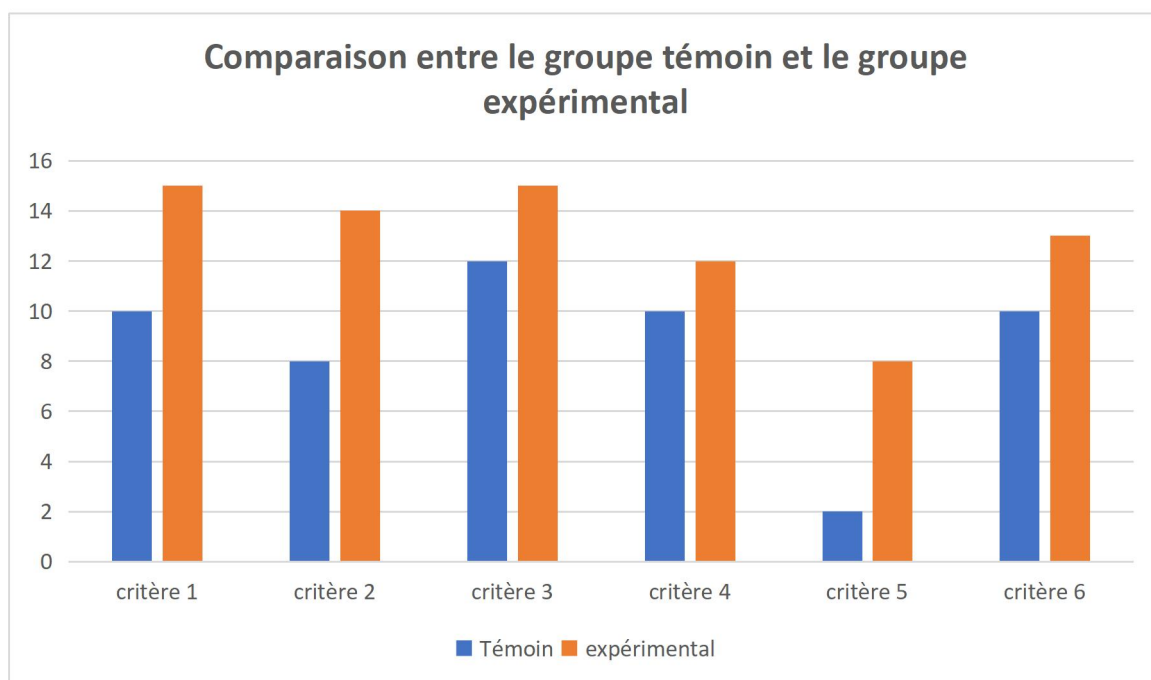
Critère	Titre	Structure	Présent	Connecteurs	Opposition	Thèse
Groupe Témoin	62.5%	50%	75%	62.5%	12.5%	62.5%
Groupe Expérimental	93.75%	87.5%	93.75%	75%	50%	81.25%
pourcentage	+31.25%	+37.5%	+18.75%	+12.5%	+37.5%	+18.75%

Présentation des résultats

Le tableau comparatif met en lumière des différences importantes entre les deux groupes. Pour chacun des critères étudiés, le groupe expérimental obtient des résultats plus élevés que le groupe témoin. Les écarts les plus marquants apparaissent dans la structure argumentative et l'expression de l'opposition, avec un écart de 37,5 % pour chaque critère.

D'autres écarts sont également notables, notamment dans l'utilisation du titre (+31,25 %), la reformulation de la thèse (+18,75 %) et le recours au présent de l'indicatif (+18,75 %).

Afin de compléter cette comparaison, le graphique suivant présente ces résultats de manière visuelle, ce qui permet de mieux apprécier l'évolution entre les deux groupes sur l'ensemble des critères.



Graphique 2 : Comparaison des résultats par critère entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

Commentaire : Nous avons constaté, à travers ce graphique, que les résultats du groupe expérimental dépassent ceux du groupe témoin dans tous les critères évalués. Cette représentation permet de mieux visualiser les écarts, en particulier dans la structure argumentative et l’expression de l’opposition, qui ont connu une nette amélioration chez les apprenants ayant utilisé la grille. Le graphique reflète donc, de manière claire, l’impact positif de cet outil sur l’organisation des idées, la qualité des écrits et l’implication des élèves dans la tâche.

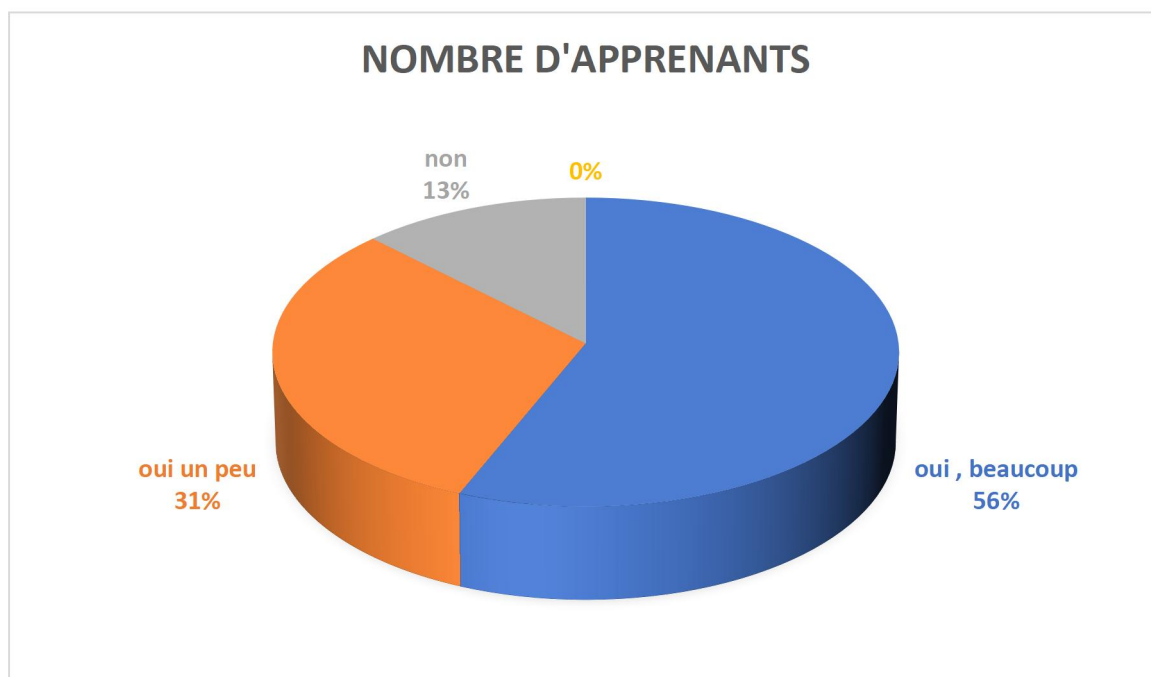
3.4. Analyse du questionnaire

Partie 1 : informations générales :

Le groupe expérimental était composé de 16 apprenants, dont 10 filles et 6 garçons. Cette diversité n’a pas été prise en compte comme variable d’analyse, car l’objectif de ce questionnaire portait uniquement sur l’utilisation de la grille d’auto-évaluation.

Question 2 : L'appréciation de la production écrite chez les apprenants**Tableau 5 :** Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 2

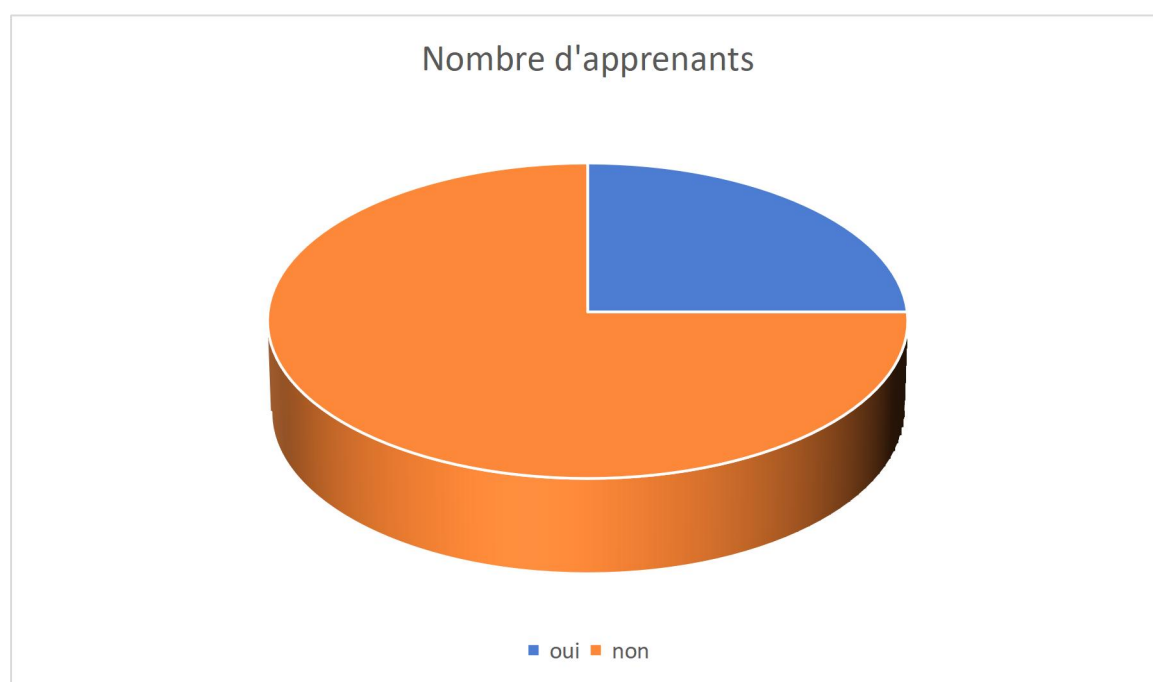
Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui, beaucoup	9	56.25%
Oui, un peu	5	31.25%
Non	2	12.5%

**Graphique 3 :** Degré d'appréciation de la production écrite chez les apprenants.

Commentaire : Les réponses à cette question visent à évaluer l'appréciation de la production écrite par les apprenants. Les données montrent que 9 élèves (56,25 %) ont affirmé aimer beaucoup cette activité, ce qui témoigne d'une bonne disposition envers ce type d'exercice. Cinq autres apprenants (31,25 %) ont indiqué l'aimer un peu, tandis que seuls deux apprenants (12,5 %) ont exprimé un désintérêt. Cette répartition montre que la majorité des élèves du groupe expérimental entretient une relation positive avec la production écrite.

Partie 2: Avant l'auto-évaluation**Question 3 : Connaissance préalable de la notion d'auto-évaluation****Tableau 6 :** Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 3

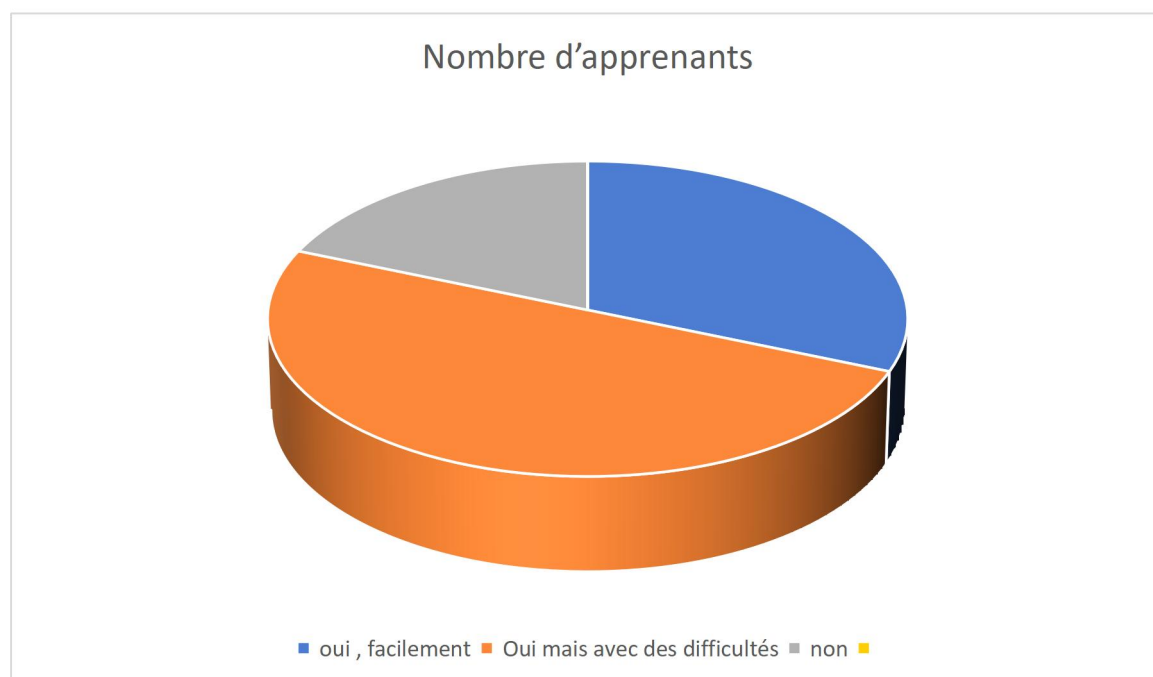
Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui	4	25%
Non	12	75%

**Graphique 4 :** Connaissance préalable de la notion d'auto-évaluation chez les apprenants.

Commentaire : Les réponses à cette question visent à identifier si les apprenants avaient déjà été exposés à la notion d'auto-évaluation avant cette expérimentation. Les données montrent que seulement 4 élèves (25 %) connaissaient cette notion, tandis que la majorité des apprenants, soit 12 (75 %), n'en avait jamais entendu parler. Cette répartition montre que l'auto-évaluation est encore peu intégrée dans leurs pratiques scolaires.

Question 4 : Capacité à identifier ses propres erreurs**Tableau 7** : Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 4

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
oui, facilement	5	31.25%
Oui mais avec des difficultés	8	50%
non	3	18.75%

**Graphique 5** : Capacité des apprenants à identifier leurs erreurs dans une production écrite.

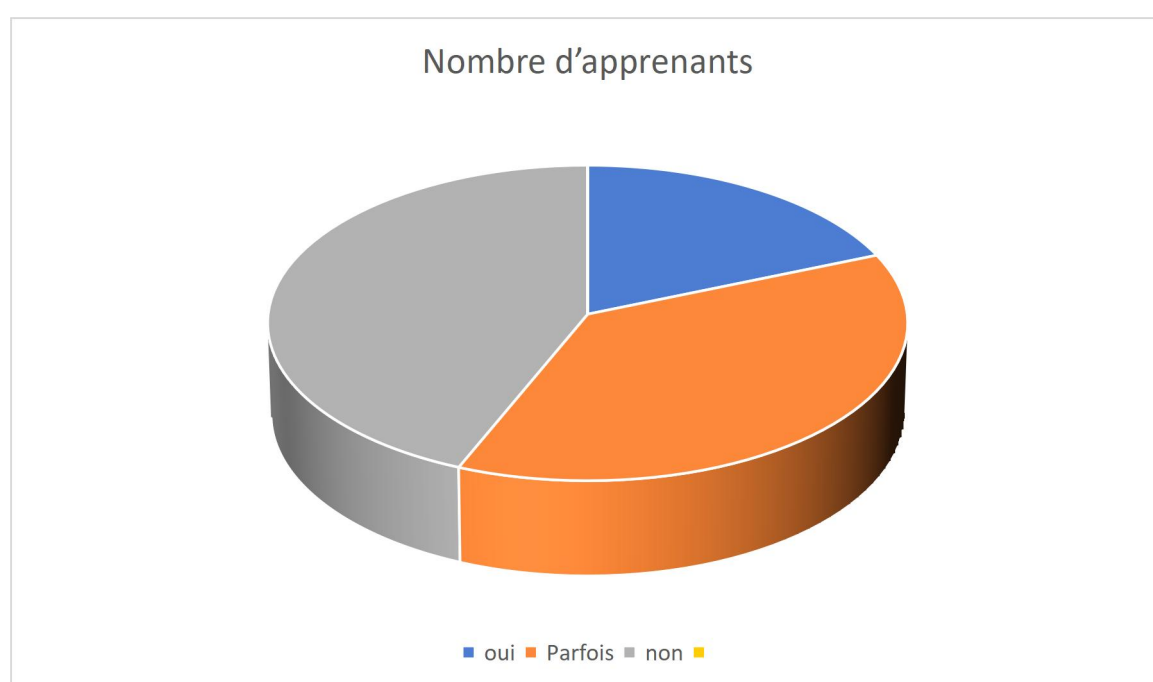
Commentaire : Cette question a été posée afin de mieux comprendre le niveau d'autonomie des apprenants face à la relecture de leurs écrits. Les résultats indiquent que 5 élèves (31,25 %) se disent capables d'identifier leurs erreurs sans aide, tandis que 8 apprenants (50 %) y parviennent avec difficulté. En revanche, 3 d'entre eux (18,75 %) ne sont pas en mesure de le faire seuls. Ces chiffres révèlent une autonomie encore incomplète chez la majorité des élèves.

Partie 3 : votre expérience avec la grille d'auto-évaluation

Question 5 : Utilisation de la grille d'auto-évaluation

Tableau 8 : Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 5

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui	3	18.75%
Parfois	6	37.5%
Non	7	43.75%

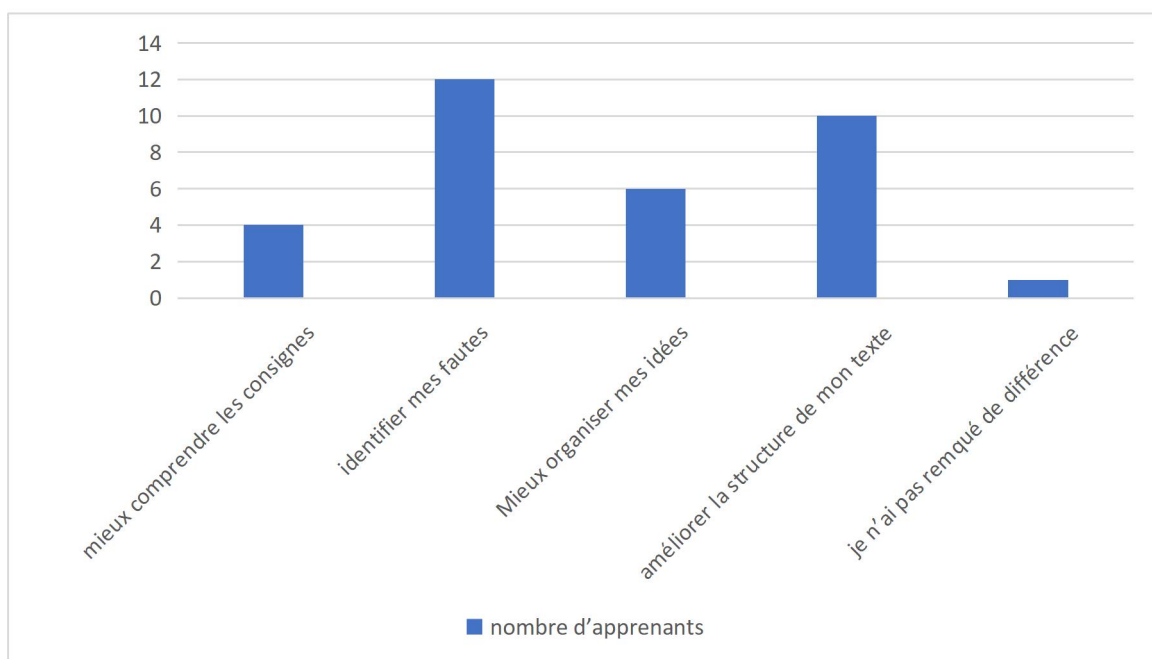


Graphique 6 : Fréquence d'utilisation de la grille d'auto-évaluation par les apprenants.

Commentaire : Cette question avait pour but de vérifier si les apprenants ont réellement intégré l'utilisation de la grille d'auto-évaluation dans leur pratique. Les réponses révèlent que seuls 3 élèves (18,75 %) ont affirmé l'utiliser systématiquement, alors que 6 apprenants (37,5 %) ne l'ont utilisée que de manière occasionnelle. De plus, 7 élèves (43,75 %) déclarent ne pas avoir utilisé la grille du tout. Cette répartition montre que, malgré sa mise à disposition, l'intégration de la grille dans le processus d'écriture reste encore partielle.

Question 6 : Apports perçus de la grille d'auto-évaluation**Tableau 9** : Répartition des réponses à la question 6

Proposition	Nombre d'apprenants	pourcentage
mieux comprendre les consignes	4	25%
Identifier mes fautes (grammaire , orthographe , etc)	12	75%
Mieux organiser mes idées	6	37.5%
Améliorer la structure de mon texte	10	62.5%
je n ai pas remarqué de différence	1	6.25%

**Graphique 7:** Perception des apports de la grille d'auto-évaluation par les apprenants.

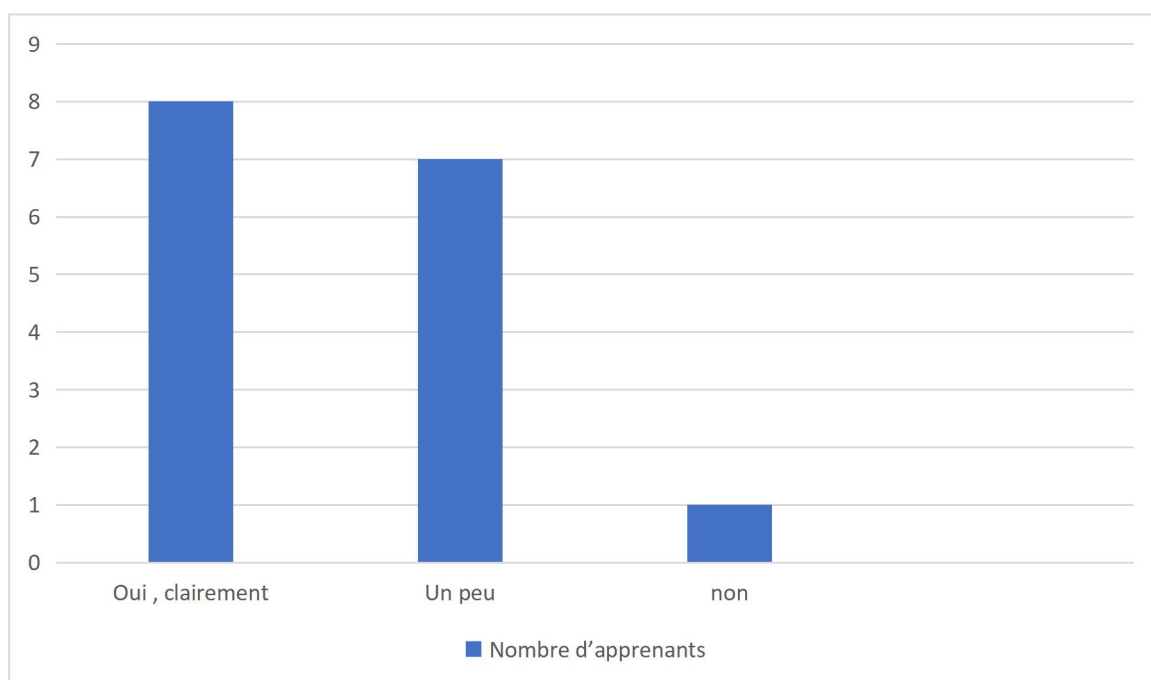
Commentaire : Cette question avait pour objectif d'identifier les aspects de l'écriture que la grille a le plus aidé à améliorer selon les apprenants. Une majorité importante, soit 12 élèves (75 %), estime que la grille leur a permis d'identifier leurs fautes. Dix apprenants (62,5 %) affirment qu'elle les a aidés à mieux structurer leur texte, tandis que 6 élèves (37,5 %) ont ressenti une amélioration dans l'organisation de leurs idées. Seuls 4 apprenants (25 %) pensent

qu'elle a facilité la compréhension des consignes. Enfin, une seule réponse (6,25 %) indique qu'il n'y a eu aucune différence perçue.

Question 7 : Amélioration perçue dans les productions écrites

Tableau 10 : Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 7

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui, clairement	8	50%
Un peu	7	43.75%
non	1	6.25%

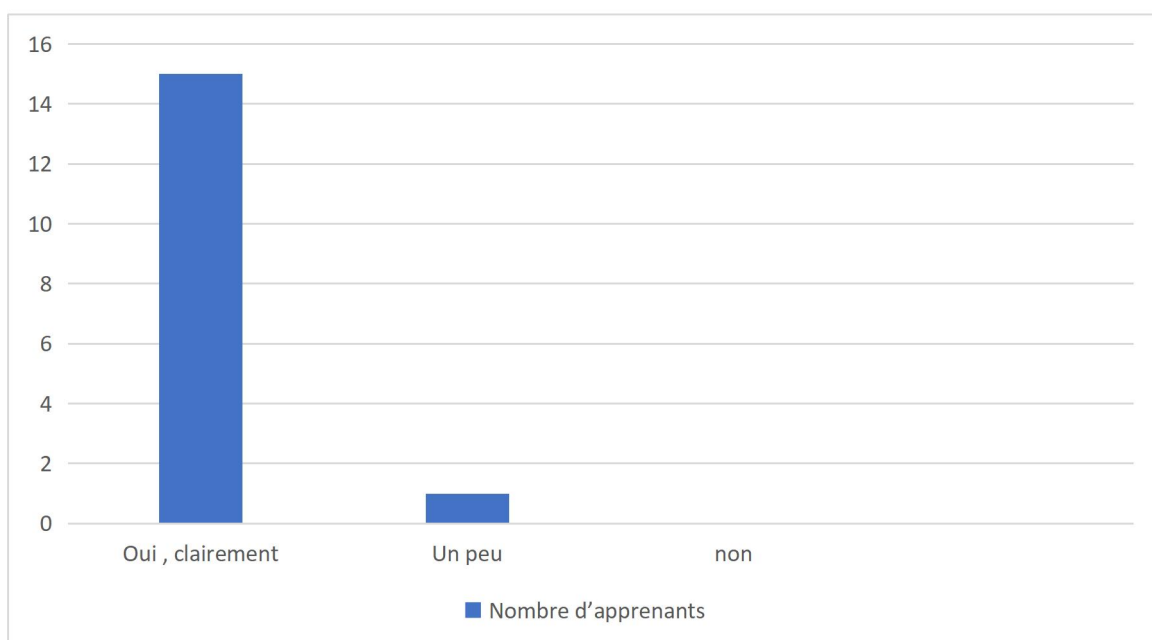


Graphique 8: Perception des apprenants concernant l'amélioration de leurs productions écrites.

Commentaire : Cette question visait à mesurer si les apprenants ont ressenti un effet concret de la grille sur la qualité de leurs productions écrites. La moitié du groupe (50 %) affirme avoir clairement constaté une amélioration, tandis que 43,75 % ont perçu un léger progrès. Une seule réponse (6,25 %) indique une absence d'effet. Ces résultats montrent que la grande majorité des élèves ont ressenti un bénéfice, à des degrés variables, dans leurs écrits après l'usage de la grille.

Question 8 : Motivation à se corriger soi-même grâce à la grille**Tableau 11 : Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 8**

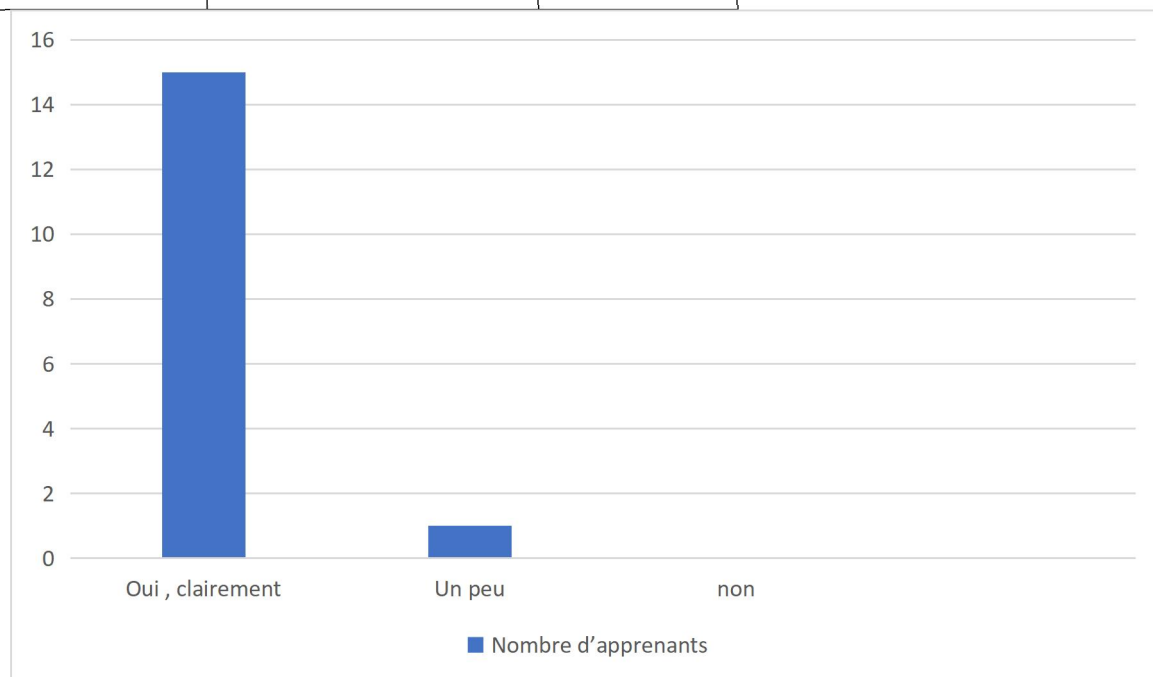
Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui, clairement	15	93.75%
Non	1	6.25%
Je ne sais pas	0	0%

**Graphique 9 : Impact de la grille sur la motivation à l'autocorrection.**

Commentaire : Cette question avait pour but d'évaluer l'effet de la grille sur la motivation des apprenants à se corriger eux-mêmes. Une très large majorité (93,75 %) affirme que la grille les a encouragés à réviser leur production écrite de manière autonome, tandis qu'un seul élève (6,25 %) ne partage pas cet avis. Aucune hésitation n'a été exprimée.

Question 9 : Degré de facilité d'utilisation de la grille**Tableau 12 :** Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 9

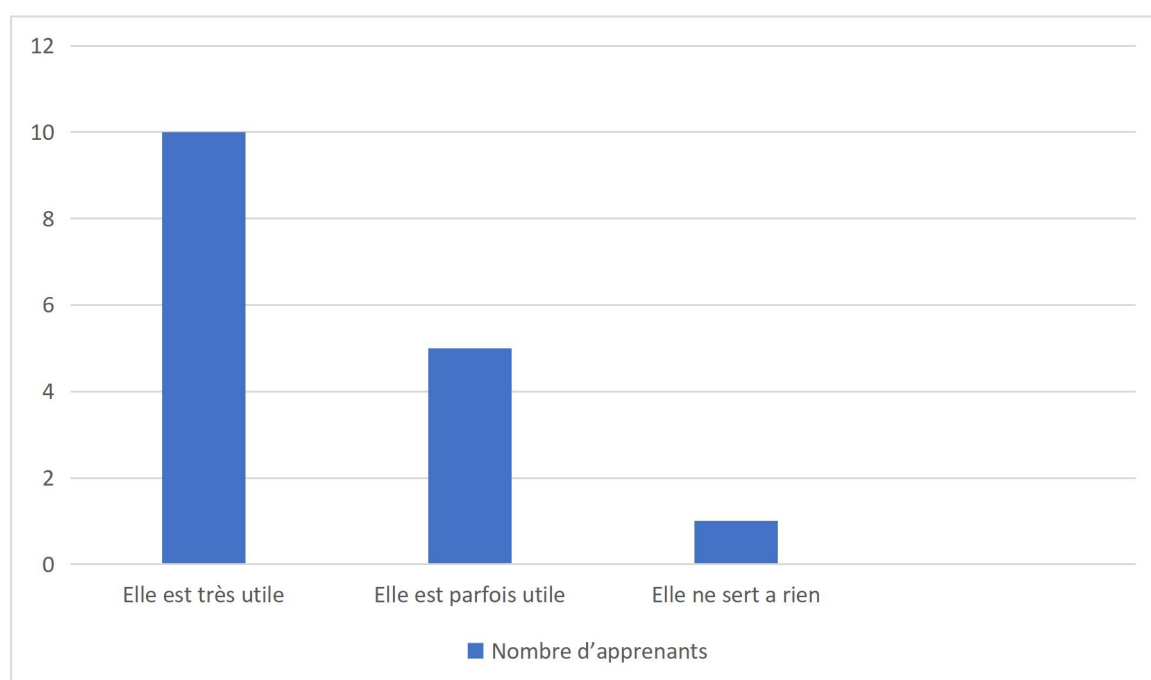
Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Très facile	8	50%
Moyennement facile	7	43.75%
Difficile	1	6.25%

**Graphique 10 :** Degré de facilité perçue dans l'utilisation de la grille.

Commentaire : Cette question visait à recueillir l'avis des apprenants sur la facilité d'utilisation de la grille d'auto-évaluation. La moitié du groupe (50 %) a jugé l'outil très facile à utiliser, tandis que 43,75 % ont trouvé son usage moyennement simple. Une seule réponse (6,25 %) fait état d'une certaine difficulté. Ces résultats traduisent une accessibilité globale de la grille, ce qui est un facteur clé dans l'adhésion des élèves à cette démarche.

Question 10 : Avis global sur l'utilité de la grille d'auto-évaluation**Tableau 13** : Pourcentage des apprenants ayant répondu à la question 10

Réponse	Nombre D'apprenants	Pourcentage
Elle est très utile	10	62.5%
Elle est parfois utile	5	31.25 %
Elle ne sert a rien	1	6.25 %

**Graphique 11** : Avis des apprenants sur l'utilité de la grille d'auto-évaluation.

Commentaire : À travers cette question, les apprenants ont exprimé leur avis global sur la grille utilisée pendant l'expérimentation. Les résultats indiquent que 62,5 % des élèves la considèrent comme un outil très utile, tandis que 31,25 % estiment qu'elle peut être utile dans certains cas. Une seule réponse (6,25 %) remet en question son efficacité. Ces données reflètent une perception globalement positive de la grille.

Question 11 : Remarques ou suggestions des apprenants

Aucune réponse n'a été formulée à cette question ouverte. Les apprenants n'ont émis ni remarques ni suggestions concernant la grille ou l'activité d'écriture.

3.5. Interprétation générale des résultats

Nous avons pu observer de manière concrète les effets de l'auto-évaluation sur l'amélioration des productions écrites des apprenants. L'introduction d'une grille d'auto-évaluation avant la phase de correction de l'a permis aux élèves du groupe expérimental de s'engager activement dans la révision de leurs textes, en prenant conscience des critères essentiels d'une production écrite bien structurée.

L'analyse des copies a mis en évidence une progression notable chez la majorité des apprenants ayant utilisé la grille, notamment dans des aspects tels que la présence du titre, la formulation de la thèse, la structuration argumentative et l'utilisation du présent de l'indicatif. Cette évolution s'est accompagnée d'un changement d'attitude, où les élèves se sont montrés plus investis, plus autonomes et plus attentifs à la qualité de leur propre travail.

Les réponses au questionnaire viennent confirmer ces observations. Les apprenants ont exprimé une perception globalement positive de la grille, la considérant comme un outil utile, clair et motivant. La majorité d'entre eux a affirmé avoir ressenti une amélioration dans leurs écrits, et a reconnu que la grille les avait encouragés à s'autocorriger, à mieux organiser leurs idées et à structurer leurs textes avec plus de rigueur.

En ce qui concerne le groupe témoin, seule la deuxième production écrite a été analysée. Cette analyse a montré que plusieurs critères n'étaient pas totalement maîtrisés par les apprenants. L'absence de grille ne leur a pas permis de cibler clairement les points à améliorer dans leurs textes. Cela peut expliquer la difficulté qu'ils rencontrent à progresser sans repères précis. Cette situation contraste avec celle du groupe expérimental, dont les productions ont montré des améliorations après l'utilisation de la grille.

Conclusion

Pour conclure, les résultats obtenus à travers cette expérimentation ont montré que l'auto-évaluation, à l'aide d'une grille, peut avoir un impact positif sur la production écrite des élèves. L'analyse des textes et les réponses au questionnaire ont permis de constater des améliorations chez le groupe expérimental, contrairement au groupe témoin. Ces résultats confirment l'intérêt d'intégrer des outils d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit, afin d'aider les apprenants à mieux comprendre leurs erreurs et à progresser.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, l'utilisation de l'auto-évaluation comme outil pour l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 4e année moyenne dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) a été explorée. À la lumière de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que nos hypothèses se sont révélées justes et que les objectifs fixés ont été atteints.

La problématique que nous avons soulevée portait sur la contribution possible de l'auto-évaluation, à travers une grille, dans le développement des compétences scripturales chez les élèves de ce niveau.

Pour y répondre, nous avons avancé les hypothèses suivantes : l'utilisation régulière d'une grille d'auto-évaluation pourrait améliorer la qualité des productions écrites en incitant les apprenants à identifier et corriger leurs erreurs de manière autonome. En outre, elle pourrait également favoriser le développement des compétences métacognitives en les aidant à mieux organiser leurs idées et structurer leurs écrits.

Enfin, cette démarche active et réflexive pourrait renforcer l'autonomie des élèves en les rendant acteurs de leur apprentissage et plus responsables de leurs progrès.

L'analyse des résultats a montré que l'introduction de l'auto-évaluation, à travers une grille simple et accessible, peut contribuer de manière significative à l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 4e année moyenne. L'enseignant utilise la grille comme un support pédagogique visant à aider les élèves à relire, corriger et structurer leurs écrits de manière plus réfléchie.

Au cours des deux séances d'écriture, une différence notable a été observée entre les productions du groupe expérimental et celles du groupe témoin. Lors de la première séance, sans grille d'auto-évaluation, les apprenants des deux groupes ont rédigé leurs textes librement. Cependant, dès la deuxième séance, les élèves du groupe expérimental ayant utilisé la grille ont montré une amélioration sensible dans la qualité de leurs productions : leurs textes étaient mieux structurés, les idées étaient plus organisées, et les erreurs linguistiques réduites. Cela a permis de confirmer la première et la deuxième hypothèse, à savoir que l'auto-évaluation permet non seulement de repérer et corriger ses erreurs, mais aussi de mieux organiser ses idées et structurer ses écrits.

Lors de la troisième séance, consacrée à la passation du questionnaire, les réponses des élèves du groupe expérimental ont révélé une prise de conscience de leurs lacunes, un sentiment de responsabilité face à leurs écrits et une appréciation positive de l'outil utilisé.

Conclusion générale

Ces retours valident également la troisième hypothèse, qui souligne le rôle de l'auto-évaluation dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

En somme, la grille d'auto-évaluation s'est révélée être un outil pédagogique pertinent, capable de soutenir les apprenants dans la révision de leurs productions écrites, tout en favorisant une posture réflexive et active dans le processus d'apprentissage.

Comme perspective, nous proposons d'intégrer l'auto-évaluation de manière plus systématique dans les pratiques pédagogiques, en l'introduisant idéalement avant la correction de l'enseignant. Cette démarche favorise la prise de conscience des erreurs, stimule la réflexion sur l'écrit et développe une posture d'apprenant actif et autonome. Elle permet aussi d'impliquer davantage les élèves dans le processus d'amélioration de leurs compétences, tout en réduisant la dépendance vis-à-vis du correcteur.

Dans un avenir proche, l'auto-évaluation pourrait être adaptée à d'autres domaines de la langue, comme la production orale ou la grammaire, en utilisant des supports variés tels que des grilles numériques interactives. Ces outils, accessibles sur tablettes ou ordinateurs, offriraient un retour immédiat et personnalisé, renforçant l'engagement des apprenants et favorisant une progression plus autonome et efficace.

Bibliographie

Les ouvrages scientifiques :

1. Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique* (Tome 2). Paris : Nathan Pédagogie.
2. Chartrand, S. G. (2006). *L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants*. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (Éds.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses universitaires de Namur.
3. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
4. Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International. Coll. Dirigée par Robert Galisson.
5. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
6. De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation du savoir-être*. Dans J.-M. De Ketele (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles : De Boeck.
7. De Ketele, J.-M. (2006). *L'évaluation des compétences : Guide pour la construction d'épreuves et de dispositifs d'évaluation*. De Boeck.
8. Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
9. Doyon, C., & Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, Chroniques sociales*.
10. Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils*. Paris.
11. Khan, G. (1993). *Des pratiques de l'écrit*. Hachette.
12. Largy, P. (1998). *La production écrite. Septième année, programme d'étude en FL2*.
13. Milly, G. (2001). *Poétique de texte (3e éd.)*. France.
14. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.
15. Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
16. Tagliante, C. (1993). *L'évaluation*. Dans *Techniques de classe*. Clés International.
17. Timbal-Duclaux, L. (1986). *L'expression écrite : écrire pour communiquer (3e éd.)*. France.
18. Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

Les dictionnaires :

1. Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
2. Dubois, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, coll. Trésors du français.
3. Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.). Montréal: Guérin ; Paris : ESKA.

Articles :

1. Alarcon, M. H. (2001, juillet-décembre). *Proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz*. Collection pédagogique universitaire, (36), 4.
2. Albert, M.-C. (1998, novembre-décembre). *Évaluer les productions écrites des apprenants*. Le Français dans le Monde, (299), 58–64.
3. Carvalho, M. P. D. A. (2018). *Développer les compétences liées à l'auto-évaluation des élèves dans la discipline « Communication Professionnelle et Organisation » par le biais d'outils favorisant leur auto-évaluation*. [En ligne]. Consulté sur <https://portal.education.lu/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=14&moduleid=2497&articleid=6486&documentid=401>.
4. Derimatas, L. (2009). *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. Turquie, (2).
5. Dor, S. (2017, 27 mars). *Les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles*. Parenthèse vidéo ludique. <https://www.simondor.com/blog/2017/03/connaissances.html>.
6. Eynard, M. (2013, janvier). *Qu'est-ce que l'écriture ?* Liseron, (20), 6.
7. Fischer, J.-P. (1998). *La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP*. Revue française de pédagogie, 122,99–111. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1139>
8. Guersas, H., & Guersas, N. (2017). *L'insuffisance de la performance en production écrite chez les apprenants de la 1^{re} AS, selon les avis des enseignants*. Revue Sciences Sociales et Humaines, (12), 426–441. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AERsshumb/RsshumbNo12P1Y2017/rsshumb_2017-n12-p1_426-441_fre.pdf
9. Largy, P. (2006, février). *Orthographe et illusion*. Cahiers pédagogiques, (440).

Les thèses et les mémoires :

1. Cox, H. (2009). *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation* (Mémoire de fin d'études). Haute école pédagogique du Valais. https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf
2. Harid, M. (2020). *L'apport du travail collaboratif dans la production écrite : cas des élèves de deuxième année secondaire* (Mémoire de master). Université 8 Mai 1945 – Guelma. <https://dspace.univ-guelma.dz/handle/123456789/10864>
3. Satha, R., & Ben Hamdi, N. (2023). *L'apport de l'auto-évaluation dans l'amélioration de la production écrite : Cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Houari Boumediene* (Mémoire de master). Université 8 Mai 1954, Guelma. <https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/15710/1/M841.522.pdf>

Sitographie:

1. Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. https://books.google.dz/books/about/Le_Rapport_%C3%A0_1_%C3%A9criture.html?id=t5NhtrkVOAAC&redir_esc=y
2. Dictionnaire du Robert. (2005). Dictionnaire du Robert (Back Marty & ZimmermannSilke, Éd.). Paris : Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/en/definition/production>
3. Larousse. Écriture. Dictionnaire français en ligne. Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écriture/27743>
4. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). <https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/autoevaluation.pdf>
5. Ministère de l'Éducation nationale. (2016). Programme de français : cyclemoyen. République Algérienne Démocratique et Populaire. <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/وثيقة-مراقبة-فرنسية.pdf>
6. Wiktionnaire. Auto. Wiktionnaire. <https://fr.wiktionary.org/wiki/auto>

Annexe

Échantillon 01: Moment de l'expérimentation en classe – grille d'auto-évaluation remplie par un apprenant

son habitat de nombreux animaux tels que les poissons. Ainsi, la préservation de l'eau est une nécessité vitale.

Grille d'auto-évaluation

Nom: _____ Prénom: _____ Classe: _____

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte		
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)		X
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif		X
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération	✓	
5/J'ai employé l'opposition	✓	
6/J'ai réaffirmé la thèse		X

Échantillon 02:questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental

Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales

1.Sexe :

- ☐ Fille
- ☐ Garçon

2.Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?

- ☐ Oui, beaucoup
- ☐ Oui, un peu
- ☐ Non

Partie 2 : Avant l'auto-évaluation

3.Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4.En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?

- ☐ Oui, facilement
- ☐ Oui, mais avec difficulté
- ☐ Non

Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation

5.Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?

- ☐ Oui, toujours
- ☐ Parfois
- ☐ Non

6. La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)

- ☐ Mieux comprendre les consignes
- ☐ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)
- ☐ Mieux organiser mes idées
- ☐ Améliorer la structure de mon texte.
- ☐ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Un peu
- ☐ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

- ☐ Très facile
- ☐ Moyennement facile
- ☐ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

- ☐ Elle est très utile
- ☐ Elle est parfois utile
- ☐ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

- **Les productions des apprenants du groupe expérimental :**

Échantillon 03: Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 01

L'eau ne soit pas importante pour la vie, l'eau soit la vie. Je pense que l'eau est une source vitale précieuse et importante.

D'abord, l'eau nous permet de rester en vie et propose par exemple boire, se laver et faire du ménage.

Ensuite, on utilise pour arroser les arbres et dans l'agriculture comme pour arroser les légumes.

et les fruits.

Enfin, il produit l'énergie électrique, c'est une énergie renouvelable.

L'eau apporte l'ordre car c'est un riche.

En conclusion, il faut préserver cette source et éviter le gaspillage de l'eau.

Grille d'auto évaluation

Nom: _____

Prénom: _____

Classe: _____

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte		<input checked="" type="checkbox"/>
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)	<input checked="" type="checkbox"/>	
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif		<input checked="" type="checkbox"/>
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération	<input checked="" type="checkbox"/>	
5/J'ai employé l'opposition		<input checked="" type="checkbox"/>
6/J'ai réaffirmé la thèse	<input checked="" type="checkbox"/>	

Échantillon 04 :Deuxième production écrite de l'apprenant 01 (après auto-évaluation)

L'or bleu =

L'eau n'est pas importante pour la vie, l'eau est la vie. Je pense que l'eau est une source vitale précieuse et important.

D'abord, l'eau nous permet de rester en vie et propose par exemple bien, se laver et faire de ménage.

Ensuite, On utilise pour arroser les arbres et dans agriculture comme pour arroser les légumes

et les fruits.

Enfin, Il produit l'énergie électrique, c'est une énergie renouvelable. L'eau appelle l'or bleu car est une richesse rare mais il gaspillée.

En conclusion, sans l'eau, il n'y aura pas de vie donc, il faut préserver cette source et éviter le gaspillage de l'eau.

Échantillon05 Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 02

L'importance de l'eau

L'eau est devenue une ressource rare et menacée dans le monde. Je pense qu'elle est une condition indispensable à la vie de tous les êtres vivants.

D'abord, elle est le principal constituant de tous les êtres vivants et un élément indispensable à toutes formes de vie.

Ensuite, l'eau tient une place particulièrement importante dans notre vie; elle est essentielle dans la majorité des activités quotidiennes.

Enfin, cette ressource constitue un facteur essentiel dans les zones humides, ainsi que le milieu de vie de plusieurs espèces animales aquatiques.

Pourtant, l'eau est souvent mal utilisée et gaspillée par l'homme, ce qui menace la survie de tous les êtres vivants.

Grille d'auto évaluation

Nom:

Prénom:

Classe:

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte	✓	
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)	✓	
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓	
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération	✓	
5/J'ai employé l'opposition	✓	
6/J'ai réaffirmé la thèse	✓	

Échantillon 06: Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 03

L'eau est indispensable à la vie sur Terre. C'est cela pour plusieurs raisons. D'abord, elle est nécessaire pour tous les êtres vivants tels que les hommes, les animaux et les plantes. Ensuite, nous l'utilisons pour beaucoup d'activités quotidiennes telles que le nettoyage ou la cuisine. Enfin, les fleuves, rivières et océans sont l'habitat de nombreux animaux tels que les poissons.

Grille d'auto évaluation

Nom:

Prénom:

Classe:

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte		X
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)	✓	
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓	
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération	✓	
5/J'ai employé l'opposition		X
6/J'ai réaffirmé la thèse		X

Échantillon07:Deuxième production écrite de l'apprenant 03 (après l'auto-évaluation)

L'importance de l'eau

L'eau est indispensable à la vie sur Terre est cela pour plusieurs raisons.

D'abord, elle est nécessaire pour tout être vivant tels que les hommes, les animaux et les plantes.

Ensuite, nous l'utilisons pour beaucoup d'activités quotidiennes telles que le nettoyage ou la cuisine. Certains citoyens se plaignent de la pollution de l'eau ; ~~pour~~ ~~tant~~ ils privilégient la voiture aux transports en

Commun.

Enfin, Les fleuves, mers et océans sont l'habitat de nombreux animaux tels que les poissons.

Ainsi, La préservation de l'eau est une nécessité vitale.

Échantillon 08: Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 04

l'eau est depuis toujours un élément naturel très important cela pour plusieurs raisons.

Sans eau, la vie serait impossible pour tous les êtres vivants que ce soit pour l'homme ou pour la faune et la flore.

L'eau est très importante dans la vie quotidienne de l'homme qui en fait divers usages par exemple le nettoyage et la cuisine.

L'eau est nécessaire aux diverses activités comme l'agriculture et l'industrie et l'industrie.

Grille d'auto évaluation		
Nom: _____	Prénom: _____	Classe: _____
Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte		X
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)	✓	
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓	
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération		X
5/J'ai employé l'opposition		X
6/J'ai réaffirmé la thèse		X

Échantillon 09: Deuxième production écrite de l'apprenant 04 (après l'auto-évaluation)

L'eau

L'eau est depuis toujours un élément naturel très important et cela pour plusieurs.

D'abord, Sans eau, la vie sera impossible pour tous les êtres vivants que se soient pour l'homme ou pour la faune et la flore.

Ensuite, l'eau est très importante dans la vie quotidienne de l'homme qui en fait divers usages, par exemple le nettoyage et la cuisine.

Enfin, l'eau est nécessaire aux diverses activités connexes telles que l'agriculture et l'industrie et l'industrie.

Donc je pense que l'eau est vraiment importante et qu'il faut la préserver.

Échantillon 10: Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 05

L'importance de l'eau

L'eau est une source importante de l'indispensable à la vie, il préserve la terre et la plante de l'extinction.

D'abord, l'eau l'importance dont la vie est une source enveloppement. Ensuite, il illustre l'exemple dont les océans et la nature et la mer. Enfin, il fait comportement avec protégé.

en conclusion, il fait sensibiliser l'homme l'importance l'eau et l'environnement.

Grille d'auto évaluation

Nom:

Prénom:

Classe:

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte	✓	
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)	✓	
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓	
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération	✓	
5/J'ai employé l'opposition		x
6/J'ai réaffirmé la thèse	✓	

Échantillon11: Deuxième production écrite de l'apprenant 05 (après l'auto-évaluation)

L'importance de l'eau.

L'eau est une source importante de l'indispensable à la vie, il préserve la terre et la plante de déshydratation.

D'abord, l'eau l'importance dont la vie et est une source universelle.

Ensuite, il y a l'exemple dont les océans et la nature et la mer.

Enfin, lorsque il fait comprendre avec l'eau protège des parasites.

En conclusion, Nous il faut sensibiliser l'homme l'importance de l'eau et l'environnement.

Échantillon 12: Productions écrite et grille d'auto-évaluation de l'apprenant 06

L'eau source de la vie
 L'eau est très importante pour la vie
 Les êtres vivants ne peuvent pas vivre.
 L'eau est utile pour les humains.
 L'homme utilise l'eau pour se laver et boire.
 Donc, l'eau est aussi nécessaire pour les
 activités comme l'agriculture.

Grille d'auto évaluation

Nom:

Prénom:

Classe:

Indicateur	Oui	Non
1/J'ai donné un titre à mon texte	✓	
2/J'ai respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion)		X
3/J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓	
4/J'ai utilisé les connecteurs d'énumération		X
5/J'ai employé l'opposition		X
6/J'ai réaffirmé la thèse	✓	

Échantillon13:Deuxième production écrite de l'apprenant 06(après l'auto-évaluation)

L'eau source de vie

L'eau est très importante pour la vie.

Les êtres vivants ne peuvent pas vivre. Il est utile pour les humains. L'homme utilise l'eau pour se laver et boire.

Ainsi, l'eau est aussi nécessaire pour les activités comme l'agriculture.

- Les productions des apprenants du groupe témoin.

Échantillon 14: production écrite de l'apprenant 01

L'importance de l'eau

→ L'eau est un source indispensable la vie. Je pense que il y'a des gens utiliser cette source machiquement.

→ **D'abord**, l'eau sauver les plantes et les faunes et flore

→ **Ensuite**, nous l'utilisons pour beaucoup d'activité quotidiennes telles que le nombreux animaux tels que les poissons

→ **Enfin**, les fleuves rivières et océans sont l'habitat de nombreux animaux tels que les poissons

Donc, l'eau est une ressource précieuse il faut la préserver et éviter de la gaspillage

Échantillon 15: production écrite de l'apprenant 02

L'eau c'est la vie, elle est l'élément
essentiel qui conduit à la prospérité. Je
crois qu'il est très important de préserver
cette source indispensable à la vie et
cela pour plusieurs raisons.

D'abord, quand l'homme préserve l'eau il
assure sa survie. En effet il en a
besoin pour boire, nettoyer... etc.
Ensuite, elle contribue à l'amélioration
du bien être social.

Enfin, plus 70% de la planète terre
est composée d'eau c'est pourquoi on
l'appelle la planète bleue.

En conclusion, je suis convaincue que la
préservation de l'eau qui est indispensable
de l'eau qui est indispensable à la vie est très
importante, donc il faut lutter contre le
gaspillage de cet élément vital.

Échantillon 16: production écrite de l'apprenant 03

L'eau est une richesse et une source de vie humaine.

Les humains sont la principale cause de gaspillage de l'eau par exemple : gaspiller l'eau potable.

L'eau est la raison de l'existence des organismes animaux et végétaux tels que les plantes.

Grâce à cette ressource la présence permanente d'organismes vivants peut être assurée.

L'eau est la chose la plus chère à avoir mais lorsqu'elle disparaît c'est la chose la plus précieuse.

Échantillon 17: production écrite de l'apprenant 04

L'importance de l'eau :

L'eau est un source in
dis pensable à la vie.

D'abord, L'eau est uti lisée
dans le domaine de l'agri
culture.

Ensuite, elle est nécessaire dans
la vie quoti dienne comme le

l'infir, Cette ressource assure la
vie des êtres vivants sur notre
planète.

Échantillon 18: production écrite de l'apprenant 05

- L'eau est devenue une ressource rare et menacée dans le monde. Je pense qu'elle est une condition indispensable à la vie de tous les êtres vivants.
- elle est le principal constituant de tous les êtres vivants et l'élément indispensable à toutes formes de vie.
- L'eau tient une place particulièrement importante dans notre vie; elle est essentielle dans la majorité des activités dans notre quotidien.
- cette ressource constitue le facteur essentiel dans les zones humides ainsi que le milieu de vie plusieurs espèces animales aquatiques.

- **Réponses au questionnaire (groupe expérimental)**

Échantillon 19: Réponse 01

***Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur
l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales

1. Sexe :

☐ Fille

☒ Garçon

2. Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?

☐ Oui, beaucoup

☐ Oui, un peu

☒ Non

Partie 2 : Avant l'auto-évaluation

3. Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?

☐ Oui

☒ Non

4. En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?

☐ Oui, facilement

☐ Oui, mais avec difficulté

☒ Non

Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation

5. Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?

☐ Oui, toujours

☐ Parfois

☒ Non

6. La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)

- ☐ Mieux comprendre les consignes
- ☐ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)
- ☒ Mieux organiser mes idées
- ☒ Améliorer la structure de mon texte.
- ☐ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

- ☒ Oui, clairement
- ☐ Un peu
- ☐ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

- ☒ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

- ☐ Très facile
- ☒ Moyennement facile
- ☐ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

- ☐ Elle est très utile
- ☒ Elle est parfois utile
- ☐ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

Échantillon 20: Réponse 02***Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales**1. Sexe :**☒ Fille☐ Garçon**2. Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?**☒ Oui, beaucoup☐ Oui, un peu☐ Non**Partie 2 : Avant l'auto-évaluation****3. Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?**☒ Oui☐ Non**4. En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?**☐ Oui, facilement☒ Oui, mais avec difficulté☐ Non**Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation****5. Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?**☐ Oui, toujours☒ Parfois☐ Non**6. La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)**☒ Mieux comprendre les consignes

☐ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)

☐ Mieux organiser mes idées

☒ Améliorer la structure de *mon texte*

☐ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

☐ Oui, clairement

☒ Un peu

☐ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

☒ Très facile

☐ Moyennement facile

☐ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

☐ Elle est très utile

☒ Elle est parfois utile

☐ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

Rien

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

Échantillon21:Réponse 03***Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales**1.Sexe :**

- ☐ Fille
☒ Garçon

2.Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?

- ☐ Oui, beaucoup
☐ Oui, un peu
☒ Non

Partie 2 : Avant l'auto-évaluation**3.Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?**

- ☐ Oui
☒ Non

4.En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?

- ☐ Oui, facilement
☐ Oui, mais avec difficulté
☒ Non

Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation**5.Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?**

- ☐ Oui, toujours
☐ Parfois
☒ Non

6. La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)

- ☐ Mieux comprendre les consignes
- ☐ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)
- ☐ Mieux organiser mes idées
- ☐ Améliorer la structure de mon texte.
- ☒ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

- ☐ Oui, clairement
- ☐ Un peu
- ☒ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

- ☐ Oui
- ☒ Non
- ☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

- ☐ Très facile
- ☐ Moyennement facile
- ☒ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

- ☐ Elle est très utile
- ☐ Elle est parfois utile
- ☒ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

~~_____~~

~~_____~~

~~_____~~

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

Échantillon 22: Réponse 04***Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales**1. Sexe :**☒ Fille☐ Garçon**2. Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?**☐ Oui, beaucoup☒ Oui, un peu☐ Non**Partie 2 : Avant l'auto-évaluation****3. Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?**☐ Oui☒ Non**4. En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?**☒ Oui, facilement☐ Oui, mais avec difficulté☐ Non**Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation****5. Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?**☐ Oui, toujours☐ Parfois☒ Non**6. La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)**☐ Mieux comprendre les consignes

☒ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)

☐ Mieux organiser mes idées

☒ Améliorer la structure de .

Mon texte

☐ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

☒ Oui, clairement

☐ Un peu

☐ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

☒ Très facile

☐ Moyennement facile

☐ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

☒ Elle est très utile

☐ Elle est parfois utile

☐ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

Échantillon23:réponse 05***Questionnaire destiné aux apprenants du groupe expérimental sur l'utilisation de la grille d'auto-évaluation en production écrite***

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche portant sur l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite. Vous faites partie du groupe qui a utilisé une grille d'auto-évaluation après chaque activité d'écriture. Ce questionnaire a pour but de recueillir votre avis sur l'utilisation de cette grille, afin de mieux comprendre son efficacité et son utilité. Vos réponses sont importantes pour cette recherche. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci pour votre participation et votre sincérité.

Partie 1 : Informations générales**1.Sexe :**☒ Fille☐ Garçon**2.Aimez-vous les activités de production écrite en classe ?**☒ Oui, beaucoup☐ Oui, un peu☐ Non**Partie 2 : Avant l'auto-évaluation****3.Avant cette expérience, connaissiez-vous la notion d'auto-évaluation ?**☐ Oui☒ Non**4.En général, êtes-vous capable d'identifier seul(e) vos erreurs dans un texte écrit ?**☐ Oui, facilement☒ Oui, mais avec difficulté☐ Non**Partie 3 : Votre expérience avec la grille d'auto-évaluation****5.Avez-vous utilisé la grille après chaque activité de production écrite ?**☒ Oui, toujours☐ Parfois☐ Non**6.La grille d'auto-évaluation vous a aidé à : (plusieurs réponses possibles)**☒ Mieux comprendre les consignes

☐ Identifier mes fautes (grammaire, orthographe, conjugaison)

☐ Mieux organiser mes idées

☒ Améliorer la structure de mes phrases

☐ Je n'ai pas remarqué de différence

7. Grâce à la grille, avez-vous senti une amélioration dans vos productions écrites ?

☒ Oui, clairement

☐ Un peu

☐ Non

8. Est-ce que la grille vous a encouragé(e) à vous corriger vous-même ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

9. Avez-vous trouvé l'utilisation de la grille :

☐ Très facile

☒ Moyennement facile

☐ Difficile

10. Que pensez-vous de la grille d'auto-évaluation ?

☒ Elle est très utile

☐ Elle est parfois utile

☐ Elle ne sert à rien

11. Avez-vous des suggestions ou des remarques à propos de la grille ou de l'activité d'écriture ? (réponse libre):

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre avis est précieux pour évaluer l'utilité de la grille d'auto-évaluation et améliorer les activités de production écrite.

Résumé

Résumé

Ce mémoire a pour objectif d'examiner l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 4^e année moyenne en classe de FLE. La recherche s'intéresse à l'utilisation d'une grille d'auto-évaluation simple, destinée à aider les élèves à repérer leurs erreurs, structurer leurs textes et organiser leurs idées de manière plus autonome. Une expérimentation a été menée en classe, comparant les résultats d'un groupe utilisant la grille à ceux d'un groupe témoin. Les résultats ont révélé une amélioration notable de la qualité des productions écrites chez les apprenants ayant recours à l'auto-évaluation, ainsi qu'un renforcement de leur autonomie et de leur implication dans le processus d'écriture.

Dans une perspective future, il serait pertinent d'adapter cette démarche à d'autres activités comme la production orale, en concevant des grilles numériques interactives. Ces outils, accessibles via tablettes ou ordinateurs, offriraient un retour immédiat et personnalisé, tout en rendant l'apprentissage plus engageant et plus autonome.

Mots clés : auto-évaluation, production écrite, grille numérique, production orale, autonomie, apprenants de 4^e AM, FLE, expérimentation.

Abstract

This dissertation aims to examine the impact of self-assessment on improving written production among 4MS in the context of FLE (French as a Foreign Language). The study focuses on using a simple self-assessment grid to help learners identify their mistakes, structure their texts, and organize their ideas more independently. An experimental study was conducted in the classroom, comparing a group using the grid with a control group. The findings revealed a significant improvement in the written productions of learners who used self-assessment, as well as a strengthening of their autonomy and involvement in the writing process.

Looking ahead, this approach could be adapted to other language activities such as oral production, by designing interactive digital grids. These tools, accessible via tablets or computers, would provide immediate and personalized feedback, making the learning process more engaging and autonomous.

Keywords: self-assessment, written production, digital grid, oral production, autonomy, 4MS, FLE, experimentation.

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير التقييم الذاتي على تحسين الإنتاج الكتابي لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. تركز الدراسة على استخدام شبكة تقييم ذاتي بسيطة تساعد المتعلمين على اكتشاف أخطائهم، وتنظيم أفكارهم، وبناء نصوصهم بطريقة أكثر استقلالية. وقد أجريت تجربة ميدانية في القسم، تم فيها مقارنة نتائج مجموعة استخدمت الشبكة مع مجموعة ضابطة لم تستخدمها. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في جودة الإنتاج الكتابية لدى المتعلمين الذين استخدموا التقييم الذاتي، بالإضافة إلى تعزيز استقلاليتهم ومشاركتهم في عملية الكتابة.

و في منظور مستقبلي، سيكون من المفيد توسيع هذه الممارسة لتشمل أنشطة لغوية أخرى مثل الإنتاج الشفوي، وذلك من خلال تصميم شبكات رقمية تفاعلية. وتُعد هذه الأدوات، التي يمكن الوصول إليها عبر الأجهزة اللوحية أو الحواسيب، وسيلة فعالة لتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية، مما يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية واستقلالية.

الكلمات المفتاحية: التقييم الذاتي، الإنتاج الكتابي، الشبكة الرقمية، الإنتاج الشفوي، الاستقلالية، متعلمو السنة الرابعة متوسط، الفرنسية كلغة أجنبية، تجربة ميدانية.