

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**L'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite en classe du FLE,
chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.**

Présenté par :

- Boukanoun Fatiha
- Boulenouar Leila

Sous la direction de :

Dr Ait Amer Meziane Ouardia

Membres du jury :

Président : Dr Belguitar Imen (MCA) université de Tiaret

Rapporteur : Dr Ait Amer Meziane Ouardia (MCA) Université de Tiaret

Examineur : Dr Lahmar Rabea (MCA) Université de Tiaret

Année universitaire : 2021/2022

Remerciement

La réalisation de ce présent travail n'est pas un simple fait relevant des efforts personnels, mais par contre, le fruit des efforts de plusieurs personnes qui de près ou de loin ont consenties pour que cette œuvre soit une réalité.

D'emblée nous devons une reconnaissance personnelle très profonde à notre encadrante Madame **Mekki Sabrina**, pour son assistance considérable qu'elle a bien voulu apporter pour que la réalisation de cette œuvre soit effective.

Nous adressons nos vifs et sincères remerciements à Mesdames **Mihoub.K**, **Lahmare.R** et **Belghitar.I**, pour leur soutien, tant matériel que moral pour favoriser notre formation et les facilités qu'elles nous ont accordées. Qu'elles trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nos remerciements s'adressent aussi au corps professoral, académique et administratif de l'Université de Tiaret « **IBN KHALDOUN** » pour les enseignements et l'encadrement de qualité qu'ils ont mis à notre disposition pour notre formation.

Dédicaces

Le cœur plein de joie, nous dédions ce travail à nos familles **Boukanoun et Boulenouar**, particulièrement à nos chers et tendres papas Mr **Boukanoun Abdel Djébar et Mr Boulenouar Khaled** qui depuis quatre ans déploient des efforts considérables pour la réussite de nos études et dont les judicieux conseils ont éclairés notre chemin et notre cursus scolaire. A nos chères mères, frères et sœurs, qui nous ont accordés une grande attention psychologique. Nos mots sont trop petits pour exprimer toute la gratitude que notre cœur contient pour vous qui êtes si attentifs, patients, compréhensifs et aimables envers nous. Espérons que ce travail satisfera la confiance que vous avez en nous. Notre plus grande source d'inspiration aura été votre amour, et votre grande attention qui n'ont cessé de nous donner le sourire et nous ont poussé à continuer, en gardant la tête haute lorsque nous avons traversé des moments difficiles. Nos pensées vont aussi à la maman de notre chère encadrante dans ces moments difficile en lui souhaitant un bon rétablissement.

Introduction générale

Introduction

Malgré tous les efforts fournis par les didacticiens, la tâche d'écriture reste la plus difficile et l'obstacle qui empêche les apprenants à interpréter leurs idées dans cette langue.

Le nouveau programme de français dans le cycle moyen s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif en Algérie, qui s'appuie à son tour sur l'approche par compétence. Cette approche vise un apprentissage qui s'occupe des compétences langagières essentiellement liées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous essayons de mettre le point sur les lacunes des apprenants dans la production écrite. Cette dernière est une activité complexe qui demande aux apprenants de mettre en place plusieurs composantes et connaissances. Vu la valeur accorder à cette activité, l'évaluation s'intègre dans le but de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Dans ce sens, le fait d'évaluer l'apprenant ne comprend ce que savent les apprenants ou ce que ne savent pas mais de pousser les apprenants à manifester et avancer dans leur apprentissage.

Ainsi_ notre travail de recherche porte sur « l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite en classe du FLE, cas des apprenants de la 3AM, se projette dans la problématique de l'écrit en générale, et de l'évaluation critériée de l'écrit en particulier.

Il s'agit de chercher des stratégies qui aident l'apprenant à développer ses compétences rédactionnelles et de vérifier l'impact de l'auto-évaluation par une grille critériée sur l'amélioration de la production écrite.

Suite à notre expérience dans le domaine d'enseignement de la langue française. Nous avons pu constater que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés lors de la séance de la production écrite. Ce constat nous a motivé à effectuer cette recherche dans le but d'aider les apprenants à parfaire leurs écrits.

A partir de ce constat, nous formulons notre question de recherche suivante :

Introduction

-Quel est l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite, chez les apprenants de la 3 AM ?

Pour répondre à cette question, nous proposons les hypothèses suivantes :

- L'évaluation critériée pourrait développer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la 3 AM, en classe du FLE.

- La grille d'auto-évaluation pourrait aider les apprenants de la 3AM à perfectionner leurs productions écrites.

Notre objectif principal est d'aider les apprenants de la 3^{ème} année moyenne à améliorer leurs compétences d'écriture à partir d'un processus d'auto-évaluation via une grille critériée proposée dans le manuel scolaire de la 3AM.

Pour la réalisation de ce projet, nous optons pour la méthode expérimentale, qui consistera à l'analyse du corpus d'apprenants, suite à quelques séances de productions écrites en classe de la 3AM. Afin de réaliser une étude comparative deux production écrite , la première est évaluée par l'enseignant et la deuxième obéit au processus de l'auto-évaluation via une grille critériée.

Notre travail sera centré sur la description de l'expérimentation et ses différentes parties, nous mettons l'accent sur les taches proposées aux apprenants, qui ont pour objet l'évaluation critériée de leurs produits écrits.

Pour ce faire, notre travail sera composé de quatre chapitres :

Le premier chapitre portera sur l'évaluation dans l'apprentissage du FLE: sa définition, ses fonctions, ses différents types, l'évaluation critériée, l'auto-évaluation et ses outils et sur l'évaluation de la production écrite.

Le deuxième chapitre traitera la production écrite :sa définition, ses étapes, ses objectifs sa place dans les différentes méthodologies « méthodologie traditionnelle, directe, la méthode audio-orale... ». L'apprentissage de la production écrite en 3^{ème} AM . Les capacités et les objectifs de l'écrit. Les difficultés rencontrées

Introduction

Le troisième sera réservé à la présentation du contexte de l'expérimentation et la présentation des outils de recherche et d'analyse.

Le quatrième et le dernier chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants et le dépouillement des questionnaires destinés aux enseignants du cycle moyen.

Nous avons fini notre mémoire par une conclusion générale.

Partie théorique

Premier chapitre

La pratique de l'évaluation

Introduction

L'évaluation est un processus qui accompagne l'apprenant durant tout son cursus scolaire. Cette démarche s'appuie sur le recueil des renseignements sur l'apprentissage et la progression des apprenants. Elle permet à l'enseignant de prendre des décisions de régulation et de remédiation. Vu l'importance accordée à cette pratique, nous avons essayé de présenter dans ce chapitre intitulé de « la pratique d'évaluation », l'évaluation et ses différentes fonctions, ses types en commençant par sa définition :

1. La définition de l'évaluation

L'évaluation est un concept très récent dans le domaine du savoir, elle permet de comparer entre les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus.

C'est la procédure qui porte un jugement de valeur sur un travail à partir d'un apprentissage ; dans le but de prendre des décisions de régulations indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. Cette procédure est centrée sur l'apprenant ainsi que sur l'efficacité d'un programme d'apprentissage.

Selon DE KETELE, l'évaluation est définie comme suit « *Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et 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* » DE KETELE (1986, p.42)

Elle constitue un élément essentiel de toute démarche pédagogique, évaluer dans ce cas nous pousse à corriger, orienter et parfois rectifier le tir ; en prenant des mesures adaptées à cette situation.

Jean Pierre Cuq dans son dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde définit l'évaluation ainsi : « *c'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* » (J.P.CUQ, 2003, P90)

Chapitre I : La pratique de l'évaluation

L'évaluation est une opération très complexe qui permet de mesurer l'atteinte d'objectifs spécifiques. Le terme évaluation remplace le terme appréciation scolaire, elle porte sur ce qui été enseigné en classe, durant une période donnée.

Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage. Elle consiste aussi à informer les parents du niveau de leurs enfants.

2. Les fonctions de l'évaluation

Dans tout le parcours scolaire, l'évaluation est considérée comme un moyen de contrôle de la progression de l'apprenant.

Le but de l'évaluation est de s'assurer que le travail des apprenants corresponde aux exigences préétablies par l'enseignant et le programme scolaire.

Les praticiens reconnaissent que l'évaluation a trois fonctions fondées sur trois notions de base : l'orientation, la régulation et la certification .elles sont définies comme suit :

2.1. Le pronostique

A son tour, cette fonction a deux concepts ; orienter l'apprenant et l'informer sur sa situation.

Elle sert à fournir des informations permettant une sélection et une orientation aux différences individuelles dans la suite de l'apprentissage.

Autrement dit grâce à cette fonction l'élève saura ses lacunes et ses points forts et avec l'aide et le guidage de l'enseignant trouveront des solutions pour se remédier et progresser.

2.2. Le diagnostique

C'est une fonction qui sert à réguler, elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire. Elle favorise la régulation au cours de l'apprentissage. Elle permet aussi d'analyser l'état de l'apprenant dans un moment précis.

Cette fonction de l'évaluation permettra à l'enseignant de vérifier la progression d'apprentissage, de repérer les failles et de réguler ses démarches.

2.3.L'inventaire

Cette fonction est appelée aussi « certificative » comme son nom l'indique, elle sert à certifier qu'un certain niveau est atteint. Elle s'installe à la fin d'un cursus d'apprentissage. C'est une évaluation bilan.

3. Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation types d'évaluation scolaire correspondant à autant de façons de mesurer les acquis des apprenants dans le cadre scolaire. Chaque type a un rôle bien précis dans l'amélioration de ce processus et qui répond à un objectif bien déterminé.

3.1.L'évaluation diagnostique

Comme tout type d'évaluation, l'évaluation diagnostique est une procédure qui porte un jugement de valeur sur un travail.

Selon Cuq,(2003,p69) « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée* »

Appelée aussi prédictive, cette évaluation se place au début d'une séance, une séquence, d'un projet ou une année scolaire. L'objectif principal de cette évaluation est de mettre point sur les connaissances antérieures des apprenants et de détecter s'ils ont les aptitudes et les capacités nécessaires pour suivre un enseignement donné.

Cette évaluation permet de repérer les compétences, les difficultés et les besoins des apprenants. Autrement dit, elle permet de capter les points forts et les points faibles de chaque apprenants .c'est une pratique qui donne l'occasion a l'enseignant de connaitre les apprenants dans leur niveaux ce qui lui aide d'effectuer des actions de régulations et de pouvoir entrer dans un apprentissage avec des objectifs précis.

3.2. L'évaluation formative

« *L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves par maitre et par intéressés* » DOLORME, (1987, p55)

Ce type d'évaluation intervient au cours d'un apprentissage et permet de vérifier la progression de l'apprenant par rapport aux objectifs attendus. Elle sert à donner des

informations sur l'efficacité et l'organisation des pratiques pédagogiques, ainsi qu'aux résultats obtenus.

Cette action pédagogique aide l'enseignant à procéder à des remédiations, car elle lui permet de détecter les lacunes des apprenants. Elle est donc censée à déterminer les élèves en difficultés afin de les corriger et les aider à s'améliorer.

Elle s'inscrit dans le processus de l'évaluation continue, son rôle principale est d'accompagner l'apprenant et le guider tout au long de son parcours scolaire, comme elle lui permet de se situer et de prendre conscience des difficultés rencontrées ; en cherchant d'optimiser ses stratégies d'apprentissages.

Comme la définit PERRENOUD (1998,p120) « *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* »

3.3. L'évaluation sommative

« *l'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, un programme d'études ou d'une partie terminale de programme dans le but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours ...* »
« J,P,CUQ(2003) Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde »

Cette évaluation, se situe à la fin d'un apprentissage, elle ne doit pas arriver trop tôt pour permettre aux apprenants de progresser. Elle se présente sous forme d'un contrôle écrit et noté. Elle est basée sur trois notions : certifier, sélectionner et orienter.

Cette pratique est utilisée comme moyen d'examiner et de comparer les performances des apprenants. C'est une évaluation bilan caractérisée par la globalité, la ponctualité et la notation. Elle est à la fois normative car elle sert à classer les apprenants les uns par rapport aux autres en fonction de réussite et d'échec.

4. L'évaluation chez l'apprenant

4.1. L'auto-évaluation

Selon le cadre européen commun de référence pour les langues « l'auto-évaluation est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence ».

L'auto-évaluation est une action pédagogique qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres compétences. C'est la confrontation de l'apprenant avec son travail. Elle est donc le transfert de responsabilité de l'enseignant à l'apprenant.

Autrement dit, c'est donner le pouvoir à un apprenant de recueillir des données sur leurs apprentissages et de s'évaluer par rapport à des objectifs fixés. Cette pratique permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son instruction.

Cet inversement de rôle lui donne l'occasion de se situer, analyser et de se remédier en affrontant ses propres difficultés.

Dans son dictionnaire de la didactique, J. P. CUQ précise « *c'est une évaluation interne, et donc non certifiante, permet à l'apprenant, d'une part, apprécier le résultat, en terme d'acquisition, de ses efforts d'apprentissages en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactique* » (2003, P30)

L'auto-évaluation est une évaluation interne parce qu'elle est faite par l'apprenant lui-même, contrairement à l'évaluation externe effectuée par l'enseignant. Cet acte favorise le développement de la réflexion et l'autonomie chez l'apprenant, en lui responsabilisant de son propre enseignement. Elle lui permet de découvrir ses points forts et ses points faibles et cherche à améliorer la qualité de son produit.

4.2. La co-évaluation

Comme la définit MENDER, (2007, P292) « *la co-évaluation quant à elle permet de porter différents regards critiques sur l'action de l'élève par ses pairs. En effet, son intérêt réside dans la multiplicité des feedback qu'elle génère* ».

C'est une évaluation qui positionne un apprenant comme évaluateur mais pas comme sa précédente « auto-évaluation », la co-évaluation est le jugement porté sur le travail d'un apprenant par un autre apprenant. C'est une sorte d'évaluation externe contrairement à l'auto-évaluation. Elle peut servir aux apprenants à juger les progrès de leurs camarades ce qui leur permet de se situer et s'instruire sur un apprentissage en réfléchissant aux activités des autres apprenants.

L'apprenant-évaluateur doit respecter et suivre des critères dans son évaluation. Ces critères doivent être précis et bien définis par l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant passe du

rôle d'évaluateur du rôle de guide. Impliquer l'apprenant dans son apprentissage, aide à forger sa personnalité et à renforcer sa confiance en soi.

La co-évaluation est un moyen précieux de donner du sens à l'évaluation. Elle renforce les aptitudes réflexives entre apprenants. Elle doit reposer un climat de confiance où le jugement de valeur est banni. Cette démarche d'évaluation suscite la motivation, la responsabilité et surtout l'autonomie chez l'apprenant.

5. L'évaluation critériée

Selon le cadre européen de référence pour les langues « *l'évaluation critériée se veut une réaction contre référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs* » (p140)

L'évaluation critériée est une démarche d'évaluation dans laquelle la mesure d'acquisition de l'apprentissage d'un apprenant est déterminée par des critères. C'est une évaluation centrée sur l'apprenant et sur le degré de la réalisation de ses apprentissages. Elle permet de vérifier la progression des apprenants à l'aide de ces critères. Ce processus consiste à mesurer la performance de chaque apprenant en fonction des objectifs fixés.

Selon, C, Tagliante ,(1992) « *l'évaluation est critériée lorsque elle se détermine par la référence de critères. Si, ayant maîtrisé tel objectif, l'élève est capable de passer à l'autre apprentissage* » .

Elle apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible c'est-à-dire le critère. Cette mesure déterminera les performances de l'apprenant en référence à des objectifs d'apprentissage visés.

5.1. Les critères de l'évaluation

5.1.1. Les critères de contenu

C'est un critère comme son nom l'indique, il s'intéresse au contenu non à la forme. Ce critère englobe plusieurs éléments à la fois, les plus considérables lors d'une évaluation sont :

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

5.1.2. Les critères de forme

Selon LOKMAN DERIMATAS (2009,p 130) « *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. »*

En fonction de ce qui a été dit, le chercheur en didactique, affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories

* Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants, les adjectifs, l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés etc.

* Groupe verbale : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires en modalité, la passivation..etc.

* structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

5.2. les critères de réussite

5.2.1. les critères minimaux

Selon le chercheur en didactique DE KETELE (2006,P27) « *les critères minimaux constituent des compétences strictement indispensables dans la résolution des situations problèmes significatives de production écrite »*

Comme le chercheur les définit, se sont des parties intégrantes de la maîtrise d'une compétence. Les critères minimaux sont ceux qui déterminent la réussite et l'échec d'un apprenant dans une séance de production écrite.

5.2.2. les critères de perfectionnement

Contrairement au premier critère, le critère de perfectionnement ne se mesure pas par la maîtrise de la compétence, ni par la réussite de la tâche, c'est un critère qui sert à évaluer le degré de la maîtrise de la compétence de l'apprenant pour les classer les uns par rapport aux autres.

6. La grille d'auto-évaluation

On peut aussi l'appeler une grille critériée. La grille d'auto-évaluation est un outil d'évaluation qui permette à l'apprenant d'évaluer ses apprentissages. elle peut aider à préciser les objectifs attendus et orienter son regard vers une démarche de remédiation ensuite de régulation.

C'est un moyen qui facilite la tâche à l'apprenant, en lui donnant des critères à suivre. Ces critères lui servent à s'auto-corriger.

Cette grille peut aussi augmenter l'esprit critique d'un apprenant et son sens de responsabilité envers son apprentissage. Elle permet aussi à l'apprenant à comprendre ce qu'on attend de lui ce qui lui guidera dans son travail.

7. L'évaluation de la production écrite

Dans le contexte scolaire, on peut considérer la production écrite comme le produit final des apprentissages d'une séquence ou d'un projet, ce qui rend son évaluation une tâche si complexe.

Selon SCALLON « *l'évaluation implique l'idée de continuité, il ne s'agit plus de traiter une succession d'action isolée ; mais d'envisager un ensemble de procédures complémentaires de collecte d'informations... Enfin la méthodologie d'évaluation s'est développée pour répondre à des impératifs bien différenciés du système éducatif notamment celui d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves* » (2004 :2)

Dans cette optique, l'évaluation sert à évaluer l'ensemble d'apprentissage qui ont une relation directe avec la production écrite. L'évaluation d'un texte écrit est bien différente et complexe de l'oral. A l'écrit, il est facile de repérer les erreurs grammaticales, d'orthographe etc , mais il est plus compliqué d'évaluer la communicabilité du texte écrit.

Les chercheurs en didactiques ont établi des grilles d'évaluation sur l'aspect communicationnel d'une production écrite, mais il n'est pas si facile de développer les facteurs et les critères pour l'application de ces grilles.

L'évaluation de la production écrite, « *elle vise l'élaboration et l'utilisation par les enseignants de critères d'évaluation et de grilles d'évaluation pour les productions écrites des élèves* »(DAUNEY, 1994). Donc cette évaluation consiste à des critères de régulation, qui sont selon le ministère de l'éducation nationale (2005) classés en quatre catégories :

- ❖ Critère de pertinence de production écrite
- ❖ Critère de cohérence de l'écrit

Chapitre I : La pratique de l'évaluation

- ❖ Critère de correction de la langue
- ❖ Critère de perfectionnement

Comme est déjà mentionné dans ce travail, se sont les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

Conclusion

Comme on a bien mentionné dans ce chapitre. Nous avons essayé d'expliquer tout ce qui concerne la pratique d'évaluation, sa définition, ses fonctions, ses types et bien sur le processus d'auto évaluation sur le quel notre recherche est basée On a bien insisté sur la notion du critère et l'évaluation critériée . on précisant les types de critères (les critères d'évaluation et les critères de réussite)

Deuxième chapitre

Enseignement-apprentissage de la production
écrite en classe du FLE

Introduction

Les établissements scolaires accordent une place très importante à l'écrit qui demeure un paramètre de réussite dans la vie socioprofessionnelle.

L'écriture préoccupe toujours le domaine des langues étrangères dans la mesure où la didactique du FLE cherche à l'encourager autant qu'un outil indispensable et nécessaire à la communication. C'est une opération exclusive à l'école. Apprendre à écrire est un mécanisme profondément enraciné dans un contexte culturel, contrairement à certaines idées spontanées d'une question technique indifférente au sens de ce que l'on écrit, la

Rédaction c'est produire un message transmettant un contenu adéquat à une intention.

Elle amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les confier à d'autres.

1. Définition de l'écriture

L'homme dès les premiers temps, à utiliser le langage pour échanger avec ses pairs. Mais, très tôt, il devine que le premier moyen de communication ne lui suffit pas. Il augmente l'expression orale par la peinture puis par l'écriture étant donné que la parole est de courte durée, celui-ci cherche à se faire remarquer en mettant "sa trace" parmi l'invention des systèmes d'écriture. Dans ce sens, Muriel Eynard (2013, p. 6) écrit : *« l'écriture est née de la nécessité de représenter la réalité en 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 »*.

En didactique du FLE, le sens de la notion de l'écrit n'est pas le même que celui d'écrit, selon Jean Pierre Robert (2008, p.76) le sens du concept est lié au processus d'écriture *« une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé, exige des connaissances relatives au thème et au public), un savoir-faire comprend trois étapes la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision »*.

Ecrire/ l'écriture :

Selon Barre-Deminianc Ghristine, (2015, p.32) le verbe écrire veut dire : *« Produire un objet, une trace matérielle c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou autres (...) l'instant de l'écriture est complexe il mobilise des avoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social »*.

L'écriture se définit sous plusieurs angles. Selon Robert Jean -Pierre (2008, p. 76), elle est : « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ». c'est-à-dire dit transformer message sonore en un message graphique.

Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de Jean Dubois et ses collaborateurs (1999, p.156) qui stipulent que : « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* ».

D'après Essono J -M (2000, p. 63) : « *l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive* ».

Par ailleurs, Encarta Junior dans la version 2008 nous offre une autre définition de l'écrit : « *l'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes* ».

En explorant les citations ci-dessus, nous apercevront que les auteurs adhèrent la même idée. Selon eux, l'écriture suppose un système commun de caractères, marquant le flux de la parole et suscitant à la représentation de la pensée.

Dans une autre optique, le groupe DIEPE (1995, p. 5), progresse que la compétence scripturale se définit comme une entassement de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit.

Yves Reuter, cité par Christine Barré-De Miniac , insiste sur la dimension formelle de l'acte d'écriture en s'appuyant sur la définition suivante :

« *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire* »

Barré De Miniac (2000, p. 94) écrit : « *l'écriture n'est plus seulement envisagée comme l'application des règles linguistiques, ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais qu'elle est aussi envisagée sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe* ».

Dans cette vision, nous pouvons récapituler que l'écriture est effectuée soit dans des situations extrascolaires (personnelles, professionnelle...), soit dans des situations scolaires. En effet c'est un procédé qui permet de monopoliser un moyen de communication culturel, social, linguistique...etc.

Au total, nous pouvons discerner que l'écriture est une activité complexe qui reconquière un ample ensemble de possibilités, de moyens de dimensions. Cette technique, qui comporte

des savoirs et des savoir-faire, unit de près la personnalité de l'individu avec son univers intellectuel et social.

2. Définition de la production écrite

En contexte scolaire, la production écrite est longtemps envisagée comme une étude venant agrémenter les apprentissages de la conjugaison la grammaire, et de l'orthographe. On s'aperçoit que les acteurs du champ éducatif commencent à accorder une importance à l'activité scripturale lorsqu'on se tourne vers un cadre de l'approche communicative.

Cette pratique est réhabilitée comme une compétence communicative plénipotentielle. Selon Pierre LARGY (2006, p. 20) : « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)* ».

D'après cet auteur, l'apprentissage de la production écrite nécessite d'entraîner l'apprenant à développer l'habileté à écrire des textes en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

Selon une approche psychologique, J R Hayes et L S Flower, en s'inspirant des études cognitives de la psychologie cognitive, ils suggèrent un type d'écriture qui met en avant les processus mentaux implicites à l'acte d'écrire, ils indiquent la production de texte comme suit : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* », cité par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2002, p. 182).

Avec l'apparition de l'approche communicative, la production écrite est envisagée comme une activité de construction de sens, l'enseignement vise à accroître chez les apprenants des capacités à produire des textes variés au surplus dans leur forme que dans leur visée communicative en didactique des langues étrangères.

Robert Bouchard (p. 160) la définit comme : « *La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* », et où interviennent quatre types de composantes (ou compétences), comme l'indique J. P. Cuq (2003, p. 180):

* Une compétence linguistique : c'est de faire les règles de grammaires (morphologie, syntaxe et phonologie), compétence lexicale.

*Une compétence référentielle : connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

*Une compétence discursive (ou pragmatique) : c'est la capacité de produire un texte correspondant à une situation de communication écrite et réelle et de connaître aussi ses différents types.

* Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition- apprentissage de la langue.

*Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles Sociales comment agir et réagir et aussi des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle.

Dans la même trace, la production de l'écrit se trouve identifiée, comme le souligne S. Plane (1994) : « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* ».

A base de ces labours, nous discernons que l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Cette activité nécessite beaucoup de temps et d'habiletés variées.

En d'autres mots, il s'agit d'un mécanisme de réflexion qui reconquète et recouvre un large équipement de savoirs (principalement linguistiques), d'opérations mentales (dont l'exhibition fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire...etc.) afin d'atteindre un objectif donné. La manœuvre de cette compétence s'accomplit en trois phases à savoir : planification, mise en texte et révision.

3 .La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques

En classe de langues, le FLE notre cas, échanger et communiquer par écrit ou oralement en langue étrangère est l'objectif capital. Ce qui nous intéresse est de mettre évidence et accorder particulièrement l'importance la place de la production écrite à travers le parcours historique des méthodologies fondées sur des fécondations différentes. Ces différentes approches en un cheminement qui permet de jalonner la part attribuée par chacune d'elles à l'enseignement ou à l'apprentissage de l'expression écrite.

Le fait d'écrire se manifeste en tant qu'une activité de construction de sens et à pour but l'assimilation chez les apprenants de la faculté de produire divers types de textes répondants à

Chapitre II: Enseignement-apprentissage de la production écrite en classe du FLE

des intentions de communication avec l'apparition de l'approche communicative dans le domaine de la didactique de la production écrite (DDE)

3.1. La méthodologie traditionnelle

Apparue vers la fin du 17^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle, appelée aussi « méthodologie grammaire-traduction », constitue la plus ancienne des méthodologies.

Pour CUQ et GRUCA (2005, p. 254) : « *les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basés sur les méthodes « grammaire traduction » et quelques fois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution* ».

Son objectif est de faciliter l'accès aux textes .Il s'agit d'un permanent balancement entre la langue maternelle et la langue étrangère par la traduction. Tout bien considéré, l'objectif primordial de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) les règles de grammaire enseignées à l'apprenant seront respectées de manière explicite en sa langue maternelle ou bien sur la langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primaire.

Il s'avère que dans cette approche que la place la plus importante est occupée par l'écrit de telle façon qu'on envisage un grand nombre d'exercices de lecture par exemple des textes littéraires célèbres, de traduction et de conversation, or le but n'est pas celui de conduire l'apprenant à être en contact avec la langue écrite pour apprendre à écrire.

3.2. La méthodologie directe

Née vers les années 1900 par opposition à la méthodologie traditionnelle, la Méthodologie directe est considérée selon Puren (1998, p. 43) comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ».

À cette époque le développement des affaires politiques, économiques, culturels, et touristiques qui s'accroissaient, favorisent un apprentissage des langues échafaudé sur l'oral. Alors , un naissant objectif, appelé pratique, est apparu visant une habileté réelle de la langue comme un outil de communication.

Dans cette méthodologie, l'écrit n'est pas envisagé comme un système indépendant de communication, mais plutôt comme une activité complémentaire et collaborateur à l'oral. Commençant par cette abstraction, les activités d'écriture proposées leurs seul objectif que de

permettre de retourner sur les aspects linguistiques présentés, précédemment, à l'oral, l'écriture est remise au second plan .

3.3. La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est accrue dans les Etats-Unis, à partir des années quarante elle repose principalement sur le modèle structuraliste bloomfieldien, qu'elle associe aux théories behavioristes qui s'appuie beaucoup plus sur le savoir-être des apprenants. Dans ce sens Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND (1999, p. 5) écrivent : « *elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatisme* ».

La M.A.O avait pour objectif d'arriver à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on vise les quarts habiletés dans l'intention d'changer dans la vie quotidienne. Néanmoins, les activités d'écriture se réduisent généralement à des exercices de transformation et de substitution, on apprêtait la priorité à l'oral. Cette méthode éconduit le passage à l'écrit à une deuxième phase de l'apprentissage de la langue étrangère.

3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) dans son élaboration entre 1950 et 1970 s'accorde pour objectif l'apprentissage de la communication dans la vie de tous les jours de la langue parlée, elle s'est développée aux alentours de la même époque que la méthode audio-oral. Par conséquent, la langue est préalablement un moyen d'expression et de communication orale. C'est pourquoi, l'oral dépasse l'écrit. L'écriture est donc prise en compte comme une activité dérivée de l'oral et la dictée maintienne sa fonction de production écrite.

3.5. L'approche Communicative

Son commencement découle d'une espèce d'interaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes antécédentes. Connue dans les années 1970 par les didacticiens des langues étrangères, l'approche communicative se veut une approche pédagogique, qui conserve sa popularité jusqu'au début des années 2000.

D'après le mouvement communicatif, les cognitivistes envisagent que l'apprentissage est une suite d'opération considérablement plus innovant qui dépend à des inspirations internes qu'externes. Autrement dit, il est construit de la même façon qu'un processus actif qui se produit à l'intérieur de l'individu et qui est apte d'être influencé par lui. L'approche communicative est en symétrie à un apprentissage bâti sur le contexte et le sens de l'énoncé en situation de communication.

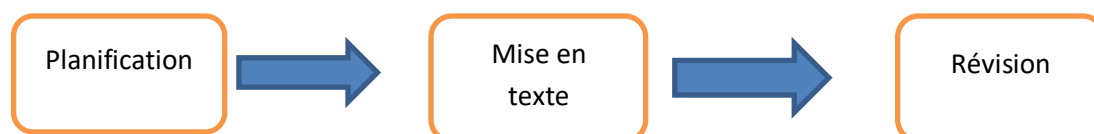
Les activités d'écriture résident à mettre en avant des énoncés en contexte ayant pour but une réelle capacité de communication à l'égard de l'aptitude d'expression écrite à travers l'approche communicative. De cette manière, nous concevons que l'activité d'écriture n'a pas été, infiniment, contemplée aussi bien qu'une activité de première importance ou tel qu'un assortiment de savoir à faire à acquérir et à enseigner. Les apprenants ont de considérables et divers besoins pour une mission réalisée, selon Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND (1995, p. 12): « *il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objectif des écrits non littéraires [...] et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production écrite* ». Conséquemment, la compétence de lecture est le point de départ de l'enseignement de l'activité scripturale pour exploiter son contenu dans la production écrite.

4. Les modèles de l'apprentissage de l'écrit

Incrusté chez l'apprenant une compétence communicative est la préoccupation principal des enseignants du FLE qui implique quatre compétences essentielles : linguistique, discursive, référentielle, et socioculturelles. Dans cette perspective, la didactique de la production écrite recommande des exemplaires d'apprentissage afin d'atteindre l'instauration de cette compétence, entraînant l'investissement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

4.1. Le modèle linéaire

Rohmer, en 1965, conçoit son premier modèle linéaire sur la production écrite qui se caractérise par la définition des processus d'écriture en trois opérations consécutives : l'après-écriture, l'écriture et la réécriture. Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND (Ibidem) expliquent ces étapes comme suit : « *la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond* ».



L'auteur du mémoire de magister qui s'intitule : « L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire » - <https://lireligne.net/oeuvrea.../Mémoire%20de%20Magister%20en%20didactique> - précise le rôle de chaque étape comme suit:

Dans la première étape, le scripteur sélectionne les idées, puis rassemble les connaissances nécessaires, ensuite les organise et les structure pour les exploiter ultérieurement dans la production textuelle. Dans la deuxième étape l'auteur du texte procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, conduire l'opération d'écriture. Enfin, en procédant à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

4.2. Le modèle en spirale

Ce modèle est inspiré par Claudette Oriol-Boyer. L'auteur (1998, p. 74) commente ainsi son schéma :

La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car :certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro-séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture). Toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

L'interprétation du schéma ci-dessus par cet auteur se résume comme suit :

Segment (0 - 1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1 - 2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2 - 3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3 - 4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration des stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

Le parcours se multiplie jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minuscule que l'on aboutit à explorer non plus une spirale mais un cercle.

4.3. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower, s'adossent sur des expériences proposées par Rohmer, ayant recours à la psychologie, et à la technique de la réflexion à haute voix. Les recherches ont été pratiquées en s'adressant aux individus adultes anglophones, ou ils ont confectionné un exemplaire qui a pour ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité de l'écriture.

Sylvie PLANE (2004, p. 296) a expliqué la démarche qu'ils ont suivi : « *établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions* ».

L'étude de ces deux chercheurs, s'associe en réalité à une démarche de résolution de problèmes. Il se décompose en trois grandes composantes :

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

Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2002, p. 17) l'expliquent comme suit :
« *L'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée* ». En ce qui concerne le contexte de la tâche, plusieurs éléments et variables à savoir l'environnement physique, le sujet de rédaction, les motivations de rédacteur et le public visé...etc. peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture,

Le scripteur, dans la mémoire à long terme prend toutes les conceptions nécessaires à la production de son texte: les conceptions liées au sujet à traiter, conceptions syntaxiques, linguistiques et rhétoriques... etc.

Ultérieurement, ces conceptions seront mises à jour à travers l'instauration de trois processus d'écriture qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Quant à la planification est une étape de mobilisation, d'activation, de recherche et de collection des informations. Le scripteur va interpréter les contenus stockés en mots à travers la génération de texte est le sous-processus au cours duquel. Le processus de révision concerne de nombreux aspects : linguistiques et discursifs c'est une démarche pour améliorer un texte. Hayes, en 1995, a suggéré un nouveau modèle qui prend en considération de l'individu – scripteur et de l'environnement de la tâche. L'intérêt capital de ce modèle est de tenir compte du scripteur de manière plus attentive, tout comme l'utilité de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle.

4.4. Le modèle de Moirand

Selon Sophie Moirand les méthodes de lecture mise en relief sont aptes d'aider l'apprenant à mieux élaborer sa production écrite. La spécialiste en didactique (1979, p. 9) suggère un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

« **Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.*

** Les relations scripteur / lecteur(s).*

**Les relations scripteur / lecteur(s) / document.*

**Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique ».*

L'échantillon en mains pour permettre de rendre la communication efficace a inclus la dimension sociale et socioculturelle de scripteur en mettant en interférence le triplé : scripteur, document et lecteur.

5. La production écrite en langue étrangère :

La production écrite pour un apprenant étranger est différente par rapport à l'écriture en langue maternelle, par exemple en langue étrangère :

- les scripteurs ont un lexique limité et insuffisant.
- Les scripteurs doivent avoir un certain niveau de compétence linguistique qui joue un rôle très important dans la caractéristique des productions écrites, donc le texte écrit est influencé par le degré de cette compétence.

- La durée de l'écriture est plus longue par rapport à l'écriture en langue maternelle qui renvoie aux difficultés et obstacles que trouve les scripteurs dans la traduction, l'utilisation de dictionnaire, la relecture du texte.

6. L'apprentissage de la production écrite en 3^{ème} année moyenne

Le programme de français de 3^{ème} année moyenne a pour but l'acquisition et la transmission d'information qui prend pour base théorique les approches modernes dans lesquelles la production de l'écrit est l'une des visées de l'apprentissage des langues à fin de permettre aux apprenants d'accéder aux savoirs. Ce programme qui s'inscrit dans la restructuration du système éducatif, persiste sur les prérequis que l'apprenant est obligé d'avoir avant de débiter son contenu qui peut combler assez bien les nécessités de l'apprenant en ce qui concerne la production écrite en donnant lieu à des accroissements dans le domaine de l'écrit. Selon le Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre, Algérie, (1998, p. 89.) « *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires* ».

Le programme de français de 3^{ème} année moyenne est constitué de multiples projets contenant des séquences. Le ministère de l'éducation nationale, guide d'utilisation du manuel de 3^{ème} année moyenne, Alger, Oups (2018/2019) :

Vers la fin de la 3^{ème} année moyenne, les apprenants sont censés d'être capable de produire par écrit des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de situation de communication.

Alors, il leur accorde de

- Prendre et ordonner des notes.
- Soulever les obstacles à la communication en les reformulant.
- Analyser, résumer et structurer un récit qui relate des faits réels.

Donc, l'apprentissage de la production écrite en 3^{ème} année moyenne a pour objectif de « produire un récit racontant du réel » Ou il pousse l'apprenant à

- Détecter les faits principaux qui permettent d'évaluer le récit.

- Respecter la chronologie des faits réels.
- Définir et préciser la fonction des récits rapportés.
- Raconter un fait vrai en situant les évènements.
- Insérer un ou des passages descriptifs dans le récit à rédiger.

En 3^{ème} année moyenne les types des textes étudiés sont : texte narratif (le récit de fait réel, la brève, le fait divers, la biographie, l'autobiographie et le texte historique).

Ecrire c'est respecter ces trois phases : la phase d'élaboration, la phase de mise en texte, et la phase de révision qui donnent suite à des opérations mentales en rapport avec la compétence discursive (la formation de concept, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte) et la compétence linguistique (les opérations qui concernent l'orthographe et la syntaxe). Vers la fin de chaque séquences didactiques l'apprenant est constamment mis en situation de production écrite finale que Dolz et Schneuwly Dolz (2001, p. 5) indiquent comme étant : *«le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis »*.

7. La compétence d'écriture

Selon le guide officiel du ministère de l'éducation d'utilisation du manuel de française 3^{ème} année moyenne deuxième génération (pp.9-10):

La compétence est définie comme la mobilisation d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. «C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles...) pour résoudre des situations problèmes significatives.»

Tagliante, (2005, p.24), donne la définition suivante: *« l'ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer»*. Les concepts de connaissances, de capacités et de stratégies dans cette conception sont inférieurs à la notion de compétence ou l'assimilation de la compétence est son dernier objectif de communiquer.

Tagliante considère la compétence comme : *«un ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une*

activité généralement considérée comme complexe ». Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être.

6.1. Les différents types de compétences :

Dans le guide officiel du ministère de l'éducation d'utilisation du manuel de française 3ème année moyenne deuxième génération (pp.9-10) on cite ces différents types de compétences :

Les compétences disciplinaires sont les compétences à acquérir dans une discipline scolaire; elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations, en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations-problèmes.

La compétence terminale est disciplinaire. Elle est dans la démarche pas à pas de l'opérationnalisation qui relie le sens des finalités aux actions qui se déroulent dans la classe, l'expression d'une partie des profils de sortie du cycle et du palier. Elle reste, dans sa formulation, trop générale, trop agrégée pour permettre la construction d'unités et de séquences d'apprentissage : elle maintient le sens contenu dans les profils mais reste encore peu opérationnelle du point de vue de sa mise en œuvre dans la classe. La compétence terminale et ses composantes doivent être énoncées de telle sorte qu'elles soient évaluables. La compétence terminale doit être décomposée (composantes de la compétence terminale) pour faire apparaître dans son prolongement des objectifs d'apprentissage réalisables.

Les compétences transversales sont formées des attitudes ainsi que des démarches en tales et méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer. Les compétences transversales se développeront d'autant plus qu'on mettra l'accent sur leur réinvestissement et leur transfert vers d'autres disciplines.

Le décloisonnement disciplinaire et les activités d'intégration sont favorisés par l'articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre, pour une discipline donnée, à l'issue d'un parcours scolaire à définir en fonction de l'organisation du cursus. Il y a une compétence globale à la fin du cycle, une compétence globale à la fin de chaque palier

et une compétence globale à la fin de chaque année. Elle se subdivise de façon cohérente et complémentaire en compétence globale par discipline. Elle traduit de façon condensée le profil de sortie.

8. Les capacités, objectifs et compétences terminales et transversales d'apprentissage à l'écrit en 3^{ème} année moyenne

L'enseignement-apprentissage de la production de l'écrit, en classe de 3^{ème} année moyenne, s'inscrit dans une perspective communicative.

Le guide officiel du ministère de l'éducation nationale (p.7), présente les capacités et les objectifs + les compétences terminales et transversales à atteindre en production de l'écrit comme l'indique le tableau ci-après :

Capacités + compétences terminales	Objectifs + compétences transversales
Comprendre des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication	Analyser des récits de faits réels pour en identifier les caractéristiques. -Apprendre à se positionner en tant que lecteur. -Chercher l'information. Retrouver les composantes du récit de faits réels. -Questionner un texte pour en construire le sens. - Développer des stratégies de compréhension. Sélectionner les informations essentielles dans un récit de faits réels.

Chapitre II: Enseignement-apprentissage de la production écrite en classe du FLE

	<ul style="list-style-type: none">-Distinguer l'essentiel de l'accessoire. <p>Lire à haute voix des récits de faits réels devant un public.</p> <ul style="list-style-type: none">-lire d'une manière expressive
Produire des récits de faits réels en tenant compte des contraintes de la situation de communication	<p>Reformuler des récits de faits réels sous une forme résumée.</p> <ul style="list-style-type: none">-Exploiter l'information essentielle. <p>Organiser sa production.</p> <ul style="list-style-type: none">-Apprendre à se positionner en tant que scripteur.-Utiliser une grille d'évaluation critériée. <p>Décrire une personne, un lieu, un objet.</p> <ul style="list-style-type: none">-Utiliser la description en tant que ressource. <p>Rédiger un récit de faits réels.</p> <ul style="list-style-type: none">-Apprendre à se positionner en tant que scripteur.-Tenir compte du contexte.-Réviser son écrit en utilisant une grille d'évaluation.

Ces objectifs et compétences aident l'apprenant à utilisation de la langue, à l'enrichissement de l'expression et à la progression de la production de textes écrits ou le scripteur est amené à produire un texte en relation avec les objets et compétences d'étude et les thèmes choisis, en prenant en considération des entraves en relations avec la situation de communication et à l'enjeu visé.

Aujourd'hui, nous ajoutons qu'écrire un texte réside dans la réalisation d'une liste d'instruction de résolution de problèmes. Dans ces conditions l'apprenant est supposé adopter un processus durant sa production écrite (la planification, la mise en texte et la révision).

9. Difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite

Face à un apprentissage d'une langue étrangère, habituellement, le scripteur croise terriblement de difficultés et d'obstacles, dans une perspective cognitive, tardif divise ces difficultés en deux structures.

9.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Dans cette catégorie on est en mesure d'insérer :

9.1.1 Les difficultés linguistiques

Ces difficultés sont en relation avec les règles qui gouvernent le fonctionnement de la langue que ce soit des règles syntaxiques, morphosyntaxique et textuelles qui facilitent la production des divers textes.

9.1.2 Les difficultés socioculturelles

Ces difficultés sont en relation avec le procédé de savoir et savoir-faire d'ordre socioculturel qui permet d'adapter le texte avec la situation de communication.

9.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales

Ces difficultés ont rapport avec la rédaction et les stratégies rédactionnelles en langue étrangères (planification, mise en texte et la révision).

Ces connaissances procédurales sont correspondantes à ces étapes et à la procédure qui permet de réaliser cette tâche d'écriture.

Conclusion partielle

Ce chapitre est purement accordé à l'écrit. Un coup d'œil qu'occupe l'écrit dans les différentes approches y figure, en raison de saisir l'apport de chaque méthodologie à cette pratique. De plus les modèles de production écrite sont richement entamés, notre l'objectif est de s'enquêter sur la difficulté de la tâche scripturale, aussi de prendre en considération les intermédiaires qui ont la capacité d'intervenir durant de cette activité.

Nous notons que l'apprentissage de la production écrite, saisie bien sa place parmi les nouvelles perspectives qui entraînent un processus d'apprentissage très long en durée. De

Chapitre II: Enseignement-apprentissage de la production écrite en classe du FLE

même, l'apprentissage de la production de l'écrit, la production écrite en langue étrangère et les capacités, objectifs et compétences terminales et transversales en 3^{ème} AM sont abordés

qui fixent comme objectif la communication et privilégient l'enseignement, l'acquisition et la transmission d'information. Finalement, nous tentons d'identifier les difficultés révélées par les apprenants lors de la production écrite.

A la lumière de ce qui est dit, on peut ajouter qu'au cycle moyen l'activité scripturale est une activité qui a pour but de munir les apprenants d'une compétence à l'écrit et de les amener à exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs intérêts et leurs préoccupations pour les communiquer à d'autrui.

La partie pratique

Troisième chapitre

Méthodologie de recherche

Introduction

Dans notre premier chapitre de la partie pratique , nous tenons à présenter notre méthodologie de travail , ainsi que nos outils de recherche :

1. Présenter l'enquête par questionnaire

Le questionnaire, après l'interview, AKTOUF,(p.93.)« *est l'instrument le plus utilisé dans toutes sortes d'enquêtes et de recherches en sciences sociales. Il en existe plusieurs formes, classées suivant les objectifs visés ou les domaines étudiés (connaissances, personnalité, caractère, intelligence, opinions, attitudes...).* »

Il s'agit d'une technique de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective.

Dans cette section nous présentons les résultats recueillis à la suite du questionnaire que nous avons proposé aux enseignants du cycle moyen

Le questionnaire que nous proposons au cours de notre travail de recherche parle de l'auto-évaluation et son impact sur la production écrite en FLE

1.1. L'objectif du questionnaire

L'idée d'un questionnaire a pour but la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème concernant les résultats obtenus lors d'une activité pédagogique, nous avons eu recours à une enquête sous forme de questionnaire destiné aux enseignants du FLE exerçant dans quelques établissements de la wilaya de Tiaret.

Ce questionnaire vise à extraire le plus grand nombre d'informations sur les différents points de vue concernant la pratique de l'auto-évaluation de la production écrite.

1.2. Les questions

. Le questionnaire que nous proposons aux enseignants comprend une somme hétérogène de 14 questions (ouverte, semi-ouvertes et fermées), ces questions sont du type (binaire (oui/non) ou à choix multiples qui portent sur l'enseignement de la production écrite en FLE.

L'option « autres » qu'on a ajoutée dans quelques questions ouvre le champ libre aux enseignants pour donner leurs avis personnels ou pour des propositions qu'ils jugent importantes.

1.3. Le public visé

Notre questionnaire est destiné à 30 enseignants du FLE au cycle moyen exerçant au niveau de la Wilaya de Tiaret afin d'avoir une idée sur les pratiques enseignantes de la production écrite dans leurs classes et les difficultés qu'ils rencontrent avec leurs apprenants.

Le choix des enseignants se justifie par le fait qu'ils ont eu l'opportunité de prendre en charge des classes de 3^{ème} année moyenne.

1.4. La présentation de l'établissement

L'établissement, situé dans un cadre très agréable, comprend deux bâtiments proches. Le premier accueille les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année moyenne. Les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne fréquentant le second bâtiment d'une superficie de 20.000 mètres carrés. Le tout comprenant 18 classes, 03 laboratoires et 03 ateliers. L'établissement accueille actuellement plus de 732 élèves dont 200 élèves de 3^{ème} AM et est encadré par 1 directeur, 1 économiste, 1 surveillant général, 1 psychologue, 33 professeurs diplômés, 08 adjoints d'éducation, 13 secrétaires et 15 agents. Les principes, les objectifs et les programmes suivis sont ceux du système éducatif algérien.

2. Le protocole de l'expérimentation

Dans ce travail de recherche intitulé de « l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite ». Nous avons opté pour la méthode expérimentale. En fonction de l'objectif visé dans notre travail ; mesurer l'impact de l'auto-évaluation sur l'apprentissage et l'amélioration du rendu écrit des apprenants. Pour notre recherche, nous avons choisi les apprenants de 3^{ème} AM.

3. L'échantillon

Cette recherche s'intéresse à l'enseignement moyen, exactement à la classe de 3 AM. Notre analyse a été menée sur les productions écrites des apprenants avant et après

l'installation de notre processus représenté par une grille d'auto-évaluation. Le public ciblé est un groupe de 14 apprenants composé de 6 filles et 8 garçons âgés entre 13 et 16 ans.

4. Le déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation a duré trois mois, c'est la période consacré a un projet pédagogique, ce dernier est composé de trois séquences, chaque séquence est clôturée par une production écrite.

Notre corpus est constitué en deux productions écrites, la première et la dernière. La première production nommée « diagnostique ». Elle sera évaluée que par l'enseignant. Dans les prochaines productions, nous avons demandé aux apprenants de réaliser leurs tâches rédactionnelles à l'aide d'une grille d'auto-évaluation. Notre corpus sera donc composé que de la première et la dernière production. Afin d'effectuer une étude comparative entre les deux productions pour mesurer l'effet de l'auto-évaluation sur la qualité des productions écrites.

•La consigne de la première production écrite :

« ton père a acheté, ce matin , des oranges enveloppées dans une feuille de journal, rubrique fait divers. Tu tombes sur ce fait divers dont le titre et le chapeau ont été déchirés. En l'appuyant sur la photo et le corpus du fait divers qui restent sur la feuille du journal écrit en deux ou trois phrases le chapeau qui résume l'article, ensuite donne un titre à ce fait divers »

Critère de réussite

- Tu dis de quel événement il s'agit (quoi ?)
- Tu dis ce qui s'est passé (quoi ?)
- Tu précises le moment (quand ? et le lieu (ou ?)
- Tu indiques brièvement les conséquences de cet événement. Y a-t-il eu des dégâts ? dans quelles villes ?
- Tu emploies le passé composé pour rapporter ces faits
- Tu rédiges un titre accrocheur qui donne l'information principale sous forme de phrase nominale.

Notre première production a été faite en deux séances

1) La préparation à l'écrit : c'est une séance qui sert à préparer les apprenants à la séance de la production écrite. Elle est présentée sous forme d'exercices linguistique

Chapitre III : La méthodologie de recherche

2) La deuxième est la séance de la présentation de la consigne et la rédaction.

- La consigne de la deuxième production écrite

« en sortant de l'école tu a été témoin d'un accident de circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

- Tu précises le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la victime est hors de danger.

Critères de réussite

- Annonce ton article par un titre accrocheur qui donne l'information principale.
- Détaille le contenu de ton fait divers par des informations qui répondent aux questions : comment ? pourquoi ?
- Insérer un témoignage au discours direct.
- présente ton texte en deux colonnes

Pour aider les apprenants à perfectionner leurs textes. Nous avons proposé une grille d'auto-évaluation. Elle est présentée comme suit :

Les critères	oui	Non
J'ai compris le sujet		
J'ai précisé le fait , le lieu et le moment d'accident		
J'ai raconté dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident		
J'ai commencé par un titre accrocheur qui donne information principale		
Je rédige un chapeau qui résume l'article		
J'ai utilisé le champ lexical de l'accident		
J'ai employé la forme passive		
J'ai utilisé correctement les temps verbaux (passé composé, imparfait et plus que parfait)		
J'ai respecté les règles d'accord du participe passé		
J'ai respecté la ponctuation		
J'ai inséré un témoignage au discours direct		
J'ai vérifié l'orthographe des mots		
J'ai respecté de la structure (présenter le texte en deux colonnes)		

Chapitre III : La méthodologie de recherche

5. L'outil d'analyse

Pour l'analyse des productions écrites, nous optons à la façon critériée, en référent de ROEGIER et KETELE, comme on a déjà cité dans la partie théorique.

Cette analyse est effectuée à l'aide d'une grille d'évaluation inspirée par la grille du ministère de l'éducation. La grille est présentée comme suit :

5.1. Grille d'évaluation de la première production

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de La production	1-Compréhension du sujet	
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'évènement.	
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	
		5- non répétition	
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	
		8- respect des règles d'accord du participe passé	
		9- respect de la ponctuation	
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.	
		12-Respect de la structure.	

4.2. Grille d'évaluation de la deuxième production écrite

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1- Compréhension du sujet	
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	
	Correction de la langue	6- Utilisation du champ lexical de l'accident	
		7- l'emploi de la forme passive.	
		8- Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plusqueparfait	
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	
		10- Respect de la ponctuation.	
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11- Enrichissement des idées.	
		12- Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	

Quatrième chapitre

Analyses et interprétations des résultats

1. L'analyse des réponses aux questionnaires

Nous avons élaboré ce questionnaire afin de nous rapprocher beaucoup plus des enseignants de la langue française dans les CEM. Ensuite, pour comprendre leurs visions et points de vue à propos de l'enseignement de l'écrit. Nous avons distribué 38 questionnaires dans différents établissements de la wilaya de Tiaret et nous avons pu récupérer 30 questionnaires.

En analysant les informations recueillies, nous pouvons déduire ce qui suit :

Question N°1 : Etes-vous un homme ou une femme ?

Tableau N° 1 : Le nombre de femmes et d'hommes

Réponse	Femmes	Hommes
Nombre	20	10
Pourcentage	66.66%	33.33%

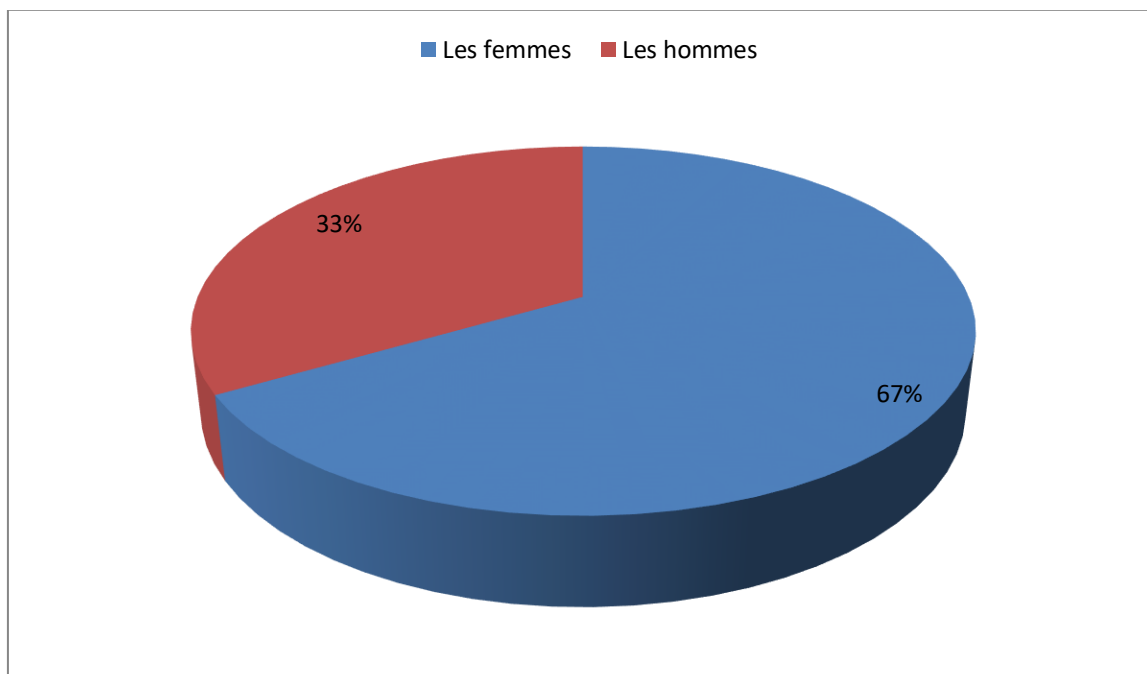


Figure N°1 : Le nombre de femmes et d'hommes

Commentaire

Les résultats du tableau N°1 nous permet de constater que les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont majoritairement des femmes avec un pourcentage de 66.66% et tandis que les hommes représentent 33.33% sur ce questionnaire

Question N° 2 : Quels sont vos diplômes ?

Tableau N°2 : Les diplômes obtenus

Diplôme	3 ^{ème} AS	Licence	Master	Autres
Nombre	00	17	13	00
Pourcentage	00%	56.66%	43.33%	00%

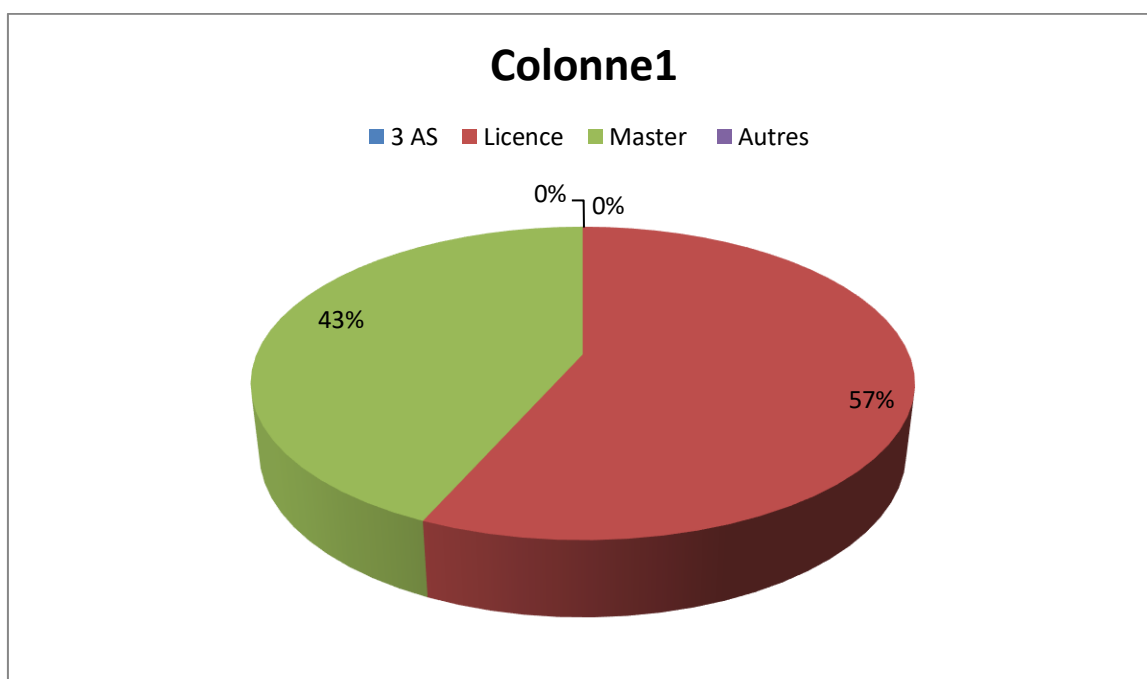


Figure N°2 : Les diplômes obtenus

Commentaire

Cette question nous a permis d'obtenir 30 réponses. Le taux de 56.66% des enseignants ont une licence alors que 43.33% des enseignants ont un Master cela nous permet de conclure que tous les enseignants sont des universitaires.

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

Question N° 3 : Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Tableau N°3 : L'expérience

Réponses	Plus de 10 ans d'expériences	Moins de 10 ans d'expériences	Sans réponses
Nombres	6	20	4
Pourcentage	20%	66.66%	13.33%

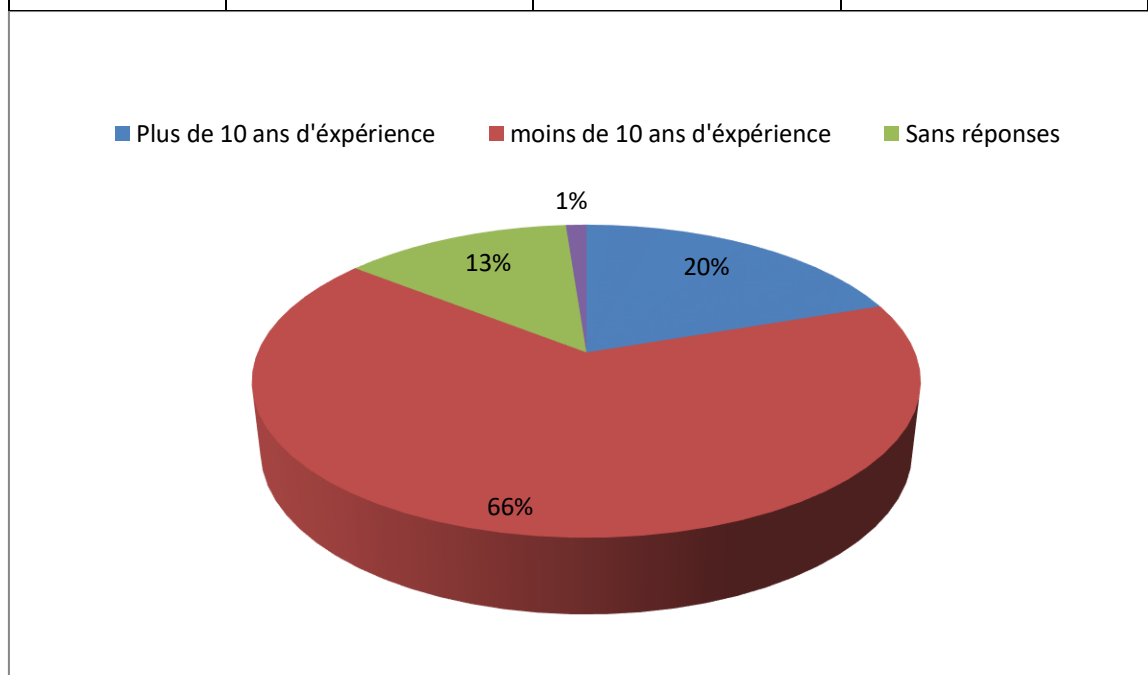


Figure N°3 : L'expérience

Commentaire

La majorité des enseignants avec un pourcentage de 66% ont moins de 10 ans d'expérience, 20% ont une expérience de plus de 10 ans voire 30 ans d'expérience et 13% ont oublié de répondre à cette question

Question N°4 : Comment trouvez-vous le métier d'enseignement?

Tableau N°4 : Le métier d'enseignement

Réponses	Facile	Difficile
Nombres	02	28
Pourcentage	6.66%	93.33%

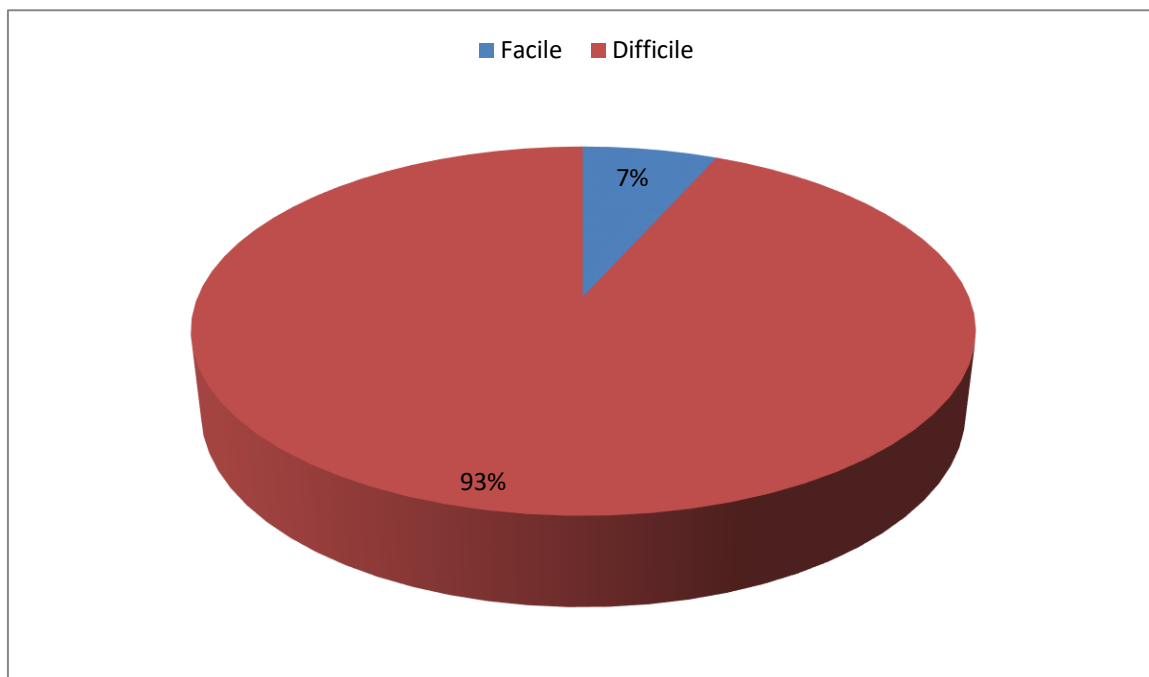


Figure N°5 : Le métier d’enseignement

Commentaire

93% d’enseignants pensent que le métier d’enseignement est difficile. En revanche, deux enseignants seulement qui représentent 7% pensent qu’il est facile d’enseigner

Question N°5 : Si votre réponse est « difficile » qu’est ce qui le rend ainsi ?

Tableau N°5 : Obstacles à l’éducation

Réponses	Programme surchargés	Effectifs des apprenants	Volume horaire insuffisant	L’absence de collaboration des parents	Formation insuffisante
Nombres	27	17	16	16	11
pourcentage	90%	56.66%	53.33%	53.33%	36.66%

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

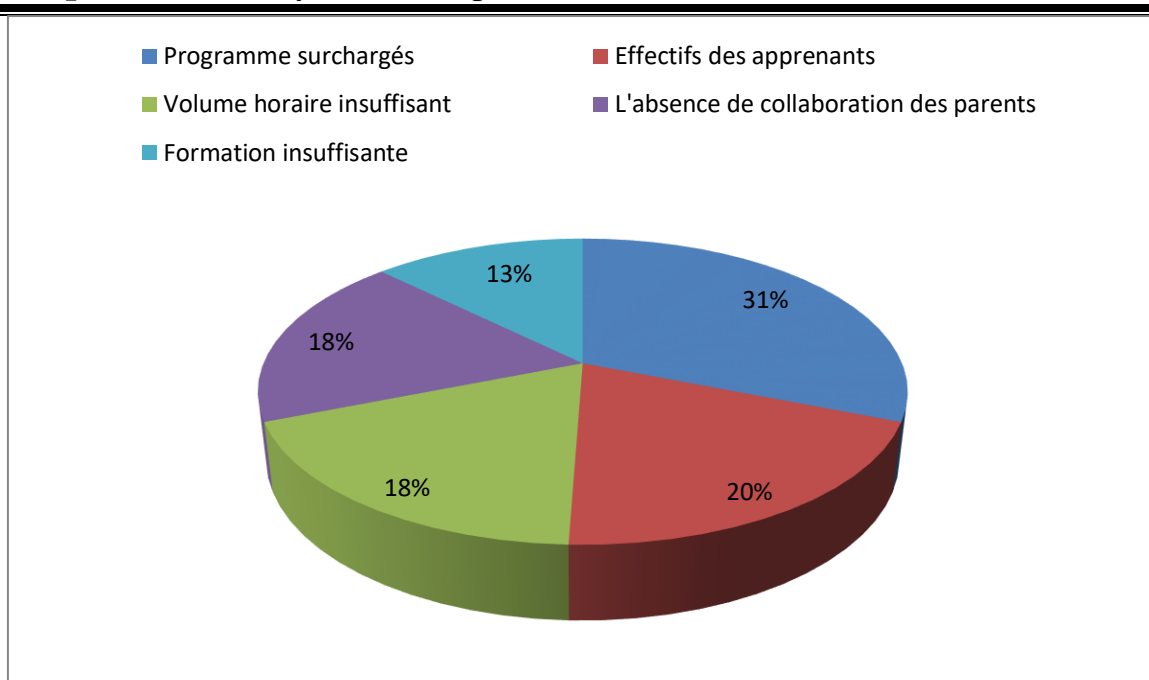


Figure N°5 : Obstacles à l'éducation

Commentaire

La grande majorité des enseignants estime que le métier d'enseignement est difficile mais ils ne s'accordent pas sur ce qui le rend difficile, 90% des enseignants pensent que la difficulté est due à la surcharge du programme, 56% des enseignants pensent que cela est dû au nombre des apprenants, 53% à l'absence de collaboration des parents et au volume horaire qu'ils jugent, insuffisant et en dernier lieu 36% à l'insuffisance de formation.

Question N°6 : Selon vous, quelle est l'activité qui contribue le mieux à la réussite de la tâche de l'enseignement ?

Tableau N°6 : L'activité pédagogique qui aide à la réussite de la tâche d'enseignement

Réponses	La production orale	La production écrite	La grammaire	Le vocabulaire
Nombres	17	23	10	9
Pourcentage	56.66%	76.66%	33.33%	30%

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

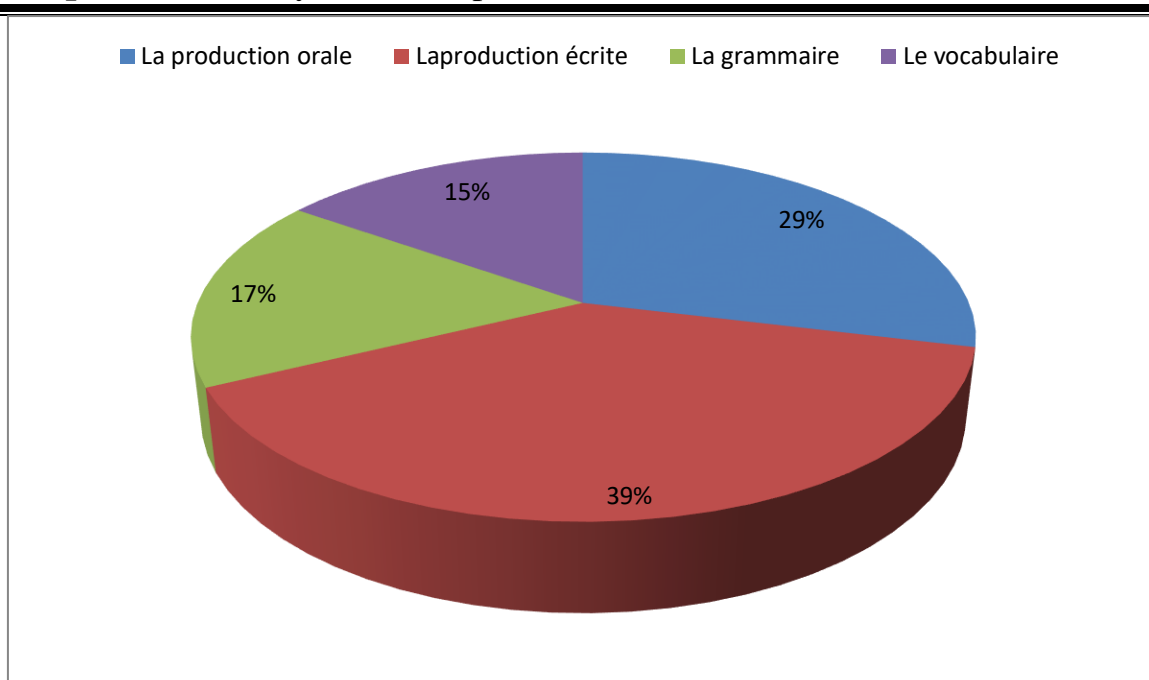


Figure N°6 : L'activité pédagogique qui aide à la réussite de la tâche d'enseignement

Commentaire

D'après les réponses obtenues, 76.66% des enseignants interrogés ont répondu que la production écrite est l'activité qui aide le mieux à la réussite de la tâche de l'enseignant, 56.66% pour la production orale, 33.33% pour la grammaire et 30% pour le vocabulaire.

Question N°7 : Trouvez-vous des difficultés avec vos apprenants pendant la séance de la production écrite ?

Tableau N°7 : difficulté de la production écrite

Réponses	Oui	Non
Nombres	26	04
Pourcentage	86.66%	13.33%

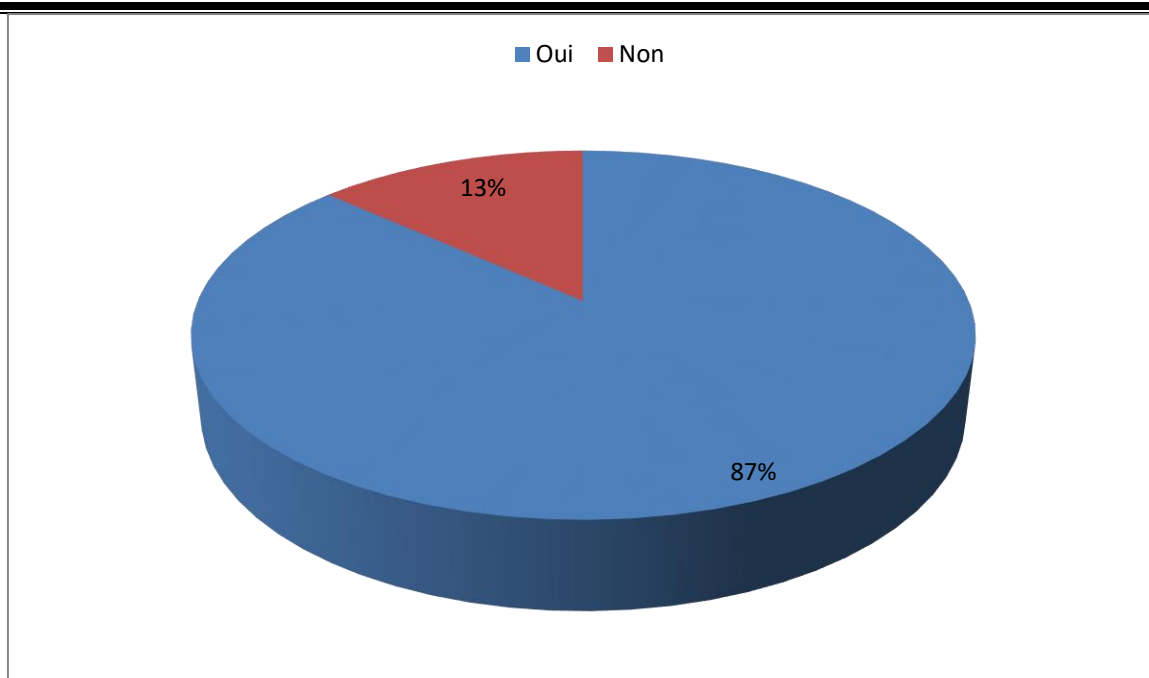


Figure N°7 : difficulté de la production écrite

Commentaire

La lecture du tableau et de secteur ci-dessus montre que 86.66 % des enseignants interrogés trouvent des difficultés lors de la séance de la production écrite, 13.33% des enseignants ne trouvent pas de difficultés lors de la séance de la production écrite.

Question n°8 : Quels genres de difficultés?

Tableau N°8: Les difficultés éprouvées par les apprenants

Réponses	Lexique	Orthographe	Morphosyntaxe
Nombres	24	22	17
Pourcentage	80%	73.33%	56.66%

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

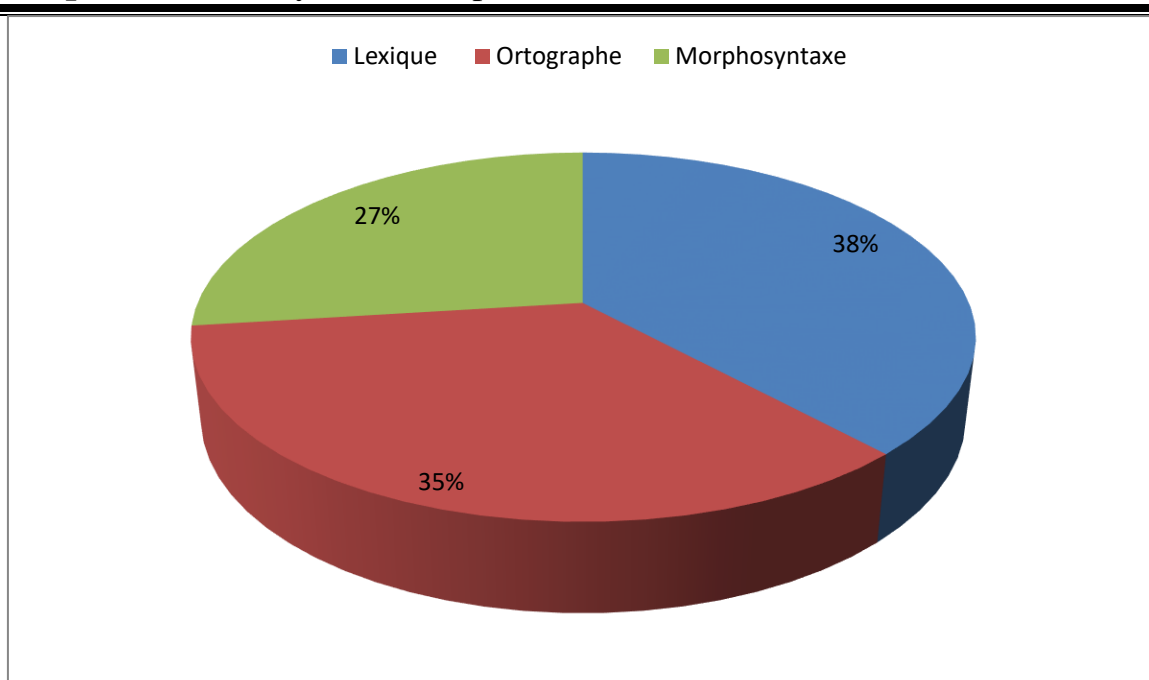


Figure N°8: Les difficultés éprouvées par les apprenants

Commentaire

La lecture du tableau N°8 montre que 80% des réponses ont porté sur le lexique comme étant la difficulté la plus dominante dans les écrits des apprenants. L'orthographe constitue 73.33 % des réponses, alors que la morphosyntaxe concerne 4,34% des réponses.

Question N° 9 : Quel est le niveau de vos apprenants en compétence de production écrite ?

Tableau N°9 : Le niveau des apprenants en écrit

Réponses	Avancé	Moyen	Faible
Nombres	00	18	12
Pourcentage	00%	60%	40%

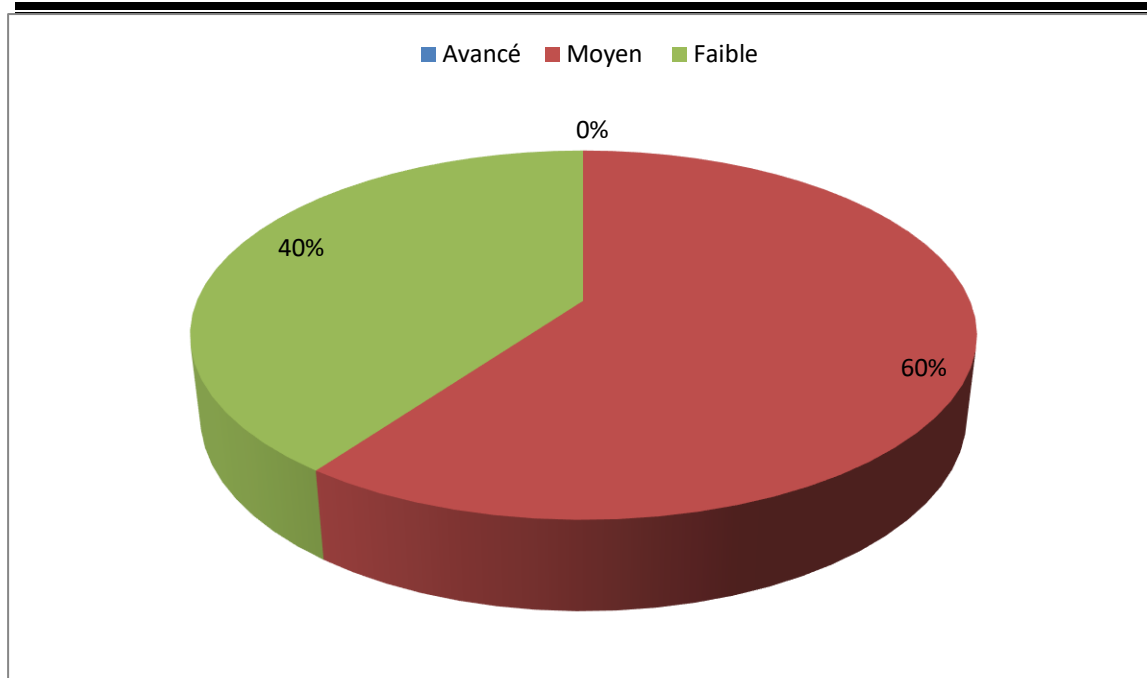


Figure N°9 : Le niveau des apprenants en écrit

Le Commentaire

Nous remarquons que 60% des enseignants questionnés estiment que le niveau de leurs apprenants en compétences de la production écrite, est moyen

Le taux de 40% des enseignants qui nous ont répondu à cette question affirment que le niveau de leurs apprenants en compétences de la production écrite est faible.

Aucun enseignant ne trouve que ses apprenants ont un niveau avancé en écrit

Question N°10 : L'évaluation de la production écrite des apprenants est faite par qui ?

Tableau N°10 : L'évaluation de la production écrite

Réponses	Par l'enseignant	Par un autre élève	Par l'élève lui-même	Collectivement
Nombres	18	00	7	19
Pourcentage	60%	00%	23.33%	63.33%

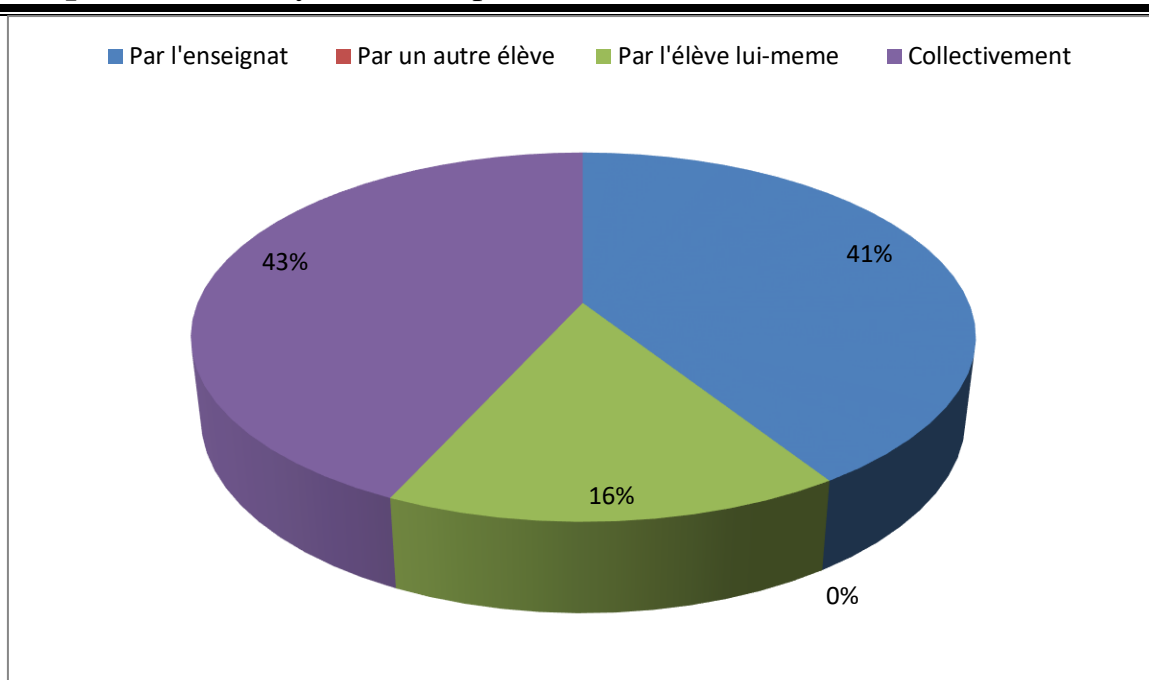


Figure N°10 : L'évaluation de la production écrite

Commentaire

À travers la lecture du tableau et le diagramme ci-dessus, nous constatons que 63,33 des enseignantes pensent que la production écrite doit être faite collectivement pendant que 41% des enseignants questionnés pensent que l'évaluation de la production écrite doit être faite par l'enseignant et 23,33% par l'élève lui-même.

Aucun enseignant ne pense que la production écrite peut être faite par un autre élève.

Question N°11 : Utilisez-vous une grille d'évaluation?

Tableau N°11 : La grille d'évaluation

Réponses	Oui	Non
Nombres	24	6
Pourcentage	80%	20%

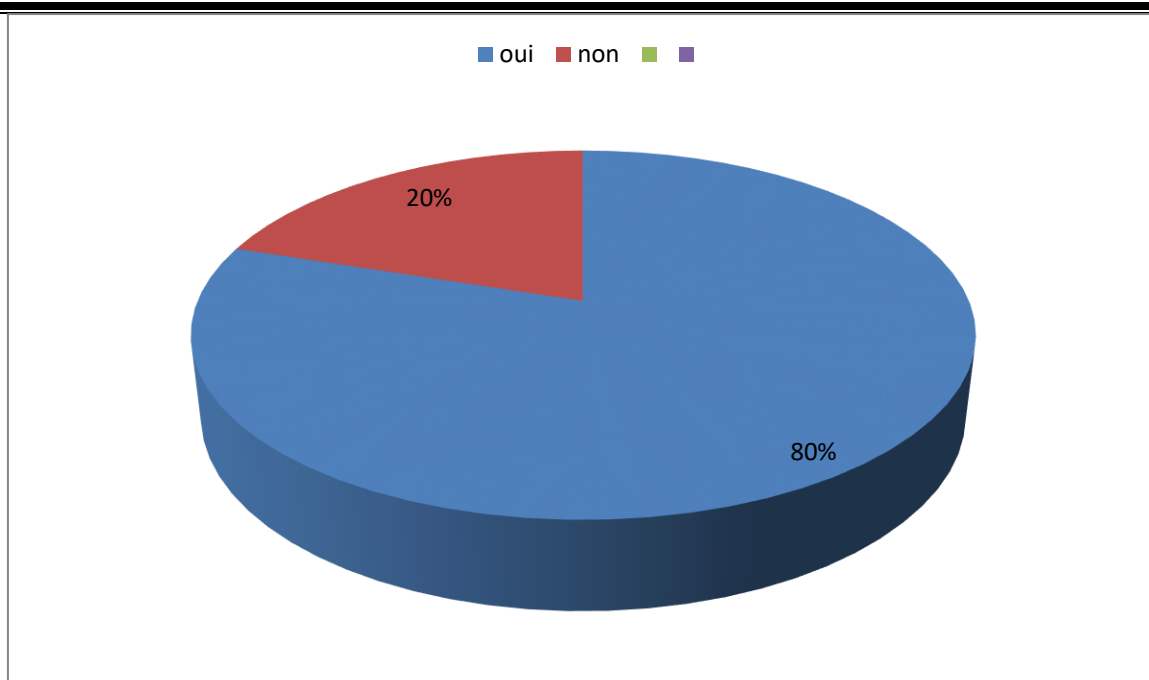


Figure N°12 : La grille d'évaluation

Commentaire

Les réponses fournies montrent que 80% d'enseignants utilisent la grille d'évaluation et 20% ne l'utilisent pas.

Question N°13 : A votre avis, l'auto-évaluation aide-t-elle les apprenants à améliorer leurs écrits ?

Tableau N°13 : L'auto-évaluation aide à améliorer l'écrit chez l'apprenant

Réponses	Oui	Non
Nombres	24	6
Pourcentage	80%	20%

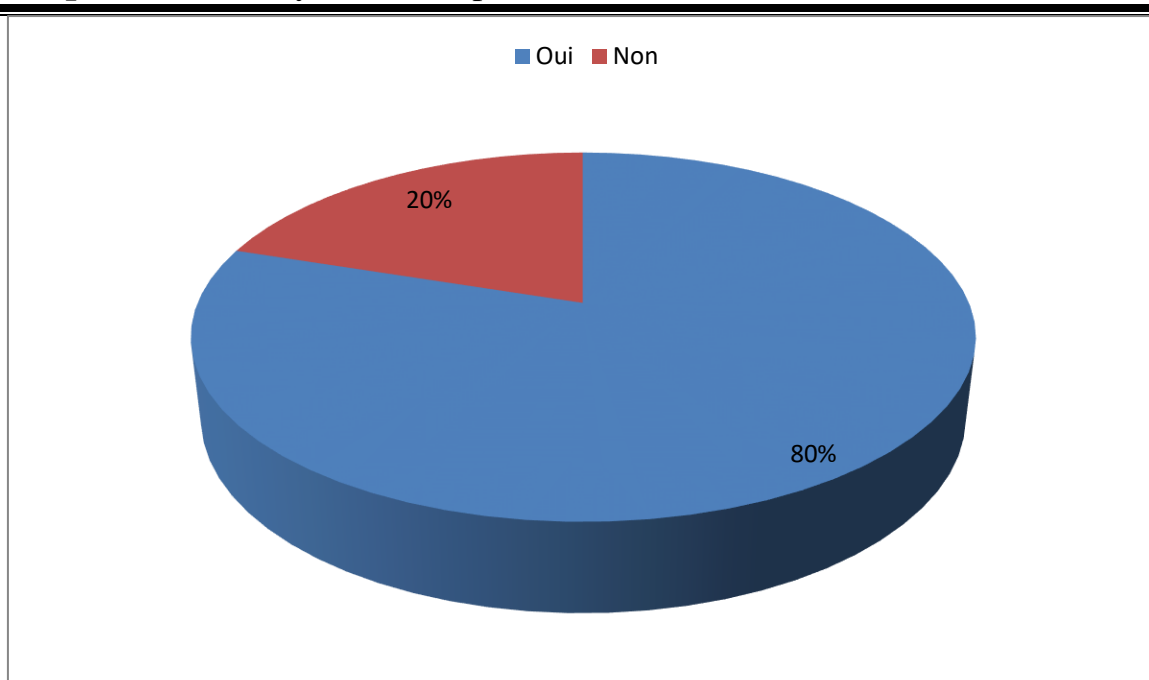


Figure N°13 : L'auto-évaluation aide à améliorer l'écrit chez l'apprenant

Commentaire

Les réponses fournies montrent que 80% d'enseignants pensent que l'auto-évaluation aide à améliorer l'écrit chez les apprenants.

Voici quelques réponses avec lesquelles les enseignants ont justifiées leurs choix : (« *l'auto-évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en matière de production écrite* » - « *oui, l'auto-évaluation est une étape très importante car elle aide les apprenants à identifier leurs lacunes, les corriger et les dépasser* » - « *Donner L'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas mais aussi ce qu'il à bien réussi et ce qu'il doit améliorer et aider l'apprenant à comprendre ses forces et ses faiblesses pour améliorer son écrit* » - « *L'apprenant doit s'auto-évaluer pour identifier ses lacunes et les surmonter, après une auto-évaluation il peut accéder à une autocorrection pour arriver à la fin à améliorer ses lacunes* » - « *l'auto-évaluation permet à l'élève de réfléchir à son apprentissage et de faire l'inventaire de ses intérêts c'est un processus de production par soi-même* » - « *l'auto-évaluation contribue à mettre l'apprenant à l'aise devant ses erreurs et faire preuve de persévérance devant les difficultés* » - « *lorsque l'apprenant identifie lui-même ses erreurs il peut chercher à se corriger et trouver lui-même les solutions qui aident à améliorer son niveau* »)... etc.

20% ne le pensent pas que l'auto-évaluation aide à améliorer l'écrit chez les apprenants.

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

Voici quelques réponses avec lesquelles les enseignants ont justifiées leurs choix : (« *c'est une activité qui demande beaucoup de temps et les apprenants n'ont pas assez de niveau pour s'évaluer* » - « *Quelques fois, quand le niveau est bien* » - « *L'élève a des lacunes dans la compréhension et la rédaction* » - « *Par expérience, l'enseignant peut déterminer les erreurs et les points faibles et arrive à établir une autocorrection et évaluation* » - « *L'apprenant ne veut pas faire d'effort* » - « *Par vraiment, parce que le niveau des élèves est faible* »).

Question N°14 : Pensez- vous que l'usage de l'auto-évaluation développe chez l'apprenant :

- Des compétences linguistiques
- Des compétences rédactionnelles
- Des compétences procédurales

Tableau N°14 : les compétences développées par l'auto-évaluation

Réponses	Des compétences linguistiques	Des compétences rédactionnelles	Des compétences procédurales
Nombres	7	26	4
Pourcentage	23.33%	86.66%	13.33%

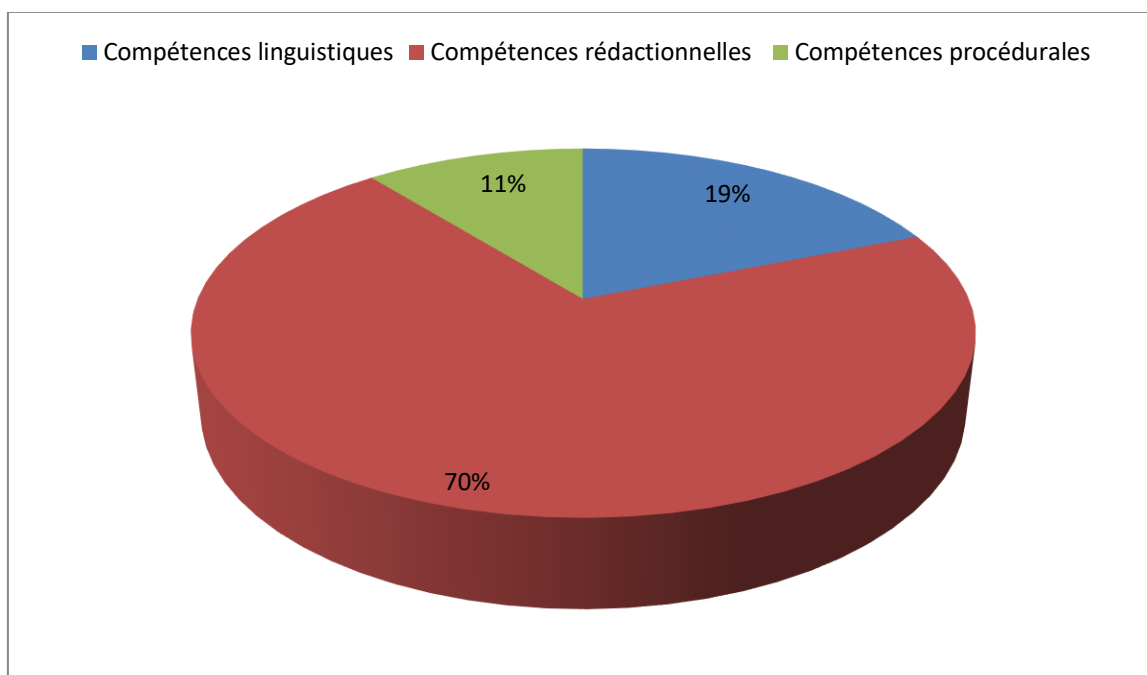


Figure N°14 : les compétences développées par l'auto-évaluation

Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre que 86.66% des réponses optent pour les compétences rédactionnelles comme résultat de l'usage de l'auto-évaluation, 23.33% pour les compétences linguistiques et 13.33% pour les compétences procédurales.

Question N°15 : Est-ce que l'auto-évaluation peut motiver les apprenants ?

Tableau N°15 : l'auto-évaluation et la motivation

Réponses	Oui, L'auto-évaluation motive l'apprenant	Oui, L'auto-évaluation motive l'apprenant	Autres
Nombres	23	04	03
Pourcentage	76.66%	13.33%	10%

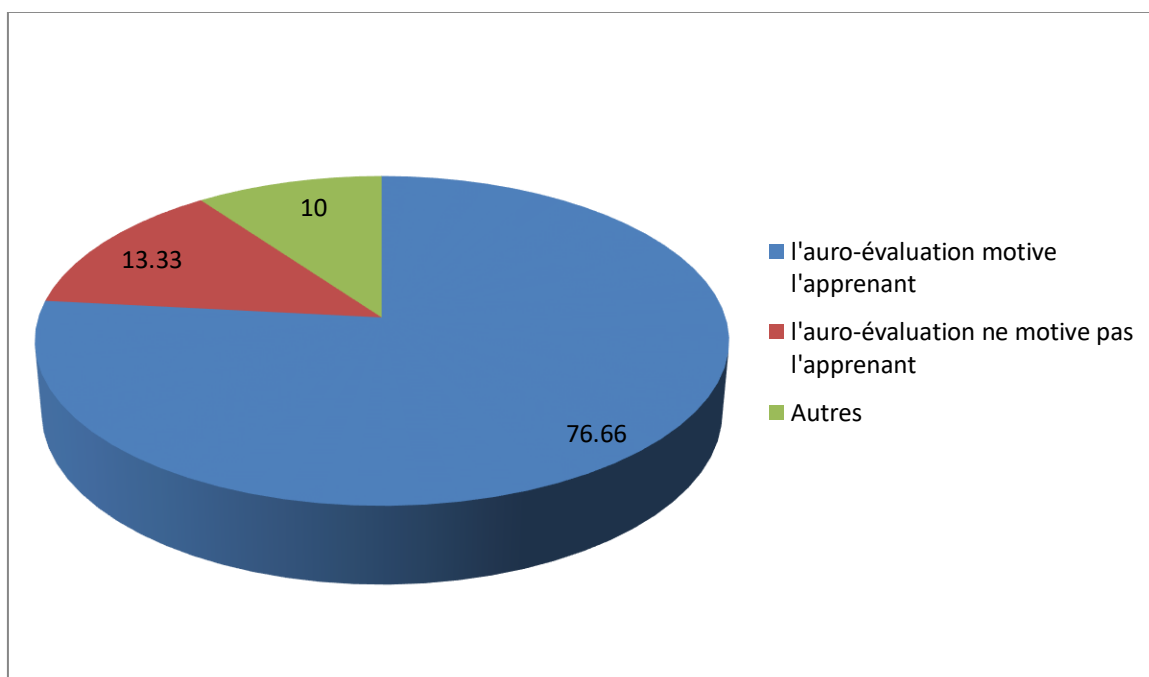


Figure N°15 : l'auto-évaluation et la motivation

Commentaire :

La plupart des enseignants sont d'avis que l'auto-évaluation motive l'apprenant avec le taux de 76.66%, ils ont justifié leurs choix avec les réponses suivantes : (« *si elle est bien faite –s'il comprend le contenu et où se trouve l'erreur – car l'auto-évaluation aident formellement à contribuer au développement linguistique et rédactionnelles de l'apprenant –elle peut motiver les apprenants, elle leurs donne le pouvoir de recueillir les données sur leurs habilités cognitives et sur leurs comportements- intégrer des pratiques d'auto-évaluation dans l'apprentissages des apprenants peut aider à augmenter leurs confiance en soi et se voir comme apprenant brillant et engagé- l'auto-évaluation place l'apprenant dans une situation de réussite – elle améliore les compétences individuelles car elle développe les stratégies des élèves et de Co-construire des savoirs – elle peut être un étape majeure de motivation parce qu'elle lui permet de vérifier le suivi de critères de réussite, à lui donner une certaine autonomie en identifiant ses lacunes et pouvoir les remédier – cette démarche permette à l'enseignant de créer un climat de confiance entre lui et l'élève qui doit savoir que l'enseignant lui permet de faire des erreurs sans autant être jugé et se sentir coupable – l'auto-évaluation peut motiver les apprenants et les pousser à faire mieux »)..... etc.*

13.33% sont d'avis que l'auto-évaluation ne motive pas l'apprenant leurs justifications étaient : (*car ils ne s'intéressent pas à la correction, défaut du niveau des apprenants – car l'élève ne sait même pas ou se trouve l'erreur ni comment l'extraire – pour un élève une langue étrangère est difficile et il ne réussira pas à l'apprendre – le niveau des apprenants ne nous aide pas à faire cette activité.*)

Chaque réponse a été fournie en fonction des besoins de chaque apprenant en matière de production écrite.

2. Bilan synthétique

Cette section est consacrée au bilan de notre analyse des réponses fournies par les enseignants à travers le questionnaire que nous leur avons proposé.

Suite à l'enquête par questionnaire que nous avons distribué aux enseignants du cycle moyen afin de connaître leurs pratiques de l'enseignement concernant l'auto-évaluation de la production écrite, nous pouvons synthétiser notre analyse du questionnaire ainsi :

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

- La tâche de la production écrite dans l'enseignement moyen est assez difficile à cause du niveau des apprenants qui est jugé moyen par les enseignants et qui ne permet pas aux apprenants d'évoluer, ce qui nous permet de dire qu'il existe des carences dans l'enseignement

du FLE au cycle primaire, ce dernier devant permettre à l'apprenant d'acquérir les notions de base de la langue française. La non prise en charge de ces carences inhérentes au cycle primaire fait que les apprenants arrivent au collège avec une formation initiale insuffisante, surtout en production écrite, cela crée un désintérêt chez les apprenants par conséquent consacre leur éloignement de cette activité.

-Cependant, la majorité des enseignants ont les mêmes pratiques en classe lors de l'enseignement de la production écrite. L'auto-évaluation devant devenir une source de motivation ou la note ne sera plus la seule qui compte pour l'apprenant mais aussi l'amélioration de son apprentissage.

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

3. Analyses et interprétations des données

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi les productions écrites des apprenants de la 3^{ème} AM comme le corpus de notre expérimentation

L'évaluation de notre corpus à donner les résultats suivant :

3.1. Analyses et commentaires des résultats

3.1.1. Production écrite N° 1

Apprenant N°1

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1- Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.5
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.5
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.5
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6- Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7- rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0
	2. Le critère perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12- Respect de la structure.			0.25

Commentaire

La production ne répond pas aux critères fixés. Elle est trop longue donc le volume n'est pas respecté. L'apprenant a échoué de donner l'essentiel à partir d'un texte.

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

Les verbes sont conjugués au plus que parfait au lieu du passé composé, sans respecter les règles d'accord du participe passé.

L'apprenant N°2

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.5
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.75
		8- respect des règles d'accord du participe passé	1
		9- respect de la ponctuation	0.5
	Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0

Commentaire

L'apprenant a compris le sujet mais, il n'a pas respecté le volume exigé. Son texte est très long. L'emploi de la forme nominale dans le titre est présent par contre l'apprenant a commis beaucoup de fautes d'orthographe. Les verbes sont conjugués au passé composé mais le choix de l'auxiliaire n'est pas réussi.

L'apprenant N°3

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.25
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0
		5- non répétition	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0.5
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0

Commentaire

Le texte est long , l'apprenant n'a pas réussi à respecter la structure. Le choix du titre ne répond pas au critère visé. La production ne contient aucune information importante, les idées ne sont pas claires, il y a trop de répétition. Les verbes ne sont pas conjugués correctement et les règles d'accord ne sont pas respectées.

L'apprenant N°4

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.25
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0
		9- respect de la ponctuation	0
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.	1
		12-Respect de la structure.	0

Commentaire

Cette production manque de cohérence, les phrases inachevées, les idées ne sont pas bien présentées. L'apprenant a donné l'essentiel à partir d'un texte. Les verbes ne sont pas conjugués correctement. Le corpus n'est pas bien structuré et pauvre d'idées. L'absence totale de la ponctuation.

L'apprenant N°5

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.75
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	1
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.5

Commentaire

L'apprenant a compris le sujet , mais il a trouvé des difficultés de donner l'essentiel à partir d'un texte. Son texte est trop long et très détaillé. La ponctuation est presque absente. L'apprenant a réussi de conjuguer les verbes au passé composé mais il n'a pas respecté les règles d'accord du participe passé. Sa production est lisible modestement. Néanmoins la structure est loin d'être respectée.

L'apprenant N°6

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0.25
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.5

Commentaire

L'apprenant a l'air d'avoir des difficultés de s'exprimer en langue française. Sa production manque de cohérence, les phrases sont mal construites, les idées du texte ne sont pas claires. Au niveau linguistique les verbes sont mal conjugués, l'apprenant n'a pas utilisé le passé composé par conséquent, les verbes d'accord du participe passé ne sont pas bien appliqués. On a remarqué aussi l'absence de la ponctuation dans le texte. Le volume du texte exigé est bien respecté.

L'apprenant N°7

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0,25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.5

Commentaire

L'apprenant a des difficultés au niveau de la compréhension du sujet. Au niveau de langue, il n'a pas conjugué correctement au passé composé, le choix de l'auxiliaire n'est pas réussi. Le titre n'est pas accrocheur et manque de cohérence. La ponctuation est presque absente dans cette production. Les phrases sont mal construites et inachevées, donc dans l'ensemble les critères ne sont pas respectés.

L'apprenant N°8

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0.25
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.5

Commentaire

Dans cette production, nous avons constaté que l'apprenant a partiellement compris le sujet. Cela est traduit dans le manque de pertinence des idées et son incapacité d'indiquer brièvement les conséquences de l'événement cité dans le texte. Il n'a pas réussi à donner l'essentiel de ce dernier. Sa production manque de cohérence sémantique.

L'apprenant n'a pas pu conjuguer correctement les verbes au passé composé surtout au niveau du choix de l'auxiliaire. Par contre, il a respecté les règles d'accord du participe passé. Au niveau de la structure, l'apprenant doit améliorer son travail.

L'apprenant N°9

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.25
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0.25
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0.25
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0

Commentaire

L'apprenant n'arrive pas à donner l'information principale. Les phrases sont inachevées. Le titre est trop long, donc le volume exigé n'est pas respecté. Il n'a utilisé aucun verbe dans sa production. Son texte est incohérent et ne répond à aucun critère.

L'apprenant N°10

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.5
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.5
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.5
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0.5
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.5

Commentaire

Dans cette production l'apprenant a compris le sujet mais a des difficultés de construire des phrases simples pour préciser l'information principale. L'apprenant n'a pas utilisé le passé composé. Il a commis quelques erreurs d'orthographe. Son texte est lisible et la structure est respectée.

L'apprenant N°11

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0
	2. Le critère perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0

Commentaire

L'apprenant semble compris le travail demandé mais il a du mal à s'exprimer. Il n'a pas arrivé à donner l'essentiel à partir d'un texte. Son titre est accrocheur et écrit sous forme nominale.

Au niveau linguistique, l'utilisation du discours direct n'est pas réussie, les verbes ne sont pas bien conjugués au passé composé. Les règles d'accord du participe passé ne sont pas appliquées.

L'apprenant N°12

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.25
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.5
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.25
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0
		2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.
12-Respect de la structure.	0		

Commentaire

Dans cette production, nous avons remarqué que l'apprenant a utilisé des phrases longues et incohérentes. Il a échoué de donner des informations importantes.

Le choix du titre est bien, et répond au critère fixé. L'apprenant n'a pas utilisé le passé composé comme temps de conjugaison par conséquent le critère n'est pas respecté. Il a utilisé modestement les signes de ponctuation. En général, la production est lisible mais la structure doit être améliorée.

L'apprenant N°13

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.5
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.5
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	0
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		9- respect de la ponctuation	0.5
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.	1
		12-Respect de la structure.	0

Commentaire

Dans cette production, nous avons constaté que l'apprenant a compris le sujet mais, il a du mal à donner l'essentiel du titre. La structure n'est pas respecté car le texte est trop long. Le titre est loin d'être accrocheur. Par contre, la forme nominale est présente dans le titre. Au niveau linguistique, l'apprenant n'a pas réussi à conjuguer tous les verbes au passé composé, car le présent de l'indicatif figure dans le texte. On remarque aussi l'absence de la ponctuation.

L'apprenant N°14

Critères globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	0.5
		2- indiquer brièvement les conséquences de l'événement.	0.25
	Cohérence sémantique	3- Pertinence des idées	0.25
		4- la capacité de donner l'essentiel à partir d'un texte	0.25
		5- non répétition	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (passé composé)	0.5
		7-rédiger un texte accrocheur qui donne l'information principale sous forme nominale	1
		8- respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		9- respect de la ponctuation	0.25
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- La lisibilité du texte.
12-Respect de la structure.			0.25

Commentaire

Dans cette production, l'apprenant a du mal de s'exprimer. Les phrases sont inachevées et mal formées. Le titre est correct mais le texte manque de cohérence. Les idées ne sont pas bien présentées. Les verbes sont conjugués au passé composé et au plus que parfait. L'apprenant n'a pas respecté règles d'accord du participe passé.

On remarque l'absence de la ponctuation. L'apprenant doit faire attention aux critères exigés.

3.2. Analyse générale des taux de réussite de la 1^{ère} production écrite

	0 à 3	3 à 5	5 à 7	7 à 9	10
Nombre d'apprenant	01	10	03	0	0
Pourcentage	7.14%	71.42%	21.42%	0	0

Commentaire

Dans cette première production, nous avons constaté que la majorité des apprenants n'ont pas eu de moyenne, 11 apprenants sur 14 avec un taux de 78.57 % n'ont pas réussi d'avoir la moyenne de la note. Comme nous avons mentionné dans le tableau dessus, un élève a eu une note moins de 3 avec un pourcentage de 7.14%. Cependant 10 apprenants ont eu des notes entre 3 et 5 sur 10 avec le pourcentage de 71.42%.

Par contre que 3 apprenants ont eu des notes entre 5 et 7 donc c'est 21.42 % qui ont eu la moyenne. Nous avons constaté qu'aucun de ces apprenants n'a eu plus de 7.

3.3. Analyses et commentaires des résultats de la 2^{ème} production écrite avec la grille d'auto-évaluation

Apprenant N°1

	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	0.75
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.75
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0
Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	

Commentaire

Dans la deuxième production, nous avons remarqué que le rendu de l'apprenant est amélioré. L'apprenant a respecté le critère de la structure : titre, chapeau, texte présenté en deux colonnes. Il a précisé aussi le lieu, le temps et le fait.

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

Sur le plan linguistique, il a bien utilisé le champ lexical de l'accident et a employé la forme passive dans son paragraphe. Cependant, nous avons remarqué l'absence et quelques erreurs d'orthographe qui nécessitent l'intervention de l'enseignant. Mais en général l'apprenant a respecté la majorité des critères.

L'apprenant N°2

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecrire un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	1
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Nous avons constaté que l'apprenant a fait plus d'attention à ses erreurs. Sa compréhension du sujet est assurée. L'apprenant a mentionné le fait, le temps et le lieu de l'accident dans son texte et a raconté comment s'est passé l'accident, en respectant l'ordre chronologique. Le titre répond au critère exigé, le vocabulaire de l'accident est présent. Il a aussi utilisé le passé composé, le choix de l'auxiliaire est réussi, donc l'apprenant a réussi de respecter la majorité des critères visés.

L'apprenant N°3

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.5
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.5
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans sa deuxième production, nous avons remarqué que l'apprenant s'est rattrapé. Son texte est bien présenté. Il a raconté comment s'est passé l'accident, tout en respectant l'ordre chronologique. Il a commencé par un titre accrocheur et a cité le lieu et le temps. Le chapeau résume bien les événements. Au niveau linguistique, l'apprenant a utilisé le champ lexical de l'accident. Il a employé la forme passive sauf quelques erreurs de conjugaison qui demandent une remédiation. Le corpus est riche d'idée et la structure est respectée.

L'apprenant N°4

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	0.5
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.25
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.25
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans sa deuxième production, l'apprenant fait preuve d'amélioration au niveau de la compréhension du sujet. Son texte répond aux critères fixés. Le titre exprime une information principale, le chapeau résume les éléments essentiels, le lieu et le temps sont mentionnés. L'apprenant a fait plus attention à sa langue écrite. Au niveau de la conjugaison, les verbes sont conjugués au passé composé, l'imparfait et le plus que parfait. L'apprenant a commis quelques erreurs de conjugaison que nécessitent l'intervention de l'enseignant mais en général l'apprenant a respecté les critères exigés.

L'apprenant N°5

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.25
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	1
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	1
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Pour ce travail, la compréhension du sujet est assurée. L'apprenant a réussi ce qui s'est passé, en respectant l'ordre chronologique. Il a bien précisé le fait, le temps et le lieu de l'accident. Par contre, le choix du titre ne répond pas au critère exigé. Les verbes sont conjugués au passé composé, l'imparfait et le plus que parfait. Le texte est présenté en deux colonnes donc la structure est respectée.

L'apprenant N°6

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4- commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.25
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	1
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	1
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans sa deuxième production, il a bien compris le sujet, cela est clair dans le respect du premier et deuxième critères. L'apprenant a précisé le fait, le lieu et le temps de l'accident, comme il raconté dans un ordre chronologique bien précis.

On peut décrire son titre par accrocheur mais il n'a pas respecté la forme nominale. L'utilisation des temps verbaux est correcte, il a utilisé les trois temps verbaux exigés. Au niveau d'orthographe l'apprenant a commis des erreurs d'accord du participe passé. Son texte est lisible et la structure du fait divers est respectée.

L'apprenant N°7

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4 commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.75
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0
		10- Respect de la ponctuation.	0
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.25

Commentaire

L'apprenant a compris ce qu'on attend de lui. Il a réussi à préciser les éléments essentiels d'un fait divers. Le choix du titre accrocheur est bien, comme il a pu raconter dans un ordre chronologique les faits. L'apprenant a respecté les critères de langue , l'utilisation du champ lexical de l'accident est bien présente. Il a employé correctement la forme passive dans sa production. Mais, il n'a pas respecté la ponctuation. L'utilisation des temps verbaux est correcte et l'apprenant a réussi à utiliser trois temps verbaux d'un fait divers. Cependant l'apprenant n'a pas réussi de fait l'accord du participe passé. Son texte est riche et bien présenté en deux colonnes. Cet apprenant a fait une preuve d'amélioration surtout au niveau linguistique.

L'apprenant N°8

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5Ecris un chapeau qui résume l'article.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.75
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	1
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans sa deuxième production, l'apprenant a bien compris le sujet. Il a précisé le fait, le lieu et le moment de l'accident. L'apprenant a commencé par un titre accrocheur qui exprime l'information principale. Il a bien raconté les faits dans un ordre chronologique. Par contre, il n'a pas introduit son article par un chapeau, donc le critère n'est pas respecté. Le vocabulaire de l'accident est bien présent dans ce texte. L'apprenant a conjugué correctement au passé composé et à l'imparfait mais il n'a pas utilisé le plus que parfait. L'emploi de la forme passive est absent mais l'apprenant a respecté les règles d'accord du participe passé. Le paragraphe est riche au niveau d'idée et bien présenté en deux colonnes. Dans l'ensemble les critères minimaux et les critères de perfectionnement sont respectés.

L'apprenant N°9

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	0.75
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.5
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.5
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.25

Commentaire

Dans cette production, l'apprenant a fait plus d'attention à son écriture grâce aux critères fixés. Son texte est cohérent et respecte la structure d'un fait divers. Il a mentionné le titre, le lieu et le temps. Par contre, il a utilisé un seul temps verbal (le passé composé). Quelques erreurs d'orthographe ont surgi dans la production écrite qui demandent une remédiation. L'apprenant doit faire plus attention à la ponctuation. Sa production est riche au niveau d'idées contrairement à la première.

L'apprenant N°10

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.25
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.75
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	1
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.75
	2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	10- Respect de la ponctuation.
11-Enrichissement des idées.			1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans cette production l'apprenant a bien présenté son paragraphe en deux colonnes, on précisant le lieu et le temps. Le choix du titre est réussi. Il a raconté les événements dans un ordre chronologique. Au niveau de langue, le champ lexical de l'accident est bien employé. L'apprenant a utilisé la forme passive, et deux temps verbaux sur trois. Il doit faire attention aux signes de ponctuation.

Dans l'ensemble, sa production répond à la majorité des critères exigés.

L'apprenant N° 11

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	0.75
		7- l'emploi de la forme passive.	0.75
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	1
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans la deuxième production, l'apprenant rédige un texte bien présenté en deux colonnes, en précisant la date et le lieu de l'accident. Il a bien enchainé ses idées. Le choix du titre est réussi. Le vocabulaire de l'accident est présent dans la production. L'apprenant a conjugué les verbes correctement au passé composé mais il a fait quelques erreurs au niveau d'accord du participe passé. Concernant la présentation matérielle du texte est bien faite.

L'apprenant N°12

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.75
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.5
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

Dans son deuxième texte, apprenant a compris ce qu'on attend de lui. Il a précisé le fait, le lieu et le temps de l'accident. Son texte est homogène et bien présenté en deux colonnes. Le titre est accrocheur et le chapeau résume les évènements correctement.

Sur le plan linguistique, l'apprenant a utilisé correctement deux temps verbaux (le passé composé et l'imparfait) excepté quelques erreurs qui recommandent une séance de remédiation. Les règles d'accord du participe passé sont respectées. Nous remarquons l'absence de la ponctuation dans le texte mais dans l'ensemble la majorité des critères minimaux et les critères de perfectionnement sont pris en considération.

L'apprenant N°13

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	1
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0.5
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	1
		7- l'emploi de la forme passive.	0.5
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.75
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.75
		10- Respect de la ponctuation.	0.5
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.5

Commentaire

L'apprenant a compris le sujet et a respecté la structure d'un fait divers. Il a aussi mentionné les éléments essentiels (le temps, le lieu et le fait). Son titre est bien rédigé, en respectant les critères exigés. Sur le plan linguistique, l'apprenant a commis quelques erreurs de conjugaison au niveau du choix de l'auxiliaire, mais en général l'utilisation des temps verbaux est correcte. Il a utilisé la ponctuation modestement.

L'apprenant N°14

Critère globaux	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1. Les critères minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2- préciser le fait, le lieu et le moment de l'accident	1
	Cohérence sémantique	3- Raconter dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.	0.75
		4-commencer par un titre accrocheur qui donne information principale..	0
		5- Ecris un chapeau qui résume l'article.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation du champ lexical de l'accident	0.25
		7- l'emploi de la forme passive.	0
		8-Utilisation correcte des temps verbaux(passé composé, imparfait et plus que parfait	0.25
		9- Respect des règles d'accord du participe passé	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2. Le critère de perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure. Présenter le texte en deux colonnes	0.25

Commentaire

Sans sa deuxième production, l'apprenant a fait preuve d'amélioration. Il n'est pas hors sujet, son texte est riche d'idées. Il a précisé les éléments essentiels d'un fait divers. Le texte est introduit par un titre accrocheur qui donne une information principale et un chapeau qui résume bien l'article. Sur le plan linguistique, il a utilisé le vocabulaire de l'accident mais l'emploi de la forme passive est absent. L'apprenant a commis quelques erreurs de conjugaison et d'accord du participe passé. Il doit faire attention à la ponctuation.

3.4. Analyse générale des taux de réussite de la 2^{ème} production écrite

	0 à 3	3 à 5	5 à 7	7 à 9	10
Nombre d'apprenants	0	01	04	09	0
Pourcentages	0	7.14%	28.57%	64.28%	0

Commentaire

Dans cette production écrite faite avec une grille d'auto-évaluation, nous avons constaté une amélioration remarquable dans les textes notés des apprenants, comme c'est expliqué précédemment, aucun apprenant n'est hors sujet. La majorité des apprenants ont précisé les éléments essentiels d'un fait divers. Cependant, 10 apprenants sur 14 ont réussi de choisir un titre accrocheur sous forme nominale.

Pour le cinquième critère, concernant l'écriture d'un chapeau qui résume l'article, 9 apprenants ont arrivé à l'écrire convenablement. Au moment où 5 apprenants n'ont pas respecté le critère exigé. Sur le plan linguistique et la correction de la langue, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont utilisé le champ lexical de l'accident et un seul apprenant a échoué de le faire

9 apprenants sur 14 ont employé la forme passive dans leurs productions écrites. Toutefois, 13 apprenants ont conjugué les verbes, utilisé les temps verbaux correctement et respecté les règles d'accord du participe passé.

4. Etude comparative

le tableau suivant présente les résultats obtenus lors des activités de la production écrite réalisées en première production (diagnostique) évaluée que par l'enseignant et la deuxième production faite avec l'aide d'une grille d'auto-évaluation.

	0 à 3	3 à 5	5 à 7	7 à 9	10
1 ^{ère} production écrite	7.14%	71.42%	21.42%	0%	0%
2 ^{ème} production écrite	0	7.14%	28.57%	64.28%	0%

Selon les résultats obtenus et cités dans le tableau dessus, nous avons constaté une amélioration considérable dans les notes des apprenants. Comme est mentionné dans le tableau, nous remarquons qu'aucun apprenants n'a eu une note moins de 3 points sur 10 dans la production écrite faite avec l'aide de la grille d'auto-évaluation, en comparant avec la première production. Cependant, nous remarquons le pourcentage de 7.14% des apprenants qui ont eu entre 3 et 5 sur 10. Par contre dans la première production, le pourcentage marqué est 71.42%.

La lecture des données montre que les taux de réussite sont en progression constante. Dans la première production 11 apprenants n'ont pas réussi d'avoir la moyenne (5 sur 10) avec le pourcentage de 78.57% alors que dans la deuxième production un seul apprenant a échoué d'avoir la moyenne avec un pourcentage de 7,14 %.

De toute évidence, nous remarquons une différence dans les pourcentages marqués des deux productions. Une évolution importante est recensée dans la deuxième production faite avec l'aide de la grille d'auto-évaluation. 4 apprenants ont eu des notes entre 5 et 7 sur 10 avec le pourcentage de 28.57% en comparant par la première 21.42% , et aucun apprenants n'a eu la note entre 7 et 9 sur 10, dans la 1^{ère} production. En revanche la

Chapitre IV : Analyses et interprétations des résultats

majorité des apprenants, 9 sur 14 apprenants ont eu des notes entre 7 et 9 dans la deuxième production. Nous constatons aussi d'aucun apprenants n'a eu la note complète (10 sur 10) dans les deux productions.

Conclusion partielle

Ces résultats satisfaisants, affirment la fiabilité du processus de l'auto-évaluation. Cette dernière donne à l'apprenant plus d'espace dans son apprentissage. C'est une pratique qui favorise le développement de la réflexion et l'autonomie chez l'apprenant.

L'auto-évaluation peut être une solution efficace dans l'amélioration de l'activité scripturale dans une langue étrangère. Elle permet à l'apprenant d'être l'acteur principal de son instruction.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail s'inscrit dans le cadre de recherche sur la didactique de FLE. Nous avons opté pour notre étude, visant à éclairer les fondements relatifs aux compétences de l'écrit car, la pratique de l'écrit s'avère être le plus difficile pour un apprenant du cycle moyen, ou La plupart sont incapables de produire un simple écrit. L'enseignant essaie de repérer les défaillances qui apparaissent le plus souvent dans leurs écrits et par conséquent le mène à effectuer une remédiation.

Par ailleurs, notre travail vise à trouver l'outil adéquat pour améliorer les compétences rédactionnelles chez les collégiens au vu de l'importance que l'on accorde en classe du FLE et surtout pour lui offrir l'occasion de développer et de s'approprier des compétences en de produire un texte de qualité.

Les expériences effectuées dans le cadre de ce mémoire conduisent à plusieurs interrogations sur la recherche à venir et sur la place à accorder à la production écrite en général et à l'auto-évaluation spécialement dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

De multiples recherches sont destinées à améliorer l'activité scripturale via des outils qui permettent aux apprenants d'avoir la capacité d'établir et de mieux maîtriser leurs activités cognitives, pour développer chez eux la confiance à construire des savoirs structurés, d'éveiller des pratiques autonomes et d'accorder leurs apprentissages.

Dans cette optique, nous avons développé une recherche exploratrice élaborée en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique, pour suivre le rendement des apprenants pendant l'activité scripturale en utilisant une grille d'auto-évaluation critériée dont le but était de connaître l'impact de l'utilisation de la grille d'auto-évaluation sur l'apprentissage de la production écrite.

Relativement à l'aspect théorique, dans le premier chapitre, nous avons ciblé l'évaluation dans l'apprentissage du FLE comme élément principal de notre recherche. Dans le deuxième chapitre, nous avons exposé notre approche de la production écrite, qui nous a servi comme assise théorique pour la partie pratique.

S'agissant de l'aspect méthodologique, nous l'avons réservé à la présentation de notre protocole expérimental et au questionnaire pour collecter les éléments de réponse à notre problématique.

Conclusion générale

Nous avons préféré d'une part, une expérimentation qui était consacrée à l'analyse et l'interprétation des résultats et d'une autre part, élaborer un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au cycle moyen, exerçant au niveau de la Wilaya de Tiaret. Ceci vise à extraire le plus grand nombre d'informations sur les différents points de vue relatifs à la pratique de l'auto-évaluation d'une production écrite.

Cette étude sur l'effet de l'auto-évaluation sur la qualité des textes produits par des apprenants de 3AM scolarisés au niveau du CEM Oued Brahim Said s'est avérée importante pour le développement de leurs stratégies cognitives. Par ce fait et suite aux résultats obtenus et qui sont une tentative de découverte dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE, nous avons constaté que la réduction du nombre d'erreurs commises par le public-cible s'est affirmée lors de la deuxième production écrite.

Ce qui nous a amené à confirmer, les hypothèses suivantes :

-L'évaluation critériée pourrait développer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la 3 AM, en classe du FLE.

-La grille d'auto-évaluation pourrait aider les apprenants de la 3AM à perfectionner leurs productions écrites.

Les résultats parvenus de l'analyse des copies et les réponses aux questionnaires, nous ont éclairé que les apprenants endurent des difficultés et font des erreurs, ils se rendent compte qu'il s'agit de produire un texte, mais ils sont incapables de matérialiser leurs idées de manière efficace. Dès lors L'auto-évaluation actionne un mouvement évaluatif et formatif qui aide l'apprenant à prendre sa responsabilité, de s'auto-libérer et d'assimiler plus rapidement. Ce processus métacognitif est relativement remarquable dans l'amélioration des textes produits par les apprenants.

Dans ce même ordre d'idées, il est nécessaire de se concentrer davantage sur la production écrite, de sensibiliser les enseignants à s'impliquer dans le domaine de l'écrit et les inciter à élaborer de différents modèles de grilles d'auto-évaluation selon le niveau et les besoins des apprenants pour motiver l'apprenant à améliorer ses écrits.

Pour conclure, une telle recherche nous conduit à poser les questions de notre problème vécu sur le terrain, autrement : la démarche d'auto-évaluation est-elle suffisante pour que l'apprenant réussisse la production écrite ? De ce fait, nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres

Conclusion générale

pistes de recherches, sur celle de l'autorégulation afin d'enrichir ce processus et contribuer à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

- Allal, L, Rouiller, Y et Saada Robert, M. (1995), Autorégulation en production textuelle : observation de quatre élève de 12 ans , cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, P13, 17, 35.
- Barré De Miniac, C, «*le rapport à l'écriture, l'aspect théorique et didactique* », Presse universitaire du septentrion, Paris, 2000, P33.
- Barré De Miniac, C, « *le rapport à l'écriture, aspect théorique et didactique* », Presse universitaire de septentrion, Paris, 1999, P5.
- Buysse, A. 2007, « *le théâtre : au-delà au jeu* ». Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autoréguler, Genève : les cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Cornaire ,C et Raymond,P,M « *la production écrite* », coll, Dirigée par Galisson, Ed, CLE, international, Paris, 1999, P5.
- Cornaire ,C et Raymond ,P, M, « *la production écrite* », 1995, p12.
- Daynay, B, « *l'évaluation des dissertations : digression sur une pratique* », in revue didactique et de pédagogie du français ARDEF, 1994.
- De Ketele, J-M, « *l'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ?* », Belgique, 2006, P27.
- De Ketele, J-M,(1986). « *l'évaluation du savoir-etre* ». In J-M , De Ketele (Ed), « *l'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* », P42, Bruxelles :de Boeck.
- Derimatas, L, « *de la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* ». Turquie N°2, 2009, P130.
- Dolorme, C, « *l'évaluation en question* », Paris, juillet 1987, P155.
- Dubois, J, « *dictionnaire de linguistique et de sciences du langage* », Bordas ATR, Paris, 1999, P156.
- Essono, J, P, « *Précis de linguistique générale* », Harmattan, Paris 2000, P63.
- Eynard, Muriel, « *Qu'est-ce que l'écriture ?* », In LISERON, N°20, janvier 2013, P6.
- Groupe DIEPE, « *savoir écrire au secondaire* », De Boeck, université 1995.
- Jean Marie De Ketele, 2011, « *l'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux* ». consulté le 12/03/2022 à 22:04.
- Largy, P, « *Orthographe et illusion, cahiers pédagogiques* », N° 440, février 2006, P20.
- MINDER, M, « *didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant* », De Boeck, Bruxelles, 2007, p 292.
- ORIOL-Boyer, C , Driol M, ORIOL, J-C, Samy T, « *hypertexte et didactique de la production textuelle en français* », EPI, n°89, mars 1998, P 75-94.

- Perrenoud, P, « *l'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques* », Bruxelles : De Boeck, 1998, P 120.
- PUREN, C, « *la culture en classe de langue : Enseigner quoi ? et quelques autres questions non subsidiaires* » , les langues modernes, n°4, Paris 1998, P43.
- Reutre ,Y, « *Enseigner et apprendre à écrire* », EDAFS, Paris , 1996, P58.
- Scallon G , 2004, « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* », Bruxelles, Ediction, De Boeck.
- TAGLIANTE , C, « *l'évaluation* », in *Technique de classe*, Paris, CLE international, 1993, p15.
- TAGLIANTE, C, « *l'évaluation et le cadre européen commun de référence* », Paris, CLE international, coll2005, P24.

Dictionnaires

- Cuq, J-P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, CLF international, 2003, p30.
- Cuq, J-P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, 2003, p 69
- Robert J ,P, « *dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, Ophrys, 2008. P76
- Robert .J, P, « *dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français* », 2^{ème} édition, 2008, p 76.

Documents officiels

- Ministère de l'éducation nationale, guide officiel d'utilisation du manuel de français 3 AM, 2^{ème} génération, Alger (2018/2019), p9.10.

Mémoires et thèses

- Ferhat Nadjia , Ferhat Radhia, « *le rôle de l'auto-évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE , chez les apprenants de la 2 A.S, séries lettres et langues étrangères* ». Mémoire de master en didactiques des langues étrangères, université de Tiaret, 2018/2019.
- Ouahab Salim, « *l'apprentissage de l'écrit en classe de français langues étrangères au secondaire* », 2010. Mémoire de magistère disponible à partir de [URL : <http://lireligne.net/oeuvre.a.memoire%20de%20magistere%20EN20didactique> consulté le 11/01/2022 à 19 :15.

La sitographie

- De Ketele, J.M. « *l'évaluation et le curriculum des fondements conceptuels, les débats, les enjeux* », les dossiers des sciences de l'éducation (enligne), 25/2011 en ligne depuis 1 avril 2021. Consulté le 2 mars 2022 à 22 :22 [URL : <http://journal.openedition.org/dse102> .Doi :<http://doi.org/10.4000/des.1022>]

Encyclopédies

- MICROSOFT encartaR2008. MICROSOFT corporation.

Table de matières

Dédicace

Remerciement

Table de matières

Introduction générale7

Premier chapitre : la pratique de l'évaluation

Introduction

1. La définition de l'évaluation.....	12
2. Les fonctions de l'évaluation.....	13
3. Les types d'évaluation	14
4. L'évaluation chez l'apprenant.....	15
4.1.L'auto-évaluation.....	16
4.2.La co-évaluation.....	16
5. L'évaluation critériée	17
5.1.Les critères d'évaluation.....	17
5.2.Les critères de réussite	18
5.2.1. Les critères minimaux.....	18
5.2.2. Les critères de perfectionnement.....	18
6. La grille d'auto-évaluation.....	19
7. L'évaluation de la production écrite.....	19

Conclusion

Le deuxième chapitre : enseignement- apprentissage de la production écrite en FLE au moyen

Introduction

1. Définition de l'écriture.....	22
2. Définition de la production écrite.....	24
3. La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques.....	25
4. Les modèles de l'apprentissage de l'écrit.....	28
5. La production écrite en langue étrangère.....	31
6. L'apprentissage de la production écrite en 3 ^{ème} année moyenne.....	32
7. La compétence d'écriture	33
8. Les capacités, objectifs et compétences d'apprentissage à l'écrit en 3 ^{ème} AM..	35
9. Difficultés rencontres par les apprenants en production écrite.....	37

Le troisième chapitre :méthodologie de recherche

1. Présentation du questionnaire	42
2. Présentation de l'enquête par questionnaire	42
3. La présentation du contexte	42
4. Protocole de l'expérimentation	42

4.1. L'échantillon.....	42
4.2.Déroulement de l'expérimentation	43
4.3.L'outil d'analyse	45

Le quatrième chapitre :Analyses et interprétations des résultats

Introduction

1. Analyse des résultats du questionnaire.....	48
2. Bilan synthétique	62
3. Analyses et interprétations des résultats de l'expérimentation	64
4. Etude comparative	94

Conclusion

Conclusion générale.....	97
--------------------------	----

Références bibliographiques

Annexes

Annexes

Résumé

L'apprentissage de la production écrite représente une tâche compliquée à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant. Pour cela, il est indispensable de chercher des stratégies pour faciliter et développer cette activité chez l'apprenant.

Notre travail de recherche a mis l'accent sur une nouvelle stratégie qui peut représenter une solution fiable dans l'amélioration de l'activité scripturale. L'objectif de notre recherche est de mesurer l'impact de l'auto-évaluation sur l'amélioration de la production écrite, chez les apprenants de la 3 AM en classe du FLE. Ce processus repose sur l'évaluation critériée via une grille d'auto-évaluation. Les résultats obtenus après l'analyse de notre expérimentation, ont marqué une amélioration observable dans les productions écrites des apprenants.

Les mots clés : L'apprentissage, FLE, production écrite, évaluation critériée, la grille d'auto-évaluation, le critère.

Written production is a difficult task for both the educator and the learner,. This necessitates the development of tactics to aid and facilitate the learner's development of this skill. Our research reveals a new technique for enhancing scriptural activity that has the potential to be a reliable treatment. This study aims at investigating how self-evaluation affects the improvement of written productivity among 3rd year (MS) FFL students. This method is based on a self-evaluation grid that uses criterion-referenced assessment. The results of our data analysis revealed a significant improvement in the learners' writing output.

Key Words: Learning, FFL, written production, criterion-referenced assessment, self-evaluation grid.

تعلم التعبير الكتابي يمثل عملا معقدا للمعلم و المتعلم لذا يجب البحث على خطط لتسهيل و تنمية هذا النشاط عند المتعلم. ابحاثنا اوضحت لنا خطة جديدة بإمكانها ان تعطينا حلا لتحسين النشاط الكتابي.

هدفنا في البحث هو قياس تأثير التقويم الذاتي على تحسين الانتاج الكتابي عند متعلمي السنة الثالثة متوسط في قسم الفرنسية لغة اجنبية.

كيفية البحث هذه تركز على التقويم المعياري حسب شبكة التقويم الذاتي. النتائج المحصل عليها عند تحليل تجربتنا, سجلوا تحسنا ملحوظا لدى الانتاجات الكتابية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعلم , التعبير الكتابي, التقويم النوعي , شبكة التقويم الذاتي, المعيار, الفرنسية لغة اجنبية.