

L'évaluation formative de la production écrite en classe de FLE au cycle moyen : outils et finalités

Formative assessment of written production in FFL class in the middle cycle: tools and purposes

MAKHOLOUF LELA¹

¹ Université Blida 2, Algérie, makhloufblida09@gmail.com

Reçu le: 05/09/2022

Accepté le: 13/12/2022

Publié le: 31/12/2022

Résumé

L'objectif de la présente recherche est d'examiner les pratiques évaluatives formatives des enseignants du cycle moyen par le biais d'un questionnaire écrit. Nous nous intéressons, par ailleurs, aux outils employés par les enseignants dans l'évaluation formative de la production écrite et les objectifs qui leur sont assignés. Notre étude a révélé que les enseignants utilisaient les grilles du manuel scolaire au lieu de co-concevoir des grilles avec les apprenants pour les entraîner à l'autoévaluation et les encourager à l'autonomie. Aussi, ces grilles d'évaluation sont axées sur les acquis linguistiques et représentent à cet effet de simples moyens de validation de ceux-ci.

Mots clés : évaluation formative ; production écrite ; enseignants ; grilles ; critères.

Abstract

The objective of this research is to examine the formative evaluation practices of middle school teachers through a written questionnaire. We are also interested in the tools used by teachers in the formative assessment of written production and the objectives assigned to them. Our study revealed that the teachers used the grids of the textbook instead of co-designing grids with the learners to train them in self-assessment and encourage them to autonomy. Also, these assessment grids are centred on linguistic achievements and represent for this purpose simple means of validating them.

Keywords: formative assessment; written production; teachers; grids; criteria.

1. Introduction

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation constitue « *an integral part of instruction.* » (Carr & Harris, 2001 :35). Elle permet aux enseignants et aux apprenants de vérifier si les objectifs pédagogiques sont atteints, d'identifier les apprentissages capitalisés, les compétences acquises et de repérer les défaillances et les difficultés auxquelles il faut pallier.

Dans l'appareil éducatif algérien, les pratiques évaluatives sont inspirées d'une part des documents officiels (textes ministériels et manuels scolaires) et d'autre part des choix des enseignants. En général, ces démarches sont expliquées par des inspecteurs qui s'appuient, à leur tour, sur les textes institutionnels.

Notre étude s'intéresse aux modalités d'évaluation formative des textes écrits des élèves du cycle moyen. Dans la première partie de cette contribution, nous exposerons succinctement le cadre théorique de la recherche en nous appuyant sur des travaux en didactique du français langue étrangère (FLE) autour de l'évaluation de la production écrite. Ensuite, le dispositif de recherche sera présenté, et enfin les résultats seront exposés et discutés.

2. Cadrage théorique

2.1 L'évaluation : définition

L'évaluation est un « *processus permanent, qui lie l'enseignant et l'apprenant dans une communication continue autour des apprentissages.* » (Veltcheff & Hilton, 2003: 141). En termes simples, l'évaluation est l'acte « *of collecting information and making judgments about the learner's knowledge* ». (Chapelle & Brinlley, 2002 : 267). Néanmoins, l'acte d'évaluer ne se limite pas uniquement à recueillir des informations mais également « *à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision.* » (De Ketele, 2013 :60). Il existe différents types d'évaluation selon le moment de la réalisation ou selon l'objectif poursuivi l'intentionnalité « *ce qui fait la différence c'est, d'un côté, l'intentionnalité de l'enseignant relativement au statut que ce processus d'évaluation a en matière d'apprentissage et, de l'autre côté, comme il regarde les productions des élèves en tant que produits d'évaluation.* » (Pinto & Santos, 2013 : en ligne). Il y a des évaluations en amont (évaluation diagnostique,

évaluation pronostique-prédictive et évaluation d'orientation qui interviennent en début de processus d'apprentissage); et celles qui se font au cours de l'apprentissage (évaluation formative) et enfin, celles réalisées en fin de cursus (sommative et certificative).

2.2 L'évaluation formative

D'après Morrissette (2010 : en ligne), une évaluation « *serait dite formative lorsqu'elle est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage* ». Cette évaluation a une fonction de régulation du moment qu'elle « *helps both the student and teacher to pinpoint areas where the student has failed to learn so that this failure may be rectified. It provides a feedback to the teacher and the student and thus estimating teaching success.* » (Gafoor, 2013: en ligne).

Ainsi, « *l'évaluation de régulation (ou formative)* » (De Ketele, 2010 : 27) est associée à la régulation des apprentissages à tout moment du processus car elle permet de cibler les points inassimilés de l'apprentissage en cours pour mener des actions de remédiation. Il peut s'agir de régulations proactives (planifier les interventions en fonction des besoins des apprenants), interactives (évaluation continue) ou rétroactives (faire le bilan des apprentissages pour remédier aux difficultés des apprenants), (Allal, 1979).

De ce fait, elle se distingue de l'évaluation sommative, par son objectif. En effet, le formatif s'intéresse au processus de réalisation de la tâche et non seulement au produit final. En outre, elle favorise le travail collectif entre les apprenants et les met dans la confiance pour échanger et prendre conscience de leurs forces et faiblesses.

Morrissette (2010 : en ligne) attribue quatre fonctions à cette évaluation : repérer les forces et les faiblesses de l'apprenant, l'amener à réfléchir sur son processus d'apprentissage et l'aider à s'améliorer, développer l'autonomie de l'élève, et enfin permettre à l'enseignant de planifier son action pédagogique. Par ailleurs, ce type d'évaluation peut revêtir différentes formes : test écrit ou oral, observations de classe, entretien oral, discussion entre pairs, fiche d'autoévaluation, etc.

2.3. L'évaluation formative de la production écrite

Ecrire est une activité cognitive complexe qui suscite la mobilisation de connaissances déclaratives et procédurales ; ce qui rend son évaluation difficile

compte tenu du nombre de savoirs et savoir-faire à évaluer. De Ketele (2013 : 65) parle de « *critères minimaux* » dont la maîtrise est absolument indispensable pour la certification, et de « *critères de perfectionnement* » dont la maîtrise est souhaitable mais non strictement indispensable ».

Selon le même auteur, on peut répartir l'évaluation de la production écrite en plusieurs sections suivant les objectifs poursuivis. A cet effet, il parle de raisonnement diagnostique qui porte sur les aspects attendus dans le texte écrit de l'apprenant. A ceci s'ajoute un diagnostic sur les processus rédactionnels qui doit se réaliser conjointement par l'élève et l'enseignant.

Ainsi, l'objectif de l'évaluation de l'écrit est d'analyser les erreurs, les difficultés et les comportements observés afin d'y remédier. Néanmoins, l'évaluation formative va au-delà de la simple détection/correction détaillée de productions écrites puisqu'elle permet aux apprenants de connaître leurs erreurs, de réfléchir sur leur processus d'apprentissage et aux enseignants de mener des interventions pédagogiques ciblées.

De nombreux chercheurs (Vial 2005, De Ketel 2013, Wolfs 2008) insistent sur l'importance d'impliquer l'élève dans l'acte évaluatif par le développement de ses capacités d'autoévaluation. Pour ce faire, il existe différentes modalités : l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle et la coévaluation (l'apprenant compare sa propre autoévaluation à celle de son enseignant). Scallon (2000) parle à ce niveau d'évaluation formatrice, l'apprenant s'approprie les critères d'évaluation de l'enseignant, il participe à leur élaboration et gère ses erreurs. Ce type d'évaluation vise à rendre l'élève responsable de l'acte évaluatif et l'aider à autogérer ses erreurs.

En classe de langue et dans le cadre de la production écrite, les grilles critériées sont privilégiées pour évaluer les textes écrits des élèves.

2.4. Grille d'évaluation critériée

De façon générale, une grille d'évaluation est « *un document subdivisé en critères et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle.* » (Côté & Tardif, 2011 : en ligne). Son objectif est de juger objectivement la qualité d'un travail en le subdivisant « *en petites parties à l'aide des grilles.* » (Ahoniemi & Reinikainen, 2006 : 139). Encore, elle aide « *à observer les apprentissages effectués et à planifier la suite, permettant d'éventuels retours sur des points mal assimilés* » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 : 12).

La grille d'évaluation critériée constitue un outil personnel conçu par l'enseignant, avec l'aide (ou pas) des apprenants, et adapté aux objectifs pédagogiques visés par celui-là. Il s'agit d'un système de notation descriptive « *qui expose les éléments à observer lors de l'évaluation de la tâche demandée. Il y est énuméré des critères, dont le nombre peut varier en fonction des caractéristiques de la tâche, du niveau des apprenants.* » (AslimYetiş, 2017 :687). De ce fait, la grille d'évaluation critériée permet de répartir la tâche d'écriture en différentes composantes afin de déterminer le niveau de réussite de chacune d'elles, (Chabanne & Bucheton, 2002 : 5).

Il existe deux types de grilles d'évaluation critériée : les grilles holistiques et les grilles analytiques. Le premier type est axé sur une appréciation globale du travail ; tandis que le second décrit « *le travail en se basant sur chaque critère séparément.* » (Brookhart, 2013 : 6), il s'agit donc d'une évaluation détaillée d'un produit écrit donné.

D'après Bacha (2001: 374), les grilles holistiques « *are mainly used for impressionistic evaluation that could be in the form of a letter grade, a percentage, or a number on a preconceived ordinal scale which corresponds to a set of descriptive criteria* ». Ainsi, ce type de grille permet des évaluations à grande échelle pour identifier en général le niveau de compétence en écriture des apprenants. Même si « *De nos jours, l'approche la plus populaire demeure l'évaluation holistique de l'écriture.* » (Savard, Sévigny & Beaudoin, 2007: 102), Bacha préconise l'utilisation de grilles analytiques qui permettent de mieux évaluer les différents aspects de la compétence scripturale « *Analytic scoring scales, in being more criterion-referenced, have also been found to be better suited in evaluating the different aspects of the writing skill.* » (Bacha, 2001:375).

Les grilles analytiques intègrent les deux types de critères (minimaux et de perfectionnement). Par définition, un critère d'évaluation est « *un énoncé qui précise les dimensions ou qualités qui servent à apprécier l'objet évalué.* » (Mottier et al. 2016 : en ligne). Au regard de ses attentes, chaque enseignant va valoriser des aspects différents dans sa grille : respect de la consigne et de la visée communicative du texte, savoirs textuels /métatextuels, savoirs linguistiques, etc.

Après quoi, les critères et sous-critères seront clairement formulés et logés par ordre d'importance dans une grille. L'enseignant fixera a posteriori l'échelle d'appréciation et énoncera les descripteurs de performance « *A ces critères est affecté un niveau de qualité/performance, appelé également descripteurs, qui consiste en de courts ou plus longs énoncés (par exemple, Satisfaisant : rempli les*

exigences minimales) et auquel un système de notation peut être assigné (1- Mauvais ; 2-Moyen ; 3- Bien ; 4-très bien ; 5- Excellent). » (AslimYetiş, 2017 :687).

Ces critères permettent, d'une part, à l'enseignant de « sélectionner dans un écrit d'élève des indices pertinents pour hiérarchiser les problèmes à traiter, organiser ses interventions » et d'autre part, à l'apprenant d'identifier « les problèmes d'écriture et les savoirs à mettre en œuvre ou à acquérir, réguler les phases du processus d'écriture/lecture, vérifier l'adéquation de l'écrit au projet de production, localiser et analyser ses erreurs, repérer ses besoins d'apprentissage, etc. » (Mas & al. 1991: 43). En somme, ces critères établissent un consensus sur les points à prendre en considération en production/ correction évitant ainsi une évaluation intuitive sans objectifs fixes et une écriture spontanée libre désintéressé.

Dans les points qui suivent, nous présenterons notre méthodologie ainsi que les réponses des enseignants à notre questionnaire écrit et nous finirons avec quelques pistes de remédiation.

3. Méthodologie et résultats de la recherche

3.1.Méthodologie

Dans la présente recherche, notre objectif est d'examiner les pratiques évaluatives formatives des enseignants du cycle moyen par le biais d'un questionnaire écrit. Nous nous intéressons aux outils employés par les enseignants dans l'évaluation formative de la production écrite et les objectifs qui leur sont rattachés.

Pour ce faire, nous sommes partie de la question suivante : comment les enseignants procèdent-ils pour évaluer les textes écrits de leurs élèves ? Pour y répondre, nous avons émis deux hypothèses ; premièrement : les enseignants recourraient exclusivement aux grilles critériées contenues dans le manuel scolaire de l'élève et deuxièmement, les enseignants axeraient leur évaluation sur la maîtrise de la langue (microstructure) négligeant ainsi les aspects textuels (macrostructure).

Pour valider ces hypothèses, nous avons soumis un questionnaire écrit à 42 enseignants. Seulement 30 enseignants ont accepté d'y répondre. Leur âge varie entre 29 et 56 ans ayant une expérience allant de 5 à 30 ans. Notre public exerce à

la ville de Blida (45 km au sud de la capitale Alger) dans des zones différentes (19 au centre-ville et 11 dans des zones rurales).

3.2. Analyse des réponses des enseignants

Les enseignants interrogés affirment qu'ils réalisent entre 1 (26 enseignants) et 2 séances (4 enseignants) de production écrite par séquence (toutes les trois semaines). La séance de production écrite intervient en fin de séquence. A ce titre, on pourrait penser à une évaluation sommative mais la démarche est évaluative car les textes écrits représentent un premier jet repris ensuite par les élèves. Aussi, après la correction des productions des apprenants, des séances de remédiation sont programmées lors desquelles l'enseignant revient via des exercices sur les notions métalinguistiques étudiées précédemment. De plus, les enseignants déclarent à l'unanimité que cette activité n'est pas sanctionnée par une note. Ils consignent des annotations ayant pour objectif d'aider l'élève à corriger-réécrire son texte.

L'évaluation des productions écrites des apprenants se réalise systématiquement avec les grilles critériées du manuel scolaire (28), des grilles conçues par les enseignants (2), co-conçues par l'enseignant et les apprenants (1) et tirées d'Internet et adaptées à l'activité (1). De la sorte, l'implication des élèves dans la construction des grilles reste très limitée du moment que la quasi-totalité des enseignants font appel aux grilles du manuel scolaire. Par conséquent, les enseignants n'établissent pas un diagnostic exhaustif via les grilles d'évaluation (De Ketele, 2013) étant donné qu'ils se contentent pour la plupart des grilles du manuel au lieu de créer des grilles avec les apprenants pour les entraîner à l'autoévaluation et les encourager à l'autonomie. Il est à préciser que le public interrogé (23) admet adapter les grilles en rajoutant des critères d'ordre linguistique en général.

Par ailleurs, tous les enseignants interrogés trouvent que les grilles critériées sont le moyen le plus approprié et le plus efficace pour l'évaluation des textes écrits et ils leur assignent différentes fonctions : faciliter la correction des copies, évaluer objectivement l'élève et lui permettre de prendre conscience de ses lacunes. Mais la fonction principale, selon eux, est de situer les difficultés des élèves pour y remédier en vue de les préparer à l'examen final.

Les enseignants attribuent d'autres rôles aux grilles d'évaluation : régulation proactive, autoévaluation, évaluation mutuelle et coévaluation. Cependant, aucun des enseignants interrogés n'a affirmé que l'évaluation permette de s'interroger

sur les contenus à enseigner ou les pratiques d'enseignement. Pourtant, évaluer c'est « *s'engager à faire en sorte que l'évaluation dépasse le stade de la simple description, pour permettre aux enseignants et aux élèves de réguler leur action, de progresser.* » (Chabanne & Bucheton, 2002 : en ligne). Puis, même si la fonction régulatrice est unanimement admise par les enseignants, cette dernière devrait passer par un dialogue enseignant/apprenant et non seulement par des activités de remédiation. En effet, les enseignants interrogés n'évoquent pas le rôle du dialogue apprenant/enseignant dans le développement de la métacognition (dialogue intérieur) et de l'autonomie de l'élève. Ce qui rend l'acte d'évaluation unidirectionnel, il va de l'enseignant vers l'apprenant et jamais le contraire, ce qui exclut l'apprenant du processus évaluatif.

En outre, tous les enseignants interrogés affirment que les critères d'évaluation sont définis en fonction des objectifs de la séquence (savoirs et savoir-faire à maîtriser en fin de la séquence). Tous les points sont pris en charge : grammaire, conjugaison, typologie textuelle, richesse lexicale et respect de la consigne. Néanmoins, pour la majorité des enseignants (27), la dimension métalinguistique se trouve avantagée au détriment des critères liés à la cohérence textuelle, au respect du type textuel à rédiger et de la situation de communication en général. D'ailleurs, 26 enseignants déclarent corriger toutes les erreurs de langue contenues dans les copies des élèves alors que les quatre restants disent se baser uniquement sur les critères énoncés dans les grilles d'évaluation.

Dès lors, les évaluations sont axées sur des savoirs et savoir-faire et non pas sur la mobilisation de ces savoirs dans des tâches complexes qui suscitent le réinvestissement de différentes compétences en vue de résoudre des problèmes. Sachant que tout apprentissage suscite deux évaluations : une axée sur les ressources à mobiliser et une autre orientée vers la mobilisation réelle de ces ressources dans des situations complexes. Par conséquent, les compétences globales sont privilégiées au détriment des tâches complexes qui suscitent la mobilisation des apprentissages, (De Ketele, 2013 : en ligne).

L'évaluation formative est une démarche herméneutique dont l'intérêt « *réside dans l'exploitation des erreurs de l'apprenant* » (Noiroux & Simons, 2016 : en ligne). Toutefois, d'après les discours recueillis, l'évaluation ne sert en aucun cas d'appui pour les choix des contenus d'enseignement subséquents, l'accent est mis sur les contenus de la séquence qui vient de s'achever. Par

conséquent, les grilles d'évaluation représentent de simples listes de validation des acquis linguistiques.

Comme il est mentionné ci-haut, notre objectif est d'examiner les pratiques évaluatives formatives des enseignants du cycle moyen en production écrite et de savoir les outils employés ainsi que les objectifs qui leur sont assignés. Il en ressort dans un premier temps que le volume horaire imparti à l'activité scripturale n'est pas suffisant (1 à 2 heures toutes les trois semaines). A ce titre, est-il plausible de prétendre développer la compétence scripturale chez un apprenant qui écrit un à deux textes par mois ? Au reste, nous nous demandons comment cet élève qui a suivi des enseignements pendant trois semaines sans pour autant réussir à les réinventer dans sa production écrite va-t-il régler ces problèmes grâce à une séance de remédiation d'une heure ? En outre, la même grille (celle du manuel scolaire) est utilisée par tous ces enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des profils différents, évoluant dans des zones différentes (citadine et rurale) et ayant des niveaux hétérogènes. Aucun des enseignants interrogés n'a affirmé adapter les grilles critériées au niveau de ses propres élèves. Tous les enseignants utilisent les grilles du manuel de l'élève avec (parfois) des modifications d'ordre métalinguistiques. Pourtant, il est préférable que l'enseignant élabore ses propres grilles en fonction des objectifs fixés et négociés au préalable avec ses élèves afin de développer leur réflexivité.

D'ailleurs, les enseignants pensent que la maîtrise de l'écriture est conditionnée par la maîtrise de la langue. Ainsi, l'apprenant qui respecte la norme produira un bon texte lors de l'examen final. En conséquence, le formatif se trouve au service du sommatif et du certificatif, c'est pourquoi les enseignants axent leur évaluation sur le niveau de langue qui reflète, selon eux, la capacité de l'élève à produire un texte correct le jour de l'examen et à avoir une bonne note.

Il en résulte que les enseignants évaluent les textes écrits des apprenants en fonction de caractéristiques superficielles en se basant sur le niveau de la phrase plutôt que des caractéristiques de discours sur de plus grandes étendues des textes. Ils considèrent la grammaire comme la composante la plus importante de la compétence scripturale, c'est pourquoi ils négligent les critères communicatifs comme la capacité d'expliquer, d'argumenter, d'analyser, etc. Pourtant, écrire est une activité complexe qui ne peut être circonscrite aux seules connaissances linguistiques.

Par ailleurs, les réponses des enseignants confirment la complexité de l'acte évaluatif car ce que ce dernier peut dire aux enseignants sur la maîtrise de la

rédaction chez leurs apprenants est très important pour la réussite du processus d'enseignement /apprentissage. De ce fait, le choix de l'outil d'évaluation et la manière dont les enseignants exploitent les données collectées décideront de la qualité de l'action évaluative.

Enfin, nous pouvons dire que notre première hypothèse qui stipulait que les enseignants utilisaient uniquement les grilles du manuel de l'élève est confirmée dans la mesure où les enseignants interrogés utilisent les grilles du manuel scolaire. Concernant la deuxième hypothèse qui supposait que les enseignants axaient leur évaluation sur l'aspect métalinguistique, elle est confirmée aussi du moment que les enseignants privilégient l'aspect métalinguistique même s'ils ne négligent pas complètement les aspects textuels (macrostructure) dans l'évaluation des textes de leurs élèves.

En somme, l'évaluation formative fait partie de l'apprentissage de façon permanente et doit s'inscrire dans une démarche interactive afin de permettre aux enseignants de déceler les lacunes des apprenants, de remédier à leurs difficultés et de leur prodiguer les moyens de progresser. Pour que ces buts soient atteints, nous proposons quelques pistes didactiques.

3.3. Pistes de remédiation

L'évaluation des apprentissages est une tâche difficile qui suscite un grand effort de la part des enseignants. Or, il arrive que ceux-ci ne soient pas suffisamment outillés pour s'acquitter correctement de cette tâche malgré leurs efforts. En nous basant sur les discours des enseignants interrogés, nous proposons quelques pistes didactiques qui pourraient contribuer à l'amélioration des pratiques évaluatives de la production écrite :

- La formation des enseignants : l'évaluation de la production écrite suscite avant toute chose un professionnalisme qui ne peut se développer que grâce à la formation des enseignants, comme le précise De Ketele, (2010 : 32) : *« les questions d'évaluation se réfèrent à des tâches complexes, au plus l'évaluation se révèle complexe et demande du professionnalisme. »*.
- Privilégier l'autoévaluation afin de favoriser le développement des stratégies d'apprentissage, du transfert des connaissances et de l'autonomie *« student self-assessment is useful for raising academic performance. »* (Brown & Harris, 2014 : 22).

- Favoriser des pratiques évaluatives interactives centrées sur le processus de rédaction plutôt que sur le produit-texte afin de pouvoir « *suivre l'élaboration parfois douloureuse d'un écrit, de repérer les obstacles que les élèves rencontrent et de leur donner un sens différent qu'une simple mesure des manques et des écarts à la norme.* » (Chabanne & Bucheton, 2002 : 12).
- Impliquer l'élève dans l'élaboration des critères d'évaluation.
- Mettre en avant les points forts et les aspects positifs des textes écrits des apprenants et éviter de privilégier l'aspect linguistique.
- Pour motiver l'élève à écrire, il faut créer des tâches d'écriture authentiques et signifiantes qui l'impliquent et l'interpellent en tant qu'individu.
- Développer la métacognition des apprenants en leur donnant la possibilité de parler de leurs difficultés en production écrite.
- Encourager l'écriture numérique en classe de FLE (traitement de texte, correcteur automatique, dictionnaire, grammaire, etc.) où l'évaluation pourrait se faire via des logiciels.

Le portfolio d'écriture au service de l'évaluation formative

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères met l'accent sur l'importance de la dynamique interactionnelle entre apprenants et enseignants. En ce sens, en production écrite, l'évaluation formative via le portfolio d'écriture serait efficace à bien des égards. Par définition, un portfolio d'écriture « *is a purposeful collection of student texts that demonstrates students' effort, progress, and achievement in writing over a period of time* » (Ricky & Icy, 2010: 54). En d'autres termes, il s'agit d'une collection de textes écrits par les apprenants sur une période donnée pour évaluer les progrès réalisés. C'est un outil d'évaluation qui peut servir différents objectifs (cognitifs, métacognitifs et pédagogiques) au niveau de la classe : « *PA's primary impetus is relating assessment more directly to pedagogy and the goals of writing instruction. Thus integration is about having a closer relationship between the teacher and the student, as well as a closer relationship between the writing tasks and instruction* » (Burner, 2014: en ligne).

En effet, cet instrument d'évaluation est orienté sur le processus car la collecte des textes écrits des élèves démontre les progrès de l'apprentissage et développent la réflexion sur les processus d'apprentissage au fil du temps avec des feedback permettant la révision de ces textes en interaction avec l'enseignant et/ou les camarades. Burner (2014 : en ligne) explique les finalités de l'utilisation du portfolio d'écriture en classe :

The potential benefits of using PA as an assessment tool may be linked to its process-oriented nature (...), such as collecting pieces of work to demonstrate learning progress, reflection on learning processes over time, and the opportunity to revise and develop pieces of work in interaction with the teacher or fellow students. Self-reflection, self-assessment, peer assessment, writing logs, revision, and selection of texts are common activities in PA.

C'est pourquoi nous encourageons l'introduction de cette démarche dans les établissements scolaires car elle vise à développer l'autonomie de l'apprenant, ce qui lui permettra de prendre son apprentissage en main et de développer sa performance scripturale « *Learner autonomy involves taking responsibility to plan, evaluate and monitor one's own learning. These concepts are interrelated* » (Burner, 2014 : en ligne).

4. Conclusion

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le quotidien des enseignants. Il s'agit d'une « *compétence et un devoir professionnels : on n'enseigne pas sans évaluer.* » (Chabanne & Bucheton, 2002 : 7). L'évaluation formative de la production écrite permet d'identifier les lacunes des apprenants en difficultés pour leur venir en aide. Elle est au service de l'apprentissage. Pour ainsi dire, toute activité de production écrite doit donner à l'apprenant l'occasion de développer des compétences afin de résoudre des problèmes.

En effet, l'apprenant qui écrit un texte est confronté à une situation de résolution de problème : les erreurs et les obstacles observés gagneraient à être analysés afin de permettre aux enseignants d'adapter leurs interventions pédagogiques aux besoins de leurs apprenants. Tel est l'objectif central de l'évaluation formative de la production écrite et cet objectif ne se réalisera que si des outils d'évaluation efficaces et appropriés sont employés à bon escient par les enseignants.

5. Liste Bibliographique

- Allal, L. (1979), « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, pp. 130-156.
- Ahoniemi, T. & Reinikainen, T., (2006), «ALOHA-a grading tool for semi-automatic assessment of mass programming courses. In *Proceedings of the*

6th Baltic Sea conference on Computing education research: Koli Calling 2006 », (pp. 139-140)

- AslimYetiş V., (2017), « Les Grilles d'Evaluation Critériée pour Evaluer des Performances : Exemples pour la Production Ecrite » In *Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (2), 2017, 683-703
- Bacha N., (2001), « Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? » In *System* N°29 (2001) 371–383
- Brookhart, S. M., (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, Virginia: Ascd.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2014). « The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency » In *Frontline Learning Research*, 3, 22-30.
- Burner T., (2014), «The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature » In *Studies in Educational Evaluation*, Availbale on: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-potential-formative-benefits-of-portfolio-in-A-Burner/a78fdd735185656edc3cc41170747e57f4bb0529>
- Carr, J.F & Harris, D.E (2001), « Succeeding with Standards Linking Curriculum, Assessment, Action Planning », In *Alexandria Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Chabanne J.Ch. & Bucheton D., (2002), « Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes », Chapitre 2, In *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Editions Delagrave/CRDP Versailles, France
- Chapelle, C.A & Bindlley, G. (2002), *Assessment, An Introduction to Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- Côté R., Tardif J., (2011), « Élaboration d'une grille d'évaluation Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires ». Availbale on: <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a>
- De Ketele J-M., (2013), « L'évaluation de la production écrite » In *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII | pages 59 à 74
- De Ketele J.M., (2010), « Ne pas se tromper d'évaluation », In *Publications linguistiques*, 2010/1 Vol. XV | pages 25 à 37

- Dolz, J. Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome : De Boeck.
- Gafoor A., (2013), «Types and Phases of Evaluation in Educational Practice»,
- Mas M, Garcia-Debanc C., Romian H., Seguy A., Tauveron C., Turco G. (1991), *Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : INRP, Rapport de recherche.
- Morrisette J., (2010), « Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages » In *Mesure et évaluation en éducation*, 2010, vol. 33, no 3, 1-27. Availbale on : <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2010-v33-n3-mee01384/1024889ar.pdf>
- Mottier Lopez L., Serry S. et Cordeiro G.S., (2016), « Évaluation certificative de productions écrites d'élèves : référence au modèle didactique du genre textuel dans l'épreuve et lors de la correction de faits divers », In *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, Availbale on : <https://books.openedition.org/pun/6363>
- Noiroux K. & Simons G., (2016), « La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique », In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-3 | 2016. Availbale on: <https://journals.openedition.org/rdlc/1302>
- Pinto J., & Santos L., (2013), « Contributions pour un dialogue entre l'évaluation formative et sommative » Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation. Availbale on : http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7_files/Pinto-Santos-ADMEE-2013.pdf
- Ricky L. & Icy L., (2010), «Balancing the dual functions of portfolio assessment » In *ELT Journal*, Volume 64/1 January 2010
- Savard D., Sévigny S. & Beaudoin I., (2007), « Évaluations à grande échelle de l'écriture : lien entre le score holistique et les composantes de l'écriture » In *The Canadian Journal of Program Evaluation*, Vol. 22 No. 3 Pages 99–119
- Scallon, G. (2000), *L'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck
- Veltcheff, C. & Hilton, S., (2003), *L'Evaluation en FLE*, Paris, Hachette FLE.