

L'impact d'une grille d'évaluation critériée sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants de FLE.

HARFOUCHE Fouad

Université Hadj Lakhder. Batna

harfoucche.fouad@yahoo.fr

Date de réception : 13/10/2016 Date d'acceptation : 12/03/2017

المخلص

في هذا المقال العلمي فإن الأمر يتعلق بمدى تأثير التقييم الذي يعتمد على شبكة المعايير في الإنتاج الكتابي بالفرنسية، بكونها لغة أجنبية وفي سياق الجامعة الجزائرية، والسؤال المحوري المطروح هو الآتي: كيف يتم التقييم بما يحسن نوعية المنتجات الكتابية لدى الطالب؟ هدفنا مزدوج الأول يهدف إلى تمكين الطلبة من اكتساب وسائل التقييم الذاتي والتكويني، عند إنجاز النشاطات التي تتطلب كفاءات في قراءة النص وفي كتابته أو إعادة كتابته؛ ثانيا، تمكين الطلبة من امتلاك معارف عملية المتعلقة بالتنظيم الكتابي على الصعيدين الجزئي والكلّي المشكلين للبنية النصية، ذلك من خلال تحديد المؤشرات ومواقعها في النص المنتج.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الإنتاج الكتابي، الشبكة التقييمية، المعايير.

Abstract

In this article, we will discuss the impact of the criterion-based evaluation on the comprehension and reproduction of FLE writing in the Algerian university context. In this respect, the central question is: how to evaluate to improve the quality of scriptural student products? As a response to the underlying problem, Our objective is twofold: to equip students with a self-assessment and formative tool, when carrying out activities using both the electoral and scriptural skills on the one hand; To acquire know-how tied concretely to the textual organization on the micro and macro structural levels, through identifiable and identifiable indices.

Keywords: evaluation - written production - evaluation grid - evaluation criteria - self-assessment.

Résumé :

L'évaluation de l'écrit est omniprésente, accompagnant les apprenants tout au long de leurs processus d'apprentissage. Toutefois, sa mise en œuvre pratique présente des difficultés souvent insurmontables, liés notamment au degré d'efficacité des démarches et des outils employés. Dans le présent article, il s'agit d'évoquer l'impact de l'évaluation critériée sur la compréhension-reproduction de l'écrit en FLE dans le contexte universitaire algérien. A cet égard, la question centrale qui se pose est la suivante: comment évaluer pour améliorer la qualité des produits scripturaux d'étudiants ?

En guise de réponse à la problématique soulignée, nous émettons les hypothèses suivantes: l'emploi d'une grille d'autoévaluation critériée destinée aux étudiants est susceptible de porter les correctifs idoines aux carences qui pourront caractériser les produits scripturaux des étudiants et par conséquent améliorer leur qualité rédactionnelle ; l'emploi d'une grille d'évaluation permet à l'enseignant de mieux cerner et détecter concrètement et précisément les erreurs que commettent les étudiants et pouvoir par la suite leur communiquer. Notre objectif vise doublement à doter les étudiants d'un outil auto-évaluatif et formatif, lors de la réalisation des activités faisant appel à la fois aux compétences lectorales et scripturales d'une part ; d'acquérir des savoir-faire liés concrètement à l'organisation textuelle sur les plans micro et macro structurelles, à travers des indices repérables et identifiables.

Mots clés : évaluation - production écrite-grille d'évaluation – critères d'évaluation – autoévaluation.

Introduction

La compréhension-(re)production de l'écrit, à partir d'un support source écrit, est une tâche complexe en raison de la multiplicité des ressources à mobiliser pour sa mise en œuvre et des compétences à acquérir. Certaines activités de reproduction de l'écrit, à l'instar du résumé, prise de notes et la synthèse des documents perçues comme une bête noire par la plupart des étudiants. D'autant plus, que les erreurs de tous genres, lors de passage à l'écrit, apparaissent au grand jour. C'est dire, la difficulté des étudiants à reproduire de l'écrit, mais également leurs difficultés à produire de l'écrit tout cours.

Dans notre modeste contribution, qui s'appuie sur le corpus d'étudiants, nous voulons conjointement relier la compréhension et (re) production écrite des étudiants par le biais d'une grille critériée, en vue de les évaluer. Dès lors, notre démarche gagne plus en visibilité : nous comptons évaluer les écrits d'étudiants en relation avec leurs compréhensions des supports à synthétiser. Pour ce faire, notre travail d'analyse va comprendre trois pôles à circonscrire: la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit et l'évaluation de produit écrit.

Pour cette catégorie d'activités de (re)production écrite à savoir, la rédaction d'une synthèse de documents, les erreurs commises nous renvoient à la maîtrise des compétences de compréhension et celles de production. Et

l'évaluation dans ce sens se penchera sur l'élaboration d'un outil, qui est la grille d'évaluation-d'autoévaluation pour la rédaction de la synthèse de documents, capable de détecter les erreurs à auto corriger par les étudiants eux-mêmes, ce qui leur permet au moins de réduire le nombre d'erreurs et de carences enregistrées. Donc, la grille d'évaluation à élaborer est à considérer formative car participant à développer chez l'apprenant- étudiant universitaire dans notre cas- des réflexes auto évaluatifs à chaque fois qu'il est appelé à la réalisation de la même tâche considérée.

Tout au long dans notre présent article, nous abordons les points suivants : la compréhension de l'écrit et les points qui lui sont inhérents ; l'écrit, sa spécificité discursive, et son apprentissage dans le contexte du FLE et l'interaction entre lecture- écriture. Pour ce qui de volet touchant à l'évaluation, nous évoquerons la grille d'évaluation, son utilité pédagogique et son usage quant à une éventuelle intervention pédagogique sur les produits finaux scripturaux des étudiants du FLE. L'évaluation, dans notre contexte, tiendra compte de la complexité caractérisant lecture-écriture- réécriture. Quant au volet pratique de l'étude, nous procédons par l'analyse des résultats et leur interprétation.

A côté de l'évaluation, car c'est d'elle dont il s'agit au premier chef, les aspects liés à la lecture et à la production seront abordés afin de tenter des analyses pouvant nous renseigner davantage sur les aspects posant

problèmes liés à la compréhension qui par ricochet empêchent les étudiants à réussir leur passage à l'écrit de façon réussie. Certainement il faut s'attendre à ce que les relations ne soient qu'étroitement liées dans les deux sens : pas uniquement de la lecture à l'écriture, mais aussi dans le sens inverse. D'autant plus que « faillir » en production de l'écrit amène l'étudiant à revenir sur sa lecture en vue de vérifier ses propres hypothèses de sens et ses propres stratégies concernant la construction des sens véhiculés par le texte source en vue de produire un texte cible, qui est l'activité de la synthèse, dont il est question dans cette modeste contribution.

Il est évident que notre étude s'articule sur un croisement entre trois champs qui sont l'évaluation, la compréhension et la production néanmoins, elle sera transcrite dans un cadre précis ne tenant compte que de la détection des erreurs et leur identification afin d'être exploitées dans la grille d'évaluation à proposer, dont l'objectif ultime est de porter les correctifs nécessaires et indispensables au produit final de chaque apprenant adulte, dans notre cas les étudiants universitaires.

Un autre aspect mérite quand même d'être abordé est celui relatif à la révision de produit final, qui permettra le retour sur le texte produit en vue de son autocorrection. Or, un produit écrit bien révisé permet mieux son évaluation et par conséquent l'amélioration de sa qualité.

Enfin, nous soulignons que le choix des supports écrits journalistiques est dicté essentiellement que les étudiants au cours de leur apprentissage, notamment au lycée, avaient connaissance avec ce « genre textuel ». Et celui dominant est le fait divers, avec l'exploitation des aspects relatifs aux réseaux lexicaux, coréférentiels et la progression thématique. Ce qui fait que le genre en question n'est pas inédit dans la représentation des étudiants. Comparativement aux extraits littéraires narratifs, prosaïques et autres, l'écrit journalistique facilite plus ou moins la tâche des étudiants, ce qui ne les empêche, ni de lire pour comprendre, ni de comprendre pour ensuite produire de l'écrit, d'autant plus que les articles rédigés par les journalistes n'ont pas la même valeur esthétique et poétique que les extraits littéraires. Ces derniers exigent plus d'investissements pour retravailler les aspects relatifs à la sémantique et au système régissant l'énonciation textuelle, sans pour autant déprécier de la qualité ni de l'esthétique propre à un écrit journalistique. Néanmoins, parfois un lecteur expert soit-il est appelé à remplir les non-dits et d'autres éléments qui pourraient représenter des contraintes à sa compréhension/interprétation.

1. De la compréhension/interprétation de l'écrit

Il est incontestable le fait que l'apprenant en FLE, lors de ses activités de l'écrit, fait recours à des compétences complexes et savoir – faire préalablement acquis pour approcher un texte - objet de sa lecture - en vue

de sa compréhension/interprétation et ce, en mobilisant plusieurs sources. Moirand Sophie (1990,p132) cite une catégorie de niveaux intervenant dans le processus de compréhension de l'écrit : le niveau lexical, grammatical, sémantique, pragmatique, discursif. C'est pourquoi prétendre pouvoir morceler le texte en autant de parties qui le composent semble être une entreprise « utopique », ajoute la même chercheuse. D'autant plus que « la cohérence ne découle pas seulement des relations de référence du texte est étroitement dépendantes de « l'organisation » du domaine de référence (structure sémantique) et des relations entre le scripteur, ses lecteurs et son texte (fonction pragmatique et opérations énonciatives) ». Souligne Moirand Sophie (1990, p139).

Prenant compte des paramètres précédemment cités, nous pouvons postuler que les étudiants du FLE, de troisième année licence, sont conscient des besoins et exigences d'une lecture d'un texte aboutissant à sa compréhension/interprétation, dans le sens où de par ses différentes expériences d'apprentissage durant sa formation, ils sont déjà confronté à cette réalité qui consiste à décortiquer les contenus des supports texte dans différentes typologies. Ceci dit, certaines des difficultés qu'ils rencontrent demeurent réelles et souvent persistant chez une catégorie d'entre eux, lors des activités de compréhension qu'ils sont appelés à réaliser. Pour y remédier, il nous semble que le rôle de l'évaluation critériée est de premier ordre. Elle

permet de repérer les indices et d'identifier concrètement leurs failles et erreurs.

2. Cohérence et cohésion au service de la compréhension

/interprétation de l'écrit

Saisir le contenu d'un texte écrit suppose au préalable de la part de son récepteur l'acquisition d'un ensemble de compétences lectorales telles que le repérage d'indices de coréférence, de connecteurs ...etc, lui permettant au fur et à mesure d'avancer dans sa lecture et de suivre en conséquence la progression de raisonnement de texte, objet de lecture. Cette démarche devra tenir compte de la cohérence supposée de texte à interpréter qui devra être élaborée par le lecteur. Dans ce sens le rôle de lecteur est essentiel, car déterminer la cohérence globale, passe inéluctablement par l'identification des éléments concrets assurant les liens entre les différentes parties du discours textuel. Plus que cela, « la notion de cohérence implique un jugement intuitif, et un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel » : souligne Shirley Carter-Thomas (2000, p 32).

Quant à la distinction entre les notions de cohérence et de cohésion, nous avons à préciser que la première dépend largement de récepteur dans son

entreprise interprétative de texte à lire et la seconde dépend de la mise en rapport entre les différents segments de texte, « des enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements », précise Shirley (2000, p 30). Il paraît donc fondamental pour le récepteur d'un texte à lire en vue de le comprendre, d'acquérir des savoir-faire opératoires et des stratégies efficaces. La prise en considération des aspects de cohérence et de cohésion est donc déterminante, car la restitution des informations importance dans l'activité de production en dépend étroitement.

Néanmoins, certains documents écrits ne facilitent pas leur interprétation. La cohérence dans ce cas est à reconstruire par le lecteur, ce qui exige de lui de remplir ce qui supposé manquer au texte à lire, en s'appuyant sur son expérience personnelle et prise en ligne de compte des informations extra-linguistiques pouvant exister dans le document en question. Cela nous ramène à dire que le phénomène de cohérence est relatif. Ce qui est cohérent pour les uns pourrait ne pas l'être pour les autres et le vice versa est juste. Autrement dit, le travail de reconstruction de sens est l'œuvre de lecteur/récepteur.

Comprendre les structures de l'écrit journalistique, mécanismes régissant la progression des informations et les connexions qui se tissent entre les différents segments d'un texte, nous permettent de mieux appréhender les

documents faisant objet de l'activité de la synthèse des documents. Et les travaux de Moirand Sophie (1990, p 49) sur l'analyse des articles journalistiques évoquent entre autres les notions dites « opératoires », telles que la cohésion, assurée par « le système des réseaux co-référentiels (anaphores et cataphorèse grammaticales ou lexicales) qui renvoient aux objets, aux personnages et à leurs interrelations dans le monde que le texte ou la conversation représente ».

Moirand étant considéré parmi peu de chercheurs ayant porté leur intérêt sur « le genre journalistique », notamment ceux des années 1990, mettant l'accent sur les indices concrets de repérage sur la surface de texte-article pour orienter l'attention de lecteur-étudiant plus ou moins expérimenté tout au long de processus accompagnant sa lecture/interprétation. C'est pourquoi l'enseignant pour sa part aura un rôle à jouer, au cas de difficultés rencontrées, de confectionner des activités d'apprentissage au sein desquelles les aspects précités seront abordés, voire développés.

3. De la production de l'écrit

Le passage à la production de l'écrit pour les étudiants du FLE est une activité des plus complexes et des moins attrayantes. Le constat est certes amer et les explications nous pourrions les attribuer au grosso modo au long processus d'apprentissage de la langue française écrite chez ces étudiants: la place réservée à l'écrit et sa production, les manières de faire régulières et

formatives des enseignants lors des activités écrites, les méthodologies poursuivies...etc. Un autre élément déterminant pourrait avoir plus de poids que le reste qui est l'entraînement à l'écrit durant toute leur scolarité, avec le retour sur les aspects linguistiques, lexicaux et morphosyntaxiques pourraient expliquer en partie les défaillances et les anomalies caractérisant les productions écrites des étudiants.

Dans le domaine de la recherche en didactique du français, plusieurs chercheurs se sont intéressés au phénomène de l'écriture et son enseignement/apprentissage. Parmi lesquels, nous nous limitons à Reuter (2002), qui dans un travail de formalisation théorique pour la pédagogie de l'écrit et en s'inscrivant dans un cadre constructiviste, évoque la dimension métacognitive chez les apprenants ; place des représentations dans les pratiques de l'écriture, pour mettre les jalons d'une didactique de l'écriture. Reuter (2002) vient de mettre le doigt sur la plaie : l'amélioration des produits écrits d'apprenants nécessite des démarches et approches efficace dans le cadre de son enseignement/apprentissage, en esquisant des pistes de réflexions foisonnantes.

Revenant à la cohérence textuelle, Portine (1983) la conditionne par la présence de quatre composantes à savoir, la cohérence anaphorique, la résolution des contradictions, la cohérence lexicale et la cohérence sociolinguistique, dans le texte d'un apprenant. Dans ses constructions

textuelles le scripteur-rédacteur tenir compte de ces composantes soulignées par Portine (1983) afin de vérifier lui-même le degré de cohérence de son produit écrit. Sauf que la tâche de cet étudiant-scripteur exige de sa part des compétences liées d'autocontrôle, de révisions de l'écrit, en un mot des compétences autoévaluatives concernant la production scripturale.

Sous des appellations plus élaborées pour désigner les contraintes linguistiques et cognitives à gérer auxquelles fait face un scripteur-rédacteur, dans notre cas les étudiant du FLE, Chuy Maria et Rondelli Fabienne (2010) mentionnent la gestion des contraintes énonciatives, gestion des contraintes thématique et la gestion des contraintes structurelles. D'autres contraintes d'ordre cognitif qui sont les contraintes mémorielles (mémoire du travail, mémoire à long terme).

4. Texte journalistique : de la compréhension/ réception à la reproduction écrite

4.1. A propos de(s) genre(s) journalistique(s)

Les écrits journalistiques présentent des spécificités qui leur sont propres, au même titre que d'autres écrits. Cependant la grande difficulté réside dans la catégorisation en (s) genre(s) : la profession journalistique propose la distinction information/commentaire, qui reste selon Michel Adam (1997) une classification générique car les deux « grands genres » ne peuvent cerner le flou qui entoure l'utilisation de la notion de genre dans les écrits

journalistiques. Dans les genres des informations, Michel Adam, en s'appuyant sur Broucker cite les autres genres : dépêche, brève, filet et cinq autres, dont la source n'est pas le journaliste : communiqué, texte d'auteur (s), courrier des lecteurs, revue de presse, information-service...ect. Pour les genres commentaire, commentaire explicatif, commentaire traduction, commentaire interprétatif, éditorial...etc. De notre part, il ne s'agit point d'ailleurs de verser dans les différentes propositions typologiques faites par des chercheurs concernant les écrits dits journalistiques, mais plutôt d'exploiter les caractéristiques spécifiques liées au texte de presse sur les plans macro et micro structurelle : la présence des anaphores, cataphores et la coréférence, les réseaux lexicaux et la progression des informations. Car produire de la synthèse des documents passe par, comme nous l'avons souligné précédemment, une bonne compréhension des documents-sources.

4.2. Synthèse à partir des articles journalistiques

L'activité de synthèse de documents que certains préfèrent nommer « notes de synthèse » consiste à rédiger un texte à partir de plusieurs documents, partageant un thème commun, en se limitant à dégager les éléments d'informations essentielles contenus dans les documents. L'activité en question ne consiste pas à rédiger le résumé de chaque document à part, mais plutôt à rédiger un texte dans lequel les informations exposées seront mises les unes par rapport aux autres, de façon organisée et cohérente.

L'objectivité devra être de mise autrement dit, donner son point de vue n'est point permis.

Pour sa mise en œuvre, quelques étapes qui s'imposent s'enchaînent et se complètent:

- Lecture préalable des documents, faisant objet de la synthèse ;
- L'analyse des documents ;
- Confrontation des documents par le biais d'un tableau comparatif ;
- Elaboration d'un plan détaillé ;
- Rédaction de la synthèse proprement dite.

Généralement l'activité de la synthèse de documents s'effectue à partir de documents variés, mais la tendance générale consiste à opter pour des écrits journalistiques. Pour notre part, le choix est tout d'abord dicté par le caractère plus ou moins accessible de l'écrit journaliste pour un lecteur donné, notamment l'étudiant au département du français, ayant l'habitude de faire face à des textes présentant plus de complexité quant à leur décodage sémantique ; Ensuite, il y a lieu de souligner que l'écrit journalistique est un genre qui n'est pas nouveau pour l'étudiants : ils l'auraient déjà vu au cours de leur scolarité, notamment secondaire, dans l'une des séquences, ayant abordé le fait divers, genre journalistique par excellence.

4.3. Les caractéristiques de la synthèse des documents à rédiger

Les opérations linguistiques privilégiées dans la rédaction d'une synthèse des documents, selon Piero Jean François et Matthey Marinette (2000) sont:

« la structuration, explicitée par des marqueurs, en particulier ceux qui permettent de rassembler (parfois distinguer, opposer) des données issues des ressources diverses (d'une part/d'autre part; à l'inverse; etc.) la reformulation, qui permet de présenter une information à la fois dans sa forme originale et dans une forme soit plus accessible au destinataire, soit mieux intégrée à la ligne générale du propos; l'élaboration para-textuelle, de tableaux en particulier, qui suppose non seulement la mise en tableau mais aussi la rédaction de légendes et l'opération de renvoi entre texte et paratexte ». Les trois opérations citées: structuration, reformulation et l'élaboration para-textuelle sont des caractéristiques propres à l'activité de production de la synthèse des documents qui détermine, au niveau de la production finale de ce type d'écrit la qualité de la rédaction. D'autant plus que la qualité de la rédaction dépend largement de la pertinence de travail qui devra s'effectuer au niveau chaque opération au niveau globale.

En outre, il est pertinent de préciser que dans la synthèse des documents, les marques de subjectivité de l'énonciateur ne doivent nullement apparaître autrement dit, son effacement. Néanmoins, au niveau de la partie conclusion dans ce type d'écrit, un commentaire implicite est plus au moins toléré. Enfin, l'autre élément primordial est celui relatif à la prise en compte de destinataire-

lecteur de cette synthèse de document. Dans ce sens, il est exigé que dans ce type d'écrit que sa langue doit être accessible. Pour ce faire, le choix lexical, les structures grammaticales adéquates sont également de mise. Sans pour autant perdre de vue les aspects relatifs à l'organisation globale de la synthèse produite à savoir, les liens entre les éléments intra phrastiques et inter phrastiques. Tous ces éléments cités confèrent pratiquement au texte-synthèse produit de la cohérence globale, qu'il faut ensuite évaluer.

5. L'évaluation des productions écrite : contraintes et perspectives

L'évaluation en général pose plusieurs problématiques souvent complexes et de multiples ordres : épistémologiques, méthodologiques, institutionnels et autres. De même, sa mise en œuvre fait face à maintes contraintes et difficultés. Ce qui est valable pour l'acte évaluatif dans sa globalité comme nous venons de souligner l'est également pour les productions des écrits. Dans ce même sens, Garcia-Debanc et Mas (1988) énumèrent en termes précis quelques contraintes auxquelles se heurte l'évaluation des productions écrites : « les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel : les divers niveaux d'organisation des textes sont intriqués, de sorte que les enseignants pratiquent le plus souvent une évaluation normative (en référence aux production du groupe, sans critères préalablement explicités), partielle (privilégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe

ou syntaxe par exemple), standard (critères identiques quels que soient les écrits à produire) et sommative (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique) ».

Les points mentionnés par les chercheurs en l'occurrence, les caractères normatif, partiel, standard et sommatif se manifestent dans la pratique de l'évaluation chez les enseignants. Ce qui montre que ces praticiens de l'évaluation ne sont pas suffisamment outillés d'une part et ne sont pas en mesure d'entreprendre des démarches efficaces pour faire de leur acte d'évaluation un moyen pouvant s'inscrire dans une optique formative dans l'enseignement-apprentissages des apprenants d'autre part.

Un autre ensemble de difficultés d'après les mêmes auteurs (1988) est relatif « à la spécificité de langage de communication » qui caractérise les relations entre les trois pôles de contrat didactique : enseignant, apprenant et le contenu. de cela interviennent les différentes interactions entre les deux premiers pôles cités dans l'interprétation des messages véhiculés dans le contenu. Finalement, le fait que l'évaluation de l'écrit met les systèmes scolaires devant leurs défaillances : échec dans l'apprentissage de l'écrit et la non fixation des objectifs d'enseignements clairs et explicites.

Pour surmonter les difficultés qui se présentent quant au passage à l'évaluation de la production écrite, sans pour autant prétendre à les éradiquer, De Ketele (2013) dans une perspective formative de l'évaluation

de l'écrit évoque deux volets fondamentaux à prendre en ligne de compte : le raisonnement diagnostiques et les dispositifs d'action. Le premier consiste à mettre en place des critères et des indicateurs communs pour les différents types de texte, mais également des critères et indicateur propre à chaque type, car la différence typologique est liée à d'autres aspects, tels que les structures locale et globales, les modes énonciation, la visée pragmatique et tant d'autres aspects spécifiant un texte d'un autre type de l'écrit. Selon De Ketele (2013), si la confection des critères et d'indicateurs relève de la responsabilité exclusive de l'enseignant concernant le produit écrit, le raisonnement diagnostique portant sur le processus, se fait en collaboration avec les apprenants. Dans ce sens, concernant le processus « le diagnostic devient co-construction et apprentissage », précise De Ketele (2013).

Pour ce qui est des dispositifs d'action, De Ketele (2013) avance quatre principes pouvant aider les apprenants au fils du temps à développer la compétence de production écrite. Tout d'abord, il faut mettre l'apprenant « en situation d'écriture ». Pour ce faire, il y a lieu d'amener les apprenants à produire de l'écriture dans des situations variées et avec différentes typologies. En second lieu, il faut « lier le diagnostic et l'écriture ou la réécriture du texte », principe qui consiste à examiner les lacunes observer le diagnostic pour pouvoir détecter les besoins des apprenants, et ce par ordre de propriété : on ne peut prendre en charge la totalité des lacunes d'emblée,

mais procéder par des priorités indispensables, en vue d'améliorer leurs productions écrites. Le troisième principe proposant de travailler étroitement l'analyse des textes, travail sur quelques ressources linguistiques et la production des textes. Cela nous conduit à mettre l'accent sur le bon emploi des connecteurs logiques, s'agissant notamment de type argumentatif, sur l'usage des adjectifs qualificatifs concernant le descriptif et l'usage de mode de subjonctif, quand il s'agit de la production de type prescriptif. Et bien entendu de tenir compte des autres aspects que nous pouvons en au cas cerner de façon globale et détaillée. Le dernier principe consiste enfin à faire un travail de comparaison entre les textes considérés bien écrit avec les caractéristiques communes à un type particulier, au lieu de les enseigner sous forme de cours transmissifs.

Pour De Ketele (2013), prendre en charge la pauvreté lexicale, syntaxique et les différentes erreurs récurrentes, cela nous conduit à mener des recherches expérimentales pour pouvant démontrer « le degré d'efficacité des dispositifs d'action » qui sont étroitement liés aux raisonnements d'action qui les précèdent. Il semble évident que prendre en considération certains des éléments cités, permet à l'enseignants de mettre en place des stratégies pouvant inciter les apprenants à progresser individuellement et collectivement dans leur apprentissage de l'écriture.

6. Les grilles d'évaluation : entre nécessité et efficacité

Dans un ouvrage ô combien consistant en terme d'idées et riche en terme d'informations, succinctement Odie et Jean Veslinle définissent le critère d'évaluation comme étant « l'ensemble qui nomme la procédure et décrit les conditions de sa réussite » ; « Procédures sont en effet les actions indispensables pour réaliser une tâche, constitutives de cette réalisation ». Le critère est lié donc lié étroitement avec les actions à entreprendre en vue de réaliser une tâche donnée, en précisant les conditions aboutissant à la réussite de la tâche à effectuer. Partout de ce constat de principe, il semble que déterminer un critère d'évaluation devra obéir aux conditions de la réalisation de la tâche. Pas seulement, mais plutôt : faire de la confection des critères d'évaluation un outil susceptible de tisser une communication entre les apprenants et l'enseignants, permettant par-lànotamment aux apprenants de seles approprier afin de mieux les utiliser. Il est éventuellement indispensable de tenir compte des spécificités des situations de communication. Pour ce qui des critères d'évaluation pour l'évaluation d'une production écrite, l'enseignant est appelé à tenir compte de l'aspect relatif à la typologie textuelle de la rédaction attendue de l'apprenantet suivant les objectifs déterminés.

Contrairement aux démarches qui font souvent recours à l'usage des annotations et des observations lors de correction sur les copies

d'apprenants, l'intégration des grilles d'évaluation dans le processus d'apprentissages de production de l'écrit en contexte du FLE s'inscrit dans la logique formative de l'évaluation. Mettre en œuvre des grilles d'évaluation critériée, à condition qu'elles soient sciemment et pertinemment élaborées, de porter les ajustements nécessaires, les correctifs précis pour les produits écrits d'apprenants. Justement c'est dans ce sens où réside l'utilité des grilles critériées : contribuer à la régulation des apprentissages des apprenants effectivement et concrètement. Ce qui nous semble valable pour l'apprenant scolariser l'est d'autant plus pour un étudiant du FLE, sachant que les défaillances, les anomalies subsistent encore dans la plupart des rédactions ces étudiants, même si à des degrés divers. Plus que cela, dans un vaste projet d'écriture dans lequel interviennent et s'entrecroisent une multitude de disciplines et des angles de vue, le recours aux grilles d'évaluation permet de tracer une trajectoire plus ou moins visible et lisible pour réussir les tâches attendues de l'apprenant. Dans la pratique du terrain, il s'attendre à des écueils qui se dresseraient devant les tâches multiples et complexes de l'enseignant et aussi des apprenants.

7. Problématique et hypothèses de recherche

Dans notre présent article, nous nous interroger sur comment évaluer pour améliorer la qualité des produits scripturaux chez les étudiants ?

Certainement, répondre à cette problématique nous amène à émettre hypothèse :

1. L'emploi d'une grille d'évaluation- d'autoévaluation critériée destinée aux étudiants est susceptible de porter les correctifs idoines aux carences qui pourront caractériser leurs produits scripturaux et par conséquent améliorer leur qualité rédactionnelle.
2. l'emploi d'une grille d'évaluation permet à l'enseignant de mieux cerner, détecter concrètement et précisément les erreurs que commettent les étudiants et pouvoir par la suite les leur communiquer.

8. Présentation de la démarche expérimentale

La démarche consiste à soumettre aux étudiants de troisième année licence, spécialité français à l'université Mohammed Debaghine de Sétif, dans le module s'intitulant : compréhension et production de l'écrit, deux documents journalistes, en vue d'élaboration d'une synthèse des documents. Précisant au préalable le fait que les deux groupes d'étudiants concernés (groupe expérimental et groupe témoin) par ladite expérimentation ont bénéficié de pas moins de six séances d'enseignement-apprentissage de la technique rédactionnelle relative à la production de la synthèse. Lors desquelles, il a été question de la présentation de la méthodologie de la rédaction de la synthèse et les cinq étapes qui la composent, présentées déjà de ce même article.

Revenant à l'aspect relatif à l'enseignement-apprentissage de la synthèse, nous pouvons préciser que plusieurs activités de rédaction sont abordées, suivies des explications, voire des explicitations nécessaires pour, au bout de compte, arriver à rédiger de la synthèse correspondant aux recommandations méthodologiques précédemment citées. Lors des séances consacrées aux activités de production de la synthèse, nous les avons faites suivre par des corrections-types discutées et explicitées, afin de montrer aux étudiants que les activités de la synthèse sont faisables, à condition de respecter les différentes étapes qui se suivent et se complètent d'une part, de tenter de dissiper d'éventuelles erreurs pouvant se produire dans leurs écrits de production de la synthèse d'autre part.

Néanmoins, lors de ces séances, nous n'avons aucunement utilisé une grille d'évaluation- d'autoévaluation critériée de façon explicite et concrète. C'est pourquoi, pour le présent travail, nous avons pensé à mettre cet outil d'évaluation à la disposition des étudiants pour les confronter devant leurs propres produits scripturaux, et par là à les doter d'un moyen concret pouvant les assister à s'autoévaluer, et par conséquent à se prendre en charge individuellement.

8.1. Constitution du corpus

Concernant la constitution de corpus nous avons procédé tout d'abord de la sorte : le groupe témoin rassemble les étudiants d'un groupe pédagogique,

à qui nous avons demandé de préparer la synthèse des documents, en passant par les différentes étapes successives citées auparavant avant d'aboutir à la rédaction finale de la synthèse proprement dite. Les productions d'étudiants de ce groupe n'ont pas bénéficié de la première l'évaluation d'une part ; de n'avoir pas mis à leur disposition de la grille d'évaluation propre à la production de la synthèse des documents d'autres part.

Ensuite, concernant le groupe expérimental, nous avons rassemblé les productions d'étudiants d'un autre groupe d'étudiants de troisième (de même niveau que le groupe témoin). Sauf que celle fois-ci, nous procédés autrement : pour la première phase, nous avons évalué au prime abord les productions écrites des étudiants, sur lesquelles nous avons mis certaines des remarques pouvant les aider à autocorriger les lacunes et les failles contenues dans leurs produits écrits. Quant à la deuxième phase, nous avons doté les étudiants d'une grille d'évaluation-autoévaluation critériée propre à l'évaluation de la synthèse des documents pour l'utiliser afin de porter les correctifs appropriés à leurs productions écrites, sur lesquelles figurent les remarques de la première évaluation réalisée.

Les remarques émises dans les productions des étudiants appartenant au groupe expérimental portent essentiellement sur les aspects liés à la reformulation des informations contenues dans les deux documents (deux articles objet de la rédaction de la synthèse) ; des aspects liés aux défaillances

relative à la technique de la synthèse en l'occurrence, les introducteurs de référence tels que (l'auteur pense, insiste, voit, constate, admet...etc.), présentation des informations dans un plan personnel, sans perdre de vue les erreurs morphosyntaxiques et les éléments articulatoires adéquats marquant l'enchaînement des idées qui assurant cohésion et cohérence pour un texte produit. Le nombre d'étudiants qui composent le groupe expérimental est de l'ordre de 27, tandis que le nombre d'étudiants composant le groupe témoin est de l'ordre de 35 étudiants.

8.2. Description de la grille d'évaluation de la synthèse des documents

La grille d'évaluation ayant fait l'objet de notre expérimentation se compose de deux rubriques et des sous rubriques : la première rubrique se nomme **savoir-faire**, elle-même se constitue de la sous-rubrique se nommant **restitution du contenu des documents** et la seconde rubrique se nommant **connaissance de la langue**, elle-même se composant de deux sous rubriques qui se nomment **structuration du discours** et **compétence linguistique**. Au niveau de chaque sous rubrique figurent des critères lui correspondant. Notre tâche d'évaluation des productions écrites de la synthèse des documents consiste à vérifier le respect des critères contenue au niveau de chaque sous-rubrique pour décider par la suite de la qualité de chaque produit écrit d'un étudiant. La grille dont il est question dans notre

article est proposée par Veltcheff Carorine et Hilton Stanley (2003), utilisée avec une adaptation légère : la non intégration au niveau de sous rubrique **compétence linguistique** de critère qui s'intitule degré d'élaboration des phrases. Notre choix est dicté par le fait que le critère mis à l'écart n'est pas explicite pour les étudiants.

Grille d'évaluation de la synthèse

SAVOIR FAIRE
Restitution du contenu des documents <ul style="list-style-type: none">• Compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique commune aux documents• Mise en relation des documents• Sélection des informations/ idées essentielles• Présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel• Aptitude à reformuler• Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document)
CONNAISSANCE DE LA LANGUE
Structuration du discours <ul style="list-style-type: none">• Présence d'éléments introducteurs pertinents• Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées
Compétence linguistique <ul style="list-style-type: none">• Compétence morphosyntaxique• Compétence lexicale

8.3. L'utilisation effective de la grille d'évaluation

La grille en question est mise exclusivement à la disposition du groupe expérimental. Avant qu'elle soit mise effectivement par les étudiants appartenant à ce groupe, nous avons procédé par expliquer critère par critère et avons attiré l'attention des étudiants sur un travail de va et vient entre leurs

productions sur lesquelles nous avons signalé les erreurs de surface et celle en lien avec les différentes étapes constituant la méthodologie propre à la rédaction de la synthèse des documents. Donc, nous leur avons porté une aide pouvant les assister dans leur démarche auto évaluative. Autrement dit, la grille au départ conçue pour qu'elle soit mise à la disposition de correcteur-évaluateur est transformée à une grille d'autoévaluation, car est destinée à l'usage des étudiants qui vont se l'approprier et l'utiliser individuellement.

De notre part, l'analyse des productions écrites des étudiants pour ce qui de la seconde évaluation est réalisée en nous référant de la grille d'évaluation, ce qui nous permis de comparer entre les productions écrites finales et le degré de réussite dans l'usage des critères d'évaluation. C'est à partir de cela que nous allons analyser puis interpréter les résultats établis.

8.4. L'analyse et interprétation des résultats pour le groupe témoin

8.4.1. Analyse des résultats pour le groupe témoin

Le tableau ci-dessous réuni les critères de la grille d'évaluation et le taux de réussite de leur utilisation en fonction de nombre d'étudiants pour chaque critère de la grille en question.

Critère d'évaluation	Taux de réussite du critère d'évaluation
1 Compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique commune aux documents	12 étudiants (35.29 %)
2 Mise en relation des documents	16 étudiants (47.05 %)
3 Sélection des informations/ idées essentielles	15 étudiants (44.11 %)

Rôle des services de médecine du travail dans l'étude et la Prévention du stress lié au travail.

REMMAS Nassima

4Présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel	6 étudiants (17.64 %)
5 Aptitude à reformuler	10 étudiants (29.41 %)
6 Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document)	15 étudiants (44.11 %)
7 Compétence morphosyntaxique	7 étudiants (20.58 %)
8 Compétence lexicale	11 étudiants (32.35 %)
9 Présence d'éléments introducteurs pertinents	8 étudiants (23.52 %)
10Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	5 étudiants (14.70 %)

D'après ce tableau, nous pouvons constater que le nombre globale d'étudiants ayant pu réaliser une synthèse plus au moins correcte, correspondant au respect de la méthodologie propre à la production écrite de la synthèse d'une part ; à la cohésion et cohérence globale est très réduit (le nombre est de 5 étudiants) d'autre part.

Pour le reste des étudiants, il est vrai qu'en dépit de la variété des taux de réussite enregistrés leurs difficultés restent pour l'essentiel presque les mêmes : les difficultés relatives à assurer les enchaînements pertinents, les difficultés à organiser les informations suivant un plan personnel et les difficultés à s'approprier des compétences morphosyntaxiques, qui mènent à la production d'une synthèse plus ou moins cohérentes dans son ensemble.

Ces observations sont celles qui caractérisent les productions d'étudiants de ce groupe témoin. Pour qui, il reste beaucoup à apprendre afin d'améliorer la qualité scripturale de leurs écrits, d'après les taux enregistrés.

8.4.2. Interprétation des résultats pour le groupe témoin

A partir des résultats qui figurent sur le tableau ci-dessus, nous pouvons émettre les explications suivantes :

- Pour la plupart des étudiants ayant rencontré des difficultés énormes concernant les aspects relatifs à la restitution des informations et leur organisation suivant une méthodologie bien précise propre à la production de la synthèse des documents, nous pouvons attribuer cela au fait que les étudiants, n'ont pas encore acquis de compétences de reformulation requises pour la réalisation de pareilles tâches. Ces lacunes enregistrées peuvent s'expliquer par le fait que le travail de reformulation n'est pas bien abordé lors des années précédentes en l'occurrence, en première et en deuxième année de licence dans le module de la compréhension et la production de l'écrit ;
- Concernant le critère relatif à la maîtrise de la compétence morphosyntaxique, beaucoup d'erreurs sont enregistrées : la non maîtrise des aspects relatifs aux différents accords, aux verbaux et la construction phrastique correcte, c'est tout le processus relatif à l'enseignement- apprentissage de production des écrits qui est à revoir. Dans ce sens, il y a lieu de préciser que même dans les séances dédiées à la production de l'écrit, les apprenants sont mal sensibilisés à se prendre

en charge, une fois les erreurs dans leurs productions écrites sont mentionnées et mises en exergue ;

- Il semble également plus évident que les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment de compétences auto évaluatives qui permettent aux étudiants de se prendre en charge scripturale ment lors de leur passage à la production de l'écrit, faute d'être habitués à l'utilisation de ces outils auto évaluatifs, au cours de leur apprentissage du FLE ;
- Enfin, nous pouvons attribuer cette faiblesse aux niveaux des compétences lectural et scriptural et les liens qui les unissent : des chercheur de renom à l'instar de Gruca Esabelle et Moirand Sophie () et Reuter Yves () qui ont tous mis l'accent sur les apports de la lecture pour l'écriture et le vice versa, d'où la nécessité donc de concevoir des activités pédagogiques avec les étudiants du FLE en travaillant côte à côte les aspects lectoraux et scripturaux, en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE chez cette catégorie d'apprenants en l'occurrence, les étudiants en licence du français.

8.5. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental de la phase de prétest

8.5.1. Analyse des résultats pour le groupe expérimental de la phase de prétest

Rôle des services de médecine du travail dans l'étude et la Prévention du stress lié au travail.
REMMAS Nassima

Dans le tableau ci-dessous figurent les résultats relatifs au taux de réussite de chaque critère d'évaluation dans les écrits d'étudiants, et ce avant de leur communiquer ladite grille d'évaluation.

Critère d'évaluation	Taux de réussite du critère d'évaluation
1. Compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique commune aux documents	10 étudiants (37.03 %)
2. Mise en relation des documents	15 étudiants (55.55 %)
3. Sélection des informations/ idées essentielles	13 étudiants (48.14 %)
4. Présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel	7 étudiants (25.92 %)
5. Aptitude à reformuler	12 étudiants (44.44 %)
6. Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document)	12 étudiants (44.44 %)
7. Compétence morphosyntaxique	8 étudiants (29.62 %)
8. Compétence lexical	9 étudiants (33.33 %)
9. Présence d'éléments introducteurs pertinents	6 étudiants (22.22 %)
10. Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	8 étudiants (29.62 %)

A la lumière des résultats qui figurent dans le tableau ci-dessus, nous pouvons énumérer les observations suivantes :

- Les étudiants ayant réussi à tenir compte la plupart des critères relatif à la rubrique de restitution des informations peut avoisiner le taux de 42 % ;

- Les étudiants ayant réussi l'utilisation des critères relatifs aux rubriques de la structuration linguistique et la compétence linguistique se rapproche de taux de 30 % ;
- Le taux de réussite d'étudiant ayant réussi la rédaction de la synthèse plus ou moins correcte reste de l'ordre de 25% ;
- Le taux de réussite critère de la maîtrise de la compétence lexicale est de l'ordre de 33.33%, ce qui représente un peu plus d'un tiers (1/3) du groupe expérimental.
- Le taux de réussite de la prise en compte de critère relatif à la maîtrise de la compétence morphosyntaxique avoisine le taux de 30%.

8.5.2 Interprétation des résultats pour le groupe expérimental de la phase de prétest

Suite à ces observations issues des résultats enregistrées, nous pouvons donner les explications suivantes :

- Pour ce qui est du taux relatif à la rubrique de la restitution des informations/idées, nous pouvons l'attribuer au fait que plus de la moitié des étudiants ne maîtrisent pas encore suffisamment des compétences liées à la reformulation des informations pertinentes, pouvant les aider par la suite dans les étapes qui vont suivre pour aboutir in fine à la rédaction de la synthèse proprement dite. Chose attribuable au fait que les étudiants, en dépit de nombre d'activités de

synthèse vues auparavant, il leur faut d'autres activités touchant exclusivement à la reformulation d'informations d'un texte lu;

- Pour les tâches relatives au respect des aspects de cohésion (enchaînement des idées) et les aspects de cohérence (l'organisation globale de la structuration de textes lus), nous avons constaté que presque un tiers (1/3) d'étudiants seulement qui sont arrivés à tenir compte de ces deux volets (cohérence et cohésion) dans leurs productions de l'écrit. Cela s'explique par le fait que les étudiants ne sont pas suffisamment sensibilisés sur les indices garantissant l'organisation textuelle notamment durant les deux premières années de formation en licence du FLE.
- Concernant le taux (1/3) enregistré pour la maîtrise de la compétence morphosyntaxique, cela s'explique par le fait que les étudiants commettent encore des erreurs qu'il faut urgemment dépasser à ce niveau d'apprentissages telles que les accords, l'orthographe, conjugaison, la ponctuation correcte et le choix des articulateurs pertinents pour relier les différents segments de leurs discours écrits.

8.6. Analyse et interprétation des résultats pour le groupe expérimental de la phase posttest

Rôle des services de médecine du travail dans l'étude et la Prévention du stress lié au travail.

REMMAS Nassima

Ci-dessous, seront figurés les résultats relatifs aux taux de réussite de chacun des critères d'évaluation de la grille d'évaluation à partir des productions scripturales des étudiants.

Critère d'évaluation	Taux de réussite du critère d'évaluation
1 Compréhension globale : capacité à dégager le thème, la problématique commune aux documents	17 étudiants (62.96 %)
3 Mise en relation des documents	18 étudiants (66.66 %)
3 Sélection des informations/ idées essentielles	16 étudiants (59.25 %)
4 Présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel	10 étudiants (37.03 %)
7 Aptitude à reformuler	12 étudiants (44.44%)
8 Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document)	18 étudiants (66.66 %)
7 Compétence morphosyntaxique	15 étudiants (55.55%)
8 Compétence lexicale	12 étudiants (44.44%)
9 Présence d'éléments introducteurs pertinents	13 étudiants (48.14%)
10 Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées	13 étudiants 48.14(%)

8.6.1 Analyse des résultats pour le groupe expérimental de la phase posttest

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que :

- Le taux d'étudiants ayant réussi à prendre en compte de critère à la compréhension globale dépasse (2/3) de nombre d'étudiants de ce groupe, idem pour le critère d'objectivité ;

- Le taux d'étudiants ayant réussi à tenir compte le critère relatif à la compétence morphosyntaxique est de l'ordre d'un peu plus de la moitié ;
- Pour ce qui de la prise en compte du critère relatif à la présentation et hiérarchisation des informations/ idées essentielles, le taux est de l'ordre de (37.03%);
- Pour le reste des critères qui composent la grille d'évaluation, le taux est proche de 50%.

8.6.2 Interprétation des résultats pour le groupe expérimental de la phase posttest

A partir des observations des résultats obtenus, lors de cette phase de posttest, nous pouvons émettre les remarques suivantes :

- Il y a tout d'abord lieu de constater une amélioration plus ou moins remarquable de la qualité des produits écrits d'étudiants que nous pouvons expliquer par le fait que l'étudiant ont effectué des rectifications adéquates sur leurs productions écrites, s'expliquant en conséquence par la prise en ligne de compte de la plupart des critères figurant dans la grille d'évaluation, mise à leur disposition ;
- Nous constatons également que le critère relatif à la présentation et hiérarchisation des informations/idées n'est pas pris en compte par presque deux tiers d'étudiants (2/3). Cela s'explique par les difficultés à revoir le plan personnel élaboré par chaque étudiant dans sa globalité. Ce

qui nous renvoie par conséquent à attribuer ce fait au besoin de consacrer des séances dédiées exclusivement aux activités qui consistent à apprendre aux étudiants les techniques d'organisation des idées dans un plan cohérent et personnel. Notant bien qu'au cours des séances ayant précédé l'expérimentation, nous avons insisté sur l'importance de concevoir un plan pertinent pour la rédaction d'une synthèse de qualité, néanmoins des lacunes et des failles demeurent palpables ;

- Enfin, nous pouvons expliquer les améliorations au niveau des productions écrites d'étudiants par la prise en considération à la fois des remarques émises lors de la phase de prétest d'une part ; de l'utilisation plus ou moins réussie de la grille d'évaluation/d'autoévaluation.

8.7 Comparaison entre les résultats dans des groupes témoin et expérimental (phase de posttest)

Ce que nous pouvons avancer concernant la comparaison entre les groupes témoin et expérimental est que l'introduction de la grille d'évaluation a un impact plus ou moins positif sur les productions scripturales des étudiants cependant, certains critères figurant dans la grille en question méritent d'être retravaillés davantage et ce afin d'aplanir les insuffisances. Cela ne peut se réaliser sans la mobilisation des étudiants et leur investissement dans des activités relatives au travail des aspects textuels et organisationnels des textes. Ceci nous conduit à confirmer notre hypothèse de départ selon

laquelle : l'emploi d'une grille d'évaluation- d'autoévaluation critériée destinée aux étudiants est susceptible de porter les correctifs idoines aux carences qui pourront caractériser leurs produits scripturaux et par conséquent améliorer leur qualité rédactionnelle.

D'autre part, nous soulignons qu'en tant qu'enseignant, la grille d'évaluation critériée nous a énormément aidé dans l'évaluation des rédactions de synthèses d'étudiants : elle nous a permis de garder l'œil sur l'ensemble des critères qui figurent dans ladite grille, utilisée pour l'évaluation des textes-synthèse des étudiants du FLE. La grille en question est devenue un outil pertinent qui nous a permis de repérer les erreurs de façon précise, d'autant plus que la grille une fois les erreurs cernées, puis communiquées aux étudiants d'instaurer un climat de bonne communication interactive entre les pôles qui sont l'enseignant et les apprenants. Ce qui nous conduit également à la confirmation de la seconde hypothèse qui selon laquelle : l'emploi d'une grille d'évaluation permet à l'enseignant de mieux cerner, détecter concrètement et précisément les erreurs que commettent les étudiants et pouvoir par la suite les leur communiquer.

Conclusion

L'évaluation de l'écrit est déjà problématique et toutefois, nous pensons que faire recours à l'usage des outils d'évaluation pertinent est susceptible de porter des réponses efficaces, mais nullement exclusives aux défaillances et

lacunes qui caractérisent les productions écrites d'apprenants du FLE. Parmi ces outils figurent les grilles d'évaluation critériée, préconisées durant tous les cycles de formation précédant l'enseignement supérieur par les instructions officielles, notamment pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères cependant, il se trouve qu'un bon nombre d'enseignants n'en font pas usage et le reste ne les utilisent pas efficacement et formativement. Sinon comment expliquer qu'un nombre assez important des étudiants qui arrivent à l'université n'arrivent pas à s'autoévaluer et du coup un se réguler effectivement et efficacement.

Ce constat a nous amené à réfléchir lors des activités de la production de l'écrit de nous appuyer sur les grilles d'évaluation/ autoévaluation dans l'objectif de sensibiliser au départ l'étudiant sur l'existence de l'outil et par la suite son utilisation effective, à chaque fois qu'il est appelé à produire de l'écrit. Efficacité et formativité des grilles d'évaluation sont intimement liées savoir-faire d'utilisation de ces outils d'évaluation pour l'enseignant et d'autoévaluation pour l'étudiant.

Références bibliographiques

- ADAM, Michel, 1997, « unité rédactionnelle et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », dans *Pratique*, N°94, Metz, pp. 3-18.
- CARTER-THOMAS, Shirley, 2000, *La cohérence textuelle - Pour une pédagogie de l'écrit*, Le Harmattan, Paris.

Rôle des services de médecine du travail dans l'étude et la Prévention du stress lié au travail.

REMMAS Nassima

- CHUY, Marie et RONDELLI, Fabienne, 2010, « traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle » dans langages, N°177, pp 83- 111.
- DEBANC-GARCIA, Claudine, et MAS, Maurice, 1988, « Evaluation des productions écrites » dans apprendre/ Enseigner à produire des écrits, de CHIS, LAURENT, MEYER, SCHNEUWLY, Prisme, pp 133-145.
- DE KETELE, Jean-François, 2013, « L'évaluation de la production écrite » dans Revue française de linguistique appliquée, Vol XVIII), pp 59-74.
- DE PIETRO, Jean-François et MATTHEY, Marinette, 2000, « Apprendre à écrire une « note de synthèse » », dans la rédaction technique, de BENOIT, Denis, De Boeck Supérieur, « champs linguistiques », pp 149-168.
- HILTON, Stanley et VELTCHEFF, Caroline, 2003, L'évaluation en FLE, Hachette FLE, Paris.
- MOIRAND, Sophie, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris.
- MOIRAND, Sophie, 1990, Une grammaire des textes et des dialogues, Hachette FLE, Paris.
- PORTINE, Henri, 1983, L'argumentation écrite - Expression et communication, Hachette, Paris.
- REUTER, Yves, 2002, Enseigner et apprendre à écrire -Construire une didactique de l'écriture, ESF. Paris.