

**IMPACT DES GRILLES D'AUTO-EVALUATION SUR LE  
DEVELOPPEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE EN FRANÇAIS  
CHEZ LES APPRENANTS EN PREMIERE ANNEE DU CYCLE  
SECONDAIRE  
ETUDE DE CAS DANS UN ETABLISSEMENT PUBLIC AU LIBAN NORD**

Par  
Ghina Naja

Mémoire présenté au Département des Sciences de l'Education en vue de l'obtention d'un  
Mastère

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines  
Université de Balamand

Juin 2024

---

Copyright © 2024, Ghina Naja

Tous Droits Réservés

# Université de Balamand

## Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Je certifie que j'ai examiné ce mémoire de Mastère préparé par

Ghina Naja

et que je l'ai trouvé complet et satisfaisant à tous les égards,

et qu'il a intégré toutes les révisions nécessaires demandées par le jury.

### MEMBRES DU JURY:

Admis: Dr Mireille Riachi



Prénom et nom de famille, PhD

Directeur de Mémoire Admis: Dr Scarlet Sarraf



Prénom et nom de famille, PhD

Premier Rapporteur

Admis: Dr Mounifa Assaf

Prénom et nom de famille, PhD

SecondRapporteur



Date de soutenance du mémoire : 30 juillet 2024

## REMERCIEMENTS

Grâce aux encouragements de mon mari, ma sœur, ma mère, et mes deux enfants, ce travail de mémoire a vu le jour.

Toute ma reconnaissance à Dr. Mireille Riachi, la directrice de cette recherche, qui n'a pas tardé à m'orienter à tous les moments de la rédaction, et qui m'a offert en permanence des commentaires constructifs et enrichissants.

Je tiens aussi à remercier d'abord les membres du jury qui ont pris le temps de lire mon travail, puis le directeur du lycée où je travaille et où l'expérimentation a été menée. Sans oublier de remercier mes apprenants qui ont participé à cette expérience et dont les copies de production écrite m'ont servi de base lors de cette étude.

## TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>ix</b>
<b>CHAPITRE 1: INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
1.1 Raisons du Choix du Sujet	3
1.2 Cadre Conceptuel de la Recherche	4
1.3 Cadre Méthodologique de la Recherche	9
1.4 Analyses et Interprétations	12
1.5 Problématique et Hypothèses	13
<b>CHAPITRE 2: APPORTS THEORIQUES</b>	<b>14</b>
2.1 L'Enseignement/Apprentissage de la Production Ecrite	14
2.1.1 <i>La Production Ecrite: Place dans l'Enseignement/ Apprentissage</i>	15
2.1.2 <i>Les Compétences et l'Apprentissage</i>	19
2.1.3 <i>Les Modèles de Production Ecrite</i>	22
2.1.3.1 <u>Le modèle linéaire</u>	23
2.1.3.2 <u>Les modèles non linéaires</u>	23
2.1.4 <i>Les Stratégies d'Ecriture</i>	28
2.1.5 <i>Les Difficultés d'Apprentissage de la Production Ecrite</i>	29
2.1.6 <i>La Production Ecrite dans le Programme Officiel en Classe de Seconde</i>	30
2.2 L'Evaluation de la Production Ecrite	32
2.2.1 <i>L'Evaluation des Apprentissages et son Application en Fonction de la Taxonomie de Bloom</i>	32
2.2.2 <i>Les Types d'Evaluation</i>	34
2.2.2.1 <u>L'évaluation diagnostique</u>	34
2.2.2.2 <u>L'évaluation formative</u>	35
2.2.2.3 <u>L'évaluation sommative</u>	35
2.2.3 <i>Les Etapes de l'Evaluation</i>	36

2.2.4	<i>Les Besoins des Acteurs d'une Evaluation Scolaire</i>	37
2.2.5	<i>L'Evaluation de la Production Ecrite</i>	39
2.2.5.1	<u>Les étapes de l'évaluation d'une production écrite</u>	39
2.2.5.2	<u>Les compétences à évaluer dans une production écrite</u>	40
2.2.6	<i>L'Evaluation Positive</i>	41
2.3	<b>Les Grilles d'Auto-Evaluation Critériée</b>	43
2.3.1	<i>L'Auto-Evaluation</i>	44
2.3.1.1	<u>Définition de l'auto-évaluation</u>	44
2.3.1.2	<u>Caractéristiques de l'auto-évaluation</u>	44
2.3.2	<i>Les Phases de l'Auto-Evaluation</i>	45
2.3.2.1	<u>La phase de planification</u>	45
2.3.2.2	<u>La phase de réalisation</u>	45
2.3.2.3	<u>La phase de communication des résultats</u>	46
2.3.2.4	<u>La phase de prise de décision</u>	46
2.3.3	<i>Les Grilles d'Evaluation Critériées</i>	47
2.3.3.1	<u>Définition et utilité d'une grille d'évaluation</u>	47
2.3.3.2	<u>Caractéristiques d'une grille critériée</u>	47
2.3.3.3	<u>Les grilles d'évaluation critériée en production écrite</u>	49
2.3.4	<i>L'Intérêt de l'Auto-Evaluation chez l'Apprenant</i>	50
2.3.4.1	<u>La confiance en soi</u>	51
2.3.4.2	<u>La responsabilisation</u>	51
2.3.4.3	<u>L'esprit critique</u>	51
2.3.4.4	<u>L'autonomie</u>	52
2.3.5	<i>L'Auto-Evaluation et l'Appropriation d'un Portfolio</i>	52
	<b>CHAPITRE 3: CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE</b>	<b>56</b>
3.1	<i>La Démarche Expérimentale</i>	57
3.2	<i>Contexte d'Observation</i>	59
3.2.1	<i>Description du Lieu et du Temps du Recueil des Données</i>	60
3.2.2	<i>Description de la Population Concernée</i>	62
3.2.3	<i>Objectifs de la Recherche</i>	63
3.3	<i>Outils de Recueils des Données</i>	65

3.3.1 <i>Le Questionnaire</i>	65
3.3.2 <i>Le Corpus</i>	67
3.3.3 <i>Les Observations des Interactions et des Comportements des Apprenants</i>	73
3.4 <i>Présentation du protocole de la Recherche</i>	77
3.4.1 <i>Les Objectifs de la Séquence d'Apprentissage</i>	77
3.4.2 <i>La Consigne et les Critères de la Recherche</i>	80
3.4.3 <i>La Division en Groupes</i>	83
3.4.4 <i>Le Déroulement de l'Expérimentation</i>	85
3.5 <i>Précautions Ethiques et Déontologiques</i>	93
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b>	<b>95</b>
4.1 <i>Analyse et Interprétation des Copies d'Apprenants</i>	95
4.1.1 <i>Analyse des Copies d'Apprenants des Deux Groupes Témoin et Expérimental</i>	96
4.1.2 <i>Analyse des Copies d'Apprenants du Groupe Expérimental avant et après l'Auto-Correction</i>	114
4.1.3 <i>Etude Comparative entre l'Evaluation de l'Apprenant et celle de l'Enseignant</i>	119
4.2 <i>Analyse du Questionnaire</i>	121
<b>CHAPITRE 5 : CONCLUSION</b>	<b>139</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>146</b>
<b>ANNEXE A : Le questionnaire</b>	<b>150</b>
<b>ANNEXE B : Les copies d'apprenants des deux groupes (témoin et expérimental)</b>	<b>153</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1	Nombre d'apprenants des deux sections	63
Tableau 3.2	Grille critériée adoptée par le CRDP	69
Tableau 3.3	Structure d'un texte argumentatif	70
Tableau 3.4	Grille d'auto-évaluation critériée	72
Tableau 3.5	Observation du comportement des apprenants des deux groupes pendant l'expérimentation	76
Tableau 3.6	Planification de l'activité	86
Tableau 3.7	Questions préparant à la production écrite	87
Tableau 3.8	Outils au service de la rédaction	90
Tableau 3.9	Etapes de l'expérimentation	90
Tableau 4.1	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 1	96
Tableau 4.2	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 2	97
Tableau 4.3	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 3	99
Tableau 4.4	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 4	100
Tableau 4.5	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 5	101
Tableau 4.6	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 6	102
Tableau 4.7	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 7	104
Tableau 4.8	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 8	105
Tableau 4.9	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 9	106
Tableau 4.10	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 10	107
Tableau 4.11	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 11	108
Tableau 4.12	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 12	110
Tableau 4.13	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 13	111
Tableau 4.14	Nombre d'apprenants respectant/ ne respectant pas la composante 14	112

Tableau 4.15	Progression (+) ou absence de progrès (-) des apprenants au niveau de chaque critère	115
Tableau 4.16	Comparaison entre l'évaluation effectuée par l'enseignant et celle par l'apprenant au niveau de chaque critère	119
Tableau 4.17	Réponses d'enseignants à la question 5 du questionnaire	124
Tableau 4.18	Réponses d'enseignants à la question 6 du questionnaire	128
Tableau 4.19	Réponses d'apprenants à la question 8 du questionnaire	133

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Modèle de Hayes et Flower	25
Figure 2.2	Taxonomie de Bloom	33
Figure 2.3	Processus d'auto-évaluation selon Doyon et Legris- Juneau	46
Figure 2.4	Tableau de classement des critères : EVA	50
Figure 3.1	Les étapes de la démarche expérimentale	59
Figure 4.1	Taux de respect/ non-respect de la consigne et de la compréhension du sujet	97
Figure 4.2	Taux de respect/ non-respect de la répartition du texte en 3 parties	98
Figure 4.3	Taux de respect/ non-respect de la conformité au volume demandé	99
Figure 4.4	Taux de respect/ non-respect du plan élaboré	100
Figure 4.5	Taux de respect/ non-respect du nombre d'arguments pertinents avancés	101
Figure 4.6	Taux de respect/ non-respect du recours à des exemples concrets illustrant chaque argument	103
Figure 4.7	Taux de respect/ non-respect de l'utilisation d'un lexique relatif au thème	104
Figure 4.8	Taux de respect/ non-respect de l'utilisation des mots de liaison	105
Figure 4.9	Taux de respect/ non-respect de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif	106
Figure 4.10	Taux de respect/ non-respect du recours à la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier	108
Figure 4.11	Taux de respect/ non-respect de l'orthographe correct des mots	109
Figure 4.12	Taux de respect/ non-respect de l'accord du verbe avec son sujet et de l'adjectif avec son nom	110
Figure 4.13	Taux de respect/ non-respect de la mise en page	111
Figure 4.14	Taux de respect/ non-respect de la lisibilité de l'écriture	112
Figure 4.15	Représentation graphique du nombre d'années d'expérience	122

Figure 4.16	Représentation graphique portant sur l'intégration des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit	122
Figure 4.17	Représentation graphique portant sur la fréquence de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation	123
Figure 4.18	Représentation graphique des fonctions d'une grille d'auto-évaluation en production écrite	124
Figure 4.19	Représentation graphique portant sur le changement exercé par une grille d'auto-évaluation	132
Figure 4.20	Suggestions pour améliorer les grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit	136
Figure 4.21	Représentation graphique du nombre d'enseignants intéressés/ non intéressés à participer à des formations supplémentaires	137

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION

Au sein du système éducatif présent, on accorde un rôle plus productif à l'apprenant qui se montre responsable et impliqué dans son apprentissage. Loin des méthodes traditionnelles qui cherchaient simplement à faire transmettre un certain savoir, et suite aux réformes curriculaires, l'apprentissage s'effectue dès lors par l'application de démarches plus adaptées aux besoins de l'apprenant d'aujourd'hui. Grâce à une véritable évolution des démarches éducatives en milieu scolaire, et à travers l'approche par compétences, les contenus à enseigner devraient dorénavant répondre aux besoins de l'apprenant qui va se servir, plus tard, de ce qu'il a acquis, dans la vie quotidienne : « Avec la transformation de cette vision naît le besoin d'adapter et d'ajuster les processus éducatifs qui devraient assurer la formation du citoyen sur la base d'une vision partagée de notre passé, des réalités du présent, ainsi que des défis de l'avenir » (Tawil, 2006 : p.27). L'apprenant, plus autonome dans ce qu'il apprend, devrait construire lui-même son savoir. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, et l'apprentissage ne s'effectue plus dans un seul sens, allant de l'enseignant vers l'apprenant. C'est plutôt un va et vient, un échange entre les deux pôles, du fait qu'on considère l'apprenant comme acteur principal dans la construction de son savoir ; ce changement « [...] se traduit par une évolution des méthodes allant d'un accent traditionnel sur le processus d'enseignement vers une attention accrue à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur l'apprenant ; de méthodes didactiques axées prioritairement sur la mémorisation et la transmission des savoirs vers la construction des connaissances et le développement des capacités d'analyse, de synthèse et d'application ; d'une

importance presque exclusive accordée aux seules connaissances vers une préoccupation pour le développement des compétences de base » (Tawil, 2006 : p. 30-31).

En matière de langue française, l'apprenant est censé acquérir, pour apprendre cette langue, les quatre compétences langagières essentielles et nécessaires pour pouvoir la maîtriser, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Grâce aux activités proposées par l'enseignant, et portant sur ces quatre compétences, on prépare un apprenant qui, au sein de la société, pourrait en faire usage, dans des situations authentiques.

Au cycle secondaire, comme dans les autres cycles, et selon le curriculum libanais, l'objectif principal se rapporte à l'acquisition et au développement des compétences nécessaires au service d'une communication en situation réelle : « On s'attend à ce que les programmes d'études modernes soient axés sur les compétences, centrés sur l'apprenant et adaptés aux besoins de la main-d'œuvre du XXI<sup>e</sup> siècle » (C.R.D.P., curriculum 1997). Quant aux réformes curriculaires qui se sont installées après l'année 1997, et plus précisément après la guerre civile au Liban, elles se sont imposées suite à un besoin impératif de passer par des changements des systèmes éducatifs libanais et une nécessité d'exiger des adaptations du programme scolaire compatibles avec les contraintes du marché du travail.

En ce qui concerne la production écrite, elle se présente comme une activité essentielle pour l'apprenant afin de réussir son année scolaire. Parmi les compétences à maîtriser en langue française, la compétence l'écrit est considérée comme étant celle la plus complexe où il devrait réinvestir tous les savoirs acquis. L'écriture occupe en effet une place importante du fait qu'elle aide à développer le sens critique chez l'apprenant qui formule ses pensées en passant par la rédaction d'un texte cohérent et correct. On prépare l'apprenant à pouvoir communiquer, plus

tard, de manière adaptée et convenable à la situation où il se trouve au milieu de la société. Sans jamais oublier qu'avec le développement technologique, maîtriser cette compétence devient crucial pour pouvoir échanger avec autrui via plusieurs applications et logiciels.

Dans le parcours de l'enseignement, apprendre et évaluer se montrent comme deux processus interdépendants. Et comme chaque apprenant apprend et évolue selon son propre rythme, il serait donc intéressant d'introduire des stratégies auto-évaluatives, en vue d'améliorer ses compétences au niveau de tous les domaines, et au niveau de l'écrit en particulier.

Notre travail de recherche portera sur le domaine de l'écrit, sur l'évaluation de cette compétence de l'écrit, à savoir la production écrite, et sur l'effet positif que pourraient introduire les grilles d'auto-évaluation au niveau de la qualité du texte produit par l'apprenant.

## 1.1 Raisons du Choix du Sujet

De tous les domaines à travailler avec l'apprenant, pourquoi a-t-on choisi celui de l'écrit ? En effet, la production écrite apparaît comme une activité importante : l'apprenant réinvestit tous les savoirs acquis pour rédiger un texte. Or, on constate que les jeunes scripteurs en général, et ceux du secteur public en particulier, font face à diverses difficultés non négligeables lors de la rédaction qui nécessite plusieurs opérations mentales. Ils sont bloqués dans certaines situations et se mésestimeraient devant leur incapacité à rédiger ce qui est demandé. Par conséquent, ils négligent ce travail, et se tournent vers d'autres activités dans lesquelles ils sont plus productifs. C'est pourquoi on a choisi ce domaine précisément dans notre travail de recherche, vu son importance pour réussir à l'école et pour encourager les apprenants à se tourner de nouveau vers l'écriture. L'apprenant est aussi censé passer par l'écriture pour

pouvoir communiquer avec son entourage, à l'extérieur du milieu scolaire, d'où la nécessité de posséder des habiletés et des compétences de l'écrit.

Les démarches évaluatives traditionnelles, cherchant souvent à accorder le plus souvent une note finale à la copie, devraient progresser pour laisser place à d'autres, plus innovantes. L'évaluation serait plutôt un accompagnement pour l'apprenant pendant son parcours scolaire. Elle varie selon l'objectif que cherche l'enseignant. Même si la majorité d'apprenants s'intéressent à la note et au score final jusqu'à présent, une nouvelle démarche évaluative cherchant dès lors à orienter leurs intérêts vers l'appropriation de compétences devrait s'imposer.

L'auto-évaluation en particulier aide l'apprenant à attirer son attention sur les erreurs afin de les encourager à s'auto-corriger. Ce dernier essaie de réduire, grâce aux grilles auto-évaluatives le nombre d'erreurs commises du fait qu'elles accroissent son indépendance et son autonomie et stimulent son intérêt.

## 1.2 Le Cadre Conceptuel de la Recherche

Notre travail de recherche va s'attarder, au deuxième chapitre, celui du cadre conceptuel, sur trois concepts-clés qui constituent la base de notre étude. Dans ce chapitre, on va aborder l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. L'enseignement-apprentissage est une démarche bidirectionnelle : elle appelle en même temps, d'une part, l'enseignement, qui n'est autre que le transfert d'informations et des connaissances par l'enseignant, et d'autre part, l'apprentissage, c'est-à-dire l'assimilation de ces connaissances transmises par l'apprenant.

Dans le cadre de la production écrite, il s'agit d'un cheminement qui englobe des approches pédagogiques précises afin d'améliorer la compétence et la performance de l'apprenant à l'écrit. Loin d'être une activité de transcription de mots, la production écrite se révèle comme une tâche

beaucoup plus complexe, nécessitant le regroupement de savoirs et de compétences. Etant considérée comme l'une des compétences les plus fondamentales pour l'apprentissage d'une langue, la production écrite permet au scripteur de dévoiler ses sentiments et ses émotions, et de partager ses pensées avec le lecteur. Elle nécessite de passer par des étapes mentales afin de dévoiler et de concrétiser les idées en recourant aux mots.

Pour l'enseignant, la production écrite lui donne la possibilité de vérifier à quel point les compétences de ses apprenants ont été acquises au niveau de l'écriture. En partant de cette activité scripturale, il peut identifier les lacunes de ses apprenants afin d'y remédier. Quant aux scripteurs, ils sont invités à y investir un ensemble de compétences dans une situation donnée pour répondre à une consigne précise. La production écrite se dévoile comme une tâche mobilisant plusieurs ressources et compétences tant lexicales que grammaticales, orthographiques et autres afin de développer les habiletés scripturales ; elle se présente comme « [...] le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis » (Dolz, 1998 : p.112). L'apprenant est alors censé mobiliser plusieurs compétences pour réussir sa tâche rédactionnelle. Il est à noter qu'une compétence réunit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; l'apprenant s'en sert et les dispose efficacement au service du contexte dans lequel il se trouve pour répondre aux exigences de la tâche demandée, et en particulier, la tâche rédactionnelle. Toutefois, un bon nombre d'apprenants éprouve des difficultés pendant la rédaction. C'est pourquoi on considère la production écrite comme « une activité de gestion des contraintes » (Plane, 2006 : p.33).

Le deuxième concept-clé porte sur l'évaluation de la production écrite. Dans le cadre scolaire, on suppose que l'évaluation préoccupe exclusivement les enseignants ; or, avec les réformes curriculaires, évaluer implique aussi bien les apprenants que les enseignants. Elle touche également les programmes à enseigner, voire les politiques éducatives des établissements

scolaires. On juge alors, de manière continue, de la qualité de l'enseignement à offrir à l'apprenant : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ » (Legendre, 1993 : p.304).

En production écrite, l'évaluation repose sur plusieurs aspects qui se complètent pour émettre une appréciation aux apprenants ; elle se veut ajuster les méthodes d'enseignement ; l'objectif premier de ces différentes méthodes consiste à permettre à l'apprenant l'appropriation de différentes structures de textes et le développement de leur capacité à expliciter les idées de façon claire et cohérente. L'évaluation, c'est « l'acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évolution ou le résultat d'un apprenant en vue de prendre une décision » (Maccorio et Eisenbeis, 1982, p.84). Elle permet de mesurer la progression de chaque apprenant, de repérer les difficultés rencontrées afin d'opérer un ajustement des pratiques enseignantes. On constate la création d'un cycle continu où l'enseignement/ apprentissage et l'évaluation se nourrissent l'un de l'autre et se complètent réciproquement.

Il existe plusieurs types d'évaluation, parmi lesquels l'évaluation diagnostique ; elle permet d'identifier le niveau de chaque apprenant à un moment précis. Son rôle informatif aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant contribue à déterminer, suite à des analyses des besoins des apprenants, les compétences qui devaient être requises, afin d'entamer de nouvelles notions et avancer dans le programme scolaire : « [...] elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau » (Tagliante, 1991 : p.14). Effectuée en début d'une séquence d'apprentissage par exemple, l'évaluation diagnostique identifie les points forts et faibles des

apprenants, et aide, par la suite, l'enseignant, à adapter son cours et ses préparations en fonction des besoins des apprenants ; la fonction de cette évaluation « [...] est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier » (Tagliante, 1991 : p.15).

Quant à l'évaluation formative, elle sert à évaluer l'apprenant continuellement, tout au long de la séquence d'apprentissage. Effectuée de manière régulière, elle intervient pour déterminer les besoins de chaque apprenant ; l'enseignant adapte alors son enseignement selon les retours fournis par cette évaluation. Il modifie sa manière d'évaluer pour implanter chez l'apprenant une conduite réflexive. L'évaluation formative a pour fonction de dédramatiser l'acte évaluatif et de développer l'autonomie chez l'apprenant. Elle est « un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés » (Scallon, 1988 : p.155). On remarque que les pratiques évaluatives évoluent avec le temps. On passe d'une approche où l'accent était mis sur l'évaluation sommative et sur les résultats à une autre, formative, visant la progression des apprenants. En production écrite, l'enseignant se préoccupait, traditionnellement, d'attribuer des notes aux copies d'apprenants. Avec le développement des curricula, il s'intéresse plus sur le cheminement suivi lors d'une séquence d'apprentissage, et sur le progrès effectué par chaque scripteur que sur le score final. Des améliorations continues doivent s'effectuer dans le but d'ajuster les méthodes d'enseignement. On comprend alors que l'évaluation formative joue un rôle important dans l'acquisition des compétences et offre, dans le processus éducatif, un support utile et considérable au profit des apprenants. L'enseignant, lors d'une tâche évaluative, se pose diverses questions, parmi

lesquelles : cette évaluation va-t-elle aider mon apprenant à avancer dans son apprentissage ?

Est-ce que les objectifs d'apprentissage visés sont clairement présents dans mon évaluation ?

Est-ce qu'ils ont été atteints par mes apprenants ?

L'évaluation sommative « [...] informe l'apprenant ou le professeur sur un résultat, valide un niveau atteint. Elle peut jouer un rôle certificatif déterminant pour le passage dans la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme » (Tardieu, 2008 : p.199). Elle apparaît à la fin d'une séquence d'apprentissage afin de permettre à l'enseignant de vérifier si les compétences exigées ont été acquises par l'apprenant. Suite à ce type d'évaluation, l'enseignant peut prendre des décisions concernant la réussite ou l'échec de ses apprenants.

Le 3<sup>ème</sup> concept- clé porte sur l'auto-évaluation. Grâce à l'auto-évaluation, l'apprenant évalue son propre progrès en se référant à des critères précis : « [...] l'apprenant évalue sa propre tâche pour une meilleure prise de conscience de ses erreurs, dans le but de se corriger et d'améliorer son apprentissage. Ceci renforcera son autonomie intellectuelle » (Aid, 2014 : p.47). Il devient impliqué, de manière active, dans la démarche évaluative. Loin d'être une tâche réservée exclusivement à l'enseignant, l'auto-évaluation pousse l'apprenant à mener des réflexions sur ce qu'il a appris et à s'arrêter devant les erreurs afin de les corriger. Ce qui amène au développement de son esprit critique face à ce qu'il produit. Plus autonome, l'apprenant devrait faire le point sur ce qu'il a acquis/ n'a pas acquis, sans passer nécessairement par l'enseignant et peut s'auto-corriger. L'apprentissage s'effectue de manière plus profonde et substantielle.

L'auto-évaluation est une tâche qui passe par plusieurs phases. Cette activité planifiée et organisée développe chez l'apprenant diverses compétences utiles et essentielles non seulement dans son parcours scolaire mais aussi dans les situations de la vie réelle.

Pour aider l'apprenant dans son travail d'auto-évaluation, on lui propose des grilles critériées pour mieux le guider en s'auto-corrigeant. En production écrite, l'apprenant recourt à ces grilles pour effectuer une évaluation de ses propres écrits afin de procéder à une régulation ultérieure grâce à ces critères servant de repères, et va apporter des ajustements auprès des erreurs, qu'elles soient lexicales, grammaticales, syntaxiques ou autres.

### 1.3 Le cadre Méthodologique de la Recherche

Notre travail de recherche va porter sur l'impact des grilles d'évaluation critériée sur l'amélioration de la production écrite en français chez l'apprenant. C'est pourquoi, on va mener notre expérience auprès d'apprenants en première année du cycle secondaire, au sein d'un lycée public, au Liban Nord, et plus précisément à Tripoli. C'est le lycée officiel « Mawaheb Osta » pour garçons. Cette expérience reposera sur une démarche expérimentale. 24 apprenants seront choisis aléatoirement et seront censés rédiger une production écrite de type argumentatif, un type d'un poids important, du fait qu'il est travaillé dans les trois années du cycle secondaire. Ces participants seront divisés en deux groupes : le premier groupe, appelé le groupe « Témoin », formé de 12 apprenants, servira de repère par rapport à l'autre groupe, le groupe « Expérimental », qui sera muni d'une grille d'évaluation avec des critères. Du fait que le nombre d'apprenants est restreint en classe de seconde, on a alors choisi de mener l'expérience dans les deux sections : les apprenants de la section « A » formeront le groupe témoin, et ceux de la section « B », le groupe expérimental. Les deux groupes participeront à cette expérience en les plaçant dans les mêmes conditions de travail, à part la grille critériée, distribuée au groupe expérimental seulement. L'enseignant de la langue française des deux sections va lui-même mener l'expérience dans les salles de classe avec toute objectivité requise.

Notre travail reposera sur la démarche expérimentale qui semble convenir le plus à notre étude. Ainsi, on est parti d'une question à laquelle on a répondu en émettant une hypothèse qu'il faudrait confirmer ou infirmer suite à des observations et des analyses des copies des deux groupes.

On va, à travers une étude comparative entre les copies des deux groupes, identifier si le groupe expérimental enregistre une nette progression par rapport à l'autre groupe témoin, grâce à l'introduction d'une grille critériée. La consigne a porté sur l'importance du travail de la femme :

Selon Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient ». A la lumière de cette citation, vous rédigez un texte argumentatif pour mettre en avant les avantages du travail de la femme. N'oubliez pas d'illustrer vos arguments d'exemples précis et concrets.

L'apprenant est donc invité à rédiger un texte argumentatif contenant des arguments qui devraient soutenir la thèse avancée dans la consigne, et mettant l'accent sur l'importance du travail de la femme. Il est à signaler que, pour sécuriser les apprenants qui se sentent souvent déroutés devant les tâches rédactionnelles, l'enseignant a travaillé, avec les deux groupes classes, une fiche d'entraînement portant sur ce type de texte, à citer le texte argumentatif, et en rapport avec le dossier en question, celui du travail de la femme. Cette fiche a pour fonction de rapprocher le public de la thématique du sujet à développer plus tard, et de les faire munir d'arguments et d'exemples à travers des activités multiples. Ainsi, une fois devant la tâche d'écriture lors de l'expérimentation, les apprenants devraient se sentir plus familiarisés avec le contenu de la consigne et ne lâchent plus devant ce travail.

Outre les copies d'élèves et les grilles d'auto-évaluation formant notre corpus, on élaborera aussi un questionnaire qui sera adressé aux enseignants de langue française du cycle

complémentaire et secondaire pour nous informer plus sur leurs pratiques évaluatives en production écrite.

Le chapitre 3 portera donc sur le cadre méthodologique de notre recherche. Il s'ouvre d'abord sur une description et une explication de la méthode adoptée lors de notre expérimentation dans les salles de classe, à savoir la démarche expérimentale. Ainsi, on part d'une question qu'on pose, ou d'un problème qu'on constate, puis on lance des hypothèses à confirmer ou à infirmer à la fin d'une étude analytique. Mais pour pouvoir exécuter l'expérience, il faut concevoir un protocole à appliquer. Vient ensuite l'application de l'expérience auprès des deux groupes classes. Une fois l'expérience terminée, l'enseignant va collecter les copies des apprenants pour effectuer une analyse et une interprétation des productions écrites. Les résultats obtenus vont alors permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. On apportera aussi des informations sur le contexte d'observation, c'est-à-dire sur le lieu et le temps du recueil des données et la population impliquée dans ce travail, qui ne sont autres que les apprenants. L'intervention va avoir lieu dans la deuxième moitié de l'année scolaire, après le premier semestre, pour donner le temps aux apprenants de s'entraîner plus, pendant la première moitié, à la rédaction de textes. Le lycée où on va mener l'expérience est public ; les raisons du choix ont d'abord porté sur le fait que l'enseignant travaille dans l'établissement, et aussi parce qu'on veut mener cette expérience auprès d'apprenants du secteur public dont le niveau est faible ; on cherche alors à refléter la situation lamentable dans les établissements scolaires publiques libanaises au niveau des langues et plus précisément en langue française. L'enseignant, en rapportant ses observations, serait censé décrire le contexte avec toute objectivité possible.

L'objectif de la recherche vise à chercher si les grilles d'auto-évaluation peuvent exercer, en production écrite, un impact positif sur l'acquisition des compétences de l'écrit. On est en

quête de savoir si les apprenants trouvent les grilles auto-évaluatives comme un support et une aide pour pouvoir améliorer leurs habiletés scripturales. A part ces grilles, distribuées seulement au groupe expérimental, l'enseignant va se servir d'autres outils pour réussir l'expérience parmi lesquels les copies d'apprenants, et le support pédagogique. Un questionnaire adressé aux enseignants de la langue française, comme on vient de citer, fera aussi part des outils, afin de fournir plus de renseignements supplémentaires à notre analyse. On présentera ensuite le protocole de notre recherche pour montrer les étapes par lesquelles on va passer pour réaliser l'expérience. Le questionnaire adressé aux enseignants de langue française des deux cycles complémentaire et secondaire a pour intention de s'informer plus sur les pratiques enseignantes en production écrite. On va donc partir de l'analyse des réponses au questionnaire ainsi que celle des copies des apprenants pour pouvoir obtenir des résultats aussi fiables que possible.

#### 1.4 Analyses et Interprétations

Dans le chapitre 4, on va rapporter les résultats de plusieurs analyses effectuées par l'enseignant dans le but de pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses lancées au départ. Une première analyse portera sur une comparaison entre les copies des deux groupes classes, le groupe témoin et le groupe expérimental. On va s'attarder sur chaque critère de la grille d'auto-évaluation pour vérifier si les apprenants ont appliqué ce qui leur est demandé. Il est à noter que cette grille est seulement distribuée aux membres du groupe expérimental au début de la tâche de production écrite. Les participants de l'autre groupe (témoin) sont censés se limiter aux exigences de chaque critère, même sans être munis de grilles, du fait qu'ils se sont déjà entraînés à rédiger des textes argumentatifs. Les deux groupes ont aussi travaillé avec leur enseignant la structure du texte argumentatif. Les résultats seront exposés dans des tableaux où on affichera le nombre d'apprenants qui ont/ n'ont pas respecté chaque critère. On réalisera une deuxième

analyse qui consiste à interpréter les copies du groupe expérimental seulement, après la rédaction de la production écrite et après l'auto-correction, effectuée en crayon vert, sur la copie même, afin de vérifier si les scripteurs de ce groupe enregistrent un certain progrès après s'être intervenus. On n'oubliera pas de passer en revue les grilles d'auto-évaluation que les élèves ont remplies, afin de voir s'ils ont pu identifier leurs erreurs, et s'ils sont vraiment arrivés à cocher les bonnes cases du fait que le problème ne se rapporte pas seulement à rédiger un texte correctement en appliquant les critères convenables, mais aussi de pouvoir repérer et identifier l'erreur. On termine ce chapitre avec une étude des réponses au questionnaire, proposées par les enseignants de langue française. Ces réponses viendront pour soutenir notre analyse afin d'arriver à une conclusion claire et précise.

### 1.5 Problématique et Hypothèses

Comme on vient de citer, notre travail de recherche va porter sur l'impact des grilles d'évaluation sur l'amélioration de la production écrite en français chez l'apprenant. D'où la problématique suivante :

A quel point la grille d'évaluation critériée constitue-t-elle une aide pour l'apprenant afin d'améliorer ses compétences de l'écrit en français ?

C'est pourquoi on va postuler des hypothèses qu'on confirmera ou infirmera selon les résultats obtenus suite à une expérimentation qu'on mènera dans les salles de classe :

-La grille d'évaluation critériée pourrait aider l'apprenant dans le développement de ses compétences de l'écrit

-La grille d'auto-évaluation critériée pourrait guider l'apprenant à repérer ses erreurs afin de s'auto-corriger

## CHAPITRE 2

### APPORTS THÉORIQUES

L'enseignement de la production écrite dans les classes secondaires forme un moment crucial afin de développer les compétences langagières de l'apprenant. Cette phase de formation passe par l'appropriation de techniques en matière de rédaction et par l'application de ces techniques qui visent l'amélioration de la qualité de production de l'apprenant.

#### 2.1 L'Enseignement/Apprentissage de la Production Ecrite

Les écoles attribuent à l'écrit une importance majeure et la considèrent comme un facteur clé pour réussir sa vie au sein de la société et dans le milieu professionnel. Ecrire se présente comme un outil dont on ne peut se dispenser pour pouvoir communiquer. Les programmes scolaires soulignent l'importance d'enseigner la langue française, notamment la communication à l'écrit, dans tous les cycles, du primaire au secondaire. Selon Plane (1994 : p.8), « [...] la capacité à communiquer par écrit, joue également un rôle considérable à tous les moments de la vie au collège ». Elle ajoute : « [...] apprendre à écrire, c'est se donner des chances de réussir dans toutes les disciplines » (Plane, 1994 : p.8). L'enjeu principal de l'école consiste à maîtriser et à acquérir le langage écrit. C'est une compétence fondamentale du fait qu'elle constitue la base de toute activité qui vise la communication : « L'écrit est une discipline instrumentale qu'on retrouve dans toutes les matières » (Plane, 1994 : p.8).

### *2.1.1 La Production Ecrite : Place dans l'Enseignement/Apprentissage*

#### ***L'enseignement/ apprentissage***

L'enseignement/ apprentissage nécessite un enchaînement, une évolution complexe qui appelle des interactions continues entre quatre intervenants principaux : l'apprenant, l'enseignant, les contenus à enseigner et les équipements utilisés. L'apprenant est au centre de la démarche d'apprentissage. Il impose son expérience personnelle, son engagement, ses styles d'apprentissage qui agissent sur la façon dont il assimile les nouveaux savoirs. Quant à l'enseignant, il se montre comme un guide qui facilite cet apprentissage en planifiant et en mettant en usage des activités nécessitant des stratégies pédagogiques diversifiées selon les besoins de chaque apprenant. Les contenus à enseigner renfermant des savoirs et des compétences que l'apprenant est censé se les procurer sont agencés selon des programmes scolaires et des curriculums bien définis. Les équipements, les manuels à titre d'exemple, ont pour rôle de soutenir la démarche d'enseignement/ apprentissage.

L'enseignement, quant à lui, c'est un processus qui consiste à transmettre des savoirs en passant par des démarches planifiées et des étapes nécessaires comme la planification (l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage et conçoit des activités pédagogiques ajustées et appropriées selon les différents niveaux des apprenants), la mise en œuvre (l'enseignant applique ces activités tout en recourant à des stratégies multiples comme la situation-problème, le projet, la démarche active, etc.), et l'évaluation (l'enseignant mesure l'atteinte des objectifs d'apprentissage).

L'apprentissage consiste à acquérir des savoirs et peut être conçu ou assimilé selon les trois approches théoriques principales :

L'approche behavioriste se base sur des comportements observables. L'apprentissage est considéré comme un changement de comportement découlant d'une alliance, d'une harmonie entre un stimulus et une réponse.

Selon l'approche constructiviste, l'apprenant va lui-même construire ses propres savoirs à travers des expériences et des interactions avec son entourage. Jean Piaget, l'un des théoriciens les plus importants, met en valeur les différentes phases du développement cognitif.

Pour l'approche socio-constructiviste, développée par Lev Vygotsky, on met en avant la fonction des interactions sociales et culturelles dans le processus de l'apprentissage. On parle donc d'une co-construction des savoirs et des connaissances par le biais du dialogue et des échanges avec l'entourage. L'enseignant, médiateur, facilite ces échanges et incite à la réflexion en groupes.

### *L'écriture*

L'écriture est un processus qui aide le scripteur à communiquer avec son lecteur. C'est un moyen de partage de ses pensées, de ses idées, de ses émotions et de ses expériences, à travers les mots. Ce qui met en évidence le pouvoir de l'écriture qui constitue un lien, un pont entre le scripteur et le lecteur.

L'écriture est formée d'un ensemble de signes et de symboles représentant les mots de la langue parlée, ce qui permet alors de garder l'information de manière étendue dans le temps pour les générations à venir dans le futur : l'écriture est « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». (Cuq, 2003 : p.78-79). Etymologiquement, le terme « écrire » remonte à l'origine au latin « scribere ». Ce terme fait allusion à plusieurs domaines mettant l'accent sur la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, de la lecture, et de la capacité à produire des textes de différents

niveaux. Ecrire réfère au « [...] domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Robert, 2008 : p.76).

L'écrit a aussi pour fonction d'enregistrer sur des documents des événements dans le but de les transférer aux autres. De ce fait, il contribue à la conservation et à la protection du patrimoine culturel : « l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive ». (Essono, 2000 : p.63). L'écriture, de manière générale, désigne n'importe quelle forme d'expression en recourant aux mots écrits.

Pour pouvoir composer un message, on a besoin d'un ensemble de symboles et de mots inscrits sur un support, qu'il soit papier ou numérique. On parle d'« un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée » (Robert, 2008 : p.76). On comprend alors que l'écriture repose sur un ensemble de signes graphiques afin de formuler une pensée. Il s'agit d'un assemblage de dimensions cognitives, psycho-affectives et socio-culturelles : « 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 ». (Muriel, 2013 : p.6)

L'écriture ne se résume pas à une activité mécanique ; c'est une tâche où l'individu fait appel à ses émotions et à sa particularité. L'acte d'écrire ne montre pas seulement ce qu'on sait, mais reflète aussi qui on est. L'écriture est « une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière ». (De Miniac, 2000 : p.19).

### *La production écrite : place dans l'enseignement/ apprentissage*

La production écrite se présente comme l'une des quatre compétences langagières, à noter : la compréhension orale, la compréhension écrite, la communication orale et la production écrite. Elle occupe une place importante dans les différents domaines de la vie. Outre la communication des idées de façon claire, elle développe aussi l'esprit critique. Le scripteur est amené à créer un écrit, pour exprimer ses idées au moyen de l'écriture. Dans le monde éducatif, elle aide les apprenants dans l'organisation de leurs idées. Elle accroît leur esprit critique et les pousse à chercher des informations conformes au sujet proposé. Pour une longue durée, l'enseignement « [...] s'est fondé sur une pédagogie de l'imitation qui dispensait de toute réflexion sur l'appropriation des savoirs et des savoir-faire par les élèves ». (Plane, 1994 : p.13), or cette conception a complètement changé. En différence avec l'écriture qui reste un terme plus large, la production écrite, dans son aspect plus formel, consiste à créer des textes répondant à des objectifs précis et suivant une structure particulière.

Quand la production d'écrit relate d'une situation qui soit utile à l'apprenant dans sa vie sociale, rédiger ne se présente plus comme une contrainte et pourrait devenir un plaisir pour l'apprenant : « [...] en faisant alterner les situations fonctionnelles calquées sur des pratiques sociales, les situations ludiques ou les situations directement utiles sur le plan scolaire, on donne l'occasion à chaque élève de s'intéresser véritablement à l'écriture ». (Plane, 1994 : p.10). Selon Plane (1994), « Pour faire entrer les élèves dans l'écriture, il faut provoquer ou exploiter des motivations chez eux ». (Plane, 1994 : p.10). Elle ajoute : « Comment faire pour que tous les élèves soient autonomes à la sortie de l'école et disposent de suffisamment de moyens pour que l'écriture soit pour eux un plaisir, et pas seulement une contrainte ? ». (Plane, 1994 : p.10). Pour produire un texte, l'apprenant doit mobiliser plusieurs connaissances acquises, qu'elles

soient référentielles, linguistiques ou pragmatiques, pour partager ses idées. Lorsqu'il s'engage dans une activité de rédaction, il doit se référer aux informations qu'il emmagasine à propos du sujet, et le contenu du produit devrait convenir au destinataire et répondre à ses attentes : « L'étudiant rédige son texte essentiellement pour montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la mobilisation des informations déjà connues ». (Carter, 1999 : p.365). La production écrite se présente donc comme une activité intellectuelle nécessitant l'application de plusieurs compétences. L'apprenant doit être en mesure d'exprimer ses pensées dans un texte cohérent. Il devrait ajuster son texte selon le contexte, et appliquer les règles grammaticales et orthographiques. L'apprenant mobilise ses connaissances, planifie ses idées, et suit une méthode convenable pour la rédaction de la production. Deux dimensions entrent en jeu : la première fonctionnelle, réfère au but de la rédaction ; la deuxième se rapporte à la structure du texte.

Dans le cadre d'une séquence didactique, la production écrite place l'apprenant dans un contexte spécifique et dans une situation de communication supposée être authentique. Il devrait être capable de rédiger un texte cohérent tout en réinvestissant ses acquis : « La production écrite est une compétence complexe qui doit être développée de manière progressive et intégrée dans les séquences d'apprentissage ». (Bucheton, 2014 : p.14).

### *2.1.2 Les Compétences et l'Apprentissage*

#### ***Définition et composantes d'une compétence***

Le terme « compétence » provient de « competere » en latin, et qui veut dire « être capable de ». Une compétence, c'est la capacité à réaliser une tâche renfermant des objectifs clairs et exécutée dans une situation précise : « On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque

non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée » (Roegiers, 2010 : p.114). La tâche est donc dirigée vers un objectif, et mise en contexte spécifique. C'est la tâche qui attribue un sens à la compétence : « La compétence, en tant qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche est une disposition à un « faire » et non pas à des connaissances, des représentations, des états physiques ou mentaux ». (Rey, 2012 : p.17). Dans un contexte scolaire, l'apprenant est censé réaliser quelque chose et sa capacité se traduit par une action. L'action qui résulte d'une compétence devrait se montrer utile et orientée vers une finalité précise.

Une compétence se décompose en trois composantes principales : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Le savoir évoque les connaissances acquises à travers l'éducation ou les expériences vécues ; c'est le fondement de toute compétence. Les savoirs se rapportent aux connaissances auxquelles l'apprenant recourt pour effectuer la tâche : « le terme, qui a aujourd'hui pour synonyme courant la lexie « savoir déclaratif », a participé historiquement au débat sur le rapport entre « savoir » et « savoir-faire » (know vs know how en anglais). Pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir-faire communicatif » (Cuq, 2003 : p.135). En parlant du savoir-faire, l'apprenant, pour exécuter une tâche, doit se montrer habile et posséder des techniques bien ciblées. Au niveau de l'enseignement/ apprentissage d'une langue, le savoir-faire consiste dans la disposition à se servir de la langue de façon convenable dans une situation concrète. Il n'est pas suffisant d'apprendre les règles de grammaire et de vocabulaire, il faut aussi être capable de les réinvestir dans une tâche précise. Quant au savoir-être, connu aussi sous le nom de compétences comportementales, englobe un assemblage d'attitudes qui influent

la façon selon laquelle nous agissons avec notre entourage. Plutôt que d'être capable à faire, il est question d'être capable à être. Dans le milieu scolaire, on parle alors de conduite, de l'aptitude à travailler en groupes, de la collaboration avec l'autre, du respect des différentes opinions, etc. Le savoir-être, c'est le savoir « comment être, comment exister et comment se présenter au monde » (Fontanille, 1987 : p.29).

En se combinant, ces trois composantes sont dans une relation d'interdépendance dans le but de la formation d'une compétence. Elles s'activent simultanément pendant l'accomplissement d'une tâche.

### ***La compétence à l'écrit***

Outre son intention communicative, la production écrite se présente comme une compétence du fait qu'elle repose sur une tâche complexe : c'est « 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 » (Plane, 1994 : p.44). Produire un texte nécessite donc nécessairement le développement d'une compétence.

Pour construire une compétence en production écrite, l'apprenant passe par plusieurs étapes. A la première étape, l'apprenant doit faire preuve d'habileté. Il est censé comprendre ce qu'il doit réaliser. Pendant la deuxième étape, il doit se montrer capable d'agir en utilisant les informations qu'il connaît déjà. A la troisième étape, on arrive à la compétence : l'apprenant doit se servir de ses connaissances en fonction du contexte de la tâche et adapter son texte à la situation où il se trouve. On remarque que la compétence de l'écrit résulte des connaissances

emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant. Utilisées à plusieurs reprises, elles alors se stocker dans la mémoire de l'apprenant/ scripteur et même deviennent des stratégies que l'apprenant adopte à chaque fois qu'il est devant un contexte pareil.

La compétence à l'écrit fait appel à plusieurs compétences :

- une compétence linguistique : ce sont les compétences grammaticales et lexicales
- une compétence référentielle : c'est le traitement correct et efficace de l'information
- une compétence socio-culturelle : c'est la capacité de l'apprenant à adapter son texte en prenant en compte les conditions qui régissent la situation de communication
- une compétence cognitive : c'est l'analyse de l'information pour la prise de décisions
- une compétence discursive : c'est la capacité de rédiger un texte cohérent et correct.

Il faut signaler que c'est grâce aux compétences transversales que l'apprenant pourra réaliser une tâche, du fait qu'il va apprendre plusieurs stratégies d'apprentissage. Les compétences transversales exigent un agencement de plusieurs caractéristiques comme l'aptitude, le savoir et l'expertise. Elles nécessitent l'évolution des domaines socio-affectif (telles que la bienveillance, la collaboration, nécessaires pour un travail collectif) et cognitif (tels que l'esprit critique, la planification et la mise en œuvre).

### *2.1.3 Les Modèles de Production Ecrite*

Pour produire un texte, l'apprenant adopte plusieurs stratégies et passe par plusieurs étapes ; Il est donc important de se porter vers l'analyse des écrits. L'activité de production écrite s'appuie, en fait, sur plusieurs modèles, parmi lesquels le modèle linéaire et le modèle non linéaire. Ces deux modèles organisent et structurent le contenu d'un texte.

### 2.1.3.1 Le modèle linéaire

En 1965, le psychologue américain Richard Rohmer a proposé, en production écrite, un modèle linéaire spécifique de la langue maternelle. Ce modèle est linéaire ce qui veut dire que les étapes d'écriture se succèdent chronologiquement. Il s'agit d'un modèle qui se réalise dans une seule direction. L'apprenant ne retourne plus pour vérifier une étape déjà accomplie : « Il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux » (Cornaire & Raymond, 1999 : p.26).

La première étape, la pré-écriture, consiste à définir le but du texte, à rechercher des idées et des informations au service de ce texte, et à organiser les idées pour une planification cohérente du travail. Vient ensuite l'écriture, qui concrétise les idées proposées, et qui doit suivre le plan déjà proposé. Dans la réécriture, l'apprenant peut réviser afin de corriger ses erreurs et modifier son texte. Cependant, ce modèle était une cible à plusieurs critiques du fait qu'il est très linéaire. Or, l'écriture est un processus beaucoup plus répétitif, c'est-à-dire l'apprenant effectue des va et vient répétés entre les étapes.

### 2.1.3.2 Les modèles non linéaires

#### *Le modèle de Hayes et Flower*

C'est un modèle psycholinguistique qui met l'accent sur les processus cognitifs, donc en rapport avec la mémoire et la pensée. John R. Hayes et Linda Flower, en 1980, ont conservé les étapes que Rohmer a proposé dans son modèle linéaire. Mais, ils considèrent que la rédaction est une activité interactive qui repose sur un processus répété. Selon Hayes et Flower, rédiger nécessite de passer par des opérations cognitives corrélées. Les étapes de ce modèle, conçu pour améliorer les habiletés de rédaction, sont dans une relation d'interdépendance : « Le modèle de

Hayes et Flower (1980) [...] représente le type de processus rédactionnel dans lequel les opérations sont récursives et interdépendantes ». (Plane, 1994 : p.43).

Le modèle de Hayes et Flower comprend trois composantes :

Le contexte de la tâche ou l'environnement de la tâche : il implique les conditions qui peuvent influencer l'écriture comme l'endroit où l'apprenant se place, ou le sujet qu'il doit développer, ou bien les lecteurs à qui il s'adresse.

La mémoire à long terme ou les connaissances du scripteur : l'apprenant se base sur ses connaissances et expériences, qu'elles soient générales ou particulières, et qui influent de manière non négligeable la rédaction.

Les processus d'écriture : l'apprenant-scripteur devrait exécuter plusieurs opérations cognitives pour rédiger son texte comme la planification, la mise en mots et la révision.

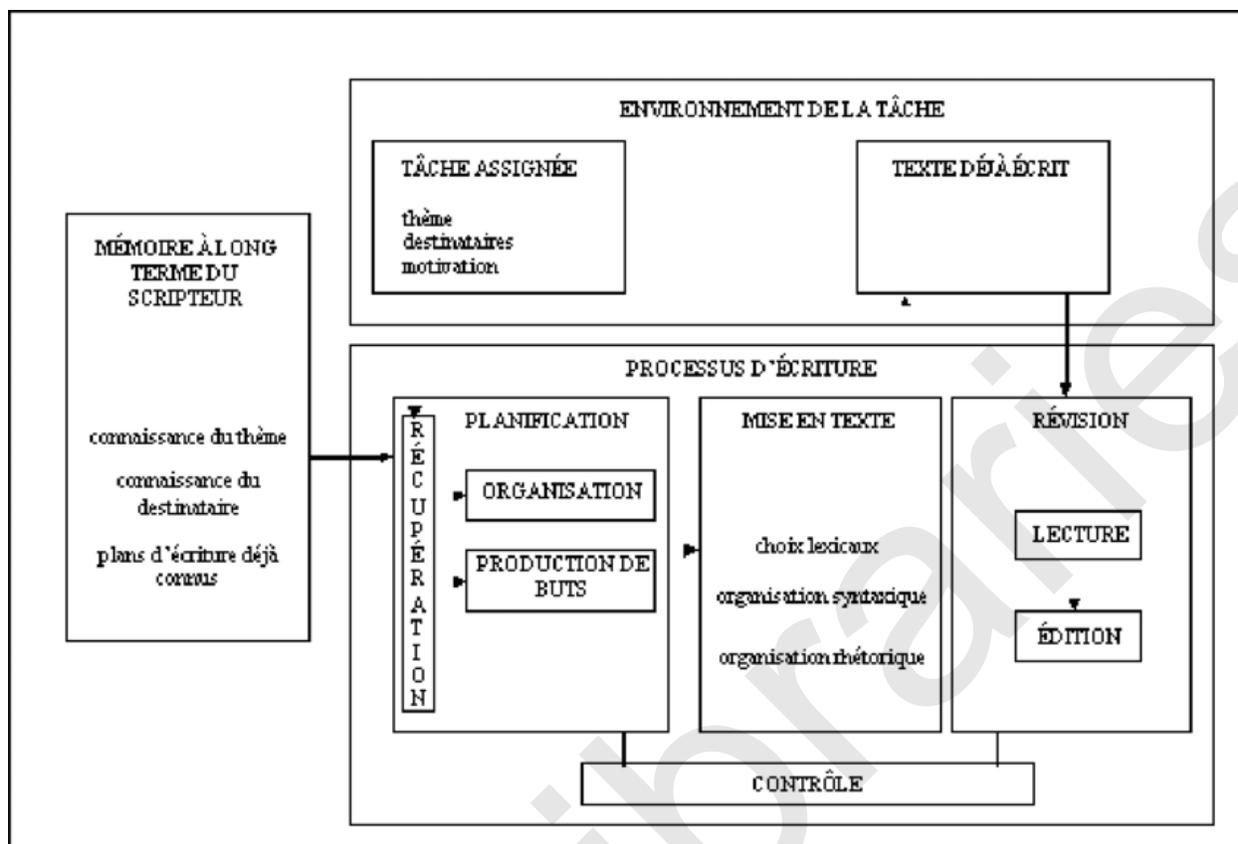


Figure.2.1 : Modèle de Hayes et Flower, (1980)

Il faut noter que dans ce modèle, celui de Hayes et Flower, l'accent est mis sur l'entraînement : c'est grâce à l'entraînement que l'apprenant acquiert la compétence de l'écrit : « le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme » (Cuq & Gruca, 2002 : p.190).

#### *Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)*

En se basant sur une analyse concernant les comportements des scripteurs, qu'ils soient enfants ou adultes, tout au long du processus rédactionnel, Bereiter et Scardamalia ont avancé deux descriptions de la production écrite. D'une part on a le modèle de la connaissance rapportée, connue sous le nom de « knowledge telling », où l'apprenant rapporte ses

connaissances sans aucune organisation ; c'est un scripteur inexpérimenté et débutant en matière de rédaction, qui se base sur ses expériences seulement sans jamais se renseigner sur le sujet à développer. D'autre part, on a le modèle de la connaissance transformée, ou le « knowledge transforming », où l'apprenant, maîtrisant sa tâche, recourt à la transformation de ses connaissances qu'il réorganise pour composer un nouveau produit. Il ajuste donc ses habiletés cognitives en fonction de la tâche d'écriture et essaie de se documenter pour construire son message. Ce modèle est donc plus complexe que le précédent du fait qu'il exige l'implication de compétences cognitives plus élaborées.

Cependant, les deux antipodes que Bereiter et Scardamalia avancent, celui du scripteur inexpert, et celui maîtrisant sa tâche, renvoient à des sujets qui utilisent leur langue maternelle, donc ce modèle s'intéresse à l'écriture en langue maternelle.

*Le modèle de Deschênes (1988)*

C'est un modèle de production écrite pour le français langue maternelle. Selon De Deschênes, deux variables entrent en jeu : la situation d'interlocution et le scripteur.

La situation d'interlocution comprend tous les facteurs qui pourraient influencer l'acte de rédaction, à citer :

- la tâche que l'apprenant accomplit, donc ce qu'il doit faire
- l'environnement où l'apprenant se trouve
- le texte rédigé par l'apprenant
- les personnes entourant l'apprenant, donc ce sont celles qui le dirigent pendant l'apprentissage
- les sources d'informations externes

Quant au scripteur, il est alors question de ses structures en matière de connaissances, c'est-à-dire les informations enfermées dans sa mémoire à long terme, et de ses processus psychologiques, c'est-à-dire les tâches cognitives auxquelles l'apprenant fait appel pendant la rédaction.

### *Le modèle De Moirand*

Il s'agit d'un modèle (1979) pour les productions en langue étrangère. Pour Sophie Moirand, la production écrite prend en considération les dimensions sociales, c'est-à-dire la réalisation de l'activité de production écrite dépend d'une situation particulière où l'apprenant s'adresse à un destinataire précis, et dans une visée spécifique. Moirand propose plusieurs composantes dans son modèle :

- le scripteur : il est important de tenir compte de son statut social, son âge, son niveau éducatif, etc.

-la relation scripteur-lecteur

-la relation scripteur-lecteur-document

-la relation scripteur-document-contexte extralinguistique

On comprend donc que « Le modèle de Moirand est un modèle dynamique de la production écrite. Il s'intéresse aux processus d'interaction entre le scripteur, les lecteurs, le document écrit, le contexte et l'extralinguistique » (Moirand, 2002 : p.25).

### *2.1.4 Les Stratégies d'écriture*

#### *Définition et importance en rédaction*

Tout plan d'action réfléchi qui vise l'atteinte d'un objectif précis renvoie à une stratégie. Cette dernière se définit donc comme étant « Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Robert, 2008 : p.190). Dans une séquence d'apprentissage, les stratégies d'écriture que l'apprenant adopte pendant la rédaction se présentent comme un moyen de développement des compétences de l'écrit. L'apprenant devient acteur principal dans son apprentissage. Il se réfère à ses acquis antérieurs afin d'opter pour la stratégie qui convienne à ses besoins. Il planifie, révisé de façon régulière, et utilise des structures grammaticales adéquates à la situation de communication qu'on lui assigne. Pour Pressley, Goodchild, Flect, et Evans, cités par Mireille Falardeau (1993), « Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance ».

#### *Types de stratégie d'apprentissage*

Pour O'Malley et Chamot (1990), on trouve trois types de stratégies d'apprentissage :

-les stratégies cognitives : l'apprenant manipule directement avec son matériel d'apprentissage. Il analyse des données, sélectionne des informations, rassemble des savoirs, structure et ordonne des idées, etc. On comprend alors que cette stratégie se rapporte de manière directe à la façon dont l'apprenant traite l'information pour la comprendre et l'apprendre. Elle reflète la manière à gérer activement l'information pour l'assimiler et la retenir.

Pour les stratégies métacognitives : on parle de métacognition quand l'apprenant se rend compte de ses capacités cognitives, sa manière de réfléchir, sa façon de raisonnement, etc. Développer

les habiletés métacognitives permet à l'apprenant une amélioration de ses apprentissages. Les stratégies métacognitives reposent sur la planification, l'autoévaluation et la régulation.

Pour les stratégies socio-affectives : les stratégies sociales permettent à l'apprenant d'entrer en action avec l'autre, de travailler en groupe, de partager ses idées avec les membres du groupe. Il établit donc une relation d'interdépendance avec son entourage. Ces stratégies reposent aussi sur une composante affective. Il est alors question de motiver l'apprenant en travaillant et de l'éloigner de toute anxiété possible qui pourrait le contraindre à produire.

Grâce à ces stratégies réunies, l'apprenant pourrait développer ses compétences rédactionnelles. L'apprenant, qui se lance émotionnellement et collaborativement à son travail, offrirait un produit de qualité sur le plan technique, mais il fera preuve aussi d'une analyse bien réfléchie de son travail.

### *2.1.5 Les Difficultés d'Apprentissage de la Production Ecrite*

La tâche rédactionnelle nécessite un traitement de plusieurs informations à la fois. L'apprenant est invité à manipuler conjointement plusieurs ressources cognitives. Soumis à une surcharge cognitive, il n'arrive plus à rédiger un texte cohérent et correct. Tardif (1992) classe les difficultés selon deux catégories : les premières sont liées aux connaissances déclaratives, et les deuxièmes sont liées aux connaissances procédurales.

Les difficultés liées aux connaissances déclaratives regroupent :

- les difficultés grammaticales : elles englobent les erreurs en rapport avec la conjugaison, le genre et le nombre d'un nom, l'accord convenable du verbe avec son sujet, et de l'adjectif avec son nom, le choix des temps verbaux, etc.

-les difficultés lexicales : elles renvoient à un choix inapproprié d'un mot, ou à la pauvreté lexicale

-les difficultés orthographiques : elles font référence aux fautes dans l'orthographe d'un mot, la mauvaise ponctuation, etc.

Quant aux difficultés liées aux connaissances procédurales, ce sont celles qui portent sur le « comment produire un texte ? ». On trouve alors chez l'apprenant des problèmes au niveau de la planification du texte, de l'organisation des idées, du respect de la consigne, et au niveau de l'exécution même de la tâche demandée.

Les difficultés des deux catégories coexistent souvent ensemble et l'apprenant éprouve, le plus souvent, des problèmes liés aux deux en même temps.

Devant ces difficultés variées, il serait intéressant d'entraîner l'apprenant à raviver toute ressource nécessaire à la tâche rédactionnelle, et à développer sa capacité d'activer les connaissances nécessaires dans une situation de communication déterminée : « Automatiser des connaissances procédurales et conditionnelles est donc un excellent moyen pédagogique pour libérer de l'espace dans la mémoire de travail [...]. Une partie très importante de la tâche de l'enseignant est de faire en sorte que les connaissances qui peuvent être automatisées le soient le plus rapidement possible afin que l'élève puisse employer ses unités de mémoire de travail aux éléments les plus significatifs de la tâche ». (Tardif, 1992 : p.174-175).

#### *2.1.6 La Production Ecrite dans le Programme Officiel en Classe de Seconde*

Dans le programme libanais, la production écrite occupe une place remarquable ; l'emportant sur la compétence de communication orale, la compétence de l'écrit cherche à accroître chez l'apprenant la faculté de s'exprimer correctement dans différentes situations.

Selon le CRDP (Centre de Recherche et de Développement pédagogique), « Au plan de la compétence de communication, cet enseignement devra consolider et enrichir les apprentissages antérieurs en permettant à l'apprenant une meilleure maîtrise du discours analytique et argumentatif, et une initiation au discours littéraire » (CRDP, 1997).

En production écrite, les compétences à développer selon le CRDP sont les suivantes :

- « 1. Réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales
2. Utiliser le lexique et le registre de langue adéquats
3. Produire différents types d'écrits : descriptif, informatif, argumentatif, narratif, injonctif
4. Participer à des ateliers d'écriture » (CRDP, 1997).

Quant aux compétences renvoyant aux connaissances de la langue, et selon les compétences et les objectifs du programme de la langue française, « Tout ce qui relève de la connaissance de la langue doit être travaillé dans le cadre de la compréhension et de la production compte tenu des types et des genres étudiés » (CRDP, 2023-2024 : p.101). On comprend donc que ces compétences seront travaillées pour soutenir l'apprentissage de la compréhension et la production écrite.

Loin d'être une simple juxtaposition de phrases assemblées, la production écrite, conçue comme un outil de communication efficace, se présente comme une activité où s'investissent plusieurs compétences linguistiques. Des stratégies variées entrent en jeu pour effectuer la tâche rédactionnelle, malgré les défis et obstacles que celle-ci dévoile.

## 2.2 L'Évaluation de la Production Écrite

Dans le monde éducatif, l'évaluation scolaire reste une composante essentielle qui trace le chemin des apprenants et qui fournit des orientations centrales aux enseignants. Elle influence les stratégies d'enseignement et influence l'expérience pédagogique. Plus loin que les simples notations attribuées aux copies, elle cherche plutôt, comme une boussole, à guider l'apprenant dans son parcours éducatif.

### 2.2.1 L'Évaluation des Apprentissages et son Application en Fonction de la Taxonomie de Bloom

#### *Définition de l'évaluation*

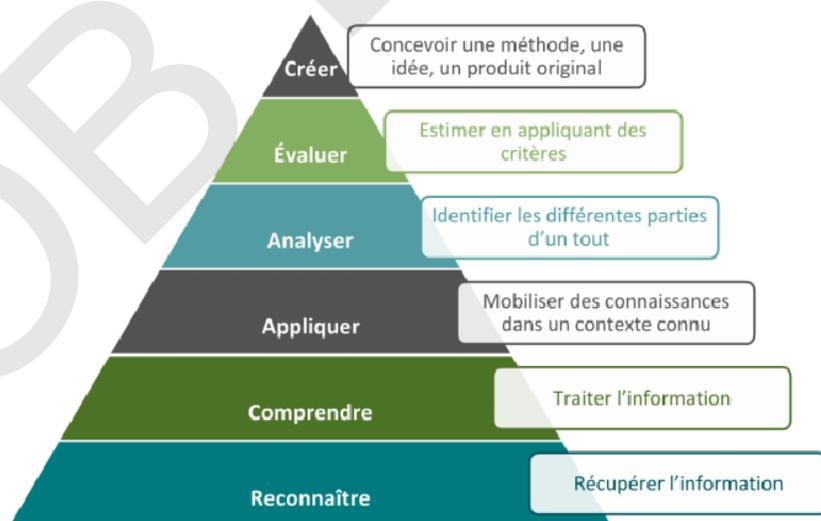
Étymologiquement, le verbe évaluer vient de ex-valeure qui veut dire extraire la valeur de, donc elle consiste à porter un jugement de valeur sur une tâche donnée : c'est une « démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif » (Legendre, 1993 : p.304).

Du point de vue didactique, l'évaluation consiste à contrôler et à vérifier les savoirs scolaires à tout moment, que ce soit dans les débuts, pendant ou à la fin d'une séquence d'apprentissage : « L'évaluation est devenue, au cours de la décennie, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier du FLE [...] elle est devenue symbole de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage » (Cuq & Gruca, 2005: page.210). L'évaluation se veut donc une méthode essentielle dans

l'apprentissage/apprentissage du fait qu'elle soutient l'apprenant dans son travail, renforce ses acquis, et contribue à la remédiation du travail. Suite à chaque évaluation, l'enseignant peut décider quel apprentissage conviendra à la suite : elle « 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'intention d'évaluation de départ » (Cuq, 2003 : page.90)

### *Application de l'évaluation en fonction de la taxonomie de Bloom*

En observant la classification des objectifs pédagogiques suivant la taxonomie de Bloom, une hiérarchisation s'effectue au niveau des compétences cognitives ; en partant par de simples activités de repérage, on arrive ensuite à des compétences beaucoup plus développées. Pour évaluer les différents niveaux des compétences cognitives chez l'apprenant, l'enseignant recourt alors à la taxonomie de Bloom et conçoit des activités en allant du plus simple au plus complexe.



**Figure 2.2 : Taxonomie de Bloom, 1982**

Grâce à la taxonomie de Bloom, les objectifs pédagogiques d'une évaluation sont clairs et bien définis ; et de ce fait, l'enseignant est capable d'évaluer de façon plus exacte. De plus, les niveaux cognitifs, auxquels l'évaluation fait appel, sont plus diversifiés, en allant du simple repérage, pour arriver à la création. L'évaluation ne se limite plus à une activité de mémorisation et fait appel à des capacités supérieures telle que l'analyse ; elle peut jouer le rôle d'un guide qui oriente vers un apprentissage profond. On peut alors parler d'un alignement pédagogique du fait que les objectifs pédagogiques, les méthodes d'apprentissage et les évaluations conçues forment un enchaînement harmonieux.

### *2.2.2 Les Types d'Evaluation*

L'évaluation peut revêtir différentes formes, selon l'intention qu'elle porte en elle-même. Dans ce qui suit, on mettra en lumière trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

#### 2.2.2.1 L'évaluation diagnostique

Elle s'effectue avant d'aborder en début d'un cours, avant le commencement d'une séquence d'apprentissage. Elle vise la découverte des points forts et faibles chez les apprenants. Ce qui permet à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction du niveau de ses apprenants. Cette évaluation n'est pas notée et sert de point de repère pour l'enseignant qui planifiera son cours après avoir analysé les résultats. Il va alors dépister les besoins de chacun pour leur offrir plus tard un enseignement ajusté. L'évaluation diagnostique a pour fonction « [...] comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier » (Tagliante, 1991 : page.15).

### 2.2.2.2 L'évaluation formative

Elle s'accomplit au cours d'une séquence didactique. Elle n'est pas formelle et aide l'apprenant à se positionner dans son apprentissage. C'est « un processus d'évaluation continu visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace » (Cuq, 2003 : page.91). L'évaluation formative se veut l'amélioration de l'apprentissage. Elle est axée autour de l'apprenant et lui fournit un feedback de façon régulière, ce qui pousse l'enseignant à prendre des décisions d'adaptation de son enseignement selon les besoins. Selon Delormes, « l'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par le maître et par les intéressés) » (1987 : page.155).

### 2.2.2.3 L'évaluation sommative

Elle établit un inventaire des acquis de l'apprenant à la suite d'une série d'activités d'apprentissage. Elle attribue une note à l'apprenant et de ce fait lui indique son niveau par rapport à la classe à travers une moyenne qui lui est accordée. Suite à une évaluation sommative, l'enseignant prend des décisions pour décider de la réussite ou de l'échec de l'apprenant. L'évaluation sommative consiste en « une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou d'un cours au terme des apprentissages » (Cuq, 2003 : p.91).

### 2.2.3 Les Etapes de l'Evaluation

Une évaluation scolaire passe par plusieurs étapes ; évaluer les apprentissages est donc un mécanisme complexe visant l'évolution des compétences de chaque apprenant.

#### *L'intention*

Selon Cuq (2003 : page.90), « l'intention détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ». Dans cette étape, l'enseignant précise les objectifs à évaluer, les critères de réussite et la méthode à adopter. Il passera ensuite à l'élaboration de l'épreuve en fonction des objectifs prédéfinis.

#### *La mesure*

« La mesure comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes » (Cuq, 2003 : page.90).

L'enseignant recueille les données pour mesurer la progression de ses apprenants. Il va le faire en interprétant les résultats et en les regroupant, pour corriger et/ou noter objectivement.

#### *Le jugement*

Cette étape « permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation » (Cuq, 2003 : page.90). Suite à une analyse s'appuyant sur des critères, l'enseignant peut juger la qualité d'une copie de manière objective, sans jamais biaiser et partir de ses a priori. Une rétroaction montrant les erreurs aux apprenants

pourrait être bénéfique dans la mesure où elle leur fait comprendre leurs erreurs pour mieux avancer.

### *La décision*

« Elle vise aussi à statuer sur les acquis au moment de faire des bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisées afin d'accéder à la classe supérieure » (Cuq, 2003 : page.90). L'enseignant aussi bien que l'équipe administrative vont prendre des décisions significatives en partant des résultats obtenus. Ces résultats seront communiqués avec les apprenants et leurs parents.

#### *2.2.4 Les Besoins des Acteurs d'une Evaluation Scolaire*

Dans le parcours éducatif, l'évaluation constitue le fondement, le pilier autour duquel gravitent les besoins des acteurs d'une évaluation scolaire. Elle forme un moyen de communication, un va et vient entre les enseignants, les apprenants, leurs parents, et le corps administratif.

#### *Pour les enseignants*

Quand l'enseignant prépare son cours en fonction des objectifs visés, il doit prévoir les types d'évaluation dont il va se servir et le moment opportun. Il peut alors observer la progression de ses apprenants et mesurer leurs acquis. Par la suite, il varie ses stratégies d'enseignement en fonction de leurs besoins. Il planifie autrement et oriente son enseignement vers les domaines que l'apprenant ne maîtrise pas, définit les priorités, et peut revenir sur une notion déjà expliquée.

### *Pour l'apprenant*

Traditionnellement, l'évaluation était principalement liée au rôle de l'enseignant, l'apprenant étant considéré comme un simple récepteur. Or, selon une perception plus actuelle, l'enseignement/apprentissage cherche à développer des compétences cognitives et sociales chez l'apprenant ; ce dernier doit participer activement à son propre apprentissage. L'évaluation occupe alors une grande place, du fait qu'elle lui permet de réaliser ses performances et ses défaites. Conçue comme étant positive, elle accompagne l'apprenant pour mieux apprendre. Il importe donc de savoir ce que l'évaluation représente pour l'apprenant, parce qu'« ignorer le regard que portent les enfants sur la réalité sociale, c'est supprimer un éclairage essentiel à la compréhension de leur expérience » (Montandon & Osiek, 1997 : p.10).

On peut parler d'une certaine réciprocité entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus évaluatif qui ne s'effectue plus dans un seul sens.

### *Pour les parents*

Les évaluations sécurisent les parents, du fait qu'ils sont informés régulièrement sur la progression de leur enfant. « Elles ont aussi pour destinataires les parents et la société [...] afin d'être informés des savoirs, savoir-faire de l'élève, en effet, les évaluations sont aujourd'hui les indicateurs principaux du niveau scolaire de l'élève » (Forgeron, 2013 : p.16). Ces évaluations préparent le terrain pour un échange ouvert entre les parents et leurs enfants d'une part, et entre les parents et les enseignants d'autre part. Les parents participent donc à l'éducation de leur enfant. Ils s'engagent dans ce chemin éducatif et peuvent intervenir pour encourager l'enfant et le pousser à doubler ses efforts.

### *Pour l'administration*

Les évaluations viennent pour répondre à des instructions officielles. Elles jouent un rôle important du fait qu'elles valident les acquis ; « [...] l'administration scolaire en a aussi besoin pour avoir un aperçu du niveau global des élèves de l'établissement et prendre les mesures nécessaires » (Forgeron, 2013 : page.16). Elle identifie, grâce aux évaluations, ses points forts et faibles, et remet en question les programmes scolaires.

### *2.2.5 L'Évaluation de la Production Écrite*

#### 2.2.5.1 Les étapes de l'évaluation d'une production écrite

Évaluer la production écrite d'un apprenant consiste à adopter un processus complexe, qui passe par plusieurs phases, afin de porter un jugement sur les différentes composantes rédactionnelles qui la composent.

L'évaluation de la production écrite passe par plusieurs phases :

- la conception du sujet de la production écrite : l'enseignant devra fixer des objectifs précis et des critères clairs pour évaluer la copie de l'apprenant. Le sujet à développer doit prendre en considération les connaissances pré-requises de la part de l'apprenant.

- la lecture du texte : dans cette étape, il est important d'évaluer de manière objective sans être influencé par les prénoms des apprenants. Pour échapper à tout favoritisme pour tel ou tel apprenant, il est alors conseillé de lire de façon que les copies soient anonymes

- le correction : l'enseignant, en corrigeant, fournit à ses apprenants des rétroactions positives, concises et claires pour les encourager à progresser sans jamais baisser les bras. Il peut aussi leur montrer des exemples de copies correctes.

-le renforcement : l'enseignant suit chaque apprenant de près et lui offre des pistes de remédiations pour éviter de reprendre les mêmes erreurs.

#### 2.2.5.2 Les compétences à évaluer dans une production écrite

Même s'ils prétendent s'attacher sur les idées proposées dans les productions des apprenants, les enseignants se penchent surtout à corriger les compétences linguistiques, et à vérifier le respect des règles grammaticales, orthographiques ou lexicales, aux dépens de l'organisation et la structuration du texte : « La volonté de mêler production d'écrits et étude de la langue nous a conduit à nous interroger sur la manière dont les enseignants évaluent les travaux d'écriture de leurs élèves. » (Belinda Lavieu- Gwozdz, 2013 : page.2). Or, pour Moirand, évaluer la compétence rédactionnelle chez l'apprenant implique une évaluation des compétences linguistiques, discursives, sociolinguistiques et référentielles.

La compétence linguistique : elle est le fondement de la compétence de communication. Elle porte sur la maîtrise des connaissances au niveau du lexique, de la grammaire, etc. Pour que l'apprenant soit capable de rédiger un texte correct, il est donc censé avoir acquis la compétence linguistique.

La compétence discursive : l'apprenant devra se servir de la langue dans des contextes variés. Il doit s'approprier les différents types d'écrits, et son énoncé devrait correspondre à la situation de communication. Ainsi, la technique d'un texte argumentatif diffère de celle d'un texte narratif ou prescriptif.

La compétence sociolinguistique : l'apprenant devrait faire usage de la langue en fonction du cadre social qui lui est offert. Les normes sociales et culturelles devraient être prises en compte pour pouvoir composer le texte.

La composante référentielle : il est question d'implanter plus le texte dans la réalité. L'apprenant doit être familier avec les différents domaines d'expérience pour rédiger de façon plus convaincante.

Dans un texte de type argumentatif, on parle de plusieurs compétences spécifiques et indispensables afin de réussir sa production écrite. L'apprenant devrait d'abord être capable de montrer une prise de position claire en formulant une thèse bien concise. De plus, il devrait structurer ses idées de façon cohérente afin d'avancer une introduction présentant le sujet, un développement avec des arguments qui viennent soutenir la thèse, des contre-arguments pour réfuter les idées opposées, et une conclusion pour synthétiser les arguments cités. L'apprenant serait aussi invité à construire des arguments solides afin de justifier son point de vue et convaincre le destinataire, comme il est aussi invité à composer d'autres pour s'opposer aux contre-arguments.

### *2.2.6 L'Evaluation Positive*

Dans le monde de l'éducation, l'évaluation s'avère obligatoire ; souvent accompagnée d'une note chiffrée, elle se montre significative pour les enseignants, les apprenants, les parents et le corps administratif. Mais devant l'image d'une évaluation qui ne vient que pour sanctionner, comment peut-on procéder à une évaluation objective sans dévaluer l'apprenant ?

Jusqu'à présent, certains enseignants pensent « qu'une bonne épreuve ne doit pas aboutir qu'à des bonnes notes et qu'un élève normal ne doit pas pouvoir répondre à toutes les questions que l'on peut lui poser ? » (Antibi, 2003 : p.58). L'évaluation dite positive met fin au système de notation adopté traditionnellement qui se base sur les chiffres. L'enseignant adopte alors une évaluation qualitative : « Son dilemme permanent : « Je finis le programme ou je réponds aux

besoins de mes élèves ? » n'a plus lieu d'être : il s'agit là de répondre aux demandes de l'institution tout en tenant compte de la diversité de ses élèves. L'enseignant réduit l'échec et les blocages en accompagnant les progrès de chacun sans tenter d'égaliser les succès » (Adad, 2019 : p.12). L'objectif principal de l'enseignant consiste dans la réussite des ses apprenants et leur progression continue. Cet apprenant doit sortir de sa zone de confort, découvrir de nouvelles informations, commettre des erreurs, et apprendre constamment grâce à ces tentatives répétées. On parle d'une évaluation fondamentalement formative qui cherche à accroître la valorisation des efforts des apprenants, le renforcement du sens de responsabilité, et l'envie d'essayer à plusieurs reprises pour l'exécution d'une même tâche. Le côté émotionnel chez l'apprenant est pris en compte au cours d'une évaluation, du fait que tout progression chez l'apprenant en pleine phase d'adolescence est reliée à son estime de soi.

#### *Les approches adoptées dans une évaluation positive*

L'enseignant, en suivant l'évaluation positive, adopte une nouvelle approche dans ses pratiques évaluatives.

Il va d'abord observer régulièrement et de près le travail de ses apprenants, ce qui lui permet d'effectuer une évaluation à long terme. Il est aussi préférable d'élargir de contexte de l'évaluation, c'est-à-dire proposer à ses apprenants des situations-problèmes à résoudre nécessitant l'investissement de plusieurs compétences : « [...] il est très important d'évaluer des compétences qui impliquent des mises en situation » (Gérard, 2009 : page.79). Il va de plus concevoir des évaluations équitables qui répondent aux besoins de chaque apprenant, on parle alors d'évaluations humanistes. Ajoutons à ce qui précède qu'il va analyser ce que l'apprenant a réussi et ce qu'il n'a pas pu accomplir, et l'aider à développer ses habiletés auto-évaluatives.

Outre les techniques auto-évaluatives, les grilles d'évaluation ainsi que les rétroactions positives

se présentent aussi comme des facteurs essentiels qui font de l'évaluation une évaluation plus transparente, cherchant à impliquer plus l'apprenant dans son apprentissage. On parle alors d'une évaluation authentique et constructive. Le contexte d'enseignement d'une évaluation dite authentique devrait être proche du vécu de l'apprenant afin qu'il soit motivé à accomplir l'activité. Une évaluation authentique, pour qu'elle soit utile et efficace, devrait suivre le principe de l'alignement pédagogique : les objectifs d'une évaluation, les activités travaillées en classe, et les évaluations devraient être alignés afin de maximaliser l'utilité de cette évaluation positive, humaniste et authentique.

Beaucoup plus qu'une simple tâche formelle, l'évaluation de la production écrite occupe une place importante dans le monde de l'éducation. A travers ses types les plus variés, elle s'assimile à un outil d'apprentissage impliquant l'apprenant dans son éducation et l'engage dans l'acquisition des compétences. L'évaluation positive l'aide à développer sa créativité, son bien-être personnel et son potentiel. A travers le recours à des stratégies évaluatives multiples, l'enseignant instaure ainsi un climat favorable à l'épanouissement académique.

### 2.3 Les Grilles d'Auto-Evaluation Critériée

Traditionnellement, l'apprenant était assimilé à une boîte vide où on entassait les informations et les connaissances. Il n'était qu'un simple récepteur passif. Or avec l'évolution des techniques d'enseignement, l'apprenant devra prendre les rênes de son propre apprentissage. Il participe activement à sa progression à travers différents outils parmi lesquels l'auto-évaluation. Cette auto-évaluation s'effectue grâce à des grilles accompagnées de critères pour pousser l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il sait et sur ce qu'il ne maîtrise pas. Pour garder en vue

ce progrès au niveau des compétences, l'apprenant au fil du temps, se sert d'un portfolio pour lui servir d'un miroir qui lui montre son développement personnel.

### *2.3.1 L'Auto-Evaluation*

#### 2.3.1.1 Définition de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation consiste en un processus pédagogique où l'apprenant évalue ses propres compétences. Elle place l'apprenant dans une situation réflexive sur ce qu'il a appris. Ce dernier recueille des informations sur son apprentissage et les analyse : « c'est une évaluation interne et donc non certifiante, qui permet à l'apprenant, d'une part d'apprécier le résultat, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques. » (Cuq, 2003 : page.30).

#### 2.3.1.2 Caractéristiques de l'auto-évaluation

Grâce à une auto-évaluation, l'apprenant se situe en fonction des objectifs élaborés ; il se rend compte de son progrès, et détermine ses points forts et faibles. Il développe sa capacité réflexive et se montre autonome dans son apprentissage. On comprend que l'apprenant est un acteur dans le processus évaluatif et s'investit dans cette auto-évaluation. Quant à l'enseignant, son rôle majeur c'est celui d'accompagnement. L'auto-évaluation a donc pour but la réussite scolaire de l'apprenant ; en s'auto-évaluant, l'apprenant se demande sur les démarches adoptées dans son travail, et sur la qualité du produit. « L'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment. » (Pillonel et Rouiller, 2011 : p.18).

Les erreurs constituent un tremplin pour l'apprenant afin d'apprendre à remédier et par la suite, progresser. Les erreurs ne doivent jamais entraver l'apprenant dans son parcours éducatif mais tout au contraire forment un élément essentiel du processus enseignement/ apprentissage.

### *2.3.2 Les Phases de l'Auto-Evaluation*

Grâce à l'auto-évaluation, l'apprenant peut examiner et analyser de façon critique ses apprentissages, et évaluer aussi ses progrès. Doyon et Legris- Jumeau (1991) conçoivent le processus auto-évaluatif comme étant construit de quatre étapes : la phase de planification, la phase de réalisation, la phase de communication des résultats, et la phase de prise décision.

#### 2.3.2.1 La phase de planification

L'enseignant, aussi bien que l'apprenant, doivent formuler et établir des objectifs à accomplir pour une séquence d'apprentissage. Pour élaborer ces objectifs, il faut prendre la précision et la clarté en considération. Les objectifs à adopter doivent nécessairement être ajustés selon le niveau des apprenants. Ces objectifs seront accompagnés de critères de réussite. Pour les atteindre, il est important de choisir la méthode évaluative la plus convenable.

#### 2.3.2.2 La phase de réalisation

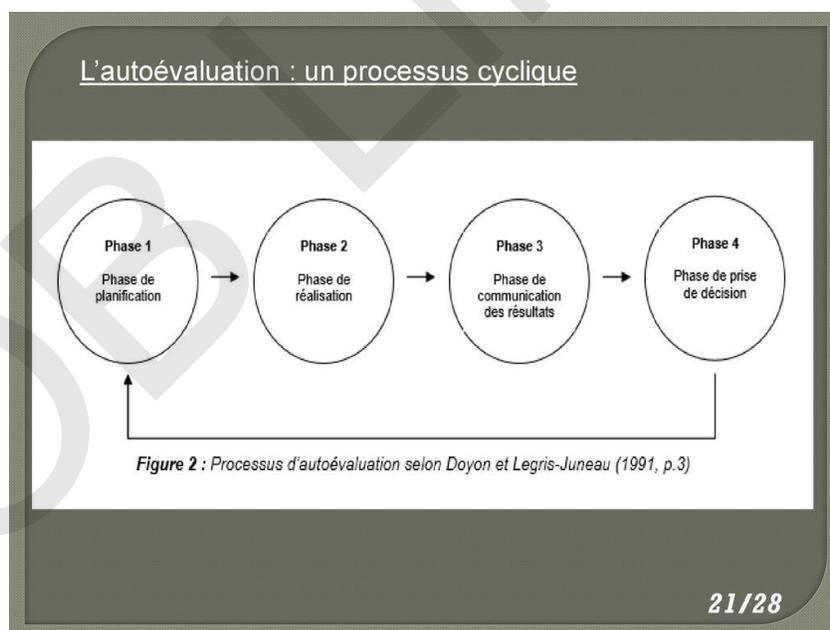
C'est l'étape la plus active du processus auto-évaluatif. L'apprenant, tout au long de cette étape, met en usage les plans qu'il a déjà élaborés et cherche à atteindre les objectifs fixés au préalable. Il rassemble des informations sur ses progrès et ses accomplissements. Pour mieux recueillir ces données, l'apprenant peut se servir de différentes stratégies, comme celle de l'auto-observation, ou recourir aux commentaires de son enseignant ou de ses pairs par exemple.

### 2.3.2.3 La phase de communication des résultats

Pendant cette phase, l'apprenant réfléchit sur les données rassemblées, et essaie de sortir avec des conclusions concernant son apprentissage. Ces conclusions peuvent être partagées avec son entourage, comme l'enseignant, les parents, ou avec les pairs. Plusieurs questions surviennent dans la tête de l'apprenant : sur quoi je me suis renseigné à travers ces données ? Où je me trouve relativement aux objectifs établis ? Quelles sont mes forces et mes faiblesses ?

### 2.3.2.4 La phase de prise de décision

C'est une étape nécessaire et décisive du fait que l'apprenant va faire des choix, afin d'optimiser sa performance, et d'accroître son efficacité. Partant des décisions prises, des rétroactions de l'enseignant, et du soutien des parents, les apprenants déterminent alors de nouveaux objectifs à réaliser. Ils s'engagent donc dans leur apprentissage.



**Figure 2.3 : Processus d'Auto-Evaluation selon Doyon et Legris- Juneau (1991)**

On remarque alors, à travers la figure ci-dessus, que la démarche auto-évaluative est cyclique ; elle se reproduit pour chaque séquence d'apprentissage et l'apprenant établit de nouveaux objectifs, et passe, de nouveau, à travers les quatre phases.

### *2.3.3 Les Grilles d'Evaluation Critériées*

Pour évaluer la performance d'un travail, qu'il soit question du monde académique ou autres, on recourt à des outils bien organisés et agencés pour quantifier et qualifier la qualité d'un produit, et son adéquation aux objectifs prédéterminés. Parmi ces outils au service d'une évaluation objective, se présentent les grilles d'évaluation critériées.

#### 2.3.3.1 Définition et utilité d'une grille d'évaluation

A travers les grilles d'évaluation, l'enseignant évalue le travail de l'apprenant, en se basant sur des critères déterminés à l'avance, en fonction des objectifs et des compétences d'apprentissage. Ces grilles constituent une aide pour les apprenants, dans l'amélioration de leur tâche. Pour Jorro (2000, p.122), « [...] la grille d'évaluation est présentée sous la forme d'une feuille de route. Cette dénomination tend à souligner la caractéristique majeure de la grille, elle accompagne l'élève dans son apprentissage ».

Les grilles d'évaluation semblent être d'une grande utilité, parce que l'enseignant peut évaluer de façon crédible et équitable. Il va aussi aider les apprenants à mieux réaliser ce qu'on attend d'eux, et leur offre une rétroaction facile à comprendre, concise, et utile à l'apprenant.

#### 2.3.3.2 Caractéristiques d'une grille critériée

L'évaluation critériée consiste à évaluer les apprenants en se référant à des critères pour mesurer l'acquis de chaque apprenant. L'enseignant vérifie si une compétence est acquise, en

voie d'acquisition, ou non acquises. Grâce à cet outil, l'enseignant pourra identifier les lacunes et les déficiences de chaque apprenant, et va prévoir alors des activités de remédiation :

« L'évaluation critériée se veut une réaction contre la préférence 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 » (CECR, 2001 : p.140).

Pour élaborer une grille d'évaluation critériée, il est nécessaire que les critères soient nettement définis et bien quantifiables, en lien avec les objectifs d'apprentissage de l'activité demandée, exacts, concis et explicites, et qu'ils soient ajustés au niveau de l'apprenant. Pour Roegiers, « Si on commence à parler d'évaluation critériée, c'est que l'on n'attend plus que l'élève réalise un score donné à une épreuve, mais qu'il satisfasse à un certain nombre de critères, liés à la maîtrise d'objectifs ». (2010, p.79)

Roegiers distingue trois types de critères :

Les critères de correction : l'enseignant, à travers ces critères, apprécie la qualité de travail de l'apprenant. Ces critères sont en rapport avec les aspects formels, comme par exemple la correction de la syntaxe, l'orthographe correcte et la ponctuation convenable.

Les critères d'évaluation : plus généraux que ceux de correction, ils aident l'enseignant à identifier ce que l'apprenant a acquis. Les aspects de ces critères s'intéressent à des éléments fondamentaux comme par exemple la structure du plan, la pertinence thématique, ou le bien fondé des arguments.

Les critères de décision : compte tenu de ces critères, l'enseignant attribue une note à l'apprenant, selon ses performances. Il s'en sert pour juger si l'apprenant sera admis à un niveau supérieur.

### 2.3.3.3 Les grilles d'évaluation critériée en production écrite

Evaluer une production écrite d'un apprenant n'est pas du tout une tâche facile.

L'enseignant évalue aussi bien le fond, que la forme du travail. Les critères d'évaluation conçus comme étant des normes, guident l'enseignant et l'apprenant dans le processus évaluatif.

Le groupe EVA (c'est un groupe de chercheurs qui a mené des enquêtes sur une dizaine d'années pour le développement d'un protocole d'évaluation des activités rédactionnelle, qui pourrait répondre aux aspirations des enseignants.) propose un tableau qui englobe différents aspects, au niveau du texte dans son ensemble, de la relation des phrases entre elles, et de la phrase elle-même. Cette grille repose donc sur une optique intégrale de la compétence rédactionnelle qui tient en compte aussi bien les règles linguistiques que le bien-fondé du contenu, l'agencement des idées dans le texte, et l'innovation de l'expression : « Le groupe EVA a ainsi développé tout une série de critère d'évaluation doublement classé selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes, ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique, pragmatique. » (Groupe EVA, 1997 : p.58)

Points de vue / Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?)</li> <li>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte...)</li> <li>- L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</li> <li>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</li> <li>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</li> </ul>
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'information est-elle pertinente et cohérente ?</li> <li>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</li> <li>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</li> <li>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : <i>mais, si, donc, or...</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</li> <li>- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</li> </ul>
Morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</li> <li>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/PS pour un écrit...)</li> <li>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</li> <li>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</li> <li>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</li> <li>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</li> <li>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</li> </ul>
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</li> <li>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</li> <li>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas, d'illustrations...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</li> <li>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</li> <li>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</li> </ul>

INRP - EVA, 1991 Tableau A : QUESTIONS POUR ÉVALUER LES ÉCRITS

Figure 2.4 : Tableau de Classement des Critères : EVA (remanié par Gilbert Turco), 1991

### 2.3.4 Intérêt de l'Auto-Evaluation chez l'Apprenant

L'auto-évaluation est une stratégie où l'apprenant est incité à réfléchir sur ses apprentissages, compte tenu de critères précis. Il s'agit d'une activité introspective où l'apprenant plonge dans les profondeurs de ses expériences personnelles, ce qui lui permet de se rendre compte de ses points forts. Le profit que l'auto-évaluation offre, afin de développer des compétences transversales, s'avère significatif.

#### 2.3.4.1 La confiance en soi

Grâce à l'auto-évaluation, l'apprenant pourrait déceler ses points forts ainsi que ses points faibles. Ce qui renforce sa confiance en ses habiletés : « Intégrer des pratiques d'auto-évaluation dans l'apprentissage des élèves peut aider à augmenter leur confiance en soi, et leurs capacités de se voir comme des apprenants brillants et engagés » (Lauzon, 2014 : p.2). Quand l'apprenant examine de près sa progression, il se donne alors une image valorisante de ses capacités : « L'estime de soi joue un rôle crucial dans la justesse et la pertinence de l'auto-évaluation et de la détermination des objectifs » (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007 : p.1).

#### 2.3.4.2 La responsabilisation

L'apprenant, à travers la démarche auto-évaluative, est plus impliqué dans le processus évaluatif, et de ce fait, il agit dans sa formation et il s'approprie ses apprentissages. Non seulement il se fixe des objectifs, mais aussi il les évalue ; on le responsabilise parce qu'on lui attribue un rôle à jouer dans son parcours éducatif : « Donner le pouvoir aux élèves de recueillir des données sur leurs compétences, leurs apprentissages, leurs habiletés cognitives et leur comportement encourage ceux-ci à réfléchir et prendre en main leurs apprentissages » (Lauzon, 2014 : p.1).

#### 2.3.4.3 L'esprit critique

Face au produit réalisé par l'apprenant, ce dernier se pose diverses questions afin de vérifier si les objectifs sont acquis. Il procède à une évaluation objective ce qui accentue son sens critique : « Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de voir en arrière pour porter en œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une

prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé » (Pillonel et Rouiller, 2001 : p.6). Ces questions se rapportent aux objectifs fixés, aux méthodes adoptées et aux résultats obtenus : « L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par le maître qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même" (Pillonel et Rouiller, 2001 : p.5).

#### 2.3.4.4 L'autonomie

Quand l'apprenant agit de façon proactive à la recherche de solution pour remédier à certaines déficiences, il devient autonome dans son apprentissage. Il se montre indépendant, capable de réfléchir sur ses besoins, ses démarches pour apprendre : « Se risquer à laisser l'élève prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie. En ce sens, accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet scolaire c'est le reconnaître comme sujet ; reconnaissance identitaire indispensable pour qu'il puisse se former ». (Pillonel et Rouiller, 2001 : p.5).

Le processus d'apprentissage, qui se base sur une approche auto-évaluative, privilégie le développement personnel et le prépare à la vie professionnelle. C'est une démarche qui cherche à améliorer, de façon continue, les compétences transversales de l'apprenant, tout en le motivant, afin d'améliorer son efficacité de manière intégrale.

#### *2.3.5 L'Auto-Evaluation et l'Appropriation d'un Portfolio*

Le portfolio est un outil pédagogique, qui renferme les productions des apprenants, recueillies en vue d'examiner la progression et la maîtrise de certains objectifs didactiques. Il joue le rôle d'une aide pédagogique du fait que l'apprenant, grâce au portfolio, réfléchit à ce qu'il a appris afin d'identifier ses points forts et faibles : « Un portfolio est un dossier élaboré par

l'apprenant, que ce soit l'adulte en formation, l'étudiant ou l'élève. Ce dossier comprend essentiellement un ensemble de documents élaborés par lui, c'est-à-dire des productions personnelles [...] De façon accessoire, le dossier peut comprendre des documents qui ne sont pas des productions personnelles, mais qu'il a sélectionnés en fonction de leur utilité dans ses apprentissages (une grille d'autoévaluation, un schéma, une synthèse...) » (Roegiers, 2010 : p.72-73). Grâce au portfolio, l'enseignant aussi bien que l'apprenant suivent l'évolution dans l'apprentissage. En déterminant les besoins de l'apprenant, l'enseignant recourt à une adaptation de son cours : « [...] le portfolio poursuit essentiellement deux fonctions :

-une aide à l'apprentissage ;

-une source d'information pour la validation des acquis. » (Roegiers,2010 : p.73)

L'apprenant, du fait qu'il réfléchit sur son propre travail, est impliqué dans une tâche auto-évaluative. La réflexivité sur son apprentissage et sur les démarches à adopter en travaillant est bien développée. Les productions des apprenants sont classées en quatre catégories :

-une mobilisation cognitive : sous cette composante, on trouve des productions qui s'accordent avec l'appropriation des objectifs et des compétences.

-une mobilisation métacognitive : l'apprenant, dans cette catégorie, devrait être capable de passer par une réflexion sur son apprentissage et sur ses pensées. C'est l'exemple des grilles d'auto-évaluation.

-une mobilisation affective : on s'intéresse ici à la manière à travers laquelle l'apprenant s'engage émotionnellement dans son apprentissage. A titre d'exemple, on peut citer les témoignages sur les progressions accomplies.

-la progression conative : elle repose sur la motivation de l'apprenant au cours de l'apprentissage et s'appuie sur les initiatives qu'il prend pour améliorer son rendement. Parmi les productions qui y figurent, on peut citer les contrats de travail que l'apprenant établit avec lui-même : il se lance par exemple à la révision d'un cours, chaque jour, pour une vingtaine de minutes, pendant deux semaines.

Selon Scallon (2003 : p.2), le portfolio regroupe trois catégories de documents ; ces documents témoignent des apprentissages de l'apprenant. On y trouve :

-les réalisations de l'apprenant : ce sont les productions de l'apprenant qui certifient la maîtrise de l'apprenant des objectifs

-les démarches de l'apprenant : il est question de la manière à laquelle l'apprenant recourt pour exécuter une tâche. Il s'agit d'une description des processus adoptés, des objectifs que l'apprenant s'est fixé, et des difficultés affrontées

-les sentiments et les réactions de l'apprenant : il s'agit de textes où l'apprenant révèle ses sentiments face aux tâches exécutées. On comprend alors comment l'apprenant s'investit dans son apprentissage, et à quel point il est motivé dans ce qu'il acquiert

Le portfolio est donc un regroupement bien arrangé des productions des apprenants. C'est un outil pédagogique qui facilite la tâche évaluative des compétences. Il accompagne l'apprenant pendant son cheminement éducatif.

L'auto-évaluation offre aux apprenants la chance d'explorer, de manière approfondie, leurs propres compétences. Il s'agit d'une intériorisation pour une connaissance profonde de leurs habiletés et leurs capacités ; ils peuvent alors, grâce aux grilles d'auto-évaluation complétées par des critères bien définis, réfléchir sur leurs points forts et faibles. L'auto-

évaluation, étoffée et enrichie par le portfolio, pousse les apprenants à réfléchir d'une manière critique et à résoudre des problèmes, ce qui développe chez l'apprenant qui apprend de façon autonome, des compétences dites transversales.

UOB Libraries

## **CHAPITRE 3**

### **CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

#### Introduction

L'objectif de notre étude consiste à analyser l'effet des grilles d'auto-évaluation sur l'amélioration et le développement des compétences rédactionnelles. Pour cet objectif, une recherche expérimentale sera entreprise en milieu scolaire afin d'explorer la question suivante : dans quelle mesure les grilles d'évaluation critériée peuvent-elles contribuer à l'amélioration des compétences de l'écrit des apprenants en termes de rétroaction ?

En se basant sur le cadre conceptuel et les divers éléments de la revue de littérature exposés et interprétés dans le deuxième chapitre, le chapitre suivant exposera la méthodologie adoptée et mise en œuvre lors de notre expérimentation en milieu scolaire. Le contexte de la recherche sera également présenté de manière objective, tout en rendant compte de manière impartiale du déroulement de cette expérience.

En parallèle à notre expérimentation, un questionnaire sera distribué aux enseignants de langue française afin de recueillir des données sur leurs pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de la production écrite et de l'évaluation de cette compétence.

Notre étude se concentrera sur l'analyse des travaux des élèves de seconde, en première année du cycle secondaire, ainsi que sur l'analyse des réponses au questionnaire adressé aux enseignants de langue française des cycles complémentaire et secondaire.

### 3.1 La Démarche Expérimentale

Parmi les outils méthodologiques adoptés lors de notre expérimentation, on a eu recours à la méthode expérimentale qui semble être en mesure de convenir à notre recherche et apporter des réponses à notre problématique : dans quelle mesure les grilles d'évaluation critériée pourraient-elles aider l'apprenant à améliorer ses compétences de l'écrit ?

« La démarche expérimentale est une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées, au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements. » (Grelley, 2012 : p.23). On peut ajouter que « [...] la méthode expérimentale est particulièrement utile pour évaluer l'effet d'une intervention » (Rajotte, 2017 : p.3).

En général, l'objectif d'une telle recherche expérimentale consiste à montrer un modèle de structure reposant sur une causalité. Mener de telles expériences est avantageux pour la société du fait que le but principal cherche à améliorer la vie quotidienne. Grâce aux données découlant des diverses expérimentations, on peut prendre des décisions qui pourraient mener à des améliorations dans différents domaines. Il est indispensable de passer par une planification avant d'aborder toute expérimentation que ce soit, pour que l'expérience soit réalisée de manière plus organisée et précise, et en vue d'éviter toute ambiguïté. L'impact d'un plan élaboré à l'avance aurait un impact non négligeable sur les résultats obtenus.

La recherche expérimentale passe par plusieurs moments. « La méthode renvoie à un itinéraire balisé par des étapes prévisibles dans un parcours intellectuel » (Develay, 1989 : p.4).

La première phase est celle de l'identification du problème posé et sa formulation. Suite au choix du sujet offrant une attention et un intérêt au chercheur, ce dernier définira et identifiera le problème sur lequel se basera l'expérimentation, pour une étude ciblée et précise. Parfois, « Formuler un problème à résoudre peut être lié à une volonté de connaissance gratuite du réel sans demande sociale a priori » (Develay, 1989 : p.5). On comprend donc que le problème à résoudre ne découle pas nécessairement pas d'un besoin social, mais surgit d'un simple désir de découvrir et de comprendre un certain fait.

Vient ensuite la deuxième phase, celle de l'émission de l'hypothèse. « Quoi qu'il en soit des fondements de l'hypothèse, elle emprunte au domaine de la créativité, elle constitue un pari à démontrer, une incertitude sur l'issue attendue, elle anticipe sur l'action qu'elle rend indispensable, elle est irremplaçable pour l'accès de l'élève, par-delà un enseignement scientifique, à la prévision des événements et à l'action sur eux » (Develay, 1989 : p.6). Le chercheur est supposé alors, à travers les expériences qu'il va effectuer et les observations qu'il va mener, va ou bien confirmer ou bien infirmer les hypothèses émises.

Dans la phase de la vérification de l'hypothèse, le chercheur observe, documente, expérimente, enquête et recourt à différents procédés pour recueillir des données, afin de les analyser ultérieurement, dans le but de vérifier les hypothèses lancées au départ. A noter que c'est au cours du moment de la vérification des hypothèses que l'expérimentation est menée. Durant cette étape, le chercheur tâche de connaître si l'objet à étudier va réagir comme l'hypothèse s'est efforcée de prévoir : la vérification de l'hypothèse « conduira dans une démarche scientifique à une multitude de cheminements qui correspondront à une observation du réel, à une expérimentation [...], mais aussi à des recherches documentaires, à des enquêtes, utilisant des techniques diverses pour le recueil des données et leur traitement » (Develay, 1989 : p.7).

Pour la phase de l'interprétation, le chercheur a pour rôle d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises juste avant l'expérience : « [...] c'est une des étapes qui conduit à l'infirmer (rare) et plus souvent à la confirmation des présupposés initiaux. Elle conduit à la construction de concepts, de lois, de théories, de modèles » (Develay, 1989 : p.7). Dans certains cas, de nouvelles hypothèses peuvent surgir de nouveau.

On propose dans le schéma ci-dessous les différentes phases de la démarche expérimentale :

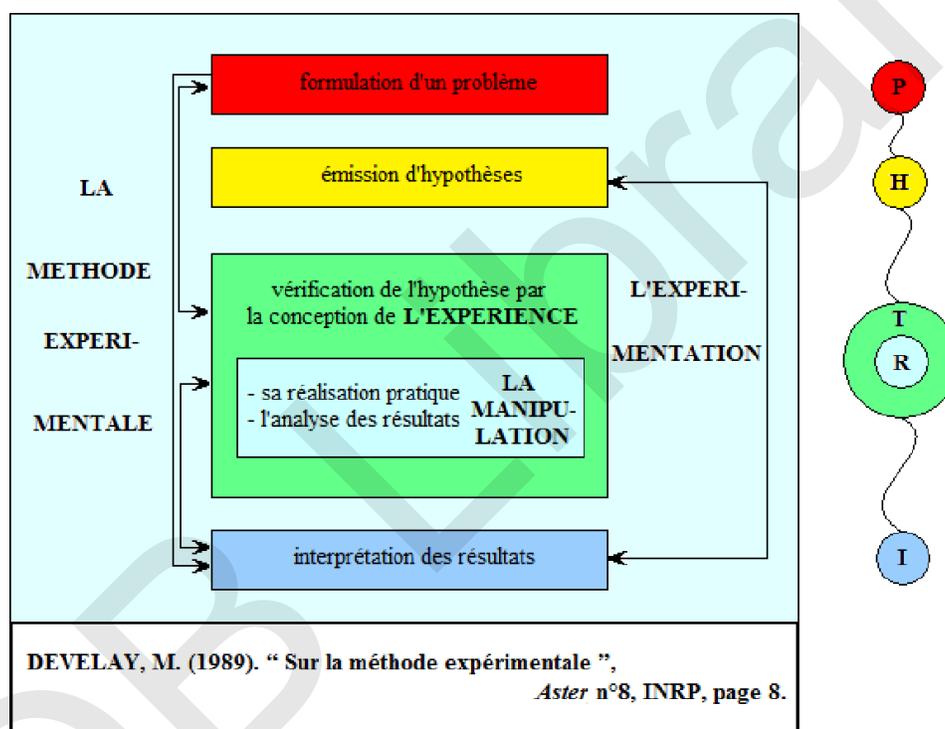


Figure 5. Modèle de Michel Develay (

Figure 3.1 : Les Etapes de la Démarche Expérimentale (Develay, 1989)

### 3.2 Contexte d'Observation

Comme notre recherche expérimentale a pour but de démontrer si les grilles d'auto-évaluation influencent sur la qualité de la production de l'apprenant, supposé être alors plus impliqué dans son travail, et si ces grilles critériées développent ses compétences de l'écrit, notre

recherche a été alors menée auprès d'un groupe d'apprenants dans un établissement scolaire, dans l'intention de collecter des données, en partant d'un travail sur le terrain, et dans le but de présenter une réponse à la problématique déjà formulée et avancée.

### *3.2.1 Description du Lieu et du Temps du Recueil des Données*

Notre expérimentation s'est déroulée dans un établissement scolaire public, situé au Liban Nord, et plus précisément à Tripoli. C'est le lycée officiel de « l'éducateur Mawaheb Osta » pour garçons. Comme notre recherche est menée dans un lycée, on comprend donc que les apprenants occupent les trois classes secondaires : la classe de seconde, celle de la deuxième année du cycle secondaire avec ses deux filières scientifique (2S) et littéraire (2H), et celle de la troisième année secondaire comportant les trois filières : sciences de la vie (SV), sciences générales (SG), et sciences économiques (SE), la filière lettres et humanités (LH) n'étant pas présente parmi les options offertes aux apprenants. Mais il est à noter que ce lycée renferme aussi des classes pour le cycle complémentaire, à savoir la eb7, la eb8 et la eb9. La majorité des lycées à Tripoli offre une éducation aux apprenants des deux cycles complémentaire et secondaire, même si ces lycées sont supposés ouvrir leurs portes seulement pour les apprenants du cycle secondaire.

Il s'agit d'un lycée, comme on l'a déjà mentionné, accueillant seulement des garçons, et situé dans une région populaire. Il offre un enseignement à 257 apprenants, avec un cadre personnel enseignant de 60 personnes pour l'année scolaire 2023-2024. Les enseignants au nombre de 40 sont cadrés et possèdent un nombre considérable d'années d'expérience. Et pour les enseignants contractuels, ils sont au nombre de 20. Quant au cadre administratif, il est formé d'un directeur, d'un surveillant général, de trois surveillants, et d'un conseiller pour les soins de santé scolaires.

D'après les directives du ministère de l'Éducation libanais, l'année scolaire est composée de deux semestres ; chaque semestre, l'apprenant doit passer deux évaluations et se présenter à un examen.

Il s'agit alors au total de quatre contrôles et de deux examens. Il est à noter que c'est la première fois, depuis des années, que le ministre de l'éducation exige d'effectuer deux contrôles pendant le même semestre au lieu d'un seul. Notre intervention a eu lieu au début du deuxième semestre de l'année scolaire 2023- 2024. Les apprenants, à cette période de l'année, ont dû présenter deux contrôles et un examen semestriel ; ils ont aussi plus ou moins acquis les caractéristiques du texte argumentatif, le type de texte dont il est question dans notre recherche. Même s'ils ont appris la technique de l'argumentation en production écrite au cours de la neuvième année de l'éducation de base (EB9), l'enseignant a préféré agir auprès des apprenants au milieu de l'année scolaire, dans l'espoir de retrouver chez ces apprenants la capacité de rédiger un texte de type argumentatif après un semestre complet en seconde, durant lequel il a travaillé à maintes reprises l'argumentation, sans se baser complètement sur les acquis de l'année précédente.

Il est à signaler qu'une modification notable de l'horaire scolaire a été observée. En effet, la durée de chaque période a été réduite de 55 minutes à 45 minutes. Cette modification s'inscrit dans le cadre d'une réforme éducative plus large mise en place après la pandémie de COVID-19. Dans ce contexte, le ministre de l'Éducation avait déjà décidé que les élèves ne suivraient des cours que pendant quatre jours par semaine au lieu de cinq. Toutefois, le nombre total de périodes par jour a augmenté, et la durée de chaque période a été réduite simultanément. Par conséquent, les périodes de 55 minutes ont été raccourcies à 45 minutes.

### 3.2.2 Description de la Population Concernée

Le public ciblé dans notre étude se compose d'élèves de première année du second cycle de l'enseignement secondaire. Plus précisément, notre échantillon se concentre sur la classe de seconde. L'âge de ces élèves varie entre 16 et 18 ans, ce qui s'explique par la présence de redoublants dans ces classes.

Les apprenants qu'on évoque de la classe de seconde montrent peu d'intérêt à l'apprentissage des langues, et à l'acquisition de la langue française plus précisément. C'est un constat qu'on a pu déceler dans les lycées surtout publics, et dans les milieux populaires, où l'importance, selon leur culture et leurs croyances, est attribuée aux matières scientifiques, c'est-à-dire aux mathématiques, à la biologie, à la chimie et à la physique, et où l'apprentissage des langues n'est qu'un accessoire, un luxe non nécessaire dans le parcours scolaire. C'est pourquoi inviter les apprenants à assister aux cours de langues, les impliquer dans le travail en classe, et leur demander de prendre tout simplement le crayon pour rédiger quelque chose, est déjà une tâche qui n'est pas du tout facile à l'enseignant. Donc, cela signifie que le niveau des élèves de la classe de seconde est relativement homogène, tous les élèves ayant un niveau de langue plutôt faible, à l'exception de quelques-uns qui proviennent d'écoles privées et ont terminé l'EB9 dans des établissements scolaires privés, et qui ont un niveau intermédiaire. Comme le niveau des élèves est donc relativement similaire, la possibilité de les comparer entre eux est plus envisageable, afin de vérifier, grâce à notre expérimentation, si l'introduction d'une grille d'auto-évaluation critériée peut influencer leur travail et leur production.

Il convient de faire une déclaration importante suite à l'observation de la situation économique au Liban, qui a commencé à se dégrader vers octobre 2019. En effet, la livre libanaise a subi une dépréciation significative, voire un effondrement, entraînant une perte de

valeur du salaire des employés du secteur public. Les enseignants des écoles publiques, quant à eux, ne perçoivent qu'un revenu faible et relativement bas, ce qui a provoqué des grèves répétées demandant des augmentations de salaire. Par conséquent, les lycées ont été fermés pendant plusieurs mois, affectant l'éducation de milliers d'apprenants pendant deux années consécutives.

Cette situation critique a conduit de nombreux apprenants des lycées publics, dont les parents sont des professionnels libéraux et des travailleurs indépendants qui ne sont pas touchés par la crise et qui perçoivent même des revenus plus élevés qu'avant, à quitter les écoles publiques pour s'inscrire dans des établissements privés où les frais de scolarité sont abordables. En conséquence, le nombre d'apprenants dans les lycées publics a considérablement diminué.

Pour mener notre étude de manière fiable et crédible, on a été contraint de travailler avec des apprenants de deux sections de la classe de seconde, la section A et la section B, chacune comprenant 12 élèves, dont deux à trois sont des redoublants. On a pris cette décision en raison du nombre restreint d'apprenants dans les sections uniques.

**Tableau 3.1 : Nombre d'Apprenants des Deux Sections**

Classe de seconde	
Section A	Section B
12 apprenants (garçons)	12 apprenants (garçons)

### *3.2.3 Objectif de la Recherche*

L'objectif de notre expérimentation porte sur le rôle des grilles d'auto-évaluation critériée dans l'amélioration des compétences des apprenants à l'écrit, en langue française, considérée comme étant la première langue étrangère.

Le travail effectué lors de cette expérience a donc pour but d'infirmier ou de confirmer les hypothèses déjà émises :

-Les grilles évaluatives munies de critères pourraient aider les apprenants à accroître les compétences à l'écrit.

-Les grilles auto-évaluatives avec des critères précis et ciblés donnent la chance à l'apprenant de déceler ses erreurs, afin de mener, par la suite, une analyse de ces erreurs, dans le but de les rectifier.

À partir des recherches menées dans les salles de classe, on cherche à examiner le produit final des apprenants, c'est-à-dire leurs productions écrites, pour confirmer ou infirmer l'effet des grilles d'auto-évaluation sur les compétences de l'écrit des apprenants.

En se référant aux objectifs du programme scolaire des classes secondaires exigés par le centre de recherche et du développement pédagogique (CRDP), on remarque que l'argumentation occupe une place importante dans tous les domaines, que ce soit en compréhension orale, en compréhension écrite, ou en production orale, et en production écrite. L'apprenant est censé maîtriser les caractéristiques de l'argumentation pour pouvoir comprendre et analyser un support oral et écrit, et encore pour avancer un point de vue de manière pertinente à l'oral comme à l'écrit. En ce qui concerne la classe de la première année du cycle secondaire, la classe où nous avons mené notre expérimentation, et au niveau de la production écrite plus précisément, l'apprenant doit acquérir les caractéristiques du texte argumentatif qui lui permettront de développer une opinion et de l'étayer à travers des arguments solides. C'est pourquoi on a décidé de mener l'expérience dans les salles de classe en visant le texte argumentatif, vu son intérêt et son importance dans le programme scolaire.

### 3.3 Outils de Recueil de Données

#### 3.3.1 *Le Questionnaire*

L'expérimentation menée dans les salles de classe ne suffit pas à elle seule pour tirer des conclusions définitives sur l'impact des grilles d'auto-évaluation critériées sur le développement des compétences rédactionnelles. D'autres méthodes de recherche et d'analyse sont nécessaires pour obtenir des résultats plus complets et plus précis.

Un questionnaire a été aussi élaboré et adressé aux enseignants de langue française des deux cycles complémentaire et secondaire, à propos de leurs pratiques évaluatives dans les salles de classe, en travaillant la production écrite. Il devrait refléter la perception de ces enseignants envers les pratiques évaluatives, et plus précisément celle de l'auto-évaluation à travers les grilles critériées. Notre questionnaire forme alors un outil parmi les autres outils de notre travail de recherche.

On cherche à travers ce questionnaire d'examiner de près l'effet des grilles auto-évaluatives sur la qualité de production des apprenants. L'objectif de ce questionnaire a alors pour visée d'examiner les pratiques évaluatives des enseignants en ce qui concerne les activités scripturales effectuées en classe. Puis, à travers une analyse des réponses au questionnaire, on va essayer d'infirmer ou de confirmer les hypothèses déjà émises.

Le questionnaire a été conçu sur Google Forms, donc c'est un questionnaire en ligne.

Cette méthode a été choisie pour pouvoir l'envoyer au plus grand nombre possible d'enseignants, grâce à la facilité de partager le lien via WhatsApp, et pour le rendre accessible à un public plus large.

Notre questionnaire comporte 10 questions, dont le type varie entre les questions à choix multiples, occupant la partie majeure, puis quelques questions nécessitant des réponses courtes.

On souhaite une large participation des enseignants de français, c'est pourquoi on a utilisé des questions à choix multiples qui ne nécessitent que de cocher la réponse la plus appropriée. Cette approche a été choisie pour éviter toute gêne lors du remplissage du questionnaire et pour ne pas demander aux enseignants de passer trop de temps à le remplir. On s'est donc éloigné autant que possible des questions nécessitant des réponses longues.

Notre questionnaire est structuré en différentes sections ou thématiques, chacune d'entre elles se basant sur des informations spécifiques. Au début du questionnaire, on a présenté aux enseignants de français une introduction qui définit l'objet de notre recherche et les objectifs qu'on vise à travers cette étude.

Les thèmes de ce questionnaire sont multiples :

- Le premier thème est consacré aux informations personnelles de chaque participant à ce questionnaire.
- Le deuxième thème concerne l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite.
- Le troisième thème aborde les pratiques évaluatives des enseignants en travaillant la production écrite.
- Le quatrième thème évoque l'utilisation des grilles auto-évaluatives en production écrite.
- On propose aussi une question sur les suggestions pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants.

Le questionnaire se trouve dans la partie annexe.

### 3.3.2 *Le Corpus*

#### *Les copies des apprenants*

Notre corpus est constitué de 24 copies de productions écrites des apprenants des deux sections A et B de la classe de seconde. Ces copies sont scannées et se trouvent dans l'annexe à la fin de notre travail de recherche.

Le choix des copies ne portait pas sur des critères prédéfinis et prédéterminés à l'avance.

L'enseignant a impliqué tout le groupe classe dans la rédaction, sans écarter certains apprenants et sans se concentrer sur d'autres. Et comme on a déjà mentionné dans les parties qui précèdent, l'écart de niveau entre les copies n'est pas remarquable, la majorité des apprenants étant considéré d'un niveau plus ou moins faible en langue française spécifiquement.

#### *Le support pédagogique*

Pour mener à terme notre expérimentation, nous avons placé l'apprenant devant une tâche d'écriture. Celle-ci porte sur la rédaction d'un texte de type argumentatif sur les avantages du travail de la femme. En partant des compétences requises du centre de recherche et du développement pédagogique pour les classes secondaires, on remarque que le type d'écrit repris dans les trois classes secondaires est celui qui vise l'argumentation. Acquérir les caractéristiques d'un texte argumentatif est primordial, au niveau de ce cycle.

Partant de ce fait, on a conçu une consigne qui a pour but la rédaction d'un texte argumentatif.

La consigne ne figure pas dans le manuel scolaire, mais elle est élaborée par l'enseignant même, c'est pourquoi elle est affichée et rédigée par le prof au tableau blanc :

### *Consigne*

Selon Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient ». A la lumière de cette citation, vous rédigez un texte argumentatif pour mettre en avant les avantages du travail de la femme. N'oubliez pas d'illustrer vos arguments d'exemples précis et concrets.

Votre texte fera 15 à 18 lignes.

### *La grille d'auto-évaluation*

La consigne a été proposée aux deux groupes-classes des deux sections A et B de la classe de seconde, mais dans l'une des deux sections, on a ajouté à notre corpus une grille d'auto-évaluation. Donc chaque apprenant est muni d'un papier A4 que l'enseignant a distribué, et où figure le tableau avec les critères.

Il faut signaler que l'enseignant n'a pas eu recours et ne s'est pas référée à la grille critériée proposée par le centre de recherche et du développement pédagogique. En fait, cette grille figure dans les examens officiels, et accompagne les deux consignes de production écrite proposées dans l'examen officiel de langue française. Cette grille est la même pour toutes les filières. On peut aussi ajouter qu'elle est unique pour les deux sujets, même si le type de texte varie selon la consigne. On comprend alors, du fait qu'elle n'accompagne pas chaque consigne, que cette grille comporte des critères vagues, qui n'aident pas les apprenants dans la rédaction de leur texte et ne les guident pas dans l'organisation de leur écrit. Voici une grille critériée proposée par le centre éducatif de recherche et de développement dans une épreuve officielle de langue française :

Tableau 3.2 : Grille Critériée Adoptée par le CRDP

Les critères	Les notes
Pertinence ou adéquation à la situation et à la consigne	2 pts ½
Cohérence	2 pts ½
Utilisation correcte des outils de la langue	2 pts ½
Mise en page et lisibilité	½

C'est pourquoi, lors de notre expérimentation, il fallait élaborer une grille critériée détaillée et claire, avec des composantes très ciblées, afin d'aider les apprenants à être au courant et conscients de ce qu'on attend d'eux. Cette grille a été adaptée et créée selon leurs besoins, ainsi que leur niveau. Par conséquent, il s'agit d'une grille sur mesure, adaptée et appropriée au type de texte en question, qui n'est autre que celui de l'argumentation, et de plus, adéquate au niveau des apprenants de la première année du cycle secondaire.

A noter que les critères élaborés par l'enseignant dans cette grille renvoient à certaines caractéristiques de la structure d'un texte argumentatif, donc ce sont des indices en majorité déjà vus en classe, expliqués par l'enseignant aux apprenants, et familiers aux participants, avec la seule différence qu'ils n'ont pas été regroupés avant dans une grille d'évaluation critériée, et c'est là où réside la nouveauté chez l'apprenant. Il convient de noter que les critères établis par l'enseignant dans cette grille d'évaluation se réfèrent à certaines caractéristiques de la structure d'un texte argumentatif. Par conséquent, ce sont des indices pour la plupart déjà abordés en classe, expliqués par l'enseignant aux apprenants et familiers aux participants. La nouveauté pour l'apprenant réside dans le fait que ces critères n'ont pas été regroupés auparavant dans une grille d'évaluation critériée.

Outre les critères renvoyant aux caractéristiques d'un texte argumentatif, l'enseignant a aussi élaboré avec les apprenants un tableau qui montre la structure d'un texte argumentatif. Ce tableau figure sur le cahier des apprenants, et il est nécessaire de s'y référer en travaillant les textes argumentatifs en production écrite.

Voici le tableau de la structure d'un texte argumentatif :

**Tableau 3.3 : Structure d'un Texte Argumentatif**

Structure d'un texte argumentative		
1-Introduction	a- Constat/ définition/ phrase générale à propos du thème ou du sujet demandé	
	b- Problématique : poser une question à laquelle il faut répondre dans le corps du sujet (on peut pour la plupart du temps se référer à la consigne pour en tirer la problématique)	
	c- Annonce du plan : informer le lecteur (le destinataire) à propos des domaines/ des plans abordés en avançant les arguments (plan éducatif/ social/ environnemental/ artistique/ économique...)	
2-Corps du sujet	1 <sup>ère</sup> séquence argumentative (argument n1)	a- Annoncer le premier argument (en l'introduisant par les connecteurs tout d'abord/ en premier lieu, etc)
		b- Expliquer le premier argument avancé (en commençant avec en effet/ en fait/ c'est-à-dire...)
		c- Insérer un exemple concret et précis (en l'introduisant pas les connecteurs ainsi/ par exemple...)
	2 <sup>ème</sup> séquence argumentative (argument n2)	a- Avancer le 2 <sup>ème</sup> argument (en l'introduisant pas les connecteurs de plus/ en outre/ aussi...)
		b- Expliquer le 2 <sup>ème</sup> argument (en commençant avec en fait/ en effet/ c'est-à-dire ...)
		c- Ajouter un exemple de la vie quotidienne (sans oublier de commencer avec ainsi/ par exemple...)

3-Conclusion	a-Phrase synthèse (pour récapituler brièvement ce qui a été dit, il est recommandé de commencer avec : Finalement/ En somme/ En guise de conclusion...)
	b-Ouverture (souvent formulée sous forme d'une question pour ouvrir de nouveaux horizons)

Revenons à la grille critériée adoptée en classe, lors de l'expérimentation, et distribuée au groupe expérimental au début de l'activité rédactionnelle, elle est divisée en plusieurs catégories portant sur :

-la pertinence et l'adéquation à la consigne

-la cohérence et la pertinence des idées

-l'utilisation correcte des outils de langue

-la mise en page et la lisibilité

Chaque catégorie de critères se décline en plusieurs composantes afin d'explicitier clairement à l'apprenant les objectifs dont il est responsable ; il est alors bien averti de ce qu'on attend de lui. Cette grille va lui permettre d'organiser et de planifier son travail avant de développer son sujet ; elle constitue aussi un guide aux apprenants pour qu'ils ne se détournent pas de la tâche demandée. Les composantes des critères sont formulées sous forme de consigne que l'apprenant devrait suivre, avec un langage clair, direct, et simple, tout en ayant recours à la première personne du singulier « je ».

Cette grille se compose de trois sections : la première colonne contient les critères de réussite, la deuxième colonne détaille les aspects de chaque critère, c'est-à-dire les éléments qui le composent. Les deux dernières colonnes sont intitulées "oui" et "non", et c'est à l'apprenant de cocher la case correspondant au respect de chaque élément. En demandant à l'apprenant de

remplir lui-même cette grille d'auto-évaluation, on le place dans une situation où il est amené à prendre conscience de ce qu'il a rédigé ; cela vise également à développer son esprit critique.

**Tableau 3.4 : Grille d'Auto-Evaluation Critériée**

Prénom et nom de l'apprenant : .....			
<b>Grille d'auto-évaluation critériée</b>			
<b>Critères</b>	<b>Les composantes des critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet  2-J'ai réparti mon texte en trois parties  3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée		
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré  5-J'ai avancé deux arguments pertinents  6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis		
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème  8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases  9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif  10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier		

	11-J'ai orthographié correctement les mots		
	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom		
Mise en page et lisibilité	13-J'ai respecté la mise en page		
	14-Mon écriture est lisible		

### 3.3.3 Les Observations des Interactions et des Comportements des Apprenants

Pendant le déroulement de l'expérimentation, l'enseignant a pu enregistrer plusieurs remarques concernant l'interaction des apprenants pendant les séances.

Tout d'abord, avec chaque groupe-classe, le groupe témoin GT et le groupe expérimental GE, et au début de la séance dans les deux sections A et B, l'enseignant a remarqué que la majorité des participants interagissaient avec lui, pendant la phase de rappel. En fait, l'enseignant a voulu passer par une phase de rappel des caractéristiques du texte argumentatif, à travers des questions à l'oral, pour raviver la mémoire de ses apprenants. Tout le public répondait vivement et avec énergie et motivation aux questions qui leur sont posées.

De plus, quand l'enseignant a affiché la consigne au tableau blanc, et quand il l'a lue et l'a expliquée, en explicitant le contenu, tout le monde l'écoutait attentivement et prêtait attention aux directives à respecter pour réussir la tâche rédactionnelle. Il nous semble que les apprenants

étaient intéressés à participer à cette expérience, et c'est pourquoi ils se concentraient sur ce que l'enseignant leur proposait de faire.

En outre, quand l'enseignant a terminé l'explication de la consigne et leur a demandé de passer à la rédaction du sujet, personne n'était réticent ; il est à noter que rares sont les apprenants des deux groupes-classes, le groupe témoin et le groupe expérimental, qui ont relu la consigne figurant au tableau, avant et pendant la tâche rédactionnelle, donc une minorité de participants l'a consultée de temps à autre tout au long de la séance.

Il convient de noter que les deux groupes-classes, le GT et le GE, ont commencé à écrire sans hésitation, en raison du fait que le sujet abordé, qui est le travail de la femme, leur avait été présenté lors de la phase de sensibilisation. De plus, une fiche d'activité d'apprentissage avait été préparée pour les apprenants, afin de les préparer à l'écriture, et où l'on trouve des exercices sur l'argumentation et l'importance du travail de la femme. C'est pourquoi tous les participants n'ont pas été surpris par cette consigne et n'ont pas été bloqués par le contenu du sujet à traiter.

Il est important de souligner qu'aucun des participants des deux groupes, le GT et le GE, n'a utilisé de brouillon. Cependant, il convient de noter que l'expérimentation a été menée avec les apprenants au cours du deuxième semestre de l'année scolaire, et l'enseignant qui mène cette expérience dans les deux sections est également l'enseignant de ces apprenants de français. Il les a encouragés et même obligés à utiliser un brouillon à plusieurs reprises pendant le premier semestre. Cependant, pendant notre expérience, personne n'a eu recours au brouillon.

Une observation encore à ajouter : l'enseignant a remarqué que le groupe expérimental (à la différence du groupe témoin, du fait qu'il était muni dès le début de la séance, avant l'activité rédactionnelle, d'une grille d'auto-évaluation critériée) consultait régulièrement la grille

critériée. Les participants de ce groupe se reportait, à chaque hésitation, à la grille, dans l'intention de vouloir respecter toutes les directives proposées par l'enseignant. Du fait que ces apprenants partaient des critères affichés dans la grille pour rédiger, ils n'ont pas éprouvé le besoin de poser des questions à leur enseignant pendant le travail, à l'encontre du groupe témoin qui a voulu s'informer sur quelques points ; mais l'enseignant, dans les deux sections, a gardé le calme et n'a répondu à aucune question posée.

En ce qui concerne la gestion du temps, on peut dire que les apprenants du groupe témoin ont terminé, en majorité, avant la fin de la séance. Quant au groupe expérimental, il a terminé juste à temps, du fait que les participants de ce groupe ont pris plus de temps à lire et à relire certains critères pour soigner leur travail.

Enfin, pour terminer cette partie, une remarque énigmatique a été constatée au cours de l'expérimentation : l'enseignant s'est aperçu que personne n'a relu sa copie. Tous les apprenants, sans aucune exclusion n'a révisé sa production ; les apprenants, juste après la rédaction de la conclusion, se sont précipités vers l'enseignant pour lui remettre la copie, sans jamais réfléchir à l'importance voire la nécessité de revoir la copie rédigée.

Voici un tableau qui regroupe les principaux comportements des apprenants avant, pendant et après la rédaction. A noter que les signes + et – sont utilisés pour dire si le comportement en question est observable ou non chez la majorité des participants.

**Tableau 3.5: Observation du Comportement des Apprenants des Deux Groupes pendant l'Expérimentation**

Comportements observables	Groupe témoin	Groupe expérimental
<b>Avant la réaction</b>		
1-Ecoute bienveillante de l'interprétation de la consigne par l'enseignant	+	+
2-Participation dynamique des apprenants pour répondre aux questions posées à l'oral par l'enseignant, en vue de rappeler les caractéristiques du texte argumentatif	+	+
3-Relecture personnelle de la consigne avant de passer à l'écriture	-	-
<b>Pendant la rédaction</b>		
4-Attitude concentrée sur le travail	+	+
5-Recours au brouillon pendant la tâche rédactionnelle	-	-
6-Consultation de consigne pendant le travail de rédaction	-	-
7-Demande de l'aide de l'enseignant	+	-
8-Gestion du temps	+	+
9-Assurance et sureté pendant la rédaction	+	+
<b>Après la rédaction</b>		
10-Révision de la copie	-	-
11-Consultation de la grille d'auto-évaluation (concernant le groupe expérimental)	///	+

### 3.4 Présentation du Protocole de la Recherche

#### 3.4.1 Les Objectifs de la Séquence d'Apprentissage

L'enseignant de la langue française a prévu une activité de production écrite lors de l'expérimentation, dont l'objectif est celui de rédiger un texte de type argumentatif.

Il faut noter qu'une phase de préparation a précédé l'activité de production écrite pour préparer le terrain aux apprenants. En effet, ces derniers sont passés par une période de sensibilisation au dossier à travers une image qui déclenche un débat autour du travail de la femme, le sujet dont il est question dans notre travail. De plus, l'enseignant a préparé une fiche comportant des exercices d'apprentissage thématiques (en rapport avec le travail de la femme comme on vient de citer) portant sur l'argumentation et la technique argumentative, et où l'apprenant doit relier des arguments à leurs exemples, ou expliquer un argument, ou même proposer un titre à chaque argument expliqué. Donc, c'est pour dire que l'apprenant, devant la consigne qu'il va développer, est sécurisé : il est muni d'idées et d'un lexique lui permettant de développer et de répondre à la consigne proposée.

*Objectifs de l'activité pour les deux groupes : le groupe témoin et le groupe expérimental*

En invitant les apprenants des deux groupes, à rédiger un texte de type argumentatif, on vise divers objectifs qu'on cherche à faire acquérir chez les apprenants.

-Tout d'abord, l'enseignant aspire à développer la pensée critique des deux groupes-classes. Ces apprenants devraient passer par une analyse de la consigne qui leur est proposée, puis être à la recherche d'arguments raisonnables et convenables à la thèse avancée, et les appuyer par des exemples concrets et solides.

-De surcroît, l'enseignant a pour objectif, à travers cette activité de rédaction, de développer chez l'apprenant la fluidité en matière d'écriture, afin qu'il puisse rédiger sans obstacles, et avec cohérence. L'enchaînement des idées joue un rôle majeur dans la réussite de l'activité rédactionnelle : le passage d'un argument à un autre de manière harmonieuse et logique s'avère nécessaire et incontournable.

-Cette cohérence entre les idées va nécessairement aboutir à une structuration et une organisation du texte de l'apprenant : il est alors capable d'argumenter de façon cohérente, sans jamais oublier de respecter les caractéristiques qui charpentent un écrit de type argumentatif.

-Comme il s'agit de rédiger un texte argumentatif, l'apprenant sera alors capable, à travers une telle activité, de s'exprimer à l'écrit, en avançant une opinion personnelle. Il doit défendre la thèse qu'il adopte en proposant des arguments logiques et raisonnables.

#### *Objectifs de l'activité pour le groupe expérimental*

Les objectifs principaux qu'on vient de citer concernent les deux groupes (le groupe témoin et le groupe expérimental), censés répondre à la consigne qui leur est proposé, et qui porte sur l'importance du travail de la femme.

Mais il ne faut pas oublier que l'objectif principal de notre étude renvoie à l'effet des grilles d'auto-évaluation critériée sur le développement des compétences de l'écrit. C'est pourquoi on va s'attarder aussi sur les objectifs de la rédaction d'un texte argumentatif avec l'insertion d'une grille auto-évaluative auprès du groupe expérimental. On comprend alors que le groupe expérimental est muni dans son travail d'un tableau avec des critères précis et clairs, pour le guider dans sa tâche rédactionnelle.

-Parmi les objectifs recherchés, citons à titre d'exemple l'impact de la grille introduite auprès de ces participants sur l'amélioration du produit final de l'apprenant ; donc, on se demande si les textes rédigés par les apprenants seront plus élaborés.

-On cherche aussi à savoir si l'apprenant, grâce au recours à la grille d'auto-évaluation tout au long du travail de rédaction, organiserait sa production de manière plus logique, et s'il serait plus enclin à respecter la structure d'un texte argumentatif.

-Sans jamais oublier l'effet de cette grille auto-évaluative à inciter l'apprenant à employer un lexique riche et à construire des phrases syntaxiquement correctes.

-On s'efforce aussi de découvrir si l'apprenant devient plus autonome, quand il est accompagné d'une grille d'auto-évaluation avec des critères. Puisque cette feuille de route renferme toutes les directives et les clés de réussite renvoyant au texte argumentatif, l'apprenant ne va plus alors dépendre de son enseignant, à qui il est habitué de poser maintes questions pendant les séances de rédaction. Il est conscient de ce qu'on exige de lui dans l'activité rédactionnelle, alors il essaie de travailler en autonomie. Il est à signaler, , que la grille d'auto-évaluation, distribuée aux apprenants, est conçue afin de répondre aux besoins des participants avec des critères formulés clairement. L'apprenant peut alors comprendre le contenu de la grille sans obstacles, et il peut s'y référer et l'adopter comme un plan d'action directeur, sans compter sur son enseignant, qui d'habitude lui servait de référence.

Donc, à travers l'activité de rédaction avec les deux groupes-classes, le groupe témoin et le groupe expérimental, les objectifs renvoient aussi bien à l'activité de rédaction elle-même d'un texte argumentatif, qu'à l'impact de l'utilisation d'une grille critériée dans un travail de rédaction.

### 3.4.2 La Consigne et les Critères de la Recherche

#### *La consigne de production écrite*

Notre expérimentation, porte sur l'impact des grilles d'auto-évaluation critériée sur le développement des compétences rédactionnelles chez l'apprenant. On s'est lancé dans notre travail en se basant sur une étude des textes produits par les apprenants et de type argumentatif.

Rédiger et comprendre un texte de type argumentatif se présente comme une compétence nécessaire à maîtriser pour les apprenants à tous les stades d'apprentissage en général, et notamment au niveau du cycle secondaire. On cherche à former à travers l'argumentation un apprenant capable de défendre clairement un point de vue.

Le dossier traité en classe est celui de la femme ; il est exigé dans le programme de la classe de seconde en langue française pour l'année scolaire 2023-2024. Il fait partie des 7 thèmes à travailler tout au long de l'année scolaire, à savoir : la nature, le voyage, les médias, la publicité, la violence, le moi et l'autre, et la femme. Le dossier, sur lequel la production écrite travaillée avec les apprenants repose, se décline en plusieurs axes :

- l'égalité entre hommes et femmes
- le travail de la femme
- l'image stéréotypée de genre
- La représentation de la femme dans le monde arabe

La consigne proposée aux apprenants est affichée au tableau. La voici :

Selon Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient ». Que pensez-vous de l'utilité du travail de la femme ? En partant de cette citation, vous rédigez un texte argumentatif pour

mettre en avant les avantages du travail de la femme. Vous avancerez des arguments pertinents pour soutenir la thèse avancée et vous les illustrez d'exemples précis et concrets.

Votre texte fera 15-18 lignes.

Cette consigne forme l'élément le plus important auquel se lie la globalité de notre expérimentation menée auprès des deux groupes-classes. Dans la consigne de Beauvoir, on met à la disposition des apprenants une optique essentielle sur la construction de la société : cette consigne constitue une invitation à une réflexion sur le rôle du travail de la femme, et donne lieu à un approfondissement reposant sur l'argumentation. Elle nécessite donc, de la part des apprenants, la rédaction d'un texte argumentatif. L'apprenant va alors d'une part présenter une opinion, à propos du sujet, et d'une autre part, il est censé soutenir la thèse en recourant à des arguments appropriés. Il devrait aussi passer par une structure cohérente de ses idées. Dans cette consigne, en expliquant, l'enseignant va renforcer l'idée portant sur les bienfaits du travail de la femme : la réflexion des apprenants est orientée vers une interprétation positive de la fonction que la femme exerce au travail.

#### *Les critères de réussite*

Quant aux critères offerts au groupe expérimental, et qui accompagnent les apprenants tout au long de leur travail de rédaction, ils sont regroupés dans une grille d'auto-évaluation. Non seulement cette grille renferme des critères, mais aussi des déclinaisons de ces critères. Pour que les critères proposés aux apprenants soient nettement clairs, on a donc ajouté à chaque catégorie de critères des composantes guidant l'apprenant dans son travail rédactionnel. (voir tableau 04)

Commençons avec le premier critère, celui de la pertinence et l'adéquation à la production. Dans cette catégorie de critères, l'apprenant est invité à bien comprendre le sujet proposé et donc de

respecter la consigne. Son texte doit être adéquat avec le thème dont il doit parler. Il doit aussi structurer sa production afin de rédiger trois parties, à savoir l'introduction, le corps du sujet et la conclusion.

En ce qui concerne le deuxième critère, qui porte sur la cohérence et la pertinence des idées, il est observé que l'apprenant doit utiliser le plan qu'il a préalablement élaboré comme point de départ. Il doit aussi et surtout avancer des arguments qui soutiennent la thèse de départ. Chaque argument serait accompagné d'un exemple en rapport avec la vie réelle, ou sous forme de données statistiques, etc.

Outre la pertinence des idées, il faut insister sur l'importance du recours aux outils de langue de façon correcte. Le participant au travail de rédaction, pour agencer les idées entre elles, devrait se servir de mots de liaison pour relier les parties entre elles et même les phrases entre elles. Le choix correct des temps verbaux s'avère nécessaire du fait qu'ils varient selon le type à travailler avec les apprenants. L'accord entre le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom est aussi un critère important pour avoir des phrases conformes aux règles de langue. L'apprenant doit aussi orthographier correctement les termes investis dans sa production écrite.

En ce qui concerne la lisibilité et la mise en page, les participants sont invités à respecter la mise en page exigée. L'enseignant, comme aussi l'apprenant en s'auto-évaluant, devraient juger de la lisibilité de l'écriture.

On peut alors remarquer, qu'à travers ces critères, on a pu survoler les aspects les plus importants pour garantir, autant que possible, la réussite de la production écrite. Les différentes composantes, se déclinant des critères et élaborés en vue de répondre aux objectifs visés, ont

pour fonction d'expliciter à l'apprenant très clairement, et avec un style bien adapté à son niveau ce dont il est responsable.

Et c'est à travers cette grille d'auto-évaluation munie de critères qu'on pourrait étudier son effet sur le développement des compétences rédactionnelles de l'apprenant.

Il faut rappeler que l'enseignant s'est efforcé d'élaborer la grille d'auto-évaluation critériée, du simple fait que la grille, qui d'habitude accompagne les consignes de production écrite et proposée par le centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP), et figurant dans les épreuves officielles, ne répond pas aux besoins de l'enseignant, ni à ceux de l'apprenant. C'est pourquoi il fallait mettre à la disposition des apprenants des critères clairs, constituant une feuille de route lors de la rédaction du sujet argumentatif.

### *3.4.3 La Division en Groupes*

Diviser les apprenants de la classe de seconde en deux groupes est une phase importante pour concevoir et mettre en œuvre notre recherche expérimentale. Dans le cadre de notre travail, on a divisé les participants en deux groupes-classes, le groupe témoin et le groupe expérimental pour exécuter l'expérience afin d'évaluer l'effet de l'introduction d'une grille d'auto-évaluation critériée auprès des apprenants sur le développement de leurs compétences rédactionnelles.

Pourquoi opérer une telle division ? Dans quel but ? La division en deux groupes, groupe témoin (sans grille d'auto-évaluation) et groupe expérimental (avec grille d'auto-évaluation), va permettre à l'enseignant d'effectuer des comparaisons entre ces deux groupes-classes pour étudier l'effet que produit cette grille en l'introduisant auprès des apprenants du groupe expérimental. Quant au groupe témoin, il va constituer une référence pour l'évaluation des

modifications qui pourraient surgir en introduisant un nouvel outil, celui de la grille d'auto-évaluation.

Le choix des apprenants en divisant en deux groupes a été fait de façon aléatoire, pour assurer, autant que possible, une équité au niveau des particularités propres à chaque apprenant. C'est donc une approche soumise au hasard, dans le but de réduire les facteurs qui fausseraient les résultats découlant de notre travail de recherche. De ce fait, on peut confirmer que tous les participants vont se trouver face à des circonstances égales à tous pour aboutir à une évaluation impartiale des résultats. On parle donc d'une analyse valide, portant sur des comparaisons crédibles.

En ce qui concerne le niveau des participants des deux groupes, le groupe témoin et le groupe expérimental, on remarque qu'ils sont à majorité faibles, excepté deux ou trois apprenants de chaque groupe, qui sont de niveau moyen. C'est un constat à observer essentiellement dans les établissements publics et au niveau des cours de langue, spécialement celui de la langue française.

Le public avec lequel on travaille nécessite continuellement un accompagnement supplémentaire pour l'aider à évoluer en langue française. L'enseignant devrait réaliser nettement cette réalité afin d'effectuer des orientations pédagogiques ultérieures, contribuant à une amélioration de leurs capacités rédactionnelles.

Comme on l'a déjà signalé auparavant, l'effectif des apprenants de la classe de seconde n'est pas considérable. C'est pourquoi chaque section a formé, à elle seule, un groupe. En fait, chaque groupe renferme 14 apprenants, tous des garçons. On comprend alors pourquoi la division d'une

même section en deux groupes est difficile à réaliser. On a choisi d'impliquer tous les apprenants des deux sections dans notre expérimentation.

#### *3.4.4 Le Déroulement de l'Expérimentation*

Les conditions de travail auprès des participants des deux groupes étaient identiques. Les deux groupes sont formés du même nombre d'apprenants, 14 participants, et on leur a accordé la même durée pour l'accomplissement du travail de rédaction. L'enseignant a interdit aux deux groupes l'utilisation du dictionnaire, et il est resté en retrait et n'est pas intervenu tout au long du travail. Il est donc resté à l'écart et a évité de circuler entre les rangées pour laisser les apprenants travailler avec beaucoup de concentration. Aucune intervention de la part de l'enseignant n'a été enregistré. Cette distanciation était voulue de sa part pour obtenir des données qui reflèteraient vraiment le niveau de apprenants et pour aboutir à des résultats fiables.

La consigne que l'enseignant a proposé aux apprenants des deux groupes était la même.

Rappelons-la :

Selon Simone de Beauvoir, « on ne naît pas femme, on le devient ». Que pensez-vous de l'utilité du travail de la femme ? En partant de cette citation, vous rédigez un texte argumentatif pour mettre en avant les avantages du travail de la femme. Vous avancerez des arguments pertinents pour soutenir la thèse avancée et vous les illustrez d'exemples précis et concrets.

Votre texte fera 15-18 lignes.

Voici un tableau regroupant le thème à travailler, la thèse à soutenir, et les compétences à acquérir chez les participants des deux groupes, le groupe témoin, et le groupe expérimental :

Tableau 3.6 : Planification de l'Activité

Domaine	Compétence	Dossier	Thème	Thèse
La production écrite	Développer un texte de type argumentatif pour exprimer une opinion et avancer un point de vue	La femme	Le travail de la femme	L'importance ou les avantages du travail de la femme

*Pour le groupe témoin*

Le travail, auprès de ce groupe, s'est effectué en trois étapes, toutes regroupées en une seule séance de 45 minutes.

*La 1<sup>ère</sup> étape : (5 minutes)*

L'enseignant a écrit la consigne au tableau. Il a lu la consigne, puis il a discuté du contenu de la consigne en l'expliquant. Cette activité n'a pas duré plus de 5 minutes. Comme le sujet proposé a été déjà interprété en classe pendant la phase de sensibilisation au dossier, et comme les élèves ont travaillé avec leur enseignant des activités d'apprentissage à propos de ce sujet, l'apprenant se sentait sécurisé, du fait qu'il est muni d'idées et de lexique à propos du thème.

*La 2<sup>ème</sup> étape : (5 minutes)*

Avant de laisser aux apprenants le temps de rédiger, l'enseignant a posé des questions pour les inciter à se souvenir des caractéristiques d'un texte argumentatif, auxquelles les apprenants ont répondu à haute voix.

**Tableau 3.7 : Questions Préparant à la Production Ecrite**

	Questions aux apprenants	Réponses recueillies des apprenants
1	Quel est le type de texte en question ?	Texte de type argumentatif (toute la classe a pu répondre à cette question)
2	De combien de parties le sujet est-il formé ?	3 parties : l'introduction + le corps du sujet + la conclusion (tout le public a réagi)
3	Que doit renfermer mon texte pour convaincre le lecteur ?	D'arguments pertinents (la majorité a répondu)
4	Ces arguments, de quoi doivent-ils être suivis ?	D'exemples concrets (participation active des apprenants)
5	De quoi j'aurai besoin pour relier mes idées ?	De connecteurs logiques

*La 3<sup>ème</sup> étape : (30 à 35 minutes)*

L'enseignant, durant cette étape, a invité les apprenants, après avoir exploité la consigne, de passer à la rédaction du texte qui devrait répondre à ce qui leur ai demandé, sans qu'ils soient munis d'une grille d'auto-évaluation critériée.

A la fin de cette séance, l'enseignant a collecté les copies des participants de ce groupe.

*Pour le groupe expérimental*

L'expérimentation auprès de ce groupe s'est déroulée en cinq étapes. Il est à noter que les trois étapes travaillées avec le groupe témoin sont accomplies identiquement dans l'autre section, auprès des participants du groupe expérimental, avec l'insertion de deux étapes supplémentaires.

Les cinq étapes se sont effectuées pendant deux séances consécutives.

*La première étape (5 minutes)*

L'enseignant a affiché, après avoir écrit la date et le menu du jour, la consigne de production écrite au tableau. Il l'a ensuite lue, expliquée et interprétée pour expliciter son contenu et faire comprendre aux apprenants ce qui leur a demandé de rédiger.

*La 2<sup>ème</sup> étape : (5 minutes)*

L'enseignant a rappelé les caractéristiques du texte argumentatif à travers les mêmes questions posées à l'oral au groupe témoin. Les participants ont répondu oralement à ces questions.

*La 3<sup>ème</sup> étape : (5 minutes)*

A cette étape, un changement s'est opéré : avant de passer à la rédaction du texte, l'enseignant a distribué aux apprenants une grille d'auto-évaluation critériée. Il a demandé aux apprenants de prendre deux minutes pour lire les critères et leurs composantes, pour s'assurer qu'ils ont tous compris ce qu'on attend d'eux. Il a répondu aux questions des apprenants pour répondre aux questions concernant certaines consignes formulées dans les composantes de la grille.

*La 4<sup>ème</sup> étape : (30 minutes)*

De la même manière qu'avec le groupe témoin, l'enseignant a demandé aux participants de développer la consigne. Ils ont pris leur crayon et ont rédigé le texte argumentatif en réponse à la consigne donnée. Travaillant dans le calme, ils avaient une grille d'auto-évaluation en main pour les orienter dans leur travail et les guider dans leur composition.

*La 5<sup>ème</sup> étape : (toute la 2<sup>ème</sup> séance = 45 minutes)*

C'est le dernier moment de notre expérience, auprès des apprenants du groupe expérimental, et qui s'étale sur toute la 2<sup>ème</sup> séance. Les quatre premières étapes ont occupé la 1<sup>ère</sup> séance, alors que la dernière étape a pris toute la 2<sup>ème</sup> séance.

Elle consiste à demander aux apprenants de prendre le crayon vert, puis de vérifier si chacune des composantes des critères a été respectée. L'apprenant est donc parti des critères figurant dans la grille d'auto-évaluation afin de s'auto-corriger. De ce fait, et avec le crayon vert, il a corrigé les erreurs en se basant sur cette grille. Il a parfois ajouté un exemple qui manquait, a remplacé un connecteur par un autre plus convenable, etc.

L'enseignant, à la fin de la 2<sup>ème</sup> séance, a ramassé les copies des apprenants du groupe expérimental.

Pour récapituler, on peut donc noter que la consigne a été proposée aux deux groupes, alors que la grille d'auto-évaluation critériée a été seulement distribuée aux participants du groupe expérimental :

**Tableau 3.8 : Outils au Service de la Rédaction**

	La consigne	La grille d'auto-évaluation critériée
Groupe Témoin	+	-
Groupe Expérimental	+	+

Quant aux étapes composant le travail mené dans les deux sections auprès des deux groupes, certaines ont été identiques et donc travaillées auprès des deux groupes, alors que d'autres ont été seulement introduites auprès du groupe expérimental seulement :

**Tableau 3.9 : Etapes de l'Expérimentation**

Les activités	Groupe témoin	Groupe expérimental
Afficher la consigne, l'interpréter et l'expliquer	+	+
Rappeler les caractéristiques du texte de type argumentatif	+	+
Introduire la grille d'auto-évaluation	-	+
Développer le sujet et rédiger le texte	+	+
S'auto-corriger	-	+

Pour terminer cette partie, on propose deux fiches de préparation que l'enseignant a adoptées en travaillant la production écrite dans les salles de classe.

Fiche de préparation n1 (pour le groupe témoin)

Domaine : la production écrite

Classe : de seconde (1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire)

Durée : une séance de 45 minutes

Public visé : La section A (groupe témoin)

Matériel utilisé : -tableau blanc

-papiers/ cahiers et crayons

Compétence : Rédiger un texte de type argumentatif

Objectif général : -savoir avancer des arguments pour exprimer un point de vue afin de soutenir une thèse

Objectifs spécifiques : -savoir utiliser un lexique adéquat pour formuler les idées

-savoir proposer des exemples pour concrétiser les arguments avancés

-Savoir choisir les connecteurs logiques convenables

-savoir conjuguer les verbes au présent de l'indicatif

Déroulement de la séance :

Activité1-Afficher la consigne au tableau, l'expliquer et l'interpréter avec les apprenants

Activité2-Rappeler, à travers des questions à l'oral, les caractéristiques du texte argumentatif

Activité3-Demander aux apprenants de répondre à la consigne sous forme d'un texte argumentatif.

Fiche de préparation n2 (pour le groupe expérimental)
---

Domaine : la production écrite

Classe : de seconde (1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire)

Durée : 2 séances de 45 minutes chacune

Public visé : La section B (groupe expérimental)

Matériel utilisé : -tableau blanc

-papiers/ cahiers et crayons

-Grille d'auto-évaluation

Compétence : Rédiger un texte de type argumentatif

Objectif général : -savoir avancer des arguments pour exprimer un point de vue afin de soutenir une thèse

Objectifs spécifiques : -savoir utiliser un lexique adéquat pour formuler les idées

-savoir proposer des exemples pour concrétiser les arguments avancés

-Savoir choisir les connecteurs logiques convenables

-savoir conjuguer les verbes au présent de l'indicatif

-savoir s'auto-corriger

*Déroulement des deux séances :*

Activité1-Afficher la consigne au tableau, l'expliquer et l'interpréter avec les apprenants

Activité2-Rappeler, à travers des questions à l'oral, les caractéristiques du texte argumentatif

Activité3-Distribuer la grille d'auto-évaluation et demander aux apprenants de la lire

Activité4-Demander aux apprenants de répondre à la consigne sous forme d'un texte argumentatif

Activité5-Demander aux apprenants de s'auto-corriger, en se basant sur la grille d'auto-évaluation

### 3.5 Précautions Ethiques et Déontologiques

En menant notre expérimentation auprès des apprenants des deux sections A et B de la première année du cycle secondaire, on a veillé à respecter rigoureusement les principes éthiques et déontologiques

Le premier principe à tenir en compte renvoie à l'autorisation claire de la part des apprenants. Le consentement ne se limite pas aux participants des deux groupes seulement, le groupe témoin et le groupe expérimental, mais englobe aussi celui de la direction du lycée. Quant à l'enseignant, il n'était pas nécessaire d'obtenir son accord, du fait que la personne chargée de mener l'expérimentation dans les salles de classe est elle-même l'enseignant de langue française de ces deux sections. L'enseignant va donc expliquer à ses apprenants ce qu'il compte faire, et l'objectif de sa recherche.

Le deuxième principe porte sur la confidentialité des informations que l'enseignant va collecter. Ce dernier va aussi s'assurer de l'anonymat des participants. On va donc attribuer à chaque copie un numéro qui remplacera le nom et le prénom de l'apprenant pour respecter la confidentialité.

Sans jamais oublier que l'enseignant fera de son mieux en menant son expérience, pour travailler avec ses apprenants de manière équitable et inclusive. En ce qui concerne notre expérimentation, tous les apprenants des deux groupes témoin et expérimental participeront à cette activité, sans écarter certains et sans privilégier d'autres. Qu'ils soient redoublants ou non, moyennement faibles ou très faibles, tous les apprenants seront donc impliqués dans notre recherche.

Un autre aspect important à mentionner lors de notre expérimentation est le bien-être des apprenants. Comme l'enseignant les a informés de l'expérimentation qu'il allait mener, certains pourraient se sentir stressés et anxieux, car leurs copies seront le support principal de notre analyse. Pour éviter toute tension pendant le travail, l'enseignant a fait de son mieux pour créer un environnement calme et détendu. En plus de cela, l'enseignant a non seulement lu, mais aussi expliqué la consigne pour que les apprenants ne soient pas inquiets face à toute ambiguïté possible.

Dans cette section, on a présenté les observations recueillies lors de l'expérimentation menée par l'enseignant dans sa classe, en décrivant de manière objective les comportements et les pratiques aussi bien des apprenants que de l'enseignant. Les données collectées seront analysées plus en détail dans une étape ultérieure, afin de parvenir à une conclusion qui pourrait fournir une réponse à notre problématique.

## CHAPITRE 4

### PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans le chapitre suivant, on va procéder à une analyse détaillée des résultats recueillis pendant l'expérimentation qu'on a menée dans les deux sections A et B de la classe de seconde, auprès des deux groupes-classes : le groupe témoin et le groupe expérimental. Il est important de rappeler que notre étude porte sur l'impact des grilles d'auto-évaluation sur le développement des compétences de l'écrit. On cherche donc principalement à vérifier si le recours à ces grilles auto-évaluatives va influencer, de façon marquante, la qualité des textes rédigés par les participants. Notre travail, dans une première partie de ce chapitre consiste à étudier les copies des apprenants des deux groupes, le groupe témoin et le groupe expérimental, pour vérifier si les apprenants ont appliqué ce qui leur est demandé au niveau de chaque critère. Les résultats seront, pour chaque critère, affichés dans des tableaux et accompagnés de diagrammes, pour montrer le pourcentage des apprenants qui ont respecté/ n'ont pas respecté les critères.

#### 4.1 Analyse et Interprétation des Copies d'Apprenants

Dans un deuxième temps, l'analyse se concentrera exclusivement sur les copies du groupe expérimental afin de comparer leur progression avant et après l'auto-correction. Chaque apprenant de ce groupe a effectué une auto-correction en utilisant un crayon vert sur sa propre copie après avoir achevé la rédaction du sujet. L'objectif était d'améliorer la qualité de leur travail en se basant sur les critères énoncés dans la grille d'évaluation. Cette étape permettra d'évaluer l'évolution des compétences de l'écrit suite à l'intervention des apprenants. Ensuite, une analyse détaillée des réponses au questionnaire envoyé aux enseignants de français des cycles

complémentaire et secondaire sera effectuée. Cette démarche vise à mieux comprendre leurs méthodes d'évaluation de la production écrite et à recueillir leurs opinions sur l'utilisation des grilles d'auto-évaluation accompagnées de critères.

#### 4.1.1 Analyse des Copies d'Apprenants des Deux Groupes Témoin et Expérimental

Cette première partie du chapitre présente une étude analytique basée sur une expérience menée en classe. Les apprenants de seconde ont été répartis en deux groupes : le groupe témoin et le groupe expérimental. Les participants à cette expérimentation ont rédigé un texte de type argumentatif et ont répondu à une consigne proposée par l'enseignant. Ils ont rédigé leurs productions dans des conditions de travail identiques, exceptée une seule : on a introduit auprès du groupe expérimental une grille d'auto-évaluation critériée.

On va s'arrêter sur chaque critère et analyser les copies des apprenants. Pour chaque critère, on va proposer d'abord un tableau avec oui/ non, pour préciser le nombre d'apprenants des deux groupes, le groupe témoin et le groupe expérimental, qui ont/ n'ont pas respecté les exigences figurant dans la grille, puis un diagramme qui montre clairement le pourcentage des scripteurs, dans leur totalité, qui ont/ n'ont pas appliqué ce qui est dû.

#### *Critère 1 : pertinence et adéquation à la production*

*Composante 1 : j'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet*

**Tableau 4.1 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 1**

Composante 1	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	12	12	24
Non	0	0	0



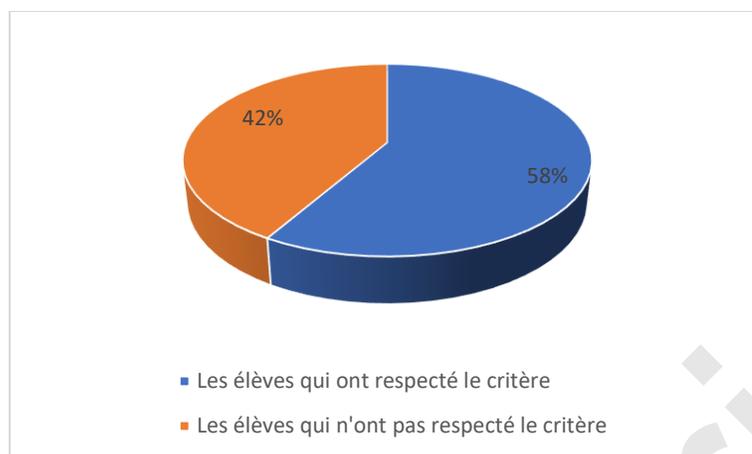
**Figure 4.1: Taux de Respect/ non-respect de la Consigne et de la Compréhension du sujet**

On remarque que tous les apprenants sans exception ont tous respecté ce critère, et se sont tous appliqués à le respecter. Tous les apprenants des deux groupes ont développé un sujet et ont avancé des idées en rapport avec l'importance du travail de la femme. Ce qui montre qu'il n'y a eu aucun problème à propos de la compréhension de la consigne qui a été, à savoir, lue par l'enseignant et discutée avec les apprenants. Ces derniers ont donc fait preuve de compréhension de la consigne et étaient conscients de la prise de position qu'il fallait prendre, celle de l'importance du travail de la femme.

*Composante 2 : j'ai réparti mon texte en 3 parties*

**Tableau 4.2 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 2**

Composante 2	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	10	4	14
Non	2	8	10



**Figure 4.2 : Taux de Respect/ non-respect de la Répartition du Texte en 3 Parties**

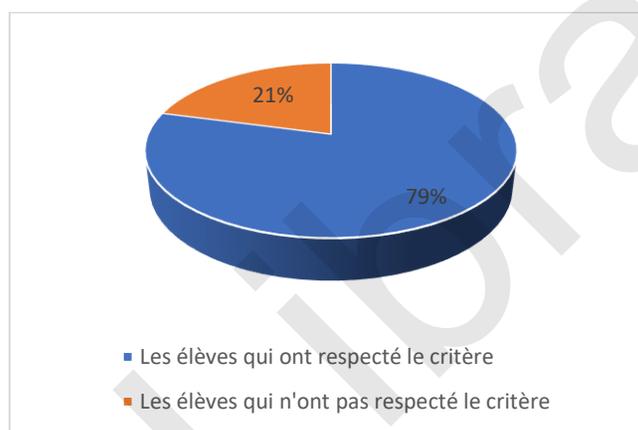
Pour le groupe témoin, la majorité a découpé son texte en trois parties séparées par une ligne vide. Un alinéa précède chaque partie, à savoir l'introduction, le corps du sujet et la conclusion. Il est à noter que dans la copie numéro 12 de ce groupe, l'apprenant a rédigé son texte en adoptant la stratégie ligne oui/ ligne non, mais entre les 3 parties, il a sauté deux lignes. A savoir que ce même apprenant, pour des raisons inconnues, a ensuite continué sa production sans laisser de lignes vides.

Quant aux apprenants du groupe expérimental qui n'ont pas respecté ce critère, à première vue, leur nombre excède celui du groupe témoin. Toutefois, si on s'attarde sur les 8 copies, on remarque qu'ils ont, pour la plupart d'entre eux, séparé les trois parties et n'ont pas présenté un seul bloc, mais ont aussi séparé les deux séquences argumentatives formant le corps du sujet par un vide, par souci d'avancer deux arguments, comme il est demandé de faire.

*Composante 3 : je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée*

**Tableau 4.3 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 3**

Composante 3	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	8	11	19
Non	4	1	5



**Figure 4.3 : Taux de Respect/ non-respect de la Conformité au Volume Demandé**

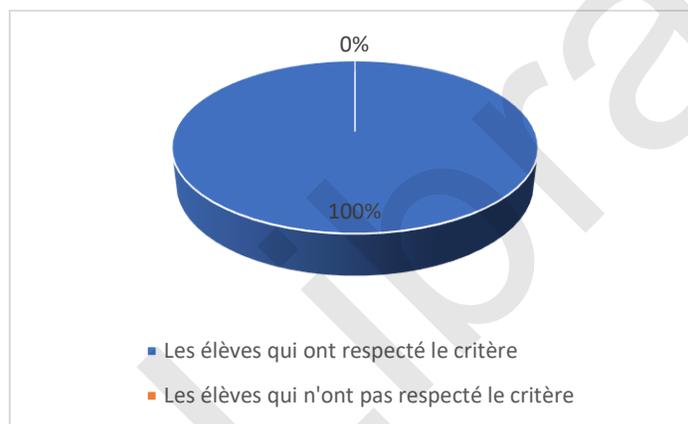
Selon les recommandations de l'enseignant, le texte est de 15 à 18 lignes. Ce critère a accompagné la consigne affichée au tableau. Même si le nombre d'apprenants du groupe témoin dépasse celui du groupe expérimental, cependant, le nombre reste retreint. Il est nécessaire de signaler, que presque tous les apprenants des deux groupes se sont limités au nombre minimal de lignes demandé et n'ont pas expliqué, de manière détaillée, les arguments avancés.

*Critère 2 : cohérence et pertinence des idées*

*Composante 4 : j'ai respecté le plan élaboré*

**Tableau 4.4 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 4**

Composante 3	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	12	12	24
Non	0	0	0



**Figure 4.4 : Taux de Respect/ non-respect du Plan Elaboré**

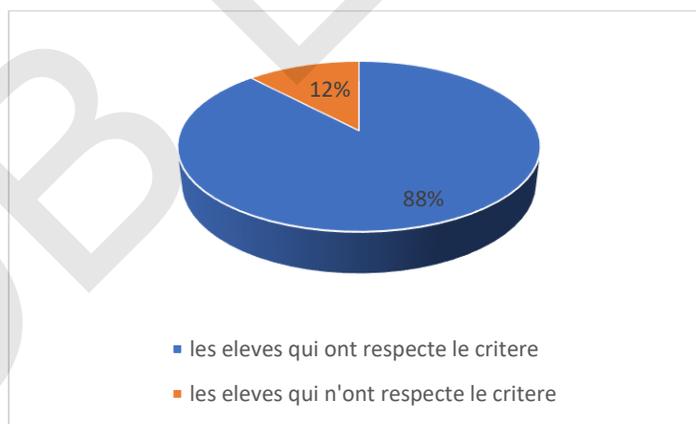
Les apprenants des deux groupes, comme les résultats affichés dans le tableau le montrent, ont rédigé un texte qui est supposé répondre à un plan organisé. Ainsi, en lisant les copies, on remarque que les idées se succèdent en suivant un enchaînement logique. Cependant, il n'y a pas eu recours à un plan élaboré par les élèves à l'écrit. En fait, comme on a cité dans le chapitre précédent, pendant notre observation des apprenants et leur comportement en rédigeant leur texte, on a remarqué qu'ils ne sont pas passés par une phase de planification, phase préparatoire nécessaire à la rédaction. On pourrait renvoyer ce comportement au fait que les participants sont habitués à rédiger un texte de type argumentatif. Ils sont conscients qu'ils devraient d'abord

proposer une introduction qui présente le sujet et qui renferme la problématique, puis un corps du sujet renfermant deux arguments, et une conclusion qui avance une synthèse de ce qui a été dit, et si c'est possible, une question ouverture. Une autre explication retourne à la fiche que les apprenants ont déjà travaillée avec leur enseignant, et qui les prépare, à travers des exercices portant sur le type et le thème à aborder. Les scripteurs se sont donc sentis sécurisés, munis d'idées et prêts à rédiger le texte, dont la structure a été, à maintes reprises, vue et revue en classe.

*Composante 5 : j'ai avancé deux arguments pertinents*

**Tableau 4.5 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 5**

Composante 5	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	11	10	21
Non	1	2	3



**Figure 4.5 : Taux de Respect/ non-respect du Nombre d'Arguments Pertinents Avancés**

En majorité, les apprenants ont avancé deux arguments pour soutenir la thèse que la consigne véhicule : l'importance du travail de la femme. Ils se sont donc conformés au nombre

d'arguments exigés dans la grille critériée. Les apprenants qui ne se sont pas limités au nombre d'arguments demandé ont présenté un seul argument. Toutefois, il est à noter que la totalité d'apprenants n'a pas eu recours à de nouveaux arguments. En fait, et comme on a déjà cité dans la partie précédente, l'enseignant est passé par une fiche contenant des activités d'apprentissage et des exercices thématiques portant sur le dossier de la femme, et sur l'importance du travail de la femme en particulier. Ces activités ont pour visée d'entraîner les apprenants à la rédaction d'un texte argumentatif en s'exerçant à développer des arguments, ou à donner des exemples à des arguments figurant déjà dans l'exercice. De ce fait, les apprenants se sont limités seulement aux idées exploitées dans la fiche d'entraînement. C'est pour dire qu'il y avait absence de créativité et d'originalité. On pourrait remettre ce constat au fait qu'ils se sont sentis sécurisés, lors de la rédaction de la production écrite, en s'inspirant de la fiche, et du lexique appris dans cette fiche, sans jamais s'attarder à expliquer de manière détaillée chaque argument.

*Composante 6 : j'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis*

**Tableau 4.6 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la composante 6**

Composante 6	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	9	8	17
Non	3	4	7



**Figure 4.6 : Taux de Respect/ non-respect du Recours à des Exemples Concrets Illustrant chaque Argument**

En ce qui concerne la composante 6, on remarque que le nombre total d'apprenants qui n'ont pas illustré chaque argument par un exemple est presque le tiers du nombre total. Pour les 7 copies des deux groupes, il est à noter qu'un nombre, parmi eux, a avancé un seul exemple, donc il n'y a pas absence totale d'exemples dans la totalité de la copie, quant aux autres productions de ces 7 copies, on remarque que les scripteurs ont ajouté les connecteurs introduisant un exemple comme « ainsi » et « par exemple », sans pour autant avancer un exemple mais plutôt une explication de l'argument. Ce qui montre que certains apprenants, dont le nombre est restreint, confondent entre ce qu'est un exemple, et ce qu'est une explication. Citons à titre d'exemple :

-« *Par exemple elle eponuisse de la personalite et être independante relever les delis, personalite équilibré et elle s'affirmer leur* »

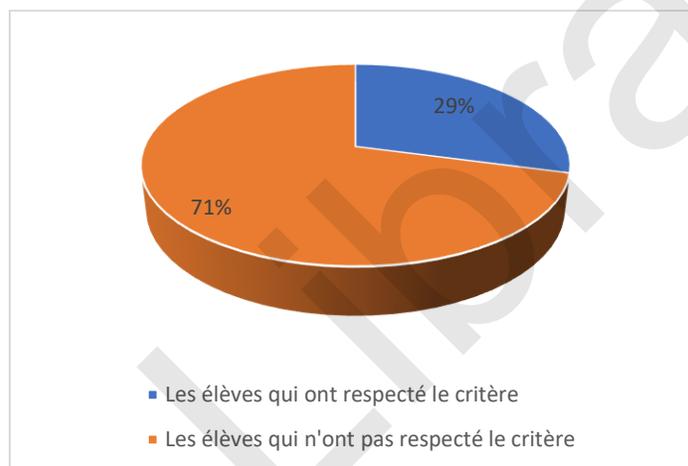
-« *Ainsi, Renforcer la confiance et l'autonomie des femmes* »

*Critère 3 : utilisation correcte des outils de langue*

*Composante 7 : j'ai utilisé un vocabulaire relatif au thème*

**Tableau 4.7 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la composante 7**

Composante 7	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	3	4	7
Non	9	8	17



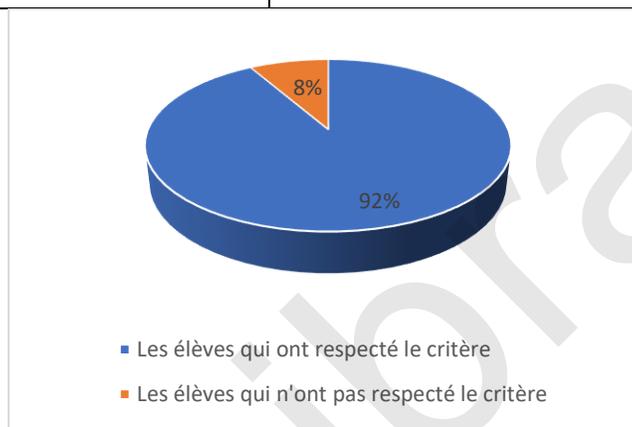
**Figure 4.7 : Taux de Respect/ non-respect de l'Utilisation d'un Lexique Relatif au Thème**

A travers les résultats affichés dans le tableau, on remarque que le nombre total d'apprenants ne maîtrisant pas cette composante, à la différence des précédentes, a augmenté. Les deux tiers des apprenants ne possèdent pas le lexique suffisant afin de pouvoir s'exprimer aisément pour expliciter leurs pensées et formuler, par écrit, leurs idées. Une pauvreté lexicale est donc saillante et remarquable dans leurs copies. C'est pourquoi les arguments avancés ainsi que leurs explications sont très brefs. Et c'est là que réside le grand problème ; en production écrite surtout, l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer, clairement, par écrit, même s'il a beaucoup d'idées à propos du sujet à développer, du fait qu'il manque de lexique.

*Composante 8 : j'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases*

**Tableau 4.8 : Nombre d'Apprenants respectant/ ne Respectant pas la Composante 8**

Composante 8	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	10	12	22
Non	2	0	2



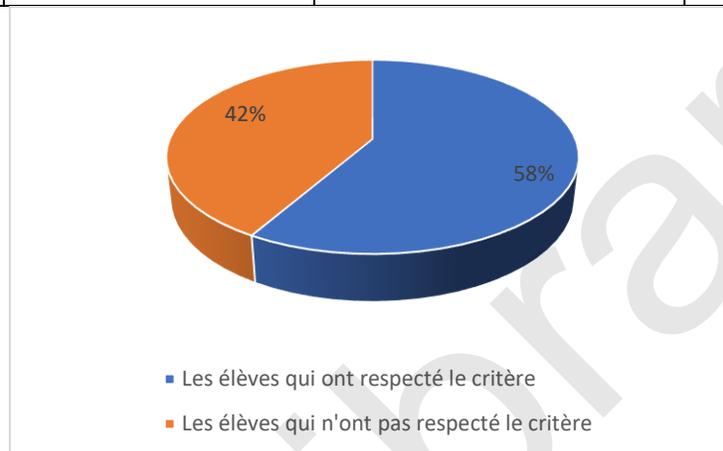
**Figure 4.8 : Taux de Respect/ non-Respect de l'Utilisation des Mots de Liaison**

Les deux groupes classes, comme les résultats affichés dans le tableau le montrent, ont tous eu recours aux connecteurs logiques. Les apprenants se sont servis, pour introduire le premier argument, du connecteur « tout d'abord ». Pour ajouter un deuxième argument, ils ont tous utilisé « de plus », même s'ils ont déjà appris d'autres connecteurs comme « en outre », « par ailleurs », « aussi », etc. Quant à l'explication des arguments, deux connecteurs logiques étaient présents : « en effet » et « en fait ». Pour illustrer les arguments d'exemples, les connecteurs dont les apprenants ont fait usage étaient « ainsi » et « par exemple ». On remarque alors qu'il n'y avait pas un problème sérieux au niveau de ce critère.

*Composante 9 : j'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif*

**Tableau 4.9 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 9**

Composante 9	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	7	7	14
Non	5	5	10



**Figure 4.9 : Taux de Respect/ non-respect de la Conjugaison des verbes au Présent de l'Indicatif**

On remarque, à travers les nombres recueillis, que le nombre total d'apprenants ne maîtrisant pas la conjugaison des verbes au présent effleure la moitié presque.

Au niveau de ce critère, plusieurs problèmes sautent aux yeux. Le premier constat est en rapport avec les verbes que les apprenants conjuguent mal. Ainsi, comme dans l'exemple suivant :

« finalement, le travail du femme et important », le verbe être est mal conjugué au présent de

l'indicatif. Un autre exemple à ajouter : « Par exemple 35% de femme qui travail », ce qui

montre que, même si en prononçant le verbe à l'oral, on a l'impression que le verbe est conjugué correctement, mais à l'écrit, il y a inhabileté à conjuguer correctement le verbe au présent.

Ajoutons à ce qui précède un constat non négligeable : c'est le recours aux infinitifs, sans

conjuguer les verbes au présent :

« *De plus Mariam répondre aux besoins quotidiens et sortir de sa routine* »

« *en fait être indépendant renforcer sa autonomie* »

A noter aussi que certains apprenants rédigent des phrases nominales sans aucun recours aux verbes conjugués comme dans les exemples suivants :

« *Tout d'abord, le plan financier.» pour avancer le premier argument*

« *Tout d'abord l'importance du femme au travail.* »

*Il est important de s'attarder sur quelques copies, où l'apprenant a eu recours au système du passé, en conjuguant les verbes au passé composé et à l'imparfait comme dans l'exemple suivant :*

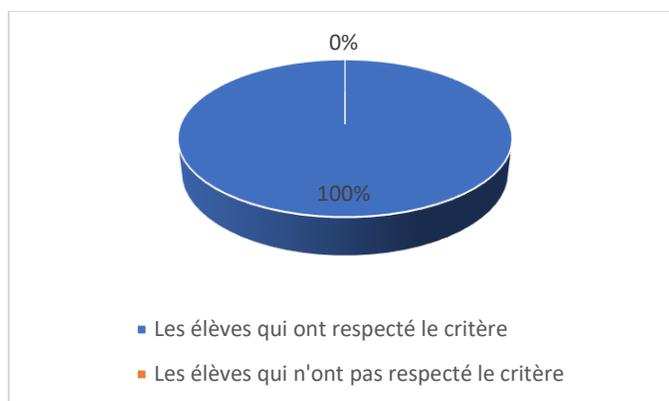
« *Mariam a travaillé dans une supermarket, elle pouvait répondre aux besoins quotidiens* »

Dans cet exemple, il est essentiel d'attirer l'attention sur le bon usage des temps verbaux, à préciser l'imparfait et le passé composé, du fait que c'est un exemple, qui parle de quelqu'un, qui est passé par une certaine expérience.

*Composante 10 : j'ai utilisé la troisième personne du singulier*

**Tableau 4.10 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 10**

Composante 10	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	12	12	24
Non	0	0	0



**Figure 4.10 : Taux de Respect/ non-respect du Recours à la 3<sup>ème</sup> Personne du Singulier**

Quant à l'utilisation de la troisième personne du singulier, tous les apprenants des deux groupes ont respecté ce critère et ne se sont pas impliqués dans le texte. En avançant les arguments, et en les expliquant, il y avait absence totale des pronoms je/ nous, et on réalise donc que les apprenants étaient absents dans le texte qu'ils ont produit.

Toutefois, dans certaines copies, on a remarqué le recours aux pronoms possessifs « ma » et « mon » pour raconter une expérience personnelle, quand il fallait ajouter un exemple :

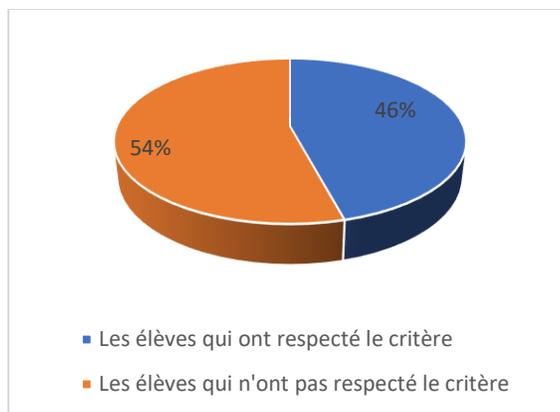
« Ainsi par exemple Ma mère travaille et aide mon père avec les dépenses du ménage »

Les apprenants, s'ils ont eu recours à la première personne, c'est pour avancer seulement des exemples précis et concrets, ce qui est justifié.

*Composante 11 : j'ai orthographié correctement les mots*

**Tableau 4.11 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 11**

Composante 11	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	6	5	11
Non	6	7	13



**Figure 4.11 : Taux de Respect/ non-respect de l'Orthographe Correcte des Mots**

Il est à noter qu'au niveau de ce critère, on a compté la copie quand le nombre d'erreurs liées à l'orthographe des mots dépasse le nombre de 4, étant donné que la longueur du texte devrait être de 15 à 18 lignes. On a donc considéré que 4 erreurs orthographiques sont tolérées et acceptables. Le nombre d'apprenants des deux groupes ne maîtrisant pas l'orthographe correcte des mots est très proche. Plus que la moitié des apprenants, dans leur totalité, soit 13 de 24, a dépassé le nombre d'erreurs accepté. Citons par exemple :

*« argement » pour dire argument*

*« Tradisionnelement » pour dire traditionnellement*

*« masculain » pour dire masculin*

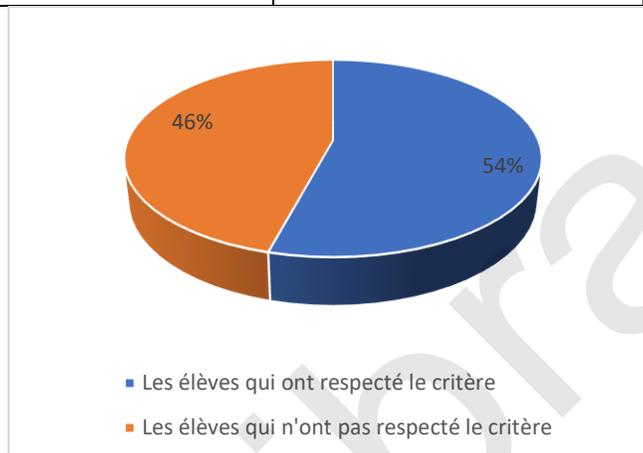
*« afect » pour dire affecte*

Donc outre les problèmes liés à la conjugaison des verbes au présent, un autre problème surgit : celui d'orthographier correctement les mots.

*Composante 12 : j'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom*

**Tableau 4.12 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne respectant pas la Composante 12**

Composante 12	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	8	5	13
Non	4	7	11



**Figure 4.12 : Taux de Respect/ non-respect de l'Accord du Verbe avec son Sujet et de l'Adjectif avec son Nom**

Comme pour le critère précédent, on a aussi toléré, le même nombre d'erreurs, à savoir 4. Toute copie ne dépassant pas les 4 erreurs n'a pas été comptée. On remarque d'après les résultats, que le nombre d'apprenants du groupe expérimental ne respectant pas ce critère dépasse légèrement celui du groupe témoin. Relevons quelques exemples afin de montrer quelques erreurs commises :

*« Sur le plans personnel »*

*« des posts élevé »*

*« aux besoins quotidien »*

*« le travail du femme peuvent répondre aux besoins quotidiens »*

Mais il faut attirer l'attention sur le fait que, parfois, l'apprenant n'oublie pas de faire l'accord, mais il le fait de manière incorrecte comme dans l'exemple suivant :

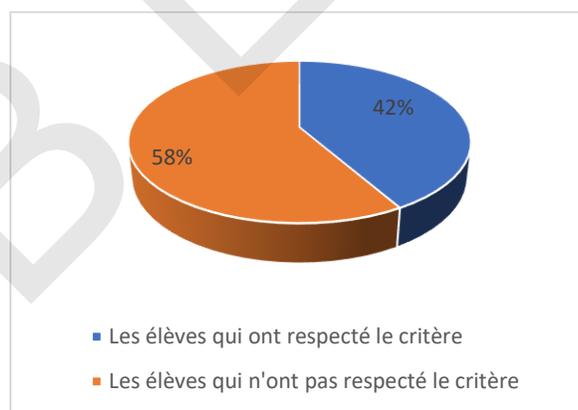
« Les hommes acceptes » : dans cet exemple, l'apprenant n'a pas oublié d'accorder, mais a ajouté un « s » au lieu d'ajouter « ent », la marque du pluriel dans un verbe.

*Critère 4 : Mise en page et lisibilité*

*Composante 13 : j'ai respecté la mise en page*

**Tableau 4.13 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 13**

Composante 13	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	7	3	10
Non	5	9	14



**Figure 4.13 : Taux de Respect/ non-respect de la Mise en Page**

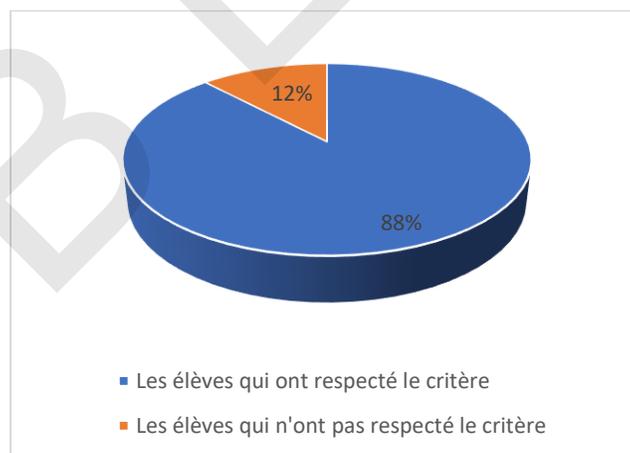
Pour ce critère, on attend de l'apprenant qu'il présente une production divisée en trois parties : l'introduction, le corps du sujet renfermant deux paragraphes distincts et la conclusion. Un alinéa devrait précéder chaque partie. Il est vrai que le nombre d'apprenants qui n'ont pas réussi ce

critère est notable, et que les scripteurs du groupe expérimental sont légèrement plus nombreux que ceux du groupe témoin, mais, il faut avouer que tous les participants n'ont pas présenté un texte formé d'un seul bloc. Le problème dominant dans la plupart des copies ne respectant pas ce critère est principalement en rapport avec le corps du sujet, où les apprenants ont séparé les deux arguments par une ligne vide, et par conséquent le nombre de parties formant la production a augmenté. Donc même si 14 apprenants ne se sont pas limités aux exigences de ce critère, toutefois, il y avait une division en parties.

*Composante 14 : mon écriture est lisible*

**Tableau 4.14 : Nombre d'Apprenants Respectant/ ne Respectant pas la Composante 14**

Composante 14	Groupe témoin (12)	Groupe expérimental (12)	Nombre total (24)
Oui	11	10	21
Non	1	2	3



**Figure 4.14 : Taux de Respect/ non-respect de la Lisibilité de l'Écriture**

Avant d'aborder les résultats proposés dans le tableau, il ne faut pas oublier que les participants à cette expérimentation sont tous des garçons ; et les années d'expérience et d'observation ont

montré que, généralement, les filles s'intéressent plus que les garçons à soigner leur écriture et à présenter une copie propre. En partant de ce constat, on peut affirmer que l'écriture de la majorité des garçons était lisible. L'enseignant n'a pas eu des problèmes sérieux pour déchiffrer l'écriture de ses apprenants.

On peut alors remarquer, à travers les résultats affichés dans les tableaux ci-dessus, que le nombre d'apprenants ne maîtrisant pas certains critères, et faisant part du groupe témoin, est plus ou moins proche de celui du groupe expérimental. On ne peut donc pas parler d'un écart important entre le niveau des deux groupes. Il est vrai que les apprenants, dans leur totalité, ont fait preuve de compréhension du sujet, et ont réussi à organiser les idées de manière qui s'enchaîne, en avançant des arguments pertinents, cependant, ils ne sont pas tous arrivés à illustrer les arguments par des exemples, ont démontré une certaine pauvreté lexicale, et ont éprouvé des difficultés concernant la conjugaison des verbes au présent, l'accord du verbe avec son sujet ou de l'adjectif avec son nom et l'orthographe de certains termes. On peut donc déduire que les erreurs liées à l'utilisation correcte des outils de langue l'emportent sur les autres.

En parlant donc de transfert des savoirs, en rapport avec le mécanisme cognitif, les apprenants des deux groupes, en grande majorité, ont pu mobiliser certaines compétences déjà acquises, surtout celle portant sur la structuration des idées dans un texte argumentatif. Ils ont pu appliquer cette compétence dans une nouvelle situation, ressemblant à d'autres déjà vues. Ils ont aussi mis en action des compétences axées sur la capacité d'avancer des arguments solides et pertinents du fait qu'ils sont passés par des étapes antérieures les préparant, à travers des activités d'apprentissage, à argumenter de manière logique, à propos du sujet abordé. Dans les deux cas cités ci-dessus, on peut alors parler d'un transfert positif. Cependant, certaines compétences,

comme on vient de citer, liées à l'utilisation correcte des outils de langue, devraient être consolidées et renforcées.

#### *4.1.2 Analyse des Copies d'Apprenants du Groupe Expérimental avant et après l'Auto-Correction*

Après avoir opéré une analyse des copies des deux groupes, le groupe témoin et le groupe expérimental, on passe, dans cette partie du chapitre, à une analyse des copies des apprenants du groupe expérimental seulement, auprès de qui on a introduit une grille d'auto-évaluation critériée. Les participants de ce groupe, suite à une première séance consacrée à la rédaction, sont ensuite passés, pendant la séance qui suit, à une activité d'auto-correction. Ainsi, chaque apprenant du groupe expérimental, partant de chaque critère figurant dans la grille, et avec le crayon vert, a effectué des changements sur la copie même, dans l'intention d'améliorer la qualité de sa production. Notre analyse consiste donc à vérifier s'il y a vraiment eu des changements et des corrections considérables, et s'ils ont été effectués de manière réussie. On va élaborer un tableau renfermant dans la première colonne, les 14 composantes des critères, puis pour les colonnes qui suivent, elles seront réservées aux copies d'élèves. Pour chaque composante, on va vérifier seulement dans les copies qui n'ont pas respecté le critère, s'il y a progression ou non. On coloriera en rose la case renvoyant à la copie qui n'est donc pas concernée. Le signe + indique qu'il y eu une certaine amélioration dans la copie au niveau du critère en question, et le signe – pour montrer qu'il n'y a eu aucune progression.

Tableau 4.15 : Progression (+) ou Absence de Progrès (-) des Apprenants au Niveau de chaque Critère

	Les copies d'apprenants												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Les composantes des critères	1-												
	2-		-		-	-	-			-	-	-	-
	3-								-				
	4-												
	5-	-							-				
	6-	-	+						-	-			
	7-	-	-			-	+		-	+		-	-
	8-												
	9-	-	-			-		-		-			
	10-												
	11-	-	-	-	-	-			-				+
	12-	-	-		-				-		-	-	-
	13-	-	-	-	-		-		-		-	-	-
	14-						-		-				

*Composante2 :*

Elle consiste à répartir le texte en 3 parties ; un seul apprenant a ajouté deux accolades en vert pour délimiter les deux arguments, comme pour montrer que les deux paragraphes forment un

seul bloc, donc une seule partie, qui n'est autre que le corps du sujet. Quant aux autres copies, aucun changement n'a été enregistré.

*Composante 3 :*

Elle est en rapport avec le volume de la production ; tous les apprenants, ceux qui ont/ n'ont pas respecté le critère, n'ont pas apporté des rajouts. Ils se sont contentés des idées déjà figurant dans la copie ; aucun enrichissement n'a été effectué pour développer les phrases.

*Composante 4 :*

Comme on a déjà cité auparavant, même si les apprenants n'ont pas élaboré, par écrit, un plan, cependant, les idées étaient enchaînées, organisées, et suivaient l'ordre et la structure requis pour la rédaction d'un texte argumentatif.

*Composante 5 :*

Elle consiste à avancer deux arguments pertinents ; les apprenants qui se sont contentés, pendant la première séance de rédaction, d'un seul argument, n'ont pas, par la suite, et pendant l'auto-correction, ajouté un deuxième argument, pour soutenir la thèse, celle de montrer l'importance de la femme qui travaille.

*Composante 6 :*

Elle requiert le recours à deux exemples pour concrétiser les idées avancées dans les deux arguments. On a déjà expliqué que la majorité d'apprenants qui n'ont pas respecté ce critère ont plutôt expliqué au lieu de proposer un exemple précis. Après les connecteurs d'exemples, ils ont ajouté des éclaircissements et non des exemples. Ce qui veut dire qu'ils n'ont pas oublié de passer par cette étape, mais ils ne savent pas comment faire. Après l'auto-correction, un seul

apprenant s'est rendu compte de l'absence de l'exemple dans sa copie, et a ajouté, avec le crayon vert, l'exemple suivant :

« *Ainsi par exemple Ma mère travail et aide mon père dans les dépenses de la maison* »

Donc les modifications concernant ce critère restent timides.

*Composante 7 :*

Il est demandé aux apprenants de recourir à un lexique riche, varié et thématique. Toutes les copies n'ayant pas respecté ce critère, et considérées comme étant pauvres en lexique thématique, n'ont quasiment pas enrichi leur production. Quelques apprenants se sont contentés d'ajouter un ou deux mots, ce qui reste insuffisant. Ainsi dans la copie n6, l'apprenant a seulement ajouté deux expressions :

« *atteindre des postes élevés* » devient : « *atteindre des postes élevés dans la société* »

« *par exemple, ne demande pas de l'argent* » devient : « *par exemple, ne demande pas de l'argent et avoir confiance en ses capacités* »

Quant à la copie n9 :

« *En effet stabilité économique du foyer pour développement personnel* » devient : « *En effet stabilité économique du foyer pour développer l'autonomie des femmes pour développement personnel* »

« *Par exemple Répartition équitable des Tâches* » devient : « *Par exemple une femme engagé dans sa carrière et impliquée professionnellement Répartition équitable des Tâches* »

Il est important de signaler que toutes les copies n'ont pas avancé des arguments largement et suffisamment expliqués en utilisant un lexique diversifié.

*Composante 9 :*

L'apprenant doit conjuguer les verbes au présent de l'indicatif, aucune amélioration n'a été décelée. Les participants, qui se sont servis de verbes à l'infinitif, ont gardé les verbes tels quels, sans les conjuguer. Mais la question qui se pose, c'est que ces apprenants se sont-ils vraiment rendus compte du recours à l'infinitif ? Dans certaines copies, c'est l'infinitif qui gagne du terrain, et il y a même absence totale de verbes au présent de l'indicatif.

*Composante 11 :*

Un seul apprenant de l'ensemble du groupe expérimental ne respectant pas ce critère a rectifié l'orthographe de deux mots :

~~eaucupe~~ devient *occupe*

~~quest les importanse~~ *quelle est l'*

Ce qui montre que les apprenants n'ont ni l'habileté de repérer une erreur orthographique, ni la capacité de la corriger.

*Composantes 12 et 13, et 14 :*

La première se rapporte à l'accord du verbe avec son sujet et de l'adjectif avec son nom, et les deux autres à la mise en page et la lisibilité : aucune amélioration n'a été notée. Les apprenants ne sont pas intervenus pour opérer un changement pour perfectionner leur travail.

#### 4.1.3 Etude Comparative entre l'Evaluation de l'Apprenant et celle de l'Enseignant

Après avoir comparé les copies du groupe expérimental, après la rédaction du texte, puis après l'auto-correction effectuée avec le crayon vert sur la copie même, on remarque que les interventions étaient timides pour corriger les erreurs. Qu'elles soient lexicales, syntaxiques, ou autres, les erreurs persistent toujours. L'apprenant ne sait pas, d'abord, repérer l'erreur, et même s'il arrive à la déceler, il n'a pas la capacité de la corriger. Le niveau faible des apprenants les rend incapables d'intervenir pour améliorer la qualité de leurs productions.

Il est important de s'attarder sur les grilles d'auto-évaluation pour s'informer plus sur le comportement des apprenants face à une tâche qui ne leur est pas habituelle, celle de cocher la case qui convient ; ainsi, pour chaque composante de critère, l'apprenant va cocher dans l'une des deux cases oui ou non, selon qu'il a/ n'a pas respecté ce qui lui est demandé, bien sûr selon sa propre évaluation du travail effectué. On va dresser dans un tableau le nombre de copies qui ont/ n'ont pas respecté chacun des critères de la liste, d'après l'évaluation de l'enseignant, puis dans une autre colonne le nombre des participants qui ont/ n'ont pas suivi les exigences de chaque critère, mais pour cette fois-ci, selon l'appréciation de l'apprenant. Le nombre total doit être de 12 au total.

A savoir qu'on a colorié avec le bleu les cases qui montrent un écart entre l'évaluation effectuée par l'enseignant et celle réalisée par les apprenants.

**Tableau 4.16 : Comparaison entre l'Evaluation Effectuée par l'Enseignant et celle par l'Apprenant au Niveau de chaque Critère**

Les composantes des critères	Oui/ Non	L'évaluation de l'enseignant	L'évaluation de l'apprenant
Composante 1	Oui	12	12

	Non	0	0
Composante 2	Oui	4	10
	Non	8	2
Composante 3	Oui	11	9
	Non	1	3
Composante 4	Oui	12	12
	Non	0	0
Composante 5	Oui	10	12
	Non	2	0
Composante 6	Oui	8	11
	Non	4	1
Composante 7	Oui	3	3
	Non	9	9
Composante 8	Oui	12	12
	Non	0	0
Composante 9	Oui	7	7
	Non	5	5
Composante 10	Oui	12	7
	Non	0	5
Composante 11	Oui	5	10
	Non	7	2
Composante 12	Oui	5	10
	Non	7	2

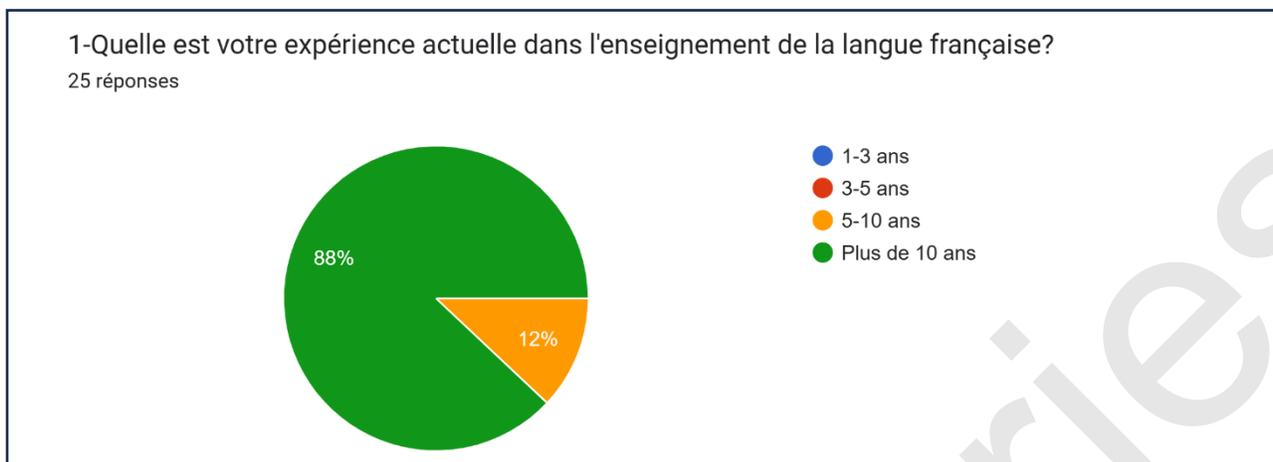
Composante 13	Oui	3	10
	Non	9	2
Composante 14	Oui	10	12
	Non	2	0

D'après les résultats qui figurent dans le tableau, on remarque que 9 composantes de 14 montrent un certain écart entre l'appréciation de la part de l'enseignant, et celle de la part de l'apprenant. Ce qui justifie et affirme ce qu'on vient de dire : un bon nombre d'apprenants n'arrivent pas à évaluer leur travail et à vérifier s'ils ont/ ou n'ont pas respecté chacun des critères, et c'est pourquoi ces apprenants ne réussissent pas la tâche autocorrective du simple fait qu'ils n'ont même pas repéré l'erreur, pour pouvoir la corriger ultérieurement.

## 4.2 Analyse du Questionnaire

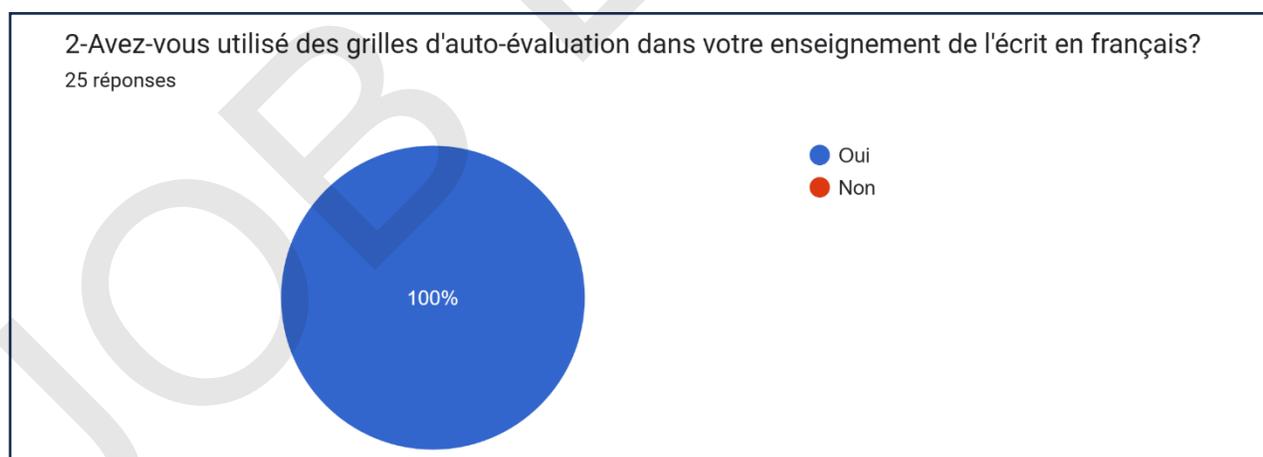
Pour apprendre plus sur les pratiques évaluatives des enseignants dans les salles de classe, et pour s'informer davantage sur l'impact des grilles d'auto-évaluation sur la qualité de la production écrite des apprenants, on a élaboré un questionnaire adressé aux enseignants de langue française des deux cycles complémentaire et secondaire.

Après avoir envoyé le questionnaire réalisé sur google forms via whatsapp aux enseignants, on a recueilli les réponses de 25 enseignants, qui seront analysées et interprétées.



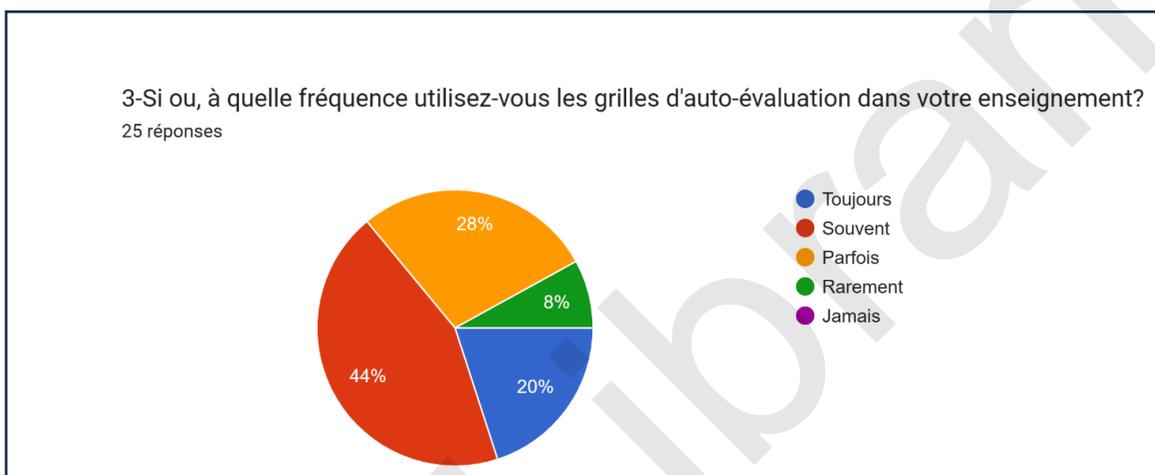
**Figure 4.15 : Représentation Graphique du Nombre d'Années d'Expérience**

D'après les résultats affichés par le diagramme, on peut remarquer que la plupart d'entre eux sont experts dans le domaine de l'enseignement. Cette expérience pourrait avoir une influence sur les méthodes adoptées dans l'enseignement. Les enseignants dont les années d'expérience dépassent les 10 ans, et dont le nombre est important, seront portés à varier les outils d'évaluation parmi lesquels les grilles d'auto-évaluation.



**Figure 4.16 : Représentation Graphique Portant sur l'Intégration des Grilles d'Auto-Evaluation dans l'Enseignement de l'Écrit**

Il est important de constater que tous les enseignants ayant répondu à la question 2, à savoir 100%, ont tous introduit pendant les séances de production écrite des grilles d'auto-évaluation. Ce pourcentage élevé montre que le recours à cet outil est courant et fréquent chez les enseignants de langue française. Ce qui implique la prise de position des enseignants envers cette pratique qu'ils trouvent profitable.

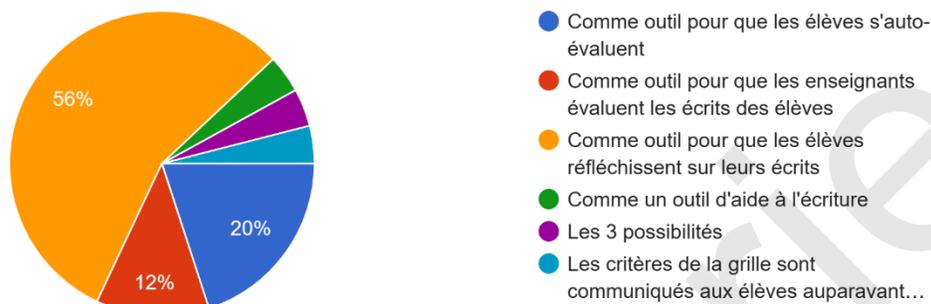


**Figure 4.17 : Représentation graphique portant sur la fréquence de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation**

D'après les réponses à la question 3, on remarque que la plupart des enseignants se servent constamment de grilles d'auto-évaluation dans le domaine de la production écrite. A savoir que 20% des enseignants interrogés y recourent toujours, 44% la plupart du temps, et 28% de temps à autre. 8% seulement intègrent ces grilles occasionnellement. Personne des enseignants n'a proposé comme réponse ne jamais les adopter. Les résultats collectés affirment que les grilles d'auto-évaluation sont considérablement inclus pendant les périodes d'enseignement de la production écrite.

4-Comment utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement de l'écrit en français?

25 réponses



**Figure 4.18 : Représentation Graphique des Fonctions d'une Grille d'Auto-Evaluation en Production Ecrite**

Si on va examiner de près les résultats, on peut dire qu'un bon nombre d'enseignants recourent aux grilles auto-évaluatives, soit 66% (44% pour souvent + 20% pour toujours). Ce qui signifie que ces enseignants s'engagent manifestement dans l'utilisation de ces grilles en production écrite, et adoptent cette stratégie de travail dans les salles de classe auprès des apprenants. On pourrait dire qu'il en résulterait des avantages au niveau du progrès de la compétence de l'écrit des apprenants.

5-Selon vous, quels sont les avantages de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

**Tableau 4.17 : Réponses d'Enseignants à la Question 5 du Questionnaire**

Enseignants	Réponses
1-	Un support pour les apprenants

2-	L'élève comprendra mieux ses erreurs
3-	Elle fixe les objectifs à évaluer et aide l'apprenant à éviter certaines erreurs
4-	Les grilles procurent aux apprenants des critères clairs et objectifs pour évaluer leur propre travail, ce qui peut les aider à comprendre ce qui est attendu d'eux.
5-	Elle permet d'évaluer avec précision les écrits des apprenants. En plus, elle constitue un guide pour l'apprenant, qui sera amené à mieux réfléchir et mentaliser ce qu'il a écrit
6-	Les grilles d'auto évaluations permettent aux élèves de reconnaître les critères de réussite de leur production et par suite y revenir et appliquer en écrivant leur production et en corrigeant leur copie. Ce procédé leur permet de savoir évaluer leur note d'une façon scientifique et critique.
7-	Utile
8-	C'est un moyen d'évaluation qui peut aider à porter des jugements sur les apprentissages réalisés par l'apprenant
9-	Elles permettent à l'apprenant de savoir d'auto évaluer et par conséquent savoir où réside son problème en PE
10-	Améliorer le rendement des élèves
11-	Ces grilles aident l'apprenant à apprendre en lui permettant de garder les objectifs sous les yeux, et en l'aidant ainsi à adapter sa PE aux critères notifiés. Ces grilles l'aident aussi à développer son autonomie et son sens

	de l'autocritique en augmentant sa capacité de se détacher de sa propre production pour la mesurer au résultat "attendu"
12-	Réflexion autour de l'écrit et autocorrection
13-	Autonomie
14-	Les grilles aident les élèves à réfléchir plus
15-	Apprendre à s'auto évaluer c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action
16-	Plus equitable
17-	Apprendre à s'auto-corriger
18-	Repérer ses erreurs et s'auto-corriger
19-	Permet à l'élève de repérer ses lacunes et ses erreurs.
20-	plusieurs avantages : les apprenants réfléchissent à leurs écrits. par suite, les erreurs diminuent , la structure syntaxique devient de plus en plus correcte et claire.
21-	Pour que l'élève puisse évaluer son travail en se référant à la grille. Quand le prof les corrige, la majorité ne voit que la note, mais quand l'élève voit de près les critères et relis son travail, il corrige ses erreurs
22-	Les élèves corrigent ce qui est écrit après avoir rempli la grille
23-	Outil de réflexion sur leurs erreurs
24-	Préciser et hiérarchiser les objectifs que l'enseignement vise (objectifs visant le type ou le genre/ le contenu/la structure/la langue (lexique, morphosyntaxe, orthographe) / la mise en page et la présentation.

	Permettre aux élèves de comprendre les attentes, de prioriser lors du travail et de le préparer en amont.
25-	Prévenir les discussions entre les enseignants ou l'hésitation lors d'une notation. Permettre de considérer et de valoriser d'autres critères à part l'orthographe. Surtout permettre de s'auto-corriger et de progresser. Donner une autre chance à un élève pour améliorer sa production

Les réponses regroupées dans le tableau avancent une variété de bienfaits de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans le domaine de l'écrit. Notons par exemple le rôle de ces grilles comme support pour les apprenants en les aidant à identifier les erreurs pour pouvoir les corriger ultérieurement. Cette démarche pourrait aider les apprenants à mieux comprendre les exigences de chaque critère. Ces critères doivent se décliner en composantes formulées clairement, parfois sous forme d'une consigne, avec des verbes d'action, pour expliciter ce qui est attendu de la part de l'apprenant. Ils se succèdent en hiérarchie et suivent un enchaînement logique. Les enseignants considèrent les grilles auto-évaluatives comme un support précieux pour favoriser la réflexion de l'apprenant. Plus autonome, ce dernier se sent plus performant dans son apprentissage.

6-Selon vous, quels sont les défis liés à l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

Tableau 4.18 : Réponses d'Enseignants à la Question 6 du Questionnaire

Enseignants	Réponses
1-	Le manque de temps
2-	Il n'est pas toujours facile de remédier à toutes les erreurs rencontrées
3-	L'apprenant ne sait pas toujours faire une auto-évaluation
4-	Persuader les apprenants que les grilles d'auto-évaluation peuvent également contribuer à la motivation des apprenants
5-	Le prof met bcp de temps pour la préparer. Le suivi qui doit être effectué après la grille. L'apprenant ne la prend pas en considération si le prof n'exige pas de la suivre
6-	Selon moi en travaillant sur un type d'écrit bien spécifique il faudrait élaborer la grille avec les élèves
7-	faire une remédiation
8-	Fournir une description claire des caractéristiques du travail associé à chaque partie, à divers niveaux de compétence
9-	Le manque d'autonomie chez certains apprenants, le délai entre l'évaluation et l'auto correction, la difficulté de pouvoir s'auto-corriger
10-	il peut être difficile pour les élèves de comprendre les critères d'évaluation ou de les appliquer de manière cohérente
11-	Leur utilisation requiert un savoir-faire et surtout, beaucoup de temps ! (élaboration de la grille, manière de l'aborder en amont avec l'apprenant, un feedback immédiat sur la PE de l'élève et sur l'usage qu'il a fait de cette grille)

12-	Reconnaitre son erreur et la rectifier d'après la grille
13-	Le sérieux des apprenants
14-	Que l'élève ne sait pas comment l'utiliser
15-	Dans l'auto évaluation, c'est l'apprenant qui évalue la tâche qu'il a effectué ce qui lui permet de prendre conscience de ses lacunes et d'envisager des stratégies pour améliorer ses compétences et mettre en place de nouvelles méthodes de travail
16-	Dans la PE ce n'est pas facile de l'appliquer toujours. Et exige plus de temps
17-	Parfois les élèves ne comprennent pas le concept de l'auto-évaluation
18-	Ne pas s'évaluer objectivement
19-	L'indifférence de certains élèves
20-	La continuité de l'utilisation d'un enseignant à l'autre. La variation des critères d'auto-évaluation car on devrait les particularités des différents développements aux différents types de textes. A mon avis, il convient d'éviter les grilles qui renferment des critères généraux
21-	Avec cette nouvelle génération, l'élève n'a pas envie de lire ni la grille ni son travail, pourtant, ces grilles sont très importantes, ça guide l'élève et l'aide énormément dans son travail
22-	Parfois les élèves ne font pas les corrections nécessaires malgré la présence de la grille
23-	Le temps

24-	Les enseignants veulent se centrer sur l'orthographe et le contenu. Les outils sont parfois parachutés par le coordonnateur depuis un site ou une formation ou une plateforme sans prendre en considération la réalité de la classe. Les élèves deviennent de moins en moins impliqués dans leur apprentissage. Ils voient l'outil comme un fardeau supplémentaire sans parler du niveau de langue en baisse qui fait que pour amener les élèves à se positionner dans une situation d'auto-évaluation nécessite que l'enseignant évite le métalangage des grilles et les formule dans une langue simple. Cela multiplie les tâches et augmente la charge de travail pour tous. Mais ces grilles sont nécessaires.
25-	La complexité de certains critères peut souvent conduire le professeur à se concentrer sur des détails superflus qui nécessitent une explication claire et minutieuse

Suite aux réponses fournies par les enseignants quant aux défis en rapport avec l'utilisation des grilles d'auto-évaluation en production écrite, on va parler d'abord de l'ambiguïté que portent certains critères pour les apprenants. D'après les réponses des enseignants, ceux-ci trouvent certains critères compliqués et n'arrivent pas à saisir le contenu que chaque critère véhicule. Et par la suite, ils sont incapables d'appliquer ce qui leur est demandé. L'enseignant devrait alors intervenir pour fournir des explications supplémentaires des critères qui posent problème. Il est alors imposant de formuler les composantes avec un langage simple pour que la grille soit accessible au plus grand nombre d'apprenants.

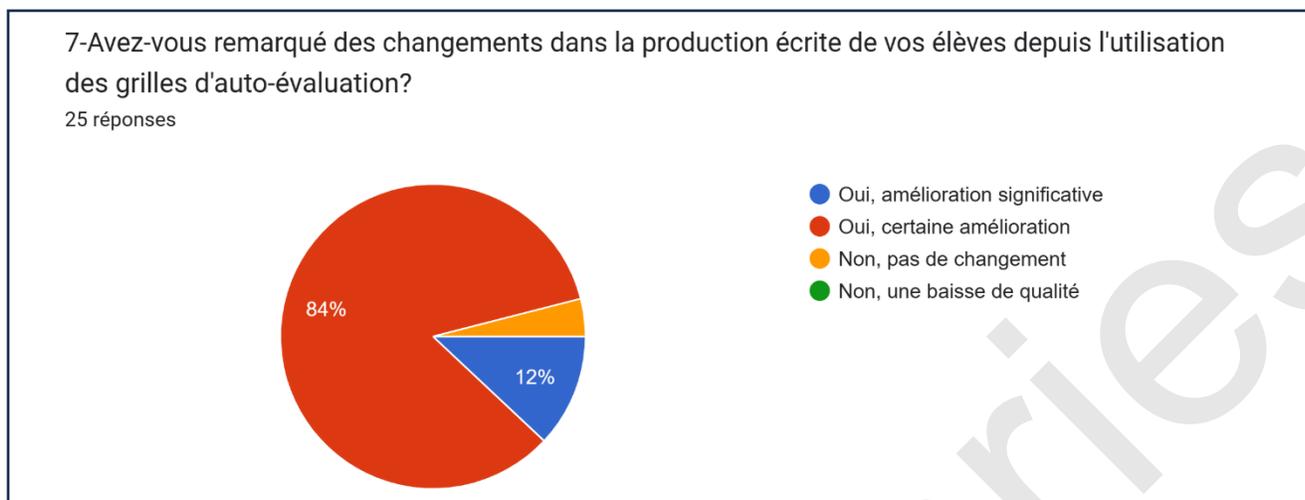
Un autre défi non négligeable se rapporte aux contraintes liées au temps. En fait, pour une séquence d'apprentissage donnée, et selon la répartition annuelle, le temps qui lui est accordé est bien précis. Or, en intégrant ces grilles dans l'enseignement de la production écrite, ceci va nécessiter, outre un savoir-faire de la part de l'apprenant, un temps supplémentaire pour travailler avec ces grilles : l'enseignant va parfois élaborer les grilles avec ses apprenants, puis les analyser, et offrir un feedback instantané aux apprenants à propos des résultats que les grilles offrent.

Il est à noter que certains apprenants ne sont pas capables de travailler de manière autonome et ont des problèmes à remplir la grille seuls : ils ne peuvent pas identifier et reconnaître seuls l'erreur et n'arrivent pas, par conséquent, à apporter les modifications nécessaires.

D'autres apprenants se montrent indifférents et manquent d'engagement devant la tâche d'auto-évaluation en production écrite. Ils cochent alors de façon aléatoire les cases à remplir, parce qu'ils sont désintéressés à effectuer ce travail qu'ils trouvent inefficace et inutile.

Quelques participants à ce questionnaire ont insisté sur la nécessité d'utiliser ces grilles de manière constante pour rôder les apprenants à ce type d'activités, et de varier les grilles en fonction du type du texte à travailler : ainsi, une grille critériée pour un texte argumentatif ne devrait pas ressembler à celle d'un texte info-explicatif.

Les défis se rapportant au recours des grilles d'auto-évaluation sont multiples. Il serait donc important d'adopter des grilles selon les types de production à travailler et selon les besoins des apprenants.



**Figure 4.19 : Représentation Graphique Portant sur le Changement Exercé par une Grille d'Auto-Evaluation**

En observant les pourcentages affichés dans le diagramme, il est prometteur de voir qu'un bon nombre d'enseignants ont noté une certaine amélioration dans la qualité des copies de production écrite. 12% des enseignants trouvent que ces grilles ont apporté une amélioration importante ; on peut alors déduire que pour certains apprenants, et dans des conditions de travail déterminées, ces grilles pourraient mener à une amélioration significative. 84% des enseignants ont noté une certaine amélioration dans les copies des apprenants. On comprend alors que ces grilles d'auto-évaluation ont un impact favorable sur l'amélioration des compétences de l'écrit chez un nombre non-négligeable d'apprenants.

Seulement 4% n'ont détecté aucune amélioration au niveau de la qualité des copies.

8-Comment abordez-vous les défis identifiés dans l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement ?

**Tableau 4.19 : Réponses d'Apprenants à la Question 8 du Questionnaire**

Enseignants	Réponses
1-	Résistance culturelle et didactique
2-	En les classant selon les fautes communes
3-	En faisant souvent des remédiations après l'auto-évaluation
4-	Savoir détecter les lacunes et les domaines où des améliorations sont nécessaires
5-	S'entraîner à la préparation des grilles. Inciter les élèves à la suivre parce que c'est dans leur intérêt
6-	Le seul critère que l'élève n'arrive pas à s'auto corriger ou s'auto évaluer c'est la construction de syntaxe et parfois aussi l'orthographe. Pour tous les autres critères il est parfois capable de bien s'auto évaluer et par suite s'auto corriger avant de présenter sa copie
7-	Après la remédiation, consolider les acquis
8-	Selon les niveaux des élèves
9-	Apprendre à travailler en autonomie
10-	Commencer par une explication claire des critères d'évaluation, en les décomposant si nécessaire pour les rendre accessibles aux élèves
11-	En général, le manque de temps m'oblige à moins utiliser ces grilles, ou à les utiliser de manière très partielle (je liste les objectifs et les critères de

	l'évaluation, et j'incite l'apprenant à s'y référer, sans pour autant lui exiger de noter sa propre autoévaluation
12-	Rétroaction et analyse
13-	Matraquage
14-	Je profite des points non acquis
15-	Dans l'auto-évaluation, c'est l'apprenant qui évalue la tâche qu'il a effectué ce qui lui permet de prendre conscience de ses lacunes et d'envisager des stratégies pour améliorer ses compétences et mettre en place de nouvelles méthodes de travail
16-	C'est insignifiant par rapport aux étudiants
17-	Explication de la grille aux élèves
18-	En comparant ma propre évaluation a l'auto évaluation avec la participation de l'élève
19-	J'essaie d'adapter Les séquences d'apprentissage selon les résultats des élèves
20-	L'élaboration des grilles relatives à chaque sujet proposé
21-	Je les utilise, surtout en PE, sous forme de plusieurs jets: le sujet réalisé, je lui demande de bien lire les critères et de comparer avec son travail, il le corrige, je le prends, je souligne les erreurs commises, il reprend, voit sa copie, les critères et s'auto-corrige, s'auto évalue,....
22-	Inciter les étudiants à les remplir à chaque fois qu'ils fassent des évaluation
23-	Pour aborder les défis liés à l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans mon enseignement, j'adopte plusieurs approches. D'abord, je m'assure que

	les critères d'évaluation sont clairs et pertinents pour les étudiants. Ensuite, je les encourage à s'auto-évaluer régulièrement et à réfléchir sur leurs propres performances. Enfin, je prends le temps de discuter individuellement avec les étudiants pour les aider à comprendre leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que les moyens d'améliorer leur travail
24-	J'adapte mes grilles
25-	J'essaie d'éviter les détails en trop et de me contenter sur ce qui est essentiel

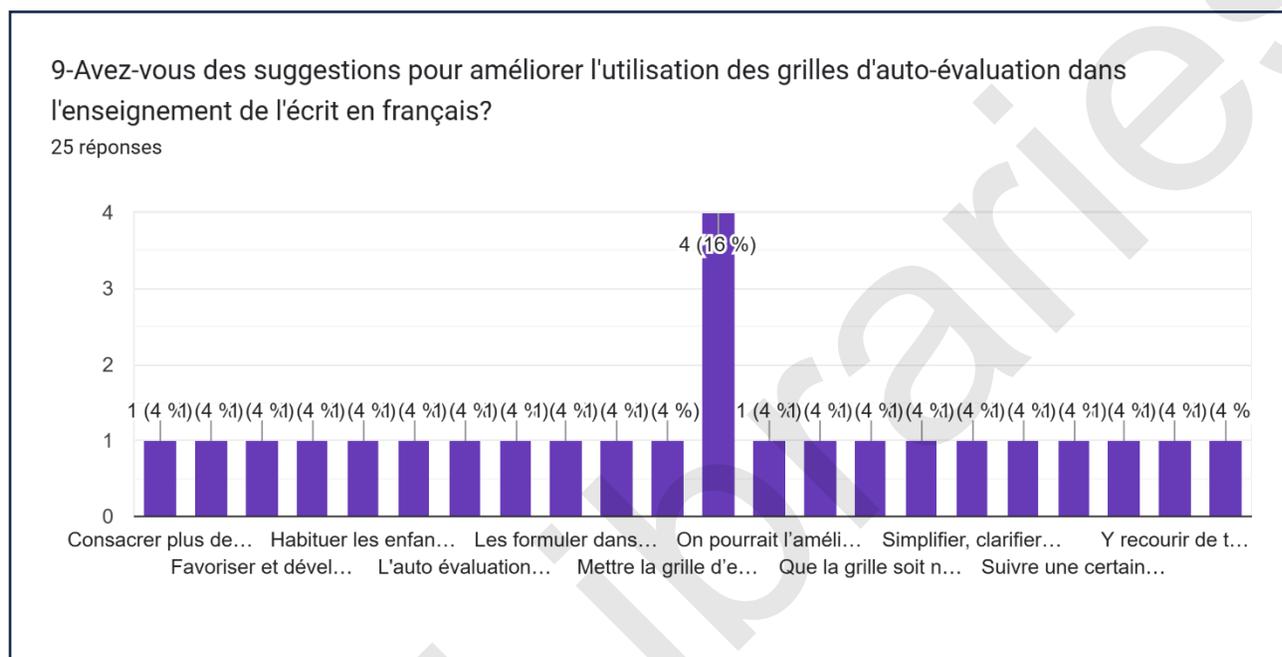
A travers les réponses que le tableau regroupe, on peut retenir plusieurs points. Tout d'abord, quelques enseignants ont insisté sur la nécessité de proposer des critères clairs, pour faire face aux défis. Il serait nécessaire de formuler ces critères de manière à ce qu'ils soient accessibles à tous les apprenants. Ces critères devraient se décomposer en composantes pour que la tâche soit concise.

L'attitude encourageante de l'enseignant à pousser les apprenants à se servir des grilles auto-évaluatives joue aussi un rôle important, afin d'encourager les scripteurs à s'en servir.

Comme on vient de citer, adapter les grilles auto-évaluatives selon les besoins des apprenants est une nécessité incontournable. Cette grille pourrait être travaillée à plusieurs jets, pour donner le temps à l'apprenant de réfléchir devant sa copie.

Certains enseignants peuvent offrir une aide aux apprenants en difficultés afin de leur montrer leur points forts et faibles.

Ces attitudes variées adoptées par l'enseignant ont tous pour visée l'implication du plus grand nombre d'apprenants dans la tâche auto-évaluative.

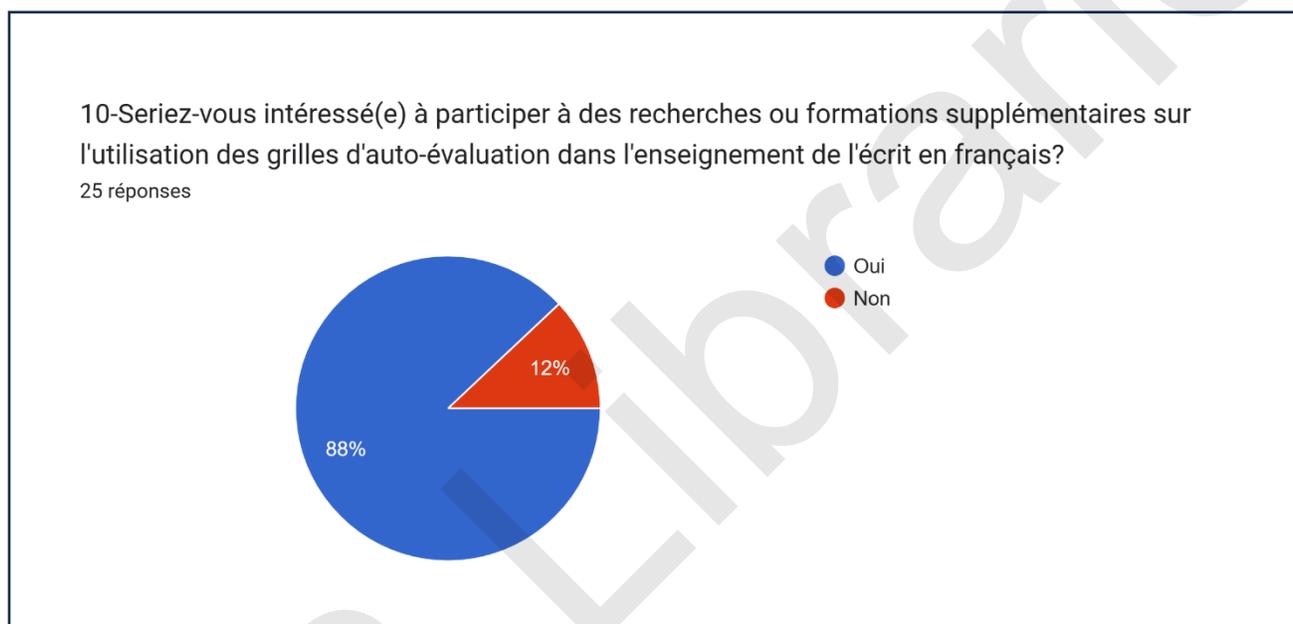


**Figure 4.20 : Suggestions pour Améliorer les Grilles d'Auto-Evaluation dans l'Enseignement de l'Écrit**

Les enseignants ont avancé des suggestions visant l'amélioration de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation au niveau de l'enseignement de la production écrite. Ces réponses attirent l'attention sur l'importance d'adopter une approche active qui engage l'apprenant dans son apprentissage.

Certains enseignants suggèrent accorder plus de temps à corriger les erreurs pour développer en profondeur les compétences rédactionnelles. Et pourquoi ne pas recourir aux jeux de rôles et aux jeux ludiques pour motiver les apprenants à s'impliquer plus dans cette activité. L'enseignant pourrait aussi se servir de logiciels afin de proposer des grilles en ligne, du fait que les apprenants sont attirés à la technologie. Il est aussi crucial de développer l'autonomie des apprenants pour développer leurs compétences rédactionnelles. Ajoutons à ce qui précède

l'importance d'entraîner les apprenants, dès le jeune âge, à ces tâches évaluatives. Pour pouvoir le faire, et comme le proposent les enseignants pour répondre à cette question, il faut mettre à la disposition des élèves une grille avec des critères concis, précis et clairs. Il serait aussi intéressant d'élaborer la grille avec les apprenants pour une implication plus profonde de l'apprenant dans son travail.



**Figure 4.21 : Représentation Graphique du Nombre d'Enseignants Intéressés/ non Intéressés à Participer à des Formations Supplémentaires**

D'après les résultats affichés dans le diagramme, on note un fort désir de la part des enseignants à participer à des recherches ou formations concernant ce sujet. Ceci renvoie à leur reconnaissance de l'intérêt et du profit que ces grilles d'auto-évaluation apportent aux apprenants en production écrite. Les pourcentages montrent l'envie des apprenants à améliorer leurs pratiques enseignantes dans le but d'adopter de nouvelles démarches dans l'enseignement de la production écrite, et par souci de mettre à la disposition des apprenants une éducation de qualité.

Même si les réponses au questionnaire ont montré une forte intégration des grilles d'auto-évaluation dans les salles de classe, et même si elles ont souligné l'impact positif des grilles d'auto-évaluation sur le développement des compétences rédactionnelles, cependant, il ne faut pas généraliser les données offertes et prendre en considération les capacités du public concerné. Ainsi, le niveau d'apprenants du secteur privé, au Liban, diffère de celui des apprenants du secteur public. C'est pourquoi, le pourcentage pourrait varier, selon que les enseignants font part du secteur privé ou public.

Dans ce chapitre portant essentiellement sur l'interprétation des copies d'apprenants, on a essayé d'effectuer plusieurs analyses afin d'aboutir, autant que possible, à des résultats corrects et fiables. Dans un premier temps, on s'est attardé sur les copies des deux groupes témoin et expérimental afin d'identifier le nombre d'apprenants qui se sont limités ou pas aux exigences des critères que le type de texte impose. On a ensuite procédé à une analyse des copies d'apprenants du groupe expérimental seulement pour vérifier si l'auto-correction pourrait les aider à améliorer la qualité de leur production et s'ils sont vraiment aptes de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger. Les réponses des enseignants de langue française au questionnaire ont été aussi collectées et interprétées dans le but de d'arriver à une conclusion confirmant ou infirmant nos hypothèses de départ.

## CHAPITRE 5

### CONCLUSION

Tout au long de notre travail, on a essayé d'apporter des réponses précises et exactes à la problématique qu'on a posée au chapitre 1, dans l'introduction, rappelons-la :

« Dans quelle mesure peut-on considérer la grille d'auto-évaluation critériée comme une aide aux apprenants en première année du cycle secondaire afin d'améliorer leurs compétences rédactionnelles en production écrite ? »

Suite à cette problématique, on a émis deux hypothèses qu'on devrait confirmer ou infirmer à travers une expérience menée dans les salles de classe :

- La grille d'auto-évaluation critériée aide l'apprenant à développer ses compétences de l'écrit
- L'apprenant peut repérer ses erreurs et s'auto-corriger grâce aux grilles d'auto-évaluation critériées

Afin d'apporter d'obtenir des réponses à cette problématique, on a mené une expérience en classe, en suivant la méthode expérimentale et on a invité les apprenants à rédiger une production écrite de type argumentatif. Puis on est passé par une analyse des copies des apprenants qu'on a divisés en deux groupes : le groupe témoin, servant de repère par rapport à l'autre groupe, expérimental. On a comparé, dans un premier temps les copies des apprenants des deux groupes, pour savoir si les participants ont/ n'ont pas respecté les critères à appliquer dans un texte argumentatif. Il est à rappeler, comme on l'a déjà signalé, que le groupe expérimental seulement a été muni d'une grille d'auto-évaluation critériée. On a ensuite effectué une comparaison des deux versions des copies du groupe expérimental, après la rédaction du sujet, et

après l'auto-correction avec le crayon vert. On voulait vérifier si les apprenants, en opérant des modifications et des changements, ont pu améliorer la qualité de leurs copies.

En effet, et d'après les résultats obtenus, on a remarqué que les participants à cette expérimentation, du fait qu'ils sont d'un niveau faible, surtout dans le domaine de l'écrit, n'ont pas pu appliquer quelques exigences imposées par les critères. Pour la pertinence et l'adéquation à la consigne, les apprenants n'ont pas éprouvé généralement des difficultés : ils ont tous répondu à la consigne et n'avaient pas rédigé des textes hors sujet. Les idées proposées par les apprenants ont toutes servies de support pour étayer la thèse avancée, celle de l'importance du travail de la femme. De plus, personne n'a avancé un sujet formé d'un seul bloc ; même si le nombre de parties excède parfois les trois, toutefois, des lignes vides ont séparé l'introduction du corps du sujet, et le corps du sujet de la conclusion. Ces scripteurs ont aussi relié les idées et les paragraphes en recourant aux connecteurs logiques, et ont avancé deux arguments à l'appui de la thèse. Certains ont eu des problèmes au niveau de l'exemple qu'ils ont confondu avec l'explication de l'argument.

Le problème majeur a été, d'après les résultats obtenus, au niveau de l'utilisation correcte des outils de la langue. Comme les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de l'apprentissage des langues en général, et de la langue française plus précisément, le nombre de participants des deux groupes ne respectant pas ce qui leur est demandé dans les critères portant sur le respect des outils de langue a augmenté. C'est pour dire et montrer que malgré la compréhension de la consigne, ils n'ont pas pu développer les arguments de manière détaillée et n'ont pas enrichi le texte en se servant d'expressions variées faute de faiblesse lexicale. Ils ont, en outre, mal orthographié quelques termes, ont conjugué de manière incorrecte les verbes au présent de l'indicatif, et ont oublié plusieurs accords entre les verbes avec leurs sujets, et les

adjectifs avec leurs noms. Ces apprenants éprouvent parfois des difficultés à rédiger un texte correct et compréhensible et à s'exprimer aisément afin d'explicitier les idées. Toutes ces erreurs viennent pour affirmer notre évaluation du niveau faible des apprenants. On pourrait remettre la cause de ce problème au fait que ces apprenants font part du secteur public. Il ne faut pas, bien sûr, adopter ce qui est dit comme règle générale, mais on ne doit pas se cacher derrière ce constat, celui qui reconnaît que le niveau des apprenants du secteur public, en matière de langue française, est plus mauvais que celui des apprenants du secteur privé. C'est pourquoi il serait intéressant de mener la même expérience auprès de deux groupes classes, le premier appartenant au secteur public, et l'autre au secteur privé, pour vérifier si la qualité des productions écrites des deux groupes va refléter un écart important au niveau de tous les critères.

Outre le niveau des apprenants, il est aussi important de s'attarder sur les pratiques évaluatives des enseignants dans les salles de classe. En fait, si les apprenants trouvent des difficultés à respecter les critères, puis à s'auto-évaluer et s'auto-corriger, c'est parce qu'ils ne sont pas habitués à une telle tâche. On pourrait alors dire que le manque des pratiques auto-évaluatives rend les apprenants incapables de réussir le travail autocorrectif. Il est vrai que les réponses des enseignants au questionnaire, qui a pour intention de s'informer plus sur les pratiques évaluatives des enseignants en production écrite, étaient favorables quant à l'utilisation des grilles d'auto-évaluation, cependant ces résultats ne devraient pas nécessairement refléter la réalité de toutes les écoles publiques et privées.

D'après les analyses des copies d'apprenants, et d'après les réponses au questionnaire, on pourrait alors dire que les grilles d'auto-évaluation critériée pourraient apporter une aide aux scripteurs, lors de la rédaction d'une production écrite, et être en partie efficace pour améliorer leurs productions. Mais, leur impact sur l'amélioration des copies d'apprenants reste timide,

surtout quand les apprenants sont de niveau faible. En effet, quand les apprenants sont d'un niveau insuffisant en production écrite plus précisément, comme c'est le cas de nos deux groupes classes, l'effet qu'exercent ces grilles sur l'amélioration des productions écrites reste limité.

Suite à notre expérimentation, les résultats montrent que le recours aux grilles d'auto-évaluation critériée exerce un effet positif, quoique limité, sur l'amélioration des compétences de l'écrit chez les apprenants. A proprement parler, les interprétations et les analyses des productions de ces apprenants aussi bien que les réponses au questionnaire démontrent que ces grilles constituent une aide importante aux jeunes scripteurs pendant le travail de rédaction. Toutefois, cet impact reste minime. L'obstacle majeur à signaler figure au niveau de l'utilisation correcte des outils de langue et les apprenants éprouvent des difficultés dans l'application des critères qui leur sont proposés.

Notre travail de recherche valide alors les limites des grilles d'auto-évaluation : en précisant de manière claire que le problème fondamental se rapporte à l'utilisation correcte des outils de langue, notre interprétation propose des recommandations ou des suggestions à propos des domaines qui requièrent une attention exclusive au niveau de l'enseignement de la production écrite. Il serait donc essentiel d'orienter les efforts de formation là où ils sont les plus indispensables. Les résultats de notre expérimentation peuvent, dès lors, diriger les enseignants dans leurs méthodes d'apprentissage tout en faisant ressortir le besoin d'améliorer les compétences linguistiques.

Loin d'avoir pour simple but de mettre le signe + ou – dans la case convenable, les grilles d'auto-évaluation critériée ont pour visée principale l'appropriation des compétences de l'écrit. Elles constituent un processus fondamental et central dans l'apprentissage. C'est pourquoi il serait d'abord intéressant de se contenter, dans une première étape, surtout quand le niveau du

groupe classe est faible, de quelques critères les plus essentiels dont l'apprenant a vraiment besoin, puis d'apporter des feedbacks instantanés afin de profiter d'un enseignement profond. L'application de ces grilles devraient s'intégrer dans l'enseignement, et par suite, s'en servir de manière régulière et non occasionnelle. Et pourquoi ne pas impliquer l'apprenant dans l'élaboration des grilles d'auto-évaluation pour qu'il se sente plus familier auprès de ces grilles et s'auto-évaluer de manière plus active. Adoptant auparavant une attitude indifférente envers l'activité rédactionnelle, il devient plus intéressé à s'engager dans le travail. L'apprenant devient alors plus autonome et plus responsable dans son apprentissage. On l'habitue à rendre des jugements sur sa progression ou sur sa régression. On prépare donc un citoyen dont le sens critique est plus aiguisé, conscient des problèmes qui l'entourent, et prêt à relever les défis.

De plus, il serait indispensable de varier les démarches adoptées en classe par l'enseignant et de recourir fréquemment à divers outils. Ainsi, outre les grilles d'auto-évaluation critériée, une autre stratégie de travail pourrait être efficace et aider les apprenants à s'approprier des compétences rédactionnelles, c'est celle du travail collaboratif qui serait bénéfique pour la maîtrise de ces compétences de l'écrit. Grâce au travail collaboratif, les apprenants scripteurs pourraient bénéficier d'idées innovatrices des participants : en effet, quand les idées se confrontent, le contenu de la production du groupe serait plus original. Il faut aussi ajouter le temps et l'effort que les apprenants économisent en partageant les tâches à accomplir. Le travail rédactionnel nécessite, de ce fait, moins de temps et ne fatigue plus les apprenants. A part l'impact du travail collaboratif dans la réduction des erreurs, cette stratégie encourage la cohésion entre les membres du groupe et développe chez eux l'esprit d'entraide.

Appliquer la méthode DRAS en production écrite pourrait également être profitable aux apprenants. Ne nécessitant pas des moyens technologiques non disponibles dans certaines écoles, surtout publiques, la méthode DRAS s'appuie sur quatre opérations principales :

D= déplacer

R= remplacer

A= ajouter

S= supprimer

La méthode DRAS est essentielle dans le domaine de l'écrit. A travers cette approche organisée, l'apprenant révisé son texte dans le but de le perfectionner. Pour améliorer la qualité de leurs productions, les apprenants exécutent plusieurs actions. Ils sont en mesure de déplacer d'abord des termes, des groupes de mots, des phrases ou même des paragraphes dans le but d'aider le lecteur à mieux comprendre le texte. La clarté du message véhiculé dans les productions écrites serait d'un grand intérêt. Vient ensuite l'action de remplacer, qui consiste à substituer des termes et des groupes nominaux par d'autres, plus adaptés au contexte. Au cours de cette étape, les apprenants évitent les répétitions, reprennent la formulation de certaines expressions maladroitement, et enrichissent le lexique. Pour la troisième action, celle d'ajouter, elle consiste à apporter des enrichissements au texte qui peuvent être des explications supplémentaires pour une meilleure compréhension de la production écrite ou des exemples qui explicitent les idées avancées. Quant à la quatrième action où l'apprenant doit supprimer, elle incite le scripteur à éliminer les informations inutiles à la compréhension du texte, et qui peuvent distraire le lecteur de l'essentiel du message. Le texte dense et précis devient plus efficace. On comprend que la méthode DRAS

insiste sur la clarté du texte, l'organisation des idées, la cohérence et l'enchaînement des phrases, et la richesse au niveau du lexique.

En somme, on comprend que les grilles d'auto-évaluation critériée en production écrite ne peuvent pas, à elles seules, développer les compétences rédactionnelles des apprenants. Toutefois, en variant les méthodes de travail et les outils au service de la rédaction, on pourrait réussir à rendre les apprenants plus performants dans l'activité rédactionnelle.

C'est pourquoi, des formations continues offertes aux enseignants, afin de les familiariser avec toutes les stratégies d'enseignement récentes, se montrent indispensables au profit des apprenants. Il faut aussi penser aux réformes des programmes scolaires pour soutenir les apprenants dès les petites classes. Apprendre à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger devrait faire part des pratiques enseignantes dès le cycle primaire. Il est aussi important de signaler que le niveau faible des apprenants, surtout au secteur public, pousse à se poser diverses questions parmi lesquelles : comment ces apprenants sont arrivés au cycle secondaire avec ce niveau lamentable ?

Suite à notre expérimentation portant sur l'impact des grilles d'auto-évaluation sur l'amélioration des compétences rédactionnelles, émergent de nouvelles perspectives et de nouveaux horizons :

- « Le travail collaboratif pourrait-il améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants ? »
- « La méthode DRAS serait-elle en mesure d'apporter une aide aux apprenants pendant la tâche rédactionnelle des apprenants ? »

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adad, D. (2019). Enseigner avec l'évaluation positive. *RETZ*, 12.
- Aid, Samira. (2014). L'évaluation et l'approche par compétence dans l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie. *Didacstyle*, N.6, 47.
- Antibi, André. (2003). *La constante macabre* (p. 58). Math'adore.
- B., Maccario, J., Eisenbeis. (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation de la pédagogie des APS* (p. 84). Vigot.
- Bucheton Dominique. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture* (p. 14). Rtez.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). le Conseil de l'Europe.
- Carter, Tomas. (1999). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* (p. 365). L'harmattan.
- Cornaire, C, & Raymond, F.M. (1999). *La production écrite* (p. 26). CLE international.
- C.,Tardieu. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés communication, culture, méthodologie, évaluation*, (p. 199). Ellipses.
- Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE et seconde* (p. 30,78,79,90,91,135). Paris, CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 210).
- Cuq, J.-P & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 25).

والإنماء—CRDP Lebanon. (1997). [https://www.crdp.org/curriculum-content\\_details/%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AF%D8%A7%D8%A8%D9%87%D8%A7/%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A3%D8%AC%D9%86%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89](https://www.crdp.org/curriculum-content_details/%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AF%D8%A7%D8%A8%D9%87%D8%A7/%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A3%D8%AC%D9%86%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D9%88%D9%84%D9%89)

De Miniac, Christine Barré. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théorique et didactique* (p. 19).

Delormes, Charles. (1987). *L'évaluation en question* (Edition ESF, p. 155).

Develay, M. (1989). Sur la méthode expérimentale. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 8(1), 4–7. <https://doi.org/10.4267/2042/9152>

Dolz., J., SCHNEUWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*, (Edition ESF, p. 112).

Essono, J, P. (2000). *Précis de linguistique générale* (p. 63). Harmattan.

Eynard, Muriel. (2013). Qu'est-ce que l'écriture. *LISERON, Numéro 20*, 6.

Finet, Colette & Gadeau, Josette. (1997). *Evaluer les écrits à l'école primaire* (p. 58). Hachette.

Fogeron, A. (n.d.). *Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser?*

Fontanille, Jacques. (1987). *Le savoir partagé* (p. 29). Hadès Benjamin.

Gérard, François-Marie. (2009). *Evaluer les compétences: Guide pratique* (p. 79). de Boeck.

Grelley, P. (2012). Contrepoint—La méthode expérimentale. *Informations sociales*, 174(6), 23–23. <https://doi.org/10.3917/inso.174.0023>

Jorro, Anne. (2000). *L'enseignant et l'évaluation* (p. 122). De Boeck.

*L'autoévaluation des élèves.pdf*. (n.d.). Retrieved May 30, 2024, from

[https://moodle.frab.ca/pluginfile.php/483579/mod\\_resource/content/0/Lauto%C3%A9valuation%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves.pdf](https://moodle.frab.ca/pluginfile.php/483579/mod_resource/content/0/Lauto%C3%A9valuation%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves.pdf)

Lauzon, Nicole. (2014, June 16). L'autoévaluation. *TA@l'école*.

<https://www.taalecole.ca/autoevaluation/>

Lavieu- Gwozdz, Belinda. (2013). Evaluation et production d'écrits. Le poids du linguistique et de la créativité. *Le Français d'aujourd'hui*, n 181.

Legendre, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Education* (2ème édition, p. 304). Guérin.

M., Pillonel., Rouiller., J. (2001, April 9). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer

l'autonomie de l'apprenant. *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant/>

Mireille, F. Michel, L. (1993). Le choix des stratégies d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 308.

Moirand, S. (2002). *Le discours rapporté. Enonciation et cognition* (2eme edition, p. 25).

Arnaud Colin.

Montandon, C. , Osiek, F. (1997). *L'ÉDUCATION DU POINT DE VUE DES ENFANTS*.

[https://www.editions-harmattan.fr/index\\_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=108](https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=108)

70

Plane,S. (2006). *Singularités et constantes de la production d'écrit: L'écriture comme traitement de contraintes* (p. 33).

- Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation: Quelles sont les limites à considérer ? *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 3(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>
- Rey, Bernard, Carette, Vincent, De France, Anne, & Kahn, Sabine. (2012). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation* (p. 17). De Boeck.
- Robert, Jean Pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE, l'essentiel français* (p. 76,190).
- Roegiers, Xavier. (2010). *L'école et l'évaluation* (2ème édition actualisée, p. 114). De Boeck.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (p. 155). Les presses de l'université Laval.
- Scallon, G. (2003). *LE PORTFOLIO OU DOSSIER D'APPRENTISSAGE GUIDE ABRÉGÉ. 2.*
- Sylvie Plane. (1994). *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture* (p. 8,10,13,43,44). Nathan.
- Tagliante, Christine. (1991). *L'évaluation* (p. 14,15).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive* (pp. 174–175). Editions Logiques.
- Tawil, Sobhi. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (p. 27,30,31). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158372>
- الكفايات والأهداف لمنهج مادة اللغة الفرنسية وآدابها للعام الدراسي 2023-2024. (2023). *CRDP*.

## ANNEXE A : Le questionnaire

### Introduction

Nous vous remercions de prendre le temps de participer à ce questionnaire. Vos retours sont essentiels pour comprendre l'impact des grilles d'auto-évaluation sur la production écrite des apprenants de langue française. Ce questionnaire vise à recueillir vos perceptions et expériences concernant l'utilisation de ces grilles dans votre enseignement.

Vos réponses sont anonymes et confidentielles, et seront utilisées uniquement à des fins de recherche et d'amélioration de l'enseignement de la production écrite.

1. Quelle est votre expérience actuelle dans l'enseignement de la langue française ?

\* Moins d'1 an

\* 1-3 ans

\* 3-5 ans

\* 5-10 ans

\* Plus de 10 ans

2. Avez-vous utilisé des grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement de l'écrit en français ?

\* Oui

\* Non

3. Si oui, à quelle fréquence utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement ?

\* Toujours

\* Souvent

\* Parfois

\* Rarement

\* Jamais

4. Comment utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement de l'écrit en français ?

\* Comme outil pour que les élèves s'auto-évaluent

\* Comme outil pour que les enseignants évaluent les écrits des élèves

\* Comme outil pour que les élèves réfléchissent sur leurs écrits

\* Autre (veuillez préciser)

5. Selon vous, quels sont les avantages de l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

A proposer des réponses

6. Selon vous, quels sont les défis liés à l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

A proposer des réponses

7. Avez-vous remarqué des changements dans la production écrite de vos élèves depuis l'utilisation des grilles d'auto-évaluation ?

\* Oui, amélioration significative

\* Oui, certaine amélioration

\* Non, pas de changement

\* Non, une baisse de qualité

8. Comment abordez-vous les défis identifiés dans l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans votre enseignement ?

A proposer des réponses

9. Avez-vous des suggestions pour améliorer l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

10. Seriez-vous intéressé(e) à participer à des recherches ou formations supplémentaires sur l'utilisation des grilles d'auto-évaluation dans l'enseignement de l'écrit en français ?

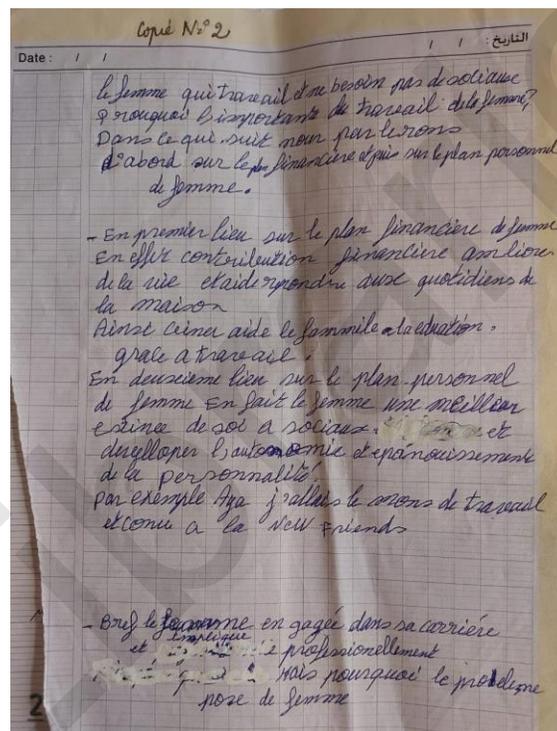
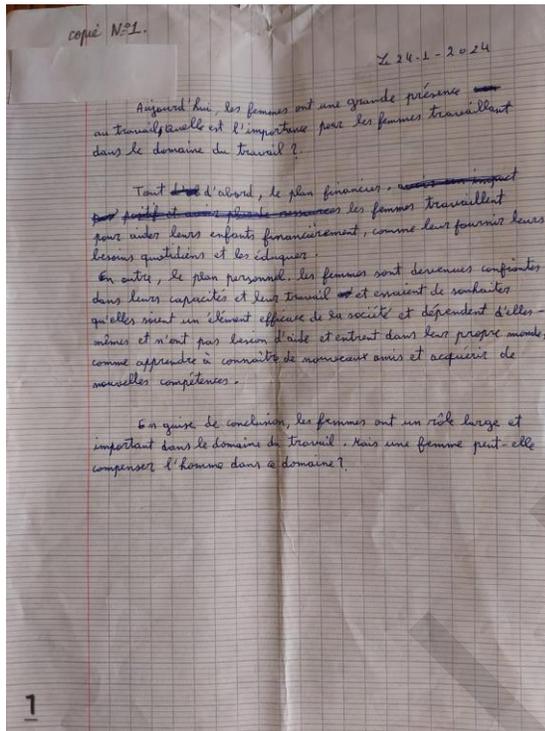
\* Oui

\* Non

Nous vous remercions pour votre temps et vos retours.

## ANNEXE B : Les copies d'apprenants des deux groupes témoin et expérimental

### Les copies d'apprenants du groupe témoin



Copie N°3

Actuellement, on observe un énorme nombre de femmes qui travaillent. Quel est l'importance de la femme au travail ? Dans ce qui suit, nous parlerons d'abord de l'importance de la femme sur le plan financier puis nous enquerrons sur le plan personnel.

Tout d'abord, la femme au travail est importante. Car elle s'affrime, assiste financièrement et a un impact positif dans la vie de la famille. Elle a une aide dans l'éducation des enfants par les ressources du travail.

En outre, le travail de la femme lui permet de développer son plan personnel, en développant l'autonomie, être indépendante et avoir un meilleur estime de soi. Par exemple, Madame Hafez affirme que le travail de femme la permet de créer son propre monde, être progressifs, ce qui renforce la confiance chez elle.

Bref, le travail de la femme renforce sa confiance et l'autonomie et aide sa famille financièrement, ce qui renforce l'importance de la femme au travail.

Mais, quel est ce qui est les inconvénients de la femme au travail ?

3

Copie N°4

24/1/2024

Des nos jours, le nombre de femmes qui travaillent augmente. Le travail des femmes est important dans ce qui suit, nous parlerons d'abord sur le plan financier puis nous enquerrons sur le plan personnel.

Tout d'abord sur le plan financier. En effet, la femme assiste financièrement dans la maison et la femme de travail s'affrime est plus de ressources en plus elle est contributive financièrement et elle a une aide comme le homme. Ainsi, elle assiste financièrement dans la maison.

En outre, sur le plan personnel. En fait, la femme est développée et autonome par éducation et travail elle est indépendante dans ce qui elle a un meilleur estime de soi et avec la femme a son fiancé en ses capacités et équilibre financier personnel par exemple, cela d'une femme à 31 ans n'utilise pas l'argent de son mari pour renforcer la confiance et l'autonomie.

Bref, la femme engagée dans sa carrière et implique professionnellement dans le travail des femmes et à une vie meilleure ?

4

Copie N°5

augmentation

De nos jours, nous constatons l'augmentation de la présence de femmes dans des domaines de travail. Alors, quel est l'importance du travail de la femme dans notre époque ? Dans ce qui suit, nous parlerons d'abord de l'importance de la femme au travail sur le plan financier puis nous enquerrons sur le plan personnel.

Tout d'abord l'importance de la femme au travail. En effet, contribution financière et l'aide au familial. Comme Madame Jinnah aidait sa famille et l'éducation de ses enfants est de sa responsabilité.

De plus sur le plan personnel, en fait, elle est indépendante et renforce sa autonomie. Comme Madame Hafez, elle n'utilise pas d'argent de sa famille et achète ce que elle veut sans permission de sa famille.

En guise de conclusion, la femme a beaucoup des avantages et de personnalité et d'importance. Mais, quel est ce qui sont les inconvénients ?

5

Copie N°6

24-1-2024

La égalité entre hommes et la femme et le travail. Les femmes assistent financièrement dans la vie et dans le travail.

Tout d'abord, les femmes sont autonomes et travaillent. Les droits de femmes, sur le plan financier. La femme est contributive financièrement et assiste financièrement dans le domaine travail. Ainsi, par exemple, Marion et son travail dans le Super Market pour assister sa famille.

De plus, Marion répond aux besoins quotidiens et sortir de sa routine quotidienne. En fait, elle assiste sa famille.

En guise de conclusion, les femmes engagées dans leur carrière et impliquées professionnellement.

6

Copie N°7 la femme à un rôle ~~très~~ importante dans la société

Francis 24.1.2024

Augmente la femme à un rôle importante dans la société pourquoi la femme au travail et importante dans la qui suit, nous parlons d'abord la femme travail sur le plan financier puis nous évoquons la femme travail sur le plan personnel

la femme au travail est importante sur le plan financier contribution financière assiste financièrement et a impact positif Madame Maitre Aide sa famille et favorise la vie de sa famille la femme au travail importante sur le plan personnel Et très indépendante les meilleures estime de soi et avoir confiance en ses capacités n'est telle pas marcher de sa main

Renforcer confiance et l'autonomie des femme sur le plan professionnel. Quels sont les encouragements de la femme au travail?

7

Copie N°8

PE Mercredi 24-1-2024

Aujourd'hui, le nombre de femme augmente dans le domaine travail. Quelle est l'importance de femme travaillant dans la société? Dans la qui suit nous parlerons d'abord de sur le plan financier puis nous évoquons sur le plan personnel.

En première lieu, le plan financier. En effet, il y a un contrôle financier parce que les femmes sont entrées sur le marché du travail. Ainsi, les femmes sont à l'abri de tous leurs besoins.

En deuxième lieu, le plan personnel. En fait, les femmes ont confiance en elles et en leur travail, et elles ont de nombreuses capacités. Par exemple, les femmes ont coordonné entre le travail à domicile et le travail à l'extérieur du foyer.

En somme, donc le travail des femmes est très important. Mais, quelle les aspects négatifs du travail des femmes?

8

Copie N°9

PE Le 24.1.2024

La femme un rôle dans la société

Considé le nombre des femmes la société de travail est augmenté. Quelle l'importance des femme à la société des travail? Contribution financière et avoir un impact positif.

La femme et l'homme à frais de ménage

Par exemple elle coordonne le travail de la maison et le travail externe et la répartition des dépenses avec son mari. et la femme est également devenue indépendante, par exemple, lorsqu'elle veut acheter quelque chose, elle ne le prend pas de son mari, mais de sa banque de travail

Les femmes sont devenues une partie positive de la société, mais pourquoi dans la certains société, elles ne veulent pas que les femmes travaillant?

9

Copie N°10

il n'y a qu'un travail autonome qui puisse assurer à la femme une autonomie véritable? pourquoi le travail de la femme importante? l'annonce du plan et, sur le plan financier et sur le plan personnel

tout d'abord la femme assiste financièrement au travail et il avoir un impact positif en général et impact et est dépendre aux besoins quotidien le pré-sans

exemple: assurer le besoins et stabilité économique

en outre la femme est une responsable de le travail et sa son mari le travail et réduire le désir pression de temps et pour exemple agrandir le travail maison. (Kendall et son mari)

par la femme est principale source de travail

10

Copie N°11

Le nombre de femmes de travail est augmenté et il est le support  
 l'importance de femmes de travail car ce qui suit a nous par les  
 d'abord de plan financier pour avoir occupé le plan personnel

Tout d'abord l'impact de la femme de plan financier  
 on affecte au lieu financier la femme en femme engagé dans  
 ses activités et implique professionnellement  
 de plus la femme de plan personnel en fait  
 relever les défis par exemple connaître le statut professionnel

~~Le rôle de la femme de travail et finalement de~~  
 Le rôle de la femme de travail de femme de travail de travail  
 de la femme de travail et de la femme de travail de femme

11

Copie N°12

Les femmes dans la société ont commencé à  
 former une composante essentielle de leur travail et de leur  
 famille de mains des femmes augmenté

Tout d'abord par exemple la contribution  
 financière par exemple: contribuer à la famille en matière  
 de matériel et participation ménagère et donc recevoir  
 aux besoins quotidiens, ~~pour~~ <sup>maison et</sup> famille et le processus  
 par exemple à travailler à élever ses enfants et de garder la vie conjugale

En outre en fait développer femme l'entraide  
 à propos des autres et relever les défis et les facteurs  
 négatifs et personnalité égale les femmes sont importantes  
 dans la vie pratique et une meilleure estime de soi par exemple  
 Elle a plus besoin de dépendre de sa famille et elle est devenue une travailleur  
 pour faire ce qu'elle veut, et elle est devenue plus importante dans la société

En conclusion nous voyons que les femmes sont présentes  
 dans nos vies et sont devenues importantes et ont prouvé leur  
 existence en tant que femme et le processus demeure la femme continue  
 - L - elle travailler ?

12

Les copies d'apprenants du groupe expérimental

Copie N°1  
D.E Le 24.1.2024

Vous présentez deux arguments bien de l'aspect  
et pertinence, et illustrez d'exemples.

Lait d'abord en argument de travail de femmes et  
Aspect économique et stabilité économique de l'union  
parce que De plus le argument de travail de femmes  
femmes travaillent et comprennent aux besoins  
qu'elles ont.

par exemple le mode de vie d'un  
homme dans le monde moderne de maintenant ?  
A l'heure 3 mode et elle a l'habitude de travailler  
des aliments dans le monde de maintenant de femmes  
économique en termes de dépenses. autres de hommes  
je ai conjugué à la 3<sup>e</sup> personne du présent du subjonctif.

Enfin, dans le futur de mon pays  
Inégalité des hommes et des femmes  
traditionnelles de masculin et me attend pas des  
petites choses. Comment les femmes engagées dans  
la carrière et travaillent pour leur propre bien  
de 100 hommes. elle est l'absence de la masculin  
Mais pour que les femmes sont dans les tâches  
de cette façon.

et l'important ?

13

Prénom et nom de l'apprenant : \_\_\_\_\_

1

Grille d'auto-évaluation criteériée

Critères	Les composantes des critères		
	Oui	Non	
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigé	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14

Copie N°2  
français

le constat de la travail de la femme est un important pour la femme  
et mes lya des problèmes. Plusieurs dans le travail de femme.  
C'est que les argument du travail de femme ?

Dans ce qui suit, nous parlerons d'abord de Plan financier.  
- Quelle est l'importance du travail de la femme dans  
notre vie contemporaine?

Lait d'abord le travail de femme sert à assurer l'économie dans la  
maison et avoir plus ressources de la vie économique.  
En effet le travail de femme est plus responsable de sa vie de  
la femme. important pour les femmes. féminisme.

Ainsi par exemple le métier de femme est plus lié avec la vie  
De plus sur le Plan personnel du travail de femme  
En effet, que le Plan personnel de femme est encore important,  
par exemple elle travaille de la personnalité et être indépendante,  
relancer des idées, personnalité équilibrée et elle a l'habitude de leur.

Enfin, le travail de femme est important.  
Est-ce que le travail de femme affecte sur l'éducation  
de l'enfant ?

15

Prénom et nom de l'apprenant : \_\_\_\_\_

2

Grille d'auto-évaluation criteériée

Critères	Les composantes des critères		
	Oui	Non	
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigé	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16

Copie N°3  
P.E

Le travail des femmes plus l'importance du travail de la femme dans notre société contemporaine ?  
D'abord, il faut voir l'impact positif sur le plan financier, puis nous expliquer sur le plan personnel.

Tout d'abord, le travail financier plan financier. Elle peut compter sur elle-même pour l'argent. En effet, l'existence financière a un impact positif sur les finances familiales et stabilité économique du foyer. Par exemple, ma mère travaille et aide mon père avec les dépenses du ménage et la maison.

De plus, sur le plan personnel. En effet, développer l'autonomie et l'épanouissement de la personnalité. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie.

Finalement, le travail de la femme et l'impact sur les hommes et les femmes travaillent ?

17

Prénom et nom de l'apprenant : [redacted] 3

Grille d'auto-évaluation critériée

Critères	Les composantes des critères		
	Oui	Non	
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18

Copie N°4  
P.E

Notre époque actuelle se distingue de nos époques par le développement de nos sociétés. Quel est l'impact positif sur les finances familiales et stabilité économique du foyer ?

Tout d'abord, le travail financier plan financier. Elle peut compter sur elle-même pour l'argent. En effet, l'existence financière a un impact positif sur les finances familiales et stabilité économique du foyer. Par exemple, ma mère travaille et aide mon père avec les dépenses du ménage et la maison.

De plus, sur le plan personnel. En effet, développer l'autonomie et l'épanouissement de la personnalité. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie.

Finalement, le travail de la femme et l'impact sur les hommes et les femmes travaillent ?

19

De plus, l'importance du travail de la femme sur le plan personnel. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie.

Par exemple, "35% de femmes qui travaillent sont plus heureuses".

Finalement, le travail de la femme est important sur le plan financier et sur le plan personnel. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie. Par exemple, l'adoption de nouvelles habitudes de vie.

20

Prénom et nom de l'apprenant : \_\_\_\_\_ **4**

Grille d'auto-évaluation critériée

Critères	Les composantes des critères	
	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	X
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	X
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	X
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	X
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	X
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	X
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	X
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	X
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	X
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	X
	11-J'ai orthographié correctement les mots	X
Mise en page et lisibilité	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	X
	13-J'ai respecté la mise en page	X
	14-Mon écriture est lisible	X

**21**

Copie N°5  
P.E

~~Le travail de~~ Dans notre vie contemporaine les femmes <sup>ont</sup> ~~elles~~ occupé des posts élevés et travaillent pour soi-même. Quelle est l'impact de travail de femme ?

Dans ce qui suite, nous parlons d'abord de l'aspect financier et de l'aspect personnel.

Tout d'abord, à l'aspect financier, en effet le travail de femme a un impact positif sur les femmes familiales, alors elle était capable de répondre aux besoins quotidiens. Ainsi, ~~maintenant~~ chaque mois madame ira part à la supermarché à acheter les besoins de maison ~~bonnet~~ avec sa solleir.

En De plus, sur l'aspect personnel, on fait

**22**

Le travail aide la femme à développer sa personnalité et elle était indépendante, explorer soi-même, par exemple, madame s'agit après l'on qu'il commence à travailler, il découvre <sup>et développe</sup> sa personnalité et il devient indépendant.

Par ref, le travail de femme aide elle ~~à~~ avec l'aspect financier et personnel. mais, ~~Quelle sont les~~ ~~est-ce qu'il y a~~ des impacts négatives sur leurs enfants ?

**23**

Prénom et nom de l'apprenant : \_\_\_\_\_ **5**

Grille d'auto-évaluation critériée

Critères	Les composantes des critères	
	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	X
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	X
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	X
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	X
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	X
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	X
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	X
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	X
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	X
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	X
	11-J'ai orthographié correctement les mots	X
Mise en page et lisibilité	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	X
	13-J'ai respecté la mise en page	X
	14-Mon écriture est lisible	X

**24**



Prénom et nom de l'apprenant : ..... **7**

**Grille d'auto-évaluation critériée**

Critères	Les composantes des critères	
	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	<input checked="" type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>

**29**

Copie N°8 P. 2

Le constat. La femme.

Le féminisme a atteint une des portes closes, la femme peut être pionnière, pourvoyeuse de la prospérité de la femme moderne ?

Tout d'abord, la femme porte de l'avenir. L'homme en effet travaillera la femme dans le enfant résigné. Ainsi la femme développement dans le exemple première langue.

De plus, la femme elle le maîtrise et - meilleure artiste de soi.

En fait dans la femme est créée la société.

La femme a innové le service de maison et a créé la société.

La femme. Bien la femme a créé de société et la maison a été développée.

est la femme développement de société ?  
 la femme tout les hommes acceptés  
 30 Pour No acceptés la femmes travail de ?

Prénom et nom de l'apprenant : ..... **8**

**Grille d'auto-évaluation critériée**

Critères	Les composantes des critères	
	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	<input checked="" type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>

**31**

Copie N°9

P. E

secondes A

la femme de Travail est plus

De nos jours en comble que développement personnel

quel l'importance du Travail de la femme?

Dans ce qui suit d'abord de P. Financier puis nous expliquerons sur le plan Personnel.

Tout d'abord le Travail est important sur le plan financier.

En effet, ~~pour~~ ~~le~~ ~~travail~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~femme~~ ~~peuvent~~ ~~répondre~~ ~~aux~~ ~~besoins~~ ~~quotidiens~~ ~~et~~ ~~assurer~~ ~~la~~ ~~stabilité~~ ~~économique~~ ~~du~~ ~~foyer~~ ~~et~~ ~~la~~ ~~sécurité~~ ~~économique~~ ~~des~~ ~~enfants~~.

En fait, développer l'autonomie pour dispenser culturelle par exemple. répartition équitable des tâches.

De plus, le Travail est important sur le P. Personnel.

En fait, développer l'autonomie pour dispenser culturelle par exemple. répartition équitable des tâches.

Une femme travaille dans sa carrière et implique professionnellement.

Enfin, le Travail est important sur le plan financier et sur le plan personnel de développer l'autonomie. Est ce que la Travail de la femme affecte sur l'éducation des l'enfant?

32

Prénom et nom de l'apprenant : \_\_\_\_\_ 9

Grille d'auto-évaluation critériée

Critères	Les composantes des critères	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mise en page et lisibilité	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11-J'ai orthographié correctement les mots	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13-J'ai respecté la mise en page	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14-Mon écriture est lisible	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33

Copie N°10

P. E

La femme dans cet dernière année, elle devient occupé des postes. Quels est l'importance du travail de la femme dans notre vie contemporaine? Dans ce qui suit, nous parlerons d'abord l'importance du travail de la femme sur le plan financier et sur le plan personnel.

Tout d'abord, sur le plan financier.

En effet, le travail de la femme peuvent répondre aux besoins quotidiens et assurer la stabilité économique du foyer et la sécurité économique.

Enfin, "l'ancien travail" dans une supermarché, elle pourrait, répondre aux besoins quotidiens.

De plus, sur le plan personnel. En fait, que le travail de la femme peuvent développer l'autonomie, des être devenir indépendant et elle avait confiance en ses capacités.

par exemple "41% de femme qui travail développent son personnalité".

34

Bref, le travail de la femme est important sur le plan financier et sur le plan personnel.

Est ce que le travail de la femme est être mauvais sur la vie de son enfant?

35



elle comt sur lui même, et développer l'autonomie, elle crat une meilleure estime de soi. ~~par~~ par exemple 60% de femme au travail en de capacité plus développer et elle sont indépendante.

Bref, Les travaux de femme assure positivement sur le finance de famille, mais, il a fait négativement sur la lecture de enfant ?

40

prénom et nom de l'apprenant : ...

**12**

**Grille d'auto-évaluation critériée**

Critères	Les composantes des critères	
	Oui	Non
Pertinence et adéquation à la production	1-J'ai respecté la consigne et j'ai fait preuve d'une compréhension du sujet	✓
	2-J'ai réparti mon texte en trois parties	✗
	3-Je me suis conformé au volume demandé et j'ai respecté la longueur du texte exigée	✓
Cohérence et pertinences des idées	4-J'ai respecté le plan élaboré	✓
	5-J'ai avancé deux arguments pertinents	✓
	6-J'ai illustré chaque argument par un exemple concret et précis	✓
Utilisation correcte des outils de la langue	7-J'ai utilisé un vocabulaire riche relatif au thème	✗
	8-J'ai utilisé des mots de liaison (les connecteurs logiques) pour l'enchaînement des phrases	✓
	9-J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif	✓
	10-J'ai utilisé la troisième personne du singulier	✓
	11-J'ai orthographié correctement les mots	✓
	12-J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet et l'adjectif avec son nom	✓
Mise en page et lisibilité	13-J'ai respecté la mise en page	✗
	14-Mon écriture est lisible	✓

41