

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique**  
**Université des Frères MENTOURI-Constantine1**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département des lettres et langue française**  
**École doctorale algéro-française**

**Pôle: Est**

**Antenne de Constantine**

N° d'ordre:79/DS/2022

N° de série :10/Fr/2022

**Thèse préparée pour l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences**

**Option : Didactique**

**Titre**

**Étude des opérations autoévaluatives pendant le  
processus rédactionnel  
chez les étudiants de 3<sup>ème</sup> AS**

**Tome I**

**Sous la direction de :**

M Abdeslam ZÉTILI

**Présentée par :**

Mme Amel BARKAT

**Membres du jury:**

**14/07/2022**

Présidente: Mme Laarem GUIDOUM, Professeure, Université Frères Mentouri-Constantine1 ;

Rapporteur: M Abdeslam ZÉTILI, Professeur, Université Frères Mentouri-Constantine1 ;

Examineur: M Noureddine BAHLOUL, Professeur, Université de Guelma ;

Examinatrice: Mme Fouzia REGGAD-MALKI, Professeure, Université de Sétif 2;

Examineur: M Farid BITAT, Maître de conférences -A-, Université Frères Mentouri-Constantine1.

Année Universitaire 2021/2022



# REMERCIEMENTS

*Nos remerciements s'adressent tout d'abord à notre directeur de recherche le professeur Abdeslam ZÉTILI qui a accepté de diriger notre travail. Nous le remercions infiniment pour ses conseils précieux et avisés, ses orientations et ses critiques constructives qui ont guidé notre réflexion durant notre travail. Ce travail n'aurait pas vu le jour sans sa disponibilité et son soutien moral et intellectuel.*

*Ils s'adressent également à toutes les enseignantes de français qui ont bien voulu accepter de collaborer avec nous. Leur aide a été indispensable pour l'aboutissement de ce travail.*

*Un grand merci est aussi adressé à tous les enseignants qui nous ont fait l'honneur d'examiner ce travail.*

# DÉDICACE

*À la mémoire de ma chère maman ;*

*À mon cher papa ;*

*À mes enfants et mon mari ;*

*À tous ceux qui m'aiment.*

# Résumé

Les nouvelles approches didactiques appellent de plus en plus à la responsabilisation et l'autonomisation de l'apprenant. Cette réflexion modernisante de l'acte pédagogique invite l'apprenant à s'approprier de nouveaux rôles et de nouvelles pratiques de classe. La présente recherche fait partie de ces travaux visant l'étude et l'analyse de ces pratiques et de leur impact sur la qualité de l'enseignement/apprentissage. En fait, notre travail de recherche vise l'étude des opérations autoévaluatives mises en œuvre par les apprenants de 3<sup>ème</sup> AS pendant le processus rédactionnel. Son objectif majeur est de mesurer leurs capacités en matière d'autoévaluation.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixée au début de notre recherche, nous avons mené une réflexion s'articulant autour de deux axes, un théorique et un second pratique. Sur le plan théorique, nous tenterons de situer notre recherche par rapport aux différentes théories développées dans ce domaine, et pouvant nous aider dans l'analyse de nos corpus et l'explication des résultats obtenus. Ainsi, nous concentrerons notre investigation sur la notion d'autoévaluation, sa place dans les processus rédactionnels et dans l'enseignement de la production écrite.

Sur le plan pratique, notre investigation sera orientée vers la réalité de la classe. D'abord, à travers l'analyse des documents officiels, nous chercherons la place qui y est accordée à l'activité d'autoévaluation. Ensuite, nous essaierons de connaître l'intérêt porté par les enseignants à cette activité à travers l'étude de leurs pratiques de classe concernant l'utilisation des grilles d'autoévaluation figurant dans le manuel scolaire. A la fin, nous mettrons le doigt sur les opérations autoévaluatives mises en œuvre par les apprenants lors d'une activité de production écrite.

Ainsi menée, notre recherche nous permet d'expliquer les résultats mitigés auxquels nous sommes parvenue, et ce en tentant de dégager les liens de cause à effet qui relient les instructions de la tutelle, les pratiques de classes des enseignants et les capacités des apprenants dans le domaine d'autoévaluation. Dans cette optique, nous concluons, notre travail de recherche par une humble réflexion autour d'un modèle de réalisation d'une activité d'autoévaluation. Ce modèle, se veut respectant le contexte algérien et permettant l'optimisation de cette activité pour qu'elle soit au service de l'acte pédagogique.

## **Mots-clés :**

L'autoévaluation – la production écrite – le processus rédactionnel – les grilles d'autoévaluation

# Abstract

New didactic approaches increasingly call for the empowerment and accountability of the learner. This modernizing reflection on the teaching/ learning act invites the learner to appropriate new roles and new classroom practices. This research is part of this work. It aimed at studying and analyzing these practices and their impact on the quality of teaching / learning.

In fact, our research work aims to study the self-assessment operations implemented by 3rd AS learners during the writing process. Its main objective is to measure their self-assessment capacities.

To achieve the goals we set for ourselves at the beginning of our research, we conducted a reflection based on two axes, a theoretical and a second practical.

On the theoretical level, we will try to situate our research in relation to the various theories developed in this field which can help us in the analysis of our corpus and the explanation of the results obtained. Thus, we will focus our investigation on the notion of self-assessment, its place in editorial processes and in the teaching of written production.

On the practical level, our investigation will be oriented towards the reality of the classroom. First, through the analysis of official documents in which we will search for the position given of the self-assessment activity. Then, we will try to find out the interest shown by teachers in this activity through the study of their classroom practices. At the end, we will shade light on the self-assessment operations implemented by the learners during a written production activity.

Thus conducted, our research allows us to explain the mixed results we have achieved, and this by trying to identify the cause and effect links that connect the instructions of the tutorship, the classroom practices of teachers and the capacities of learners in the self-assessment area.

In this sense, we conclude our research work with a humble reflection around a model for carrying out a self-assessment activity. This model is intended to respect the Algerian context and allow the amelioration of this activity so that it could be at the service of the educational act.

**Key words:**

Self-assessment – written production – written process – grid of self-assessment – class practices

# ملخص

تدعو المناهج التعليمية الجديدة بشكل متزايد إلى تمكين المتعلم ودعم استقلاليتيه. هذا تفكر المتجدد في العملية التعليمية التعليمية يدعو المتعلم إلى لعب أدوار و ممارسات صافية جديدة. يعتبر هذا البحث من البحوث التي تهدف الى دراسة وتحليل هذه الممارسات وتأثيرها على جودة التعليم / التعلم

في الواقع، يهدف عملنا البحثي إلى دراسة عمليات التقييم الذاتي التي ينفذها متعلمي المستوى الثالث ثانوي أثناء عملية الانتاج الكتابي. هدفها الرئيسي هو قياس قدرات المتعلم في مجال التقييم الذاتي

لتحقيق الأهداف التي سطرناها في بداية بحثنا، قمنا بخطة بحث ذات شقين: نظري وعملي. على المستوى النظري، حاولنا ربط بحثنا بمختلف النظريات التي تم تطويرها في هذا المجال، والتي يمكن أن تساعدنا في تحليل المعطيات وشرح النتائج التي تم الحصول عليها. وبالتالي، سنركز بحثنا على فكرة التقييم الذاتي ومكانته في عمليات التحرير وفي تدريس الإنتاج الكتابي

على المستوى العملي، سيكون تحقيقنا موجهًا نحو واقع الفصل الدراسي. أولاً، من خلال تحليل الوثائق البيداغوجية الرسمية ، من أجل معرفة مكانة نشاط التقييم الذاتي فيها و اكتشاف الأهمية التي أبدأها الأساتذة في هذا النشاط من خلال دراسة ممارساتهم الصافية المتعلقة بكيفية استعمال شبكات التقييم الذاتي المقترحة في الكتاب المدرسي. في الأخير، سنسلط الضوء على عمليات التقييم الذاتي التي يقوم بها المتعلمون خلال نشاط الإنتاج الكتابي

وبالتالي ، فإن بحثنا يسمح لنا بشرح النتائج المتفاوتة التي وصلنا إليها ، وذلك من خلال محاولة ايجاد العلاقة السببية التي تربط تعليمات الوصاية ، والممارسات الصافية للأساتذة بقدرات المتعلمين في التقييم الذاتي

في هذا السياق، نختم عملنا البحثي بمقترح متواضع يتمثل في نموذج لتنفيذ نشاط التقييم الذاتي. حاولنا أن يكون هذا النموذج مناسباً لظروف التعليم في الجزائر وأن يسمح بتحسين مردود نشاط التقييم الذاتي حتى يكون في خدمة العملية التعليمية التعليمية.

## الكلمات المفتاحية:

التقييم الذاتي – الانتاج الكتابي – عملية التحرير الكتابي - شبكة التقييم الذاتي – الممارسات الصافية

# Sommaire

REMERCIEMENTS .....	3
RÉSUMÉ.....	5
SOMMAIRE .....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PARTIE THÉORIQUE: L'ÉCRITURE, UNE NOTION INTERDISCIPLINAIRE.....	18
CHAPITRE I: LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL.....	20
CHAPITRE II: L'AUTOÉVALUATION.....	57
CHAPITRE III: LA PRODUCTION ÉCRITE .....	88
PARTIE PRATIQUE: LES OPÉRATIONS AUTOÉVALUATIVES ENTRE DOCUMENTS OFFICIELS ET RÉALITÉ DE LA CLASSE .....	96
CHAPITRE I : L'AUTOÉVALUATION DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS .....	97
CHAPITRE II: L'AUTOÉVALUATION DANS LES PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS .....	125
CHAPITRE III: L'IMPACT DE L'UTILISATION DES GRILLES D'AUTOÉVALUATION SUR LES PRATIQUES RÉDACTIONNELLES DES APPRENANTS.....	158
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	263
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	274
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	289
TABLE DES MATIÈRES .....	294



---

# **Introduction générale**

---

## Introduction générale

Vingt-cinq ans après la première réforme du système éducatif algérien, le président de la république a décidé de mettre en place en mai 2000, une commission nationale pour la réforme du système éducatif. Cette commission était chargée de faire un diagnostic complet et objectif du système éducatif dans ses différents paliers afin d'en proposer une refonte totale. Elle avait pour mission de proposer un nouveau projet qui dessinera la nouvelle politique éducative. Après plusieurs mois de travail, la commission a constaté que le système éducatif mis en place depuis la réforme de 1976 et qui se caractérisait par la généralisation de l'enseignement de la langue arabe, la langue nationale et officielle du pays, par l'adoption de la pédagogie par objectifs et par l'enseignement par unité didactique n'a pas pu atteindre les objectifs attendus. Elle a jugé qu'il était temps de repenser les contenus enseignés ainsi que les méthodes utilisées pour les transmettre.

Cette nouvelle réforme du système éducatif s'articulait, selon le site du ministère de l'éducation, autour des trois axes suivants: l'amélioration des conditions de la formation et de perfectionnement des enseignants; la refonte de la pédagogie et la réhabilitation des disciplines. Elle visait le renforcement de l'enseignement de la langue arabe, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental et la réorganisation générale du système éducatif. Elle a engendré la mise en place de l'enseignement moyen de quatre ans qui a remplacé progressivement le 3<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement fondamental de trois ans et la réduction de la durée de l'enseignement primaire à cinq ans...(<https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/> consulté le 16/01/2016)

Dans le présent travail, nous allons nous intéresser à l'axe pédagogique. Sur ce plan, cette réforme a connu le passage de la pédagogie par les objectifs à la pédagogie par les compétences. Très en vogue à l'époque, ce choix semblait être inévitable pour la commission. Selon le référentiel général des programmes,

*«L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir » (2009: 10).*

De cette citation, nous comprenons que l'apprenant occupe une place de plus en plus importante dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Cela s'inscrit largement dans la

nouvelle approche de l'enseignement, très en vogue depuis, qui est l'approche par les compétences. L'avènement de cette nouvelle approche a complètement bouleversé les notions relatives à l'acte pédagogique, les statuts et les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, comme beaucoup d'autres notions, ont changé de signification. L'enseignant n'est, désormais, plus celui qui détient le savoir et qui a pour simple rôle la transmission de ce savoir à ses apprenants. Son rôle est devenu celui d'un guide, d'un conseiller ayant pour mission d'aider les apprenants à découvrir, à accéder et même à construire le savoir. C'est ce que confirme G. Boutin dans la citation suivante:

*«Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. » (2004: 30)*

L'apprenant avec son nouveau statut est devenu l'axe central autour duquel tourne l'acte pédagogique. Il se doit de participer à sa formation en s'impliquant d'une manière directe à son apprentissage. Selon cette nouvelle approche, l'apprenant n'est pas à l'école pour apprendre, mais il y est pour apprendre à apprendre et pour apprendre à réinvestir ses connaissances afin de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours. G. Boutin affirme que, selon l'approche par les compétences, l'apprenant est considéré comme

*«Naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. » (Ibid.)*

Cette nouvelle conception de l'acte pédagogique peut expliquer le remplacement du terme d'objectif par celui de compétence. Selon Le document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> A.S, la compétence est :

*« La mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations-problèmes, que ces dernières soient disciplinaires ou*

*transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. » (2006: 05)*

Parmi les notions qui ont changé de conception, nous citons celle de l'erreur. L'erreur n'a plus le même statut dans l'enseignement. Au lieu d'être banalisée, elle est devenue source d'apprentissage.

L'évaluation n'est plus un moyen de sélection et/ou de tri, elle prend de nouvelles formes. Elle peut être diagnostique, et dans ce cas, elle vise l'évaluation des prés-requis des apprenants. Comme elle peut contribuer à la régulation de la formation et dans ce cas, nous parlons de l'évaluation formative. Elle peut également être effectuée par l'apprenant lui-même et devient, ainsi, une autoévaluation. C'est justement, à cette dernière forme de l'évaluation que nous nous intéressons, dans le présent travail. Cette nouvelle pratique permet aux apprenants d'avoir un regard critique sur leurs apprentissages. En matière de production écrite, l'autoévaluation est le retour qu'effectue l'apprenant sur son texte avant de le remettre à son enseignant. Ce retour permet à l'apprenant de réaliser certains changements en vue de l'amélioration de son texte. Autrement dit, l'auto évaluation en production écrite peut se résumer en tout ce que fait l'apprenant de son texte avant de le remettre à son enseignant.

Il est vrai que l'autoévaluation peut prendre plusieurs formes. Elle peut désigner toutes les opérations de réécriture auxquelles se réfèrent le rédacteur lors de la rédaction de son texte à savoir l'ajout, la suppression, le déplacement et la modification et dans ce cas l'apprenant est livré à lui-même. Comme elle peut s'effectuer avec l'aide de l'enseignant qui lui fournit une grille comportant les critères en fonction desquels il peut juger si son texte répond à la consigne de l'enseignant ou non. Cette grille s'appelle la grille d'autoévaluation.

Dans la présente recherche, ce sont ces grilles d'autoévaluation qui font l'objet de notre étude. Nous nous intéresserons à l'autoévaluation dans sa deuxième conception ; c'est-à-dire, à la grille d'autoévaluation, sa place dans les documents officiels, dans les pratiques de classe et à son impact sur la facilitation de la tâche de rédaction pour l'apprenant.

Vu les résultats satisfaisants concernant l'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation dans l'amélioration du niveau des écrits des apprenants que nous avons pu remarquer dans un travail précédant (notre travail de magistère), nous avons décidé de travailler sur la même notion mais dans un autre palier de l'enseignement qui est celui du secondaire. Nous avons choisi un niveau très important de la scolarisation des apprenants, celui de la troisième année

secondaire. Cette année est aussi bien importante pour les enseignants que pour leurs apprenants vu qu'elle s'achève par un examen décisif qui est le baccalauréat.

Avant de voir, de près, comment se fait l'enseignement de l'écrit au lycée, il nous a paru important de connaître les objectifs de l'enseignement du français dans ce palier. Selon le document d'accompagnement des programmes destiné aux enseignants (2006), l'enseignement du français au cycle secondaire contribue avec l'enseignement des autres disciplines à la réalisation des finalités du système éducatif qui sont la formation intellectuelle des apprenants et leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Plus précisément, l'enseignement de la langue française au secondaire vise:

*«- L'acquisition d'un outil de communication qui permet aux apprenants d'accéder au savoir ;*

*- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;*

*- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;*

*- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »* (Document d'accompagnement des programmes destiné aux enseignants (2006))

D'après le document d'accompagnement des programmes, l'objectif de l'enseignement du français au cycle secondaire, qui est *« La production d'un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité) »* (2006), nous comprenons l'importance accordée, dans les nouveaux programmes, à la production aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. D'après ce document (2006), le profil de sortie de l'apprenant doit lui permettre, à la fin de la troisième année secondaire, d'exploiter les documents afin de les restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports. Il doit être capable de produire des discours écrits et oraux qui portent la marque de leur individualité. Tout ce que nous venons de citer montre l'importance accordée, dans les nouveaux programmes, à l'activité d'écriture.

En revanche, dans la réalité scolaire, l'activité de production écrite reste l'activité la plus difficile pour les apprenants selon les propos des enseignants. C'est ce que confirme D. Nouredine quand il dit :

*«L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. » (2016: 264)*

Selon les enseignants, le problème est dû au désintérêt total des apprenants ou bien aux énormes difficultés rencontrées par ceux qui, malgré tout, essaient quand même d'écrire quelque chose. Le fait d'éviter de répondre à la consigne de production écrite dans les épreuves d'examens traduit clairement le problème que constitue l'activité d'écriture pour les apprenants.

C'est justement, cette contradiction entre l'intérêt que donnent les nouveaux programmes à l'activité de production écrite et le désintérêt total que montrent les apprenants vis-à-vis de cette activité qui nous a poussée à aborder la question de l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans notre travail de recherche. Nous voulons voir de près ce qui se fait lors de la séance de production écrite. Plus précisément nous allons essayer d'analyser les pratiques des enseignants ainsi que celles des apprenants lors d'une séance de production écrite. Ceci en vue de mettre le doigt sur la place de la grille d'autoévaluation dans cette activité. Autrement dit, nous essaierons tout au long de notre travail d'apporter des éléments de réponse à la question suivante

### **Quel impact peuvent avoir les opérations autoévaluatives qu'effectuent les apprenants pendant le processus rédactionnel sur le niveau de leurs écrits?**

Pour pouvoir répondre à cette question majeure, nous pensons qu'il est indispensable de répondre à d'autres questions connexes, à savoir :

- Dans les documents officiels, existe-t-il des grilles d'autoévaluation facilitant la tâche de l'activité rédactionnelle pour les apprenants?
- Ces grilles, si elles existent, sont-elles utilisées par les enseignants et les apprenants pendant la séance de production écrite?
- L'utilisation de ces grilles, permet-elle aux apprenants de produire des écrits meilleurs ?

A priori, nous émettons des hypothèses. Ces dernières ne sont que des réponses provisoires à notre questionnement en attendant ce que va nous révéler l'analyse de nos corpus comme réponses définitives. Nous supposons à ce propos que :

Les opérations autoévaluatives qu'effectuent les apprenants pendant le processus rédactionnel ont un impact positif sur le niveau de leurs écrits.

Nous supposons également que :

- Oui, il existe des grilles d'autoévaluation permettant de faciliter la tâche de production écrite aux apprenants.
- Oui, ces grilles sont utilisées par les enseignants et les apprenants lors de la séance de production écrite.
- L'utilisation de ces grilles permet aux apprenants de produire des écrits meilleurs.

Pour traiter cette problématique, nous allons essayer de mettre en place un protocole expérimental nous permettant de recueillir les corpus nécessaires en vue de la vérification de nos hypothèses de recherche.

La présente recherche se constitue de deux grandes parties. La première partie représente le cadre théorique. Ce cadre théorique, constitué de trois chapitres, abordera la question de l'écriture en tant que notion interdisciplinaire. En effet, il va être constitué de trois chapitres.

Dans le premier, nous aborderons la notion de l'écriture en tant que notion de la psychologie cognitive. En fait, les psychologues ont trouvé dans l'activité de production écrite et plus précisément dans celui du processus rédactionnel un champ d'études très riche pour analyser le fonctionnement cognitif. Ils ont essayé d'analyser toutes les activités mentales auxquelles un rédacteur se réfère lors de la rédaction de son texte.

Plus précisément, ce chapitre s'articulera autour des différents modèles du processus rédactionnel. La connaissance de ces modèles est primordiale pour notre recherche étant donné qu'elle nous permettra d'avoir une idée sur la place des opérations autoévaluatives dans ces processus et de mieux comprendre duquel de ces modèles l'enseignement de l'écrit s'inspire.

Après un bref rappel des modèles du processus rédactionnel les plus connus et les plus influents en langue maternelle et en langue étrangère, nous passerons, ensuite, à l'intérêt qu'apporte le développement de ces modèles sur le plan pédagogique d'une façon générale.

Dans le deuxième, nous allons nous intéresser à la notion d'autoévaluation. Nous essaierons de comprendre l'évolution de la notion d'évaluation qui a abouti à la naissance à celle d'autoévaluation. En d'autres termes, nous tenterons de savoir comment on est arrivé à l'idée de demander aux apprenants de dire ce qu'ils pensent de leurs produits et dans quel objectif. Ensuite, nous passerons à un assai de définition de la notion, de ses objectifs, ses modèles et processus et des différents outils utilisés dans sa réalisation en classe. Ceci, nous permettra d'avoir suffisamment de connaissances sur les grilles d'autoévaluation, leurs types et la façon dont on peut les utiliser.

Dans le troisième, nous allons mettre en lumière la notion d'écriture en tant que notion de didactique. En fait, l'écriture constitue un objet d'étude de la didactique de l'écrit. Nous commencerons ce chapitre par la notion du « savoir-écrire » qui est une compétence à installer. On ne naît pas scripteur, on le devient en apprenant. Ensuite, nous passerons à l'examen rétrospectif de la notion de l'enseignement de l'écrit dans le but de connaître la place qu'il a occupée dans différentes méthodes didactiques du FLE.

La deuxième partie de la thèse est l'investigation de terrain. Elle sera constituée, elle aussi, de trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous concentrerons notre investigation sur la place des activités autoévaluatives dans les documents officiels concernant l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> année secondaire, à savoir: le programme, le document d'accompagnement du programme, le guide du professeur et le manuel scolaire. Ceci afin d'avoir une idée sur ce qu'on entend par l'autoévaluation dans les instructions officielles, sur le(s) modèle(s) et processus d'autoévaluation proposés aux enseignants, sur l'(es) instrument(s) et outil(s) recommandé(s) par la tutelle et l'(es) objectif(s) assigné(s) à ces activités.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des pratiques des enseignants lors d'une activité de production écrite. Ceci dans le but de vérifier la place de l'autoévaluation dans cette activité. Pour ce faire, nous allons opter pour l'observation de séances de production écrite. Nous visons, à travers cette phase d'observation, la collecte d'un maximum d'informations sur la façon dont la leçon de production écrite se fait réellement dans les classes.



Le troisième chapitre sera, quant à lui, consacré à l'étude des opérations autoévaluatives effectuées par les apprenants, et ce, dans le but de mesurer leurs capacités autoévaluatives et connaître la nature de l'impact que peut avoir une activité autoévaluative sur la qualité de leurs productions. C'est la raison pour laquelle, nous avons pensé à évaluer des productions écrites par des apprenants en deux moments différents: sans et avec grille d'autoévaluation. Cette évaluation sera faite par rapport aux critères constituant la grille utilisée. Enfin, nous allons opter pour une comparaison des résultats obtenus. L'analyse comparative des deux corpus nous révélera l'impact de l'utilisation de la grille d'auto-évaluation sur le niveau des productions écrites.

---

**Partie théorique: l'écriture, une  
notion interdisciplinaire**

---



---

# **Chapitre I:**

## **Le processus rédactionnel**

---

## Introduction

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'activité rédactionnelle en tant que processus et non pas en tant que produit. Nous allons essayer d'avoir une idée sur les différentes phases constituant le processus rédactionnel. Ceci dans le but de connaître la place et l'importance qu'accordent les chercheurs, dans ce domaine, à l'autoévaluation. Etant donné qu'il s'agit d'une opération à laquelle se réfère le rédacteur pendant la rédaction de son texte.

L'année 1980 a marqué les travaux sur l'activité de production écrite. À partir de cette année, les recherches visant l'étude de la production écrite se sont recentrées beaucoup plus sur le processus qui mène au texte. Beaucoup de ces études ont tenté de modéliser ce processus sous forme d'un schéma afin de mieux expliquer les étapes par lesquelles passe la rédaction d'un texte. Chaque chercheur a essayé de proposer le modèle qui lui a semblé le plus représentatif de l'activité rédactionnelle.

Plusieurs chercheurs ont essayé de faire l'inventaire des différents modèles représentant le processus de la production écrite. Pour les classer, ils ont opté pour différents critères. M. Fayol (1979: 60-75), par exemple, a choisi le critère de la nature de ces modèles. Il les a divisés en deux grandes catégories : les modèles de nature modulaire et les modèles de nature connexionniste, nous les détaillerons ci-dessous. Pour sa part, M. Mutta (2007 :42-46), les a classés en trois catégories : les modèles liés au développement de l'activité d'écriture, les modèles spécifiant les processus et les modèles spécifiant les traitements.

Dans la présente étude, nous avons préféré de commencer par faire un rappel des modèles du processus rédactionnel qui nous ont parus les plus influents. Ce sont les modèles les plus cités par les chercheurs. Nous allons les classer en deux grandes catégories: les modèles du processus rédactionnel en langue maternelle (désormais (L1)) et les modèles du processus rédactionnel en langue étrangère (désormais (L2)). Etant donné que la première catégorie de modèles est celle qui a été, le plus, prise en considération par les chercheurs, cette partie sera beaucoup plus développée que la seconde. Nous sommes partie, dans notre choix du critère de classement de l'idée que

*« Les recherches sur la production écrite en L2 ont pendant longtemps été inspirées des modèles de production écrite en L1 » (M-L. Barbier. 2004 : 183)*

Et que partagent certains chercheurs (R. Ellis & F. Yuan (2004: 61), R. Zimmermann (2000: 89)). Ces derniers confirment que les travaux portant sur la production écrite en L2 se sont beaucoup inspirés de ceux portant sur la même activité en L1.

Nous essayerons, pour chacun des modèles, de faire une brève description et d'en citer les particularités les plus importantes. Avant de conclure ce chapitre, nous évoquerons l'impact du développement de ces processus sur l'évolution des pratiques pédagogiques, autrement dit, l'intérêt des études ayant pour objet d'étude le processus rédactionnel pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit

### 1. Les modèles de processus rédactionnels en L1 les plus connus

S. Plane évoque le caractère complexe de l'activité rédactionnelle. Selon elle, c'est cette complexité qui en fait une activité difficile à représenter sous forme d'un simple schéma, et c'est elle qui peut expliquer la multitude de tentatives visant la modélisation de cette activité. En fait, au fil des années, le processus rédactionnel s'est beaucoup développé. Elle confirme à ce propos que

*« L'écriture, ou plus exactement la production d'écrit, est en effet rebelle à la modélisation, parce qu'elle est une chose si complexe, si plurielle, qu'elle refuse à se laisser enfermer dans un cadre théorique, et les travaux sur l'écriture se sont si diversifiés, ont emprunté à tant de domaines de recherche qu'ils rendent manifestement vaine toute tentative qui aurait la prétention de construire une vision globale de l'écriture» (2004: 2)*

L. Heurley (2006 :10,11) parle de la manière dont on envisageait le processus de la rédaction avant les années 80. Selon lui, il y avait deux grandes conceptions du processus rédactionnel. La première considère l'activité rédactionnelle comme une activité linéaire. Selon cette dernière, ce processus est constitué d'une série d'étapes successives : pré écriture, écriture et réécriture. La seconde est celle qui considère la rédaction comme un processus permettant la traduction de la représentation conceptuelle à une représentation textuelle. Dans ces premiers modèles d'inspiration cognitive, les seuls sous-processus qui existaient correspondaient, d'une part à La généralisation et la planification et de l'autre part à la traduction du message conceptuel au texte. S. Plane parle aussi de ces deux grandes conceptions du processus rédactionnel,

*« La production d'écrit, nous le savons tous, a fait l'objet de deux grandes familles de modélisations. Les plus traditionnelles, issues de la rhétorique classique, se sont attachées à représenter l'activité du scripteur de façon linéaire comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable [...] En revanche, les modélisations plus récentes, se fondant sur des travaux expérimentaux de*

*psychologie cognitive ou de psycholinguistique, envisagent la production d'écrit dans ses aspects processuels et la décrivent en termes d'opérations récursives.»*  
(2004 : 1)

## **1.1 Les modèles schématisant l'intégralité de l'activité rédactionnelle**

Ce sont les modèles à travers lesquels les chercheurs ont essayé de schématiser l'activité de production écrite dans son intégralité. Ils ne privilégient aucune de ses composantes. Nous les avons classés par ordre chronologique.

### **1.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Ce modèle se considère comme le premier modèle ayant tenté de représenter sous forme d'un schéma, et d'un point de vue cognitif, les différentes étapes par lesquelles passe toute production écrite avant d'arriver au produit final. C'est un modèle qui :

*« [...] doit beaucoup à la psychologie cognitive et, en particulier, à Herbert Simon. L'influence de Simon est tout à fait directe. » (J. Hayes, 1998 :52)*

Il est aussi le plus connu pour être le modèle de résolution de problèmes. Il se considère comme la source d'inspiration de tous les autres modèles qui ont été établis après lui. Ce modèle, selon la figure ci-dessous, se constitue de trois composantes majeures : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme<sup>1</sup> du scripteur et le processus d'écriture. J. Hayes lui-même (1998 :53), les décrit ainsi :

- L'environnement de la tâche: il inclut les facteurs extérieurs au rédacteur: des facteurs sociaux comme, par exemple, les consignes de rédaction, le thème choisi ou bien la motivation et des facteurs physiques comme, par exemple, le texte qu'a produit le rédacteur. Ces facteurs influencent la réalisation de la tâche.
- Le processus d'écriture : il est constitué des différents processus cognitifs qu'implique la rédaction qui sont la planification, la traduction (dite aussi la mise en texte ou la génération du texte) et la révision.
- La mémoire à long terme du rédacteur : elle concerne la connaissance du thème, du destinataire et du genre.

---

<sup>1</sup>La mémoire à long terme : Selon A. Piolat, avec ce terme fait référence à des états mentaux stables concernant de vastes configurations d'informations (2004 :56)

Selon M. Fayol (1997: 61-63) le modèle de Hayes et Flower (1980) a trois objectifs et comporte trois composantes. Ses trois objectifs sont: Identifier le processus rédactionnel, déterminer l'origine des difficultés rencontrées et envisager les conditions d'amélioration de La production écrite. Ses trois composantes sont: la planification, la mise en texte et la révision.

- La planification: elle permet, selon M. Fayol (1997 :61-63) de construire au niveau conceptuel un message préverbal regroupant les idées que le rédacteur veut transmettre. Pour M. Charolles Les opérations de planification:

*« Regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances ( connaissances au sens très large du terme) aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble. » (1986 :10)*

Selon la figure1, la planification passe par trois étapes qui veillent sur: la récupération des informations de la mémoire à long terme, leur organisation, et la définition des buts et des sous-buts relatifs à l'activité rédactionnelle.

- La mise en texte: Elle représente pour M. Fayol, la transformation de ce préverbal en un message verbal (c'est l'encodage orthographique, graphique, lexicale, syntaxique). M. Charolles confirme que les opérations de mise en texte

*« Font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques: choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, contrôles pas à pas des suites anaphoriques et de toutes les marques de cohésion. » (1986 :11)*

Ce sous processus se subdivise, selon la figure 1 en trois phases. La phase des choix lexicaux, des choix syntaxiques et des choix rhétoriques. Ces choix permettent aux rédacteurs de traduire les idées, déjà sélectionnées lors du sous processus précédent (planification), en un texte.

- La révision: Pour M. Fayol, elle est l'outil de contrôle permettant l'évaluation du texte produit (ou en cours d'élaboration). M. Charolles, quant à lui, pense que les opérations révisionnelles

*« Qui affectent la forme superficielle du texte, sont également révélatrices des difficultés des sujets à contrôler l'ensemble des contraintes pesant sur la mise en texte » (1986 :11)*



Selon la figure1, le sous processus de révision est composé, à son tour, de la lecture du texte. Cette lecture permettra au rédacteur de détecter les erreurs. Ensuite, le rédacteur passe à l'édition en mettant en œuvre le changement qu'il va effectuer sur son texte.

Les composantes du processus d'écriture ont fait, par la suite, l'objet de plusieurs approfondissements. En fait, beaucoup de chercheurs ont essayé de les définir et même de les schématiser pour mieux comprendre ce qui se passe dans la tête du rédacteur quand il écrit son texte. Nous allons les revoir avec plus de détails quand nous évoquerons les modèles se focalisant sur une composante du processus rédactionnel.

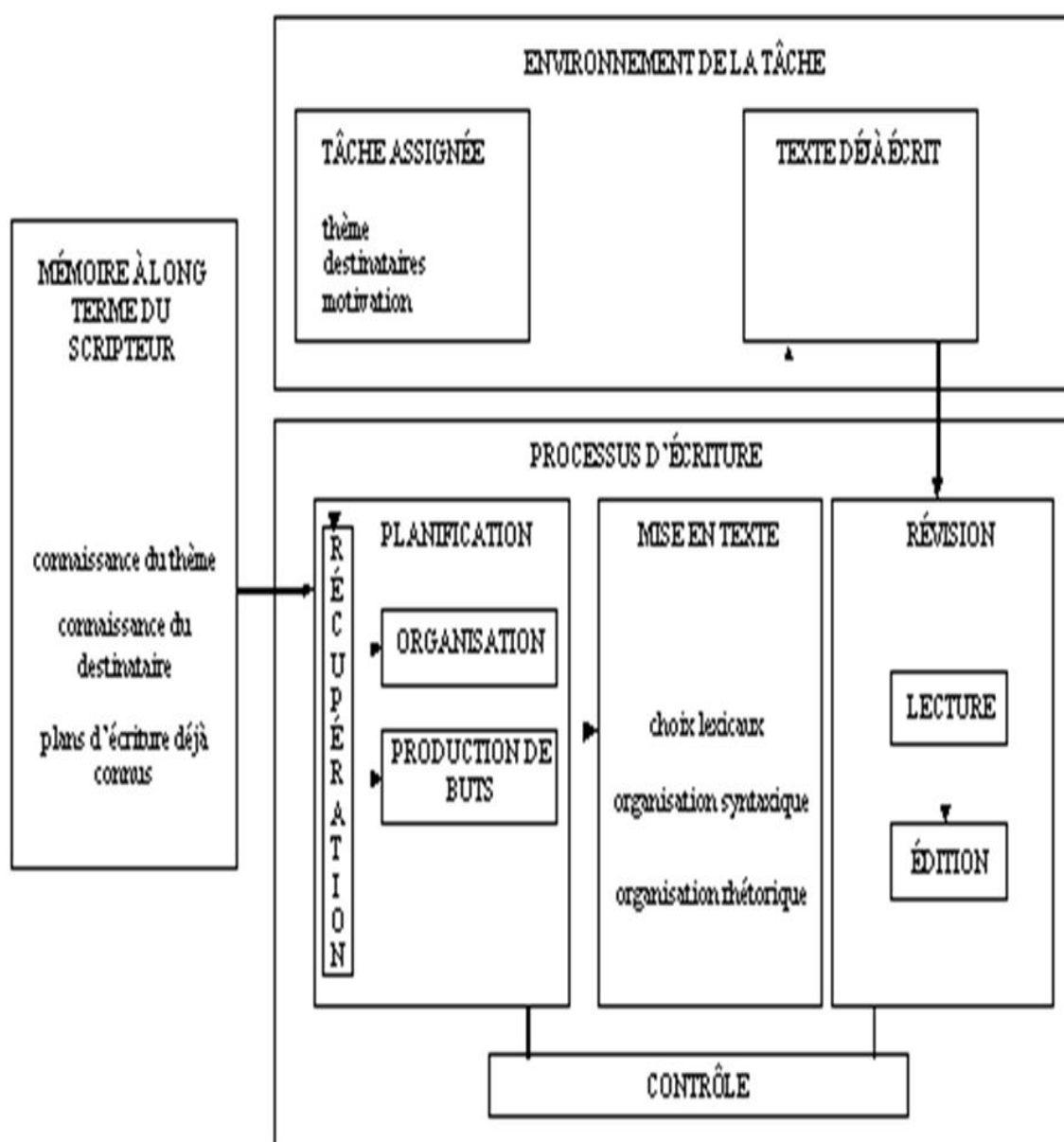


Figure 1: Représentation schématique du modèle d'écriture de Hayes et Flower, 1980

### 1.1.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Le modèle de Bereiter et Scardamalia envisage l'activité rédactionnelle dans son aspect développemental, L. Chanquoy et D. Alamargot l'expliquent en disant :

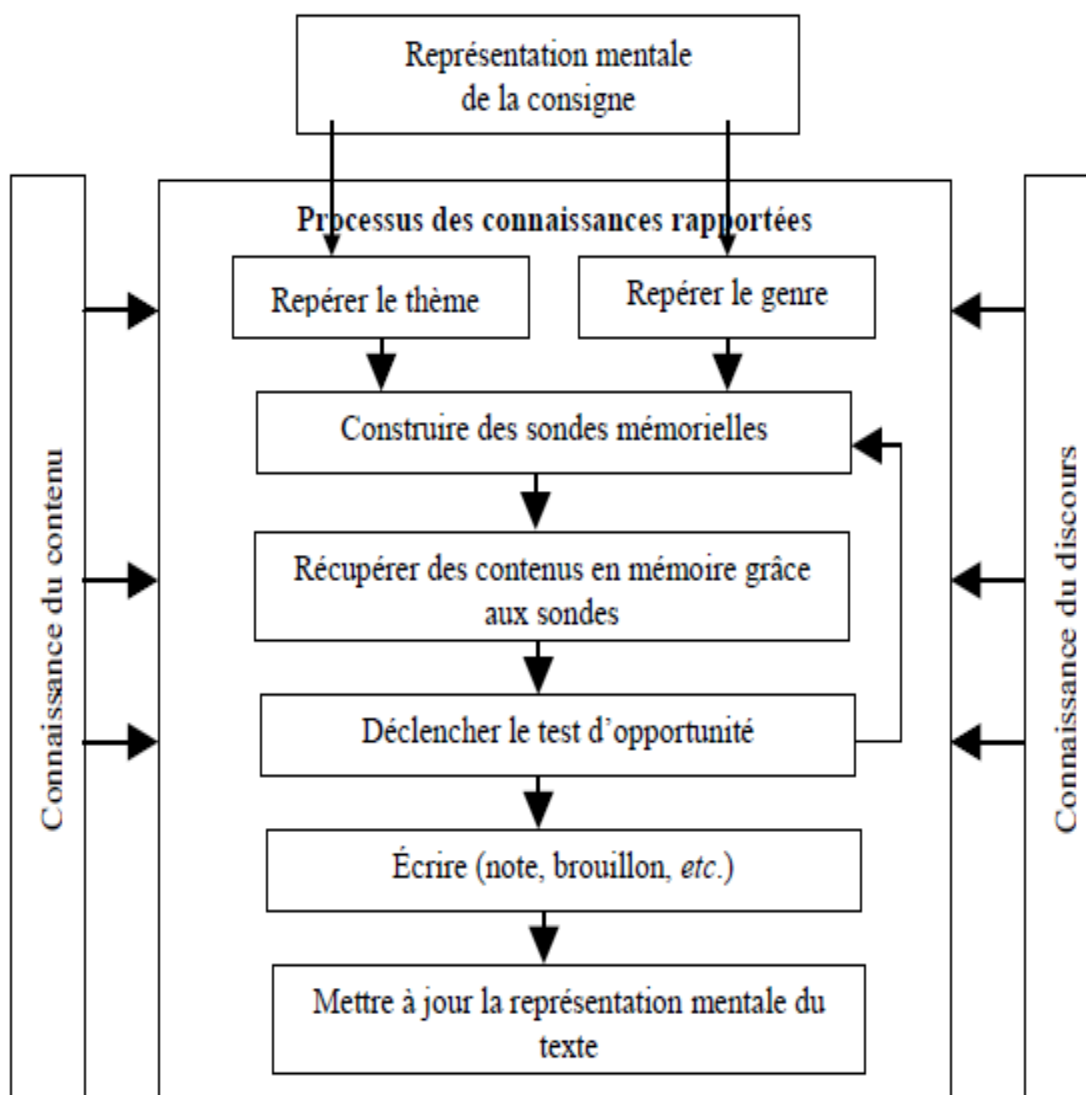
*« L'acquisition et le développement de cette activité chez l'enfant ne sont que très progressifs et l'accès à une expertise rédactionnelle, même relative, nécessite de nombreuses années. Cette échelle développementale importante est la conséquence du nécessaire apprentissage d'un grand nombre de connaissances et de l'installation graduelle de processus particuliers à l'écrit [...] » (2003 :173)*

En comparant la façon dont les jeunes rédacteurs (âgés entre 9-10 ans et 15-16 ans et considérés comme des novices) et les rédacteurs adultes (considérés comme plus experts) traitent les informations, les concepteurs de ce modèle ont pu distinguer deux stratégies de connaissances: la stratégie de connaissances rapportées et celle des connaissances transformées. Ces deux stratégies traduisent le développement des capacités rédactionnelles chez un rédacteur, L Chanquoy et D Alamargot le confirment,

*« Les stratégies de connaissances rapportées et transformées ne sont pas considérées par leurs auteurs comme deux étapes dans le développement de l'expertise, mais plutôt comme deux extrêmes sur un continuum. Le développement de l'expertise rédactionnelle est envisagé comme un passage progressif de la première à la seconde stratégie, nécessitant de franchir un certain nombre de paliers intermédiaires » (2003: 182)*

Pour ces chercheurs, les rédacteurs dits novices ont recours systématiquement à la stratégie de connaissances rapportées. La figure 2 en représente le schéma. Selon cette stratégie, le rédacteur récupère les connaissances une par une de la mémoire à long terme et les transcrit telles quelles sans chercher à les réorganiser ni à procéder à une planification globale. Le texte, dans ce cas, se produit au fur et à mesure de la récupération des informations de la mémoire. Selon B. Marin et D. Legros,

*« Cette stratégie consiste à récupérer dans la MLT des connaissances et à les transcrire directement en mots, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel. Les textes ainsi produits sont constitués de juxtapositions de phrases qui reflètent la structuration des connaissances du rédacteur » (2008 :104, 105)*



**Figure 2: Stratégie des connaissances rapportées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ( Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:180)**

En ce qui concerne les rédacteurs plus expérimentés, ils utilisent une autre stratégie. Celle-ci est appelée la stratégie des connaissances transformées. La figure 3 en est la représentation schématique. Selon cette stratégie, le rédacteur met en œuvre un système de résolution de problèmes qui lui permet de réorganiser ses connaissances afin qu'elles deviennent adaptées aux contraintes thématiques et rhétoriques de la production écrite. Cette transformation des connaissances suppose

*« Le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolution de problème au coût cognitif important qui nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la*

tâche. La « stratégie des connaissances transformées » s'acquiert progressivement et devient efficace vers l'âge de 16 ans. Les rédacteurs, devenus capables de prendre en compte des contraintes supplémentaires, parviennent à produire des textes plus élaborés que ceux des scripteurs novices » (B. Marin, D. Legros, 2008 :105)

La stratégie des connaissances transformées offre à celui qui l'utilise l'opportunité de mettre à jours ses connaissances du moment qu'elles sont confrontées à de nouveaux changements et transformations à chaque nouvelle situation d'écriture.

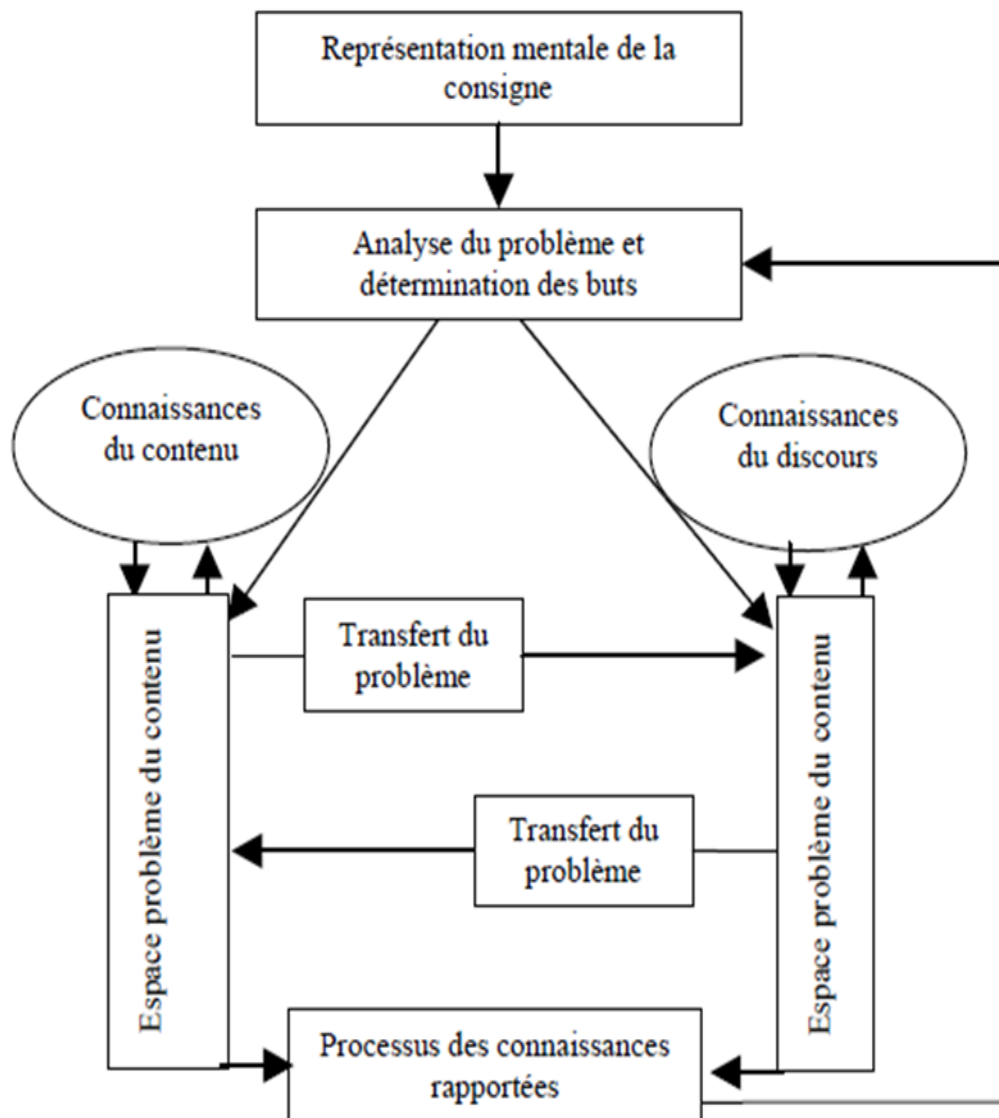


Figure 3: Stratégie des connaissances transformées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002:181)

La façon dont le rédacteur débutant et le rédacteur expert se comportent lors de la rédaction de leurs textes, ainsi décrite, montre bien que pour rédiger un texte d'une bonne qualité, le rédacteur doit travailler beaucoup plus dans la phase de planification. Comme le soulignent M. Scardamalia et C. Bereiter

*« Les rédacteurs experts travaillent de façon plus ardue sur les tâches imposées que les non experts, en s'engageant dans des activités plus nombreuses de planification, de résolution de problèmes et de révisions de buts et des méthodes, montrant ainsi plus d'exigence dans l'organisation de l'ensemble de la tâche » (1998 :3)*

L'importance de ce modèle consiste en la mise en valeur de l'aspect développemental de l'activité rédactionnelle. Il représente, selon B. Marin et D. Legros,

*« Une avancée considérable dans la compréhension de l'activité rédactionnelle dans son ensemble, mais il reste d'une portée générale. D'autres modèles développent des analyses plus fines et plus spécifiques en approfondissant l'étude de processus rédactionnel en développement chez les rédacteurs novices » (2008 :105)*

### **1.1.3 Le modèle de Van Galen (1990)**

Ce modèle, aussi à caractère modulaire selon M. Fayol, est beaucoup moins connu que les autres. Il met l'accent sur les dernières étapes de la production écrite qui constituent la phase de la « réalisation graphique » du message. Selon C. G-Debanc et M. Fayol (2002-2003: 300), cette phase du processus rédactionnel, tant considérée comme simple et élémentaire dans les autres modèles est considérée, dans celui de Van Galen, comme complexe est digne d'être analysée. La complexité de la « réalisation graphique » réside dans le fait qu'elle

*« Intègre la détermination de l'orthographe correcte des mots, la sélection des allographes, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc. » (C. G-Debanc et M. Fayol (2002-2003: 300)*

Van Galen se demande comment s'effectue en temps réel la coordination des composantes impliquées dans la production (voir figure 4). Autrement dit, il pose le problème de l'aspect séquentiel des opérations. Pour lui, les différentes opérations qui contribuent à ce processus interviennent d'une manière simultanée, peuvent entrer en compétition et fonctionnent de sorte qu'un seul élément graphique soit réalisé. C'est ce que note S. PLANE dans ce qui suit :

« D'autres enfin comme celui de Van Galen (in Fayol, 1997) qui se focalisent sur la question de la simultanéité et de la différence d'amplitude temporelle des opérations de différents niveaux entrant dans l'activité de production. » (2004 :3)

C'est ce que confirment C. G-Debanc et M. Fayol en disant que:

« Les différentes opérations intervenant à différents niveaux sont conçues comme simultanément actives et susceptibles d'entrer en compétition. Elles doivent donc être organisées et coordonnées pour qu'à un moment donné un seul élément graphique (stroke) soit réalisé. » (2002-2003: 299-300)

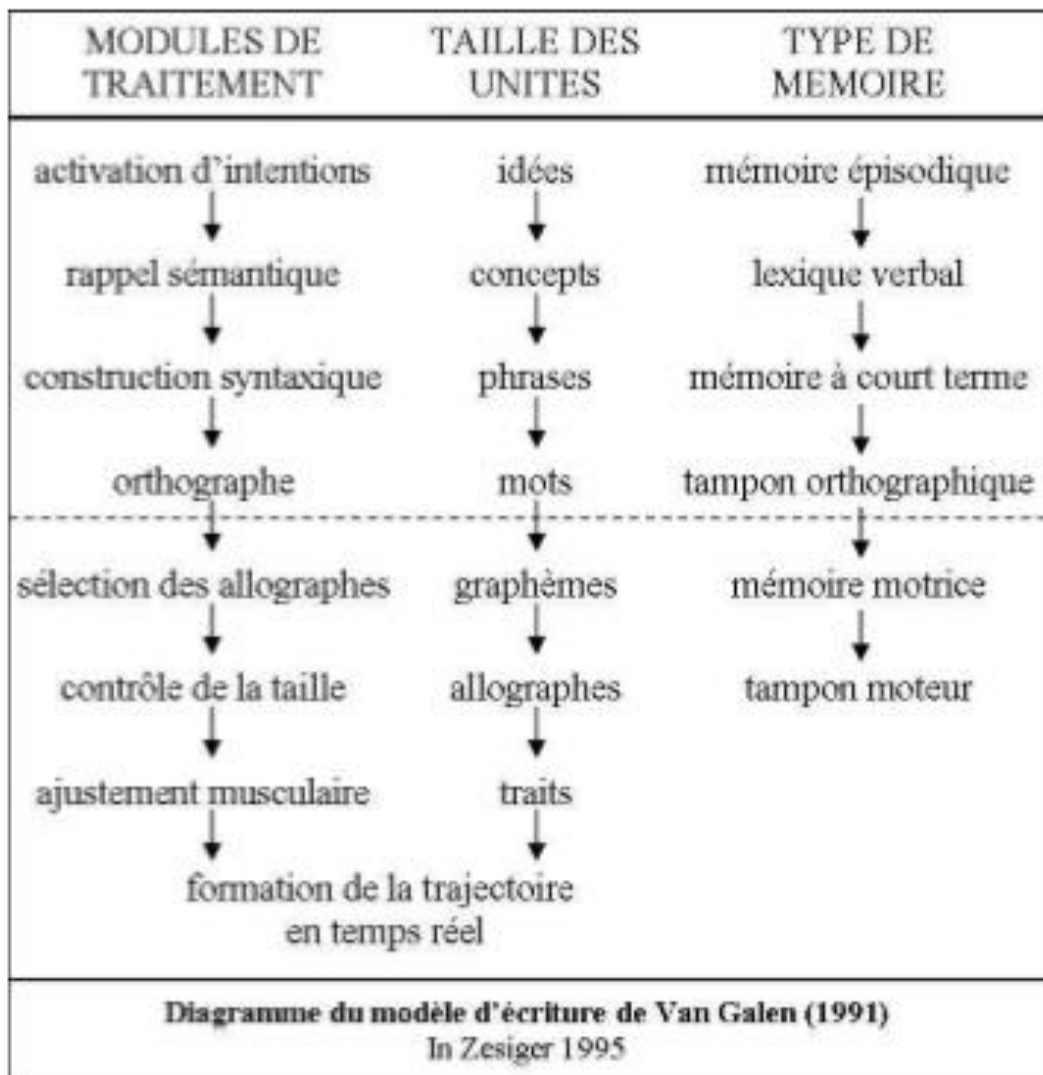


Figure 4: le modèle de Van GALLEN (1991)

### 1.1.4 Le modèle de Berninger et Swanson (1994)

Tout comme le modèle de C. Bereiter et M. Scardamalia (1987), celui de Berninger et Swanson traite l'activité rédactionnelle comme une activité qui se développe et qui évolue. Ils ont étudié le développement de l'activité de rédaction chez les enfants de 5 à 10 ans. Pour eux, il existe trois phases de développement en relation avec les trois sous-processus du processus d'écriture (la planification, la mise en texte (la formulation) et la révision). Berninger et Swanson ont découvert à travers leurs études que la mise en place de ces sous-processus chez les rédacteurs novices ne respecte pas l'ordre dans lequel ils apparaissent selon le modèle de Hayes et Flower (1980). Selon eux, le premier processus qui se met en place, chez un rédacteur, est celui de la formulation (la mise en texte). Celle-ci

*« Permet au jeune rédacteur de produire de l'écrit, sans forcément être en mesure de planifier ses idées ou de considérer la qualité de cet écrit. » (L. Chanquoy. D. Alamargot, 2003: 176)*

La formulation, selon ce modèle, est composée de deux sous-processus : la génération de texte et l'exécution. Le deuxième processus qu'un rédacteur novice met en œuvre est celui de la révision. Au début du développement de la compétence rédactionnelle chez un rédacteur, la révision du texte se limite à la correction d'erreurs superficielles (d'orthographe ou de ponctuation). Le troisième processus est celui de la planification qui apparaît plus tardivement et qui se complexifie avec l'âge. L. Alamargot et D. Chanquoy confirment cet ordre en disant,

*« Ainsi, la révision et la planification apparaîtraient plus tardivement que la mise en texte, dont les deux sous processus de génération de texte et de formulation pourraient se développer à des vitesses différentes » (2002: 383)*

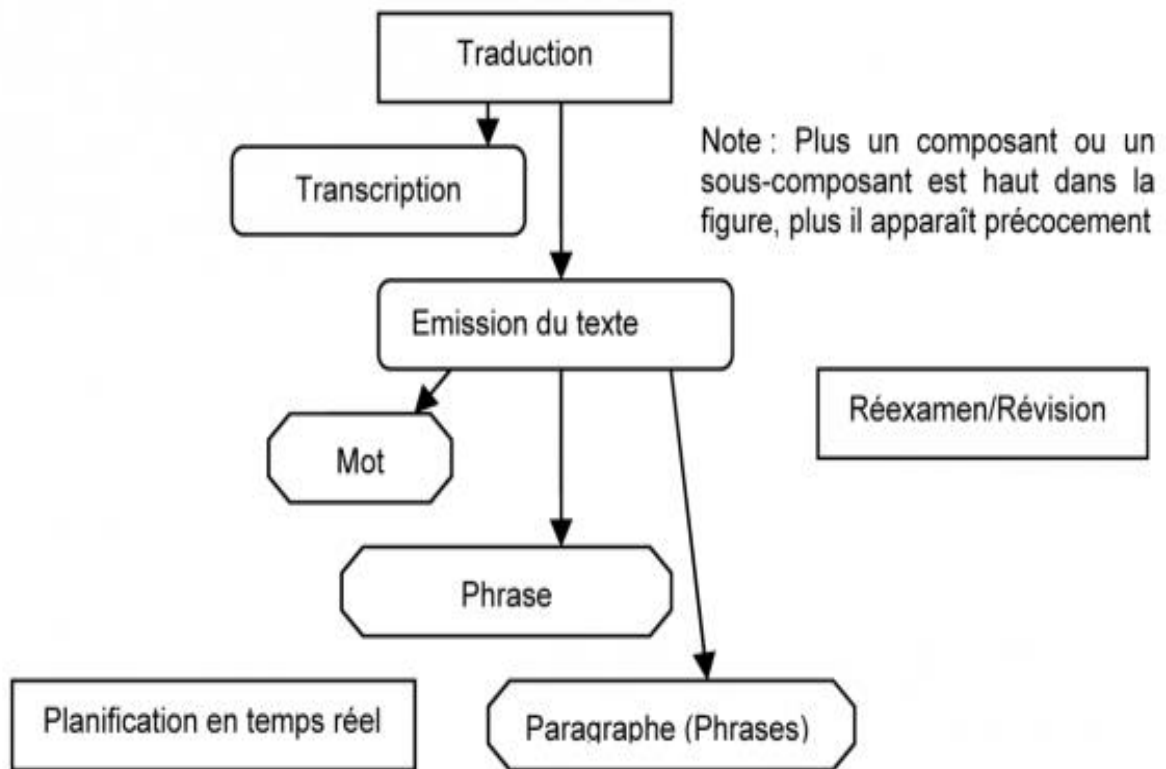
En décrivant le modèle de Berninger et Swanson, L. Chanquoy et D. Alamargot confirment que les sous processus ne s'activent pas tous en même temps. Ce qui remet en cause l'hypothèse proposée par Van Galen (présentée ci-dessus), selon laquelle, les sous processus sont activés d'une manière parallèle et qu'ils entrent en compétition.

Pour sa part, A. Piolat (2004: 62-63) décrit d'une manière plus détaillée la façon dont les compétences en activité de production écrite se développent chez un rédacteur novice telle qu'elle a été expliquée par les élaborateurs de ce modèle. Elle parle des trois niveaux différents du développement de la compétence de la rédaction qu'ont distingués Berninger et Swanson. Ces niveaux sont: le premier niveau scolaire (qui correspond à la figure 5), le

niveau scolaire intermédiaire (qui correspond à la figure 6) et celui du niveau scolaire élevé (qui correspond à la figure 7).

Pour les rédacteurs débutants (6-7 ans) c'est le processus de traduction (voir la figure 5) qui, en leur assurant la transcription graphémique, occupe la partie la plus importante de la mémoire de travail. Il permet la production de mots, de phrases et de paragraphes. Les processus de planification et de révision se limitent successivement à l'enchaînement de phrases et à des corrections de surface. Pour le niveau intermédiaire (8-10 ans), et avec la pratique, la transcription graphique est de plus en plus automatisée laissant plus de place à la planification du contenu et à une révision permettant la correction d'erreurs de plus en plus diversifiées (voir figure 6). Pour les rédacteurs du niveau scolaire plus élevé (11-12 ans), comme le présente la figure 7, le processus mis en œuvre est plus efficace même si celui de la planification n'est pas encore complètement développé. Il ne le sera que vers l'âge de 16 ans comme le confirme A. Piolat (2004: 64).





Algorithmes et schémas en temps réel pour une planification de la phrase suivante (planification locale)

**Figure 5: Modèle du développement de la rédaction aux premiers niveaux scolaires (Berninger et Swanson (1994))**

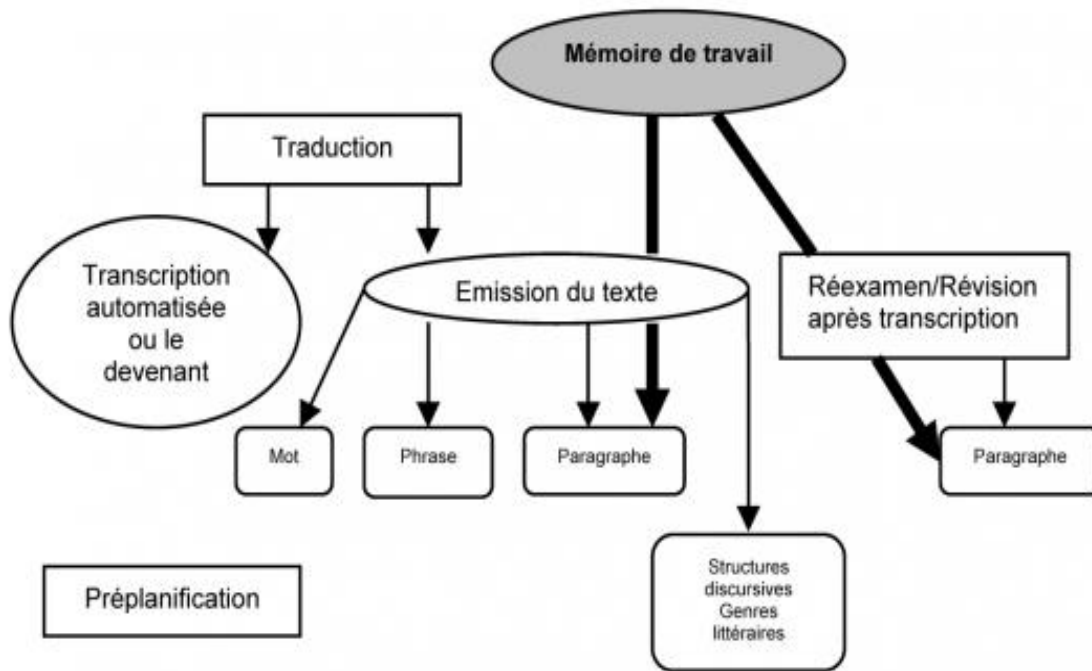


Figure 6: Modèle du développement de la rédaction aux niveaux scolaires intermédiaires (d'après Berninger et Swanson (1994))

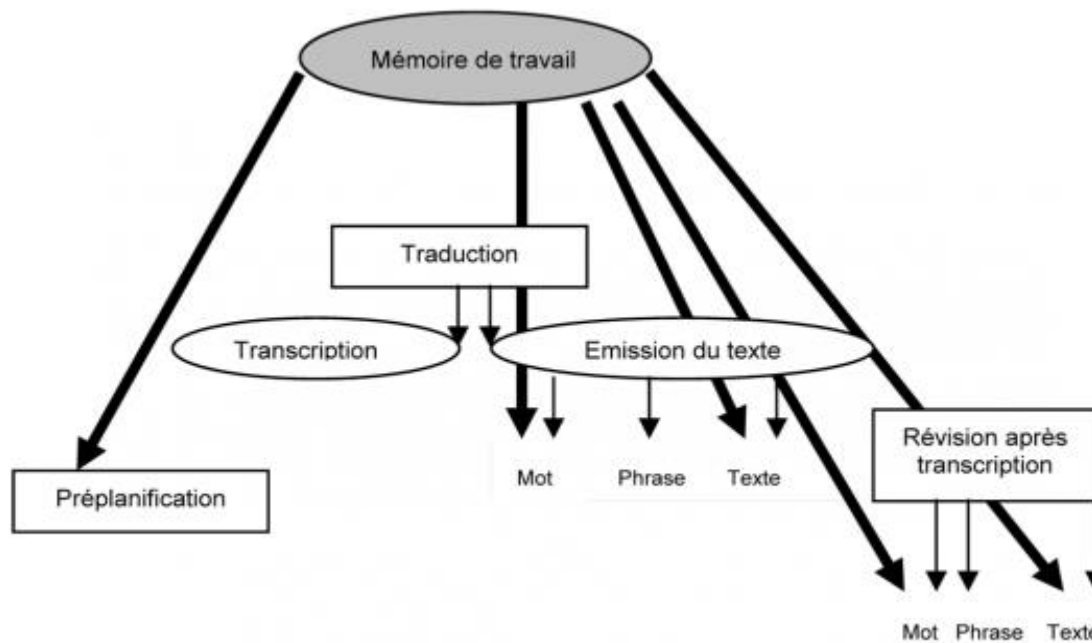


Figure 7: Modèle du développement de la rédaction aux niveaux scolaires élevés (d'après Berninger et Swanson(1994))

### 1.1.5 Le nouveau modèle de Hayes (1996)

« Hayes ne veut rien oublier » c'est ainsi que décrit A. Piolat (2004: 65). J. Hayes quand elle présente son nouveau modèle. Quinze ans après la diffusion de son premier modèle, J. Hayes dit qu'il a voulu à travers l'élaboration de son nouveau modèle :

*« (...) présenter un cadre nouveau fournissant une description meilleure et plus utile des données empiriques actuelles que ne peut pas le faire le modèle de 1980 pour mieux expliquer, je l'espère, un plus vaste éventail d'activités rédactionnelles »* (1998: 51)

Dans cette citation, Hayes avoue implicitement que son premier modèle est loin d'être parfait. En fait, son premier modèle a fait l'objet de plusieurs critiques. Ce qui a poussé J. Hayes à le repenser et à en proposer un autre dans lequel il rassemble:

*« Cognition, affect et mémoire en tant que caractéristique de l'individu. J'envisage les environnements social et physique comme appartenant à l'environnement de la tâche. Ainsi, le nouveau modèle s'apparenterait plus à un modèle individu-environnemental qu'à un modèle socio-cognitif. »* (J. Hayes, 1998 : 55)

En comparant les deux modèles, A. Piolat (2004 :66) résume les quatre points principaux sur lesquels Hayes met l'accent dans son nouveau modèle qui sont :

- L'importance donnée au rôle de la mémoire de travail<sup>2</sup>;
- La présence des représentations visuo-spatiales et linguistique indispensables, selon Hayes, pour la compréhension du texte qu'elles accompagnent ;
- La place importante accordée à la motivation et à l'affect ;
- La transformation remarquable de la partie traitant les processus cognitif (remplacement de la révision par l'interprétation de texte, l'inclusion de la planification dans une catégorie plus générale qui est la réflexion et l'insertion de la traduction dans le processus de production de texte qui est plus globale).

---

<sup>2</sup> Mémoire de travail : Selon A Piolat ce terme « rend compte d'un stockage temporaire mais non passif de l'information. Cette mémoire assurerait, en effet, plusieurs fonctions de contrôle [...] dans la prise en charge de situations nouvelles »

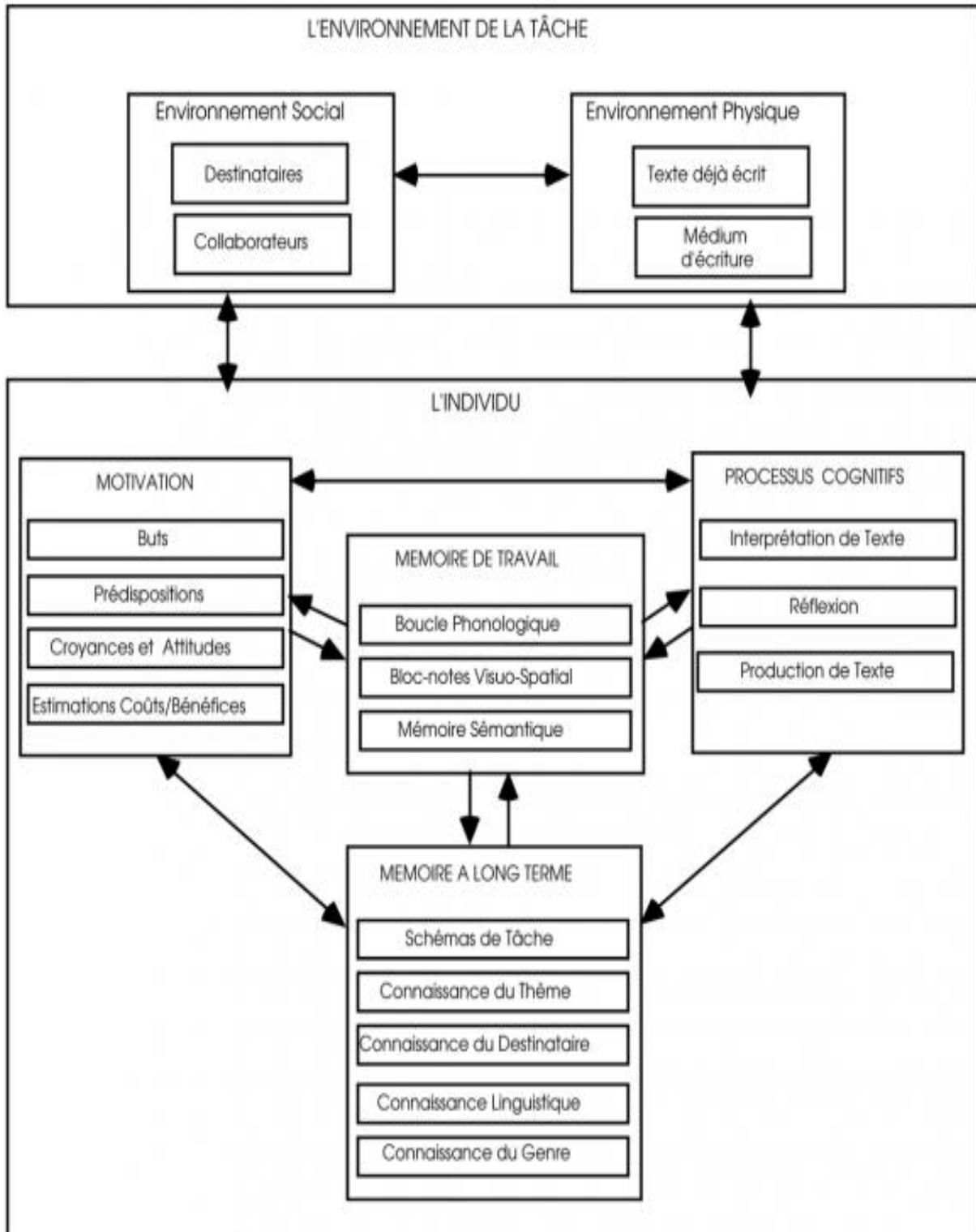


Figure 8: Le nouveau modèle de Hayes 1996

### 1.1.6 Le modèle de Van Wijk (1999)

Ce modèle est le résultat de plusieurs adaptations faites par Van Wijk (1999) du modèle élaboré par Garrett (1975,1980) et enrichi par la suite par Levelt (1989). Selon A. Piolat (2004: 61), si le modèle de Garrett et Levelt a été conçu pour schématiser la production verbale orale (la cause pour laquelle nous ne l'avons pas évoqué dans la présente étude), celui de Van Wijk (1999) a été adapté pour qu'il recouvre des situations de production écrite. Même si ce modèle n'a pas été inspiré de celui de Hayes et Flower. Ils ont certains points communs, A. Piolat (2004 :62) en cite par exemple les deux suivants:

- « le processus conceptuel », dans le modèle de Van Wijk, regroupe des fonctions proches de celle de « la planification », dans celui de Hayes et Flower.
- « le processus linguistique », dans le modèle de Van Wijk, regroupe des fonctions proches de celle de « la mise en texte ».

Ce qui caractérise ce modèle, c'est qu'il ne fait pas référence, d'une manière explicite, à la mémoire de travail et ses fonctions.

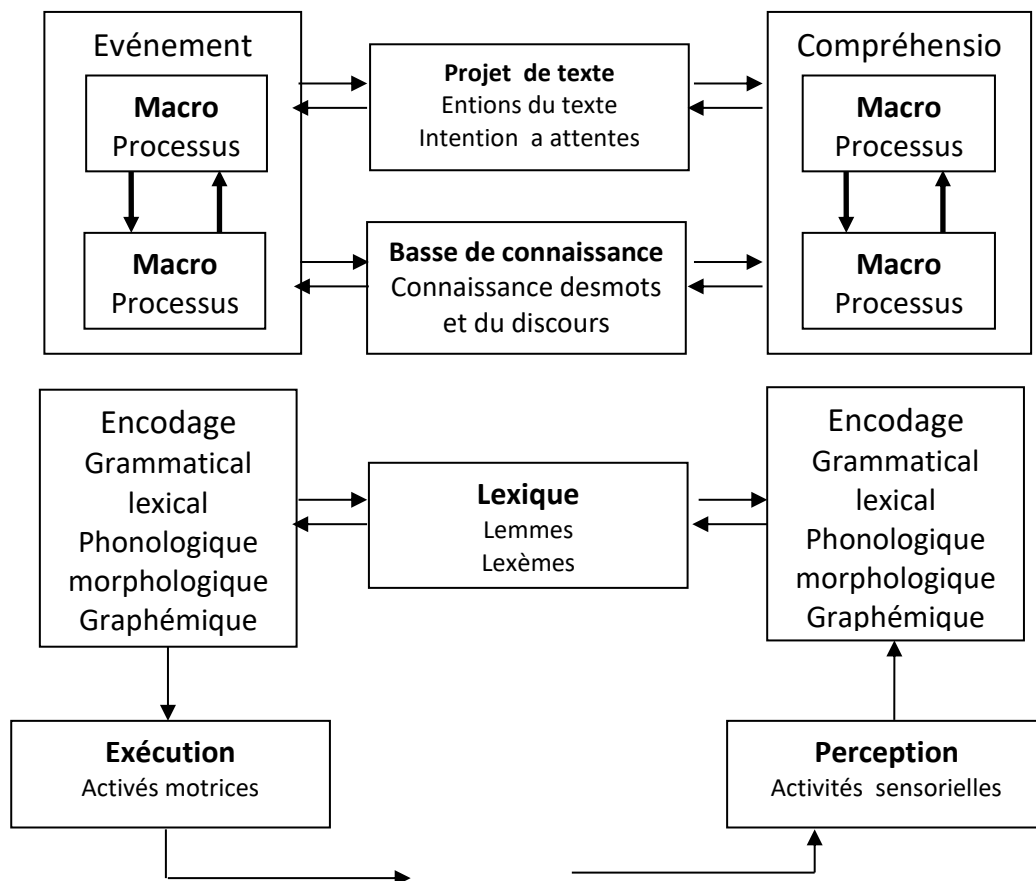


Figure 9: Le modèle de Van Wijk (1999)

## 1.2 Les modèles se focalisant sur une composante du processus rédactionnel

La planification, la mise en texte et la révision trois sous-processus composant le processus de l'écriture dans le modèle de Hayes et Flower de 1980. Ceux-ci figurent dans presque tous les modèles représentant l'activité rédactionnelle. Ils ont fait l'objet de plusieurs approfondissements, M. Fayol dit à ce propos :

*« A nouveau, des modèles ont été construits, qui peuvent être considérés [...] comme constituant des (sous-) composantes linguistique et grapho-motrice du modèle précédent (Hayes & Flower, 1980). » (2007: 22)*

La planification et de la révision sont les deux composantes qui ont été le plus analysées. Etant donné que la majorité des modèles représentant l'activité de la production écrite a porté sur l'activité d'écriture en L1, la phase de mise en texte ne représentait pas une contrainte pour les rédacteurs qui écrivent dans leur langue maternelle. Ce sont les phases de planification et de révision qui posaient problèmes. C'est ce qui explique le fait que pour ces deux sous-processus il existe plusieurs modèles et que pour celui de la mise en texte il en existe très peu. Dans les pages qui vont suivre, nous allons citer quelques-uns de ces modèles.

### 1.2.1 Les modèles se focalisant sur la planification

La planification, la première phase du processus de rédaction (selon le modèle de Hayes (1980)) a fait l'objet de plusieurs études. Nous en avons déjà citées celles de Bereiter et Scardamalia (1987) et de Berninger et Swanson (1994). Leurs travaux se sont axés sur l'aspect développemental de la phase de planification chez les rédacteurs novices. Pour leur part, Bereiter et Scardamalia nous ont montré comment se développe cette capacité chez les rédacteurs. De leurs études comparatives entre des rédacteurs novices et des rédacteurs plus experts, nous avons compris qu'un rédacteur rédige un bon texte lorsqu'il consacre plus de temps et donne plus d'importance à cette phase du processus rédactionnel. Berninger et Swanson (1994) ont pu montrer, à travers leur recherche, que le rédacteur novice ne donne pas beaucoup d'importance à cette phase. C'est avec la pratique (l'expérience) que la planification commence à se faire de la place parmi les opérations effectuées par le rédacteur pendant la rédaction du texte. Et c'est ainsi que le rédacteur commence à rédiger des textes meilleurs.

En plus de ces deux études, d'autres se sont focalisées sur cette étape du processus rédactionnel. Citons par exemple :

### 1.2.1.1 Le modèle de Flower, Shriver, Carey, Haas et Hayes (1989)

Dans leurs travaux, ces chercheurs se sont intéressés à la planification chez les adultes. Selon B. Marin et D. Legros (2008: 107), ils ont distingué plusieurs stratégies de planification auxquelles les rédacteurs peuvent avoir recours quand ils écrivent leurs textes. La plus importante, selon eux, est celle dite, la planification constructive. Cette stratégie regroupe ce que Hayes et Flower ont appelé le « plan pour faire » et le « plan pour dire »<sup>3</sup>.

C'est pour cela qu'elle est considérée comme une opération coûteuse sur le plan cognitif. A ce niveau de planification, le rédacteur peut constituer un « réseau de buts » à travers lequel il peut planifier plusieurs composantes de sa rédaction à savoir le contenu, la façon de développer ce contenu en fonction du destinataire,...

### 1.2.1.2 Le modèle de Hayes et Nash (1996)

Selon B. Marin et D. Legros (2008 :107), Hayes et Nasch (1996) ont décomposé la planification en un ensemble d'activités de planification relatives à plusieurs types de compétences qui sont:

- La planification des processus: elle concerne les connaissances procédurales du rédacteur. Elle consiste en la stratégie de réalisation de la tâche. C'est le plan d'action qui gèrera la récupération des contenus en mémoire à long terme et leur organisation.
- La planification textuelle: Elle se focalise sur le contenu du texte constitué des connaissances récupérées de la mémoire à long terme et sur son effet sur le destinataire, elle se décompose à son tour en :
  - La planification abstraite : elle se décompose en :
    - La planification hors contenu ;
    - La planification du contenu ;
  - La planification langagière : grâce à laquelle le rédacteur arrive à produire un texte qui répond aux normes syntaxiques.

---

<sup>3</sup> -« a) – le plan pour faire (plan to do) ; définit les buts de la rédaction en fonction des intentions, de la motivation, du rédacteur et du texte b). –le plan pour dire (plan to Say) ; se présente sous forme de : notes, brouillons, plans ou schémas, qui constituent le contenu général du texte à rédiger. c) – le plan pour rédiger (plan to compose) ; est un plan procédural qui facilite la gestion et le traitement des idées et de la langue. » Selon N k m Hakim (2009 :25)

Pour arriver à effectuer ces différents types de planification, le rédacteur fait appel à différents types de traitements mentaux. Ainsi, les auteurs distinguent, toujours selon B. Marin et D. Legros, trois méthodes de planification (2008 :107):

- La planification par abstraction: Elle intervient au moment de la généralisation et de l'organisation des idées. Elle mène à une structuration du texte sans prendre en considération la traduction linguistique du contenu;
- La planification par analogie: Elle permet de transposer les connaissances stockées en les réactivant;
- La planification par modélisation: Qui porte sur tous les éléments nécessaires à la formalisation linguistique de la rédaction.

Après avoir fait le bilan des différentes définitions données à ce sous-processus. Hayes et Nash se sont rendu compte de la complexité de cette phase de la rédaction du texte. Comme le soulignent B. Marin et D. Legros

*« Les opérations mentales analysées dans le modèle de Hayes et Nash correspondent à des processus dépassant le cadre strict de la planification. Elles relèvent en effet de domaines plus vastes et plus généraux tels que la réflexion, le raisonnement, la construction de connaissances et la résolution de problèmes. C'est pourquoi il importe d'aborder la planification de manière plus spécifique et plus différenciée en la déconnectant des modèles de production de texte» (2008 : 108)*

### **1.2.2 Les modèles se focalisant sur la mise en texte**

Comme nous l'avons déjà dit, le sous processus de mise en texte n'a pas eu autant d'importance que les deux autres sous processus du processus rédactionnel dans les études. Nous pensons que cela est dû au fait que la plupart des études portant sur le processus rédactionnel se sont intéressés au processus rédactionnel en L1. Pour l'apprenant qui rédige dans sa langue maternelle, la mise en texte ne suscite pas autant de problèmes que la planification et la révision de son texte.

#### **1.2.2.1 Le modèle de Berninger et Swanson (1994)**

Certes, le modèle de Berninger et Sawson est un modèle qui est considéré comme l'un de ceux qui prennent en considération l'activité de production écrite dans son intégralité. Il reste l'un des rares modèles qui se sont focalisés sur le sous processus de mise en texte, l'étape considérée sans grande importance pour beaucoup de chercheurs. Selon les concepteurs de ce



modèle, Ce sous processus, souvent négligé, est le premier mis en œuvre par un rédacteur novice lors de la rédaction. Ensuite, et avec la pratique cette phase devient de plus en plus automatique laissant ainsi l'effort cognitif qu'elle suscitait aux deux autres sous-processus (la planification et la révision). B. Marin et D. Legros disent à propos du rédacteur novice qu'il est

*« Capable de recopier mécaniquement un mot alors même qu'il ne dispose d'aucune compétence de génération de mot ou de texte, ce qui intervient progressivement, une fois le processus d'exécution entièrement automatisé » (2008 :106)*

Autrement dit, les rédacteurs novices se contentent de copier les mots, lors de la formulation, même s'ils n'ont pas les compétences nécessaires à la génération de texte.

Les trois figures ci-dessus montrent l'évolution de ce sous processus de l'activité rédactionnelle. D'après cette étude, le sous-processus de mise en texte (traduction) se subdivise en deux étapes :

- Transcription (L'exécution) qui est la transformation des informations récupérées en mémoire de travail en représentation imagées (symboles écrits)
- L'émission du texte (la génération de texte) qui se base sur la transformation des informations en représentation linguistique.

### 1.2.3 Les modèles se focalisant sur la révision

Dans la présente étude, le sous processus de révision est le plus important des sous processus du processus rédactionnel. Etant donné que toute activité auto évaluative est une activité que l'apprenant doit effectuer pendant le processus rédactionnel. Et comme elle représente un retour sur son texte en vue de l'améliorer, nous pensons que si elle doit figurer dans un modèle elle doit figurer dans celui de la révision. C'est ce que nous allons vérifier en analysant les modèles se focalisant sur ce sous processus.

En fait, depuis son apparition dans le modèle de Hayes et Flower (1980), le sous-processus de révision a suscité beaucoup de recherches mettant en évidence cette étape de l'activité rédactionnelle. Sous différentes appellations, cette activité a fait partie intégrante dans la majorité des représentations schématisant l'activité rédactionnelle. Elle est appelée tantôt interprétation du texte (le nouveau schéma de Hayes (1996)) tantôt contrôle (le modèle de Kellogg (1996)).

Selon L. Heurley, le terme de révision est un terme très difficile à définir. Les chercheurs l'ont défini chacun à sa manière et des fois le même chercheur change de définition d'une publication à une autre (2006: 12). Pour lui (2006: 12-13), le terme de révision peut avoir trois acceptions:

- La révision comme modification effectivement apportée au texte ;
- La révision comme sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit ;
- La révision comme composante du contrôle de la production écrite.

Dans les pages suivantes, nous présenterons quelques schémas mettant en valeur ce sous-processus de la production écrite.

### 1.2.3.1 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983)

Malgré que Bereiter et Scardamalia refusent de considérer ce modèle comme représentant l'activité de révision étant donnée qu'il s'agit d'un processus qui n'aboutit pas forcément à une modification du texte (L. Heurley, 2006: 12), beaucoup de chercheurs le classent parmi les modèles représentant le sous processus de « révision » ((D. Legros et B. Marin, 2008: 109), (L. Heurley, 2006: 18 ),

Selon la figure 10, le sous-processus de « révision » se subdivise en trois phases : la comparaison, le diagnostic et l'exécution ou l'opération (d'où l'appellation du modèle CDO de Bereiter et Scardamalia). Selon L. Heurley (2006 :18-19) ce sous-processus se déclenche, lorsqu'il y a incompatibilité dans la mémoire, entre la représentation du texte déjà écrit (le texte réel) et celle du texte attendu. Dans ce cas, le rédacteur passe à la deuxième phase où il essaie de détecter le problème, d'en chercher les causes. En cas où le rédacteur arrive à détecter les causes, il peut agir de trois manières différentes. Il peut effectuer des modifications sur le texte déjà écrit et ainsi il déclenchera la troisième phase de la révision qui est celle de l'exécution, sur son plan de départ, sur le texte déjà écrit ou bien sur les deux ensembles. Dans le cas contraire, c'est-à-dire, lorsqu'il n'arrive pas à détecter les causes de l'incompatibilité, le rédacteur va interrompre le sous-processus de révision et continuer le processus de rédaction. Dans le cas où le rédacteur décide d'apporter des modifications au texte déjà écrit, il se met à choisir la stratégie qu'il utilisera et là il nous semble très important de signaler que les stratégies possibles sont soit l'ajout, la suppression la modification ou le déplacement. S'il arrive à trouver la stratégie convenable pour résoudre le problème il passe à la généralisation de la modification. S'il n'arrive pas à la trouver c'est tout le sous processus qui va s'interrompre et le rédacteur va recommencer depuis la phase de comparaison.

Ce qui est important de signaler, c'est que ce modèle bien qu'il décrit le sous-processus de révision avec beaucoup de détails, il n'explicite pas les opérations mentales qui participent dans sa réalisation. C'est l'idée que soutiennent B. Marin et D. Legros quand ils disent:

*« Cependant, ce modèle n'explicite pas les opérations cognitives engagées au cours de la révision de texte. » (2008 :109)*

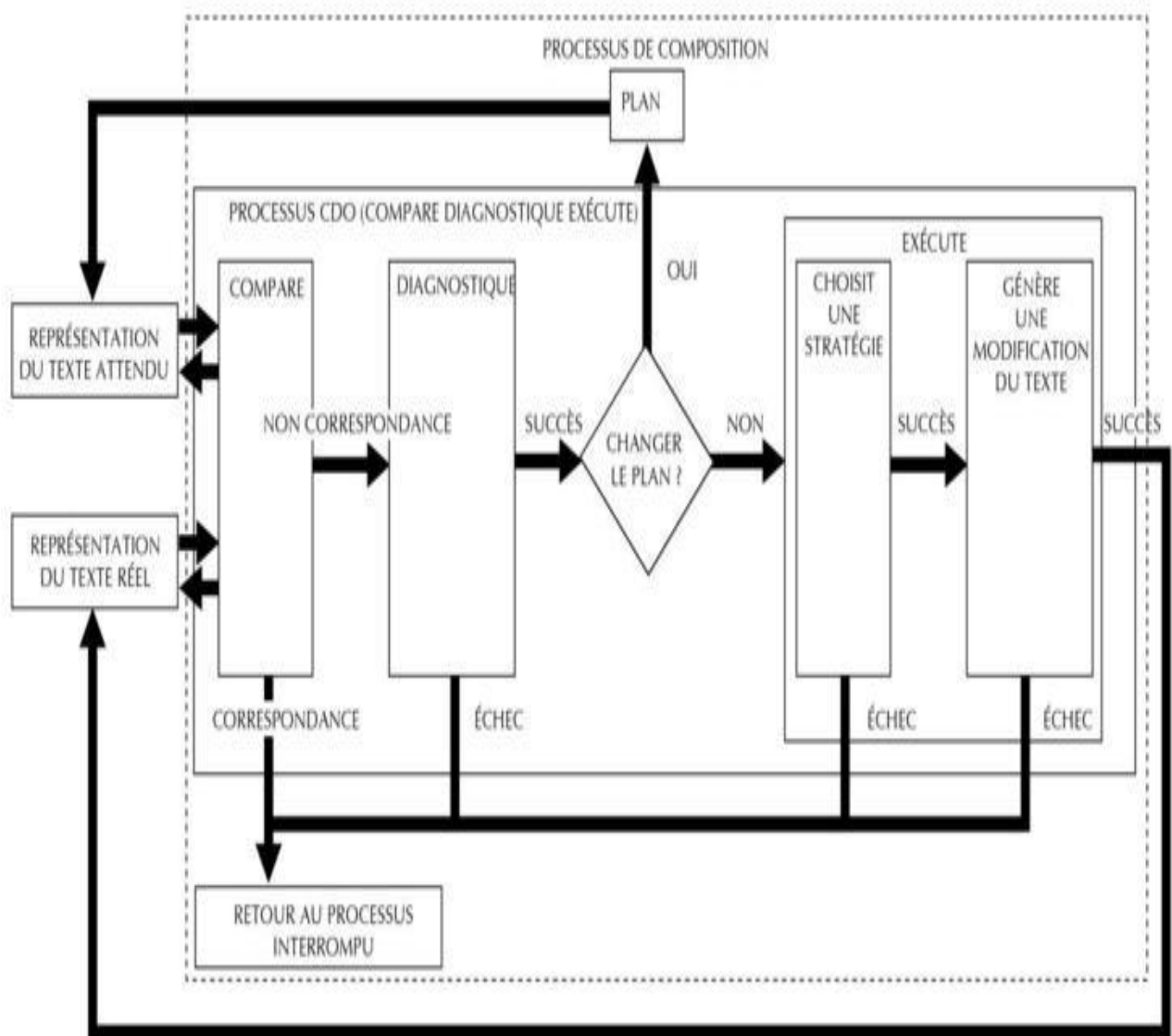


Figure 10: Modèle du processus de révision de Scardamalia et Bereiter (1983)

### 1.2.3.2 Le modèle de Flower, Hayes, Carey, Shriver et Statman (1987)

Pour les concepteurs de ce modèle, le rédacteur doit avoir une représentation mentale de la tâche de révision, c'est ce qu'ils veulent dire par « définition de la tâche ». Selon L. Heurley, cette dernière

*«Détermine la manière dont le rédacteur se présente la tâche de révision. Ce processus produit une représentation puis la conserve en mémoire à long terme. Cette représentation comporte des connaissances métacognitives et remplit un rôle de régulation puisqu'elle définit le but de la révision, le niveau (global ou local) sur lequel elle est censée porter, ainsi que la stratégie globale à adopter pour rédiger le texte. [...]. Du fait qu'il est situé en avant de tous les autres, ce premier processus joue un rôle crucial puisqu'il conditionne en quelque sorte les priorités [...] du rédacteur » (2006 :19)*

L. Heurley résume les opérations de la révision ainsi: une fois que la tâche de révision est claire dans sa tête, le rédacteur procède par évaluation: il évalue son texte en le lisant et en essayant de le comprendre afin de définir les éventuels problèmes. A l'aboutissement de cette phase, le rédacteur va se faire une représentation du problème. Ce dernier peut être bien défini ou mal défini. Dans ce cas, le rédacteur sélectionne la stratégie permettant la modification de son texte. Cette modification du texte peut être immédiate comme elle peut être ignorée ou différée (pour redéfinir de nouveaux buts). C'est ce que confirme F. Ganier dans la citation suivante :

*«Dans ce modèle, la révision est considérée comme une activité délibérée et stratégique du rédacteur: c'est lui qui choisirait ou non de la mettre en œuvre en fonction de ses objectifs, de l'état d'avancement du texte et des connaissances dont il dispose (par exemple sur le domaine ou sur le langage et la rédaction de texte) » (2006: 77)*

La modification du texte se réalise par la révision en se référant au répertoire des « moyens fins »<sup>4</sup> afin d'améliorer le texte déjà écrit ou par la réécriture (La réécriture d'un passage ou en paraphrasant le texte). Dans les deux cas l'aboutissement de ce sous-processus est une modification effectuée sur le texte et/ou sur le plan.

Ce qui caractérise ce modèle, c'est que le rédacteur peut opter pour une modification du texte déjà écrit même s'il n'est pas arrivé à définir la cause du problème. Le rédacteur peut se rendre compte qu'il existe un problème sans pouvoir en trouver les causes.

---

<sup>4</sup> Les « moyens fins » selon T. Olive et A. Piolat (2003: 200) sont les: « connaissances structurées sous forme de règles procédurales : « Si tel problème... alors appliquer telle solution » »

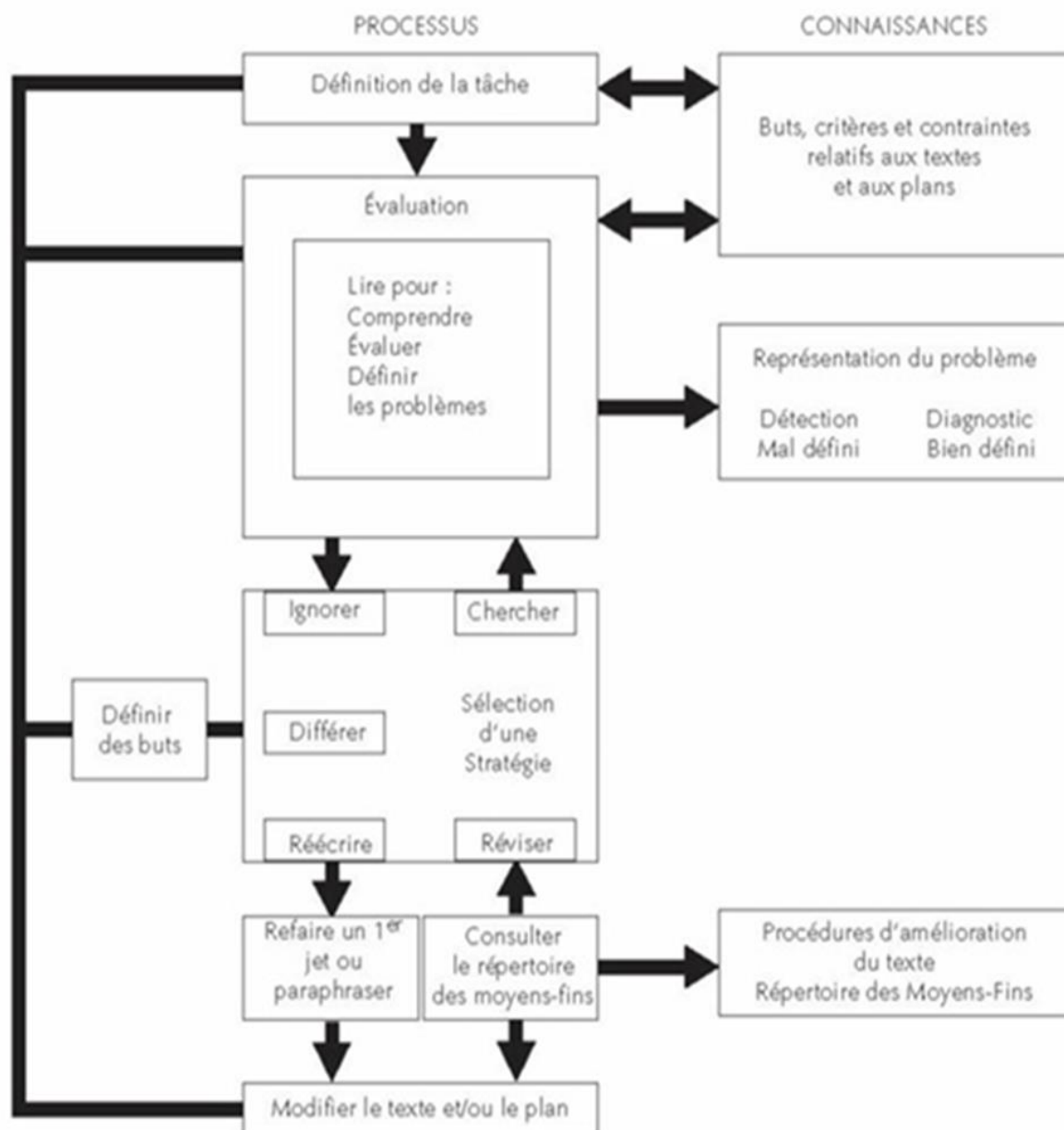


Figure 11: Le modèle de Flower, Hayes, Carey, Shriver et Statman (1987)

### 1.2.3.3 Le modèle de Butterfield, Hacker et Albertson (1996)

Comme le montre la figure numéro 12, la révision fait appel, selon les concepteurs de ce modèle, à deux composantes: l'environnement de la tâche et le système de traitement de l'information. L'environnement de la tâche englobe les représentations que se fait le rédacteur du texte à réaliser (la forme, le genre, les idées à développer...) et des problèmes rhétoriques (le thème, consigne...). Le système de traitement de l'information, quant à lui, regroupe des traitements qui se réalisent au niveau de la mémoire à long terme et ceux réalisés au niveau de la mémoire de travail. Concernant le rôle de la mémoire à long terme, F. Ganier (2006: 77-78) affirme qu'elle sert à stocker les connaissances et les stratégies. Les connaissances peuvent se diviser en trois types: Les connaissances référentielles (du thème,) les connaissances qui

concernent les règles et les conventions gérant la langue et les connaissances relatives aux critères d'évaluation. Les stratégies quant à elles, se subdivisent en: les stratégies d'évaluation telles que la relecture d'un passage difficile, le retour en arrière, les prédictions sur le texte à venir et la comparaison de plusieurs solutions de révision et les stratégies de contrôle régulation telles que résumer l'information textuelle, clarifier le texte et le corriger

Pour A. Piolat (2004: 35), le rôle de la mémoire à long terme, selon ce modèle est crucial. En effet, en stockant les traitements des informations automatisés, la mémoire à long terme permet à la mémoire de travail dont la capacité est limitée de gagner plus de ressources. C'est ce qui permettra de diminuer le coût cognitif de la révision. C'est ce que confirment B. Marin et D. Legros quand ils disent :

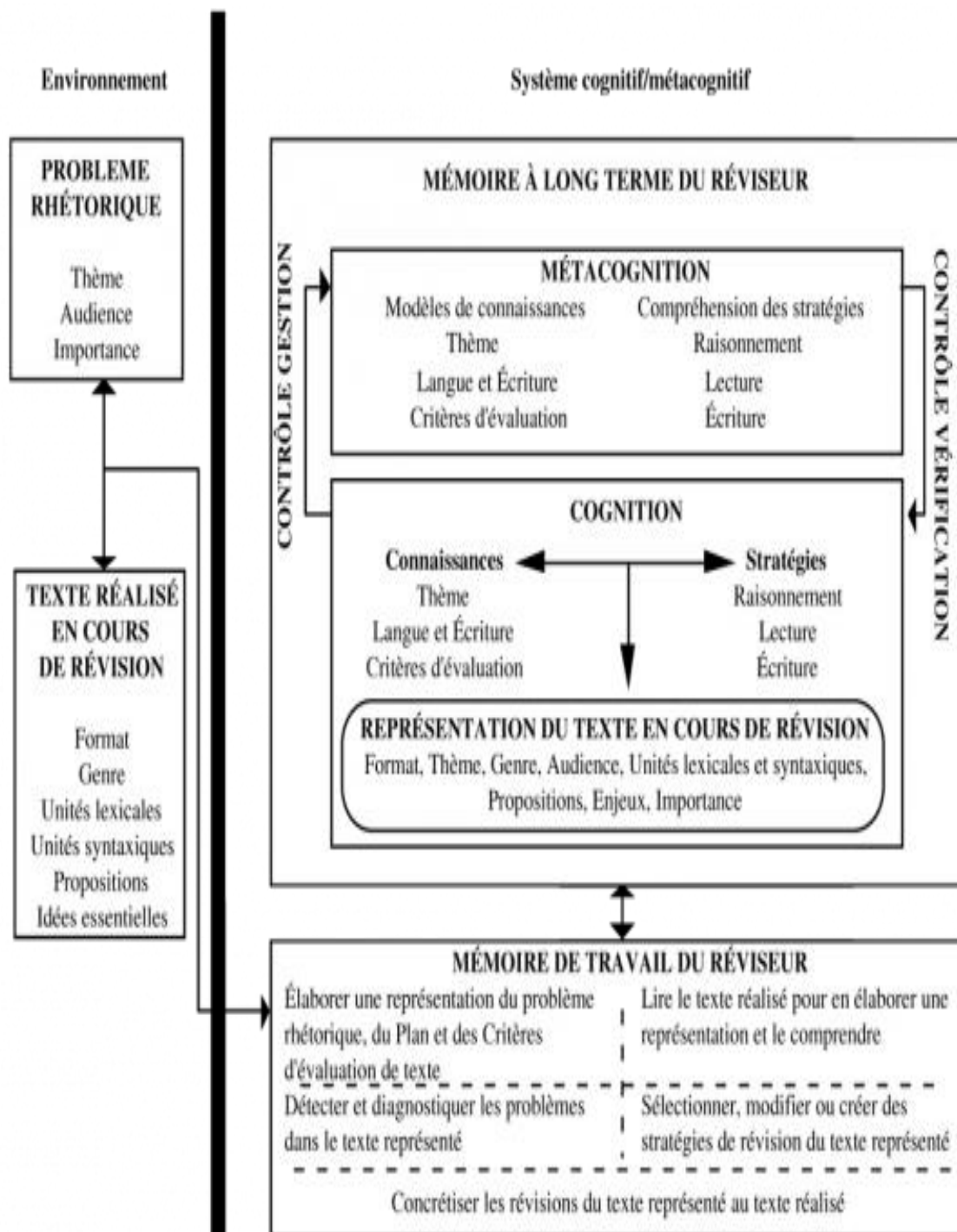
*« En revanche, le registre de MLT permet de libérer des ressources en mémoire de travail en assurant le stockage du matériel textuel déjà révisé » (2008 : 110)*

Le niveau métacognitif, permet au rédacteur de comprendre les connaissances et les stratégies dont il dispose pour réviser son texte. F. Ganier définit cette fonction ainsi:

*« Il s'agirait pour le rédacteur de déterminer « quand, où, comment et pourquoi » mettre en œuvre ces différentes stratégies » (2006: 78)*

Pour B. Marin et D. Legros, la compétence métacognitive est primordiale pour le rédacteur. Ils pensent que certaines difficultés que rencontre le rédacteur peuvent être dues à son incapacité de réfléchir sur ses connaissances et ses stratégies.

*« La fonction des compétences métacognitives apparaît essentiellement dans l'activité de rédaction de texte. En effet, les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles » (2008: 111)*



**Figure 12: Modèle procédural de révision d'après Butterfield, Hacker et Albertson (1996)**

#### 1.2.3.4 Le modèle de Hayes (1996)

Dans sa nouvelle conception de l'activité révisionnelle, Hayes attribue à la révision le statut de processus au lieu de celui de sous-processus qu'elle avait dans son premier modèle (1980) (L. Heurley, 2006: 13). Il envisage la révision du texte comme un processus composé de trois sous-processus qui sont: le traitement de texte, la réflexion et la production de texte. Ces derniers, fonctionnent sous le contrôle d'une structure représentée plus haut comme le montre

la figure numéro 13. Selon L. Heurley (2006: 13-14), c'est cette structure qui désigne les sous-processus qui doivent intervenir et dans quel ordre. Il la définit comme étant l'ensemble de règles de la production écrite qu'un rédacteur intériorise avec l'expérience (L. Heurley, 2006: 22).

M. Favart et T. Olive (2005: 278) parlent de l'importance accordée, par Hayes dans son modèle de révision, à la lecture critique qui est différente de la lecture compréhension. Pendant la révision de son texte le rédacteur ne doit pas se contenter de la simple compréhension de ce qu'il a écrit, il doit évaluer le texte qu'il a écrit afin de l'améliorer.

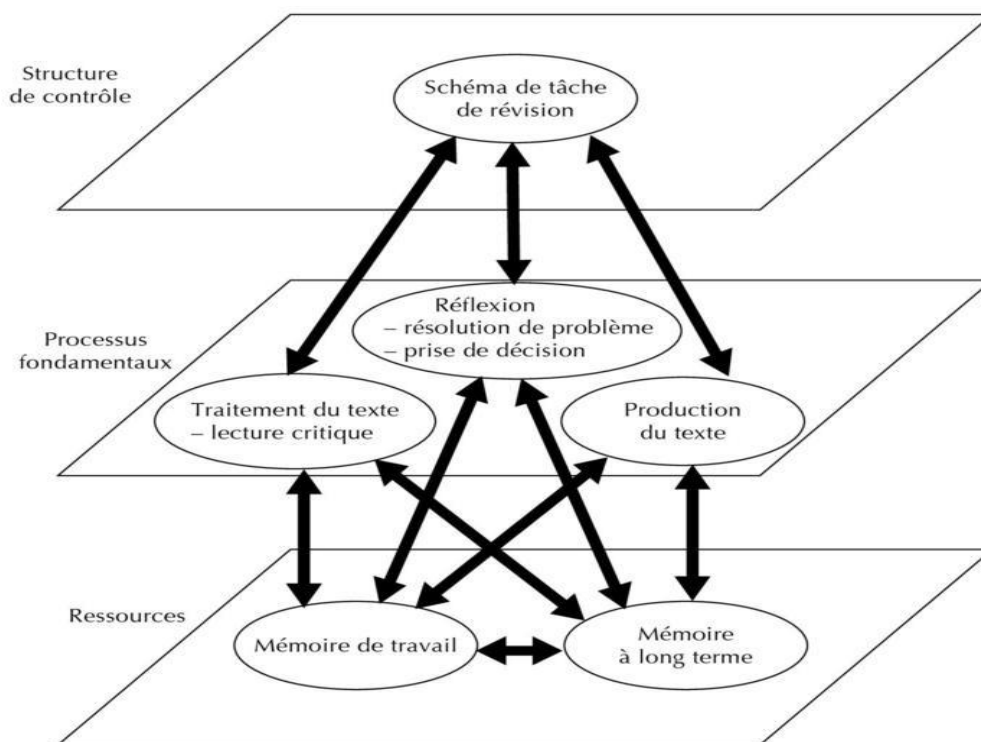


Figure 13: Modèle du processus de révision de Hayes (1996)

## 2. Les modèles de processus rédactionnels en L2

Les études portant sur l'activité de rédaction en L2 se caractérisent par leur caractère complexe. Cette activité a fait l'objet d'étude de plusieurs recherches de différents champs disciplinaires. Pour M-L. Barbier (2004: 1), que les fins de ces études soient pédagogique, linguistique ou psycholinguistique, ce qui est important, c'est de prendre en considération des différentes variables qui caractérisent les scripteurs. Elle pense que plusieurs facteurs



permettent la distinction des rédacteurs en L2. Elle en a cités: la langue maternelle du rédacteur, ses capacités rédactionnelles en L1, son expertise en L2 et son statut socio-culturel.

Pour mieux comprendre le fonctionnement cognitif pendant la rédaction d'un texte en L2, plusieurs recherches impliquant les deux langues ont été menées. Nous présenterons, dans ce qui suit, les travaux les plus cités.

### **2.1 Le modèle de Wang et Wen (2002)**

En analysant les stratégies de composition de seize étudiants chinois en situation d'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, Wang et Wen ont pu proposer leur modélisation de l'activité rédactionnelle en L2. Cette modélisation est caractérisée par sa forte ressemblance avec celle de Hayes et Flower (1980) représentant l'activité d'écriture en L1. Ce qui est important à savoir pour comprendre ce modèle, c'est que les formes géométriques utilisées dans ce modèle sont significatives: la forme carrée identifie les processus réalisés en L2 seulement, la forme rectangulaire représente les processus réalisés dans les deux langues avec une dominance de la L2 et la forme elliptique représente les processus réalisés dans les deux langues mais avec une dominance de la L1.

Comme le montre la figure 14, ce modèle se compose de trois dimensions: l'environnement de la tâche, les processus de composition et la mémoire à long terme du rédacteur. Selon M-L. Barbier (2004: 10); Pour effacer le caractère séquentiel des processus de planification, de mise en texte et de révision, Wang et Wen ont opté pour l'utilisation de flèches bidirectionnelles pour relier les processus de composition qui sont en nombre de cinq pour eux. L'environnement de la tâche se compose de la tâche de production écrite, c'est-à-dire la consigne et le texte produit. Cette dimension est caractérisée par son aspect unilingue elle est seule à être réalisée d'une manière exclusive dans la L2. Les processus de composition se composent de: l'analyse de la tâche, la génération d'idée, l'organisation des idées, la génération du texte et un processus de contrôle. La mémoire à long terme, quant à elle, regroupe l'ensemble des connaissances informationnelle, rhétorique et linguistique auxquelles le rédacteur fait appel pour rédiger son texte.

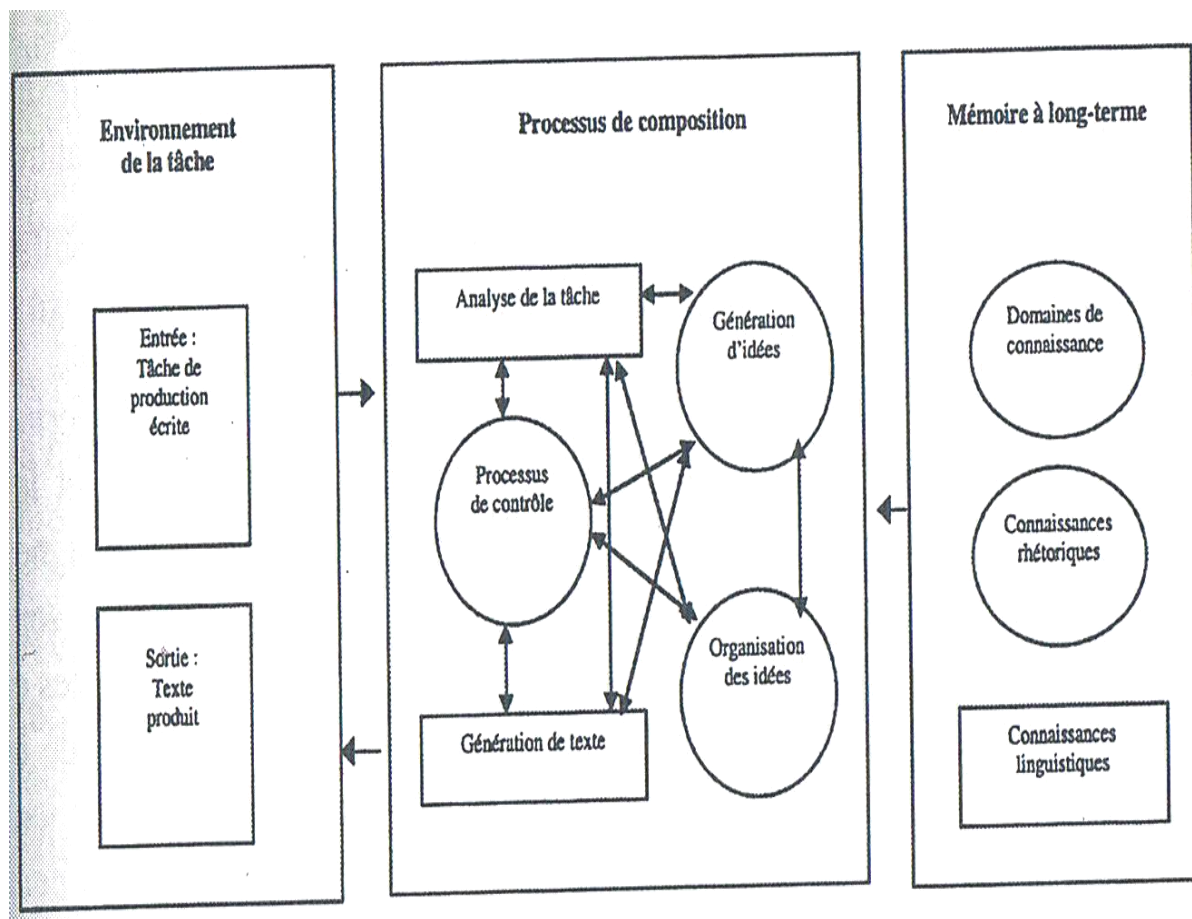


Figure 14: Le modèle de Wang et Wen (2002)

## 2.2 Le modèle de Zimmermann (2000)

En se basant sur l'étude des productions écrites en anglais de rédacteurs dont la langue maternelle est l'allemand, R. Zimmermann a tenté de proposer le modèle qu'il a trouvé plus représentatif de l'activité rédactionnelle en L2. Ce dernier met l'accent dans sa représentation, sur le sous processus de la formulation (la mise en texte). Il trouve inutile de se focaliser sur les autres sous processus parce qu'ils ont été suffisamment développés et qu'il n'y a rien à y rajouter (M-L. Barbier, 2004: 11). L'importance de ce sous processus dans l'activité rédactionnelle a été confirmée par M-L. Barbier elle-même. Pour elle, c'est l'articulation du sous-processus de la formulation avec les autres sous processus qui fait la particularité du processus rédactionnel en L2. Elle pense que le caractère fragmenté des productions écrites en L2 est expliqué par le nombre de pauses faites par les rédacteurs (très important en cas de rédaction en L2 comparé à celui remarqué en cas de rédaction en L1) par la préoccupation linguistique (2004: 10). Selon la figure 15, le processus de formulation se situe entre celui de la planification et celui de la transcription. Zimmermann pense que c'est lors de la formulation que le rédacteur peut intervenir pour résoudre ses problèmes

linguistiques et corriger les éventuelles erreurs Dans la figure 16, il essaie de détailler le sous processus de la formulation. Les opérations à l'intérieur du cadre gris sont les plus importantes. Ce qui attire notre attention dans cette représentation c'est qu'il y a plusieurs tentatives de formulation et que ces dernières peuvent être modifiées, répétées, évaluées, rejetées, simplifiées... avant d'arriver à la transcription ou de mener un changement du plan pour recommencer d'autres séries de formulations. Il faut noter que le recours à la langue maternelle est très rare, en fait, il ne se fait que lors de la réflexion sur le contenu et la façon d'organiser le travail.

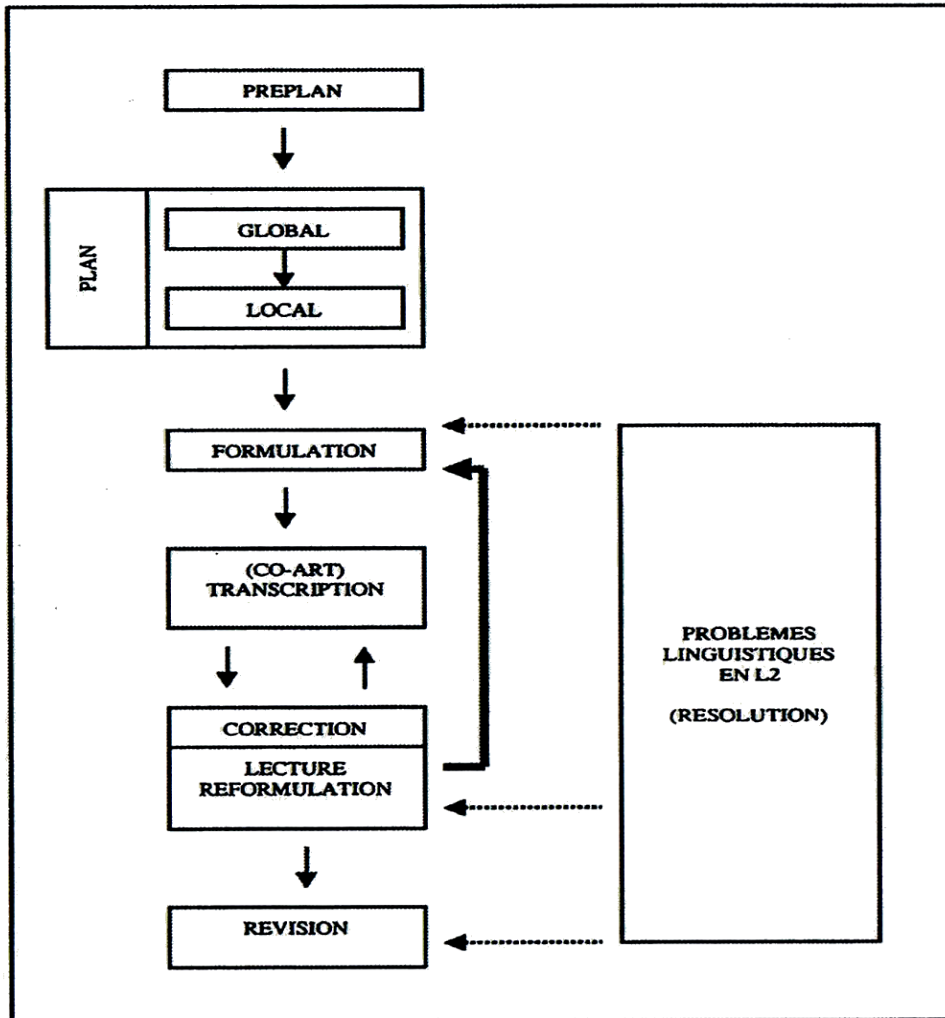


Figure 15: Le modèle de Wang et Wen (2002)

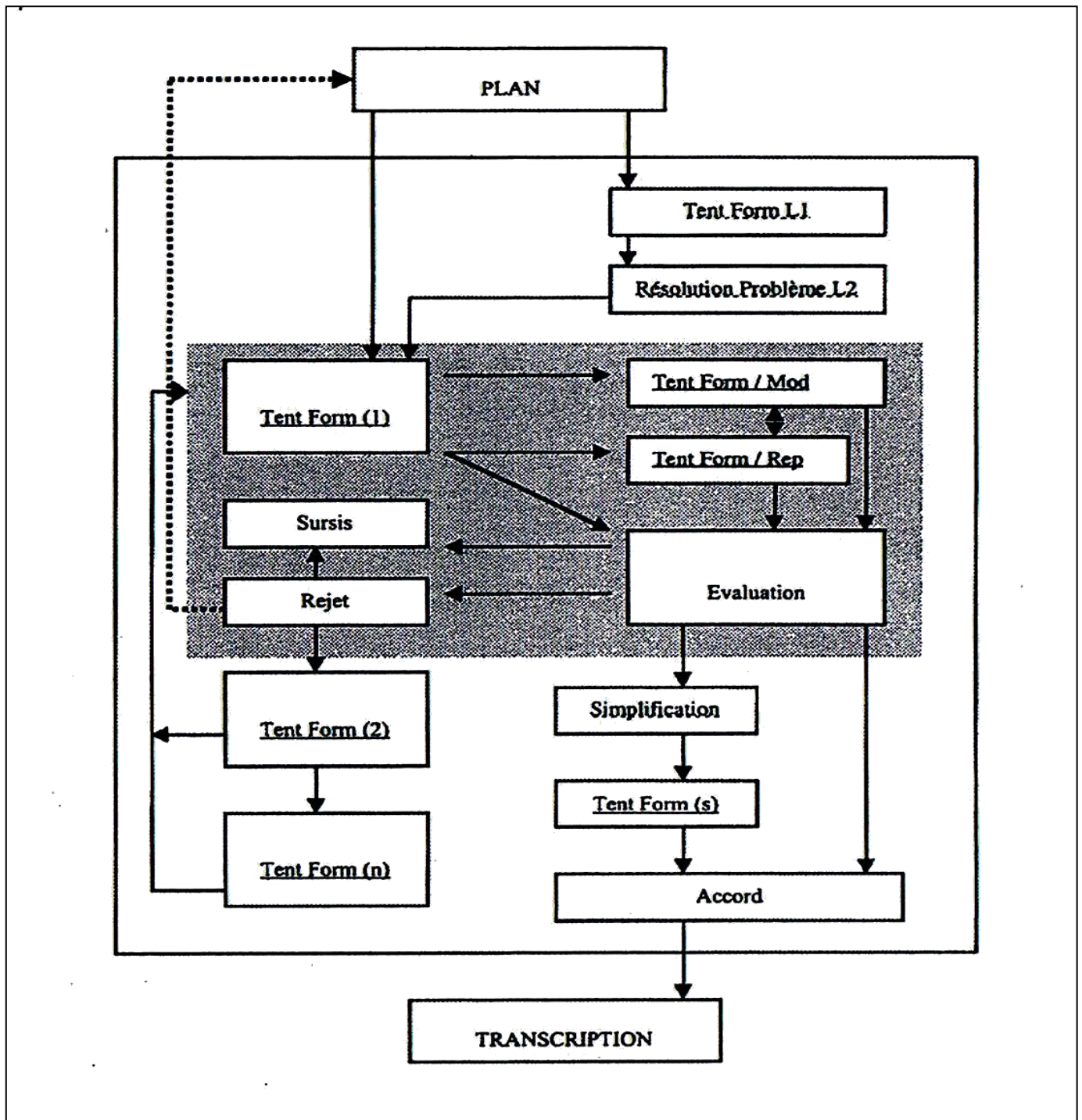


Figure 16: Modélisation du processus de formulation en L2 de Zimmerman 2000

### 3. L'intérêt du processus rédactionnel sur la pédagogie

Rapidement, après l'apparition des premières tentatives de modélisation de l'acte de rédaction, les didacticiens se sont rendu compte de l'impact que peuvent avoir ces modèles

sur le domaine de l'enseignement de l'écrit, C. G-Debanc s'est tout de suite demandée à ce propos:

*« Comment décrire les opérations nécessaires pour la production d'un texte, si l'on ne dispose pas d'analyses du fonctionnement d'experts dans ce type de tâche ? Sans que ces observations jouent le rôle de modèles, elles serviraient de point de repères pour analyser les activités effectives des apprentis » (1986: 24)*

Pour elle, les modèles du processus rédactionnel peuvent aider les enseignants à analyser les situations pédagogiques et à élaborer des activités d'apprentissage des processus rédactionnels (1986: 29-47).

Seize ans après, C. G-Debanc, insiste et reprend, avec M. Fayol (2002: 44-45) les fonctions que peuvent avoir les différents modèles de l'activité de rédaction en didactique. Ils affirment que malgré leur statut qui demeure ambigu pour la didactique, ces modèles peuvent aider les didacticiens à :

- Questionner la complexité de l'activité de l'élève et comprendre les difficultés possibles ;
- Analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement ;
- Concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture ;
- Réguler les activités d'écriture en classe

Pour sa part S. PLANE, a aussi défendu l'idée de modélisation de l'activité rédactionnelle. Elle considère, l'écriture comme un phénomène complexe et pense que pour tout phénomène de ce type, les modèles servent à en dégager les caractéristiques, à y trouver les rapports de causalité qui mènent à une suite logique et à découvrir des repères pouvant guider une évolution (2004: 5). La simplicité du modèle facilite la tâche pour les enseignants parce qu'ils n'ont pas besoin d'être des spécialistes de la langue pour pouvoir s'y référer

*« Une deuxième justification pour défendre la construction de modèles théoriques repose sur le fait qu'on ne peut pas se passer de modèle : qu'on le veuille ou non, on se réfère toujours à un modèle ou à un proto-modèle des phénomènes sur lesquels on est appelé à se prononcer; ce modèle peut être fruste et préthéorique, il est quand même là. Ainsi quand on enseigne l'écriture ou la langue, peu importe qu'on soit ou non linguiste, on se réfère à un modèle implicite de l'écriture ou de la langue » (2004: 5)*

Tout ce qui précède montre la place importante qu'occupent les différents modèles de rédaction mis en place par les chercheurs pour toute tentative d'étude de l'activité rédactionnelle. En ce qui concerne le présent travail, nous pensons avoir fait le tour des modèles que nous avons jugé importants pour atteindre notre objectif qui vise l'étude de l'impact que peuvent avoir les opérations autoévaluatives sur la qualité du texte produit.

Travailler sur les opérations auto-évaluatives, auxquelles se réfèrent les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire lors de la rédaction de leurs textes, nous oblige de considérer la production écrite en tant qu'un résultat d'une série d'opérations formant le processus rédactionnel. Comme, il s'agit d'opérations mises en œuvre avant d'arriver au produit final, Il nous a paru important voire indispensable d'étudier ces opérations (autoévaluatives) par rapport aux autres opérations effectuées lors de rédaction du texte. Nous avons essayé de chercher à travers ce chapitre la place qu'occupent l'auto-évaluation, si elle y figure, dans l'ensemble du processus rédactionnel d'où l'importance de faire la description des processus décrivant l'intégralité de l'activité rédactionnelle les plus influents. Dans ce chapitre, nous avons découvert que l'autoévaluation ainsi appelée n'existe dans aucun des modèles cités. Elle existe, plutôt, sous d'autres formes (appellations). L'autoévaluation, dans le sens de revenir au texte afin de l'améliorer est représentée, dans ces modèles, sous l'appellation de «révision» (Hayes et Flower (1980), Berninger et Swanson (1994), ou d' « interprétation du texte » (le nouveau modèle de Hayes (1996)).

Concernant les travaux Bereiter et Scardamalia (1987) et de Berninger et Swanson (1994), ils nous ont semblé importants. Ils se sont intéressés à un public ayant un âge qui n'est pas loin de celui du public que nous visons dans la présente recherche (des jeunes rédacteurs (9-10 ans et 15-16 ans dans les travaux de Bereiter et Scardamalia et de 5-10 ans et 16 ans dans les travaux de Berninger et Swanson (1994) et 16 et 17 ans dans la présente recherche). Ces chercheurs ont concentré, sur l'aspect développemental de l'activité rédactionnelle. Pour Bereiter et Scardamalia un apprenant qui écrit de bons textes est celui qui donne plus d'importance à la phase de planification. Quant à Berninger et Swanson, ils ont prouvé la relation indéniable qui existe entre l'expérience que possède l'apprenant et l'importance qu'il donne à la planification et à la révision quand il écrit son texte. Ces études nous ont poussée à nous demander sur la place qu'occupe chacune de ces deux phases du processus rédactionnel, d'un côté, dans les programmes et les documents d'accompagnement concernant l'enseignement du français au secondaire que propose le ministère de l'éducation nationale, et de l'autre, dans les pratiques de classes des enseignants et des élèves du lycée. C'est ce que nous allons savoir dans la deuxième partie de notre travail.

En ce qui concerne la phase de mise en texte même si elle peut sembler sans importance pour les rédacteurs en L1, elle est considérée comme primordiale pour ceux qui rédigent en L2, c'est ce qu'a confirmé Zimmermann (2000) (en élaborant son modèle représentatif de cette phase). C'est la raison pour laquelle nous avons jugé important de citer les travaux qui l'ont pris en considération (Van Galen (1990), Berninger et Swanson (1994) et celui de Zimmermann (2000)),

### Conclusion

J. David confirme que l'analyse de toute production écrite exige l'analyse des différentes activités mentales auxquelles le rédacteur a eu recours lors de la réalisation de cette tâche.

*« Pour cela, l'étude des textes d'élèves produits en milieu scolaire ou extrascolaire, va de pair avec l'étude des processus cognitifs » (J. David, 2001: 34)*

D'où l'importance de mettre en lumière les différentes étapes du processus menant à une production écrite. Cet intérêt porté à ce processus peut être expliqué par la prise de conscience, de la part des chercheurs, du fait que l'analyse du produit final de l'activité rédactionnelle, seul, ne suffit pas pour comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction de leurs textes. Pour eux, il s'est avéré important voire primordiale que les enseignants aient une connaissance suffisante du processus que suivent leurs apprenants pour arriver à ce produit parce que c'est ce que fait l'apprenant lors de ce processus qui fait la différence entre les bons rédacteurs et les rédacteurs moins bons. C'est vers quoi tend J-F. Halté quand il dit :

*«Le « plus » intervenant dans la production forme un complexe inanalysé, au demeurant particulièrement efficace puisque c'est lui qui, en définitive, permet de faire la différence entre « les doués et les non doués » (1988 : 09).*

Comme le présent travail a pour objet d'étude les opérations autoévaluatives, et comme ces dernières sont des opérations que réalise le rédacteur lors de la rédaction de son texte, nous avons jugé indispensable de consacrer une partie de ce cadre théorique à la notion de production écrite en tant qu'objet d'étude de la psychologie cognitive, plus précisément à la notion du processus rédactionnel. Ce chapitre nous a permis d'arriver à la conclusion suivante: l'autoévaluation, dans sa conception du retour vers le texte écrit en vue de l'améliorer existe sous diverses appellations dans les différents processus rédactionnels proposés par les chercheurs. Par exemple, elle est dite « interprétation du texte » dans le nouveau schéma de Hayes (1996)) et « contrôle » dans le modèle de Kellogg (1996).





---

## **Chapitre II:**

# **L'autoévaluation**

---

## Introduction

L'avènement de l'approche par les compétences a été à l'origine d'un grand bouleversement notionnel. Beaucoup de notions relatives à l'acte pédagogique ont changé de conception et celle de l'évaluation n'a pas été épargnée de ce changement. De nouvelles formes d'évaluation ont vu le jour. Cette apparition se justifie par le fait que la notion d'évaluation est obligatoirement liée à celle des objectifs de l'enseignement. Et comme la notion d'objectif a été remplacée, (dans la pédagogie par les compétences) par celle appelée « compétence » (G. Scallon, 2005: 01) et (S N. Belhaj, 2011: 27)), installer une compétence, dans l'enseignement des langues ne peut se limiter à l'installation d'une simple compétence linguistique. En fait, elle exige l'installation de différents types de savoirs comme, à titre d'exemple, savoir s'autoévaluer.

Dans ce deuxième chapitre, nous allons nous intéresser à ce type bien particulier de l'évaluation qui est l'autoévaluation. Nous essaierons de remonter à ses origines et de comprendre comment on est arrivé à une telle conception de l'évaluation. Ensuite, nous aborderons les différents processus et modèles de l'autoévaluation, les instruments que l'enseignant peut utiliser pour réaliser une activité auto-évaluative. Nous tenterons, ensuite de mettre en relation la notion d'autoévaluation avec celle de compétence. A la fin de ce chapitre, nous évoquerons le rôle et l'impact de l'autoévaluation sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

### **1. L'évolution de la notion d'évaluation: de l'évaluation à l'autoévaluation.**

En fait, les années 90 ont marqué l'évolution de la notion d'évaluation. Depuis, cette notion a complètement changé de conception, elle n'a plus les mêmes fonctions ni les mêmes objectifs. L'évaluation n'est plus un simple outil de tri ou de sanction des apprenants, elle ne vise plus leur classement par rapport à une norme précise. Elle est devenue un moyen :

- De faire l' « état des lieux » en matière des connaissances préalables des apprenants (J-P. Astolfi et alii, 2008: 95) et de prévoir le parcours et les méthodes appropriées à chacun d'eux (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005: 211). Dans ce cas, elle est réalisée en amont de la formation et elle vise la prévention des différents problèmes auxquels les apprenants pourraient

faire face lors de leur formation. Ce type d'évaluation est dit diagnostique, pronostique ou prospective.

- De l'ajustement du contenu de la formation afin d'atteindre les objectifs suscités à son début (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005: 210-211). Elle est réalisée au cours de la formation et elle vise à déceler les lacunes rencontrées par les apprenants au cours de leur formation afin de les combler. C'est pour cela qu'elle est dite formative<sup>5</sup>.

Ce deuxième type d'évaluation (l'évaluation formative) n'est pas à confondre avec à autre type appelé « évaluation formatrice »<sup>6</sup>. Dans le premier type, c'est l'enseignant qui se charge de l'activité, il vérifie les acquisitions de ses apprenants et ajuste le contenu de son enseignement en fonction des résultats obtenus de l'évaluation qu'il a effectuée. Dans le second, c'est l'apprenant qui réalise l'activité. C'est lui-même qui juge de la qualité de ses produits. Il vérifie ses acquisitions et ajuste ses apprentissages en fonction des résultats obtenus de l'évaluation de son produit (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005: 210-211).

Dans la citation suivante, J-P. Cuq, I. Gruca confirment cette transformation de la notion d'évaluation en disant qu'il s'agit d'une notion

*« Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelques fois mêmes d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprenant, la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'autoévaluation. » (2005: 210)*

Dans cette citation, les auteurs expliquent l'apparition de la notion d'autoévaluation par l'orientation vers une pédagogie centrée sur les apprenants. Dans cette pédagogie, l'apprenant est appelé à participer activement à la conception de son apprentissage et à l'évaluation de son propre travail.

L'apparition de ce nouveau type d'évaluation a constitué une grande révolution conceptuelle. Avant cela, l'idée que l'apprenant s'approprie cette tâche pratiquée pendant longtemps, par l'enseignant était inconcevable. Selon G. Scallon,

---

<sup>5</sup> Expression créée par M. Scriven en 1967 dans ses recherches portant sur l'importance de la prise en considération du parcours d'apprentissage qui ont connu un grand succès

<sup>6</sup> Terme proposé par G Scallon en 1982 afin de distinguer les pratiques autoévaluatives de celles relevant de l'évaluation formative.

*« La participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du renouveau en évaluation » G. Scallon (2004: 23)*

L'autoévaluation est l'un des types qui ont fait l'objet de débats et de discussions entre les chercheurs surtout pendant les années quatre-vingt-dix (F. Companale, 2005:11). D'après G. Nunziati, C'est justement à cette époque que:

*«L'apprentissage de l'autoévaluation prenait alors une importance particulière et amenait de profondes modifications dans le dispositif pédagogique» (1990:48)*

Puisque cette notion constitue l'objet d'étude de notre travail de recherche, il nous a paru indispensable de centrer notre investigation sur elle dans le reste de ce chapitre.

## 2. l'autoévaluation

### 2.1 Qu'est-ce que l'autoévaluation?

Dite aussi évaluation formatrice, la notion d'autoévaluation trouve ses origines dans les premiers travaux de recherche<sup>7</sup> visant la mise en application de la notion d'évaluation formative. Ces travaux portaient du principe de l'importance de l'appropriation, par les élèves, des critères d'évaluation proposés par les enseignants, de l'autogestion des erreurs et de la maîtrise de l'anticipation et de la planification de l'action d'évaluation.

Présente, de plus en plus, dans les nouveaux programmes conçus et enseignés, (S N. Belhaj, 2011: 27), G. Scallon confirme qu'

*«Avec les nouveaux programmes, l'auto-évaluation devient une composante associée à la plupart de ces compétences. C'est ainsi que l'auto-évaluation peut être évaluation progressive considérée comme une tendance importante en évaluation » (2004: 23)*

L'autoévaluation est une forme d'évaluation aussi différente des autres formes par ses outils que par ses objectifs. C. Hadji la présente comme étant

*«Le processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail, de ses acquis. Ce processus pourra alors prendre des formes diverses, et se situer à des niveaux différents d'implication du sujet évalué.» (2016: 61)*

---

<sup>7</sup>Selon G. Nunziati (1990: 48), il s'agit d'une recherche menée dans des lycées marseillais entre les années 1974-1977 avec la collaboration de J-J. Bonniol et G. Nunziati et qui a comme objectif l'étude des effets d'une transformation des comportements d'évaluateurs sur les performances.

Dans cette définition, l'auteur nous explique l'appellation de cette forme d'évaluation. Elle est dite autoévaluation parce qu'il s'agit d'une évaluation que fait l'apprenant de son propre travail. C. Hadji justifie l'implication de l'élève dans l'évaluation de son travail par le fait qu'il est le mieux placé pour connaître son produit, ses points forts et ses points faibles. Il affirme à ce propos que :

*«Elle est fondée sur l'idée que l'élève a le goût, et la capacité, d'avoir un regard critique sur sa production, à en évaluer la qualité. N'est-il pas d'ailleurs le seul à savoir ce qu'il a voulu faire ?» (2016: 59)*

Avec l'implication de l'apprenant dans l'évaluation de son propre travail, l'auto-évaluation exige son engagement et sa responsabilisation (J-P. Cuq, I. Gruca. 2005: 217-218). En fait, demander à l'apprenant de s'exprimer et de dire ce qu'il pense de l'évolution de son apprentissage. Ceci, donne à l'autoévaluation une dimension motivatrice.

Dans ce type d'évaluation, l'objectif n'est pas de mesurer la valeur du produit par rapport à une norme afin de lui attribuer une note, mais plutôt d'en chercher les qualités et les points faibles. Ainsi faite, l'autoévaluation permet à l'apprenant de connaître l'origine des problèmes de son produit. M. Minder confirme à ce propos qu'il s'agit d'un

*«[...] processus par lequel l'élève est amené à juger lui-même la qualité de son travail en référence aux objectifs définis et aux critères d'appréciation imposés. La démarche est celle d'« attribution causale», qui consiste à poser un jugement rétrospectif sur les causes de l'éventuel dysfonctionnement. Les critères doivent être simples et clairs pour que l'élève puisse se les approprier et les utiliser facilement.» (2007: 292)*

Dans cette citation, M. Minder insiste sur l'importance de l'utilisation de critères clairs, précis et compréhensibles pour les apprenants. Ces critères permettent de cadrer les jugements apportés par les apprenants, d'empêcher tout débordement de leur part en les aidant à donner des jugements de valeur fondés et justifiés. Ce qui donne à l'auto-évaluation son objectivité.

Quelques soient les objectifs de l'autoévaluation et ses modalités, Elle constitue une sorte de réflexion sur un travail déjà fait (le travail de l'apprenant lui-même ou celui de l'un de ses pairs). Ce qui lui donne le caractère d'un travail métacognitif. G. Scallon nous explique l'aspect métacognitif de l'activité autoévaluative en confirmant que :

*« La métacognition entre très probablement en jeu, puisque s'autoévaluer avec justesse c'est précisément savoir que l'on sait ou que l'on ne sait pas (...). Savoir que l'on comprend, que l'on sait, que l'on sait faire, apparaît de plus en plus être à la base de l'autoévaluation. » (G. Scallon, 1987)*

Pour M. Watrelot et C. P-Haumann, la pratique des activités autoévaluatives permettent l'amélioration des capacités métacognitives des apprenants. Elles nous expliquent ceci en confirmant que

*«Les différentes modalités d'auto-évaluation [...] peuvent contribuer au développement de stratégies métacognitives car l'apprenant est notamment amené à expliciter ses représentations, à réfléchir sur ses stratégies et à confronter ses démarches à celles des pairs. Il en résulte dès lors un accroissement de l'autocontrôle et une diminution de la régulation externe de l'enseignant. » (2015: 75)*

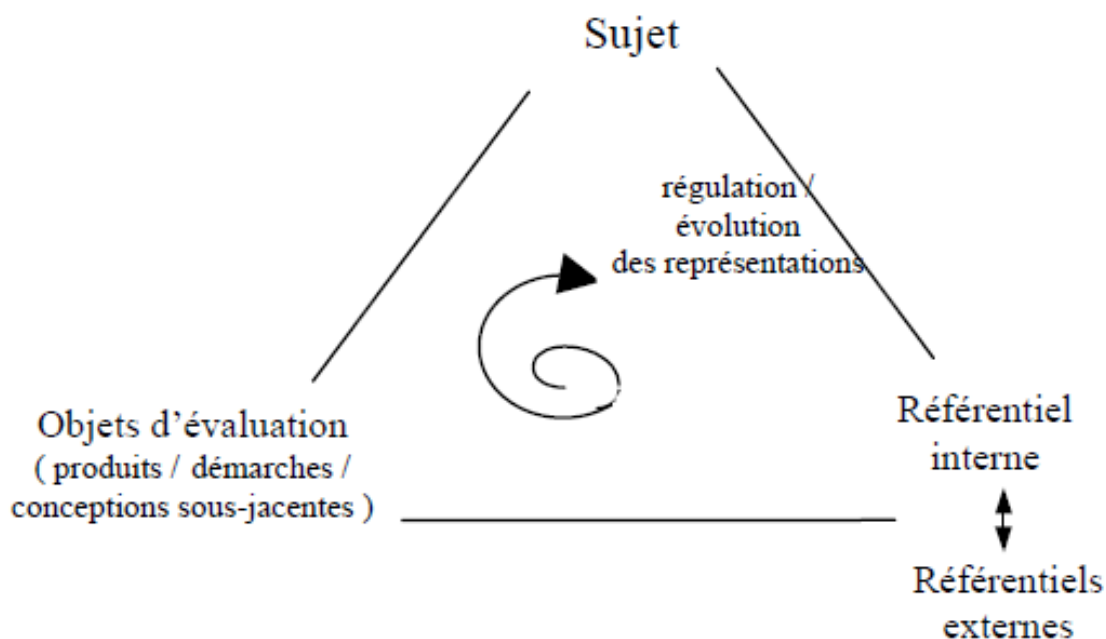
L'autoévaluation est une activité permettant à l'apprenant d'avoir conscience de l'évolution de son apprentissage. Elle lui permet de connaître le parcours qu'il a fait et celui qu'il lui reste à faire. Ceci aide les apprenants à mettre en place des solutions afin de réguler<sup>8</sup> leurs apprentissages. F. Campanale confirme que l'autoévaluation est une forme d'

*«Autoquestionnement (Vial, 1997) par le sujet de son action, un processus d'altération du référentiel d'action d'un sujet, qui l'amène à interroger, réguler, transformer son action et par là agir sur lui»  
(<http://www.grenoble.iufm.fr/depart/shs/campeval/> consulté le 25/12/2017)*

A la différence de toutes les définitions présentées ci-dessus. Ce qui caractérise la définition de F. Campanale, c'est qu'elle parle de la finalité de l'activité d'autoévaluation qui est la régulation de l'apprentissage afin qu'il soit plus efficace. La figure 17 représente le schéma qu'a proposé F. Campanale pour mieux expliquer sa vision de la notion d'autoévaluation,

---

<sup>8</sup> D'où l'appellation de l'autorégulation utilisée pour désigner l'activité d'autoévaluation par certains chercheurs comme L. Allal



**Figure 17: Le modèle d'autoévaluation proposé par F. Companale**

Nous trouvons la conception triangulaire de l'autoévaluation, telle qu'elle est présentée par F. Companale dans ce modèle, comme très intéressante. En fait, elle regroupe les principes de base de la notion, le sujet qui est l'apprenant, l'objet de l'évaluation qui sont les démarches utilisées et les produits réalisés, les références externes et les références internes qui représentent, respectivement, les caractéristiques du produit attendu (les critères de réalisation) et celles du produit réalisé par l'apprenant et la finalité de l'activité qui est la régulation de l'apprentissage qui se fait par la préconisation de solution pour combler les lacunes enregistrées lors de l'autoévaluation.

Nous trouvons que l'activité auto-évaluative, ainsi conçue et présentée, comme facilement transposable et réalisable dans les classes. Nous sommes persuadée qu'il s'agit d'une activité qui pourrait avoir un impact considérable sur la qualité de l'enseignement/apprentissage.

## 2.2 Le rôle de l'autoévaluation

La participation de l'apprenant dans l'une des tâches qui a toujours été pratiquée par l'enseignant exige son engagement et même sa responsabilisation. Selon J-P. Cuq et I. Gruca, ce type d'évaluation favorise le développement de l'autonomie chez l'apprenant. Ils avancent à ce propos:

*« Dans cette perspective, il ne s'agit plus de borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie » (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005: 217-218)*

Responsabiliser l'apprenant en lui confiant la tâche de s'autoévaluer constitue un facteur de motivation très important en classe (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005: 218). En le responsabilisant, l'enseignant donne l'occasion à l'apprenant de s'exprimer et de dire ce qu'il pense de son produit et/ou de son apprentissage. Autrement dit, cette activité permet à l'apprenant de verbaliser ce qu'il maîtrise et ce qu'il lui reste à maîtriser pour évoluer dans son apprentissage. Connaître ses lacunes et les communiquer. Juger de la qualité de son travail peut être d'une immense importance pour l'apprenant (cela lui permet de travailler sur lui-même en essayant de combler ses lacunes, multiplier les activités, faire des exercices, chercher sur internet,...), pour ses parents (cela leur permet d'avoir une idée sur les progressions et les régressions de leur enfant) et surtout pour son enseignant (cela lui permet d'adapter le contenu de son enseignement en fonction du rythme d'apprentissage de son apprenant afin qu'il soit le plus efficace possible).

### **2.3 Le processus d'autoévaluation**

Il est important de signaler que l'autoévaluation est adoptée dans le cadre d'une pédagogie de réussite. En fait, en mettant en place cette forme d'évaluation, les chercheurs visaient l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni à l'apprenant et l'augmentation de l'efficacité de l'acte pédagogique. Et ce, en donnant à l'apprenant l'opportunité de revoir son produit et de dire ce qu'il en pense.

Pour que les objectifs de l'autoévaluation soient atteints, cette activité doit être organisée et structurée. C'est la raison pour laquelle, plusieurs chercheurs ont essayé d'en proposer des processus explicitant les différentes étapes par lesquelles elle devrait passer. Ces processus ont pour objectifs la facilitation de la mise en application de cette activité en classe pour les enseignants. Selon ces chercheurs, toute activité d'autoévaluation doit passer un nombre précis d'étapes (de moments). Ce nombre diffère d'un chercheur à l'autre. Et c'est ce que nous allons découvrir dans ce qui suit.

#### **2.3.1 L'autoévaluation en trois moments**

Dans ce premier processus, l'activité d'autoévaluation doit passer par trois moments principaux. Ces moments sont, selon D. Leveault, cité par C. Hadji (2016: 60): la définition



des buts, le feedback et l'action d'ajustement. Pour leur part, S. Black et Wiliame, proposent également cette même conception d'autoévaluation en trois phases. Selon eux:

*«Pour toute personne qui essaie d'apprendre, la rétroaction sur ses efforts comporte trois éléments: la conscience de l'objectif à atteindre, des indications sur son niveau actuel, et une certaine compréhension de la façon de combler l'écart entre les deux premiers points. Il est indispensable de comprendre ces trois éléments, dans une certaine mesure, si l'on veut améliorer son apprentissage.»*  
([http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment_fr.pdf) 1998 (consulté le 24/10/2016))

Selon ce processus d'autoévaluation, les trois étapes suivantes représentent un passage obligatoire:

1. Une étape pendant laquelle l'enseignant explicite et explique aux apprenants les objectifs de l'apprentissage. Ces objectifs doivent être clairs et précis pour les apprenants.
2. Une étape pendant laquelle l'apprenant fournit des informations concernant le produit qu'il a réalisé ou la démarche qu'il a suivie pour sa réalisation.
3. Une étape pendant laquelle l'enseignant décide avec ses apprenants de ce qu'il faut mettre en œuvre pour remédier aux problèmes rencontrés. Elle doit être suivie d'une certaine prise de décision concernant les contenus enseignés et pratiques de classes.

Comme nous le constatons, l'apprenant est un élément actif dans cette activité. En fait, la réussite de cette dernière dépend du degré de son implication, du contrôle qu'il pourrait exercer sur l'activité et du sérieux dont il ferait preuve.

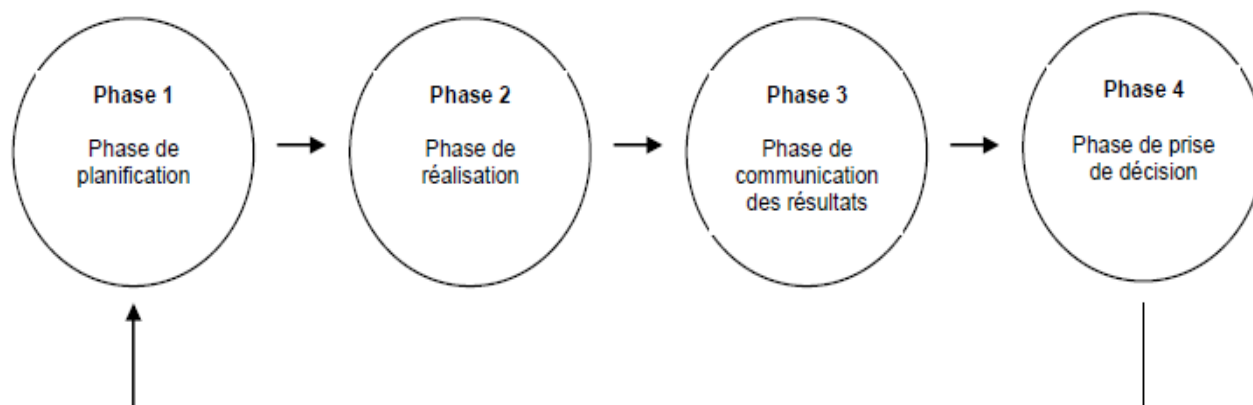
Pour ce qui est du contrôle que peut exercer un apprenant lors d'une activité d'autoévaluation, D. Laveault cité dans (C. Hadji, 2016: 60) considère qu'il est de trois types: un contrôle absent, un contrôle partiel et un contrôle total. Selon lui, nous ne pouvons parler d'une activité complète que lorsque l'apprenant exerce un contrôle total tout au long du processus autoévaluative. Dans ce cas, l'apprenant va avoir la totale liberté dans le choix des objectifs de l'activité, il mènera seul l'action de la prise d'informations et proposera seul aussi le type de remédiation qu'il faut mettre en œuvre.

Nous trouvons que réaliser une activité autoévaluative avec un contrôle total par l'apprenant comme utopique et irréalisable et c'est la raison pour laquelle D. Leveault (cité par C. Hadji, 2016: 61) confirme que le contrôle exercé par l'apprenant sur l'autoévaluation de son travail ne peut être que partiel.

### 2.3.2 L'autoévaluation en quatre moments

Pour leur part, Doyon et L. Juneau (1991) cité par Heidi Cox (2009: 15) pensent qu'une activité d'autoévaluation doit passer par les quatre phases suivantes :

1. La phase de planification: durant cette phase, l'enseignant fixe, avec la collaboration de ses élèves, les objectifs à atteindre au terme de la formation. Des critères d'évaluation sont, également, fixés afin de vérifier si ces objectifs sont atteints ou non. Doyon et L. Juneau ajoutent que durant cette phase, l'apprenant doit, aussi, se fixer des objectifs personnels et penser à la façon dont il va les atteindre.
2. Une phase de réalisation: pendant cette phase l'apprenant réalise l'activité d'autoévaluation et consigne ses résultats.
3. Une phase de communication des résultats: l'apprenant doit remettre les résultats obtenus de l'activité d'autoévaluation à ses parents. Il s'agit d'une rencontre avec les parents que l'apprenant prépare avec l'aide de son enseignant. Selon les deux auteurs, l'apprenant peut choisir le moment de la rencontre ainsi que les informations à fournir lors de celle-ci.
4. Une phase de prise de décision: lors de cette phase, l'apprenant, et après avoir consulté son enseignant et ses parents, doit penser à se fixer de nouveaux objectifs personnels lui permettant de réguler son apprentissage et de progresser. La figure 2 schématise l'activité d'autoévaluation selon la conception de Doyon et L. Juneau



**Figure 18: Processus d'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991: 3)**

Ce qui caractérise cette conception de l'activité d'autoévaluation est bien la place accordée aux parents d'apprenants dans ce processus. Ces derniers sont considérés comme des éléments actifs pouvant même avoir un rôle décisif dans l'apprentissage de leur enfant et ce en réfléchissant aux mesures à prendre afin de réguler l'apprentissage de leur enfant et de combler ses lacunes.

### **2.3.3 L'autoévaluation en huit moments**

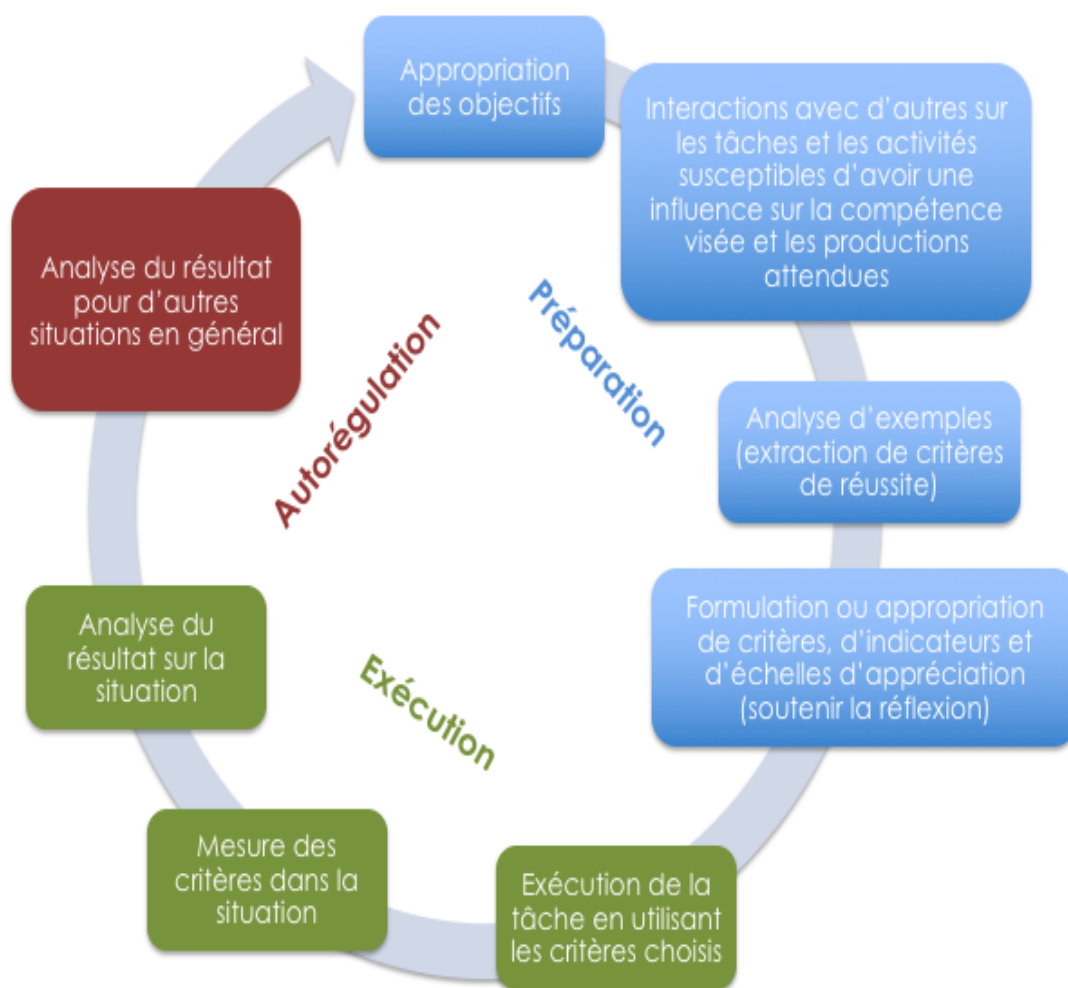
D'après L. Saint-Pierre (2004: 35-36), pour qu'une activité d'autoévaluation soit « complète », elle doit passer par les huit moments suivants:

1. L'appropriation, par les apprenants, des objectifs visés: approprier les objectifs comprend leur connaissance, leur compréhension.
2. Échange sur la nature des tâches et activités propices: L'enseignant doit discuter avec ses apprenants la nature des activités qui peuvent mener à l'acquisition des objectifs fixés lors du premier moment et aussi la nature des produits voulus.
3. Analyse des exemples: En ce moment, l'enseignant donne aux apprenants les qualités d'un produit (exemple) proposé et considéré comme réussi.
4. Formulation ou appropriation de critères: L'enseignant formule avec ses apprenants les critères de réussite.
5. Exécution de la tâche: Réalisation de l'activité d'autoévaluation, lors de ce moment, l'apprenant relève des indices sur la qualité de son produit.
6. Comparaison des indices aux critères: Cette comparaison permettra d'avoir une idée sur la qualité du produit.
7. Réflexion critique: cette étape est considérée par l'auteure comme la plus difficile pour les apprenants comme pour les enseignants. Les apprenants ont besoin, lors de

cette étape, d'être aidés et soutenus par l'enseignant parce que réfléchir et juger objectivement de la qualité de son propre produit demande de la maturité.

8. Autorégulation: pour réguler l'enseignement, l'enseignant peut proposer des modifications dans les contenus ou dans les utilisations.

La figure 19 ci-dessous résume d'une manière circulaire les différentes étapes de l'activité autoévaluative telles qu'elles sont proposées par L St Pierre.



**Figure 19:** schéma représentant les huit moments de l'autoévaluation selon L. Saint-Pierre (Source du schéma: <https://ripes.revues.org/991> consulté le 8/01/2017)

Ce qui caractérise cette conception de l'activité d'autoévaluation c'est bien la place accordée aux parents d'apprenants dans ce processus. Ces derniers sont donc des éléments actifs qui

peuvent même avoir un rôle décisif dans l'évolution de l'apprentissage de leur enfant. Nous trouvons que l'autoévaluation, ainsi pensée, est très ambitieuse et exige la participation d'apprenants possédant des capacités métacognitives vraiment élevées.

La lecture des processus cités, ci-dessus, nous montre que les trois s'emboîtent. C'est-à-dire que les moments qui constituent le premier processus sont inclus dans le deuxième et ceux du deuxième sont inclus dans le troisième processus. Cela laisse à penser que les trois moments constituant le premier processus représentent le noyau dur de toute activité autoévaluative.

Quant à la réalisabilité de ces processus dans nos classes, nous pensons que pour qu'elle soit possible, il faut d'abord essayer de trouver des éléments de réponse à plusieurs questions qui s'imposent:

- Les apprenants, dans notre contexte, pourraient-ils avoir l'opportunité de discuter avec leurs enseignants les objectifs de l'enseignement? Auraient-ils les capacités de le faire?
- Avec des programmes et des progressions imposés par la tutelle, quelle serait la marge de manipulation pour les enseignants sur des objectifs et les contenus d'enseignement préalablement fixés?
- Avec le nombre relativement important d'apprenants en classe, l'enseignant algérien serait-il capable de programmer des rencontres avec les parents de chacun de ses apprenants?
- Les parents d'apprenants seraient-ils vraiment capables de comprendre les origines des difficultés de leurs enfants, et pourraient-ils leur donner les conseils et les propositions convenables à leur situation?

Toutes ces questions, et d'autres, nous permettent de juger que c'est difficile voire impossible, pour un enseignant algérien travaillant dans des conditions pareilles à celles dans lesquelles il travaille actuellement, de réaliser une activité autoévaluative telle qu'elle est conçue dans le deuxième et troisième processus. Autrement dit, nous trouvons que le processus autoévaluative en trois moments est le processus le plus transférable dans nos classes, et ce, pour plusieurs raisons (le nombre d'apprenants dans la classe (généralement entre 30 et 40 voire plus apprenants par classe), le niveau des apprenants, ...).

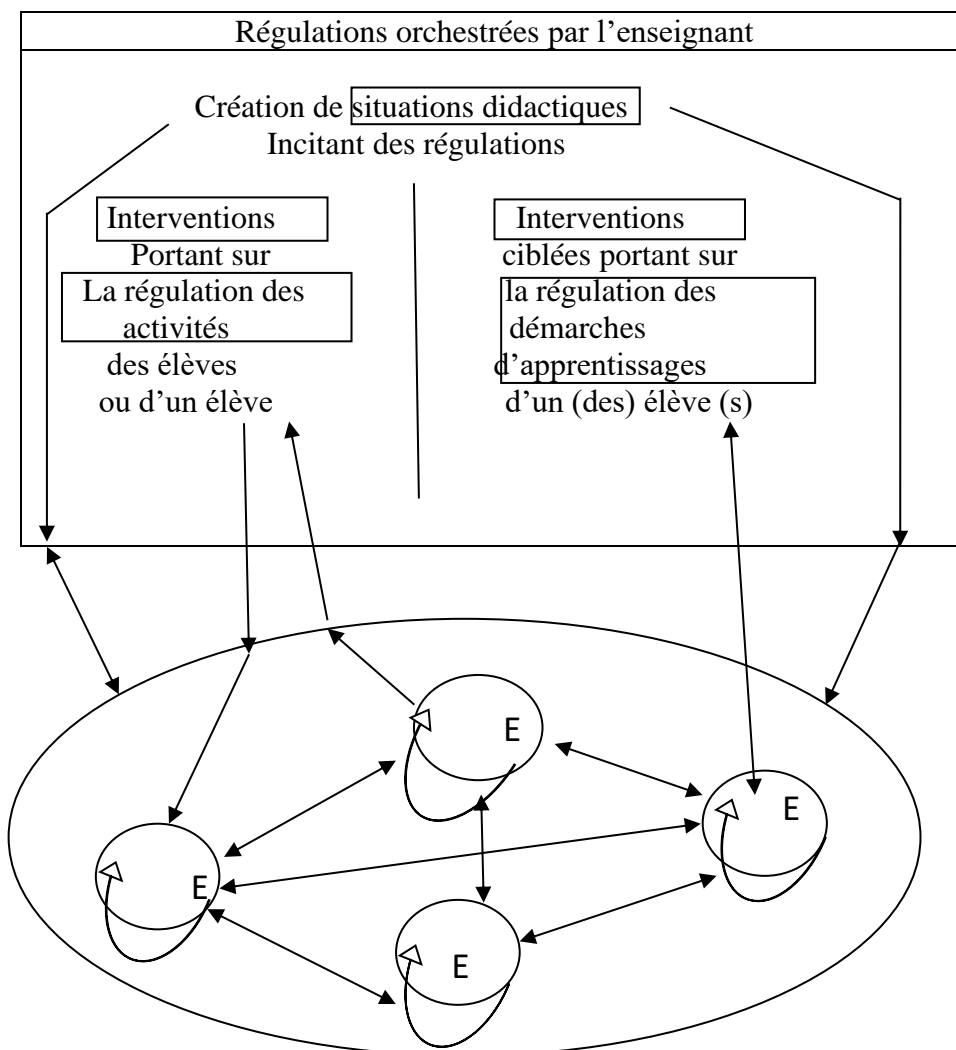
### **2.4 Les modèles d'autoévaluation :**

Nous voulons dire par modèles d'autoévaluation les types. En fait, les chercheurs classent les activités d'autoévaluation en fonction de différents critères. La typologie qui a retenu notre

attention est celle de L. Allal. En fait, c'est le type le plus connu et le plus cité par les chercheurs.

### 2.4.1 Le Modèle de Linda Allal

En fait, il est considéré comme le modèle le plus important et le plus cité par les auteurs (C. Hadji. 2016: 61). Pour mieux comprendre les modèles d'autoévaluation proposés par L. Allal nous allons nous référer au schéma ci-dessous.



**Figure 20: Processus de régulation en situation scolaire (L. Allal, 1993: 83)**

Comme le montre la figure 20, le schéma récapitule les types de régulations qui peuvent être faites dans une situation scolaire. L. Allal les résume comme suit.

*« -Self-regulation, which entails active monitoring and regulating of one's own learning ;*

*-Co-regulation, which is considered as a transitional process in the learners's appropriation of self-regulation strategies through interaction with a more capable other (teacher, more advanced peer) ;*

*-Socially shared regulation, which refers to collective, co-constructed regulation by multiple participants (of equivalent status) who assure the progression of their shared activity. » (L. Allal, 2016: 263)*

*« -L'autorégulation, qui implique une surveillance et une régulation actives de ses propres apprentissages ;*

*-La co-régulation, qui est considérée comme un processus transitionnel dans l'appropriation par les apprenants de stratégies d'autorégulation par l'interaction avec un autre plus capable (enseignant, pair plus avancé) ;*

*-La régulation socialement partagée, qui désigne une régulation collective et co-construite par de multiples acteurs (de statut équivalent) qui assurent la progression de leur activité partagée » (Notre traduction)*

De cette citation, nous comprenons que L. Allal distingue trois modèles d'autoévaluation. Ces modèles sont les suivants :

### **2.4.1.1 L'autoévaluation au sens strict (self-regulation)**

C'est le type d'autoévaluation représenté à l'intérieur de la partie inférieure du schéma ci-dessus (figure 20). Les cercles représentent les apprenants (E pour élève) et les flèches sortant et revenant au cercle montre que l'apprenant, ici, évalue son propre travail. D'après C. Hadji (2016: 65), L. Allal vise, par cette expression (au sens strict), le type d'activité où l'apprenant est le seul responsable de l'évaluation de son travail. Elle utilise le terme de régulation parce qu'elle pense que l'activité d'autoévaluation aboutit forcément à une régulation interne de l'apprentissage (L. Allal, Y. Michel, 1993: 241). Et c'est ce qu'elle confirme dans un article plus récent :

*« Le terme « autorégulation » est synonyme des processus des régulations internes au sujet, tandis que le terme d'« hétérorégulation » désigne des facteurs de régulation externes » (L. Allal, 2007: 04)*

Toujours Selon L. Allal (2007: 04), le fait que l'apprenant est le seul responsable dans l'évaluation de son produit n'empêche pas qu'il peut puiser de son environnement ce qui peut l'aider dans sa tâche (par exemple, il peut demander de l'aide à son enseignant ou utiliser un dictionnaire). Ce qui donne à l'autoévaluation son aspect social.

Pour ce qui est de la capacité de l'élève à s'autoévaluer, L. Allal confirme que des formes d'autoévaluation commencent à s'installer chez l'être humain dès la petite enfance, elle assure que :

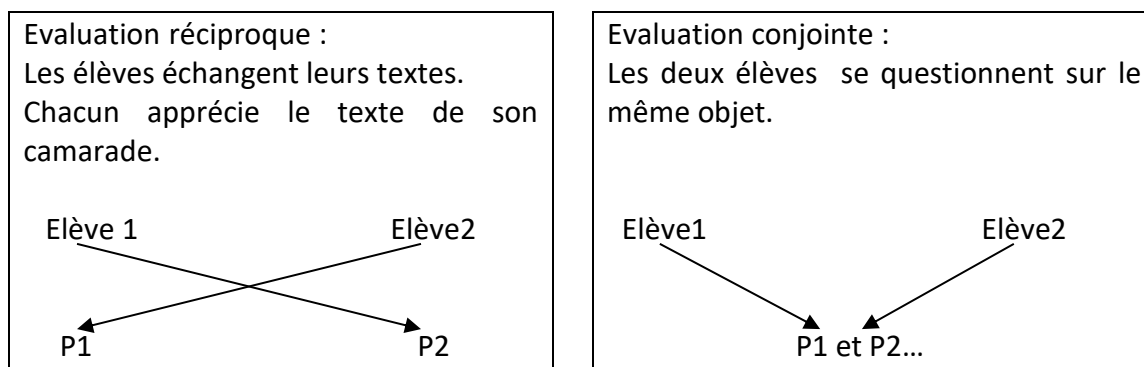
*« Ainsi, la vaste majorité des enfants entrent à l'école avec des compétences d'autorégulation déjà bien élaborées. Selon les types de situations didactiques, la nature des interactions sociales, les modalités d'évaluation proposées à l'école, l'élève rencontrera plus ou moins d'occasions lui permettant d'étendre et de diversifier ces compétences. » (L. Allal, 1993: 87)*

F. Campanale (2001: 13) confirme que ce modèle d'autoévaluation n'est pas sans inconvénients. Elle pense que les grilles d'autoévaluation préalablement élaborées, utilisées dans la réalisation de l'autoévaluation au sens strict, peuvent donner lieu à une confusion des rôles entre évaluateur et évalué chez l'apprenant. Mais elle ne nie pas ses avantages, elle en cite le fait que l'apprenant peut, grâce à ce type d'autoévaluation, acquérir l'habitude de s'autocontrôler.

### **2.4.1.2 L'évaluation mutuelle (socially shared regulation)**

Représentée, dans le schéma (figure 20), par les flèches qui relient les élèves. Elle concerne le cas d'autoévaluation, dans lequel l'apprenant évalue le travail de l'un de ses pairs. Selon (C. Hadji (2016: 63), F Campanale (2001: 13). Cette évaluation peut prendre deux formes: elle peut être réciproque ou conjointe. Réciproque lorsqu' il y a échange de produits et que chacun évalue le produit de l'autre et conjointe lorsque deux apprenants évaluent un même produit. Ce qu'il faut retenir dans ce cas, c'est que les apprenants évaluateurs doivent avoir le même statut (L. Allal, Y. Michel, 1993: 241). La figure ci-dessous montre bien la différence entre les deux.





**Figure 21: Evaluation mutuelle et gestion des produits (L. Allal, Y. Michel, 1993: 254)**

Selon L. Allal (1993: 85), les interactions entre apprenants peuvent prendre la forme d'échange verbal entre eux ou la forme d'effets sur les conduites de certains apprenants sur leurs camarades. Elle pense que les interactions entre les apprenants représentent une forme de médiatisation sociale de l'activité (2007: 8). Elle confirme que ce genre d'interaction a un effet positif sur l'ensemble des apprenants (L. Allal, 2015: 7) et insiste sur l'importance de l'intervention de l'enseignant par la mise en œuvre de d'outils permettant de soutenir les apprenants pendant l'interaction. Dans la citation suivante, elle cite quelques éléments pouvant aider l'enseignant à guider l'interaction entre apprenants.

*«Afin de favoriser une révision interactive argumentée et réfléchie. Pendant le déroulement de la révision interactive. L'enseignant peut adopter une posture plus en retraite, en rappelant, si des élèves l'interpellent, les outils et ouvrages des référence à disposition, ainsi que les questions et remarques à privilégier dans leur échange. Au terme de la révision l'enseignant peut proposer une mise en commun (discussions des problèmes rencontrés, des solutions trouvées, des questions)» (L. Allal, 2015: 7)*

Pour ce qui est des capacités des élèves de s'évaluer mutuellement, L. Allal confirme que des études sur le jeu dans l'enseignement des mathématiques ont prouvé qu'un processus de régulation interactive peut être fonctionnel chez des élèves du primaire.

### 2.4.1.3 La Co-évaluation (*Co-regulation*)

Ce type d'autoévaluation est représenté dans la figure 20 par les deux flèches qui descendent sur les deux côtés. Dans ce cas, l'apprenant est appelé à confronter l'évaluation qu'il a effectuée de son travail à celle faite par l'enseignant (C. Hadji, 2016: 64) ou par une personne ayant un statut d'autorité ou de tuteur (L. Allal, Y. Michel, 1993: 241). Ce type

d'autoévaluation permet à l'enseignant de reprendre le pouvoir en classe, et ce, en obligeant l'apprenant à se référer à l'évaluation exigée. C'est ce que confirme M. Minder quand il définit ce type d'autoévaluation.

*«La Co-évaluation désigne, en principe, la confrontation de l'autoévaluation de l'élève à l'hétéroévaluation du maître. C'est donc une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes.» (2007: 292)*

Pour sa part, F. Campanale souligne que ce type d'autoévaluation représente un facteur important de déclenchement de débat enseignant/enseignés leur permettant de discuter les écarts des avis (2001: 13).

En observant, ces trois modèles d'autoévaluation, trois remarques ont retenu notre attention :

- Quel que soit le degré d'implication de l'apprenant quand il s'autoévalue, la place de l'autre (un enseignant, un pair, un outil, ...) est primordiale. Et ce, même dans le cas de l'évaluation au sens strict, l'élève peut demander de l'aide à son enseignant (dictionnaire, ...).
- L'autoévaluation mutuelle et la Co-évaluation peuvent renforcer l'autoévaluation au sens strict (L. Allal, Y. Michel, 1993: 252) et (L. Allal, 2016:263-264)
- Les trois modèles ne s'excluent pas, bien au contraire, ils se complètent. Autrement dit, il est très possible de les utiliser tous lors d'une même formation (séquence). Demander à un apprenant de s'autoévaluer n'empêche pas une mise en place d'une évaluation mutuelle ni d'une Co-évaluation.

### **2.5 Quels instruments pour réaliser une activité d'autoévaluation ?**

Après avoir défini la notion d'autoévaluation et connu son rôle dans la régulation de l'apprentissage, après avoir détaillé son processus et connu les différentes étapes par lesquelles elle peut passer, après avoir fait connaissance de ses différentes modalités, nous avons décidé de consacrer, le reste de ce chapitre, à la définition des différents instruments que l'enseignant peut utiliser pour réaliser une activité d'autoévaluation. Pour ce faire, nous allons nous intéresser principalement aux travaux de H. Cox (2009) et L. Sait-Pierre (2004).

### **2.5.1 Les instruments d'autoévaluation proposés par H. Cox**

H. Cox distingue quatre outils différents permettant aux enseignants de réaliser une activité d'autoévaluation en classe (2009: 16-21). Ces outils sont:

#### **2.5.1.1 La check-list:**

La check-list comme l'indique sa dénomination est formée d'une liste de critères en fonction desquels les apprenants peuvent évaluer leurs travaux de différentes manières. Selon H. Cox,

*«L'élève qui utilise cet instrument peut s'autoévaluer grâce à des critères comme, par exemple, existence/absence, oui/non, présence/absence, bon/moyen/faible ou bien sur des échelles d'intensité de fréquence, de réalité ou encore d'acquisition.»*  
(2009: 16)

Pour une utilisation optimale de cet outil, A. De Peretti exige que la formulation des critères soit claire et concise (1986: 49). D'après A. De Peretti cité par H. Cox les objectifs visés par ces check-lists sont :

- «- Faire le point sur un problème.*
- Vérifier les éléments d'une démarche ou d'une méthode choisie.*
- Ne rien omettre dans une recherche ou une étude sur un domaine défini.*
- Se situer par rapport à des références.*
- Estimer l'importance pour soi de telle ou telle proposition.*
- Assurer une sécurité» (2009: 16)*

En utilisant cet outil dans la réalisation d'une activité d'autoévaluation en classe, l'enseignant peut demander aux apprenants de répondre aux questions d'une manière individuelle ou collective. L'autoévaluation, ainsi faite, permet aux apprenants d'avoir une idée précise sur les points forts et les points faibles de leurs travaux. Ainsi les points forts leur permettront d'évoluer et les points faibles de revoir leurs lacunes et de les combler.

Nous pensons que la check-list est l'instrument qui correspond à ce que les chercheurs entendent par la notion de grilles d'autoévaluation.

#### **2.5.1.2 Le Graphique:**

Il s'agit d'un instrument différent permettant aux apprenants de s'autoévaluer. Il s'agit d'un tableau à remplir par les apprenants (soit par écrit ou on y collant des figurines). L'enseignant

peut à n'importe quel moment demander à ses apprenants de noter sur le tableau les constatations qu'ils ont de leurs travaux. En utilisant cet instrument, l'enseignant peut réaliser une autoévaluation collective et ce, en demandant aux apprenants de remplir un tableau. Dans ce cas, chaque apprenant peut voir les réponses de ses camarades de classe. Comme il peut réaliser une autoévaluation individuelle et ce, en distribuant des tableaux à ses apprenants et chacun remplit son propre tableau.

Réaliser une autoévaluation collective, en utilisant le graphique privilégie le déplacement des apprenants dans la classe et peut constituer un déclencheur de débats apprenants/apprenants et apprenants/enseignant. Ces discussions permettront aux apprenants d'avoir une idée les aidant à mieux connaître leurs lacunes et aux enseignants de réajuster leurs enseignements (De Peretti, 1986: 437)

Ce dont il est intéressant de parler, concernant cet instrument, c'est la nature des critères faisant l'objet d'autoévaluation. Ces derniers, ne portent pas uniquement sur les contenus d'enseignement proposés à l'apprenant. Ils peuvent aussi concerner son développement personnel, les relations qu'il entretient avec ses camarades et avec ses enseignants.

### 2.5.1.3 Le Portfolio

Appelé en français «dossier d'apprentissage», le portfolio est, selon F. Campanale (2005: 5), la pratique la plus «novatrice». C'est pourquoi de nombreux chercheurs se sont intéressés à cet instrument.

Selon G. Scallon (2003: 2), le portfolio est un dossier qui regroupe des indicateurs pouvant servir de témoins d'apprentissage de l'apprenant. Ce dossier peut faire l'objet de débats entre les enseignants, les apprenants et les parents d'apprenants. Les informations que comporte un portfolio doivent tenir compte des réalisations des apprenants, des démarches mises en œuvre pour la réalisation de la tâche et de leurs sentiments, leur motivation et leur satisfaction des tâches réalisées.

Pour leur part, R. F-Giroux et M. Simon mettent en évidence le caractère continu du portfolio. Ils le définissent comme étant

*«Un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive » (1994: 86).*

Le rôle de l'apprenant est crucial du moment qu'il en est le rédacteur et qu'il a le large choix de ce qu'il va y mettre. C'est ce que confirme G. Scallon quand il résume les comportements autoévaluatifs de l'apprenant lors de la rédaction de son dossier d'apprentissage ainsi l'élève:

*«- Choisit parmi plusieurs essais le travail qui témoigne le mieux de ses apprentissages.*

*- Attire l'attention du destinataire de son portfolio au regard d'un aspect particulier d'un travail qu'il y a inséré.*

*- Décrit les points forts et les points faibles d'un travail qui a été retenu pour son dossier et les aspects sur lesquels il lui faut travailler davantage.*

*- Choisit des essais contrastés (brouillon réalisé au début et version récente) dans le but de mettre en évidence les progrès accomplis.*

*- Porte un jugement global sur sa progression (degré de satisfaction, perception).»*  
(G. Scallon, 2003: 3)

L'efficacité de cet outil dépend selon G. Scallon (2003: 4) des conditions suivantes :

- Le but derrière l'utilisation du portfolio doit être clair dès le début pour l'enseignant et pour les apprenants, c'est le développement des capacités des apprenants à s'autoévaluer ;
- La mise en place d'un guide aidant les apprenants ;
- Consacrer des moments pour le portfolio ;
- Les critères d'évaluation doivent être clairs et transparents pour les apprenants.

### **2.5.1.4 Plan de travail hebdomadaire**

Selon H. Cox (2009: 20), le principe du plan de travail hebdomadaire est la réorganisation du travail en classe de sorte que les apprenants aient des moments pendant lesquels ils peuvent travailler et organiser leur travail d'une manière autonome.

### **2.5.2 Les instruments d'autoévaluation proposés par L. Saint-Pierre**

Pour sa part L. Saint-Pierre (2004: 37-38) distingue les trois instruments d'autoévaluation suivants :

### 2.5.2.1 Les grilles d'appréciation, d'évaluation, d'observation et de correction

L. Saint-Pierre (2004: 37) trouve que ces grilles donnent aux apprenants l'opportunité de juger leur travail et/ou leur démarche. Cependant, elle affirme qu'elles n'aident, en aucun cas, le développement d'une réflexion sur les procédés d'amélioration ou de régulation de l'enseignement/apprentissage. Ces grilles donnent très peu d'informations pour une telle recherche et oriente la réflexion de l'apprenant en limitant les aspects qu'il doit évaluer.

Dans le présent travail, nous allons nous intéresser à cet instrument de l'autoévaluation. Des définitions, des exemples et d'autres précisions lui seront donnés dans les pages qui vont suivre de ce chapitre.

### 2.5.2.2 Les outils métacognitifs ou outils de pratique réflexive

Parmi les outils qui peuvent déclencher une réflexion de l'apprenant sur sa pratique, L. St Pierre (2004: 37-38) propose le journal de bord (journal de réflexion), le questionnement métacognitif, l'entretien métacognitif, la discussion de groupe. En fait, il s'agit d'outils permettant aux apprenants de se poser des questions qui portent sur la démarche utilisée ou sur leur appréciation de celle-ci, d'argumenter ou de justifier leur choix et d'y répondre verbalement ou par écrit.

### 2.5.2.3 Le portfolio

Pour ce dernier outil, L. Saint Pierre (2004: 38) se contente de donner les conditions qui font de lui un outil formatif. Ces conditions sont celles proposées par G. Scallon (2003: 04) dans l'un de ses articles. Nous en avons déjà parlé précédemment .

## 2.6 Grilles d'autoévaluation et leur rôle

Présentes dans les manuels scolaires algériens depuis la dernière réforme du système éducatif, les grilles d'autoévaluation sont l'instrument qui a attiré notre attention. D'une part, parce que c'est l'outil choisi par les élaborateurs de ces nouveaux programmes pour permettre aux apprenants de revoir leur production écrite. Et de l'autre, parce que nous pensons que c'est l'outil qui nous permettra, dans la présente recherche, d'analyser les opérations autoévaluatives lors de la rédaction de leurs textes.

Afin de faciliter la tâche aux enseignants et aux apprenants, plusieurs équipes de recherche se sont attelées à la tâche de l'élaboration de grilles d'autoévaluation. Ces grilles sont généralement l'inventaire des différents critères en fonction desquels les apprenants peuvent vérifier si leur produit est conforme ou non à la consigne de l'enseignant. L. St Pierre(2004) distingue trois types de grilles d'autoévaluation. Elle s'est basée dans cette distinction sur la

nature de l'action évaluative que va effectuer l'apprenant de son travail. Selon elle (2004: 37), dans le premier type, on donne aux apprenants l'opportunité de juger positivement ou négativement leur travail. Il s'agit, dans ce cas, de grilles constituées de questions auxquelles l'apprenant doit répondre par oui ou non. Nous présentons à titre d'exemple la grille de la figure ci-dessous:

Ce que j'ai fait facilement	Oui	Non
J'ai donné la définition de la pomme de terre.		
J'ai organisé mes informations comme dans le texte modèle.		
J'ai réutilisé les outils de la langue que j'ai étudiés pendant cette séquence.		
Ce qui m'a gêné		
Je n'ai pas su exploiter une information.		
Il m'a été difficile de travailler à partir d'un modèle.		
Ce qui m'aiderait à m'améliorer		
J'aimerais refaire ce type d'activité		
Je souhaiterais travailler en groupes plus souvent pour pouvoir comparer ma façon de travailler à celles de mes camarades		
Je voudrais avoir plus de temps pour réaliser ce travail.		

**Figure 21: Exemple de grille d'autoévaluation (Manuel scolaire de la 3ème AM: 19)**



Dans le deuxième type, on donne aux apprenants la possibilité de situer leur travail par rapport à une échelle (comme exemple la grille de la figure 6). Dans ce cas l'apprenant doit choisir une parmi plusieurs possibilités de réponses allant, par exemple, de faible jusqu'à très fort; de jamais jusqu'à souvent, etc.



## FORMULAIRE D'AUTOÉVALUATION

NOM: \_\_\_\_\_

Lis les énoncés et coche ✓ la case qui correspond à ton travail aujourd'hui.

	Un peu 	Moyen 	Beaucoup 
Ce travail m'intéressait.			
Des efforts, j'en ai mis ....			
Je suis fier/fière du résultat.			
J'ai bien compris toutes les consignes.			
J'ai respecté toutes les étapes.			
J'ai acquis de nouvelles connaissances.			
Je me sens prêt/prête pour la prochaine tâche.			

<https://www.taalecole.ca/evaluation/lautoevaluation/>

**Figure 22: Exemple de grille d'autoévaluation**

Dans le troisième type, on demande aux apprenants de situer leur travail par rapport à une échelle descriptive. Dans ce cas, l'apprenant est amené à choisir pour chaque critère une réponse avec une possibilité de justifier sa réponse, par exemple pour le critère, le résumé est concis, l'apprenant peut choisir parmi les propositions suivantes: le texte est redondant (plusieurs répétitions), une ou deux répétitions ou bien aucune répétition. D'après L. St Pierre, le troisième type de grille est le type qui favorise

*« [...] la réflexion critique, aident à argumenter le jugement, proposent l'exploration de pistes d'amélioration. Ils exposent les critères et différents niveaux où l'élève peut se situer. Ils assurent une certaine équité, s'adaptent bien aux situations authentiques et donnent toute sa place au jugement de l'évaluateur. » (2004: 37)*

Elle trouve que les deux premiers types n'ouvrent pas de pistes de réflexion pour les enseignants parce que les apprenants ne donnent pas suffisamment d'indices concernant leur progression dans l'apprentissage.

### 2.6.1 Les grilles d'autoévaluation: une norme figée ou un outil évolutif

Comme nous l'avons déjà vu, une activité autoévaluative doit toujours commencer par un premier moment de planification. Dans ce moment, l'enseignant est appelé à formuler avec la participation de ses apprenants les objectifs à atteindre qui formeront les critères de la grille



d'autoévaluation à utiliser (chapitre présent : 64). Cela nous pousse à nous demander sur le rôle que devraient avoir les grilles d'autoévaluation figurant dans les manuels scolaires depuis la dernière réforme du système éducatif algérien.

Dans ce sens-là, F. Campanale (2005: 2) se demande, dans l'un de ces articles, si les grilles d'autoévaluation proposées doivent être considérées comme des normes à ne pas toucher ou doivent être considérées comme un outil qui peut être adapté par l'enseignant en fonction de la progression que montrent ses apprenants. Suite à l'expérience qu'elle a effectuée auprès d'un certain nombre d'enseignants, elle confirme que les résultats obtenus montrent que la progression était beaucoup plus importante chez les apprenants dont les enseignants ont fait des grilles d'autoévaluation un outil évolutif (F. Campanale (2005: 5)).

Pour sa part, X. Beauchesne (2012-2014: 08) confirme, dans le compte rendu qu'il a fait des travaux réalisés dans le cadre des projets de la DDEC III et Vilaine, que la grille d'autoévaluation, que doit utiliser l'enseignant doit être commune mais adaptable et personnalisable selon le niveau des apprenants. Il résume les caractéristiques de la grille d'autoévaluation comme suit:

- « - Un outil commun mais adapté à chaque niveau, pour que les élèves le reconnaissent;*
- Un outil clair avec peu de critères pour éviter la surcharge cognitive ;*
- Un outil utilisé en permanence au fil de l'année scolaire (le rituel a son importance) ;*
- Un outil évolutif et personnalisable ;*
- Un outil qui facilite le dialogue pédagogique ;*
- Un outil qui permette l'apprentissage par l'entraînement et vise la validation ;*
- Un outil dont les critères sont élaborés avec les élèves ;*
- Un outil dont le vocabulaire est adapté et compréhensible par les élèves (l'utilisation de pictogramme est favorisée lorsque cela est nécessaire) ;*
- Un outil qui permette à l'élève de visualiser ses progrès et le parcours qui lui reste à faire (système d'escalier ...) ;*

- *Un outil qui permette à l'élève de connaître ses difficultés et entreprendre des actions pour y remédier en toute conscience avec ou sans aide ce qui est de l'ordre de l'autorégulation. Le fonctionnement de la classe doit être adapté à l'utilisation de l'outil. » (X. Beauchesne (2012-2014: 08))*

Ce qu'il faut retenir de tout ce qui précède, c'est qu'une grille d'autoévaluation, préalablement préparée par l'enseignant ou proposée dans le manuel scolaire, ne peut être bénéfique aux apprenants. Pour que celle-ci soit efficace, elle doit être élaborée par l'enseignant avec la collaboration de ses apprenants. C'est ce que confirme H. Romian dans le passage suivant:

*« Ce sont les élèves qui construisent et utilisent leurs critères d'évaluation, guidés par le maître en fonction de l'état de leurs savoirs et de la nature des savoirs à construire. » (1993: 10)*

L'enseignement des critères constituant les grilles d'autoévaluation se justifie par les chercheurs par le fait que les apprenants, quand ils reçoivent ces critères d'une manière directe, les comprennent à leurs manières et à leurs rythmes; d'où l'importance de leur intégration dans l'élaboration de ces critères. J. Veslin et ses collaborateurs expriment le même point de vue:

*« Il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient. » (1992: 102)*

Qu'elles soient normées ou considérées comme un outil évolutif, les grilles d'autoévaluation ont un rôle primordial. Elles guident l'apprenant dans l'évaluation de son produit. En comparant son produit et les critères de la grille d'autoévaluation, l'apprenant va pouvoir déceler les points forts et les points faibles de son produit. Nous trouvons que ces grilles sont l'instrument que l'enseignant peut parfaitement utiliser quel que soit le processus et/ou le modèle choisi(s) pour réaliser une activité d'autoévaluation.

Dans le contexte algérien, nous pensons que les grilles d'autoévaluation restent l'instrument le plus facilement utilisé dans les classes. Ceci, pour les raisons suivantes:

- Le nombre d'apprenants par classe qui rend difficile pour un enseignant d'opter pour un autre instrument que les grilles d'autoévaluation. Ces dernières lui permettent d'avoir une idée globale sur l'état d'avancement de ses apprenants dans leur apprentissage.

- Le volume horaire hebdomadaire que doit travailler l'enseignant qui ne lui laisse pas assez de temps pour consacrer à chacun de ses apprenants un dossier d'apprentissage, ...
- Le niveau des apprenants en matière de langue. Les apprenants ont du mal à s'exprimer en langue étrangère.
- Les apprenants ne sont pas habitués à ce type d'activités (métacognitives) ; c'est pourquoi, il est important de les guider dans leur réflexion en leur proposant les instruments et les outils nécessaires.

### **3. L'autoévaluation: une compétence à installer chez les apprenants**

Être capable de s'autoévaluer signifie avoir la compétence de dire ce que l'on pense de sa production et/ou de la démarche poursuivie pour y arriver. Sur ce point précis, une question mérite d'être posée: l'apprenant est-il capable d'évaluer, seul, ses produits et/ou les démarches qui ont mené à ses produits? Pour les chercheurs, la réponse est claire: ils estiment que l'apprenant livré à lui-même, n'a pas les moyens, ni les capacités lui permettant de mesurer la qualité de ses produits. Par exemple, M. Minder (2007: 292) pense qu'un enseignement explicite des procédés et techniques d'autoévaluation est nécessaire pour que celle-ci soit efficace et aboutisse à ses objectifs.

Pour leur part M. Watrelot et C. P-Haumann considèrent que l'autoévaluation est une compétence comme toute autre compétence. Si l'on veut que les apprenants l'acquière, elle doit faire objet d'un enseignement/apprentissage.

*« Il s'agit d'une habileté à considérer au même titre qu'un objectif de formation, une compétence à construire. Dans cette perspective, les démarches de l'enseignant visent l'appropriation des critères par l'élève, l'anticipation et la planification de l'action ainsi que l'autogestion des erreurs » (2015: 74)*

Selon J. Cardinet, l'acquisition des procédés de l'autoévaluation permet à l'apprenant de

*«Dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment. » (1988)*

Afin d'arriver, avec ses apprenants, à ce stade de maturité réflexive, l'enseignant doit penser à programmer des moments durant le parcours de formation et les consacrer à l'installation de

la compétence d'autoévaluation chez ses apprenants. C'est l'idée que développe L. St-Pierre dans la citation suivante:

*«Comme pour l'enseignement de toute stratégie d'apprentissage, l'enseignement de l'habileté à s'autoévaluer devrait, à mon avis, être planifié et piloté de la même façon que l'enseignement d'un contenu » (2004: 35).*

Toujours selon L. ST-Pierre, l'enseignant peut, durant ses moments, proposer des activités variées aidant les apprenants à acquérir la capacité de

*«Viser la production de jugements critiques, argumentés, le plus souvent possible qualitatifs, sur la progression de ses apprentissages et sur la qualité des productions et des démarches utilisées» (2004: 36).*

L. St-Pierre (2004: 36) nous propose une longue liste d'activités diverses permettant l'amélioration de cette habileté chez les apprenants. Les activités ci-dessous en sont des exemples:

- Activités d'enseignement/apprentissage autour de la définition et de l'échange sur les objectifs, les tâches et les critères;
- Activités de planification, d'observation, d'auto observation de démarches et d'interventions professionnelles, simulées ou vécues;
- Activités collectives d'échanges au sujet des observations; activités de comparaison de produits et de processus entre eux et avec des normes ou des critères;
- Activités de validation et de confrontation; toute activité permettant l'utilisation de grilles d'observation, grilles d'appréciation ou grilles de correction;
- Réflexions mentales ou écrites, individuelles ou collectives sur les conséquences, le suivi, les améliorations ou les utilisations alternatives d'un produit ou d'une intervention, etc.

En dépit de la nature de l'activité proposée, L. St-Pierre (2004: 36) insiste sur le fait que l'enseignant doit, quand il prépare ses activités, concentrer sur un moment bien précis des moments constituant le processus autoévaluatif (présent chapitre : 77). Elle dit à ce propos:

*«Compte tenu du développement progressif de l'habileté, on peut centrer ses interventions sur l'une ou l'autre des étapes selon la compétence à développer, le niveau visé, la maturité des élèves et leurs habiletés métacognitives» (2004: 35)*

### **3.1 L'auto évaluation dans l'apprentissage de l'écrit**

Pour ce qui est du domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, le moment de l'évaluation est devenu aujourd'hui un moment crucial. Il n'est plus un moment de jugement. C. Hadji pense que ce moment doit se transformer en un moment d'installation de « nouvelles compétences ». Selon lui,

*«L'évaluation est une étape importante de l'apprentissage. Beaucoup d'enseignants sont rebutés par la mise en œuvre de l'expression écrite parce qu'ils s'astreignent être les seuls maître d'œuvre de l'évaluation, laissant passer les textes au seul filtre de leur appréciation, ce qui est évidemment arbitraire, long et difficile. Faire de l'évaluation une étape partagée avec les élèves, mieux les former à en être les promoteurs est beaucoup plus utile et efficace. » (2016: 31)*

L'autoévaluation est considérée comme un moment important pouvant participer à l'amélioration des productions écrites des apprenants. Selon C. Hadji, le moment d'autoévaluation doit être un

*« [...] temps de réflexion sur sa propre production pour en extraire une vision du résultat, des forces engagées pour l'atteindre, des qualités et faiblesses du tout. L'évaluation doit devenir une action réfléchie pour parfaire les prochains écrits et enrichir les futurs amorçages » (2016: 31-32)*

Pour sa part, H. Romian confirme que les compétences autoévaluatives constituent une partie prenante dans la réalisation d'une activité de production écrite. A ce propos, elle affirme que celles-ci

*« Sont à construire par les apprenants, dans et par l'activité d'évaluation de leurs propres écrits et de ceux de leurs pairs, ce qui implique que cette activité puisse faire sens pour les élèves, dans la dynamique de la réalisation d'un projet d'écriture » (1993: 10)*

Partant de ce principe, H. Romian va jusqu'à considérer les capacités de l'apprenant à évaluer son écrit comme faisant partie de l'ensemble de ses compétences rédactionnelles. Selon elle,

*« On considère que ces compétences constituent une composante des compétences de production d'écrits, et qu'elles sont aussi en interaction avec les compétences de lecture qu'elles appellent et qu'elles renforcent. » (1993: 10)*

### **Conclusion**

L'évolution de la notion d'évaluation a abouti à l'apparition de nouvelles formes d'évaluation dont l'évaluateur et l'évalué peuvent s'échanger les rôles. L'autoévaluation est le type d'évaluation permettant à l'apprenant de prendre les choses en mains dans la classe. Lors de cette activité, l'apprenant apprend à prendre du recul par rapport à ses pratiques de classe et à ses productions pour communiquer ce qu'il en pense.

L'autoévaluation, une pratique innovante aussi nouvelle pour les enseignants que pour les apprenants. Cette pratique devrait permettre de réguler les apprentissages afin de les rendre plus efficaces et plus rentables pour les apprenants. Elle permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles capacités à savoir l'anticipation, l'expression de ses pensées, la critique, ...

L'autoévaluation a fait l'objet d'études de plusieurs recherches depuis son apparition dans les années 90. Plusieurs chercheurs ont tenté d'en proposer des processus représentatifs. Ce qu'il faut retenir de ces différents processus. C'est qu'ils tournent tous autour de trois moments principaux qui sont : la planification, la réalisation et la communication des résultats. Ces trois moments existent dans tous les autres processus proposés par les chercheurs sous différentes appellations. Ils ont, également proposé différents modèles pour la réalisation d'une activité autoévaluative ces modèles sont : l'autoévaluation au sens strict, l'évaluation mutuelle et la co-évaluation. Ce qu'il y a à retenir aussi, c'est que les chercheurs ont proposé plusieurs instruments permettant la réalisation d'une activité autoévaluatives à savoir, la check-liste, le graphique, le portfolio,... et les grilles d'autoévaluation.



---

## **Chapitre III:**

### **La production écrite**

---



## Introduction

L'activité de production écrite a toujours été source d'angoisse et de difficulté pour les enseignants et les enseignés. A. Bentolila et alii affirment à ce propos que le mot « écrire » est:

*« Un mot qui fait peur. Il paralyse certains adultes. Il effraie déjà trop d'enfants, très tôt. » (2016: 8)*

C'est pour cette raison qu'ils considèrent que l'activité de production écrite doit être enseignée comme toute autre activité.

*« (...) doit faire l'objet d'un apprentissage rigoureux, régulier et opiniâtre tout au long de la scolarité, dans le cadre du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et des programmes définis pour chaque cycle. Car écrire n'est pas naturel. » (2016: 8)*

J. Halté considère la production écrite qu'il appelle « le savoir écrire » comme difficile à enseigner. Pour lui, cette difficulté est due au fait que le « savoir écrire » fait partie des « savoir-faire » et que ces savoir sont complexes et indissociables. Selon lui,

*« On ne peut guère dissocier par exemple "raconter" et "construire et enchaîner des phrases" ou "lire" et "inscrire dans un genre": les uns ne vont pas sans les autres, bien qu'avec raison l'on range, par exemple, l'activité sémiotique (raconter) et l'activité grammaticale (construire des phrases) sous des rubriques différentes. Qui plus est, aucun de ces savoirs n'est primitif: chacun d'eux est susceptible d'une analyse (que fait-on quand on raconte ?) qui en montre la complexité. » (1989: 04)*

L'enseignement du FLE a connu de grands changements à travers les années. Ces changements ont donné lieu à plusieurs méthodologies qui diffèrent les unes des autres en fonction des besoins, des objectifs et du public visé. Des méthodologies traditionnelles à celles les plus récentes, l'enseignement de la production écrite a connu différents statuts. Dans les pages qui vont suivre nous allons essayer de voir comment chaque méthodologie considère l'enseignement de la production écrite.

### 1. L'enseignement de l'écrit selon la méthodologie traditionnelle

Appelée aussi la méthode grammaire-traduction, la méthodologie traditionnelle est la méthodologie utilisée dans l'enseignement des langues vivantes pendant presque trois siècles.

Selon cette méthodologie, l'enseignement d'une langue doit se focaliser sur l'enseignement de ses règles de grammaire. Selon JP. Cuq et I. Gruca (2003: 255), la méthodologie traditionnelle donne de l'importance à la grammaire. L'enseignant présente la règle et l'application se fait sous forme d'exercices de répétition. Comme son deuxième nom l'indique, c'est une méthodologie basée entièrement sur la traduction de textes littéraires. JP. Cuq et I. Gruca affirment à ce propos que

*« La traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.) » (2003: 255)*

Pour ce qui est de l'enseignement de l'écrit, il prédomine (JP. Cuq et I. Gruca (2003: 255)). Toutefois, l'activité de production écrite se limite en fait à de simples exercices de reproduction de phrases à l'image de celles extraites des textes littéraires traduits. C'est vers quoi tendent C.M CORNAIRE et P.M RAYMOND quand elles disent :

*« Il faut reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de liste de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'était pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. » (1994: 5)*

Ceci dit qu'à cette époque, l'écrit primait sur l'oral qui passait en deuxième rang. Il est toutefois important de noter que les activités de production écrites se limitaient à de simples activités de traduction. C'est ce que confirment C.M CORNAIRE et P.M RAYMOND en disant :

*« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse » (1994: 4)*

Ce qui est important à retenir, c'est que pendant cette période l'importance était donnée à la forme en dépit du sens. Ce dernier ne comptait pas beaucoup même s'il n'était pas complètement négligé.

## 2. La méthodologie de « la méthode directe »

La méthodologie directe est considérée par C. Puren comme la première méthodologie destinée à l'enseignement des langues étrangères. C'est une méthode qui a été appliquée dans le système scolaire français au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Et c'est à lors qu'on a imposé pour la première fois une méthodologie commune à tous les professeurs de langues étrangères en France (selon le site : <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html#3>) La naissance et l'évolution de la méthode directe est venue pour répondre aux besoins de communication de la société française, c'est l'idée que développent JP. Cuq et I. Gruca quand ils disent :

*« La méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle est, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. » (2003: 256),*

Si la méthodologie traditionnelle exigeait le passage par la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère. La méthode directe l'interdisait complètement. Son nom l'indique, elle est dite « directe » parce qu'elle envisageait l'enseignement de la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Dans cette méthode, l'enseignant peut se référer dans l'enseignement de nouveaux vocables aux mimiques, aux gestes, aux dessins, aux images et même à l'environnement direct de la classe.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que la priorité était donnée, dans la méthodologie directe à l'enseignement de l'oral. L'aspect écrit de la langue est

*« Envisagé essentiellement comme un auxiliaire à l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi-totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.) » (JP. Cuq et I. Gruca, 2003: 257)*

Ceci dit que, même le peu d'activités consacré à l'enseignement de l'écrit est mis en place afin de consolider l'enseignement de l'oral.

### 3. La méthodologie audio-orale

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, une nouvelle méthodologie voit le jour. Cette méthode, appelée audio-orale, a été conçue pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui cherchait à faire de ses soldats des gens bilingues dans les délais les plus brefs, d'où l'appellation *The Army Method*<sup>1</sup>. Il est vrai que l'enseignement selon cette méthode vise les quatre habiletés linguistiques mais, et comme nous pouvons le comprendre de son nom, l'importance est toujours donnée à l'oral. C'est ce qu'expliquent C-M. Cornaire et P-M. Raymond dans la citation suivante :

*« Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition ou l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. » (C-M. Cornaire, P-M. Raymond, 1994: 5,6)*

Selon cette méthodologie qui relie le modèle structuraliste de Bloomfield au behaviorisme de Skinner, l'enseignement d'une langue se fait par l'enseignement d'un certain nombre d'automatismes à travers la répétition massive de structures linguistiques. Afin de renforcer les compétences orales et écrites, l'enseignant procède par substitution et répétition. Le sens n'avait pas d'importance. Ceci dit que les productions des apprenants (à l'oral comme à l'écrit) se limitaient à de simples structures et de ce fait, ils se trouvaient dans l'incapacité de produire des textes sémantiques.

Ce que les linguistes ont reproché à la méthode audio-orale c'est le transfert restreint de ce que les apprenants assimilent en classe en dehors de celle-ci. Ils ont également remarqué que la répétition massive des structures linguistiques n'a pas pu éliminer toutes les erreurs. En fait, les linguistes affirment que cette méthodologie n'aide pas à développer des stratégies particulières pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ce qui fait d'elle, une méthodologie qui ne peut fonctionner que pour le stade élémentaire.

### 4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle

C'est la méthodologie qui dominait l'enseignement/ apprentissage du français en France vers les années soixante et soixante-dix. Elle se basait principalement sur l'image et le son.

C. Puren (1988: 284)) définit les méthodes audio-visuelles comme des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-

visuel Le recours à l'image par la méthode Structuro-globale audio-visuelle constituait le moyen pour rendre accessible le sens du message.

Cette méthodologie reposait sur le triangle : Situation de communication/ dialogue/ image

([http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm). consulté le 26/09/2016). Certes l'enseignement des langues selon cette méthodologie visait les quatre habiletés mais l'oral continuait à prédominer. Selon C M. Cornaire et P-M. Raymond

*« Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours »*  
(1994: 7)

Les enseignants avaient recours à un document de base contenant des dialogues servant à présenter le vocabulaire et les structures visés. Ceci dit que l'enseignement du vocabulaire se faisait sans se référer à la traduction et celui des structures grammaticales se faisait d'une manière intuitive.

Pour cette méthodologie, l'enseignement de l'écrit est loin d'être considéré comme une préoccupation. La question de l'écrit n'est abordée que très tard par rapport à celle de l'oral. Les activités de production écrite se limitaient à de simples exercices de dictée et même à la fin de ceux-ci les enseignants revenaient à travailler l'oral en demandant aux élèves de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit.

## **5. L'approche communicative**

Vers les années 60, les linguistes ont remarqué que la méthodologie audio-orale et SGAV n'ont pas atteint les objectifs qu'elles ont suscités à leurs débuts. Les apprenants se trouvaient dans l'incapacité d'utiliser ses structures qu'ils ont apprises en classe en dehors de celle-ci (C M. Cornaire, P M. Raymond. 1994 : 11). Ces derniers ne pouvaient pas mener une conversation avec des interlocuteurs de la langue étrangère. Cette situation, à laquelle étaient confrontés les linguistes les a obligés de remettre en cause le concept de « langue ». La langue n'est plus considérée comme un ensemble de structures et de règles à enseigner. Elle est désormais considérée comme un moyen de communication.

En plus de cela, les années 70 ont vu naître un nouveau type d'apprenants. Dans le cadre de la formation continue, les chercheurs ont eu, pour la première fois, affaire à des apprenants adultes ([http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm) consulté le 27/09/2016). De ce fait, les contenus des apprentissages étaient élaborés en

fonctions des besoins des apprenants. Car on a découvert que la simple connaissance des structures de la langue ne suffit pas pour pouvoir communiquer dans cette dernière. C'est ce que confirment C M. Cornaire, P-M. Raymond quand elles disent :

*« Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis ». (1994: 11)*

Selon cette approche, la finalité de l'enseignement était de permettre aux apprenants d'entretenir une conversation (à l'oral comme à l'écrit) dans la langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, les méthodologues ont pris en considération les quatre habiletés de la langue. Et c'est dans ce cadre aussi qu'ils ont commencé à donner de plus en plus d'importance à l'écrit. Selon S. Moirand (Situation d'écrit (1979: 9) cité par M Cornaire, P-M Raymond (1994: 12), l'enseignement de l'écrit vise à installer chez l'apprenant la capacité de communiquer par l'écrit.

En ce qui concerne l'enseignement de la production écrite, il se faisait, toujours selon S. Moirand (Situation d'écrit (1979: 157-158) cité par M Cornaire, P-M Raymond (1994: 12), en commençant par la lecture de documents et en allant d'une manière progressive vers la production. Dans cette approche, l'erreur est considérée comme source d'apprentissage visant la consolidation et l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Ce qu'il faut noter c'est que la mise en place de l'approche communicative a coïncidé avec l'apparition des travaux cognitifs, ces travaux se sont beaucoup intéressés à l'écrit (M Cornaire, P M Raymond (1994 : 10)). Malgré cela, les activités de production de l'écrit ont continué à être des simples activités de renforcement grammatical. Elles ne permettaient nullement la formation de vrais producteurs de l'écrit en langue étrangère.

## **6. L'approche actionnelle**

Après l'approche communicative, les méthodologues ont donné naissance à nouvelle approche appelée l'approche actionnelle. Son nom vient du fait que l'apprenant est considéré comme un acteur actif dans la société

*« La perspective privilégiée ici est [ ] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les*

*actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* ». (CECR, 2001 :15)

L'enseignement, selon cette approche, s'effectue par ce que les chercheurs appellent « tâche », ce terme signifie selon le site ([http://www.lb.refer.org/file/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/file/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm) consulté le 27/09/2016)

*«Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* »

L'apprenant, selon cette approche, est appelé à réaliser des tâche à travers lesquelles il est censé effectuer des activités langagières qui elles-mêmes se composent d'actes de parole. Autrement dit, les actes de parole ne sont jamais enseignés isolément, ils sont intégrés dans des tâches à réaliser. Pour mieux expliquer cela, C. Puren avance l'exemple suivant :

*« Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance »* (C. Puren, 2006 :37)

Ceci dit que, dans cette approche, il n'existe pas d'activités destinées exclusivement à l'apprentissage de l'écrit. Cette compétence va être assimilée avec d'autres nécessaires pour la réalisation d'une tâche bien définie.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il était question de faire un passage en revue des méthodologies didactiques qui ont marqué l'histoire de l'enseignement du FLE. Ceci dans le but d'avoir une idée claire et précise sur l'évolution de l'enseignement de la production écrite. Malgré que les chercheurs confirment que le savoir écrire est une compétence, comme toute autre compétence doit faire l'objet d'un enseignement/apprentissage, nous constatons que cette compétence

*« n'est qu'esquissée et réduite dans la pratique de classe à des exercices de production. Les méthodes ont souvent tendance à garder le silence concernant l'enseignement des procédés de formulation et de reformulation. »* (A. Zétili 2006: 4)

---

**Partie pratique:**

**Les opérations autoévaluatives  
entre documents officiels et réalité  
de la classe**

---



---

**Chapitre I :**

**L'autoévaluation dans les**

**documents officiels**

---

## Introduction

Avant d'aller sur le terrain pour voir de près la place qu'occupe l'activité d'autoévaluation dans les pratiques de classe des enseignants ainsi que dans celles des apprenants, nous avons jugé logique de commencer par connaître la place que donnent les documents officiels liés à l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> année secondaire (désormais 3<sup>ème</sup> AS) à cette activité. Cette étude nous permettra d'avoir une idée plus claire sur l'importance accordée à l'autoévaluation dans les nouveaux programmes enseignés depuis la réforme du système éducatif algérien. Le but de cette analyse sera de dégager toute indication à l'activité d'autoévaluation dans les documents officiels concernant l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AS à savoir le programme de français de la 3<sup>ème</sup> AS, le document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS, le guide du professeur et le manuel scolaire.

Le contenu des pages qui vont suivre est le résultat de l'analyse faite du manuel scolaire en question. Cette dernière a été faite sur la base d'une grille conçue à l'image d'autres grilles prés-élaborées par des spécialistes dans le domaine. Nous avons essayé d'élaborer une grille personnalisée regroupant les critères qui nous permettent d'atteindre les objectifs de nos analyses déjà explicités ci-dessus

### 1. L'autoévaluation dans le programme de français de la 3<sup>ème</sup> AS

Le programme de français de 3<sup>ème</sup> AS auquel se référaient les enseignants lors de notre passage dans les classes était celui proposé par le ministère de l'éducation en 2011. Ce programme (voir A : 6-23) est présenté aux enseignants sous forme de tableaux constitués de plusieurs colonnes et lignes. Dans les colonnes sont présentés: les domaines des enseignements, les compétences visées, les savoirs ressources, les types d'activités, le temps prévu pour chacune de ces activités et des observations et orientations. Ils y sont présentés aussi les moments de l'évaluation et remédiation périodique éventuelle.

La lecture minutieuse des tableaux représentant le programme de 3<sup>ème</sup> AS nous révèle l'absence totale de toute activité d'autoévaluation. Nous avons constaté que les élaborateurs de ce programme n'ont fourni aucune indication à l'autoévaluation.

### 2. L'autoévaluation dans le document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS

La lecture que nous avons faite du document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS nous a permis de découvrir que ce document n'a, à aucun moment, indiqué la notion de

l'autoévaluation. Les concepteurs de ce document, qui est censé offrir aux professeurs du secondaire « *une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre*» (document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> A.S, 2011: 03), se sont contentés de présenter, d'une part, des définitions théoriques de certaines notions telles que: la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme, l'approche par les compétences et les compétences transversales. Et de l'autre, les contenus et les objets d'étude du programme de la 3<sup>ème</sup> AS.

### 3. L'autoévaluation dans le guide du professeur

Le guide du professeur est un document officiel édité par le ministère de l'éducation. Il a pour fonction d':

*«Expliciter la démarche adoptée dans le manuel de français de 3<sup>ème</sup> A.S.et son contenu. Il présentera le manuel, son organisation et donnera des explications quant à la progression et à la démarche adoptées.»* (Guide du professeur: 2).

Bien que ce document, destiné aux professeurs de 3<sup>ème</sup> AS, vise la présentation du manuel scolaire, en en donnant une fiche technique, le plan et les contenus, nous avons remarqué que ses concepteurs ne font aucune allusion aux grilles d'autoévaluation qui y sont proposées. En fait, même quand ils ont évoqué les moments et les différents types d'évaluation intégrés dans le manuel, ils ont complètement ignoré ces grilles. Voici le seul passage du guide indiquant les moments et types d'évaluation à mettre en œuvre:

*«L'évaluation comme une étape intégrée à l'apprentissage: une évaluation diagnostique avant chaque projet, une évaluation formative, à la fin de chaque séquence, pour régler les actions pédagogiques et améliorer les performances et une évaluation certificative à la fin du projet.»* (Guide du professeur: 4).

*La seule indication aux grilles d'autoévaluation, proposées dans le manuel scolaire, a été faite d'une manière très brève et sans pour autant donner leurs noms, dans la phrase suivante:*

*«Des grilles en fin de manuel aideront les élèves dans la réalisation de cette synthèse»* (guide du professeur: 16)

Après avoir remarqué l'absence totale de toute indication à l'activité d'autoévaluation dans le programme de 3<sup>ème</sup> AS, dans le document d'accompagnement de ce programme et dans le

guide du professeur, qui sont censés être les documents officiels fournissant aux enseignants les définitions des notions et des outils dont ils auront besoin pour bien mener leurs tâches, nous sommes passée au manuel scolaire. Nous allons tenter de savoir plus sur la fonction des grilles d'autoévaluation évoquées dans le guide du professeur.

#### **4. L'autoévaluation dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> A.S**

Malgré le développement des moyens de diffusion de l'information, le livre a su garder, jusqu'à nos jours, sa place dans le secteur de l'enseignement. Il est considéré comme un support indispensable de connaissances, c'est ce vers quoi tend P. Jonnaert quand il dit :

*«En dépit du développement rapide des technologies de l'information et de la communication dans la société contemporaine, le livre continue à jouer un rôle irremplaçable et constitue un des enjeux majeurs en tant que vecteur de l'humanisme, source de diffusion de connaissances et véhicule de l'imaginaire de l'homme. » (2009: 2)*

En dépit des différentes réformes qu'a connues le système éducatif algérien depuis l'indépendance. Le manuel scolaire demeure un des outils d'enseignement/apprentissage les plus importants pour les enseignants et les enseignés en Algérie. En fait, le manuel scolaire constitue le support principal voire unique des contenus à enseigner et/ou à apprendre dans les différents domaines du savoir concernés par l'acte pédagogique.

Etant donné que le guide du professeur parle de grilles (d'autoévaluation) pouvant aider les apprenants dans la réalisation de leurs projets (qui prennent souvent la forme de productions écrites) nous avons trouvé que l'analyse du manuel scolaire est indispensable pour connaître la place de ces grilles et leur rôle dans l'activité de production écrite.

##### **4.1 Analyse du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS**

Le manuel scolaire du français de 3<sup>ème</sup> AS est présenté par ses concepteurs comme offrant une des manières permettant la réalisation du programme.

*«Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. » (Le manuel scolaire de 3ème A.S, 2013-2014: 03)*

Ce qu'il faut retenir de cette présentation du manuel, c'est qu'il propose aux enseignants une façon leur permettant de réaliser le programme de 3<sup>ème</sup>A.S tout en respectant les consignes et les directives de l'approche adoptée par les documents officiels. Selon le document d'accompagnement du programme de 3<sup>ème</sup> A.S, le choix des contenus et des activités proposés dans le manuel a été encadré par un fondement théorique bien précis. Les concepteurs des nouveaux programmes se sont inspirés des notions suivantes: la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative, le cognitivisme, l'approche par les compétences et les compétences transversales.

Selon les auteurs du document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> A.S, le choix de la linguistique de l'énonciation se justifie, par le fait que l'apprenant, quand il arrive au cycle secondaire, est censé avoir une connaissance de la notion de typologie textuelle lui permettant de distinguer la visée textuelle de tout texte. Et que, les contenus proposés, à ce stade de son apprentissage, devraient lui permettre de distinguer ce qui est dit dans un texte de celui qui l'a dit. C'est-à-dire que le lycéen est amené à interroger le texte afin de dégager les marques de l'énonciation. Pour ce qui est du choix de l'approche communicative et l'approche par les compétences, les auteurs l'expliquent par le fait qu'il s'agit d'un programme qui vise l'amélioration de la compétence communicative chez les apprenants. En ce qui concerne le choix des théories cognitivistes, il se justifie par le fait que ces derniers considèrent la langue comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en réinvestissant tous ses acquis.

Ce qu'il faut retenir de tout cela, c'est que l'apprenant, selon ce nouveau programme, doit s'impliquer dans son apprentissage, il est invité à participer d'une manière active dans le développement de ses compétences. Et comme l'autoévaluation est l'une des activités exigeant l'implication des apprenants, nous essayerons de connaître l'importance accordée à cette activité dans le manuel scolaire en l'analysant.

### **4.1.1 La grille d'analyse du manuel scolaire**

Pour que l'analyse du manuel soit fondée, et pour qu'elle aboutisse aux objectifs assignés au début de cette analyse, nous avons essayé d'élaborer une grille d'analyse constituée de plusieurs critères. Nous nous sommes référée, dans l'élaboration de notre grille, à d'autres grilles préalablement conçues afin d'analyser des manuels scolaires. Ces grilles sont:

- La grille de Javier Suso Lopez (voir A : 75-78) : l'importance de cette grille réside dans le fait qu'elle est destinée à l'analyse des manuels scolaires utilisés dans l'enseignement/apprentissage de français comme

langue étrangère. Ce qui a fait d'elle une référence de base, fondamentale et indispensable pour toutes études portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE tenant en compte l'analyse du manuel scolaire. Ce qui caractérise cette grille c'est sa simplicité. En plus de la fiche signalétique qui vise la présentation générale du manuel (titre, auteurs, éditeur,...), la grille s'intéresse aux critères suivants: le descriptif du matériel didactique, le public visé, la structure du manuel et de l'ensemble pédagogique, la durée et le rythme de l'apprentissage, les objectifs, les contenus, les types d'activités et des procédés, la dynamique interne des activités d'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Ce qui a attiré notre attention dans cette grille, c'est qu'elle s'intéresse à la vérification de l'existence de rapports actifs, réflexifs et de prise en charge par l'élève de sa formation. Selon cette grille, l'analyse de tout manuel scolaire doit finir par une étude des différents types d'évaluations (évaluation initiale, exercices, autoévaluation,...). Ce qui nous a intéressée également dans la grille que propose S. Lopez c'est sa structure. La grille que nous avons élaborée afin d'analyser le manuel scolaire du français de la 3<sup>ème</sup> AS est conçue selon la même structure de celle-ci. En fait, il s'agit d'une grille constituée de critères qui sont constitués à leurs tours d'indicateurs.

- La grille de P. Bertocchini et E. Costanzo (voir A: 79-82) : c'est une grille d'analyse de manuel et/ou de méthode. Elle est constituée de critères composés de cinq grandes parties: la présentation globale, les documents et les supports, contenus linguistiques et communicatifs, langue et culture (civilisation) et l'évaluation. Ce qui caractérise cette grille c'est que son auteur propose pour chaque critère un ensemble de propositions. Celui qui utilise cette grille pour analyser un manuel scolaire n'a qu'à choisir la proposition qui convient. Nous nous sommes inspirée de cette idée dans l'élaboration de certains critères de notre grille, par exemple, pour le critère: à quelle page du manuel scolaire peut-on le savoir? nous avons proposé les trois réponses suivantes :
  - Au niveau de l'introduction.
  - Au niveau de la table des matières.

- En consultant le corps du manuel scolaire.
- Grille d'analyse de J.M. Dochot, 1984 ( voir A : 83-85). Nous avons remarqué qu'elle se caractérise par un aspect détaillé et diversifié. Il s'agit d'une grille constituée d'une liste de critères portant sur: les informations bibliographiques, les compétences linguistiques (Qui concernent l'aspect phonétique, grammatical et discursif) les compétences socioculturelles, les compétences psychopédagogiques et une appréciation générale. Ce qui a attiré notre attention, dans cette grille, c'est qu'elle comporte des critères portant sur des notions qui se considéraient comme nouvelles à l'époque. Nous citons ici, par exemple, les notions de l'autonomie de l'apprenant, l'autoévaluation,... et ce sont, justement, ces critères qui nous ont servi de référence dans l'élaboration de la deuxième partie de notre grille.
- Nous nous sommes inspirée, dans l'élaboration de notre propre grille d'analyse du manuel, en plus des autres grilles, de nos lectures sur l'activité d'autoévaluation. En fait, nous avons remarqué lors de nos recherches de grilles d'analyse de manuels scolaires pré élaborées, que les activités de type autoévaluatif existent dans la majorité de ces grilles. Malgré la légère différence dans la nomination de l'activité et sa classification par rapport aux autres activités qui diffèrent légèrement d'une grille à une autre. Cependant, ces grilles ne nous donnent pas beaucoup d'informations sur la nature de ces activités ni sur la manière dont elles doivent être appliquées en classe. C'est ce qui nous a obligée de revenir aux lectures que nous avons faites sur cette activité lors de la rédaction du deuxième chapitre du présent travail (surtout les travaux de L. Saint-Pierre 2004: 36,37) dans l'élaboration de la partie de la grille qui porte sur la l'activité d'autoévaluation.

La grille que nous avons élaborée pour analyser le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS comporte des critères précis et bien définis. L'analyse que nous voulons effectuer de ce manuel n'est pas générale, elle ne prendra pas en considération tout son contenu. Il ne s'agit pas, non plus, de juger de sa valeur par rapport à d'autres manuels. En fait, l'objectif de l'analyse que nous envisageons faire du manuel scolaire est clair et bien précis. Nous cherchons dans le manuel tout ce qui renvoie à une activité d'autoévaluation d'où le choix de critères qui s'articulent, dans leur majorité, autour de l'activité en question.

<p><b>Aspect technique du manuel</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titre</li> <li>- Auteurs</li> <li>- Editeur</li> <li>- Date de parution</li> <li>- Niveau</li> <li>- Public visé</li> </ul>
<p><b>Place de l'autoévaluation dans le manuel scolaire</b></p>	<p>a. Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS propose-t- il des outils visant l'entraînement des apprenants à l'autoévaluation? Si oui,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A quel page du manuel scolaire peut-on le savoir ? <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Au niveau de l'introduction.</li> <li>✓ Au niveau de la table des matières.</li> <li>✓ En consultant le corps du manuel scolaire.</li> </ul> </li> <li>• A quel niveau de la table des matières apparaissent-ils? <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Au niveau du projet.</li> <li>✓ Au niveau de la séquence.</li> <li>✓ Au niveau de la séance</li> </ul> </li> <li>• Quels sont ses outils?</li> <li>• De quel type sont-ils?</li> <li>• Quel est leur nombre?</li> <li>• Quelles sont les activités concernées par ces outils?</li> </ul> <p>b. Ces outils ont-ils tous une forme identique? Si oui, quelle en est cette forme?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sont-ils centrés sur: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La forme?</li> <li>✓ Le contenu?</li> </ul> </li> </ul> <p>c. Ces outils sont-ils accompagnés de consignes? Si oui,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Les consignes sont-elles bien formulées, sont-elles claires et compréhensibles?</li> <li>✓ La consigne utilise-t-elle les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable?</li> <li>✓ Sont-elles courtes ou plutôt longues?</li> <li>✓ S'adressent-elles directement à l'élève?</li> </ul>

**Figure 23: grille d'analyse du manuel scolaire**

Comme le montre bien la figure 22, notre grille se compose de deux critères principaux qui se subdivisent à leurs tours en plusieurs indicateurs. Le premier critère vise l'aspect technique du manuel scolaire. Les indicateurs constituant ce critère nous permettront de présenter le manuel dont il est question. Le second, quant à lui, vise l'activité constituant l'objet de notre analyse, les indicateurs liés à ce critère nous permettront de connaître la place de l'autoévaluation dans le manuel, les outils proposés pour sa réalisation, ...



## 4.1.2 Résultats de l'analyse du manuel

### 4.1.2.1 Aspect technique du manuel

Le manuel scolaire du français de la 3<sup>ème</sup>A.S se présente sous forme d'un livre de 239 pages. D'une couleur bleu claire, la page de couverture du manuel contient quelques images d'objets et de personnages. Les objets qui figurent sur la couverture de l'ouvrage sont: la coupe du monde, deux bateaux et une statue. Quant aux personnages, nous trouvons un groupe de soldats qui semblent être prisonniers dans une sorte particulière de prison (une prison métallique qui a la forme d'un casque de soldat), le portrait d'une femme portant des bijoux traditionnels et une photo de moudjahidines. En plus de ces images, l'observateur de la page de couverture du manuel peut distinguer quelques expressions éparpillées telles que «Amnesty international» et «solidarité». Ces images et mots laissent à penser sur leurs choix. Nous pensons qu'ils sont, sans doute, en relation avec le contenu du manuel.

La lecture de ce qui est écrit sur la couverture du manuel scolaire nous donne des informations sur:

- Le pays: qui est écrit en arabe «République algérienne démocratique et populaire» ;
- La nature de l'ouvrage: qui est en relation avec l'enseignement écrit également en arabe: ministère de l'éducation nationale ;
- La matière concernée par ce manuel: qui est la langue française, le mot «Français» y est écrit en gras et avec de gros caractères ;
- Le niveau: qui est celui de la troisième année secondaire.

Les noms des auteurs du manuel n'apparaissent que dans la première page du manuel. Nous y trouvons les noms suivants :

- Fethi MAHBOUBI en qualité d'inspecteur de l'Education et de la formation ;
- Mouhamed REKKEB en qualité d'inspecteur d'enseignement élémentaire moyen ;
- Azzedine ALLAOUI en qualité d'inspecteur d'enseignement élémentaire moyen ;
- Keltoum DJILALI qui s'est chargée de la maquette ;
- Mouhamed ZEBBAR qui s'est chargé de la saisie et des illustrations.

Le manuel, comme tous les autres documents officiels qui concernent l'enseignement en Algérie a été édité par l'Office National des Publications Scolaires. Il est paru en 2013 lors de la rentrée scolaire 2013/2014. Il est important de signaler que deux autres éditions ont précédé celle-ci depuis la dernière réforme du système éducatif algérien (une de 2007-2008 et une autre 2011-2012)

Ce manuel est destiné aux apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S, il met à leur disposition:

- Un ensemble de textes relatifs au contenu du programme
- Des activités de compréhension et de production écrite et orale leur permettant la réalisation des projets proposés.
- Des exercices de points de langues considérés comme importants pour la remédiation et le perfectionnement du niveau des élèves. (manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS: 3).

La lecture du sommaire du manuel scolaire nous permet d'avoir une idée sur la façon dont son contenu est structuré. Nous constatons rapidement que le contenu est conçu sous forme de projets. Nous résumons dans le tableau suivant l'ensemble de projets et des séquences proposés dans le manuel du français de la 3<sup>ème</sup> A.S.

<b>Intitulé du projet</b>	<b>Intentions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquence</b>	<b>Technique d'expression</b>
<b>Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse d'information</b>	Exposer pour manifester son esprit critique	Texte et document d'Histoire	Séq 1: informer d'un fait d'histoire (pages 8 à 26) Séq2: introduire un témoignage dans un fait d'histoire (pages 27 à 44) Séq3: analyser et commenter un fait d'histoire (pages 45 à 60)	La synthèse de documents (page 65) Rédiger une synthèse de documents (page 71)
<b>Organiser un débat puis en faire un compte rendu</b>	Dialoguer pour confronter des points de vue	Le débat d'idées	Séq 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader (pages 77 à 98) Séq 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ( pages 99 à 115)	Le compte rendu critique (page 121) Rédiger un compte rendu (page 129)
<b>Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire</b>	Argumenter pour faire réagir	L'appel	Séq 1 Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer (pages 137 à 150) Séq 2: Inciter son interlocuteur à agir ( pages 151 à 166)	La lettre de motivation (page 171)
<b>Rédiger une nouvelle fantastique</b>	Raconter pour exprimer son imaginaire	La nouvelle fantastique	Séq 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste (pages 180 à 195) Séq 2: Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique (pages 196 à 207) Séq 3: comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique (pages 209 à 217)	

Figure 24 : tableau récapitulatif de l'ensemble des projets et séquences constituant le contenu du manuel scolaire du français de la 3<sup>ème</sup>

AS

Le tableau ci-dessus nous montre que le manuel scolaire s'inscrit largement dans ce que les didacticiens appellent la pédagogie du projet.

### 4.1.2.2 Place de l'autoévaluation dans le manuel

- **Les outils d'autoévaluation proposés dans le manuel, leur nombre et nature**

La lecture du manuel scolaire permet de constater dès ses premières pages que ce dernier propose des activités d'autoévaluation. En effet, nous trouvons, dans la présentation du manuel (Manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS: 4), en plus des activités proposées dans les domaines de compréhension et de production écrite et orale, les pages qui correspondent aux projets (la feuille de route de chaque projet), aux «synthèses et activités», aux différentes formes d'évaluation et aux activités d'autoévaluation. Pour ces dernières, le manuel indique les numéros des pages suivantes: 70, 127, 128, 176, 230. Nous comprenons, tout de suite, que le manuel propose cinq activités d'autoévaluation pour tout le programme du français de la 3<sup>ème</sup> A.S. Une question s'impose, pourquoi ce nombre de cinq? Nous espérons que nous trouverons une réponse à cette question lors de l'analyse de ces activités.

En revenant au sommaire, nous découvrirons que le nombre d'activités d'autoévaluation (cinq activités) ne correspond pas au nombre de projets constituant le programme de 3<sup>ème</sup> A.S (qui sont en nombre de quatre). Une simple vérification des pages correspondant aux projets et aux activités d'autoévaluation tels qu'ils sont proposés dans le manuel nous fait comprendre que ces dernières sont relatives au type d'écrit que l'apprenant doit maîtriser au terme de chaque projet. Il est important de signaler que le programme de 3<sup>ème</sup> AS est constitué de quatre projets (manuel scolaire: 2). Les trois premiers projets visent la maîtrise de techniques d'expression (la synthèse de document, le compte rendu et la lettre de motivation), le quatrième vise la maîtrise d'un genre littéraire (la nouvelle fantastique). Nous résumons, dans le tableau suivant, les projets et les activités d'autoévaluation proposés dans le manuel:

Le projet	L'intitulé du projet	Le type d'écrit visé	L'activité d'autoévaluation
<b>Projet 1</b>	Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information (pages 8- 60)	La synthèse de documents (pages 64-71)	Activité d'autoévaluation (page 70)
<b>Projet 2</b>	Organiser un débat puis en faire un compte rendu (pages 77-115)	Le compte rendu (pages 121-129)	Activité d'autoévaluation (pages 127- 128)
<b>Projet 3</b>	Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire (pages 151-166)	La lettre de motivation (pages 171- 176)	Activité d'autoévaluation (page 176)
<b>Projet 4</b>	Rédiger une nouvelle fantastique (pages 180-217)	La nouvelle fantastique (pages 221-230)	Activité d'autoévaluation (pages 229-230)

**Figure 25: tableau récapitulant les quatre projets et les activités d'autoévaluation présents dans le manuel scolaire.**

Une simple lecture du tableau précédant nous permet de nous poser la question suivante: le nombre d'activités d'autoévaluation trouvées dans le corps du manuel est de six et non pas de cinq comme c'est mentionné dans la présentation du manuel (manuel scolaire: 4). Nous nous demandons pourquoi ce décalage dans le nombre d'activités d'autoévaluation proposées dans le manuel. S'agit-il d'un simple oubli ou d'une activité supplémentaire «offerte» aux apprenants? Nous espérons que nous trouverons des réponses à ces questions quand nous ferons l'analyse de ces activités (ultérieurement dans ce chapitre).

Nous constatons aussi que les activités d'autoévaluation que propose le manuel scolaire sont toutes reliées aux activités de production écrite. Cela représente pour nous un indice très important. En fait, cela signifie qu'il existe une relation entre les activités d'autoévaluation et celles de production écrite.

Nous comprenons, très tôt, en consultant le manuel qu'il y existe des activités autoévaluatives sans pour autant trop savoir sur la nature de ces activités ni les outils proposés

pour les réaliser. Pour ce faire, il va falloir aller chercher ces activités dans le corps du manuel et les analyser.

La consultation des pages correspondant aux activités d'autoévaluation selon la présentation du manuel (manuel scolaire: 4) nous a donné une idée plus claire quant aux outils choisis pour la réalisation de ces activités. En fait, il s'agit de grilles d'autoévaluation pré-élaborées.

- **Le moment de l'activité d'autoévaluation et les activités auxquelles elles s'attachent**

Avant d'aller plus loin dans la lecture détaillée et l'analyse de ces grilles, nous avons trouvé indispensable, pour la compréhension de l'intérêt de ces outils et de leurs objectifs, de comprendre leur positionnement par rapport au projet. Nous avons décidé de choisir un projet, de le présenter en vue de comprendre sa structure, de connaître la place de l'activité de l'autoévaluation et les relations qu'elle entretient avec les autres activités du projet. Pour cela, nous avons choisi le premier projet comme un échantillon.

### Présentation du premier projet

Le tableau suivant représente le premier projet tel qu'il est présenté dans le sommaire du manuel scolaire (le manuel scolaire: 2).

<b>Intensions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	<p><b>Séq1:</b> Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26)</p> <p><b>Séq2:</b> Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44)</p> <p><b>Séq3:</b> Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)</p>	<p>La synthèse de documents (page 65)</p> <p>Rédiger une synthèse de documents (page 71)</p>

**Figure 26: projet 1: réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information**

Comme le montre le tableau ci-dessus, le lecteur du sommaire ne peut avoir aucune idée sur la nature des différentes activités proposées au niveau des séquences constituant le projet. Pour cela, nous allons résumer, dans ce qui suit, la structure détaillée de la première séquence du premier projet.

Le premier projet commence à la 5<sup>ème</sup> page du manuel et se termine à la 74<sup>ème</sup>. Il est constitué de trois séquences. C'est un projet qui vise l'installation, chez l'apprenant, de la compétence suivante: réaliser une recherche documentaire et en faire une synthèse de l'information. L'apprenant doit être capable, au terme du projet, de rédiger une synthèse de documents.

Dans la présentation du projet 1, les intentions communicatives sont clairement formulées à l'apprenant.

*«Projet: dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.» (Manuel scolaire: 5)*

Après la présentation de la visée du projet, une activité d'évaluation diagnostique est proposée. Lors de cette première activité, ce sont les compétences de l'apprenant, en matière de compréhension et en production de l'écrit, qui sont évaluées. Pour évaluer les pré-acquis des apprenants, dans ce premier projet, les concepteurs du manuel proposent une activité de compréhension d'un texte intitulé «Main».

Au niveau de la séquence, nous remarquons qu'aucune présentation de la séquence n'est proposée. Les séquences ne sont désignées que par des étiquettes de couleurs différentes indiquant le numéro de la séquence. Il faut noter que la couleur de la séquence est identique dans tous les projets constituant le manuel (la couleur bleue désigne la première séquence dans tous les projets, la couleur rose désigne la deuxième séquence et la couleur verte désigne la troisième séquence quand elle existe).

La séquence est constituée généralement de plusieurs activités de compréhension de l'écrit suivies d'une partie appelée «faire le point» qui est suivie à son tour de deux activités d'expression écrite et orale.

Nous présentons, dans ce qui suit, des exemples de ces activités telles qu'elles ont été proposées dans la séquence 1 du projet 1.

### Présentation de la séquence 1, projet 1, intitulée «informer d'un fait d'histoire»

Cette première séquence (manuel scolaire : 05-25) commence par trois textes supports de type historique, le premier s'intitule «Histoire de la coupe du Monde», le second a comme titre «Bref histoire de l'informatique» et le troisième s'intitule «Histoire de la guerre d'Algérie». Ces trois textes font l'objet d'une analyse qui commence par une observation dans laquelle des questions d'ordre générale et qui ne nécessitent pas une lecture de l'intégralité des trois textes sont posées, ces questions visent l'étude du paratexte. Nous citons ici l'exemple de ces deux questions:

- « - Observez ces trois textes: qu'ont-ils de commun?
  - D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux? »
- (manuel scolaire : 10)

Cette observation est suivie d'une lecture analytique qui nécessite, quant à elle, une lecture plus approfondie de chacun des trois textes. C'est une partie constituée de questions qui portent sur des particularités des textes supports. Parmi les questions proposées dans cette première séquence, nous choisissons à titre d'exemples les suivantes:

- « - Les auteurs apparaissent-ils dans ces écrits?
  - Dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données?
  - Quel rôle la date joue-t-elle par rapport à la phrase qui l'accompagne dans le texte? »
- (manuel scolaire : 11)

Ensuite, une partie appelée «faire le point» dans laquelle une mise au point est faite sur une notion importante caractérisant les textes supports choisis. C'est une partie qui est mise en valeur par rapport aux autres. En fait, elle est toujours écrite dans un cadre de couleur rose. Nous recopions ici cette partie telle qu'elle a été proposée dans la première séquence du premier projet.

*«L'Histoire s'intéresse à tous les domaines marqués par une évolution. Elle mentionne les dates et les faits marquants. Elle est généralement rapportée en respectant l'ordre chronologique des évènements» (Manuel scolaire: 11)*

Ensuite, des activités de production écrite et orale sont proposées aux apprenants afin de mettre en pratique la notion dégagée dans la partie «faire le point». Par exemple pour cette



séquence, les auteurs du manuel proposent la consigne suivante pour la partie dite «Expression écrite»:

*«Réécrivez le texte «L'histoire de la guerre d'Algérie» manière non fragmentée. (Chronologique). Vous pouvez commencer ainsi: «Le 08 mai 1945 des massacres ayant fait plus de 45000 morts eurent lieu à ....Un an plus tard, Ferhat Abbès ...» (ibid.)*

Et la consigne suivante dans la partie «Expression orale»:

*«Réalisez une enquête, auprès de l'administration de votre lycée, pour exposer à la classe l'histoire (par chronologie) de la création des lycées et technicums de votre ville ou de votre wilaya» (ibid.)*

Ce que nous venons de présenter dans les lignes qui précèdent représente le noyau de toutes les séquences constituant les projets du manuel. Toutes les activités qui sont proposées dans le reste de la séquence<sup>1</sup> (de la page 12 jusqu'à la page 21) sont structurées de la même manière (des activités de la même structure avec des supports différents). Dans les pages 22 et 23, les auteurs proposent une synthèse et des activités d'écrit et d'oral. La synthèse est une sorte de récapitulation de tout ce qui a été retenu dans les parties «faire le point». Il est important de noter que cette récapitulation a été précédée par le terme «Retenir». L'emploi de ce verbe nous semble indiquer l'importance de cette partie d'où la nécessité de retenir son contenu. Pour ce qui est de la séquence 1, il est demandé aux apprenants de retenir les caractéristiques d'un texte d'Histoire. Nous en citons les exemples suivants:

- « - Le texte historique n'est pas une succession d'évènements, l'auteur doit faire apparaître les relations entre ces évènements.
- Le texte historique peut intégrer, dans un discours narratif, un discours argumentatif dans lequel l'auteur exprime son point de vue concernant les évènements relatés. » (Manuel scolaire : 12-21)

Pour ce qui est de l'activité de production écrite, il s'agit d'un nombre de consignes permettant à l'apprenant de:

- « - Transformer un tableau en un texte;
- Résumer les informations données par le tableau;
- Mettre l'accent sur des faits précis. » (Manuel scolaire : 22-23)

Quant à l'activité orale, il s'agit de la préparation d'un exposé oral que l'apprenant doit présenter à ses camarades tout en indiquant les ressources documentaires qu'il a utilisées lors de la préparation de son projet.

Dans la page 24, une feuille de route, concernant le projet, est proposée aux apprenants. La feuille de route consiste en un ensemble de conseils et de directives qui sont censés aider les apprenants dans la réalisation de leurs projets. Pour ce qui est de la feuille de route numéro 1, elle propose aux apprenants de se regrouper et de se partager les tâches. Elle attire leur attention à l'importance de se mettre des délais et d'établir un échéancier.

La séquence s'achève par une activité d'évaluation. Il s'agit d'une évaluation formative. Cette évaluation est conçue, dans ce manuel, sous forme d'une activité de compréhension de l'écrit suivie d'une activité de production écrite. Dans ce cadre, un texte intitulé, *Mathématiques et Astronomie*, est proposé aux apprenants suivi d'un ensemble de questions visant sa compréhension, et une activité de production de l'écrit dans laquelle, l'apprenant est appelé à rédiger un texte dans lequel, il fait connaître à son correspondant le savant ou le voyageur qu'il admire.

Ainsi, sont construites la deuxième et la troisième séquence. Ces dernières suivent exactement le même schéma. La seule différence se pose au niveau de l'évaluation formative qui vient clôturer chaque séquence, nous avons remarqué qu'au terme de la troisième séquence, les auteurs du manuel n'ont pas proposé une évaluation formative mais plutôt une évaluation dite certificative.

Après la troisième séquence une batterie d'exercices (en nombre de 13 pour le premier projet) vient renforcer et consolider les connaissances acquises le long du projet. Nous citons dans ce qui suit quelques exemples de consignes de ces exercices:

- Dans le texte suivant, remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent: puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.
- A partir des données suivantes, rapportez en une phrase l'évènement qui s'est produit.
- Repérer les indices de la présence du narrateur (modalisateurs).

Ensuite, les auteurs proposent aux apprenants un cours «théorique» concernant la technique d'expression qu'ils sont censés rédiger à la fin de ce projet qui est la synthèse de documents. L'apprenant peut trouver, dans les pages 65, 66, 67, 68 et 69, tout ce dont il a besoin pour la rédaction de sa synthèse de documents, de la définition de la synthèse de documents aux différentes étapes par lesquelles doit passer sa préparation et sa présentation.

Ce cours théorique portant sur la définition, la préparation et la présentation d'une synthèse de documents est suivi d'une grille d'autoévaluation d'une synthèse de document. Nous y reviendrons ultérieurement dans le présent chapitre.

Le projet s'achève par une activité de production écrite finale. Cette activité se présente sous le titre de «Rédiger une... synthèse de documents.». Dans cette activité, l'apprenant est appelé à rédiger une synthèse de documents intégrale. Et ce, en réinvestissant tous ces acquis et toutes les connaissances qu'il a pu acquérir du nombre important d'activités proposées dans les trois séquences qui constituent l'ensemble du projet. Pour une bonne lecture de la structure du projet tel qu'il est conçu par les concepteurs du manuel, nous avons pensé à en donner une représentation schématique. C'est ce que nous suggérons dans la figure suivante:

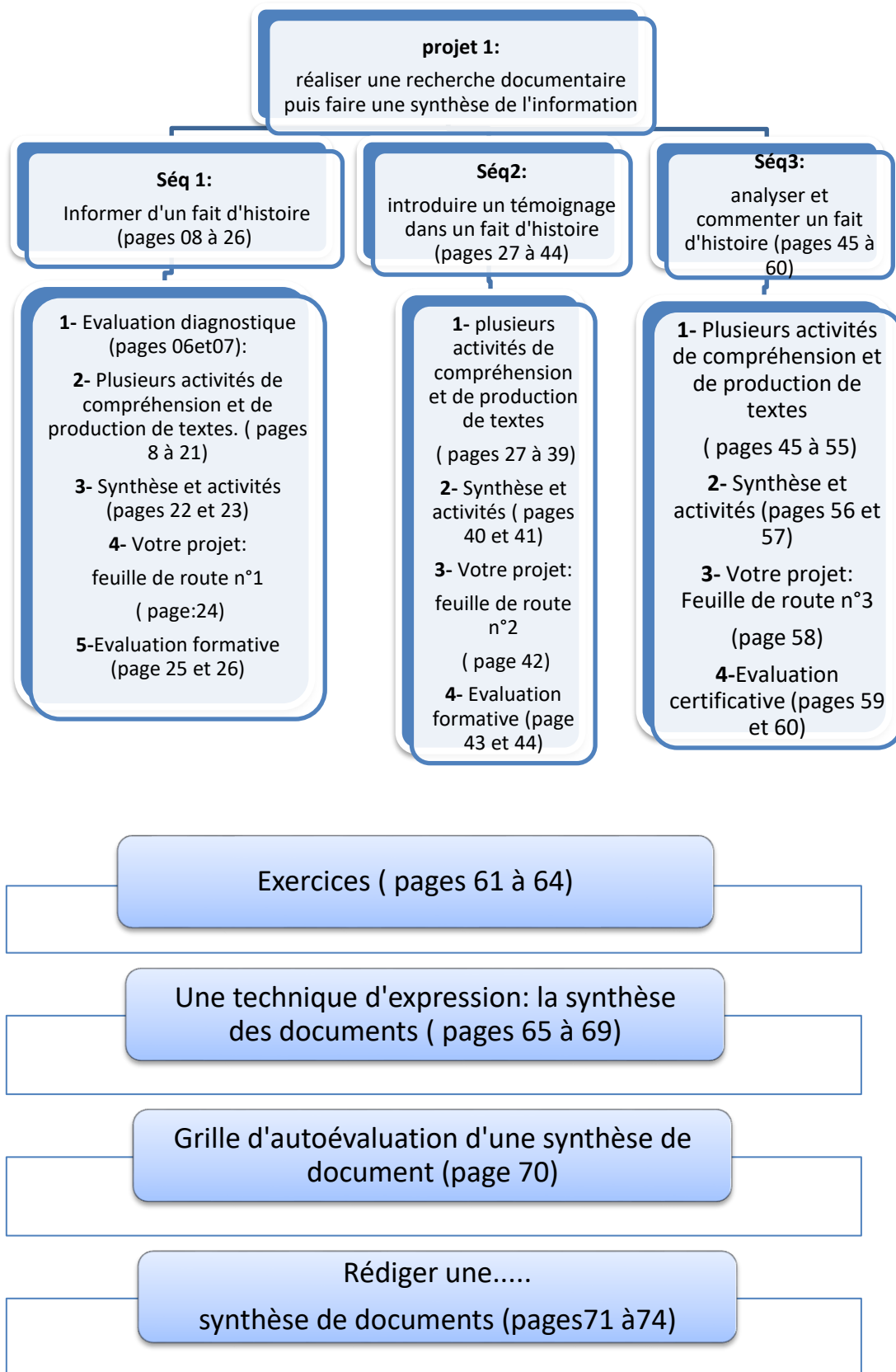


Figure 27: Représentation schématique du projet 1 du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS

### Quelques commentaires:

- Le passage en revue que nous avons fait des différents projets formant le contenu du manuel nous permet de dire que la nature de la quasi majorité des activités proposées dans le manuel s'articule autour des quatre habilités linguistiques à savoir la compréhension/production de l'écrit et la compréhension/production de l'oral. Quelques activités portant sur les points de langue sont également proposées après l'évaluation certificative qui se situe à la fin de chaque projet (C'est-à-dire après l'ensemble des trois séquences). Ce qui a retenu notre attention lors de la lecture des consignes de ces activités, c'est qu'à aucun moment, on demande aux apprenants de revoir leurs produits ou d'exprimer ce qu'ils pensent d'eux.
- Ce n'est qu'à la fin du projet que les auteurs du manuel proposent aux apprenants des grilles dites grilles d'autoévaluation. Ces grilles accompagnent généralement l'activité de production écrite ultime du projet. Quelle est la nature de ces grilles et leur fonction? c'est la question à laquelle nous essayerons de répondre dans les pages suivantes.

- **Nombre et nature des grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel**

Comme nous avons déjà vu dans le chapitre II du présent travail, un enseignant a le large choix concernant les outils lui permettant de réaliser une activité d'autoévaluation. Pour pousser ses apprenants à exprimer ce qu'ils pensent de leurs produits et/ou de la démarche qu'ils ont préconisée afin d'y arriver, il peut utiliser la check-list, le graphique, le portfolio, le journal de bord, les grilles d'autoévaluation, etc. (voir chapitre II : 74-80)

Cette variété, dans la nature des outils que l'enseignant peut utiliser pour demander à ses apprenants de s'autoévaluer n'apparaît pas dans le manuel scolaire du français de 3<sup>ème</sup> A.S. En fait, ce manuel ne propose qu'un seul et unique outil pour la réalisation de cette activité. Il ne propose que des grilles d'autoévaluation. Plus exactement, le manuel scolaire du français propose aux enseignants six grilles d'autoévaluation distribuées de la manière suivante:

Le projet	La grille d'autoévaluation	La page
<b>Projet 1:</b> réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information	Grille d'autoévaluation d'une synthèse des documents	Page: 70
<b>Projet 2:</b> Organiser un débat puis en faire u compte rendu	Grille d'autoévaluation d'un compte rendu de texte argumentatif	Page: 127
	Grille d'autoévaluation d'un compte rendu de débat ou de réunion	Page: 128
<b>Projet 3:</b> Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire	Grille d'autoévaluation pour une lettre de motivation	Page: 176
<b>Projet 4:</b> Rédiger une nouvelle fantastique.	Grille d'autoévaluation d'une nouvelle	Page: 229
	Grille d'autoévaluation de la rédaction d'une nouvelle fantastique	Page:230

**Figure 28: tableau récapitulatif des différentes grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel scolaire**

L'observation des grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel scolaire nous permet de soulever des similitudes sur le plan formel. En effet, toutes ces grilles sont constituées de critères autours desquels s'articulent des indicateurs. La figure ci-dessus nous montre d'une manière plus claire le canevas des grilles du manuel

Critères	Indicateurs
<b>Critère 1</b>	Indicateur1 Indicateur2
<b>Critères 2</b>	Indicateur 1 Indicateur2
<b>Critère 3</b>	Indicateur1 Indicateur2
.	.
.	.

**Figure 27: Canevas de grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel scolaire du français de 3<sup>ème</sup> AS**

Pour ce qui est des critères, il faut noter qu'ils sont identiques dans quatre des six grilles figurant dans le manuel. Dans ces critères, il est demandé aux apprenants d'évaluer leurs productions écrites par rapport: au volume de la production, à la pertinence, à l'organisation et à la formulation. Ces critères sont communs dans les grilles d'autoévaluation qui concernent: la synthèse des documents (voir A : 152), le compte rendu de débat ou de réunion (voir A : 155), la rédaction d'une nouvelle fantastique (voir A : 157) et en grande partie la lettre de motivation (voir A : 156) (dans celle-ci le critère «formulation» est remplacé par celui de la «langue»). Dans les deux autres grilles, les critères de la grille ne sont pas les mêmes. Il s'agit de la grille d'autoévaluation d'un compte rendu de nouvelle qui comporte deux critères seulement. Dans cette dernière, les apprenants sont appelés à évaluer leurs «nouvelles» par rapport au fond et la forme de leur texte. Et de la grille d'autoévaluation d'un compte rendu du texte argumentatif (voir A : 154). Cette grille comporte, quant à elle, huit critères qui sont: le volume, la source, la présentation de l'auteur et du contexte, la fidélité au texte, la critique interne du texte, la critique externe du texte, l'appréciation générale du texte, la langue et la présentation. Pour récapituler tout ce qui concerne les critères selon lesquels les apprenants ont à évaluer leurs productions écrites, nous proposons le tableau suivant:

Le critère	Synthèse de documents	Compte rendu du texte argumentatif	Compte rendu de débat ou de réunion	Lettre de motivation	De la nouvelle	Rédaction d'une nouvelle fantastique
Volume de la production	+	+	+	+		+
Pertinence	+		+	+		+
Organisation	+		+	+		+
Formulation	+		+	-		+
Langue				+		
Sur le plan du fond					+	
Sur le plan de la forme					+	
Source		+				
Présentation de l'auteur et du contexte		+				
Fidélité au texte		+				
Critique interne du texte		+				
Critique externe du texte		+				
Appréciation générale du texte		+				
Langue et présentation		+				

Figure 28: Tableau récapitulant l'ensemble des critères et les grilles qui y sont relatives



La lecture de ce tableau nous permet de dégager les constatations suivantes:

- l'existence de critères d'ordre général à savoir les critères «volume», «organisation», «pertinence», «formulation» et «langue». Ces critères ne concernent pas un type précis de production écrite. La question qui se pose ici, pourquoi ces critères existent-ils dans certaines grilles et non pas dans d'autres?
- Certains critères sont plus précis et prennent en considération les spécificités du type de la production à évaluer. Cela se remarque surtout dans la grille d'autoévaluation du texte argumentatif, nous citons ici l'exemple des critères «source» «présentation de l'auteur et du contexte» «critique externe du texte», etc. Nous nous demandons si ces critères ne peuvent pas rejoindre les critères dits « d'ordre général » un peu plus haut, des autres grilles?

Pour mieux comprendre ces critères nous nous sommes trouvée obligée de faire une lecture des indicateurs proposés pour chacun des critères constituant les grilles destinées aux apprenants.

Les indicateurs constituant les grilles d'autoévaluation proposées aux apprenants de 3<sup>ème</sup> A.S sont formulés sous forme d'interrogatives totales. Ils poussent les apprenants à vérifier le respect ou non de l'indicateur en question. Il s'agit donc de questions qui n'admettent qu'une des deux réponses «oui» «non». Toutefois, Il est très important de signaler que les grilles proposées dans le manuel n'offrent aux apprenants aucun espace pour répondre aux questions (voir figure 27 : 117). Autrement dit, les apprenants ne peuvent pas répondre sur les grilles proposées puisqu'il n'y a pas de place pour y écrire une éventuelle réponse. Ce qui nous pousse à nous demander sur la façon dont les concepteurs de ces grilles ont imaginé la façon dont elles seraient utilisées en classe. C'est ce que nous allons essayer de voir dans le chapitre suivant.

Le nombre d'indicateurs varie entre 1 et 10 indicateurs par critère. Nous allons voir dans ce qui suit la nature de ces indicateurs:

- **Concernant le critère «Volume de la production»**

Ce critère se constitue d'un seul indicateur, Il est demandé aux apprenants dans cet indicateur de vérifier si la longueur de leur production est conforme à la norme ou non?

Deux questions s'imposent ici:

- Le terme de norme par rapport à la longueur d'une production écrite fait référence au nombre de mots, de phrases ou de lignes?
- La norme évoquée dans l'indicateur fait-elle objet d'un enseignement précédent ou non? Est-elle conventionnelle?

Il est important de mentionner que la longueur exigée n'est pas du tout déclarée dans les grilles sauf dans celle de la synthèse de documents, où une petite précision est donnée aux apprenants entre deux parenthèses (1/3 environ des documents à synthétiser)

- **Concernant le critère «Pertinence»**

Ce critère est le critère qui se compose de plus d'indicateurs (entre 4 et 9 indicateurs). Il s'agit, dans ces indicateurs, d'attirer l'attention des apprenants sur les caractéristiques formelles principales de la production en question. Les indicateurs qui constituent ce critère permettent généralement à l'apprenant de vérifier si les parties importantes de sa production sont présentes ou non. Nous citons à titre d'exemples:

- Dans la grille d'autoévaluation de la nouvelle fantastique:
  - Le cadre spatio-temporel est-il bien choisi?
  - Les personnages sont-ils bien désignés et correctement mis en place?
- Dans la grille d'autoévaluation de la synthèse de documents:
  - L'introduction est-elle visible?
  - La synthèse est-elle rédigée à la troisième personne?

- **Concernant le critère «Organisation»**

Dans ce critère, il est souvent question de pousser l'apprenant à réfléchir sur la façon dont il a organisé ses idées et sur la façon dont ses idées apparaissent et s'achèment dans sa production. Nous avons choisi parmi les indicateurs constituant ce critère les suivants:

- Dans la grille d'autoévaluation de la lettre de motivation:
  - ✓ L'en-tête indique-t-elle clairement toutes mes coordonnées?

- ✓ Le lieu et la date sont-ils portés et visibles?
- ✓ la lettre est-elle signée?
- Dans la grille d'autoévaluation de la synthèse des documents
  - ✓ Le plan est-il personnel et cohérent?
  - ✓ Les parties sont-elles marquées par des alinéas?
- Dans la grille d'un compte rendu de débat ou réunion:
  - ✓ Les parties sont-elles équilibrées?
  - ✓ Reflètent-elles les prises de position des interlocuteurs?

- **Concernant le critère «Formulation»**

Le Critère de «formulation» regroupe les indicateurs qui permettent à l'apprenant de vérifier l'aspect linguistique de sa production. Les indicateurs de cette partie de la grille le pousse à vérifier, la ponctuation, l'orthographe, la syntaxe, etc. les indicateurs suivants en sont des exemples:

- Dans la grille de la synthèse de documents:
  - ✓ La ponctuation est-elle adéquate?
  - ✓ Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées?
- Dans la grille d'autoévaluation du compte rendu de débat ou de réunion:
  - ✓ Les répétitions sont-elles supprimées?
  - ✓ Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression?
- Dans la grille d'autoévaluation de la nouvelle fantastique:
  - ✓ Les temps sont-ils correctement employés (concordance des temps) et la chronologie est-elle respectée?
  - ✓ Les verbes exprimant l'hésitation, le doute, le questionnement, le trouble, etc. (tels que sembler, croire, paraître, supposer, se demander, hésiter, etc.) sont-ils employés et bien utilisés?

### Conclusion

Dans ce chapitre, il était question de chercher la place qu'occupe l'activité d'autoévaluation dans les documents officiels relatifs à l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AS. Pour ce faire, nous avons fait une lecture du programme de la 3<sup>ème</sup> AS, du document d'accompagnement du programme de la 3<sup>ème</sup> AS, du guide du professeur et du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS.

Les lectures que nous avons faites des documents officiels nous ont permis de remarquer qu'il n'existe aucune indication à des activités d'autoévaluation dans le programme, ni dans le guide d'accompagnement de ce programme. Cependant, dans le guide du professeur, l'existence de grilles aidant les apprenants dans la réalisation de leurs projets dans le manuel scolaire n'est mentionnée que dans une seule phrase. En fait, l'analyse que nous avons faite du manuel a bien montré qu'il y existe des grilles d'autoévaluation. L'observation de ces grilles montre qu'elles ont toutes une forme identique. Elles sont constituées de critères qui se constituent à leurs tours d'indicateurs. Les indicateurs sont formulés sous forme d'interrogatives totales auxquelles les apprenants devraient répondre par «oui» ou «non». Plusieurs questions s'imposent ici: Peut-on prendre en considération les réponses des apprenants? Ces réponses sont-elles fondées? Et si c'est le cas, quel apport pédagogique pourraient avoir les réponses des apprenants sur leur apprentissage?

Selon L. Saint-Pierre (2004: 37) ce type de grilles d'autoévaluation ne peut être d'une grande importance (voir chapitre II: 77). En fait en répondant par «oui» ou «non» aux indicateurs de la grille, l'apprenant ne fournit pas beaucoup d'informations sur ce qu'il pense de sa production ni de la démarche qu'il a utilisée. Autrement dit, les résultats de l'activité d'autoévaluation, ainsi faite, nous donnent très peu d'indications sur les véritables acquis et lacunes des apprenants. Il est très difficile, voire impossible, de connaître sur quel critère un apprenant répond par «oui» ou «non» à l'indicateur: «les opinions sont-elles suffisamment développées?»

Pour clôturer ce chapitre, il est important de signaler qu'aucun espace n'est réservé aux réponses des apprenants. Ce qui nous pousse à nous demander sur la façon dont ces grilles devraient être exploitées dans les classes. Et c'est justement, l'idée qui nourrira le chapitre suivant du présent travail.

---

**Chapitre II:**

**L'autoévaluation dans les  
pratiques de classe des enseignants**

---

## Introduction

Une des questions connexes de notre problématique porte sur la place qu'occupent les activités autoévaluatives dans les pratiques de classe des enseignants lors des séances de production écrite. Pour avoir des éléments de réponse à cette question, nous avons décidé d'assister, bien évidemment avec l'autorisation de la direction de l'éducation nationale de la wilaya de Constantine et la permission des enseignants de français de trois lycées de Constantine, à des séances de production écrite. Il faut rappeler que l'objet de notre observation n'est pas l'activité de production écrite en elle-même mais l'opération d'autoévaluation qui est, selon le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS, relative à cette activité.

Dans le présent chapitre, Nous allons commencer par exposer, avec le plus de détails possibles, le protocole expérimental que nous avons envisagé afin d'avoir une idée globale et réelle sur ce qui se fait en matière d'autoévaluation lors d'une activité de production écrite. Nous détaillerons les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus. Ensuite, nous présenterons la grille que nous avons utilisée pour analyser les pratiques des enseignants observés. Nous sommes partie, dans le choix de la grille d'analyse, du principe qu'elle nous permet d'optimiser notre observation. Nous évoquerons les grilles auxquelles nous nous sommes référées dans l'élaboration de notre grille d'analyse. Puis nous présenterons le corpus recueilli et les résultats obtenus. Ces derniers feront l'objet d'une analyse minutieuse qui se base sur les théories auxquelles nous avons fait appel dans le cadre théorique du présent travail.

### 1. Le recueil de données

Afin d'avoir un regard réel sur la place des activités autoévaluatives dans les pratiques de classe des enseignants lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en 3<sup>ème</sup> AS, nous avons décidé d'assister et de filmer des séances de production écrite avec des classes de 3<sup>ème</sup> A.S dans différents lycées de la Wilaya de Constantine.

Pour ce qui est du choix de la séance (de production écrite), nous le justifions par les résultats obtenus lors du chapitre précédent. Ces résultats nous ont confirmé que l'activité de production écrite est la seule activité pendant laquelle les apprenants ont l'opportunité de s'autoévaluer. Pour ce qui est de la technique utilisée (filmer les séances), nous sommes convaincue que filmer la séance est la technique idéale permettant de refléter fidèlement la

réalité des pratiques de classes. Avoir un enregistrement de la séance nous permettra d'y revenir à chaque fois que nous en avons besoin lors de l'analyse des pratiques de classe.

Pour ne pas influencer les pratiques des enseignants avec qui nous avons assisté, nous avons préféré ne pas leur expliquer l'objectif de notre observation. Nous leur avons fait comprendre que notre expérience vise à mettre en lumière l'activité de production écrite avec toutes ses étapes. Notre rôle se limitait, donc, à assister en tant qu'observatrice à des séances de production écrite et à en faire un enregistrement vidéo.

Pour recueillir les données, nous avons sollicité une dizaine d'enseignants. Malheureusement, seulement six d'entre eux ont accepté notre présence lors de leurs séances. Ceci, nous a permis d'avoir, à la fin de l'expérience, sept enregistrements vidéos et un enregistrement audio (une des enseignants, ayant participé à l'expérience, a refusé d'être filmée) de séances de production écrite (nous avons assisté deux fois avec deux enseignantes). Les séances auxquelles nous avons assisté, sont des séances de production écrite qui ont été faites dans le cadre de l'application ordinaire de la progression annuelle du français de la 3<sup>ème</sup> A.S. L'observation des séances s'est faite au cours des années scolaires 2015/2016, 2016/2017. Les enseignantes qui ont accepté de participer à cette expérience ont eu la gentillesse de nous appeler à chaque fois qu'elles arrivaient à la séance de production écrite. Nous assistions en tant qu'observatrice. Nous ne nous sommes jamais intervenue. Pour que la séance se déroule dans les conditions les plus ordinaires possibles, nous avons essayé de faire de sorte que l'observation se fasse de la manière la plus discrète possible. Par exemple, pour ne pas gêner les enseignantes, nous nous sommes contentée de nous installer au fond de la classe, de remplir la grille d'observation et de prendre des notes. Pour ne pas attirer l'attention des apprenants ni les perturber, nous avons essayé de filmer la séance d'une manière discrète, et ce, en utilisant un téléphone portable dissimulé dans nos affaires. En fait, nous avons fait de sorte que la séance se déroule dans les conditions habituelles en ne déstabilisant ni les enseignantes ni les apprenants car

*« Nous savons que la présence d'une personne étrangère peut conduire les interactants à adopter des attitudes nouvelles; à s'impliquer autrement dans le travail; donc à montrer une autre réalité de la classe » (A. Zétily, 2006: 217)*

Pour rentabiliser encore plus notre observation, nous avons opté pour l'utilisation d'une grille d'observation que nous avons élaborée nous-même. La grille est un outil nous permettant de

limiter le champ de notre observation en nous aidant à rester concentrée sur les objectifs recherchés.

Comme nous l'avons mentionné, l'observation que nous avons faite des séances de production écrite a été effectuée dans des lycées de la wilaya de Constantine. Aucune forme de sélection n'a été effectuée, ce sont tout simplement les lycées où exercent les enseignantes qui ont accepté de participer à l'expérience. Ils sont en nombre de trois. Il s'agit des lycées: Zighoud Youcef, Abdel Hamid Ibn Badis et Bourfaa Ahcène. Nous les présenterons dans les lignes qui vont suivre.

## **2. Informations concernant les établissements, les enseignantes et les apprenants observés**

### **2.1 Le lieu du recueil de données**

Afin d'avoir un regard réel sur la place des opérations autoévaluatives dans les pratiques de classe des enseignants lors de l'enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau des établissements d'enseignement secondaire (lycées), nous avons sollicité plusieurs enseignants exerçant dans différents lycées étatiques de la wilaya de Constantine. Cependant, seulement six d'entre eux ont répondu positivement à notre demande. Ces derniers exercent dans les lycées suivants: Le lycée de Zighoud Youcef situé à Plateau Elmansourah, le lycée appelé Bourfaa Ahcene qui se trouve à la Daïra Hamma Bouziane et le lycée Ibn Badis se trouvant au centre-ville. Nous présenterons ci-dessous brièvement chacun de ces lycées.



L'établissement	L'adresse	Téléphone et Fax	Date de construction	Nature du système	Nombre de groupes
<b>Abdelhammid Ibn Badis</b>	Commune: Constantine Daïra: Constantine	031922426	1848	Demi pensionnat	
<b>Ahcen Bourfaa</b>	Commune: Hamma Bouziane Daira: Hamma Bouziane		1999	Demi pensionnat	
<b>Youcef Zighoud</b>	Commune: Constantine  Daira: Constantine	031613671	1974	Demi pensionnat	<b>Nbr de groupes de 3<sup>ème</sup> AS : 10</b> <b>Nbr de groupes de 2<sup>ème</sup> AS: 08</b> <b>Nbr de groupes de 1<sup>ère</sup> AS: 05</b> groupes de tronc communs science de la nature et 02 groupes de tronc commun littérature

**Figure 29: Tableau représentant les lycées lieux de l'expérience**

## 2.2 Les enseignantes observées

Les enseignantes avec qui nous avons assisté sont les enseignantes qui ont répondu positivement à notre sollicitation. Il s'agit d'enseignantes de différents profils. Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, quelques informations sur ces enseignantes à savoir: leurs âges, leurs années d'expérience, les diplômes dont elles sont titulaires.

L'enseignante	Son âge	Son diplôme	Ses années de service
<b>SA</b>	45 ans	Diplôme de licence en français obtenu au département de français université Constantine	22 ans
<b>TI</b>	27 ans	Diplôme de professeur d'enseignement secondaire obtenu à l'ENS de Constantine	04 ans
<b>GM</b>	27 ans	Diplôme de professeur d'enseignement secondaire obtenu à l'ENS de Constantine	04 ans
<b>SR</b>	27 ans	Diplôme de professeur d'enseignement secondaire obtenu à l'ENS de Constantine	04 ans
<b>FA</b>	27 ans	Diplôme de Master en Français obtenu à l'université Mentouri de Constantine	02 ans
<b>DS</b>	38 ans	Diplôme de Master en Français obtenu à l'université Mentouri de Constantine	02 ans

**Figure 30: Tableau représentant la liste des enseignantes ayant participé à l'expérience**

Il est important de rappeler que les enseignantes qui ont participé à l'expérience n'ont pas fait l'objet d'une sélection. Dans nos analyses, nous n'allons pas nous intéresser aux années d'expériences de ces enseignantes ni à la nature de leurs formations. Nous nous intéresserons plutôt à leurs pratiques de classe. C'est-à-dire qu'aucune tentative explicative des pratiques de ces enseignantes n'est envisagée à ce niveau de notre recherche. Nous allons juste essayer de savoir comment les enseignantes réalisent une activité autoévaluative en classe. Nous allons ensuite essayer de comparer leurs pratiques avec ce que proposent les théoriciens dans le domaine pour ensuite dégager les aspects positifs et les aspects négatifs de leurs pratiques de classe.

### 2.2.1 Les apprenants observés

Les apprenants qui ont fait l'objet de cette observation sont des apprenants de 3<sup>ème</sup>A.S de différentes filières (sciences expérimentales, lettres et philosophie). Ces apprenants suivent tous leur scolarisation dans des lycées étatiques. Ils ont généralement entre 18 ou 19 ans (19 ans pour les redoublants). Il s'agit d'apprenants qui ont fait au moins entre 11 et 12 ans d'études du français (un apprenant algérien fait, en principe trois ans au primaire, quatre ans

au moyen et trois ans au lycée d'apprentissage du français). Dans la présente recherche, nous ne nous sommes pas intéressée au profil socioculturel des apprenants. Nous n'avons pas vu le rapport entre le milieu socioculturel des apprenants et leurs pratiques autoévaluatives. Dans le tableau suivant, nous récapitulons quelques informations concernant les apprenants qui ont participé à l'expérience:

Séances	Filière	Nombre d'apprenants
Séance 1	Sciences expérimentales	08
Séance 2	Sciences expérimentales	20
Séance 3	Sciences expérimentales	14
Séance 4	Sciences expérimentales	28
Séance 5	Lettres et philosophie	08
Séance 6	Sciences expérimentales	28
Séance 7	Sciences expérimentales	22
Séance 8	Lettres et philosophie	09

**Figure 31: Tableau récapitulatif représentant le nombre d'apprenants participant à l'expérience**

Une simple lecture du tableau précédant montre un grand écart dans le nombre d'apprenants d'une classe à une autre. Cette différence s'explique par la période pendant laquelle nous avons assisté à chacune de ces séances. Les séances filmées pendant le troisième trimestre sont les séances marquées par un nombre restreint d'apprenants. Par contre, celles filmées pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire sont des séances auxquelles un nombre plus important d'apprenants y assiste.

En fait, les lycées algériens connaissent un phénomène qui caractérise les classes de 3<sup>ème</sup> AS ces dernières années. Les apprenants de ces classes ont tendance à boycotter leurs cours bien avant la fin de l'année scolaire. En effet, les classes de terminal commencent à se désertier à partir des vacances du printemps. C'est ce qui explique le nombre très limité d'apprenants dans certaines séances à savoir: séance 01 de l'enseignante TI et la séance 06 de l'enseignante FA.

### 3. Présentation du corpus

Le corpus obtenu de cette observation se constitue de huit enregistrements (sept enregistrements vidéos et un enregistrement audio) de séances de production écrite et de huit grilles d'observation remplies (voir A : 165,175, 181, 186, 191, 197, 204). Le choix de la séance se justifie, d'un côté, par l'objectif de notre travail de recherche (l'autoévaluation dans le processus rédactionnel). De l'autre, par les résultats de l'analyse que nous avons effectuée du manuel scolaire et la progression du français de la 3<sup>ème</sup> A.S. Ces dernières, nous ont révélé que l'activité de production écrite est l'unique activité de la séquence offrant aux apprenants l'occasion d'évaluer leurs propres productions en leur proposant des grilles d'autoévaluation préétablies.

Les séances objets d'observation sont des séances faites dans le cadre de l'application de la progression annuelle proposée par la tutelle. Nous avons demandé aux enseignantes de nous appeler dès qu'elles arrivent à la séance de production écrite qui se fait à la fin de chaque séquence du projet (voir figure 24 : 107). Nous présentons dans le tableau ci-dessous, quelques informations principales sur l'ensemble des séances auxquelles nous avons assisté. Ces dernières seront classées selon un ordre chronologique:

Séance	Lycée	Date	projet	Séquence	Texte produit
01	Zighoud Youcef	12/03/2016	<b>Projet: 03</b> Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire	<b>Séquence: 01</b> Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer	<b>L'appel/ Compte rendu</b>
02	Zighoud Youcef	13/03/2016	<b>Projet: 03</b> Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire	<b>Séquence: 02</b> Inciter son interlocuteur à agir.	<b>L'appel</b>
03	Bourfaa Ahcene	15/03/2016	<b>Projet: 02</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence: 01</b> S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader	<b>L'appel</b>
04	Bourfaa Ahcene	07/02/2017	<b>Projet: 02</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence: 02</b> Prendre position dans un débat.	<b>Le texte argumentatif</b>
05	Bourfaa Ahcen	21/02/2017	<b>Projet 2:</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence 2:</b> Prendre position dans un débat : concéder et refuser	<b>Le texte argumentatif</b>
06	Abdelhamid Ibn Badis	23/04/2017	<b>Projet 2:</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence 2:</b> Prendre position dans un débat : concéder et refuser	<b>Le compte rendu critique</b>
07	Abdelhamid Ibn Badis	09/05/2017	<b>Projet 2:</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence 1:</b> S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader	<b>Le compte rendu objectif</b>
08	Abdelhamid Ibn Badis	09/05/2017	<b>Projet 2:</b> Organiser un débat puis en faire un compte-rendu	<b>Séquence 1:</b> S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader	<b>Le compte rendu objectif</b>

**Figure 32: Tableau récapitulatif de l'ensemble de séances observées**

Les apprenants participant à l'expérience ont rédigé l'un des écrits suivants: Un appel, un texte argumentatif, un compte rendu ou un compte rendu critique.

### 3.1 Les enregistrements

Un simple aperçu de la durée de chacun des enregistrements des séances objets de l'observation, montre qu'elles ne correspondent pas forcément à la durée des séances. En fait, puisqu'il s'agit de séances de production écrite, les vidéos contenaient de longs moments de silence, ce sont généralement les moments de rédaction pendant lesquels il n'y a pas eu lieu d'interactions verbales enseignant/ enseigné. Nous avons considéré ces moments de silence comme des moments sans apport informationnel, c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de les omettre et de ne garder, des vidéos, que les parties dans lesquelles il y a eu interaction. Le tableau suivant nous présente avec précision la durée de chacun de ces enregistrements:

séance	La date	Durée de la vidéo
SA	12/03/2016	54'14''
TI	13/03/2016	19'05''
GM1	15/03/2016	12';34''
GM2	07/02/2017	43'04''
SR	21/02/2017	15'23''
FA1	23/04/2017	11'12''
FA2	09/05/2017	09'13''
DS	09/05/2017	13'15''

**Figure 33: Tableau récapitulatif des durées des enregistrements des séances**

La durée des vidéos est représentative. En réalité, elle exprime le taux d'interaction enregistré dans chacune des séances. La longueur de la vidéo montre qu'il y a eu interaction plus ou moins importante. L'interaction montre qu'il y a eu un travail oral qui s'est fait sur la production. C'est-à-dire que le produit final a été bien discuté par l'enseignant et les apprenants, que l'enseignant a mis du temps à planifier le produit avec ses apprenants. En se référant aux phases du processus rédactionnel (voir chapitre I) ceci veut dire que les

enseignantes connaissent l'importance de la phase de la planification qui figure dans tous les modèles du processus rédactionnel, les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987) et ceux Berninger et Swanson (1994) ont prouvé que l'apprenant commence à produire des textes meilleurs lorsque il commence à donner de l'importance à cette phase (voir chapitre 1: 27).

### 3.2 La grille utilisée dans l'observation d'une séance de production écrite

Puisque «*Vouloir tout observer simultanément, c'est ne rien voir*» (<http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562> consulté le 03/05/2017), nous avons décidé de mener une observation organisée<sup>9</sup>. Pour cela, nous nous sommes munie lors de notre observation d'une grille d'observation de séance pédagogique. Nous trouvons qu'une grille d'observation est le moyen susceptible de canaliser notre observation et de la rendre plus efficace. En fait, une grille d'observation d'une séance pédagogique est:

*«Un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menées par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des «attributs» à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible.» (De Ketele, 1987: 127)*

La définition de la grille d'observation telle qu'elle est proposée par De Ketele, nous permet de tracer le tableau suivant:

	<b>observateur</b>	<b>Objet de l'observation</b>	<b>Les procédures de sélection</b>
<b>L'observation de séance de production écrite</b>	Nous-même	Des séances de production écrite.	La séance de production écrite. L'activité d'autoévaluation. Les pratiques de classe des enseignants lors de l'activité d'autoévaluation

**Figure 34: Tableau représentant quelques caractéristiques de l'observation effectuée des séances**

<sup>9</sup> Terme trouvé dans le même article, il est utilisé en distinction du terme observation libre qui veut dire observer sans être muni d'un outil d'observation.

De ce tableau, nous pouvons dégager les caractéristiques suivantes de l'observation que nous voulons effectuer:

- Nous allons, nous-même, effectuer l'observation, aucune forme d'interventions n'est envisagée. Il s'agit d'une observation non participante
- L'objet de notre observation est les pratiques de classe des enseignants relatives à la mise en application de l'activité d'autoévaluation.
- La seule procédure de sélection que nous allons effectuer concerne la séance à laquelle nous allons assister (séance de production écrite), pour ce qui est des lycées et des enseignants, aucun critère de sélection n'a été pris en considération. Pour l'outil d'enregistrement nous avons choisi un Smartphone afin de ne pas perturber les participants.

Pour ce qui est de la grille d'observation, nous nous sommes référée, dans son élaboration, à des grilles pré-élaborées par d'autres chercheurs. Nous nous sommes inspirée de ces grilles afin de confectionner une grille nous permettant d'affiner notre observation et de la centrer sur l'activité d'autoévaluation. Nous citons, dans la liste suivante, les grilles d'observation de séances pédagogiques auxquelles nous avons eu recours dans l'élaboration de la nôtre :

- La grille proposée par A. Zétili dans sa thèse de doctorat (voir A : 160). Ayant observé le même type de séance, cette nous a beaucoup aidée dans l'élaboration de la partie de notre grille portant sur cette séance et son déroulement.
- La grille proposée par GRAZ dans le site: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationtools/observationdeclasses/observationdesclasses.pdf> (voir A:163). Ce qui est intéressant dans cette grille est l'organisation de ses critères. Le fait de distinguer les critères d'ordre général de ceux d'ordre spécifique de la même activité nous a donné l'idée d'organiser les critères de notre grille personnelle de la façon suivante: informations d'ordre général, informations concernant la séance de production écrite et informations concernant l'activité d'autoévaluation. Il faut ajouter que nous nous sommes beaucoup inspirée des questions qui ont accompagné cette grille dans la formulation des critères de la nôtre.



- Etant donné qu'aucune des grilles d'observation de séance pédagogique desquelles nous nous sommes inspirée ne prend en considération l'activité d'autoévaluation, nous avons profité des lectures que nous avons faites sur l'autoévaluation (F. Campanale, 2015: 2) qui nous ont été d'une immense utilité. Elles nous ont beaucoup aidée dans l'élaboration de la partie concernant l'activité d'autoévaluation.

En fait, il est important de rappeler que la séance de production écrite ne nous intéresse pas en tant que telle, c'est plutôt l'activité autoévaluative qui devrait être réalisée lors de cette séance qui retient toute notre attention. C'est ce qui explique qu'au détriment du nombre de critères portant sur l'activité de production écrite, celui des critères portant sur l'autoévaluation est beaucoup plus important. Nous avons voulu, à travers cette grille, recueillir le maximum d'informations sur l'activité d'autoévaluation, sur l'outil utilisé dans la réalisation de cette activité, le moment et le mode de son application, le compte rendu de l'opération..., bref tout ce qui est relatif à cette activité.

**La grille d'observation de l'activité d'autoévaluation effectuée lors de la séance de production écrite**

<b>Informations concernant l'établissement, l'enseignant et les apprenants observés</b>	
Nom de l'enseignant	
Age	
Diplôme	
Années d'expérience	
Nom et adresse de l'établissement	
Nombre d'apprenants	
Type d'observation	
<b>Informations concernant la séance de production écrite</b>	
Date et durée de la séance	
La séance s'inscrit-elle dans la progression du français de 3 <sup>ème</sup> AS ?	
Matériel utilisé	
Préparation effectuée par l'apprenant	
Facteurs pouvant influencer le déroulement de la séance	
Activités qui ont précédé celle de production écrite	
Activités qui succéderont à celle de production écrite	
Y a-t-il une progression dans la démarche effectuée?	
Y a-t-il une trace écrite ?	
Y a-t-il une évaluation ? De quel type est-elle ?	
<b>Information concernant l'activité d'autoévaluation</b>	
Quel outil d'auto-évaluation l'enseignant utilise-t-il en classe ?	
La grille d'autoévaluation utilisée, est-elle :	Intégrale du manuel scolaire ? Du manuel scolaire mais adaptée par l'enseignant ? Effectuée par l'enseignant? Effectuée par l'enseignant avec la collaboration des apprenants ?
Moment d'emploi de la grille	La grille accompagne-t-elle la consigne d'écriture ? Est-elle donnée après un premier jet ? Est-elle donnée après une première évaluation faite par l'enseignant ? Est-elle donnée après l'évaluation définitive des productions des apprenants ?

Le mode d'emploi de la grille	L'activité d'autoévaluation est-elle faite en classe ? si oui, Les apprenants évaluent-ils leurs productions par écrit ? Les apprenants évaluent-ils leurs productions oralement ? L'activité d'autoévaluation est-elle faite à la maison ?
Le compte rendu de l'évaluation	L'enseignant fait-il un compte rendu de l'autoévaluation effectuée par les apprenants ? Si oui, le cas à quel moment de la séance ?
Le compte rendu	Chaque apprenant évalue sa propre production : - Par une confrontation entre pairs, - Par une confrontation autoévaluation/évaluation de l'enseignant
Autres remarques	

**Figure 35: La grille d'observation de l'activité d'autoévaluation effectuée lors de la séance de production écrite**

Notre grille d'observation vise à mettre en lumière les pratiques de classe des enseignants lors de la réalisation d'une activité d'autoévaluation. Les pratiques de classe des apprenants ne sont pas prises en considération dans le présent chapitre.

### 3.3 Informations concernant la séance de production écrite

Il est important de noter que la séance de production écrite est généralement précédée par une séance de préparation à l'écrit pendant laquelle; les apprenants font connaissance de la structure de l'écrit qu'ils sont censés produire à la fin de la séquence. Les enseignantes nous ont expliqué que cette préparation à l'écriture se fait par le biais d'une série d'exercices permettant à l'apprenant de découvrir la structure et les caractéristiques du texte qu'il va produire.

L'observation que nous avons effectuée nous a permis de dégager les étapes par lesquelles passe une séance de production écrite. Mis à part quelques légères différences, ces étapes sont généralement identiques dans toutes les séances auxquelles nous avons assisté.

D'une façon générale, la séance de production écrite commence par l'écriture de la consigne, sur le tableau par l'enseignante et sur les cahiers par les apprenants. Puis, ils en font une lecture, l'enseignante demande à certains apprenants de relire la consigne. Ensuite, elle passe

à l'explication des mots clés de la consigne et du projet d'écriture demandé. L'enseignante fait un rappel de la structure du texte concerné par la consigne (Exemple 1). Ce dernier peut se faire par des questions/réponses (Exemple 2).

### - Exemple 1 : extrait de la séance avec DS

- -DS: on va revoir la différence entre le résumé et le compte rendu, le compte rendu doit être rédigé à la troisième personne du singulier, donc je vais utiliser le «il»
- -DS: je dois établir mon propre plan, donc je suis pas obligé de suivre le plan ou bien l'ordre chronologique de l'auteur.
- Je dois faire les formules «l'auteur pense», «l'auteur croit», «l'auteur affirme», «il estime», etc.
- -Un apprenant: on doit...
- -DS: la longueur?
- -L'apprenant: au quart
- -DS: au quart du texte original, il y a un autre point très important, que le compte rendu doit contenir deux parties, c'est le paratexte, puis la deuxième partie où le compte rendu proprement rédigé, le paratexte c'est quoi? On doit présenter notre texte: le thème, le, ..., la source voilà, l'auteur, le titre, le type de texte, de quoi il est composé ? De combien de paragraphes ? Puis on va rédiger le compte rendu, on va élaborer son compte rendu...

### - Exemple 2: Extrait de la séance 03 avec l'enseignante GM

- -GM: on va rédiger un appel, un appel ça veut dire qu'on va suivre quel plan?
- -Un apprenant: le plan exhortatif
- -GM: le plan du texte exhortatif, donc notre texte doit se composer de
- -Les apprenants: trois

- -GM: trois parties. On doit respecter les caractéristiques de chaque partie...

Afin de faciliter la tâche à leurs apprenants, certaines enseignantes se mettent à élaborer, avec la collaboration de ces derniers, le plan de la production qu'ils doivent rédiger.

### - Exemple 3: Séance 3 avec l'enseignante G M.

- GM: vos grands-pères, vos grands-mères, est ce qu'ils savent lire et écrire?
- Les apprenants: non
- GM: la plupart sont des?
- Un apprenant: des analphabètes
- GM des analphabètes, et cela a? Est-ce que cela a des avantages ou des inconvénients?
- Les apprenants: des inconvénients
- GM: des inconvénients, donc on va essayer dans l'introduction, dans la partie présentative de parler des inconvénients de l'analphabétisme dans notre société. par la suite on va proposer des solutions, Si toute la société devient instruite et bien éduqué, on essaye d'imaginer les résultats. On va proposer des arguments comme solutions et à la fin on lance notre appel d'une façon directe, d'une façon claire pour sensibiliser les personnes de l'importance de cela; d'accords...

Une fois le plan de la production est élaboré, l'enseignante laisse aux apprenants le temps de rédiger leurs textes et passe le reste de la séance à les aider, en allant d'un élève à un autre, des fois à leur demande et d'autres d'une manière spontanée. Soit pour vérifier ce qu'ils sont en train de rédiger et les orienter soit pour répondre à leurs questions. A notre question sur le type de questions que leur posent leurs apprenants, les enseignantes nous ont donné les exemples suivants:

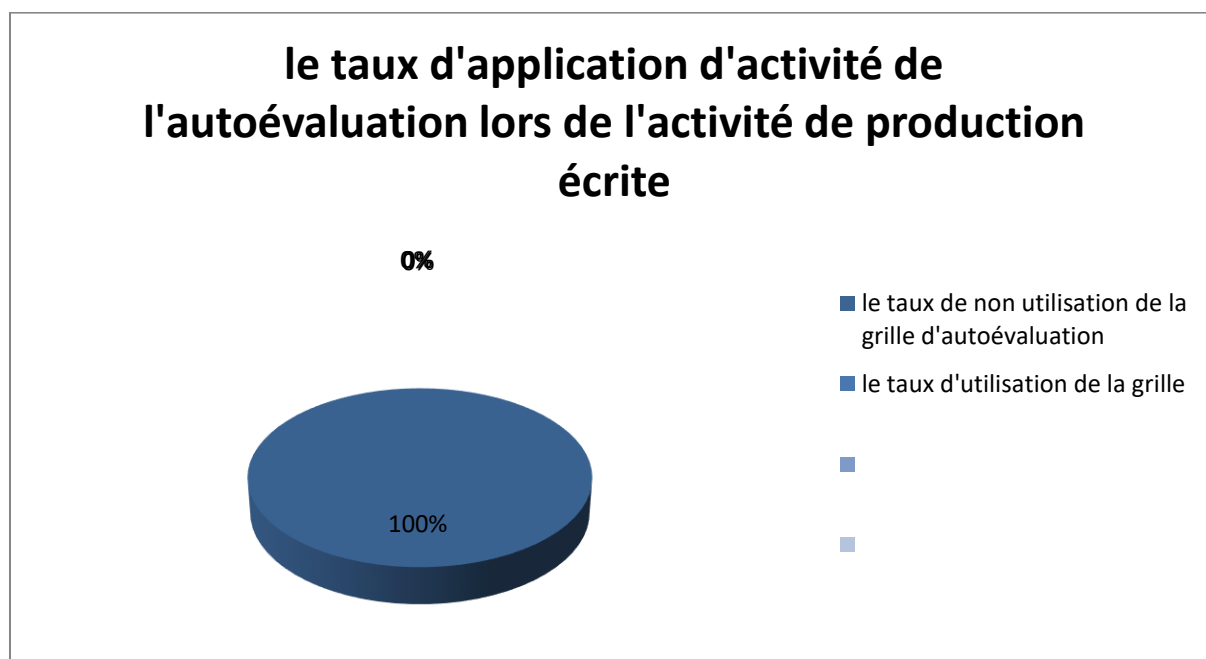
- Regardez Madame si je suis sur la bonne voie ou non?
- Comment dire le mot «.....» (en leur langue maternelle) en français?
- Voilà ce que j'ai écrit, qu'est-ce que je dois faire maintenant?

- Madame, j'ai pas pu commencer, par quoi je dois commencer...

A la fin de la séance, les enseignantes ramassent les écrits de leurs apprenants et en cas où ils ne terminent pas la rédaction, elles leur demandent de le faire à la maison et de ramener le travail la séance qui suit (Par exemple, lors de la séance 04 l'enseignante a demandé à ses apprenants de terminer leurs textes à la maison et de les ramener la séance suivante).

Nous avons demandé aux enseignantes ce qui va se faire de ces écrits, elles ont répondu que les productions écrites vont faire l'objet d'une évaluation suite à laquelle une note va être attribuée à chacune d'elles. Ensuite, une séance de compte rendu de la production écrite va permettre l'amélioration d'une production d'un apprenant, choisie généralement par l'enseignant.

Lorsque nous avons interrogé les enseignantes sur la séance d'autocorrection qui figure dans la progression du français de 3<sup>ème</sup> A.S, elles ont toutes répondu qu'elles ne faisaient pas cette séance. Et ce, par peur de ne pas pouvoir terminer le programme surtout que les apprenants ont tendance à boycotter les cours avant la fin de l'année scolaire. Le secteur suivant, nous montre d'une manière plus claire le taux inexistant de la mise en application d'activité autoévaluative.



**Figure 36: Taux d'application réelle de l'activité d'autoévaluation lors de l'activité de production écrite**

Le secteur ci-dessus représente l'ampleur de la négligence des enseignantes, avec qui nous avons assisté, de l'activité d'autoévaluation. Le fait d'ignorer complètement l'activité prouve que les enseignantes ignorent l'objectif et l'importance de cette activité. Le désintérêt des enseignantes atteint le point de ne pas faire de la séance dite «séance d'autocorrection» destinée à cette activité au profit des autres séances de la séquence jugées, par elles, comme plus importantes.

### ➤ **Quelques caractéristiques de l'activité de production écrite telle qu'elle est réalisée par les enseignantes**

L'observation que nous avons effectuée des séances de production écrite nous a permis de dégager les caractéristiques suivantes :

- Ainsi réalisée, l'activité de production écrite ne correspond à aucun des modèles représentant le processus rédactionnel que nous avons cités dans le premier chapitre de notre travail. En dépit des phases de planification et de mise en texte, celle de «révision» (selon les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Berninger et Swanson (1994)) (voir chapitre I : 21, 30), est complètement négligée par les enseignantes. Nous avons remarqué qu'aucune activité de réécriture n'a été envisagée par ces dernières et que même l'activité d'amélioration d'une production que proposent les enseignantes lors de la séance du compte rendu de la production écrite est réalisée sur un texte imposé par l'enseignant. Autrement dit, l'apprenant n'a aucune chance de réviser son propre texte en vue de l'améliorer. Il n'a aucune occasion de relire son texte afin de chercher ce qui ne va pas et de découvrir ses lacunes. Cela va à l'encontre de ce que pensent les spécialistes de cette phase (révision) d'où le schéma de Hayes 1996 destiné exclusivement à cette phase qui y est considérée comme un processus proprement dit et non pas un sous processus (voir chapitre 1: 39)
- En revenant à la consigne d'écriture, nous avons remarqué qu'aucune des consignes n'a été accompagnée de critères de réussite ou de contrainte... ce qui n'encourage pas les apprenants à revoir leurs produits. Aucune des enseignantes n'a obligé les apprenants d'utiliser d'abord un brouillon. Voici un exemple d'une consigne:

#### - **Séance de l'enseignante GM:**

✓ Sujet: «Lis au nom de ton seigneur qui a créé»

*«Rédigez un appel à tous les citoyens grands et petits afin de les sensibiliser de l'importance de l'éducation et de l'instruction dans la société»*

- En ce qui concerne les langues utilisées pendant l'activité de production écrite, nous avons remarqué qu'elles correspondent parfaitement à ce qu'ont proposé Wang et Wen (2002) dans leur modélisation du processus rédactionnel en L2. Ces deux chercheurs ont distingué les phases réalisées en L2, les phases réalisées en un mélange des deux langues et les phases réalisées en L1 (voir le modèle de Wang et Wen (2002) chapitre I: 48)). Dans la majorité des séances observées, les étapes effectuées ont été réalisées dans les langues proposées par le schéma. Voici un exemple d'utilisation de L1 dans la phase d'explication de la consigne:

- **Séance de l'enseignante GM:**

- ✓ Les apprenants: «éducation»
  - ✓ -L'enseignante: «le verbe 'éduquer' veut dire quoi?»
  - ✓ Les apprenants: «يعلّم»
  - ✓ L'enseignante: «non, ça c'est 'enseigner'»
  - ✓ Les apprenants: «يربي»
  - ✓ L'enseignante: «voilà, l'éducation هي التربية, voilà c'est ça, بصرح هنا عندنا 'lis', c'est le savoir oui, le savoir en général, d'accord! »
- Les questions que posent les apprenants lors de la phase de la rédaction du texte constituent des moments de pauses. Ces derniers constituent une particularité de la rédaction en L2. Ils traduisent la préoccupation linguistique des apprenants. Il s'agit généralement d'une demande de l'aide à cause d'un déficit linguistique. Malheureusement, nous n'avons pas pu enregistrer ce type de questions parce que les apprenants préféraient les poser à leurs enseignantes lors de leur passage entre les rangs.



### **3.4 Informations concernant l'activité d'autoévaluation**

A ce moment de la recherche, nous nous sommes trouvée dans l'obligation de demander aux enseignantes de nous faire des séances d' «autocorrection» dans lesquelles, elles demandent aux apprenants d'évaluer leurs productions écrites. quatre enseignantes ( TI, GM, FA et DS) ont accepté de nous faire des séances de production écrite suivi d'une activité d'«autocorrection»; mais elles nous ont demandé de leur attribuer un peu de temps pour préparer ces séances.

En observant ces séances, la première chose qui a retenu notre attention est que toutes les enseignantes qui nous ont appelée pour assister à des séances de production écrite suivie d'une activité d'«autocorrection» ont prévu des séances de deux heures sauf une. Cette dernière a prévu de demander aux apprenants d'évaluer leurs écrits à la maison.

Lors de la première séance, toutes les enseignantes ont procédé d'une manière identique. Elles ont suivi les étapes de la séance de production écrite (voir : 139) la seule différence, c'est qu'elles n'ont pas ramassé les productions des apprenants à la fin de la séance. Lors de la deuxième séance, les enseignantes ont demandé aux apprenants de réécrire leurs textes tout en essayant de les améliorer en se référant à des grilles d'autoévaluation qu'elles leur avaient données. En nous référant à la grille d'observation de la séance de production écrite que nous avons élaborée, nous allons présenter, dans les pages qui vont suivre, la manière dont les enseignantes ont réalisé l'activité d'autoévaluation.

### **3.5 Résultats obtenus de l'utilisation de la grille d'autoévaluation:**

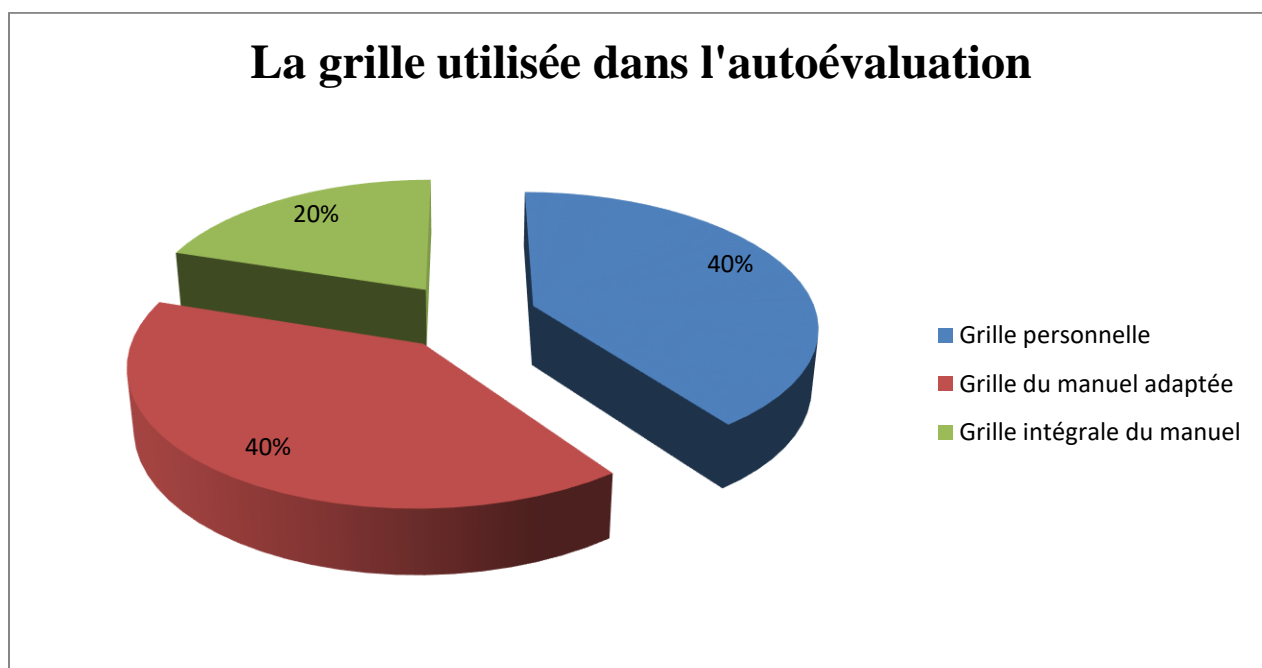
L'analyse des pratiques des enseignantes lors d'une activité d'autoévaluation nous a permis d'enregistrer le constat suivant: les enseignantes qui ont participé à cette expérience utilisent d'une manière très différente ces grilles. Les divergences apparaîtront clairement dans les résultats que nous exposerons dans ce qui suit:

#### **3.5.1 La grille utilisée dans l'activité d'autoévaluation**

Avant de parler des grilles d'autoévaluation qu'ont utilisées les enseignantes lors des séances observées, nous voulons d'abord soulever un point important sur le support de la grille utilisée. Nous avons constaté que certaines enseignantes ont décidé d'écrire la grille sur le tableau. Nous parlons, ici, de l'enseignante TI qui a pensé à écrire la grille d'autoévaluation sur le tableau au moment où ses apprenants étaient en train de rédiger la première version de leurs textes. D'autres enseignantes, ont préféré faire des photocopies et les distribuer aux

apprenants (nous parlons ici des enseignantes: GM1, FA, DS) et il y avait celles qui ont demandé aux apprenants de se référer aux livres (il s'agit de l'enseignante GM 2). Nous trouvons qu'écrire la grille par TI sur le tableau a constitué une perte de temps pour l'enseignante et pour la séance, en plus nous avons constaté que cela a constitué un élément de perturbation pour les apprenants, beaucoup d'entre eux ont arrêté la rédaction de leurs textes et se sont mis à lire ce que leur enseignante écrivait sur le tableau. C'est pour cela que nous considérons qu'il est plus opportun de faire des photocopies de la grille et de la distribuer aux apprenants une fois qu'ils terminent la rédaction de leurs textes ou de les orienter directement vers leurs livres si la grille utilisée est celle du livre.

Pour ce qui est de la grille utilisée dans l'autoévaluation lors des séances observées, nous avons remarqué que le taux des enseignantes qui ont utilisé la grille telle qu'elle est proposée dans le manuel est de 20%. En revanche, celui des enseignantes qui ont utilisé la même grille mais adaptée au niveau de leurs apprenants est de 40%. Les enseignantes qui ont eu l'initiative de confectionner une grille d'autoévaluation personnelle représente le taux de 40%. Le secteur suivant montre d'une manière plus claire la variété dans le choix de la grille que les enseignantes ont décidé de donner à leurs apprenants.



**Figure 37: graphique représentant la grille utilisée dans l'autoévaluation**

Quand nous avons demandé aux enseignantes, qui ont décidé d'apporter quelques modifications à la grille du manuel, la raison de ces modifications, elles nous ont répondu

qu'elles avaient trouvé que certains critères de la grille proposée dans le manuel pouvaient poser des problèmes de compréhension chez leurs apprenants, et c'est ce qui les avait poussées à les supprimer. Nous présentons, dans le tableau suivant, l'ensemble des critères supprimés par ces enseignantes:

La nature de la modification apportée	Grille du manuel
Les critères supprimés	<p><b>1-Critique interne du texte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée?</li> </ul> <p><b>2- Critique externe du texte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.)?</li> <li>-Y a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances?</li> </ul> <p><b>3- Appréciation générale du texte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte rendu?</li> <li>- Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte rendu?</li> </ul> <p><b>4- langue et présentation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie?</li> </ul>

**Figure 38: Tableau récapitulatif des critères supprimés de la grille du manuel scolaire**

Comme le montre le tableau ci-dessus, les changements qu'ont effectués les enseignantes sur la grille du manuel se limitaient à la simple suppression de deux parties de la grille (la critique externe du texte et l'appréciation générale du texte) et d'un critère de la partie de la grille qui porte sur la langue et la présentation. Les modifications n'ont touché ni la forme ni le contenu des critères restant. Autrement dit, les critères maintenus n'ont subi aucune reformulation. Ce qu'il faut ajouter aussi, est que ces enseignantes n'ont pas pensé à ajouter des critères (et/ou indicateurs) autres que ceux qui existent déjà dans la grille du manuel. Pour résumer, nous

pouvons dire que les modifications apportées par les enseignantes à la grille du manuel ont touché plus la forme de la grille que le contenu de ses critères.

Pour le cas des enseignantes ayant utilisé une grille d'autoévaluation personnelle. Il est important de signaler que la grille a été élaborée à l'image de celles qui existent déjà dans le manuel. Elle est constituée du même nombre de parties, les critères proposés ont été formulés d'une manière identique de ceux des grilles du manuel scolaire. Nous avons demandé aux enseignantes les raisons qui les ont poussées à confectionner cette grille. Elles nous ont répondu que le manuel scolaire ne propose pas de grilles d'autoévaluation concernant la technique d'expression objet de la production écrite qui est «l'appel».

### 3.5.2 Moment d'emploi de la grille

L'observation des séances nous a montré aussi que toutes les enseignantes ont eu le réflexe de donner la grille d'autoévaluation aux apprenants après un premier jet d'écriture. Aucune d'elles ne l'a proposée au même moment que la consigne d'écriture. il est à noter aussi qu'aucune de ces enseignantes n'a procédé à une pré-évaluation des productions écrites des apprenants avant de leur demander d'évaluer eux-mêmes leurs écrits. C'est ce que montre le secteur suivant :

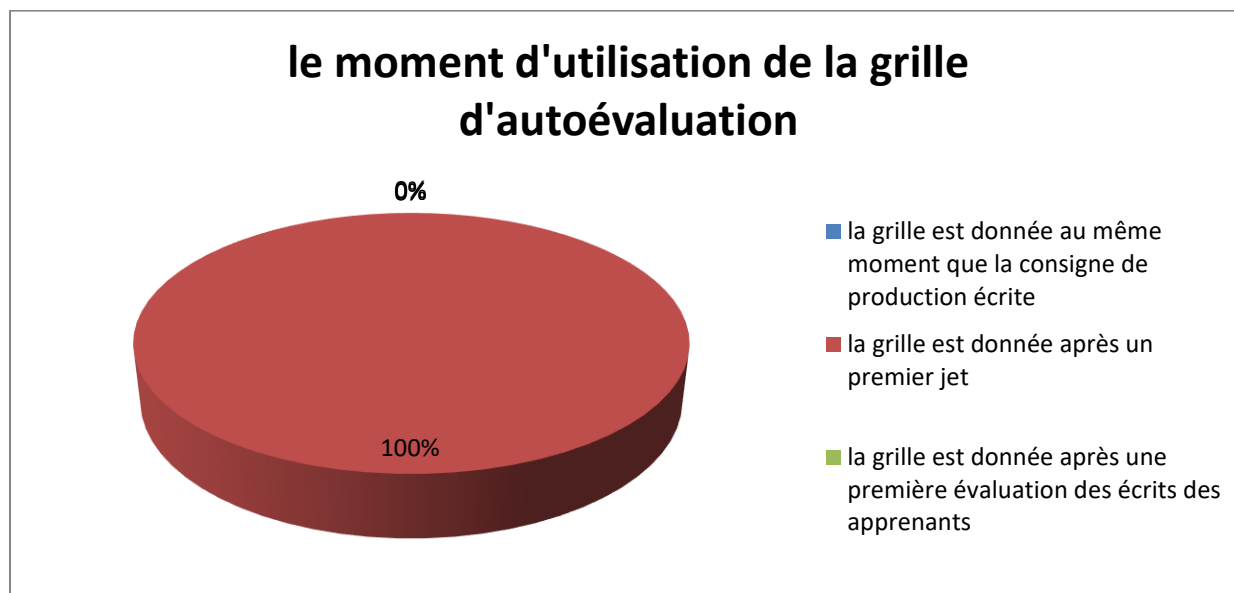
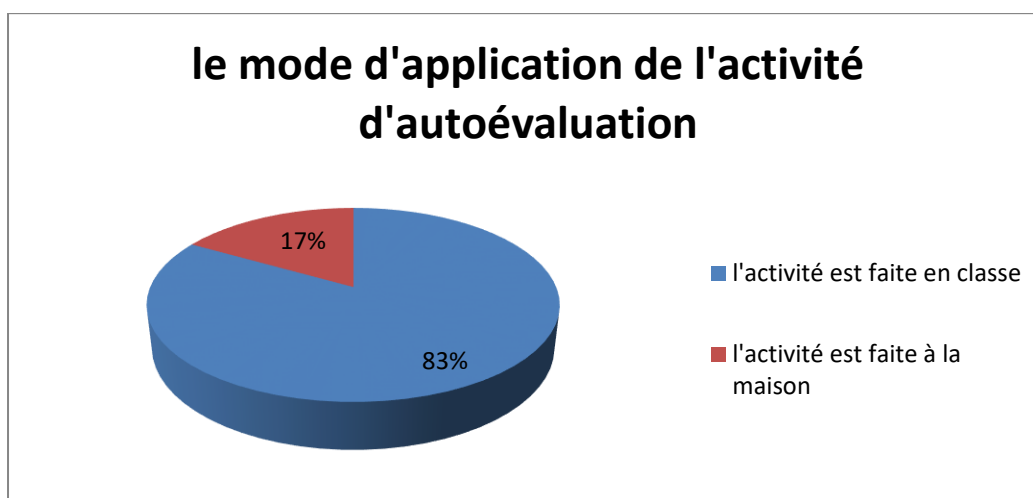


Figure 39: Graphique représentant le moment d'utilisation de la grille d'autoévaluation

D'un côté, l'idée de demander aux apprenants de s'autoévaluer sans faire une première évaluation de la part de l'enseignant ne facilite guère la tâche aux apprenants. Pour nous, une évaluation codifiée (en utilisant un système de codes pouvant montrer aux apprenants la nature de leurs erreurs) pourrait optimiser d'une manière nette leur autoévaluation, cela pourrait aussi améliorer leurs productions écrites en cas de réécriture. De l'autre, le fait de ne pas faire une première évaluation exclut automatiquement l'un des types d'autoévaluation qui est la co-évaluation (voir chapitre I: 70-72). Dans ce type d'autoévaluation, l'apprenant est censé comparer l'évaluation qu'il fait de son produit avec celle faite par l'enseignant. Ceci va priver l'apprenant de se positionner par rapport à l'évaluation de son enseignant, ainsi l'apprenant ne saura jamais si l'évaluation qu'il a faite de sa production est correcte ou non.

### 3.5.3 Mode d'emploi de la grille

Ce qui a attiré notre attention, c'est le fait de demander aux apprenants de faire l'activité d'autoévaluation et la réécriture de leurs textes à la maison, le taux de ces enseignantes reste moins important (un taux de 16,77 %) comparé à celui des enseignantes ayant pratiqué cette activité en classe (dont le taux était de 83,33 %). C'est ce que nous montre le secteur suivant:



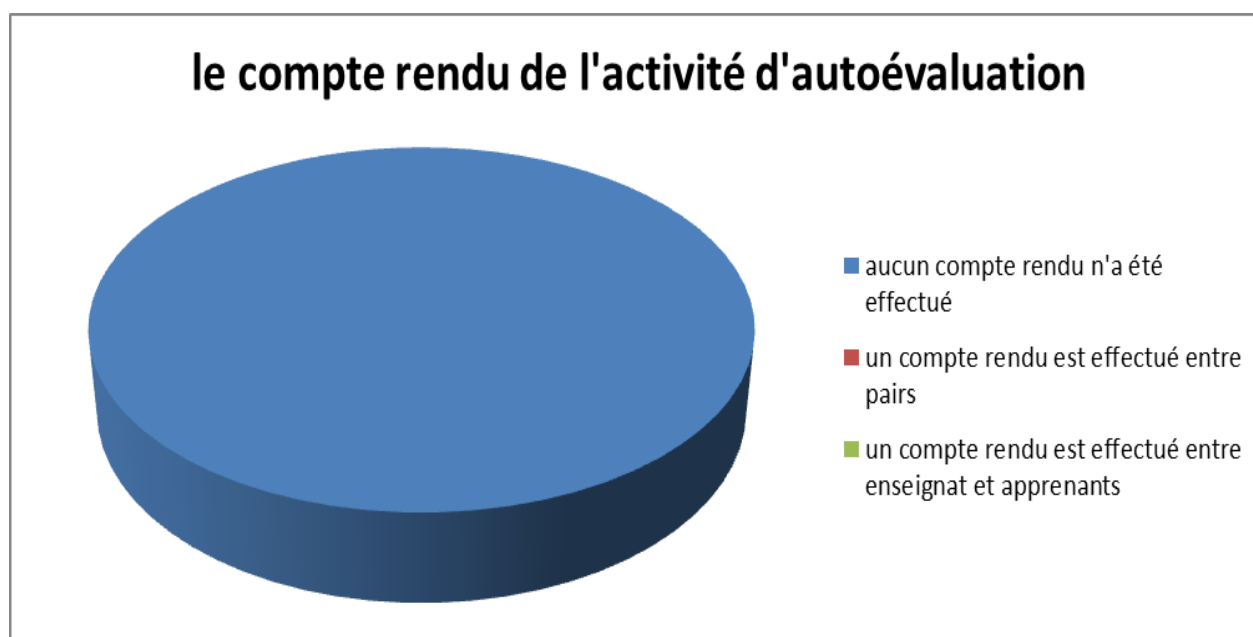
**Figure 40: graphique représentant le mode d'application de l'activité d'autoévaluation**

Les enseignantes qui ont demandé aux apprenants d'évaluer leurs textes à la maison sont les enseignantes qui ont programmé des séances d'une heure. Elles avaient envisagé de ne pas réaliser l'activité en classe. Demander aux apprenants de faire le travail d'autoévaluation à la

maison montre que ces enseignantes ne donnent pas d'importance à cette activité. L'apprenant, à la maison, peut se faire aider par ses parents ou par n'importe quelle autre personne ; ce qui falsifie les résultats de son évaluation.

### 3.5.4 Le compte rendu de l'activité d'autoévaluation

L'observation que nous avons effectuée nous a révélé que les enseignantes n'ont pas fait de compte rendu de l'activité d'autoévaluation et n'ont pas prévu de le faire. Le secteur suivant le montre clairement.



**Figure 41: Le compte rendu de l'activité d'autoévaluation**

Ne pas rendre compte de l'activité autoévaluative, c'est négliger une phase primordiale de l'autoévaluation. Cette phase permet à l'enseignante de recueillir les informations sur ce que pensent ses apprenants de leurs apprentissages (leurs productions écrites dans le cas de notre recherche). Ne pas recueillir ces informations rend impossible la régulation de l'acte d'enseignement/apprentissage et donc rend inutile toute l'opération.

### 3.5.5 Analyse des résultats obtenus:

Analyser les pratiques des enseignantes lors d'une activité d'autoévaluation nous a permis d'en dégager des aspects positifs et d'autres négatifs. Dans le tableau suivant, nous appellerons «point positif» tout comportement respectant les directives et les orientations de théories auxquelles nous avons fait appel dans la première partie de notre travail et nous appellerons «point négatif» tout comportement n'ayant pas respecté ces théories. Nous

résumons, dans le tableau ci-dessous, les points positifs et les points négatifs que nous avons pu dégager. Ces derniers vont être suivis de commentaires et de propositions:

<b>Concernant l'activité de la production écrite</b>		
<b>1. Les étapes de l'activité de production écrite</b>	<b>Points positifs</b>	<b>Points négatifs</b>
	<p>-les enseignantes observées donnent de l'importance à la phase de planification. En fait, cette phase occupe une phase temporelle très importante par rapport à la durée consacrée à la totalité de l'activité de production écrite. Durant cette phase, les enseignantes tendent à amener leurs apprenants à la réalisation du plan du texte à rédiger.</p> <p>-De même pour la phase de la rédaction (appelée la mise en texte dans le schéma de Hayes et Flower (voir chapitre 1: 24). Cette phase aussi retient l'attention des enseignantes. Elles sont, sans doute, au courant des difficultés de leurs apprenants en matière de rédaction et c'est pour cela qu'elles n'hésitent pas à leur venir en aide (surtout durant cette phase) afin qu'ils puissent rédiger le texte demandé.</p>	<p>-Ce que l'on peut reprocher à nos enseignantes est la négligence d'une étape principale du processus rédactionnel dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. C'est l'étape appelé «la révision» dans le schéma de Hayes et Flower (voir chapitre 1: 24).</p>
<b>Commentaire</b>	<p>Ne doutant nullement de la sincérité et l'honnêteté de nos enseignantes, nous signalons que la négligence d'une étape du processus rédactionnel aussi importante que les autres comme celle de la «révision» prive les apprenants de la seule occasion leur permettant d'améliorer leurs textes. Nous savons tous, en tant qu'enseignants que l'apprenant, quand il se met à</p>	

	<p>rédiger un texte en FLE, concentre plus sur le contenu que sur la forme de la phrase ; ce qui peut engendrer un nombre plus ou moins élevé de erreurs que l'apprenant peut éviter facilement s'il relit son texte avant de le remettre à son enseignant. Ce qui justifie cela est l'étonnement des apprenants quand ils voient le nombre des erreurs qu'ils ont commis lors de la récupération de leurs textes.</p>
<b>Propositions</b>	<p>Ce que nous pouvons proposer en matière d'enseignement/apprentissage de l'écrit est la mise en valeur de l'étape de la révision dans la rédaction du texte. Nous sommes convaincue qu'une introduction des procédés de réécriture est une nécessité à ne pas négliger dans l'enseignement de l'écrit. Elle permet aux apprenants de produire des textes meilleurs.</p>
<b>Concernant l'activité d'autoévaluation</b>	
<b>1. Le mode d'utilisation de la grille</b>	<p>-Certaines enseignantes ont préféré demander à leurs apprenants d'évaluer leurs travaux à la maison. Quand nous leur avons demandé si elles vont récupérer les résultats de l'autoévaluation, elles ont répondu qu'elles trouvent que ces résultats n'ont aucune fiabilité et qu'en faire un compte rendu ne sert à rien.</p>
<b>Commentaire</b>	<p>Par cette façon de concevoir l'activité autoévaluative, ces enseignantes négligent un moment crucial, primordial et indispensable, celui du compte rendu de l'autoévaluation. Ce moment figure dans tous les processus d'autoévaluation proposés par les chercheurs (D. Levault (2007), (Doyon et Legris-Juneau (1991), L. St-Pierre (2004)). Pendant ce moment, l'apprenant fournit les informations concernant le produit qu'il a réalisé ou la démarche qu'il a préconisée pour la réalisation de ce produit. Et c'est ce même moment qui permettra à l'enseignant de mieux connaître les lacunes et les difficultés de ses apprenants.</p>
<b>Proposition</b>	<p>Nous pensons qu'il est temps d'expliquer à nos enseignants l'importance de cette activité (autoévaluation) et de chacun de ses moments. il est aussi indispensable de leur montrer les effets de cette activité sur le niveau des</p>



	écrits de leurs apprenants.	
<b>2. La grille d'autoévaluation utilisée</b>		-Nous avons constaté que les enseignantes que nous avons observées ont utilisé, soit la grille telle qu'elle a été proposée dans le manuel, soit la grille proposée dans le manuel scolaire mais modifiée, soit une grille personnelle mais élaborée à l'image de celles du manuel. Ce qu'il faut retenir, également, c'est qu'il y a, parmi ces enseignantes, celles qui n'ont même pas fait une lecture des critères de la grille.
	-Certaines enseignantes ont pensé à adapter la grille proposée par le manuel au niveau de leurs apprenants. -Certaines autres ont même pensé à l'élaboration d'une grille personnelle.	-L'adaptation de la grille n'a touché que la forme de la grille, aucun travail n'a été fait sur les critères. Aucune reformulation de critères n'a été proposée. Tout ce que ces enseignantes ont fait est la suppression de certains critères de la grille jugés comme difficiles pour leurs apprenants. Aucun critère n'a été rajouté en fonction de ce que les apprenants ont appris tout au long de la séquence. -Aucune participation des apprenants dans l'élaboration de la grille d'autoévaluation.
<b>Commentaire</b>	Que l'enseignant élabore la grille d'autoévaluation est quelque chose de positif pour une activité autoévaluative réussie (voir chapitre II : 64). Qu'il le fasse avec la contribution de ses apprenants est l'idéal. C'est le sens propre de ce que signifie l'appropriation des critères d'autoévaluation par les apprenants.	

	<p>Il faut rappeler que les spécialistes dans le domaine insistent sur l'importance de l'appropriation par les apprenants des critères constituant la grille d'autoévaluation. Selon J. Veslin et ses collaborateurs (1992: 102), ces critères ne doivent pas être donnés directement aux apprenants. Ils doivent faire objet d'un enseignement/apprentissage. C'est ce que confirme H. Romian en disant:</p> <p style="text-align: center;"><i>«Ce sont les élèves qui construisent et utilisent leurs critères d'évaluation, guidés par le maître en fonction de l'état de leurs savoirs et de la nature des savoirs à construire » (1993: 10).</i></p> <p>En fait, la participation de l'apprenant à l'élaboration de sa grille d'autoévaluation lui facilite, sans doute, la tâche au moment de l'autoévaluation. Quand il se met à évaluer son travail, il ne va pas perdre du temps à la compréhension du critère, il répond directement. Ainsi, toute la concentration de l'apprenant sera orientée vers le produit et non pas vers les critères de la grille elle-même.</p>
<p><b>Proposition</b></p>	<p>Pour ce qui est de nos propositions concernant l'élaboration de la grille d'autoévaluation, nous nous référons aux travaux de F. Campanale (voir chapitre II: 65-67). Selon elle, la grille d'autoévaluation ne peut être considérée comme une norme à respecter. Cela veut dire qu'imposer des grilles d'autoévaluation aux apprenants ne sert pas à grande chose, c'est la raison pour laquelle il est préférable de la confectionner avec la participation des apprenants. Pour nous, nous pensons qu'il serait plus opportun que l'élaboration se fasse tout au long de la séquence. L'enseignant pourrait profiter de ses cours dans l'élaboration de la grille. Ainsi, à chaque fois que l'enseignant arrive à un point important pouvant aider dans la rédaction d'un bon texte, il le reformule sous forme de critère (et/ou indicateur). Les apprenants le prennent sur le cahier ou sur un petit carnet qui sera destiné à l'élaboration des grilles d'autoévaluation. Au terme de la séquence, l'enseignant et ses apprenants termineront la rédaction des critères de leur grille. De cette façon, l'enseignant atteindra trois objectifs en même temps:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'enseignant ne sera pas obligé de consacrer toute une séance pour élaborer la grille.</li> </ul>

	<p>-La grille élaborée sera en étroite relation avec les contenus enseignés tout au long de la séquence.</p> <p>-Les apprenants participent dans l'élaboration des critères (et/ou indicateur) de la grille (aucun lieu d'incompréhension des critères), ainsi toute leur attention sera orientée vers le texte.</p> <p>Il ne faut pas perdre de vue que la compréhension des critères de la grille d'autoévaluation constitue un facteur déterminant pour la réussite ou l'échec de l'opération autoévaluative. La compréhension des critères est même considérée comme le premier moment de toute opération autoévaluative dans les processus d'autoévaluation (voir chapitre II: 63-67)</p>	
<p><b>3. Le moment de la distribution de la grille</b></p>	<p>Toutes les enseignantes ont distribué la grille après la remise d'un premier jet du texte par les apprenants.</p>	<p>Malheureusement aucune des enseignantes n'a eu l'idée de faire une pré-évaluation des textes rédigés par les apprenants.</p>
<p><b>Commentaire</b></p>	<p>Les enseignantes ont toutes demandé à leurs apprenants d'évaluer leurs propres textes. Aucune d'elles n'a eu l'idée de proposer à ses apprenants une «co-évaluation» ou une évaluation entre pairs. Ces derniers pourraient constituer un facteur de motivation très important pour les apprenants et pourraient casser la routine.</p>	
<p><b>Proposition</b></p>	<p>Varier le type de l'autoévaluation est très important dans ce genre d'activités. L'enseignant peut choisir parmi les modèles proposés par les spécialistes dans le domaine. Par exemple, selon L. Allal (1999), lors d'une activité d'autoévaluation, l'enseignant peut demander à ses apprenants d'évaluer chacun son travail (l'autoévaluation au sens stricte), comme il peut leur demander d'évaluer chacun le travail de son camarade (l'évaluation mutuelle) ou bien de comparer l'évaluation qu'ils ont fait de leurs travaux à celle faite par l'enseignant (la co-évaluation).</p>	
<p><b>4. compte rendu de l'activité d'autoévaluation</b></p>		<p>-L'observation de classes que nous avons effectuée confirme le fait que l'utilisation de grille d'autoévaluation en classe n'a eu</p>

		aucune suite, aucun compte rendu de l'activité d'autoévaluation n'a été fait, ce qui fait de celle-ci, une opération stérile; sans apport ni pour les enseignants, ni pour les apprenants, ni pour l'enseignement de l'écrit.
<b>Commentaire</b>	<p>La négligence des enseignantes du moment du compte rendu de l'autoévaluation reflète l'ignorance de ces dernières des différents moments de l'activité d'autoévaluation dont celui du compte rendu de celle-ci.</p> <p>En fait, le moment du compte rendu de l'activité d'autoévaluation est le moment où l'apprenant communique à son enseignant (et dans certains processus à ses parents) les résultats de son autoévaluation (voir chapitre II: 63-67). C'est un moment très important. En fait, c'est le moment qui permet à l'apprenant de communiquer ses difficultés à son enseignant, de lui expliquer le procédé qu'il a préconisé dans l'élaboration de son travail. Tout cela ne peut être que bénéfique pour l'apprenant parce que cela va permettre à l'enseignant de mettre en place ce qui pourra aider ses apprenants à surmonter leurs problèmes d'acquisition.</p>	
<b>Propositions</b>	<p>Nous pensons que profiter de la séance d'«autocorrection» proposée dans la progression de français de 3<sup>ème</sup> AS. ne peut être que bénéfique pour les apprenants. Elle doit être consacrée à l'activité d'autoévaluation. Ainsi les enseignants auront suffisamment de temps pour la réalisation des différents moments de l'activité autoévaluative.</p>	

**Figure 42: Tableau résumant les résultats de l'expérience suivis des commentaires et des propositions.**

Pour conclure, le tableau ci-dessus nous montre que nos enseignants ont un manque informationnel flagrant concernant de la notion d'autoévaluation, ses moments, ses modèles et son rôle dans la régulation de l'enseignement d'une façon générale et de celui de l'enseignement de l'écrit d'une façon particulière.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière les pratiques de classe des enseignants en ce qui concerne l'auto-évaluation lors de l'activité de production écrite. Pour ce faire, nous nous sommes trouvée obligée de quitter les livres et les articles pour nous orienter vers le terrain (les classes). Nous avons voulu voir de près tout ce qui se passe lors de cette activité. Pour la même raison, nous avons eu recours à la technique que nous avons trouvée meilleure pour refléter telle qu'elle la réalité de la classe, celle de l'enregistrement vidéo des séances de production écrite.

Après avoir eu l'autorisation de la direction de l'éducation de la wilaya de Constantine et l'accord des enseignantes de trois lycées de la même wilaya, nous avons pu assister et enregistrer plusieurs séances. L'observation de ses séances nous a permis de recueillir un nombre important d'informations sur la place de l'activité d'auto-évaluation dans les pratiques de classe des enseignants. Pour résumer les résultats obtenus, nous pouvons confirmer que l'activité autoévaluative ne suscite aucun intérêt de la part des enseignants. En fait, les façons très hétérogènes dont ces enseignants réalisent cette activité dévoilent l'ampleur de l'ignorance de ces derniers en matière d'autoévaluation. Malheureusement, nous avons constaté que les enseignants n'ont aucune information concernant cette activité, concernant ses enjeux et ses objectifs. Ce qui a un impact direct sur leurs pratiques (moments primordiaux de l'activité brûlés)

Les résultats de l'observation que nous avons effectuée prouvent l'absence de tout discours tutelle/enseignants montrant aux enseignants quand, comment et pourquoi utiliser les grilles d'autoévaluation qui existent dans le manuel scolaire. Malheureusement, l'introduction de cette dernière dans les nouveaux programmes n'a pas été accompagnée d'une formation des enseignants leur permettant de mettre à jour leurs connaissances, d'adapter leurs pratiques de classes et d'être au courant des nouveautés exigées par le développement continu dans le domaine de l'autoévaluation.

---

## **Chapitre III:**

# **L'impact de l'utilisation des grilles d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

## **Introduction**

Comme nous l'avons déjà vu dans la première partie de ce travail, la finalité de toute activité autoévaluative est la régulation de l'enseignement/apprentissage (chapitre II: 62). Cette régulation se fait par l'adaptation du contenu de l'enseignement et des démarches utilisées dans cet enseignement en fonction de ce que révèle l'activité comme résultats. Cela veut dire que toute activité autoévaluative ne peut être efficace et fructueuse que si les apprenants sont capables d'évaluer objectivement leur produit, d'exprimer librement ce qu'ils pensent de lui, de dire ce qui les a aidés dans sa réalisation et ce qui les a empêchés de réaliser un produit meilleur.

Dans le présent chapitre, nous allons nous orienter vers les apprenants. Nous voulons vérifier leurs capacités en matière d'autoévaluation. Pour ce faire, nous avons pensé à profiter des grilles d'autoévaluation figurant dans le manuel scolaire et destinées aux apprenants. C'est-à-dire que nous allons essayer d'étudier les opérations autoévaluatives que les apprenants vont appliquer sur leurs productions écrites lors d'une activité d'autoévaluation. Nous avons opté, pour atteindre cet objectif, pour une analyse comparative des productions écrites rédigées par les apprenants avant et après l'utilisation de la grille d'autoévaluation. Nous sommes persuadée que l'analyse comparative est le procédé qui nous permettra de connaître la nature des opérations qu'effectuent les apprenants sur leurs écrits après l'autoévaluation. L'analyse ainsi conçue, nous permettra également d'avoir une idée sur les critères (de la grille d'autoévaluation) dont les apprenants tiennent compte quand ils réécrivent leurs textes.

Dans ce chapitre, nous allons commencer par décrire la méthodologie que nous avons envisagée pour atteindre notre objectif. Ainsi, nous expliquerons le procédé de codification que nous avons utilisé afin de travailler dans l'anonymat. Ensuite, nous présenterons les corpus qui ont fait l'objet de nos analyses. Puis, nous passerons à l'analyse quantitative et qualitative des données collectées.

### **1. La méthodologie**

Le troisième axe de notre investigation vise l'étude des opérations autoévaluatives utilisées par les apprenants lors de la réécriture de leurs productions écrites. Pour atteindre cet objectif, nous avons profité de notre passage dans les classes de 3<sup>ème</sup> AS lors des séances de production écrite pour recueillir notre corpus. Il faut rappeler que les manuels scolaires de français de 3<sup>ème</sup> AS proposent, depuis la dernière réforme du système éducatif algérien, des grilles

### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

d'autoévaluation permettant aux apprenants d'évaluer leurs propres productions (chapitre I : 118).

Etant donné qu'aucun retour de l'activité d'autoévaluation n'a été enregistré lors des séances auxquelles nous avons assisté (aucun compte rendu de l'activité d'autoévaluation n'a été fait (voir chapitre I : 156) ; et afin d'obtenir notre corpus, nous avons demandé aux enseignantes de redonner aux apprenants leurs productions écrites et de leur demander de les réécrire en vue de les améliorer en se référant à une grille d'autoévaluation. Le corpus recueilli va être constitué de productions écrites en deux moments différents, les productions écrites avant l'utilisation de la grille d'autoévaluation et celles écrites après l'utilisation de la grille d'autoévaluation. Les productions écrites récupérées vont être de natures différentes, il s'agit d'appels, de comptes rendu et de comptes rendus critiques.

Pour ce qui est des grilles d'autoévaluation utilisées lors des séances auxquelles nous avons assisté, il s'agit d'une grille élaborée par les enseignantes (la grille utilisée lors de l'autoévaluation de l'appel), une grille du manuel telle qu'elle a été proposée ( la grille utilisée lors de l'autoévaluation du compte rendu critique), et une troisième grille qui est une grille du manuel qui a subi quelques modifications suggérées par les enseignantes( la grille utilisée lors de l'autoévaluation du compte rendu).

L'analyse que nous comptons faire de notre corpus exige une évaluation des productions écrites avant et après l'autoévaluation. Cette évaluation n'est pas normative, c'est une évaluation faite par rapport aux critères de la grille d'autoévaluation proposée dans le manuel ou par l'enseignante. Elle ne vise ni la classification des productions écrites par rapport à une norme recherchée ni leur classification les unes par rapport aux autres pour savoir quelle en est la meilleure.

En fait, notre évaluation vise à vérifier si les écrits des apprenants respectent ou non les critères de la grille d'autoévaluation proposée. Nous voulons à travers cette évaluation savoir à quel point les apprenants tiennent compte des critères de la grille d'autoévaluation quand ils réécrivent leurs textes. Cette analyse nous permet, aussi et surtout, de connaître d'une manière très précise les critères auxquels les apprenants se sont intéressés lors de l'évaluation de leurs écrits.

Les évaluations effectuées vont être suivies d'une étude comparative des résultats obtenus. Cette comparaison est, à notre avis, la meilleure technique qui puisse nous donner une idée



### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

précise sur la façon dont les apprenants évaluent leurs productions. En d'autres termes, elle nous permet de savoir ce que font les apprenants de leurs productions en se référant à une grille d'autoévaluation.

Afin de travailler dans l'anonymat, nous avons décidé de codifier notre corpus. Nous aurons à analyser les productions écrites dans deux moments différents, les premières écrites sans utilisation des grilles d'autoévaluation et les secondes avec utilisation de ces grilles. Puisque, il s'agit de trois types d'écrits différents, nous aurons six corpus à analyser. Nous allons attribuer les codes suivants à ces corpus :

<b>Le corpus</b>	<b>Son code</b>
L'appel sans grille d'autoévaluation	ASGA
L'appel avec grille d'autoévaluation	AAGA
Le compte rendu sans grille d'autoévaluation	CRSGA
Le compte rendu avec grille d'autoévaluation	CRAGA
Le compte rendu critique sans grille d'autoévaluation	CRCAGA
Le compte rendu critique avec grille d'autoévaluation	CRCSGA

**Figure 43: Tableau représentant la codification attribuée aux différents corpus.**

Lors de l'évaluation des productions des apprenants, nous allons utiliser les signes « + » « - » et « / » selon l'état de l'indicateur, le tableau suivant nous donne la signification de chacun de ces signes.

<b>Le signe</b>	<b>Sa signification</b>
+	Indicateur respecté
-	Indicateur non respecté
/	Indicateur inexistant

**Figure 44: Tableau représentant les signes utilisés dans l'évaluation des productions écrites et leurs significations.**

## 2. Présentation du corpus

Les productions écrites que nous allons évaluer sont les productions des apprenants des classes avec lesquelles nous avons assisté. Plus précisément les productions des apprenants des enseignantes qui ont accepté de nous faire des séances de productions écrites suivies de séances d'autoévaluation. Dans le tableau suivant, nous récapitulons ces séances:

<b>La séance</b>	<b>L'enseignante</b>	<b>La technique d'expression</b>
01	TI	L'appel
02	GM	L'appel
03	FA	Le compte rendu
04	DS	Le compte rendu
05	FA	Le compte rendu critique

**Figure 45: Tableau récapitulatif des séances de productions écrites suivies de séances d'autoévaluation.**

Les séances présentées par les enseignantes sont des séances qui s'inscrivent dans le cadre du programme de français de la 3<sup>ème</sup> AS. Dans le tableau suivant, nous résumerons les consignes d'écriture proposées par les enseignantes :

<b>La séance</b>	<b>L'enseignante</b>	<b>La consigne d'écriture</b>
01	TI	« les conséquences du non-respect du code de la route sont catastrophiques dans notre pays, plus de 6000 morts sur les routes par an. Rédigez un appel que vous adressez aux usagers de la route pour leur proposer une manière de bien conduire »
02	GM	« « lis, au nom de ton seigneur qui a créé » Rédigez un appel à tous les citoyens, grands et petits afin de les sensibiliser de l'importance de l'éducation et l'instruction dans la société »
03	FA	« Vous êtes membre de l'association culturelle de votre lycée, pour la rubrique « le saviez-vous ? » De votre journal scolaire. Faites connaître à vos camarades les avantages de la télévision en rédigeant le compte rendu objectif de ce texte »
04	DS	« Vous êtes membre de l'association culturelle de votre lycée, pour la rubrique « le saviez-vous ? » De votre journal scolaire. Faites connaître à vos camarades les avantages de la télévision en rédigeant le compte rendu objectif de ce texte »
05	FA	« dans le cadre d'un débat sur l'utilité ou non de célébrer une fête quelconque, rédigez le compte rendu critique de ce texte »

**Figure 46: Tableau récapitulatif des consignes d'écriture proposées par les enseignantes**

Puisque l'évaluation va être réalisée en fonction des indicateurs de chaque grille d'autoévaluation, et comme les grilles diffèrent d'une technique d'expression à l'autre, nous sommes trouvée obligée de dispatcher notre corpus en trois sous-groupes selon la nature de la production: l'appel, le compte rendu et le compte rendu critique. Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de copies à évaluer dans chacun de ces sous-groupes.

<b>La nature de la production</b>	<b>Le nombre de productions</b>
L'appel	15copies
Le compte rendu objectif	32copies
Le compte rendu critique	07 copies

**Figure 47: Tableau représentant le nombre de copies analysées dans chaque corpus**

### **3. L'analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus**

Dans les pages qui vont suivre, il sera question de l'analyse proprement dite des opérations autoévaluatives effectuées par les apprenants lors 'une activité de production écrite. Pour ce faire, nous analyserons les productions des apprenants avant et après l'autoévaluation. Mais avant cela, nous présenterons pour chaque corpus :

- Le type de production écrite (appel, compte rendu ou compte rendu critique) ;
- Le type d'écrit tel qu'il est présenté dans le manuel scolaire ;
- Le type d'écrit dans les productions écrites ;
- La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes ;
- Les résultats de l'évaluation des productions des apprenants ;
- Quelques précisions concernant la façon dont nous avons analysé les productions écrites ;
- L'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des écrits des apprenants: nous présenterons ici :
  - les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau ;
  - les indicateurs par rapport auxquels les productions ont un niveau meilleur ;
  - les indicateurs par rapport auxquels les productions ont régressé.

#### **3.1 L'appel**

L'appel, une des techniques rédactionnelles proposées dans le programme de 3<sup>ème</sup> AS. Un apprenant de 3<sup>ème</sup> AS doit, lors de la rédaction de ce type précis de production, respecter une certaine structure. Dans les pages suivantes, nous allons commencer par présenter quelques précisions concernant cette technique telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire. Ensuite, nous présenterons le corpus que nous avons recueilli. Puis, nous exposerons les résultats obtenus de l'évaluation des appels rédigés par les apprenants. A la fin, une analyse quantitative et qualitative sera faite des résultats obtenus.

##### **3.1.1 L'appel dans le manuel scolaire**

L'appel est une technique de rédaction que les apprenants devraient étudier dans le troisième projet du programme (manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS: 2). Dans les séquences de ce projet, les apprenants ont à étudier: l'enjeu de l'appel et comment inciter son interlocuteur à agir. De la page 137 à la page 170, le manuel scolaire offre aux apprenants une multitude d'outils leur

permettant de bien connaître la structure et la visée de «l'appel». Des textes supports (manuel scolaire: 137, 140, 142, 144,...) suivis de questions mettant en valeur les caractéristiques de «l'appel». Beaucoup d'activités de production orale et/ou écrite (manuel scolaire: 136, 138, 139, 141, 143, 145, 146,150,...). Beaucoup de précisions concernant l'«appel» dans le cadre de «faire le point» (manuel scolaire: 138, 141, 143, 145,...). Une batterie d'exercices (manuel scolaire: 167, 168, 169, 170) visant les points de langue caractérisant la technique en question. Le manuel donne, dans la page 146, une récapitulation dans laquelle il définit la visée et la structure de l'appel. Selon cette récapitulation:

*«L'appel, visant à faire réagir son (ses) destinataire(s) s'inscrit dans une stratégie d'argumentation qui lui est propre.» (manuel scolaire: 146)*

La structure de l'appel selon cette récapitulation doit respecter l'ordre suivant:

- Une phase expositive dans laquelle l'auteur doit présenter de la situation actuelle d'une manière négative. Cette phase se caractérise par l'emploi des procédés de la description et des temps verbaux organisés par rapport au présent.
- Une phase argumentative, dans laquelle, l'auteur doit convaincre son destinataire de l'importance de la situation alternative recherchée. Pour cela, il doit présenter ses arguments et compter sur leur pertinence. Cette phase doit être liée à sa précédente par un articulatoire exprimant l'opposition.
- Une phase exhortative, dans laquelle, l'auteur utilise le procédé d'interpellation et d'injonction. Elle se caractérise par l'emploi de verbes de performance, d'obligation, de l'impératif et des pronoms personnels qui désignent ou incluent le destinataire.

### **3.1.2 Les appels dans les productions des apprenants**

Les appels recueillis sont des appels que les apprenants ont rédigés lors de deux séances de production écrite ordinaires. Ces séances ont été faites dans le cadre de la réalisation de la progression du français de 3<sup>ème</sup> AS. Dans le tableau suivant nous présentons quelques informations concernant ce corpus.

	<b>L'enseignante</b>	<b>La durée de la séance</b>	<b>Le nombre de copies</b>
<b>ASGA</b>	GM	1h	07
<b>AAGA</b>	TI	2h	08

**Figure 48: Tableau présentant quelques informations concernant les appels rédigés par les apprenants**

Avant de passer à la quantification et à l'analyse des résultats obtenus, nous soulevons ici quelques éléments importants concernant les deux séances de production écrites des «appels» auxquels nous avons assisté. Nous sommes persuadée que ces éléments peuvent être importants voire indispensables pour expliquer certains résultats de l'analyse.

- Comme le montre le tableau ci-dessus, il s'agit d'appels rédigés lors de deux séances de durées différentes. En fait, l'enseignante GM a demandé à ses apprenants de terminer le travail à la maison alors que l'enseignante TI a prévu dès le départ une séance de 2heures pour pousser les apprenants à terminer le travail en classe.
- L'enseignante GM a fait des photocopies de la grille et l'a distribuée à ses apprenants alors que l'enseignante TI a opté pour l'écriture de la grille sur le tableau.

### **3.1.3 La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes.**

La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes, dans cette activité, est une grille qui n'existe pas dans le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AS. En fait, Il s'agit d'une grille élaborée par les enseignantes elles-mêmes. Quand nous leur avons demandé pourquoi elles n'avaient pas utilisé celle proposée dans le manuel, elles avaient répondu qu'il n'existait pas de grille pour cette technique dans le manuel.

La grille proposée par les enseignantes, comme le montre la figure 49 ci-dessous, a été conçue à l'image des grilles qui existent déjà dans le manuel. Que ce soit sur le plan formel ou par rapport au contenu. Il s'agit d'une grille constituée de critères qui se scindent, à leurs tours, en indicateurs.

Sur le plan formel, nous remarquons que cette grille comporte le même nombre de parties que les grilles qui se trouvent dans le manuel scolaire. Ces parties ont les mêmes intitulés aussi.

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

Pour ce qui est du contenu, il faut dire que cette grille comporte des indicateurs communs avec beaucoup de grilles existant déjà dans le manuel.

Il nous semble important de signaler que, mis à part quelques indicateurs qui peuvent caractériser la technique de rédaction en question (par exemple: le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire?), la quasi-majorité des indicateurs proposés par les enseignantes sont des indicateurs d'ordre général, par exemple: y a-t-il un plan personnel et cohérent?

#### Grille d'autoévaluation

Critères	Indicateurs
<b>Volume de la production</b>	-La longueur du récit est-elle conforme aux consignes données (nombre de lignes à ne pas dépasser) ?
<b>Pertinence</b>	-La situation actuelle est-elle bien présentée? -Ma prise de position est-elle suffisamment développée? -Les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés? -L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente? -Le style est-il pertinent et sans contradiction? -Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire?
<b>Organisation</b>	-Y a-t-il un plan personnel et cohérent? -Les parties de l'appel sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas?
<b>Formulation</b>	-La ponctuation est-elle respectée? -Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées? -Les répétitions sont-elles supprimées? -La syntaxe est-elle correcte (structure, accords, modes et temps verbaux, substituts)? -Le type de verbes utilisé est-il correct? -Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression? -Le type de phrases utilisé est-il convenable?

**Figure 49: grille d'autoévaluation proposée par les enseignantes lors de l'activité auto évaluative de l'appel.**

### **3.1.4 Les résultats obtenus de l'évaluation des appels rédigés par les apprenants**

Dans les deux tableaux suivants, nous résumons respectivement les résultats obtenus de l'évaluation des deux corpus ASGA et AAGA. Chacune des lignes de ces deux tableaux représente un indicateur de la grille proposée par les enseignantes. Les colonnes représentent, quant à elles, les productions des apprenants dont les noms et les prénoms ont été remplacés par leurs initiales. Le tableau nous donne des informations précises. Pour chaque indicateur, nous y trouvons les apprenants qui l'ont respecté, ceux qui ne l'ont pas respecté et ceux pour qui il n'existe même pas.



**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

Critère	Indicateur	C	B	B	B	K	B	M	M	B	B	L	Z	C
		A	H	Z	A	K	K	F	S	N	E	M	Y	C
Volume de la production	-la longueur du récit est-elle conforme aux consignes données	/	/	/	/	/	+	-	-	-	-	+	-	+
Pertinence	-la situation actuelle est-elle bien présentée ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-Ma prise de position est-elle suffisamment développée ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ?	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-
	-L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente ?	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-Le style est-il pertinent et sans contradiction ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?	/	/	/	/	/	+	+	+	+	/	+	+	+
Organisation	-Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+
	-Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?	+	-	+	+	-	-	-	+	+	/	-	-	+
Formulation	La ponctuation est-elle respectée ?	29 .4 %	46 .6 %	50 %	63 .6 %	0 0 %	8. 3 %	00 %	30 %	40 %	50 %	3 6 3 %	3 3 3 %	4 5. 4 %
	-Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées ?	6	9	3	4	1 0	6	16	13	14	3	0 7	2 6	7
	-les répétitions sont-elles supprimées ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-La syntaxe est-elle correcte (structure, accord, modes et temps verbaux, substituts,...)	20	17	9	4	5	8	17	13	11	5	1 3	2 7	6
	-Le type de verbes utilisé est-il correcte ?	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
	-les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ?	-	+	-	+	/	+	-	-	+	-	/	/	+
	-Le type de phrase utilisé est-il convenable ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

**Figure 50: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus ASGA**

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

Critère	Indicateur	C A	B H	B Z	B A	K K	B K	M F C	M S	B N S	B E A	L M H	Z Y	C C M
Volume de la production	-la longueur du récit est-elle conforme aux consignes données	/	/	/	/	/	+	+	+	-	-	+	-	+
Pertinence	-la situation actuelle est-elle bien présentée ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-Ma prise de position est-elle suffisamment développée ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ?	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-
	-L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	--
	-Le style est-il pertinent et sans contradiction ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Organisation	-Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
	-Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
Formulation	La ponctuation est-elle respectée	26.3%	73.3%	90.9%	71.4%	61.5%	28.5%	0%	22%	44%	50%	26%	20%	33.3%
	-Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées ?	17	9	7	10	12	3	18	12	8	11	11	27	3
	-les répétitions sont-elles supprimées ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-La syntaxe est-elle correcte (structure, accord, modes et temps verbaux, substitués,...)	28	18	6	11	16	9	18	14	15	17	??	18	9
	-Le type de verbes utilisé est-il correcte ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ?	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	/	/	+
	-Le type de phrases utilisé est-il convenable ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

**Figure 51: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus AAGA**

### **3.1.5 Quantification des résultats obtenus :**

Pour une lecture meilleure des résultats obtenus de l'évaluation des corpus ASGA et AAGA, nous avons pensé à compter, pour chaque indicateur, le nombre de productions qui l'ont respecté, le nombre de celles qui ne l'ont pas respecté et le nombre de celles dans lesquelles il n'a pas d'existence. Les résultats sont présentés dans les deux tableaux ci-dessous :

#### **Remarques**

- Concernant l'indicateur de la ponctuation, nous avons pris la décision de considérer qu'il est respecté lorsque la ponctuation est respectée dans 50% des cas.
- Concernant les indicateurs : fautes d'orthographe et fautes de syntaxe, nous avons préféré ne pas les étudier avec le reste des indicateurs; nous les verrons ultérieurement.

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

<b>Critère</b>	<b>Indicateur</b>	<b>Respecté</b>	<b>Non respecté</b>	<b>Inexistant</b>
<b>Volume de la production</b>	-la longueur du récit est-elle conforme aux consignes données	03	04	06
<b>Pertinence</b>	-la situation actuelle est-elle bien présentée?	13	00	00
	-Ma prise de position est –elle suffisamment développée?	13	00	00
	-les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés?	04	07	02
	-L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente	02	11	00
	-Le style est-il pertinent et sans contradiction?	13	00	00
	-Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire?	07	00	06
<b>Organisation</b>	-Ya-t-il un plan personnel et cohérent?	09	04	00
	-Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas?	06	06	01
<b>Formulation</b>	-La ponctuation est-elle respectée?	03	10	00
	-Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées ?	-	-	-
	-les répétitions sont-elles supprimées?	12	01	00
	-La syntaxe est-elle correcte (structure, accord, modes et temps verbaux, substituts,...)	-	-	-
	-Le type de verbes utilisé est-il correct ?	13	00	00
	-les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression?	5	4	4
	-le type de phrase utilisé est-il convenable?	13	0	0

**Figure 52: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus ASGA**

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

<b>Critère</b>	<b>Indicateur</b>	<b>Respecté</b>	<b>Non respecté</b>	<b>Inexistant</b>
<b>Volume de la production</b>	-la longueur du récit est-elle conforme aux consignes données ?	04	04	05
<b>Pertinence</b>	-la situation actuelle est-elle bien présentée ?	13	00	00
	-Ma prise de position est –elle suffisamment développée ?	13	00	00
	-les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ?	05	8	00
	-L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente	02	11	00
	-Le style est-il pertinent et sans contradiction ?	13	00	00
	-Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?	12	00	01
<b>Organisation</b>	-Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?	12	01	00
	-Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?	09	04	00
<b>Formulation</b>	-La ponctuation est-elle respectée ?	05	08	00
	-Les fautes d'orthographe sont-elles corrigées ?	-	-	-
	-les répétitions sont-elles supprimées ?	13	00	00
	-La syntaxe est-elle correcte (structure, accord, modes et temps verbaux, substituts,...)	-	-	-
	-Le type de verbes utilisé est-il correct ?	13	00	00
	-les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ?	6	5	2
	-le type de phrases utilisé est-il convenable ?	13	0	0

**Figure 53: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus AAGA**

## Quelques précisions sur la façon dont les critères ont été évalués

### ➤ Critère 1: Volume de la production écrite

Le volume de la production écrite est exprimé, dans le cas de notre corpus, en nombre de lignes. Comme le montrent les résultats, ce critère est loin d'être le centre d'intérêt des apprenants; seulement 4 apprenants parmi les 13 ont essayé de le respecter.

Nous expliquons le nombre important d'apprenants n'ayant donné aucune importance à ce critère (6 apprenants chez qui ce critère n'existe même pas) par le fait que l'une des deux enseignantes qui ont fait ces deux séances (l'enseignante GM) n'a pas exigé un nombre précis de lignes. Elle n'a donné aucune indication sur la longueur de la production que ses apprenants doivent rédiger. Ce qui a attiré notre attention, c'est que même après avoir lu les critères de la grille, aucun des apprenants de cette enseignante n'a essayé de revoir le nombre de lignes de sa production. Le nombre de lignes est resté le même (ou presque le même) comme par exemple pour les productions de BH et BA avant et après utilisation de la grille d'autoévaluation. Pour les autres il s'agit de productions inachevées qui ont été complétées après l'autoévaluation (nous parlons ici des productions de CA et BZ et KK)

Il est important de signaler que même si la deuxième enseignante a exigé un nombre précis de lignes à rédiger (elle leur a demandé de ne pas dépasser neuf lignes (Voir A : 178), nous avons remarqué que ses apprenants n'ont donné aucune importance à ce critère. Certains de ses apprenants ont remis des productions de 19 lignes (cas de la production de BNS (voir A : 234-235)) et même des productions de 22 lignes (cas de la production de ZY (voir A : 241-242)).

### ➤ Critère 2: la pertinence

#### ➤ La présentation de la situation actuelle?

Pour ce qui est de la présentation de la situation actuelle, nous avons remarqué que tous les apprenants des deux classes ont respecté cet indicateur. Nous expliquons ceci par le fait que, dans cette partie de la production, les apprenants n'ont fait que reprendre les termes qu'ont utilisés leurs enseignantes lors de l'explication du sujet de la production. Les exemples suivants viennent appuyer cette idée :

#### - Exemple 1 Chez l'enseignante GM

- L'enseignante : « on parle un p'tit peu des personnes (...) des vieux. Vous avez vos grands-pères, vos grands-mères. Est-ce qu'ils savent lire et écrire ? »
- Les apprenants : « Non »
- L'enseignante : « La plupart sont des a... »
- Les apprenants : « Analphabètes »
- L'enseignante : « Des analphabètes oui, et cela a... est-ce que cela a des avantages ou des inconvénients »
- Les apprenants : « des inconvénients »
- L'enseignante : « des inconvénients. Donc, on va essayer dans l'introduction ou dans la partie présentative de parler un petit peu des inconvénients de l'analphabétisme dans notre société... »

Sur les copies des apprenants on trouve les passages suivants :

- **Sur la copie de l'apprenant CA**

*« Il y a dans nos jours, beaucoup des personnes et surtout les vieilles qui sont analphabètes.... »*

- **Sur la copie de l'apprenant BZ**

*« Dans le tiers monde, on remarque beaucoup des analphabètes. Phénomène négative, a des inconviion sur l'humain... »*

- **Sur la copie de BA**

*« Il y a plusieurs gens dans notre société qui sont analphabètes et qui ne sont pas instruites ou cultivés, .... »*

➤ La prise de position

La prise de position, étant considérée comme une partie prenante de tout « appel », est présente dans toutes les productions des apprenants. Dans cette partie de leurs productions, les apprenants devaient exprimer leurs points de vue vis-à-vis de la situation actuelle afin de mieux introduire leurs arguments et de bien justifier l'importance du changement souhaité par cet « appel ». Pour ce faire, les apprenants ont exprimé leurs points de vue en utilisant des

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

adjectifs de valeur indiquant le danger et la gravité de la situation ou en dénonçant les responsables de cette situation. C'est ce que montrent les exemples suivants:

- **Exemples tirés de la classe de GM**

- **Sur la copie de BH**

*« dans notre époque l'éducation joue un rôle important mais il y a plusieurs personnes qui ne sont pas éduquées et cette situation négative,... »*

- **Sur la copie de KK**

*« Le savoir est important dans la société. »*

- **Exemples tirés de la classe de TI**

- **Sur la copie de MFC**

*« et la sa devient une catastrophe et on ne peut pas juger qui est le responsable à faire ce danger car..... »*

- **Sur la copie de BNS**

*« ce phénomène est devenue une cauchmare,... »*

- **Sur la copie de ZY**

*« tout ces dégâts et ces catastrophiques accidents se produisent à cause de l'inconscience des conducteurs.. »*

➤ L'argumentation.

L'argumentation représente une partie importante de tout « Appel ». C'est pour cela qu'elle est présente dans toutes les productions écrites des apprenants. La fonction de l'argumentation dans l'appel est de montrer les bienfaits du changement voulu à travers l'appel. Elle vise à convaincre le lecteur de l'importance du changement recherché et à le pousser à agir. C'est à dire, que les apprenants de l'enseignante GM devraient argumenter pour l'importance du savoir et de l'apprentissage et ceux de l'enseignante TI pour l'importance du respect du code de la route.

Nous avons remarqué que la partie argumentative de l'appel dans les « appels » rédigés par les apprenants de l'enseignante TI ne visait pas l'objectif voulu de l'appel. Autrement dit, la partie argumentative, si elle existe dans ces productions, ne vise pas à convaincre le lecteur



### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

des avantages de la réduction du nombre d'accidents de la route. Ce que les rédacteurs de ces productions ont fait c'est l'explication de la situation actuelle en énumérant ses causes. Les productions de LMH, MFC et CCM en sont les exemples. Ceci ne peut être expliqué que par le fait que la structure de l'appel n'a pas été suffisamment travaillée par l'enseignante.

#### ➤ La pertinence du style et la présence de contradictions

Dans l'analyse de cet indicateur, nous nous sommes contentée de chercher les éventuelles contradictions dans les productions des apprenants. Pour ce qui est de la pertinence du style, nous avons jugé que le niveau des productions des apprenants est tellement modeste qu'il est utopique de parler de style. En fait, les apprenants ne font que réécrire ce qui a été dit par leurs enseignantes lors de l'explication de la consigne. Aucun développement d'idées, ni proposition d'arguments personnels ne sont constatés dans leurs productions d'où l'inutilité de parler de style.

#### ➤ Le procédé d'interpellation

L'interpellation représente la partie exhortative. Elle constitue la troisième et dernière partie de l'appel. Son importance fait d'elle une partie prenante voire indispensable de tout appel. Il faut dire que le manuel scolaire propose une multitude d'exemples d'appels donnant aux apprenants la possibilité de diversifier le procédé d'interpellation qu'ils peuvent utiliser.

Dans l'évaluation de cet indicateur, nous avons remarqué que les apprenants de l'enseignante TI ont bien compris la visée du texte et l'importance de cette partie de leur production. La preuve, tous ses apprenants ont terminé leur production par une partie exhortative avant même de s'autoévaluer. Ceci n'a pas été le cas pour les apprenants de l'enseignante GM, la majorité de ses apprenants (sauf l'apprenant BZ) n'a rédigé la partie exhortative de la production qu'après s'être autoévalués. Nous citons ici quelques procédés d'interpellation utilisés par les apprenants :

#### - **Sur les copies de CCM, ZY, et LMH**

*« je lance cet appel »*

#### - **Sur les copies de SM, BA, BH et CA**

*« j'appelle... »*

#### ➤ **Critère 3: L'organisation**

#### ➤ Le plan, les parties et l'emploi des alinéas

Les enseignantes qui ont élaboré cette grille demandent aux apprenants de vérifier s'ils ont utilisé un plan personnel. Or, ce que nous avons remarqué lors des séances de production écrite est que les deux enseignantes ont discuté avec leurs apprenants le plan du texte qu'ils vont rédiger. Il s'agit, en fait, d'un plan commun pour tous les apprenants et non pas de plan personnel pour chacun d'eux.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons vérifié si les apprenants ont respecté ou non le plan discuté avec l'enseignante. C'est-à-dire, nous avons considéré l'indicateur comme étant respecté lorsque l'apprenant développe le plan proposé en classe. Si ce n'était pas le cas nous l'avons considéré comme non respecté.

Pour ce qui est des parties et des alinéas, l'évaluation des productions des apprenants nous a révélé l'importance que donnent les apprenants à l'organisation de leurs écrits. Presque tous les apprenants ont présenté après l'autoévaluation des «appels» constitués des trois parties (les trois parties de l'appel qui sont la partie présentative, argumentative et exhortative). Nous avons remarqué, par ailleurs, que certains apprenants n'ont pas essayé de mettre en exergue ces parties par l'emploi des alinéas. Nous prenons comme exemples ici les productions de LMH et de BK qui se présentent comme une suite de phrase commençant chacune par un tiret et se terminant par un point. Nous présentons ici la production de LMH (voir A : 238-239)

Deux productions ont attiré notre attention aussi, il s'agit des celles de MFC (voir A : 229-230) et de ZY (voir A: 241-242). Ces dernières ont été présentées en un seul bloc. C'est-à-dire en un seul paragraphe.

#### ➤ **Critère 4: Formulation**

##### ➤ La ponctuation

Pour ce qui est de l'évaluation de la ponctuation, nous avons opté pour le calcul. Lorsque la ponctuation est correcte dans au moins 50% des cas nous avons considéré que le critère est respecté. Nous considérons la ponctuation comme étant correcte lorsque l'apprenant utilise le bon signe de ponctuation là où il faut. Nous en proposons les exemples suivants:

- **-Sur la copie de CCM**

*« Je lance cet appel au usagers de la route à être contient et à respecter le code de la route. »*

- **Sur la copie de KK**

*«Dans le tière monde, la majorité des pays Africains ont déclaré à partirdes sondages et des statistiques qu'il y en a vrément un pourcentage très élevé des analphabètes qui ne savent ni lire ni écrire. Ce problème touche toutes les tranches. »*

Dans le cas où l'apprenant se trompe dans le choix ou dans l'emplacement du signe de ponctuation, la ponctuation est considérée comme incorrecte.

- **Exemple de signe de ponctuation mal choisi**

- **Le signe « \* » sur la copie de BNS**

*« \*ces dernière temps, dans notre pays, »*

- **Exemple de signe de ponctuation mal placé**

➤ La « , » dans la production de BZ

*«on remarque beaucoup des analphabèts phénomène négative, a des inconvion sur l'humain. »*

Il faut avouer qu'évaluer la ponctuation des productions des apprenants n'était pas une mince tâche pour nous. En fait, les apprenants ont tendance à utiliser de très longues phrases. Nous évoquons ici l'exemple de la production de ZY chez qui la notion de la ponctuation n'existe même pas. En voici un extrait:

*«tout ces dégats et ces catastrophiques accidents se produisent à cause de l'inconscience des conducteurs sont qu'il soient jeunes ou vieux parceque tout les mediats et les journaux dans leurs articles disent que c'est le plus grand nombre des catastrophes de la route sont causée par les jeunes et leurs inconscience.... »*

En plus nous avons été confrontée à des cas où c'était difficile pour nous de savoir s'il s'agissait d'un point ou d'une simple trace de stylo. Nous parlons ici du cas de l'apprenant BK (voir A : 227-228).

➤ Les fautes d'orthographe

Pour ce qui est des fautes d'orthographe, nous savons très bien qu'elles sont soit lexicales (et ce lorsqu'elles se rapportent à la façon dont le mot doit être écrit) ou grammaticales (lorsqu'elles concernent les marques morphologiques et l'application des règles d'accord (féminin/masculin, singulier/pluriel, terminaison des verbes...)).

Dans l'analyse de notre corpus, nous ne nous sommes intéressée, dans l'analyse de cet indicateur, qu'aux fautes d'orthographe lexicales. Pour ce qui est des fautes d'orthographe grammaticales, nous les avons pris en considération dans l'analyse de l'indicateur qui porte sur la syntaxe. Selon la grille d'autoévaluation proposée aux apprenants, tout ce qui est relatif aux problèmes d'accords et des terminaisons des verbes fait partie de la syntaxe.

Parmi les fautes d'orthographe lexicales que nous avons rencontrées, il y a celles qui sont liées au système phonologique de la langue française. Nous en présentons dans ce qui suit quelques exemples:

- **Sur la copie de BH**

*« tré » au lieu de « très »;*

- **Sur la copie de ZY**

*« cotidiennement » au lieu de « quotidiennement »;*

*« inconsiencie » au lieu de « inconscience »;*

- **Sur la copie de MFC**

*« précer » au lieu de « presser »;*

- **Sur la copie de BK**

*« incontience » au lieu de « inconscience »;*

Nous avons aussi rencontré des fautes qui mettent en relation le son/ mot/sens. Dans ce type d'erreurs, l'apprenant utilise le mauvais mot. C'est-à-dire qu'il utilise un mot qui ne donne pas le sens qu'il voulait dire. En voici quelques exemples :

- **Sur la copie de KK**

« ...D'abord d'ampleur de l'instruction.... » au lieu de « D'abord l'importance de l'éducation »

- **Sur la copie de CA**

« ...il y a beaucoup de gens convertent cette chemaine par un autre .... » A lieu de « il y a beaucoup de gens qui changent ce chemin pour un autre.... ».

➤ La syntaxe

Pour ce qui est de l'analyse de la syntaxe de notre corpus, nous nous sommes limitée à la vérification des: problèmes d'accords (déterminant/nom, nom/adjectif, sujet/verbe), de substitution, des modes et des temps verbaux et de la structure de la phrase. C'est ce que suggère la grille d'autoévaluation proposée aux apprenants en ce qui concerne l'évaluation de la syntaxe.

L'analyse de notre corpus nous a révélé les difficultés des apprenants. Nous avons remarqué que les erreurs commises par les apprenants concernent les notions basiques de la langue française. Des notions qu'ils ont vues et revues à plusieurs reprises tout au long de leur scolarisation. En voici des exemples:

- **Exemples de problèmes d'accord:**

**Concernant l'accord sujet/verbe:**

- **Sur la copie de MFC**

« des piétons qui traverse... »

- **Sur la copie de CA**

« Quand nous lis les instructions de.... »

**Concernant l'accord déterminant/nom:**

- **Sur la copie de BH**

« le savoir est un nécessité.... »

- **Sur la copie de KK**

*« sans avoir un génération... »*

**Concernant l'accord nom/adjectif:**

- **Sur la copie de BNS**

*« ...ces dernière temps,.... »*

- **Sur la copie de BZ**

*« ...Phénomène négative.... »*

- **Exemples de problèmes de substitution**

**Concernant la substitution grammaticale:**

- **Sur la copie de CA**

*« ...notre.....générations... »*

- **Sur la copie de LMH**

*« .....en lit beaucoup d'accidents... »*

**Concernant la substitution lexicale:**

- **Sur la copie de CA**

*« Pour éviter les dégâts des instructions,.... » au lieu de*

*« Pour éviter les dégâts de l'analphabétisme,... »*

- **Sur la copie de BH**

*« ... changer le problème. » au lieu de «...résoudre le problème. »*

- **Exemples de modes et de temps verbaux**

D'une façon générale, nous avons remarqué que les apprenants ont utilisé les temps et modes qui conviennent. Ceci n'a pas été sans commettre des erreurs. Les exemples suivant viennent nous donner une idée sur les difficultés des apprenants en matière de conjugaison:

- **Sur la copie de BNS**

*« Il faut que les conducteurs être au moins..... »*

- **Sur la copie de MFC**

« *Il faut limiter cette catastrophe...* »

- **Sur la copie de SM**

« *..., si les conducteurs respectent les ...* »

- **Sur la copie de MFC**

« *parce que les piétons sont toujours précéder...* » au lieu de « *pressés* »

- **Exemple des problèmes de structure des phrases**

Nous avons remarqué que les apprenants ont du mal à construire des phrases correctes sur le plan structural. Nous présentons ci-dessous quelques exemples de phrases comportant des problèmes de structures :

**Phrases complexes trop longues :**

- **Sur la copie de ZY qui a écrit :**

« *tout ces dégâts et ces catastrophiques accidents se produisent a cause d l'inconscience des conducteurs sont qu'il soient jeunes ou vieux parceque tout les médiats et les journaux dans leurs articles disent que c'est le plus grand nombre des catastrophes [...]* »

**Phrases n'ayant pas de sujet :**

- **Sur la copie de BNS**

« *Parce que sont entrain de ....* »

**Phrase comportant deux sujets:**

- **Sur la copie de MFC**

« *Ce dernier il va faire une catastrophe...* »

➤ les répétitions, verbes utilisés et le type de phrases utilisé

En ce qui concerne les répétitions nous avons constaté qu'elles ne figurent pas dans les productions des apprenants. Quant aux verbes utilisés, il faut avouer qu'en dépit de leurs difficultés en matière de conjugaison, les apprenants ont tous utilisé le type de verbes qui convient pour chacune des parties de leurs productions, à savoir :

- **Exemples de verbes d'état dans la première partie :**

- **Sur la copie de BNS**

« *Ce phénomène est devenue un cauchemare* »

- **Sur la copie de BK**

« *... des accidents qui sont vraiment catastrophiques...* »

**Les verbes qui appellent à agir dans la dernière partie :**

- **Sur la copie de BA**

« *Soyez civilisez et cultivez.* »

➤ les articulateurs et les connecteurs

Nos constatations, en ce qui concerne les articulateurs et les connecteurs, nous permettent de dire que les apprenants ont tous compris l'importance de l'utilisation des articulateurs et des connecteurs logiques, surtout dans la seconde partie de leurs « appels ». L'emploi de ces connecteurs ont permis aux apprenants d'organiser leur argumentation. Nous citons ici l'exemple de :

- **La copie de BA qui a utilisé les articulateurs:**

« *d'abord* », « *en plus* » et « *en outre* »;

- **La copie de BA qui a utilisé les articulateurs:**

« *d'une part* »- « *d'une autre part* »;

- **La copie de BK qui a utilisé les articulateurs:**

« *premièrement* », « *deuxièmement* » et «  *finalement* ».

Cela ne veut pas dire que tous les apprenants maîtrisent l'emploi des articulateurs et des connecteurs logiques. Les exemples suivants montrent bien les difficultés des apprenants :

- Beaucoup d'apprenants ont négligé le fait que la deuxième partie doit toujours commencer par un connecteur exprimant l'opposition pour trancher entre la situation actuelle et le changement auquel l'auteur appelle.



- Beaucoup d'apprenants commencent leurs argumentations par utiliser un type d'articulateur et enchaînent par des articulateurs d'autres types, Par exemple :

- **Sur la copie de BNS qui a utilisé la suite d'articulateurs suivante :**

« *D'abord* », « *en outre* » et « *d'une autre façon* ».

- **Sur la copie de CCM qui a utilisé la suite d'articulateurs suivante :**

« *En premier lieu* », « *deuxièmement* » et « *en dernier lieu* ».

### **3.1.6 Analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des « Appels » écrits par les apprenants**

Dans le but de rendre plus clairs les écarts entre les productions écrites par les apprenants sans et avec utilisation de la grille d'autoévaluation, nous avons décidé d'utiliser des courbes. Ces courbes, représente chacune les résultats de l'évaluation de chaque corpus (ASGA et AAGA). La courbe bleue représente les résultats de l'évaluation du corpus ASGA et la courbe rouge représente les résultats de l'évaluation du corpus AAGA.

Ensuite, nous avons pensé à superposer les deux courbes afin de faciliter la lecture des écarts dans les résultats obtenus. Une telle représentation des résultats nous permettra de connaître facilement les indicateurs qui ont été à l'origine des modifications engendrées par l'utilisation de la grille d'autoévaluation. Elle nous permettra, également, de connaître la nature de ces modifications si elles existent ; c'est-à-dire de connaître si la modification effectuée est positive ou négative (positive lorsqu'elle donne lieu à une amélioration de la production écrite et négative lorsqu'elle donne lieu à une dégradation de celle-ci). En d'autres termes, les deux courbes superposées nous montrent d'une manière claire et précise les indicateurs de la grille d'autoévaluation qui ont fait l'objet de l'acte d'autoévaluation pratiqué par les apprenants et, en même temps, elles nous montrent la nature de l'impact de cet acte sur la production.

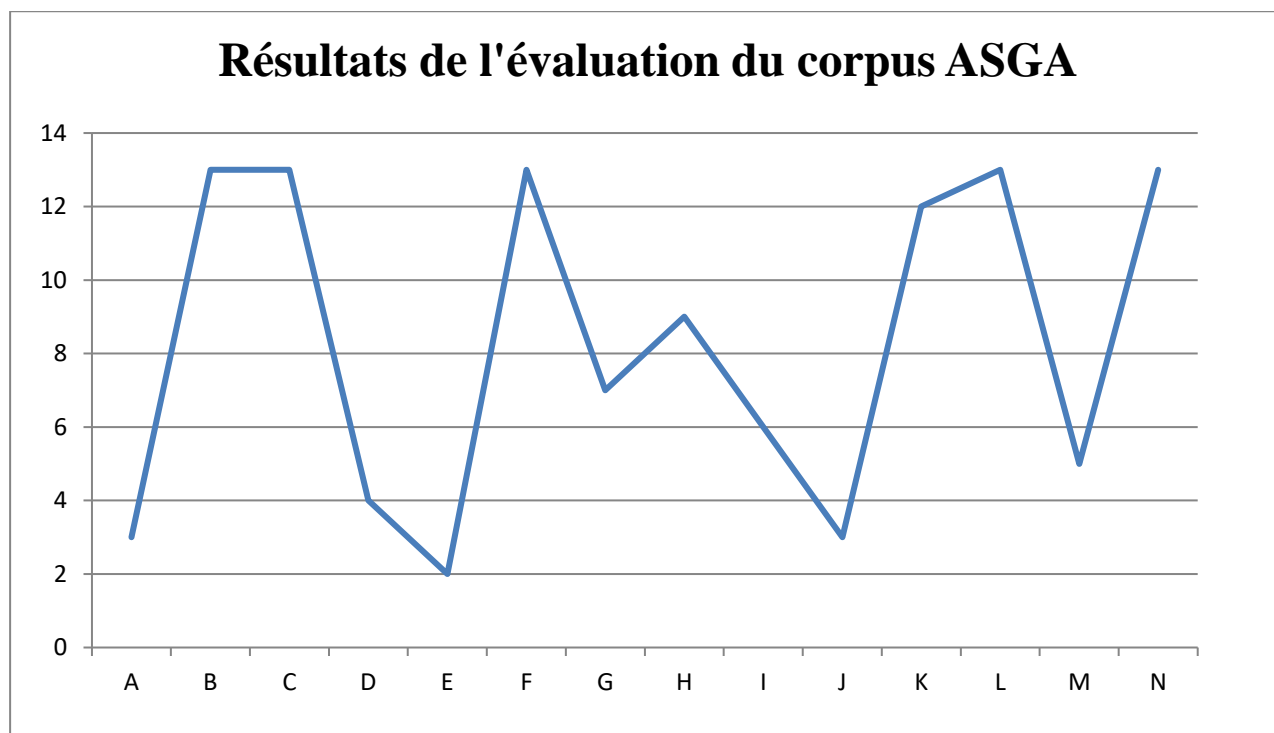
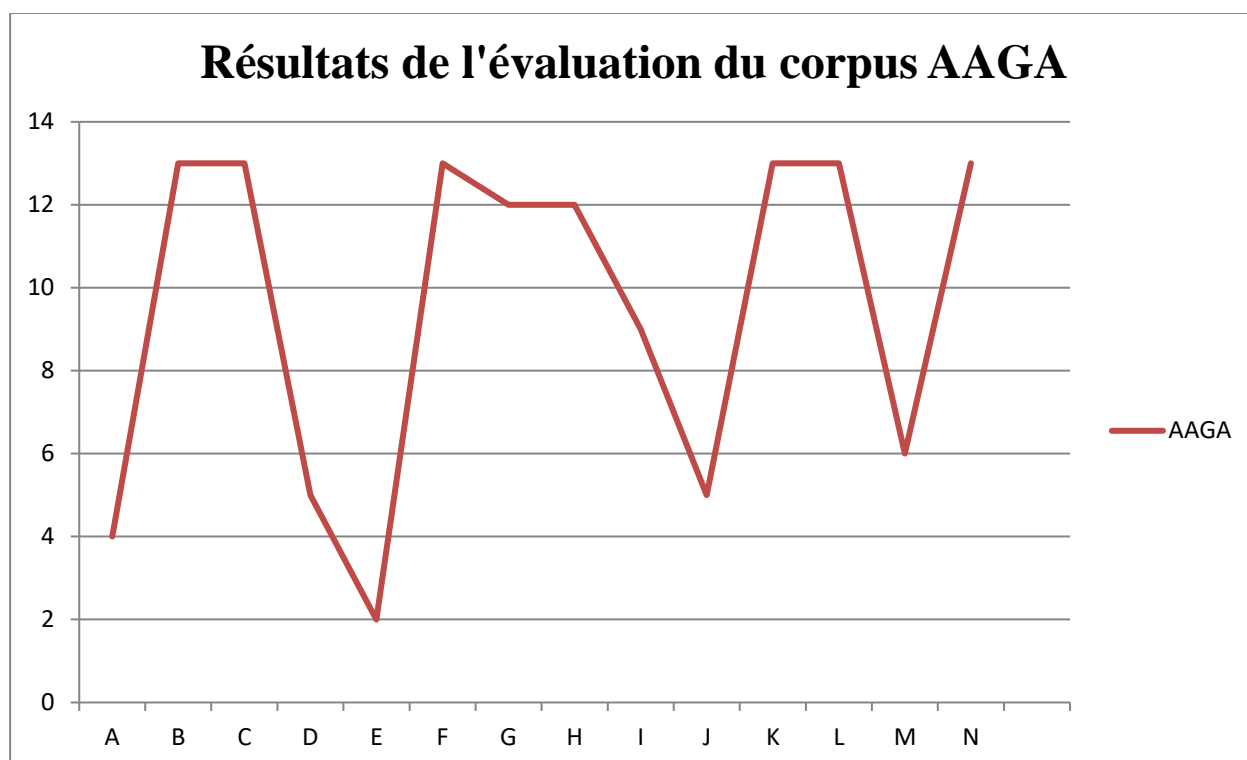


Figure 54: Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus ASGA

**Légende**

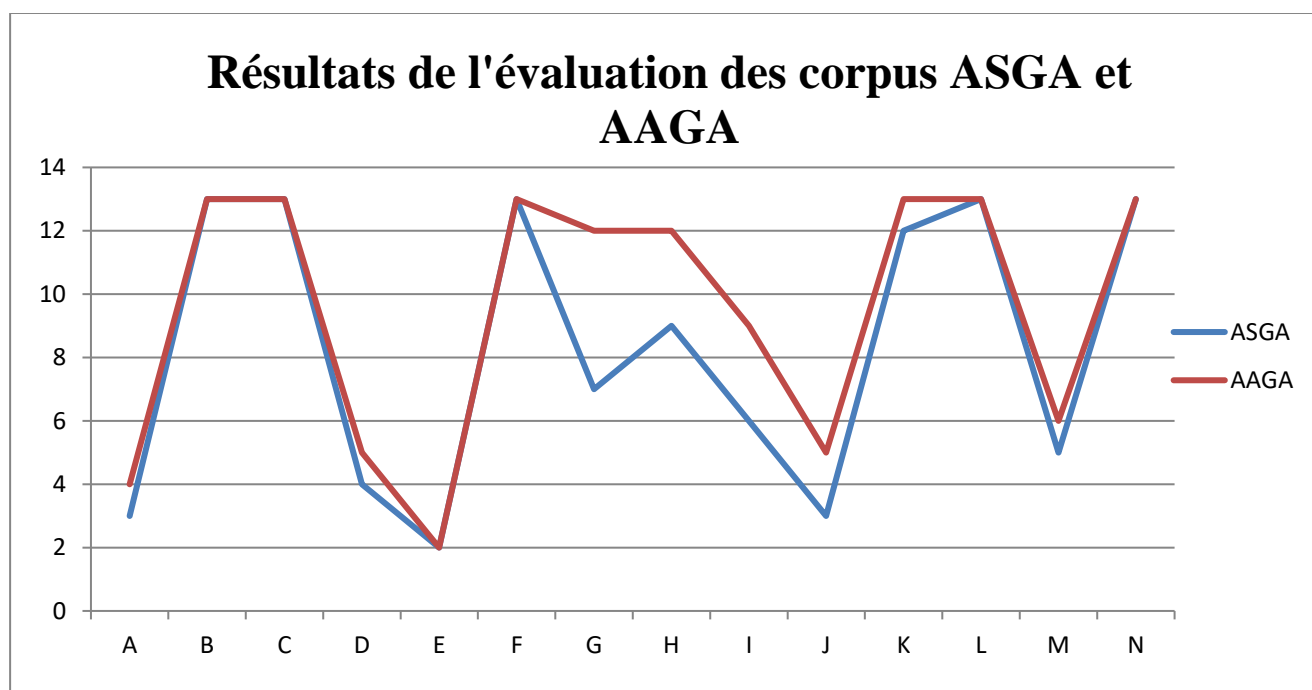
- |  |   |
|--|---|
| A La longueur du récit est-elle conforme aux consignes données ?     | I Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?      |
| B La situation actuelle est-elle bien présentée ?                    | J La ponctuation est-elle respectée ?   |
| C Ma prise de position est –elle suffisamment développée ?           | K Les répétitions sont-elles supprimées ?                                     |
| D Les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ? | L Le type de verbes utilisé est-il correct ?                                  |
| E L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente ?      | M Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ? |
| F Le style est-il pertinent et sans contradiction ?                  | N Le type de phrases utilisé est-il convenable ?                              |
| G Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?        |   |
| H Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?                            |   |



#### Légende

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| A | La longueur du récit est-elle conforme aux consignes données ?     | I | Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?      |
| B | La situation actuelle est-elle bien présentée ?                    | J | La ponctuation est-elle respectée ?   |
| C | Ma prise de position est –elle suffisamment développée ?           | K | Les répétitions sont-elles supprimées ?                                     |
| D | Les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ? | L | Le type de verbes utilisé est-il correct ?                                  |
| E | L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente ?      | M | Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ? |
| F | Le style est-il pertinent et sans contradiction ?                  | N | Le type de phrases utilisé est-il convenable ?                              |
| G | Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?        |   |   |
| H | Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?                            |   |   |

**Figure 55:** Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus AAGA



#### Légende

- |  |   |
|--|---|
| A La longueur du récit est-elle conforme aux consignes données ?     | I Les parties sont-elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?      |
| B La situation actuelle est-elle bien présentée ?                    | J La ponctuation est-elle respectée ?   |
| C Ma prise de position est –elle suffisamment développée ?           | K Les répétitions sont-elles supprimées ?                                     |
| D Les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ? | L Le type de verbes utilisé est-il correct ?                                  |
| E L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente ?      | M Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ? |
| F Le style est-il pertinent et sans contradiction ?                  | N Le type de phrases utilisé est-il convenable ?                              |
| G Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?        |   |
| H Ya-t-il un plan personnel et cohérent ?                            |   |

**Figure 56:** courbe représentant la comparaison des résultats de l'évaluation des deux corpus ASGA et AAGA

La comparaison des résultats obtenus de l'analyse des productions rédigées par les apprenants sans et avec l'emploi de la grille d'autoévaluation montre que les productions écrites des apprenants avaient, d'une façon générale, un niveau proche par rapport à un certain nombre de critères et un niveau meilleur par rapport à d'autres. Nous essaierons, dans les lignes qui suivront, de donner plus de détails.

#### **3.1.6.1 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau**

Les indicateurs par rapport auxquels les productions des apprenants ont gardé leur niveau sont les indicateurs au niveau desquels les courbes (bleue et rouge) se rencontrent. Ils sont en nombre de quatre.

- La présentation de la situation actuelle.

Pour ce qui est de la présentation de la situation actuelle, nous remarquons que les apprenants ont tous respecté ce critère. Nous l'avons déjà expliqué (voir chapitre III : 172) par le fait que les deux enseignantes ont pris le soin de le faire oralement lors de l'explication de la consigne. Les apprenants n'avaient qu'à reprendre ce qui a été dit par leurs enseignantes. Et ce, en utilisant, dans la quasi-majorité des cas, les mêmes propos et exemples de ces dernières.

- La prise de position

Nous tenons à préciser ici que les sujets proposés par les deux enseignantes sont des sujets qui ne sont pas polémiques. Il s'agit de sujets sur lesquels les apprenants ne peuvent avoir qu'un seul et unique avis. Toute personne normale ne peut être que pour l'éducation et contre les accidents de la route.

En ce qui concerne la prise de position dans les productions écrites des apprenants, les résultats obtenus prouvent que les apprenants ont bien compris son importance dans leurs textes.

- La construction de l'argumentation.

Pour ce qui est de la construction de l'argumentation, nous remarquons qu'il n'y a pas eu d'amélioration par rapport à ce critère. Nous avons constaté que très peu d'apprenants ont pu présenter une production dans laquelle ils ont essayé de convaincre leurs lecteurs de l'importance du changement. L'explication que nous pouvons donner à cette constatation est la suivante: aucun apprenant de la classe de l'enseignante TI n'a respecté ce critère. En fait,

les apprenants de cette classe n'ont fait qu'expliquer la situation actuelle et non pas la situation alternative. Nous pensons, comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, que c'est dû à un manque dans l'enseignement/apprentissage suffisant de la structure de la technique en question.

- La pertinence du style et les contradictions

Comme nous l'avons déjà dit dans le présent chapitre (voir P : 177), notre évaluation n'a porté que sur les contradictions. En lisant les productions des apprenants, nous avons remarqué que nul d'entre eux ne s'est contredit. Et ce, ni avant ni après l'autoévaluation.

- Le type de verbe et de phrase utilisés.

En ce qui concerne le type de verbe et de phrase utilisés, nous avons remarqué que ces deux critères sont respectés dans toutes les productions. Ceci est dû au fait que tous les apprenants reprennent les mots et les phrases utilisés par leurs enseignantes lors de l'explication de la consigne. Dans ce qui suit, nous en présentons quelques exemples:

- **L'apprenant BEA a repris le passage suivant de la consigne:**

*«Plus de 6000 morts sur les routes par an sont les conséquence de non respect du code de la route»*

- **L'apprenant BH qui a repris le verbe proposé par l'enseignante**

*«j'appelle donc, chaque citoyen de sensibiliser de l'importance de l'éducation»*

#### **3.1.6.2 Les indicateurs par rapport auxquels nous avons remarqué qu'il y a eu une certaine amélioration dans les productions des apprenants**

- La longueur de la production

Par rapport au nombre de lignes des productions rédigées, nous avons remarqué qu'il y a un apprenant qui a, quand même, essayé de réduire la longueur de sa production. Nous parlons ici de l'apprenant MS. Le nombre de lignes de sa première production était de 16. Après s'être autoévalué, il présente une production contenant seulement 11 lignes. Ce qui a attiré notre attention, dans cette production, est que c'est la seule production qui a connu quelques modifications en vue de réduire le nombre de lignes. Nous remarquons que l'apprenant a supprimé presque la totalité du premier paragraphe dans sa deuxième production (voir A : 231-233) ; chose que nous n'avons pas constatée dans les autres productions. En fait, il est important de signaler que la majorité des apprenants ne font que réécrire la première

production. Leurs deuxièmes productions ne sont que les photocopies de leurs premières productions.

- La pertinence des arguments avancés et leur formulation.

Pour ce qui est des arguments avancés par les apprenants, l'analyse que nous avons faite nous révèle qu'après l'autoévaluation le critère est respecté dans une production de plus. Nous expliquons ceci par le fait que, avant l'autoévaluation, il y a des apprenants qui n'ont pas pu mettre à terme leurs productions. Donc les productions qu'ils ont présentées étaient inachevées. Nous parlons ici des productions de BZ et KK. Ces deux apprenants se sont arrêtés avant l'autoévaluation à la première partie de leurs «appels». Mais après l'autoévaluation, ils ont pu terminer leurs productions en rajoutant les parties restantes.

#### **Remarque:**

Nous voulons préciser ici que même après s'être autoévalué, les arguments n'existent toujours pas dans la production de BZ. Par contre l'apprenant KK a ajouté une partie argumentative (Voir A : 225-226).

- Le procédé d'interpellation

En ce qui concerne cet indicateur, l'effet de l'utilisation de la grille a été positif. Nous expliquons cela par le fait que beaucoup d'apprenants qui n'ont pas pu terminer leurs productions (donc qui ne sont pas arrivés à cette partie de leurs productions avant l'autoévaluation), ont pu le faire après s'être autoévalués. Nous parlons ici des productions de BZ, KK, CA, BH et BA.

- L'utilisation d'un plan personnel et cohérent, les parties et les alinéas

L'observation de la courbe superposée nous montre une amélioration par rapport à ces critères. Nous expliquons cela par le fait que l'autoévaluation a permis aux apprenants de terminer leurs productions.

Ce qu'il faut retenir concernant ces critères, c'est que l'emploi de la grille d'autoévaluation a permis à certains apprenants de revoir l'aspect formel de leurs productions, l'exemple des productions de BEA, BZ et de KK vient prouver l'efficacité de la grille d'autoévaluation en ce qui concerne ces points. Nous tenons à citer, ici, l'exemple de ZY qui a présenté avant l'autoévaluation une production en un seul bloc et après l'autoévaluation, l'apprenant a

réorganisé son travail et présenté une production dont les parties sont distinctes et marquée chacune par un alinéa (voir A : 242-243).

➤ La ponctuation

Dans l'analyse de la ponctuation des productions des apprenants. Nous avons constaté que deux apprenants ont été plus attentifs quant aux signes de ponctuation lors de la rédaction de leurs «appel» après l'autoévaluation. Ces apprenants sont BH et KK. Ce dernier a présenté, avant l'utilisation de la grille d'autoévaluation, une production qui ne porte aucun signe de ponctuation (voir A : 225). Après l'autoévaluation il a présenté une production plus ou moins ponctuée. (Voir A : 226)

**En voici quelques exemples:**

- **La production de BH**

**Sans la grille d'autoévaluation :**

*«- Mais, le savoir c'est un nécessité et pour ce la (...)»*

*«enfin, l'augmentation des effort en peu changer le problem»*

**Avec la grille d'autoévaluation :**

*«Mais, le savoir c'est un nécessité et pour ce la (...)»*

*«enfin, l'augmentation des effort en peu changer et réglé le problem.»*

➤ Les répétitions

L'amélioration a été enregistrée chez un apprenant (l'apprenant MFC), Cet apprenant s'est rendu compte, après l'autoévaluation, de l'existence d'une répétition dans sa production et a essayé de l'éviter en utilisant un synonyme. Voici ce qu'il a écrit:

**Avant l'autoévaluation:**

*«[...] et la sa devient une catastrophe et en peut pas juger qui est le responsable a cette catastrophe»*



**Après l'autoévaluation :**

« [...] et la sa devient une catastrophe et en peut pas juger qui est le responsable a faire ce danger»

- Les articulateurs et les connecteurs

Pour ce qui est des articulateurs logiques, nous avons constaté que les apprenants veillent à les utiliser pour organiser la partie argumentative de leurs «appels». Ceux, chez qui, l'indicateur n'est pas respecté sont les apprenants qui n'ont pas pu terminer leurs productions avant de s'être autoévalués. Donnant ici l'exemple de la production de:

- **BEA qui a présenté une production inachevée en s'arrêtant à**

*«d'une part, la cause principale de ce phénomène (...) les jeunes conducteurs»*

Et qui a ajouté, après l'autoévaluation:

*«d'une part, la cause principale de ce phénomène (...) les jeunes conducteurs .D'une autre part, les pietants aussi peuvent provoque les accident (...) d'attention.»*

- Les fautes d'orthographe et de syntaxe.

Les résultats obtenus de l'analyse de ces deux indicateurs ne figurent pas sur les courbes précédentes. Nous les récapitulons dans les tableaux suivants:

<b>Indicateur</b>	CA	BH	BZ	BA	KK	BK	MFC	MS	BNS	BEA	LMH	ZY	CCM
-Nombre de fautes d'orthographe	6	9	3	4	10	6	16	13	14	3	07	26	7
-Nombre de fautes liées à la syntaxe (structure, accords, temps verbaux, substituts,...)	20	17	9	4	5	8	17	13	11	5	14	27	6

**Figure 57: Nombre des fautes commises par les apprenants dans le corpus ASGA**

<b>Indicateur</b>	CA	BH	BZ	BA	KK	BK	MFC	MS	BNS	BEA	LMH	ZY	CCM
-Nombre de fautes d'orthographe	17	9	7	10	12	6	18	12	8	11	11	27	3
-Nombre de fautes liées à la syntaxe (structure, accords, modes et temps verbaux, substituts,...)	28	18	6	11	16	9	18	14	15	17	14	18	9

**Figure 58: Nombre de fautes commises par les apprenants dans le corpus AAGA**

➤ Les fautes d'orthographe lexicales

La comparaison des deux tableaux montre que le nombre de fautes d'orthographe lexicales a augmenté dans les productions de: CA, BZ, BA, KK, MFC, BEA, LMH et ZY. Nous expliquons cette augmentation, parfois très importante, par le fait que pas mal d'apprenants n'ont pas présenté des productions complètes avant l'autoévaluation. Ceci dit que le nombre de fautes a augmenté parce qu'ils ont présenté des productions plus longues après l'autoévaluation.

La comparaison nous montre aussi que le nombre de fautes d'orthographe lexicales est resté le même (production de BK, MS et BH) sans et avec utilisation de la grille et a diminué dans les productions de BK, MS, BNS et CCM. Ceci dit que l'effet de l'utilisation de la grille d'autoévaluation a été positif sur ces productions par rapport à cet indicateur. Nous donnons, dans ce qui suit, quelques exemples de corrections faites par les apprenants après l'autoévaluation:

- **Sur la copie de BK**

«*finallement*» - «*finalelement*»

- **Sur la copie de MS**

«*les coudes de la route*» - «*les codes de la route*»

- **Sur la copie de CCM**

«*depassent*» - «*dépassent*»

## 3.2 Le compte rendu.

### 3.2.1 Le compte rendu dans le manuel scolaire.

Bien que le compte rendu soit une des techniques d'expression proposées dans la progression du français de 3<sup>ème</sup> AS, filière sciences expérimentales, nous constatons qu'elle n'existe pas dans le manuel scolaire. Ce dernier, propose la technique du compte rendu **critique** dans le deuxième projet (Manuel Scolaire : 2). Etant constitué de deux séquences qui s'intitulent successivement, *S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader* et *prendre position dans un débat: concéder et réfuter...*, le projet vise à rendre les apprenants capables d'organiser un débat puis en donner un compte rendu. Contrairement à l'appel qui fait un objet d'un enseignement/apprentissage dans le 3<sup>ème</sup> projet, la technique du compte rendu n'est pas un objet d'étude dans le second projet. Nous remarquons que les supports et les activités proposés, dans la première séquence, visent l'assimilation par l'apprenant de la notion du débat et ce en apprenant: comment débattre (Manuel scolaire: 79-85), comment présenter et argumenter sa thèse (Manuel scolaire: 81), ce que veut dire «concéder» et «réfuter» dans l'argumentation (Manuel scolaire: 103-106). Pour ce qui est de la technique du compte rendu elle-même, la seule indication à cette technique se trouve dans la page 122 du manuel. Dans cette page, nous a fait appel à la technique du compte rendu afin de mieux expliquer la spécificité du compte rendu critique. Nous retenons dans les lignes suivantes ce que le manuel scolaire propose en ce qui concerne la notion du compte rendu:

- L'auteur doit rester fidèle aux idées avancées par l'auteur du texte dont il fait le compte rendu.
- Il doit donner toutes les informations concernant la nature du texte dont il veut rendre compte à savoir la référence, le titre, ...
- Il doit présenter les idées principales qui constituent le corps de l'argumentation, et en donner l'essentiel du contenu et de la démarche.
- Ne retranscrire que les idées et les faits les plus importants tout en justifiant leur choix.

### 3.2.2 Le compte rendu dans les productions écrites des apprenants

Nous avons pu recueillir, dans le cadre de la présente recherche, des comptes rendus qui ont été rédigés lors de deux séances de productions écrites. Ces dernières ont été programmées

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

dans le cadre de la réalisation du projet numéro 3 du programme de la 3<sup>ème</sup> AS. Ces séances ainsi que les copies récupérées sont présentées dans le tableau ci-dessous:

	L'enseignante	La durée de la séance	Le nombre de copies
<b>CRSGA</b>	FA	1h30	09
<b>CRAGA</b>	DS	1h30	23

**Figure 59: Tableau récapitulant quelques informations concernant les compte-rendu rédigés par les apprenants**

#### 3.2.3 La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes

La grille d'autoévaluation proposée par les deux enseignantes lors de ces séances est, comme le montre la figure ci-dessous, une version adaptée de la grille proposée dans le manuel scolaire (dans la page 127) pour le compte rendu critique (voir A : 154). Les changements effectués par les enseignantes sur la grille proposée dans le manuel sont les suivants:

- La suppression de deux critères de la grille du manuel (il s'agit de: la critique externe du texte et de l'appréciation générale du texte)
- La suppression d'un indicateur du critère portant sur la critique interne du texte (il s'agit de: la cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée?)

Quand nous avons demandé aux enseignantes de s'expliquer sur ces changements, elles ont dit que les indicateurs supprimés étaient des indicateurs portant sur des jugements de valeur et concernaient le compte rendu critique et non pas le compte rendu.

**Grille d'auto évaluation du compte-rendu de texte argumentatif**

Nous présentons, ci-dessous, la grille d'autoévaluation telle qu'elle a été proposée aux apprenants par leurs enseignantes.

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>Volume</b>	La longueur du compte-rendu est-elle conforme aux normes?
<b>Source</b>	Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques? (Le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ? Le contexte, dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé?
<b>Fidélité au texte</b>	Le thème est-il exposé de manière claire et concise? L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée? Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées? Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés?
<b>Critique interne du texte</b>	Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué? L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées? Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement? La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée?
<b>Langue et présentation</b>	La grammaire, l'orthographe, la ponctuation sont-elles correctement utilisées? Le style du compte-rendu est-il clair? Le compte-rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie?

**Figure 60: Grille d'autoévaluation d'un compte-rendu de texte argumentatif**

**3.2.4 Les résultats obtenus de l'évaluation des productions des comptes rendus rédigés par les apprenants.**

Dans les deux tableaux suivants, nous résumons les résultats obtenus de l'évaluation des deux corpus CRSGA et CRAGA. Chacune des lignes de ces deux tableaux représente un indicateur de la grille d'autoévaluation proposée par les enseignantes. Les colonnes représentent, quant à elles, les productions des apprenants dont les noms et les prénoms ont été remplacés par leurs initiales.

Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Critère	Indicateur	A	N	B	M	B	Z	M	B	B	C	D	S	H	T	B	B	F	M	Z	F	A	N	S	D	S	C	B	R	Z	O	M	T
		A	L	R	R	A	B	A	M	S	A	O	M	I	A	F	T	Y	I	A	C	M	A	S	F	H	A	K	A	R	F	Z	C
<b>Volume</b>	-la longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	-le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	-le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+
<b>Fidélité au texte</b>	-le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	/	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	/	+	-	/	-	-
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+
	-le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-
<b>Critique interne du texte</b>	-le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire, l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?	8	1	2	1	1	2	1	9	1	1	9	8	5	2	1	2	2		1	3	8	2	1	8	2	1	3		2	1	3	
	-la ponctuation est elle correctement utilisée (%)?	8	5	3	4	4	6	3	8	7	4	.	7	1	4	8	3	5	0	4	4	3	3	2	7	9	1	9	7	1	8	4	3
		0	0	.	.	.	0	.	.	.	.	0	.	.	5	.	.	3	0	4	.	.	.	0	.	.	.	.	.	.	0	5	0
				8	4	5		1	5	2	4	9	5	5		3	3	%		4	3	6	5		2	2	2	7	4	8			
	-Le style du compte rendu est-il claire ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	

Figure 61: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRSGA

Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Critère	Indicateur	AA	N	B	M	B	Z	M	B	B	C	D	S	H	T	B	B	F	M	Z	F	A	N	S	D	S	C	B	R	Z	O	M	T	
		L	R	R	A	B	A	M	S	A	A	O	M	I	A	F	T	Y	I	A	C	M	A	S	F	H	A	K	A	R	F	Z	C	
<b>Volume</b>	-la longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	-le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	
	-le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
<b>Fidélité au texte</b>	-le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	/	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+
	-le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	+	
<b>Critique interne du texte</b>	-le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire, l'orthographe, sont-elles correctement utilisées ?	9	8	2	6	1	2	1	6	2	1	1	2	5	2	4	3	3		9	3	6	2	1	6	2	1	1	1		2	2	3	
	- la ponctuation est elle correctement utilisée (%)?	88.	2	6	4	6	6	6	3	6	3	4	8	4	4	4	7			6	6	5	1	7	7	7	8	8	4	2				
		8	.	.	.	.	0	.	5	.	0	0	.	.	.	.	0	.	0	0	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0	3
	- Le style du compte rendu est-il claire ?																																	
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Figure 62: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRAG



### **3.2.5 Quantification des résultats obtenus**

Pour une meilleure lecture des résultats obtenus de l'évaluation des deux corpus CRSGA et CRAGA, nous les avons récapitulés dans les deux tableaux suivants. Ces derniers nous donnent le nombre de copies dans lesquelles l'indicateur est respecté, celui des copies dans lesquelles l'indicateur est non respecté ainsi que celui des copies dans lesquelles l'indicateur n'a aucune existence.

#### **Remarque:**

- Concernant l'indicateur de la ponctuation. Nous avons opté pour la même décision prise lors de l'analyse du premier corpus. Nous avons considéré que l'indicateur est respecté lorsque la ponctuation est respectée dans 50% des cas.
- Concernant les indicateurs: fautes de grammaire et fautes d'orthographe, nous avons préféré ne pas les étudier avec le reste des indicateurs, nous les verrons ultérieurement.

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Critère respecté</b>	<b>Critère non respecté</b>	<b>Critère inexistant</b>
<b>Volume</b>	-La longueur du compte-rendu est-elle conforme aux normes ?	2	30	0
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographique ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	17	15	0
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	-Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	7	25	0
	-Le contexte, dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	10	22	0
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?	32	0	0
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	20	12	3
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	10	22	0
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	15	17	0
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	/
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	/
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	22	11	0
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	5	27	0
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire et l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?	/	/	/
	- la ponctuation est-elle correctement utilisée ?	18	14	0
	-Le style du compte-rendu est-il clair ?	32	0	0
	-Le compte-rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/

**Figure 63: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus CRSGA**

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Critère respecté</b>	<b>Critère non respecté</b>	<b>Critère inexistant</b>
<b>Volume</b>	-La longueur du compte-rendu est-elle conforme aux normes ?	0	32	0
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographique ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	16	16	0
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	-Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	11	21	0
	-Le contexte, dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	8	24	0
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?	32	0	0
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	25	7	0
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	12	20	0
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	18	14	0
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	/
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	/
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	28	4	0
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	6	26	0
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire et l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?	/	/	/
	-la ponctuation est-elle correctement utilisée ?	20	12	0
	-Le style du compte-rendu est-il clair ?	32	0	0
	-Le compte-rendu respecte-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/

**Figure 64: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus CRAGA**

**Quelques précisions :**

➤ **Critère 1: le volume**

Pour ce qui est de la longueur des comptes rendus rédigés par les apprenants, nous avons opté, afin de vérifier si leur longueur est conforme ou non à la norme, pour le comptage des mots de chaque production. La norme à laquelle les deux enseignantes ont opté est celle du quart; c'est-à-dire que le nombre de mots du compte rendu doit constituer le quart du nombre de mots du texte ayant fait l'objet de ce compte rendu.

Pour vérifier si ce critère a été respecté ou non, nous avons compté le nombre de mots du texte qu'ont proposé les enseignantes (qui était de 254 mots). Ainsi, les apprenants sont censés rédiger des textes d'environ 64 mots.

Comme le montrent les deux tableaux ci-dessus, nous avons remarqué que la longueur des comptes rendus rédigés par les apprenants est loin d'être au centre de leurs intérêts. En ce qui concerne ce critère, voici les quelques remarques que nous avons soulevées lors de notre passage dans ces deux classes:

- Il n'y a eu, à aucun moment, un comptage de mots, ni du texte proposé par les enseignantes, ni des comptes rendus rédigés par les apprenants (ni par les enseignantes ni par leurs apprenants). Et ceci n'a été fait, ni avant ni après l'utilisation de la grille d'autoévaluation.
- Un bon nombre d'apprenants (plus exactement 22 apprenants) ont rédigé des comptes rendus plus longs après l'autoévaluation. Nous citons ici les exemples suivants:
  - L'apprenant FY qui a rédigé un compte rendu de 116 mots avant l'autoévaluation et qui a ajouté 27 mots après s'être autoévalué.
  - L'apprenant MZ qui a rédigé un compte rendu de 88 avant l'autoévaluation et qui a ajouté 16 mots après.
- Seulement 6 apprenants ont diminué le nombre de mots de leurs comptes rendus après l'autoévaluation, nous citons ici les exemples suivants:
  - L'apprenant SS qui a diminué le nombre de mots de son compte rendu de 86 avant l'autoévaluation à 76 après celle-ci. Cet

apprenant a opté pour la suppression de certains passages tels que:

*«tout d'abord, elle est un moyen de satisfaction et de communication, il nous facilite la vie et connaitre tous ce qui se passe autour de nous dans les pays et des places lointains.»*

Et qui a été remplacé par le passage moins long suivant:

*«tout d'abord, c'est un moyen de satisfaction et d'information pour garder le monde entre nos mains »*

- L'apprenant DO qui diminué le nombre de mots de son compte rendu de 86 avant l'auto-évaluation à 71 après celle-ci. Pour réduire le nombre de mots de son texte l'apprenant a remplacé le passage

*«le texte se compose de : 5 paragraphes [...] et le type de ce texte est: un texte argumentatif»*

Par le passage plus court suivant:

*«C'est un texte argumentatif composé de 5 paragraphes [...]»*

- Cinq apprenants ont gardé le même nombre de mots dans leurs comptes rendus, nous citons les exemples suivants:
  - L'apprenant FC a écrit un compte rendu de 160 mots avant l'autoévaluation et a réécrit un compte rendu du même nombre de mots après l'autoévaluation.
  - L'apprenant DF qui a écrit un compte rendu de 108 mots avant l'autoévaluation et n'a rajouté qu'un seul petit mot après l'autoévaluation.

Il faut noter que, pour ces apprenants, la grille d'autoévaluation n'a eu aucun impact sur leurs productions parce que pour ces derniers, évaluer et réécrire leurs productions n'était qu'une simple opération de photocopiage de leurs productions initiales. Presque aucune modification n'a été faite dans le texte initial (voir A : 293-294).

➤ **Critère 2: la source**

Le seul indicateur du critère, appelle l'apprenant à vérifier s'il a identifié le texte critiqué dans le respect des règles bibliographiques ou non. Et là, les informations qui doivent figurer, selon la grille, dans la présentation du texte sont mentionnées entre parenthèses. Il s'agit du: titre, l'auteur, titre de l'ouvrage et l'édition.

Dans l'analyse de notre corpus, et comme nous le savons (suite à des questions que nous avons posées aux enseignantes), aucune norme concernant la présentation du texte selon les règles bibliographiques n'a été donnée aux apprenants, nous nous sommes contentée de vérifier si l'apprenant a cité, ou non, les informations disponibles concernant la source du texte concernée par le compte rendu. Pour ce faire, nous avons considéré que l'indicateur est respecté lorsque toutes les informations disponibles (le nom de l'auteur et le titre de l'ouvrage), en ce qui concerne la source, sont mentionnées dans le compte rendu. Et qu'il n'est pas respecté s'il en manque une ou bien si les informations sont mal présentées.

Pour le cas de notre corpus, nous avons pu retenir les remarques suivantes:

- Presque la moitié des apprenants (soit 17 apprenants) ont présenté le texte dont ils ont rendu compte en précisant le nom de l'auteur et le titre de l'ouvrage avant même de s'autoévaluer, nous citons ici les exemples suivants:

- **L'apprenant FY qui a écrit:**

*«le texte [...] est écrit par G.Humber. Ce texte est extrait de son livre «l'espoir pour demain»».*

- **L'apprenant MA qui a écrit:**

*«Ce texte [...] écrit par «GHumber». extrait du «l'espoir pour demain».»*

- Certains apprenants ont présenté le texte dont ils ont fait le compte rendu mais sans distinguer le nom de l'auteur du titre de l'ouvrage. Nous citons ici les cas suivants:

- **L'apprenant AA qui a écrit:**

*« [...] écrit par G.Humber «L'espoir pour demain»»*

- **L'apprenant AM qui a écrit:**

*«c'est un texte (...) d'après G.Humber «l'espoir pour demain»»*

- Certains apprenants citent le nom de l'auteur et négligent le titre de l'ouvrage, par exemple:

- **L'apprenant CA qui a écrit:**

*«le texte est un texte argumentatif écrit par G.Humber.»*

- **L'apprenant BT qui a écrit:**

*«le texte est un texte argumentatif est écrit par G.Humber.»*

- **L'apprenant BF qui a écrit:**

*«les texte écrit par G.Humber explique...»*

➤ **Critère3: Présentation de l'auteur et du contexte**

Deux indicateurs composent ce critère, il s'agit de:

- Identification des intentions de l'auteur et le public visé

Dans l'évaluation de cet indicateur, nous avons décidé de considérer qu'il est respecté lorsque l'apprenant mentionne d'une manière claire et concise l'intention de l'auteur. Pour cela:

- Tout apprenant qui se contente de mentionner le type du texte sans préciser l'intention de l'auteur, est considéré comme un apprenant qui n'a pas respecté l'indicateur. et nous citons ici les cas suivants:

- **L'apprenant BSA qui a écrit:**

*«un texte argumentatif»* sans préciser le point de vue de l'auteur vis-à-vis la télévision.

- **L'apprenant NA qui a écrit:**

*«le texte composé de 5 paragraphe est un texte argumentatif»*

- Dans deux productions, les apprenants ont utilisé l'expression «l'auteur donne des arguments convaincants». Nous avons considéré que l'indicateur, dans ces productions, est non respecté. Nous trouvons que

les apprenants ne montrent pas l'intention de l'auteur mais donnent plutôt un jugement de valeur concernant la qualité des arguments avancés par l'auteur. Il s'agit ici des productions de:

- **L'apprenant CHA qui a écrit:**

*«il donne des arguments convaincant.»*

- **L'apprenant FY qui a écrit :**

*«dans ce texte l'auteur présente une argumentation pertinent au sujet du la télévision. »*

- Dans la production de RA, l'apprenant montre bien que l'auteur refuse de condamner la télévision mais n'a pas mentionné que ce n'est que pour introduire son texte. Dans ce cas, nous avons considéré que l'indicateur est non respecté. Voici, ce que l'apprenant a écrit: *«l'auteur G humber refuse de critiqué et condamner la télévision dans ce texte [...]»*
- Il est important d'évoquer, pour ce qui est de cet indicateur, le cas de la production de HI qui a écrit, après l'autoévaluation: *«il a écrit ce texte pour convoque les lecteurs que la télévision a des avantages»*. L'indicateur, dans le cas de cet apprenant, est considéré comme respecté. Nous sommes persuadée que l'apprenant confond les deux verbes «convaincre» et «convoquer».
- Présentation du contexte de la problématique du texte
- Pour ce qui est de cet indicateur, nous l'avons considéré comme respecté lorsque l'apprenant mentionne que l'auteur a écrit son texte pour répondre aux gens qui critiquent et condamnent la télévision. Nous citons ici les exemples suivants:

- **La production de BR:**

*«l'auteur refuse de condamner la television et il pense qu'elle des expects positifs»*

- **La production de BMN:**

*«l'auteur refuse l'idée de condamner les TV car il trouve que c'est utile»*



*«l'auteur G humber refuse de critiqué et condamner la télévision dans ce texte [...]»*

- Nous avons aussi considéré que l'indicateur est respecté même quand c'est très mal exprimé, nous citons ici le cas de la production de:

- **ZR qui a écrit:**

*«l'autre entend souvent de raconter sur la television des critique de la bouche desperson ou meme des famille mais il ne pas daccore [...]»*

➤ **Critère 4: fidélité au texte**

Ce critère se subdivise en quatre indicateurs qui sont:

➤ La précision du thème

Cet indicateur appelle les apprenants à vérifier s'ils ont exposé le thème traité par l'auteur d'une manière claire ou non. Dans le cas de ce texte, il s'agit du domaine de la télévision. Ce qui a attiré notre attention, c'est que malgré leurs difficultés en matière de production écrite, les apprenants ont tous compris le thème traité et l'ont indiqué soit d'une manière explicite en disant que l'auteur parle de la télévision, soit en évoquant l'idée principale du texte en disant que l'auteur parle des avantages de la télévision. Voici quelques exemples d'apprenants ayant cité le thème d'une manière explicite:

- **L'apprenant KA qui a écrit:**

*«le texte parl du la television»*

- **L'apprenant CA qui a écrit:**

*«il est apropos de la télévision»*

Les exemples suivants représentent les apprenants ayant cité le thème à travers l'idée principale du texte:

- **L'apprenant BSA qui a écrit:**

*«il parle sur les points positifs de la télévision»*

- **L'apprenant SH qui a écrit:**

*«dans ce texte l'auteur donne des arguments pour defendre la télévision»*

➤ L'idée principale de l'auteur

Pour ce qui est de l'idée principale du texte, nous avons jugé que l'indicateur est respecté lorsque l'apprenant indique que l'auteur parle des avantages de la télévision en utilisant ses propres termes. Nous avons considéré l'indicateur comme non respecté dans les cas suivants:

- les apprenants qui n'ont pas reformulé l'idée principale du texte mais qui l'ont plutôt reprise telle qu'elle est, citons ici les exemples suivants:

- **L'apprenant CA qui a écrit:**

*«l'auteur veux nous dire que la télévision est une invention bénéfique».*

- Les apprenants qui ont mal reformulé l'idée principale du texte à savoir:

- **L'apprenant ZB qui a écrit:**

*«l'auteur affirme par la télévision ; qu'il doit apprecie et connaitre des autres aspects positifs.»*

- **L'apprenant BF qui a écrit:**

*« [...] qui explique L'avantage de la television qui lui reproche bcp de gen»*

- Les apprenants qui n'ont pas du tout mentionné l'idée principale. Il s'agit des productions des apprenants BT, BK et OF qui sont passés directement aux idées secondaires.

➤ La reformulation des idées secondaires de l'auteur

Puisqu'il s'agit d'un texte argumentatif, les idées secondaires ont été développées sous forme d'arguments. Dans le texte en question, l'auteur a utilisé les trois arguments suivants:

- ❖ La télévision: un moyen de délasserment et de détente;
- ❖ La télévision: un moyen pour informer et instruire;
- ❖ La télévision: un moyen d'enrichissement des conversations familiales.

Nous avons considéré, dans l'évaluation de cet indicateur, qu'il est respecté lorsque l'apprenant cite en reformulant les trois arguments. Dans les autres cas, l'indicateur est considéré comme non respecté. Nous citons, à titre d'exemples, les cas suivants:

- Le cas d'arguments cités sans reformulation. Il s'agit d'apprenants ayant repris les arguments de l'auteur tels qu'ils sont, à savoir:

- **L'apprenant NL qui a écrit:**

*«Il a donné 3 arguments avec les exemples.*

*-La télévision est un bon délasserment*

*-La télévision informe*

*-La télévision enrichit les conversations familiales»*

- **L'apprenant MR qui a écrit:**

*« IL donne trois argument*

*- arg01: elle est un bon délasserment.*

*- arg02: elle informe, c'est une information par l'image et elle plus vivante que l'information radiographique ou celle de la presse écrite.*

*- arg03: la télévision enrichit les conversations familiales.»*

- -Le cas des arguments mal reformulés. Il s'agit d'apprenants ayant mal reformulé les arguments, à savoir:

- **L'apprenant ZB qui a écrit concernant le troisième argument:**

*«enfin la télévision est un moyen qui reproche la famille, un bonne émission nous des dialogues sur des bonne sujets intéressants»*

- **L'apprenant SM qui a écrit pour dire le premier et le deuxième argument:**

*«comme tu peux te installer avec ta famille et regarder une émission familiale et il dit que tu peux aussi savoir qu'est ce qu'il y a dans l'universe dans les chaines de radios ou dans les news»*

- Le cas d'arguments qui manquent, comme:
  - Les apprenants qui se sont contentés de citer un seul argument, citons ici les cas des apprenants: BSA qui n'a cité que le troisième argument du texte et DO qui, lui, n'a cité que le premier.
  - Les apprenants qui ont cité deux arguments, comme, par exemple, les cas de: l'apprenant BT qui a cité le deuxième et le troisième argument et l'apprenant BF qui a mentionné le premier et le deuxième argument.
- Le cas où les apprenants ont utilisé des arguments inexistant dans le texte. Nous citons, ici, les cas suivants:

- **L'apprenant SS qui a écrit:**

*«il nous facilite la vie».*

- **L'apprenant FC qui a écrit:**

*«la multiplication des chaînes numériques spécialisées et diffusées par satellite nous donne maintenant accès à une grande variété de contenus de bonne et de moins bonne qualité chaque fois que possible»*

- Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur

En ce qui concerne cet indicateur, nous avons décidé de le considérer comme respecté lorsque l'apprenant présente l'argumentation de l'auteur en suivant une certaine logique. C'est à dire, lorsque l'apprenant expose le point de vue de l'auteur puis l'enchaîne par les arguments qu'il a avancés en utilisant les connecteurs logiques qui conviennent.

- Exemples de production respectant cet indicateur: AA qui a bien présenté le point de vue de l'auteur et qui l'a suivi des différents arguments qu'il a utilisés, et ce, en utilisant les connecteurs logiques nécessaires. (voir A : 246)

➤ **Critère 5: Critique interne du texte**

Ce critère se compose de deux indicateurs qui sont les suivants:

- Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position

Nous nous sommes basée, dans l'évaluation de cet indicateur, sur deux conditions principales:

- La prise de position de l'auteur doit figurer.
- Enchaînement logique (explicite ou implicite) entre la prise de position et les arguments.

Le respect de ces deux conditions nous permet de considérer l'indicateur comme respecté. Si l'une d'elles n'est pas respectée, cela veut dire que l'indicateur est non respecté. Voici quelques exemples:

- Cas des apprenants chez qui le rapport entre la prise de position et l'argumentation est exprimé d'une manière implicite. Nous citons à titre d'exemples le cas des apprenants suivants:

- **L'apprenant AA qui a écrit:**

*«Dans ce texte l'auteur défend la télévision et parle de ces avantages [ ] pour inciter les à la regarder.*

*Premièrement, .....*

*Deuxièmement, ....*

*Troisièmement, [...]».*

- **L'apprenant CA qui a écrit:**

*«l'auteur veut nous dire que la télévision est une invention bénéfique [...] Il pense que la télévision est un bon délasserment [...]»*

- Cas des apprenants chez qui le rapport entre la prise de position et l'argumentation est exprimé d'une manière explicite, à savoir:

- **L'apprenant BMN qui a écrit:**

*«l'auteur refuse l'idée de condamner les TV car il trouve que c'est utile [...]»*

- Cas des apprenants n'ayant pas mentionné la prise de position de l'auteur, nous citons dans ce cas les exemples suivants:

- **L'apprenant BT qui commence sa production ainsi:**

*«le texte est un texte argumentatif, est écrit par G Humber est le texte parle de la télévision est composer du 5 paragraphe [...]»*

- Cas des apprenants ayant mal formulé la prise de position de l'auteur, par exemple:

- **L'apprenant ZB qui écrit:**

*«L'auteur affirme par la télévision que il doit apprecie et connaitre des autres aspects positifs et il a donné des arguments et les idées.»*

- **L'apprenant ZM qui a écrit:**

*«L'auteur estime qu'il doit apprecier et connaitre des autre aspects positifs et il a donné des arguments»*

- Cas des apprenants ayant choisi le mauvais connecteur logique reliant la prise de position et les arguments, il s'agit de la production de:

- **L'apprenant SM qui a écrit:**

*«L'auteur confirme qu'il y a des aspects positifs comme tu peux te installer avec ta famille et regarder une émission familiale [...]»*

- **L'apprenant BSA qui a écrit:**

*«elle est vrement importante et interessante comme elle enrechit les conversations familiales [...]»*

- La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat

Nous avons constaté, lors de l'évaluation de cet indicateur, que certains apprenants ont parlé de la capacité de l'auteur à persuader son lectorat. Nous parlons ici de: DO, ZR, TA, SH, CHA, FY. En voici quelques exemples:

- **L'apprenant SH qui a écrit:**

*«il a pu convaincre les lecteurs par donnés des forts arguments»*

- **L'apprenant TA qui a écrit:**

*«pour toute raisons l'auteur est capable de persuadé les personne qui sont contre la télévision».*

➤ **Critère 6: Langue et présentation**

Ce critère se compose des trois indicateurs suivants:

- La grammaire, l'orthographe, la ponctuation:

Comme il s'agit d'un indicateur composé. Nous avons pris la décision de le dispatcher en deux sous-indicateurs suivants:

- Les fautes de grammaire et d'orthographe:

Pour ce qui est des fautes de grammaire et d'orthographe, nous avons préféré leur en faire le comptage. Nous avons compté le nombre de fautes commises par chaque apprenant avant et après l'autoévaluation.

Et puis, nous avons découvert, lors de l'analyse des résultats obtenus, que les chiffres ne nous donnent aucun indice sur la capacité de l'apprenant en matière de la correction des fautes de grammaire et d'orthographe. Prenons à titre d'exemple:

- Le cas de l'apprenant SM, chez qui le nombre de faute a augmenté après l'autoévaluation. Ceci est dû au fait qu'il a présenté une production incomplète avant qu'il ne s'autoévalue.
- Le cas de l'apprenant HI, chez qui le nombre des erreurs commises est resté le même avant et après l'autoévaluation. Alors que celles-ci ne sont pas les mêmes. En fait, l'apprenant a corrigé une erreur après l'autoévaluation mais il a commis une autre.

C'est pour cette raison, et pour mieux mesurer la capacité de l'apprenant à s'autoévaluer en matière de grammaire et d'orthographe, nous avons décidé de ne compter, cette fois-ci, que les fautes commises avant l'autoévaluation et corrigées après l'autoévaluation.

- La ponctuation.

Pour évaluer la capacité des apprenants à utiliser correctement les signes de ponctuation, nous avons calculé dans le taux de réussite de chaque apprenant dans l'emploi de ces signes. Lorsque ce taux dépasse les 50%, nous avons considéré que l'indicateur est respecté.

Voici quelques exemples de passages correctement ponctués:

- **Dans la production de l'apprenant DF**

*«D'abord, l'auteur dit que la télévision est un outil de divertissement.»*

- **Dans la production de l'apprenant MA**

*«En conclusion, l'auteur pense que la télévision est une invention bénéfique.»*

Quelques exemples de passages mal ponctués:

- **Dans la production de AM**

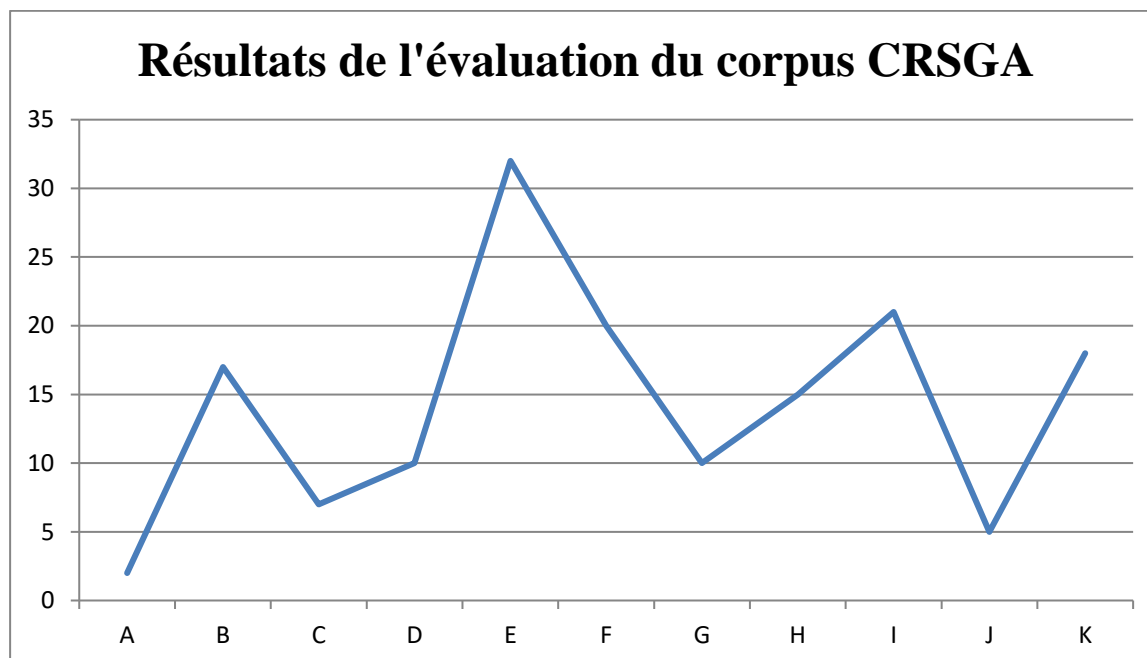
*«dans ce texte l'auteur nous parle [...]»*

*«il s'appuie sur les premiers arguments, où il affirme que [...]»*

**3.2.6 L'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des «comptes rendu» rédigés par les apprenants**

Pour mieux cerner les modifications qu'ont effectuées les apprenants sur leurs productions écrites après l'autoévaluation. Nous avons opté pour une comparaison des productions rédigées avant et après l'autoévaluation. Afin que les résultats de la comparaison soient facilement lisibles, nous avons suivi le même procédé utilisé dans le corpus précédent. (voir chapitre III : 159)

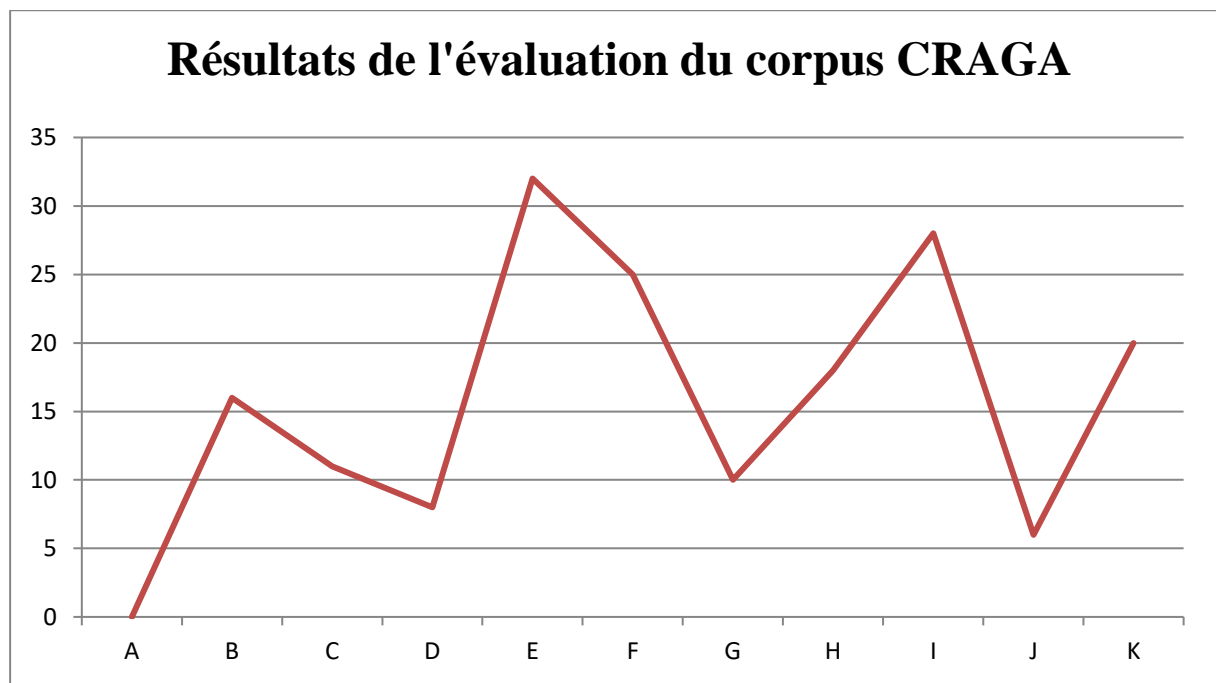




**Légende**

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| A | La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?                       | G | Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?                         |
| B | Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? | H | Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?                  |
| C | Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          | I | Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ? |
| D | Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ? | J | La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?             |
| E | Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?                            | K | La ponctuation est-elle correctement utilisée ?   |
| F | L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?                   |   |   |

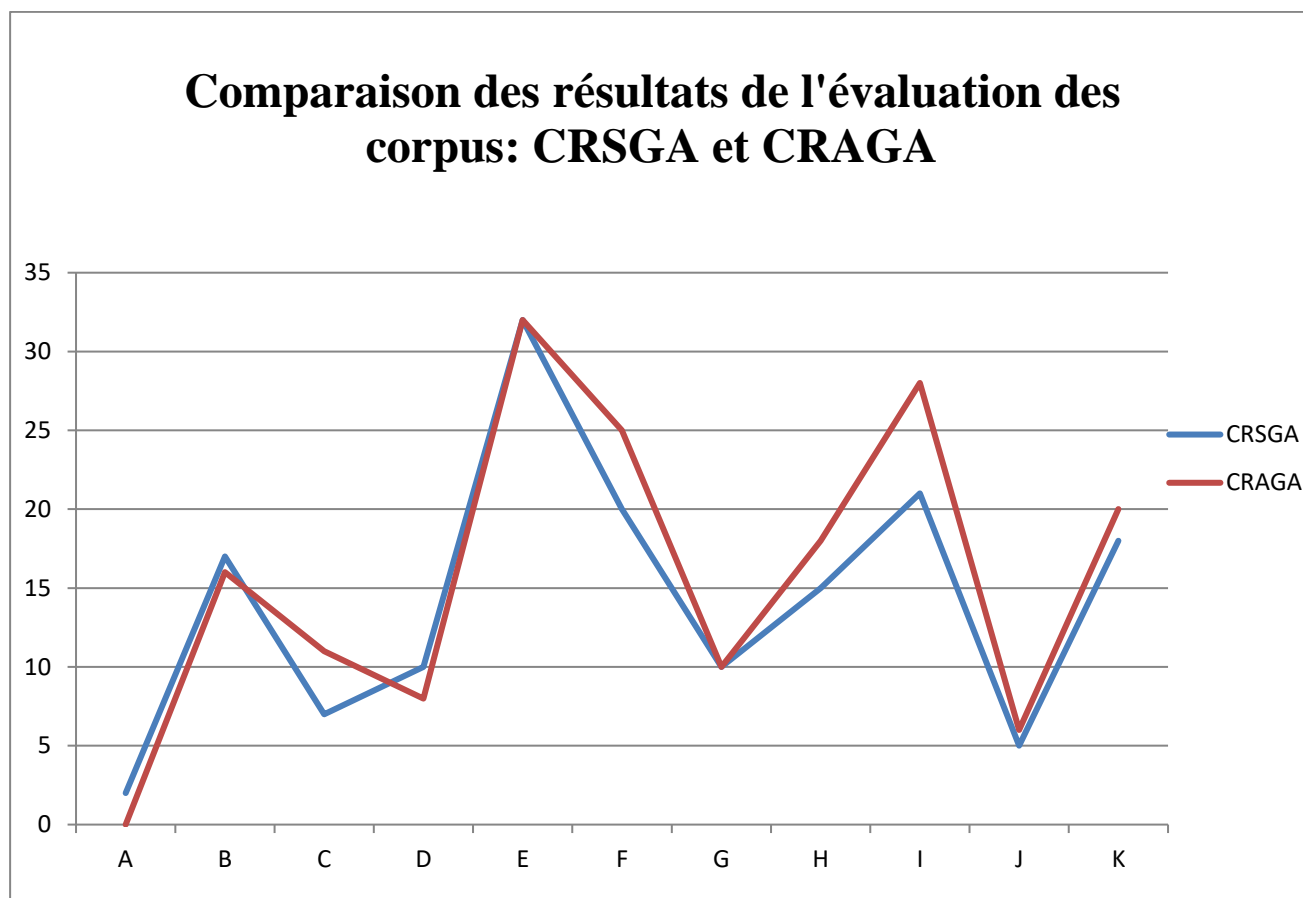
**Figure 65: Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRSGA**



#### Légende

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| A | La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?                       | G | Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?                         |
| B | Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? | H | Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?                  |
| C | Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          | I | Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ? |
| D | Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ? | J | La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?             |
| E | Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?                            | K | La ponctuation est-elle correctement utilisée ?   |
| F | L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?                   |   |   |

Figure 66: Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRAGA



#### Légende

- |   |   |
|---|---|
| <p>A La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?</p> <p>B Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ?</p> <p>C Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?</p> <p>D Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?</p> <p>E Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?</p> <p>F L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?</p> | <p>G Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?</p> <p>H Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?</p> <p>I Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?</p> <p>J La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?</p> <p>K La ponctuation est-elle correctement utilisée ?</p> |
|---|---|

**Figure 67:** Courbe représentant la comparaison des résultats de l'évaluation des deux corpus ASGA et AAGA

Comme le montre la figure 66, l'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des corpus ASGA et AAGA révèle un changement d'un critère à un autre. La lecture de la courbe nous permet de dégager les constatations suivantes:

- Une stabilité dans le niveau des productions dans trois critères;
- Une amélioration dans le niveau des productions dans six critères;
- Une régression dans le niveau des productions dans deux critères.

### **3.2.6.1 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau**

- La présentation du thème d'une manière claire et concise:

Pour ce qui est du thème, nous avons remarqué que tous les apprenants ont respecté ce critère. Ils ont tous mentionné que le texte parle de la télévision, en voici quelques exemples:

- **L'apprenant OF a écrit:**

*«il parle sur les points positifs de la télévision»*

- **L'apprenant NA a écrit:**

*«le sujet dominant «les avantages de la télévision» [...]»*

- **L'apprenant SM a écrit:**

*«le texte parle de la television [...]»*

- La reformulation des idées secondaires de l'auteur:

Pour ce qui est de la reformulation des arguments, nous pensons que la stabilité dans les résultats est due aux capacités limitées des apprenants en matière d'expression. La lecture des productions écrites des apprenants nous révèle la réalité suivante: nos élèves ne font que reprendre les propos de l'auteur ; rares sont les apprenants qui tentent d'utiliser leurs propres mots pour exprimer leurs idées d'une manière correcte.

Malgré que la courbe nous montre une certaine stabilité en ce qui concerne ce critère, cela n'empêche pas de signaler une certaine progression qui a été enregistrée chez un apprenant. Il s'agit de la production de RA. Nous constatons que cet apprenant a essayé après s'être

autoévalué d'améliorer et de mieux structurer ses arguments, l'exemple suivant en est la preuve:

- **Avant l'autoévaluation, l'apprenant a écrit:**

*«L'auteur dit que la télé est un bon délasserment, et elle nous la procure à domicile en nous évitant les déplacement fatigants et couteux.»*

- **Après l'autoévaluation, il a réécrit cette même phase de la façon suivante:**

*«L'auteur trouve que la télévision est un bon délasserment, et elle nous permet de s'amuser en évitant les déplacement fatigants et couteux.»*

**Remarque:**

Il faut noter que des tentatives de reformulation d'arguments ont été enregistrées chez certains apprenants même si elles n'étaient pas suffisantes pour que le critère soit considéré comme respecté (soit parce que la reformulation n'a touché qu'un ou deux arguments et pas les trois, ou bien parce que la reformulation est mal faite). Nous citons, dans ce cas, les exemples suivants:

- **La production de DF:**

Avant l'autoévaluation, l'apprenant a repris les mots utilisés par l'auteur dans la phrase suivante:

*«d'abord, l'auteur dit que la telivision est un bon délasserment»*

Après l'autoévaluation, il a quand même essayé de remplacer le mot «délasserment» par un synonyme de son choix en écrivant:

*«D'abord, l'auteur dit que la télévision est un outil de divertissement»*

**3.2.6.2 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont enregistré une amélioration**

La lecture de la courbe superposée nous montre que certains indicateurs ont connu une faible amélioration alors que d'autres ont connu une amélioration plus importante.

• **Les indicateurs ayant connu une faible amélioration:**

➤ La ponctuation:

La progression dans la ponctuation des productions écrites a été remarquée chez plusieurs apprenants, une régression chez certains apprenants en matière de ponctuation a aussi été remarquée mais celle-ci est beaucoup moins importante que l'amélioration, voici quelques exemples de ponctuation corrigée :

- **La production de l'apprenant FC:**

**Avant l'autoévaluation:**

*« [...] elle influence nos l'oisirs notre savoir ; notr renseigne sur l'actualité [...]»*

*« [...] chaque fois que possible, de les écouté en famille, la télévision présente de nombreux aventages.»*

**Après l'autoévaluation:**

*« [...] elle influence nos loisirs, notre savoir, notre culture et nous renseigne sur l'actualité [...]»*

*« [...]chaque fois que possible, de les écoutér en famille. La télévision présente de nombreux avantages.»*

- **La production de ZA:**

**Avant l'autoévaluation:**

*«Il contient 5 paragraphes Il est apropos de la televisions.»*

**Après l'autoévaluation:**

*«Il contient 5 paragraphes. Il est apropos de la télévisions.»*

➤ La capacité de l'auteur à persuader le lectorat

En ce qui concerne cet indicateur, seul l'apprenant SH a essayé d'évaluer la capacité de l'auteur à persuader son lectorat après l'autoévaluation. Et ce, en ajoutant la suivante à sa production:

*« [...]et il a pu convinces ces lecteurs par donnés des forts arguments.»*

• **Les indicateurs ayant connu une amélioration plus importante:**

➤ L'identification de l'intention de l'auteur:

Cinq apprenants ont fait plus attention quant à l'identification de l'intention de l'auteur après l'autoévaluation. Il s'agit des apprenants: MR, HI, BMN, TC, RA. Voici quelques exemples:

- **La production de MR qui a ajouté après l'autoévaluation ce qui suit:**

*«enfin l'auteur a écrit ce texte pour convaincre Les gens que la télévision est une invention bénéfique.»*

- **La production de BMN qui a ajouté à son tour la phrase suivante après l'autoévaluation:**

*«Dans ce texte, l'auteur parle des avantages de la TV et vise à convaincre Le lecteur.»*

➤ La reformulation de l'idée principale de l'auteur

Quatre apprenants ont essayé de mieux reformuler l'idée principale de l'auteur après l'autoévaluation. Ces apprenants sont: SS, BF, TC, MZ. Nous avons choisi, parmi eux, les exemples suivants:

- **L'apprenant MZ qui a écrit**

**Avant l'autoévaluation:**

*«l'auteur estime que il doit apprécie et connaitre des autre aspects positifs et il a donné des arguments.»*

**Après l'autoévaluation:**

*«il parle sur les points positifs de la télévision car elle vrement importante et interessante [...]»*

- **L'apprenant SS qui a écrit**

**Avant l'autoévaluation:**

*« [...] qui nous parle de la télévision dans la vie natale des gens [...]»*

**Après l'autoévaluation:**

*«il parle des avantages de la television.»*

➤ Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur

Quatre apprenants se sont attelés à la tâche de mieux présenter l'argumentation de l'auteur après s'être autoévalué. Ces apprenants sont SM, BF, BK, TC.

- **La production de SM** qui l'a bien commencé par la présentation de la prise de position de l'auteur mais qui n'a pas pu terminer la présentation des arguments. Après l'autoévaluation, l'apprenant SM semble avoir eu le temps de compléter son argumentation, et ce, en ajoutant les arguments qui manquaient.
- **Les deux apprenants TC et BK** qui n'ont pris le soin d'exposer la prise de position de l'auteur qu'après l'autoévaluation, voici ce qu'ils ont ajouté:
- **L'apprenant TC:**  
*«il parle des avantages de la télévision.»*
- **L'apprenant BK:**  
*«l'auteur est entrain de persuader les lecteurs que la télévision a des avantages.»*
- **Dans la production de BF**, nous avons remarqué que l'apprenant a essayé de mieux reformuler la prise de position de l'auteur, voici ce qu'il a écrit:

**Avant l'autoévaluation:**

*«Le text écrit par G.Humber explique la télévision qui lui a reproche l'esprit des gens[...]*»

**Après l'autoévaluation:**

*«Le Texte écrit par G.Humber qui explique l'avantage de la télévision [...]*»

➤ Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position

Pour ce qui est de cet indicateur, nous avons remarqué une nette amélioration chez six apprenants. Ces derniers sont: MZ, SS, BK, TC, BF et OF. Voici ce que certains de ces apprenants ont fait de leurs productions avant et après l'autoévaluation.

- **La production d'OF** qui n'a pas mentionné la prise de position de l'auteur avant l'autoévaluation. Après s'être autoévalué, Il l' a rajoutée dans la phrase suivante:  
*«Il parle sur les points positifs de la television car elle vraiment importante [...]*»



### 3.2.6.3 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont enregistré une régression

- La longueur du compte rendu:

En ce qui concerne cet indicateur, nous avons remarqué une certaine régression chez deux apprenants. Il s'agit des apprenants BK et ZA.

- **L'apprenant BK** qui écrit une production plus longue après s'être autoévalué parce qu'il a rajouté une nouvelle idée pour exprimer l'intention de l'auteur. BK a ajouté après l'autoévaluation le passage suivant:

*«L'auteur est entrain de persuader les lecteurs que la télévision a des avantages.»*

- **La production de ZA** qui a écrit une production plus longue après l'autoévaluation parce qu'il a rajouté la source du texte qui manquait dans sa première production et reformulé la dernière phrase de sa production en rajoutant quelques mots, il a écrit:

#### **Avant l'autoévaluation:**

*«le texte est une argumentative écrit par G.Humber, il contient 5 paragraphes»*

*«la télévision est une invention bénéfique»*

#### **Après l'autoévaluation:**

*«le texte est une argumentative écrit par G.Humber «l'espoir pour demain», Il contient 5 paragraphes»*

*«a la fin il faudrait que le public apprenne a s'en servir».*

- L'identification du texte critiqué et le respect des règles bibliographiques

Nous avons remarqué que la régression a été enregistrée chez un apprenant. Il s'agit de la production de ZB qui a présenté, correctement, le texte avant de s'autoévaluer et qui a oublié de distinguer le nom de l'auteur et de la source du texte après l'autoévaluation, il a écrit:

#### **Avant l'autoévaluation:**

*« ce texte écrit par «G.Humber»*

*«La source du ce texte est «l'espoire pour demain» [...]»*

**Après l'autoévaluation:**

*«ce texte est un texte argumentatif, et écrite par G.Humber «l'espoir pour demain» [...]»*

Cependant, une amélioration minimale dans la présentation du texte a été enregistrée dans la production de FC qui n'a pas mentionné le nom de l'auteur et la source du texte avant l'autoévaluation et qui les a rajoutés après l'autoévaluation sans distinguer l'un de l'autre. Voici ce qu'il a écrit:

- **Avant l'autoévaluation:**

*«ce texte La il parle de la télévision et ses avantages, est un texte argumentatif il est composé a 5 prave»*

- **Après l'autoévaluation:**

*«ce texte La il parle de la télévision et ses avantages, est un text argumentatife écrit par G.Humber «l'espoir pour demain» [...]»*

- La présentation du contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte

La régression a été enregistrée chez deux apprenants. Ces derniers ont bien précisé que l'auteur a écrit son texte pour répondre aux détracteurs de la télévision. Mais ils ne l'ont pas fait après l'autoévaluation. Il s'agit de:

- **L'apprenant BF** qui a écrit avant l'autoévaluation:

*« [...]alors je refuse de condamner le [...]» (En parlant de la télévision)*

Et qui a supprimé cette phrase après l'autoévaluation.

- **L'apprenant TC** qui a écrit avant l'autoévaluation:

*«l'auteur entends des critiques sur la TV quelle condane l'espri mais il ne pas d'accor»*

Cette phrase sera supprimée de la production après l'autoévaluation.

- Les fautes d'orthographe et de grammaire

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Le compte des erreurs commises par chaque apprenant avant l'autoévaluation et corrigées après, a abouti aux résultats suivants

	A A	N L	B R	M R	B A	Z B	M A	B M N	B S A	C A	D O	S M	H I	T A	B F	B T	F Y	M I	Z A	F C	A M	N A	S S	D F	S H	C h A	B K	R A	Z R	O F	M Z	T C
Nbr d'erreurs corrigées	2	4	3	1	0	0	2	1	2	2	0	0	1	0	2	0	1	/	1	15	2	2	0	3	2	2	1	4	/	1	2	2

Comme le montre le tableau, le nombre d'erreurs corrigées diverge d'un apprenant à un autre. Nous tenons, avant de commenter ces résultats, à signaler le cas des deux productions de MI et ZR. Ces derniers ont une écriture très difficile à déchiffrer et utilisent des phrases contenant des syntagmes asémantiques (voir A: 281, 282, 303, 304).

Chez les autres apprenants, ce nombre varie:

- Du «0» chez BA, ZB, DO, SM, BT et SS à «15» chez FC.
- De «1» à «4» chez 23 apprenants.

Nous citons à titre d'exemple:

- **L'apprenant FC a écrit avant l'autoévaluation:**

« [...] tous Les membres de la famil de passé du temps ensemble»

« [...] Elle nos l'oisirs notre savoir ; notr renseigne sur l'actualité [...]»

- **Et après l'autoévaluation:**

« [...] tous les membres de la famille de passé du temps ensemble»

« [...] Elle influence nos loisirs, notre savoir, notre culture et nous renseigne sur l'actualité [...]»

- **L'apprenant RA a écrit avant l'autoévaluation:**

«l'auteur G.humber refuse de critique et condamner la télévision»

«Il pense qu'elle enrichit les conversation»

- **Et après l'autoévaluation:**

*«et il refuse de la critiquer et condamner»*

*«Il pense qu'elle enrichit les conversations»*

**Remarque:**

Il est important de noter que, lors de l'évaluation de nos deux corpus, nous n'avons pas pris en considération certains indicateurs. Il s'agit de:

➤ **Critère 05: Critique interne du texte**

- L'évaluation du style et le ton employé par l'auteur par rapport au contexte.
- L'évaluation de l'organisation et de la clarté du texte.
- L'évaluation de la clarté du style du compte rendu.

➤ **Critère 06: Langue et présentation**

- Le respect des règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie.

Comme notre évaluation des corpus vise à dégager et analyser les différentes modifications effectuées sur les productions suite à l'utilisation d'une grille d'autoévaluation, et comme ces indicateurs n'ont causé aucun impact sur les productions, soit parce qu'ils portent sur des réalités qui n'existent pas (ex. les citations et la bibliographie), soit parce qu'ils portent sur des réalités dont l'évaluation telle que nous l'avons envisagée est difficile voire impossible (Il nous a été difficile de préciser un seuil à partir duquel nous pourrions décider si le style du compte rendu est clair ou non). Pour toutes ces raisons, nous avons pris la décision de concentrer notre investigation sur les indicateurs qui sont à l'origine des différentes modifications effectuées sur les productions après l'autoévaluation, et de laisser tomber tous ceux dont l'existence n'a eu aucun impact sur elles.

### **3.3 Le compte rendu critique**

#### **3.3.1 Le compte rendu critique dans le manuel scolaire**

Le compte rendu critique est une notion abordée dans le deuxième projet du manuel. Le projet s'intitule: *organiser un débat puis en faire un compte rendu*. Comme nous l'avons déjà dit

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

dans le présent chapitre (voir : 195). Dans les deux séquences formant le projet on vise à rendre l'apprenant capable de convaincre ou persuader, de concéder et réfuter.

La notion du compte rendu critique est abordée dans les pages [manuel scolaire : 121-126]. D'abord, dans une courte définition qui présente le compte rendu critique comme permettant de:

*«Dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage: son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste» (manuel scolaire: 122)*

Ensuite, dans une série de comparaisons et plus de détails sur cette technique sont donnés aux apprenants. Premièrement, par rapport au compte rendu objectif : après un rappel de ce qu'est un compte rendu objectif, les auteurs du manuel avancent que le compte rendu critique doit, impérativement, contenir une partie commentative dans laquelle le point de vue du lecteur doit figurer. Deuxièmement, par rapport au résumé qui, selon les auteurs du manuel, a été étudié en 1<sup>ère</sup> AS. D'abord, les similitudes entre les deux techniques ont été dégagées, comme par exemple: ne pas reproduire le texte dont il est question mais plutôt le reformuler d'une façon claire et concise. Puis ils précisent que, dans le compte rendu critique, il ne s'agit pas de rapporter le contenu tel qu'il est, mais de le juger d'une manière fondée en utilisant des arguments solides.

De ces deux comparaisons; les auteurs du manuel ont déduit la structure du compte rendu critique qui doit contenir: le résumé et la critique. Cette dernière est composée, selon eux, de:

- Une évaluation du contenu et/ou la forme du texte;
- Une étude du contexte du texte;
- Quelques extraits et exemples afin d'appuyer le jugement apporté.

Plus de détails sur la dimension commentative sont donnés. Cette partie du compte rendu critique doit être formulée autour de deux aspects: une critique interne permettant de juger de la valeur et la pertinence du contenu, de l'argumentation et de la crédibilité des conclusions. Une critique externe mettant en perspective le contenu du texte par rapport à une réalité plus large tel que: l'idéologie véhiculée par le texte, le contexte historique de sa production, les intentions de l'auteur, ...

Dans les pages: 124, 125, 126 des consignes de rédaction de différents types de compte rendus critiques sont données aux apprenants, à savoir:

- **Le compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique:**

Pour le rédiger, l'apprenant doit, selon les concepteurs du manuel (manuel scolaire: 124)

- Observer le texte et son contexte en vue d'en dégager le type;
- Répondre à certains nombres de question afin de vérifier ses connaissances sur le texte dont il est question;
- Déterminer la démarche suivie par l'auteur dans la construction de son texte;
- Remarquer les titres et les sous-titres;
- Dégager le plan du texte;
- Prendre des notes à partir du texte;
- Déterminer le rapport entre les idées secondaires et l'idée principale;
- Regrouper les idées identiques afin d'éviter les redondances;
- Résumer les paragraphes en quelques mots;
- Composer une introduction présentant le texte;
- Reformuler dans son propre style les idées du texte;
- Agencer toutes les parties pour qu'elles forment un tout cohérent.

- **Compte rendu d'un débat d'idées:**

Pour rendre compte d'un débat, l'apprenant doit (manuel scolaire: 25)

- Préciser la situation de communication;
- Identifier la problématique;
- Identifier le thème de la discussion;
- Prendre notes des interventions (les arguments avancés par chaque intervenant, le niveau de la langue, les procédés utilisés; ...)
- Faire la synthèse des arguments avancés;
- Rédiger le compte rendu qui se compose d'une introduction exposant la situation de communication, le développement présentant la synthèse des arguments, les procédés, le style et les figure de style les plus

marquants et une partie commentative pour exprimer la prise de position.

- **Compte rendu critique d'une nouvelle**

En ce qui concerne ce dernier; l'apprenant doit suivre les étapes suivantes (manuel scolaire: 126) :

- Faire ressortir l'intrigue principal de l'œuvre;
- Développer les personnages principaux;
- Eviter de développer les personnages secondaires;
- Discuter les thèmes abordés dans l'œuvre (exemples: thème de la folie, de la solitude, de la mort) ;
- Présenter le compte rendu critique sous forme d'une fiche de lecture additionnée d'appréciations personnelles.

Enfin, quatre articles présentant un débat sur le moteur de recherche Google sont proposés aux apprenants avec la consigne suivante: lisez les quatre articles qui suivent et faites le compte rendu.

### **3.3.2 Le compte rendu critique dans les productions écrites des apprenants**

Les comptes rendus critiques que nous avons évalués sont des comptes rendus critiques qui ont été rédigés par des apprenants de 3<sup>ème</sup> AS dans le cadre de la réalisation du deuxième projet du programme intitulé: *organiser un débat puis en faire un compte rendu*. Pour cela, nous avons recueilli les comptes rendus critiques rédigés par des apprenants de la filière lettre et philosophie lors d'une séance à laquelle nous avons assistée. La séance est présentée par l'enseignante FA et a connu la présence d'un nombre limité d'apprenants (en tout, seulement sept apprenants ont assisté à la séance autres ont étaient absents).

### **3.3.3 La grille d'autoévaluation utilisée par l'enseignante**

Après avoir lu et expliqué la consigne, l'enseignante a laissé ses apprenants rédiger leurs productions écrites. Après un moment (environ 30 minutes), elle leur a donné une grille d'autoévaluation. La grille choisie par l'enseignante est celle proposée dans le manuel scolaire (voir A : 154). L'enseignante l'a utilisée telle qu'elle est sans rien ajouter ou omettre. Nous la présentons dans la figure ci-dessous.

Critères	Indicateurs
<b>Volume</b>	➤ La longueur du compte-rendu est-elle conforme aux normes?
<b>Source</b>	➤ Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographique? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)
<b>Présentation de l'auteur et du contexte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés?</li> <li>➤ Le contexte, dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé?</li> </ul>
<b>Fidélité au texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le thème est-il exposé de manière claire et concise?</li> <li>➤ L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée?</li> <li>➤ Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées?</li> <li>➤ Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés?</li> </ul>
<b>Critique interne du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué?</li> <li>➤ L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées?</li> <li>➤ La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée?</li> <li>➤ Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement?</li> <li>➤ La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée?</li> </ul>
<b>Critique externe du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Y'a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.)?</li> <li>➤ Y'a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances?</li> </ul>
<b>Appréciation générale du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte-rendu?</li> <li>➤ Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte-rendu?</li> </ul>
<b>Langue et présentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La grammaire, l'orthographe, la ponctuation sont-elles correctement utilisées?</li> <li>➤ Le style du compte-rendu est-il clair?</li> <li>➤ Le compte-rendu respecte-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie?</li> </ul>

Figure 68: la grille d'autoévaluation utilisée par l'enseignante



### **3.3.4 Les résultats obtenus de l'évaluation des comptes rendus critiques rédigés par les apprenants**

Les résultats obtenus de l'évaluation des deux corpus CRCSGA et CRCAGA sont, respectivement, présentés dans les deux tableaux suivants. Les lignes de ces deux tableaux représentent les indicateurs de la grille d'autoévaluation proposée par les enseignantes ; Les colonnes représentent, quant à elles, les productions des apprenants dont les noms et les prénoms ont été remplacés par leurs initiales.

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

Critère	Indicateur	GH	BB	BA	AO	HM	MM	AA
<b>Volume</b>	-La longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	-	-	-	-	-	-	-
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	-	-	+	+	+	+	-
<b>Présentation de l'auteur Et du contexte</b>	-Le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	+	+	+	-	+	+	-
	-Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	/	/	/	/	/	/	/
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	+	+	+	-	+	+	-
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	-	-	-	-	+	+	-
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	-	-	-	+	-	+	-
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	-	-	-	-	-	-	-
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	-	-	-	-	-	-	-
	-La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	-	-	-	-	-	-	-
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Critique externe du texte</b>	-Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ?	-	-	-	-	-	-	-
	- Y a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Appréciation générale du texte</b>	-La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte-rendu ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte-rendu ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire et l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?	16	43	27	11	9	20	3
	-La ponctuation est-elle correctement utilisée? ( %)	33.3	38.09	50	19.04	46.1	36.8	16.6
	-Le style du compte rendu est-il claire ?	/	/	/	/	/	/	/
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/	/	/	/	/

**Figure 69: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRCSGA**

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Critère	Indicateur	GH	BB	BA	AO	HM	MM	AA
<b>Volume</b>	-La longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	-	-	-	-	-	-	-
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	-	-	+	+	+	+	+
<b>Présentation de l'auteur Et du contexte</b>	-Le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	+	+	+	+	+	+	+
	-Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	/	/	/	/	/	/	/
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	+	+	+	+	+	+	-
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	-	-	-	-	-	+	-
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	-	-	-	-	-	+	-
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	-	-	-	+	+	+	+
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	-	-	-	-	-	-	-
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	-	-	-	-	-	-	-
	-La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	-	-	-	-	-	-	-
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Critique externe du texte</b>	-Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Y a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Appréciation générale du texte</b>	-La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte-rendu ?	-	-	-	-	-	-	-
	-Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte-rendu ?	-	-	-	-	-	-	-
<b>Langue et présentation</b>	-La grammaire et l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?	23	48	30	15	20	23	12
	-La ponctuation est-elle correctement utilisée? (%)	29.6	25	40	50	47.05	50	64.2
	-Le style du compte rendu est-il claire ?	/	/	/	/	/	/	/
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	/	/	/	/	/

Figure 70: Tableau représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRCAGA

### **3.3.5 Quantification des résultats obtenus de l'analyse des corpus CRCSGA et CRCAGA**

Dans les deux tableaux suivants nous résumons, successivement, les résultats obtenus de l'analyse des deux corpus CRCSGA et CRCAGA. Comme dans les deux premiers corpus, les lignes de chacun de ces deux tableaux représentent les indicateurs de la grille d'autoévaluation utilisée et les colonnes représentent les productions des apprenants. Dans ces tableaux nous avons compté, pour chaque indicateur, le nombre de productions dans lesquelles il a été respecté, le nombre de productions dans lesquelles il n'a pas été respecté et celui des productions dans lesquelles l'indicateur n'a aucune existence.

#### **Quelques remarques**

- Concernant l'indicateur de la ponctuation. Nous l'avons évalué de la même manière que dans les deux premiers corpus. C'est-à-dire que nous l'avons considéré comme respecté lorsque la ponctuation est respectée dans 50% des cas.
- Concernant les indicateurs: fautes d'orthographe et fautes de syntaxe, nous avons préféré ne pas les étudier avec le reste des indicateurs, nous les verrons ultérieurement.

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Critère	Indicateur	Critères respectés	Critères non respectés	Critères non existants
<b>Volume</b>	-La longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	0	7	
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	4	3	
<b>Présentation de l'auteur Et du contexte</b>	-Le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	5	2	
	-Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	0	0	7
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	5	2	/
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	2	5	/
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	0	7	/
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	2	5	/
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	7
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	7
	-La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée ?	/	/	7
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	/	/	7
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	/	/	7
<b>Critique externe du texte</b>	-Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ?	/	/	7
	-Y a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ?	/	/	7
<b>Appréciation générale du texte</b>	-La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte-rendu ?	/	/	7
	-Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte-rendu ?	/	/	7
<b>Langue et présentation</b>	-La ponctuation est-elle correctement utilisée ?	1	6	/
	-Le style du compte rendu est-il clair ?	/	/	7
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	7

**Figure 71: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus CRCSGA**

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

<b>Critère</b>	<b>Indicateur</b>	<b>Critères respectés</b>	<b>Critères non respectés</b>	<b>Critères non existants</b>
<b>Volume</b>	-La longueur du compte rendu est-elle conforme aux consignes données	0	7	/
<b>Source</b>	-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? (le titre, l'auteur, le titre de l'ouvrage, l'édition)	5	2	/
<b>Présentation de l'auteur Et du contexte</b>	-Le public visé est les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?	7	0	/
	-Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?	/	/	7
<b>Fidélité au texte</b>	-Le thème est-il exposé d'une manière claire et concise ?	6	1	/
	-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?	1	6	/
	-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?	1	6	/
	-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?	4	3	/
<b>Critique interne du texte</b>	-Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?	/	/	7
	-L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?	/	/	7
	-La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée ?	/	/	7
	-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?	/	/	7
	-La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?	/	/	7
<b>Critique externe du texte</b>	-Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ?	/	/	7
	-Y a-t-il une évaluation de la valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ?	/	/	7
<b>Appréciation générale du texte</b>	-La synthèse des principaux mérites du texte apparaît-elle dans le compte-rendu ?	/	/	7
	-Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte-rendu ?	/	/	7
<b>Langue et présentation</b>	-La ponctuation est-elle correctement utilisée ?	3	4	/
	-Le style du compte rendu est-il clair ?	/	/	7
	-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?	/	/	7

**Figure 72: Tableau quantifiant les résultats obtenus de l'analyse du corpus CRCAGA**

**Quelques remarques:**

➤ **Critère 1: le volume**

Nous nous sommes référée, dans l'évaluation de cet indicateur au comptage des mots des productions rédigées par les apprenants et du texte ayant fait l'objet du compte rendu critique. Le texte et la consigne choisis par l'enseignante sont tirés du sujet de bac 2013 (voir A : 202-203). En fait, il s'agit d'un texte composé de 345 mots. L'enseignante a opté pour la norme du tiers, c'est-à-dire que ses apprenants devraient produire des comptes rendus critiques d'environ 115 mots. L'indicateur est considéré comme non respecté lorsque l'apprenant écrit une production contenant un nombre de mots proche de 115. Voici quelques exemples de productions dont le nombre de mots était loin du nombre souhaité :

- La production de MM qui contient 203 mots
- La production d'HM qui contient 92 mots.

➤ **Critère 2: la source**

Se composant d'un seul indicateur qui porte sur la présentation du texte original dans le respect des règles bibliographiques. Nous avons remarqué que la majorité des apprenants (excepté un apprenant avant l'autoévaluation) ont commencé leurs comptes rendus critiques par la présentation du texte en question. Nous avons choisi à titre d'exemple la présentation suivante:

- **La présentation de l'apprenant BA:**

*«Le texte est sans intitulé, écrit par jean-philippe, extrait de article invité site : révolution personnelle paru le 31 juillet 2010, et comporte 8 paragraphe précédés des alinéas marquant la progression du raisonnement de l'auteur, Le texte est de type argumentatif abordant la célébration d'un anniversaire et L'auteur vise à convaincre et persuader le lecteur.»*

➤ **Critère 3: présentation de l'auteur et du contexte**

Ce critère est composé de deux indicateurs qui sont:

- Le public visé et les intentions de l'auteur

Nous nous sommes contentée, dans l'évaluation de cet indicateur, de chercher l'intention de l'auteur dans les productions des apprenants. Nous avons jugé que cela est suffisant pour considérer que l'indicateur est respecté. Donc toute production contenant une phrase

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

exprimant l'intention de l'auteur est considérée comme une production qui respecte l'indicateur.

- Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte

Comme aucune indication concernant le contexte dans lequel la problématique du texte s'inscrit n'a été donnée, et ce, ni par l'auteur ni par l'enseignante, nous l'avons considéré comme un indicateur non existant. Donc cet indicateur ne sera pas pris en considération lors de notre analyse des résultats obtenus.

#### ➤ Critère 4: fidélité au texte

Ce critère se subdivise aux quatre indicateurs suivants:

- Le thème

Pour ce qui est de cet indicateur, nous avons décidé de le considérer comme respecté dans le cas où l'apprenant expose le thème clairement et explicitement dans l'introduction de son compte rendu critique. Dans les autres cas, l'indicateur est considéré comme non respecté, nous citons les deux exemples suivants:

- **L'apprenant AA** qui n'a donné aucune indication au thème du texte original, ni avant ni après l'autoévaluation. Cet apprenant a commencé son compte rendu par énumérer, directement, les idées secondaires du texte (voir A : 326-327 )
- **L'apprenant BA** qui a écrit:

*«Le texte est de type argumentatif abordant La célébration d'un anniversaire [...]»*

- L'idée principale de l'auteur

Il est question, ici, de résumer l'idée principale de l'auteur. Ce dernier, parle, dans son texte, des avantages et des inconvénients de la célébration d'un anniversaire. Cette idée doit figurer dans la production de l'apprenant pour que l'indicateur soit considéré comme respecté. C'est le cas, justement, de l'apprenant MM qui a écrit:

*«le type de texte est argumentatif abordant les avantages et les inconvénients de la célébration de l'anniversaire.»*

- Les idées secondaires

Pour ce qui est de cet indicateur, nous l'avons considéré comme respecté lorsque l'apprenant résume les idées secondaires du texte en utilisant ses propres termes.



### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

Dans le texte en question, les idées secondaires sont formulées sous forme d'arguments. L'auteur du texte a opté pour une argumentation par opposition. Il a commencé son texte par donner les avantages de la célébration d'un anniversaire pour enchaîner ensuite par les inconvénients. Le schéma de l'argumentation utilisé par l'auteur se présente de la manière suivante:

1- Célébrer un anniversaire est un moment de joie:

- Un anniversaire est un point de repère utile pour rassembler les amis ou les membres de sa famille.
- Un anniversaire est une occasion d'exprimer son affection en offrant, en plus des petites attentions quotidiennes, des présents de valeur.
- Un anniversaire marque également une nouvelle année de maturité.

2- Cependant, fêter un anniversaire n'est-il pas hypocrite?

- C'est vraiment un gaspillage d'argent et de cadeaux inutiles.
- Il se transforme parfois en évènement insignifiant et vite oublié!
- C'est entretenir la nostalgie du temps qui passe, c'est compter les années passées alors qu'il faudrait se tourner vers le futur!

- **Nous citons ici l'exemple de AA** qui a essayé de résumer mais a négligé certains arguments, voici ce qu'il a écrit:

*«En premier lieu l'auteur a parlé des avantages de la célébration d'un anniversaire il dit que c'est un moment de joi [...] et c'est l'occasion de rassembler des amis et des membres de la famille [...] une occasion d'exprimer son affection [...] en second lieu l'auteur nous a parlé des inconvenients de la célébration d'un anniversaire, c'est entretenir la nostalgie du temps [...], c'est compter les années passées [...]»*

L'indicateur est considéré, dans cette production, comme non respecté parce qu'il y manque des arguments (des idées secondaires)

➤ Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur.

Dans l'évaluation de cet indicateur, nous avons décidé que tout apprenant ayant suivi le schéma ci-dessus est un apprenant qui a respecté cet indicateur. Nous citons, à titre

d'exemples, les productions de AO, HM, MM et AA (après autoévaluation) (voir A : 321, 323, 325, 327).

➤ **Critère 5 : critique interne du texte**

Ce critère se compose de cinq indicateurs :

- Le style et le ton employé par l'auteur par rapport au contexte ;
- L'organisation et la clarté du texte ;
- La cohérence de l'argumentation.

Dans ces trois indicateurs, l'apprenant est appelé à vérifier s'il a évalué le style et le ton employés par l'auteur, dans son texte, par rapport à son contexte qui est lui-même absent dans le cas du texte en question, l'organisation et la clarté du texte et la cohérence de l'argumentation suivie par l'auteur. La lecture des productions rédigées avant et, aussi et surtout, après l'autoévaluation nous révèle l'absence de toute évaluation de ce type. A aucun moment de notre analyse de ces productions nous ne sommes tombée sur un apprenant qui a tenté de juger de la pertinence ou non pertinence du style de l'auteur, ni de la clarté et la cohérence de son texte.

- Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position

Pour ce qui du rapport entre l'argumentation et la prise de position de l'auteur, nous avons essayé de faire, exactement, la même chose que dans le corpus précédent. C'est-à-dire que l'indicateur n'est considéré comme respecté que lorsque l'apprenant exprime clairement et explicitement la prise de position de l'auteur puis l'enchaîne par les arguments utilisés. Dans le cas de nos corpus CRCSA et CRCAA, nous avons constaté qu'aucun apprenant n'a pris le soin d'exprimer le point de vue de l'auteur vis-à-vis du thème abordé.

- La capacité de l'auteur à persuader le lectorat :

Pour ce qui est de cet indicateur, les apprenants sont censés juger de l'importance et de la pertinence des arguments choisis par l'auteur pour convaincre ses lecteurs. Après avoir lu la totalité des productions des apprenants, nous sommes arrivée au résultat suivant : aucun jugement sur la valeur des arguments de l'auteur n'a été fait.

➤ **Critère 6 : critique externe du texte**

Ce critère comporte deux indicateurs, il s'agit de :

- L'importance et la pertinence des idées abordées dans le texte par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.
- La valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances.

Pour ce qui de ces deux indicateurs, il est demandé des apprenants de juger de la pertinence des idées avancées par l'auteur, dans son texte, par rapport aux connaissances, ..., et de la valeur du contenu du texte et de sa contribution aux connaissances. La lecture des productions des apprenants nous permet de dire qu'aucune évaluation des idées ni du contenu n'a été faite par les apprenants, et ce, ni avant ni après l'autoévaluation.

➤ **Critère 7 : appréciation générale du texte**

Ce critère se compose de deux indicateurs, il s'agit:

- Des principaux mérites du texte ;
- De l'intérêt général du texte.

Dans ce critère, l'apprenant devrait vérifier s'il a synthétisé ou non les principaux mérites du texte et s'il a jugé ou non de l'intérêt du texte. Une chose qui n'a été faite par personne.

➤ **Critère 8 :**

Ce critère se compose de trois indicateurs, il s'agit de

- La grammaire et l'orthographe

Pour ce qui est des erreurs de grammaire et d'orthographe, nous avons opté pour le même procédé que nous avons utilisé dans l'appel et le compte rendu. C'est-à-dire ; nous avons compté le nombre des erreurs que l'apprenant a commis avant l'autoévaluation et corrigé après l'autoévaluation.

- La ponctuation

Nous avons opté, dans l'évaluation de la ponctuation, pour le calcul de signes de ponctuation utilisés correctement. Lorsque le taux de ces signes dépasse les 50%, l'indicateur est considéré comme respecté. Au cas contraire, il est considéré comme non respecté. Pour les signes de ponctuation correctes, c'est-à-dire, les signes bien choisis et bien placés, nous avons choisi l'exemple de:

- **La production de BB :** qui a écrit

*« Enfin, souhaiter un anniversaire, c'est entretenir la nostalgie du temps qui passe, c'est commémorer les années passées alors qu'il faudrait se tourner vers le future ! »*

Pour les signes de ponctuation incorrectes, c'est-à-dire signes mal choisis et/ou mal placés, nous citons l'exemple de

- **la production de GH :** qui a écrit

*« enfin. Souhaiter un anniversaire c'est entretenir la nostalgie »*

➤ La clarté du style du compte rendu

Pour ce qui de cet indicateur, il s'agit de juger de la clarté du style des apprenants. Nous avons décidé de ne pas l'évaluer pour les deux raisons suivantes :

Premièrement, Il nous a été très difficile d'identifier le seuil à partir duquel nous diront que tel ou tel apprenant a un style clair ou non. Autrement dit, à partir de quel moment nous considérerons que l'indicateur est respecté ?

Deuxièmement, vu le niveau modeste, voire faible, des apprenants en matière de production écrite. En fait, Les apprenants reformulent rarement les propos de l'auteur. Généralement, ils les reprennent tels qu'ils sont. Et comme dans la majorité des cas, les apprenants n'effectuent pas beaucoup, voire pas du tout, de modifications sur leurs productions après l'autoévaluation. C'est pour cela que nous avons trouvé inutile d'évaluer la clarté du style avant et après l'autoévaluation. Nous citons, ici, quelques exemples de passages repris tels qu'ils sont du texte original :

- **Dans a production de GH :** les passages soulignés sont les passages qui n'ont subi aucune reformulation :

*« En premier lieu, l'auteur il dit que la célébration d'un anniversaire est un moment de joie vit de vue pendant l'année. Pour parvenir à s'extirper du quotidien. Il dit que l'anniversaire est aussi une occasion d'exprimer son affection en offrant En second lieu, il a avonce que avec l'arrivée des réseaux sociaux par exemple on peut se demander à quel point les « joyeux anniversaire » reçus sont sincères »*

### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

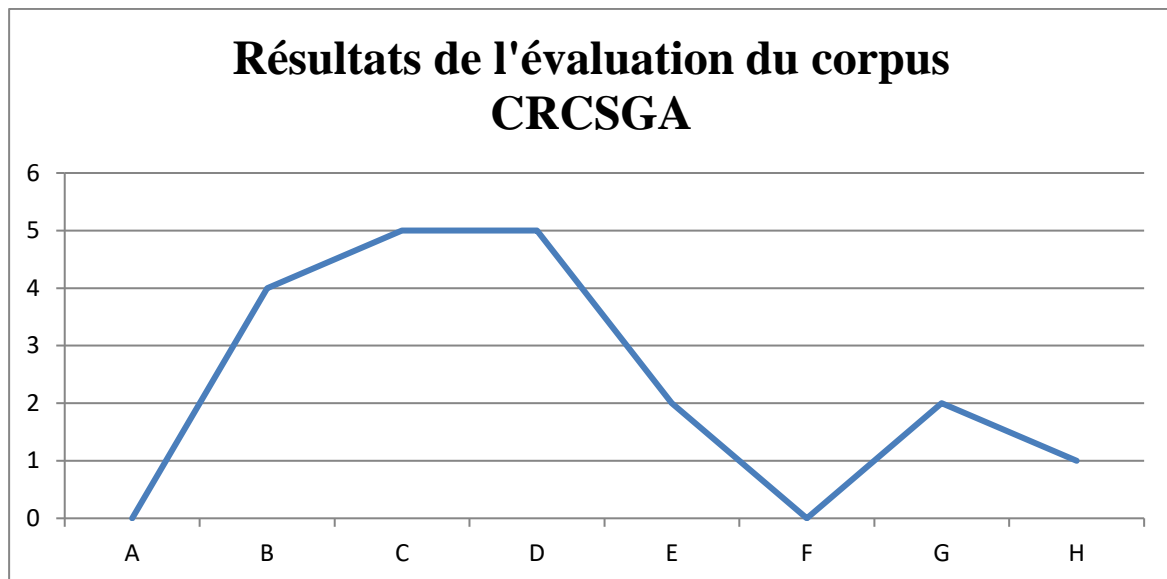
En fait, la production de cet apprenant n'est qu'un collage des propos de l'auteur du texte dont il a rendu compte.

- Les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie.

Etant donné qu'aucune citation n'a été utilisée par les apprenants dans leurs productions écrites, il n'y a pas eu lieu de vérification de cet indicateur. Il faut noter que même après l'autoévaluation aucun apprenant n'a pensé à intégrer une citation dans son compte rendu critique.

#### **3.3.6 L'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des « comptes rendu critique » rédigés par les apprenants**

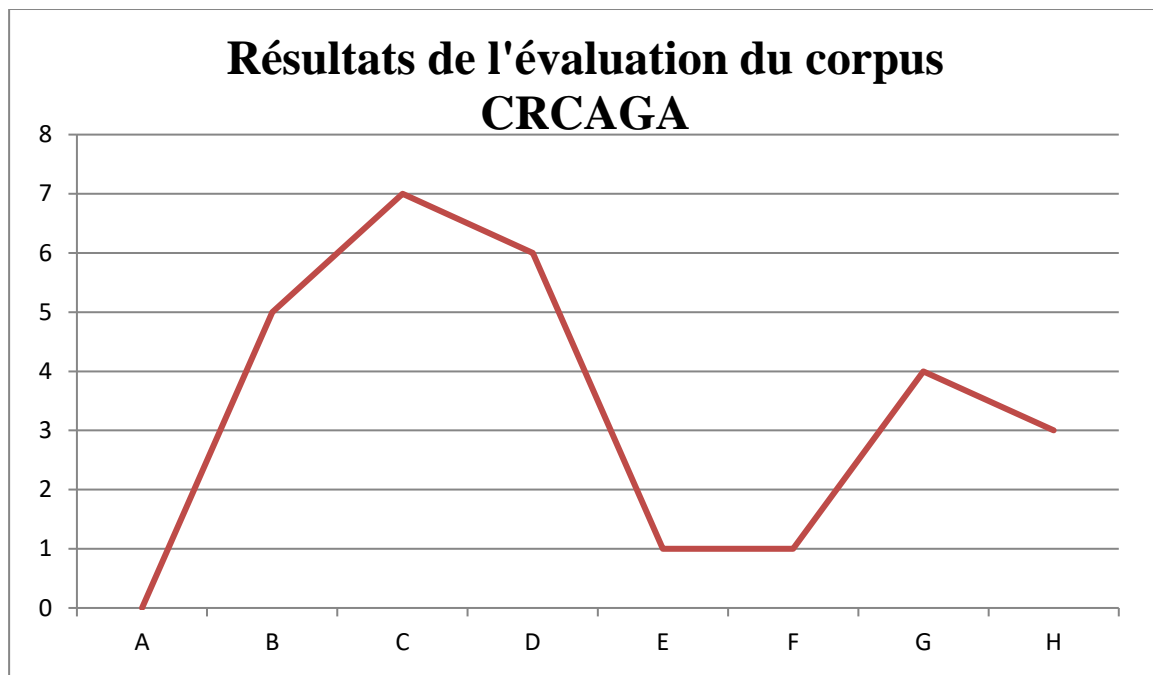
De même que pour les corpus précédents, nous avons gardé le même procédé d'analyse. Afin de connaître les modifications apportées aux productions écrites des apprenants après l'autoévaluation, nous avons opté pour la représentation des résultats obtenus de l'évaluation des corpus CRCSGA et CRCAGA sous forme de courbes montrant le nombre de production respectant chaque indicateur. Ensuite, nous superposons les deux courbes obtenues pour voir clairement les indicateurs ayant connu une modification et la nature de cette modification (positive si le nombre de productions respectant l'indicateur a augmenté ou négative si le nombre de production respectant l'indicateur a diminué). Nous présentons dans les pages suivantes ces trois courbes.



**Légende**

- |   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| A | La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?                       | G | Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ? |
| B | Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? | H | La ponctuation est-elle correctement utilisée ?                              |
| C | Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          |   |  |
| D | Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?                            |   |  |
| E | L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?                   |   |  |
| F | Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?            |   |  |

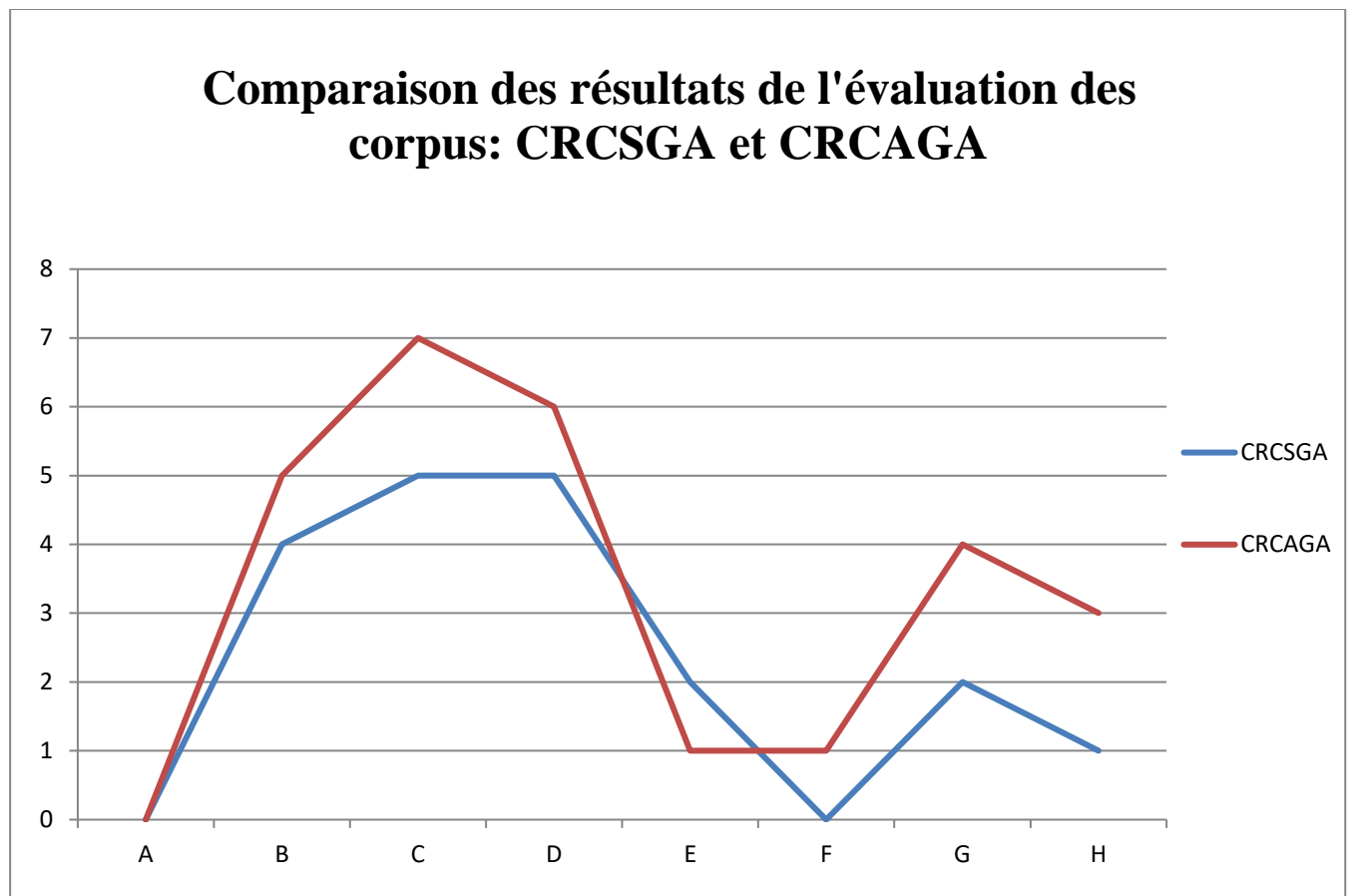
**Figure 73:** Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRCSGA



**Légende**

- |  |  |
|--|--|
| A La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?                       | G Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ? |
| B Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? | H La ponctuation est-elle correctement utilisée ?                              |
| C Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          |  |
| D Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?                            |  |
| E L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?                   |  |
| F Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?            |  |

**Figure 74: Courbe représentant les résultats de l'évaluation du corpus CRCAGA**



**Légende**

- |  |  |
|--|--|
| A La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?                       | G Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ? |
| B Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ? | H La ponctuation est-elle correctement utilisée ?                              |
| C Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          |  |
| D Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?                            |  |
| E L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?                   |  |
| F Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?            |  |

**Figure 75: Courbe représentant la comparaison des résultats de l'évaluation des deux corpus CRCSGA et CRCAGA**



### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

La courbe superposée qui représente la comparaison des résultats de l'évaluation des deux corpus CRCSGA et CRCAGA nous révèle des différences d'un indicateur à un autre. La lecture de la courbe nous permet de dégager les cas suivants :

- Une stabilité dans un indicateur ;
- Une amélioration dans six indicateurs ;
- Une régression dans un seul indicateur.

#### **3.3.6.1 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau**

- La longueur du compte rendu critique

La stabilité des résultats, en ce qui concerne cet indicateur, ne peut être expliquée que par le fait qu'aucun apprenant ne s'est intéressé à la longueur de sa production, et ce, ni avant ni après l'autoévaluation.

D'abord, il est important de noter que l'enseignante n'a, à aucun moment, parlé de la longueur des comptes rendus critiques que ses apprenants devraient rédiger avant de leur donner la grille d'autoévaluation. Ce qui peut expliquer le fait qu'aucun apprenant n'a respecté cet indicateur avant l'autoévaluation.

Même quand l'enseignante a expliqué aux apprenants que la longueur de leurs comptes rendus critiques doit faire le tiers du texte original, au moment de la lecture de la grille d'autoévaluation (voir A : 208), aucun apprenant n'a essayé de faire attention à la longueur de sa production. Voici le nombre de mots des productions de quelques apprenants avant et après l'autoévaluation :

- **L'apprenant AO a écrit :**

Avant l'autoévaluation un compte rendu critique de 82 mots.

Après l'autoévaluation un compte rendu critique de 176 mots.

- **L'apprenant BB qui a écrit :**

Avant l'autoévaluation un compte rendu critique de 137 mots.

Après l'autoévaluation un compte rendu critique de 167 mots.

### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

D'après les exemples, la longueur des productions n'a constitué aucun souci pour les apprenants. L'augmentation du nombre de mots des productions, après l'autoévaluation, en est la preuve. En fait, cette augmentation est due, dans la plupart des cas, au fait que les apprenants complètent les parties qui manquent de leurs productions après l'autoévaluation.

#### **3.3.6.2 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont connu une amélioration**

- La présentation du thème

Une petite amélioration a été constatée dans la production de l'apprenant AO. Ce dernier n'a pas indiqué le thème du texte original avant l'autoévaluation et l'a bien fait après. Voici ce qu'il a ajouté à son compte rendu après l'autoévaluation :

*« (...) le texte est de type argumentatif abordant la célébration d'un anniversaire ... »*

- L'identification du texte critiqué :

Ce qui a attiré notre attention, en ce qui concerne cet indicateur, tous les apprenants ont présenté le texte d'une manière identique : les informations ont été présentées dans le même ordre dans toutes les productions, les mots utilisés sont les mêmes. Nous avons compris lors de l'évaluation de cet indicateur que cette partie a été bien travaillée avec l'enseignante. Nous pensons que l'enseignante est allée jusqu'à leur donner un modèle qu'ils suivront dans la présentation de tout le texte quand ils rédigeront un compte rendu. C'est ce qui explique une certaine stabilité par rapport à cet indicateur. Pour ce qui est de l'amélioration enregistrée, elle ne concerne qu'un seul apprenant (l'apprenant AA). En fait, cet apprenant n'a donné qu'une partie de sa production rédigée avant l'autoévaluation. Après l'autoévaluation, il a ajouté toute une partie dans laquelle il a présenté le texte en question, voici ce qu'il a ajouté après l'autoévaluation :

*« philippe est l'auteur de ce texte extrait de l'article invité site : révolution personnelle paru le 31 juillet 2010. »*

- Le public visé et les intentions de l'auteur :

L'amélioration a été constatée dans la production de deux apprenants. Il s'agit des productions de AA et AO.

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

AA parce qu'il a présenté un travail inachevé avant l'autoévaluation qu'il a complété après l'autoévaluation. Alors pour exprimer l'intention de l'auteur, il a ajouté la phrase suivante après s'être autoévalué :

*« l'auteur vise à convaincre et persuader le lecteur »*

Quant à l'apprenant AO, il paraît qu'il s'est rendu compte, lors de l'autoévaluation qu'il a commis une erreur concernant l'intention de l'auteur. La preuve est qu'il a raturé la phrase parlant de l'intention de l'auteur de sa production avant l'autoévaluation (voir A : 320) et il l'a remplacé par la phrase suivante après l'autoévaluation :

*« L'auteur vise à convaincre et persuader le lecteur. »*

#### ➤ Les idées secondaires de l'auteur

La progression concernant la reformulation des idées secondaires a été constatée dans la production d'un seul apprenant.

Pour le reste des apprenants, nous avons remarqué que la reformulation des idées de l'auteur n'est qu'une simple reprise des segments de phrases tels qu'ils ont été utilisés par l'auteur. Les passages suivants en sont la preuve :

- **L'apprenant GH** a écrit après l'autoévaluation :

*« en premier lieu l'auteur il dit que c'est la célébration d'un anniversaire est un moment de joie vite de vue pendant l'année. Pour parvenir à s'extriper du quotidien. »*

- **L'apprenant MM** qui a tenté, après s'être autoévalué de mieux reformuler les arguments de l'auteur. Il a essayé de remplacer les mots utilisés par l'auteur par des mots personnels. Voici ce qu'il a écrit avant l'autoévaluation :

*« (...) En premier lieu l'auteur a parlé de la célébration de l'anniversaire et les bienfaits pour rassembler les proches il a dit l'anniversaire est aussi une occasion d'exprimer et gagner des expériences enrichissantes durent 365 jours. En second lieu il a avancé que c'est hypocrite de préciser une date pour avouer les sentiments au autre et les réseaux sociaux ont vraiment tuer la sincérité des sentiments. puis il ajoute que c'est du gaspillage d'argent et acheter des cadeaux inutiles »*

**Après l'autoévaluation il a écrit :**

*« En premier lieu l'auteur a parlé des avantages de la célébration d'une anniversaire, il a dit que c'est un moment de joie et de partage entre amie et famille, l'auteur ajoute que l'anniversaire est une occasion d'exprimer et de gagner d'expérience enrichissantes. durant l'année, en second lieu il a avancé que c'est hypocrite de préciser une date pour avouer les sentiments aux autres. puis il ajoute que c'est du gaspillage d'argent et de s'obliger d'acheter des cadeaux parfois inutiles et que les réseaux sociaux ont vraiment tué la sincérité des sentiments. »*

➤ Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur

Deux apprenants ont enregistré une amélioration en matière de présentation du raisonnement et de l'argumentation de l'auteur. Il s'agit de HM et MM qui ont complété les parties qui manquaient de leurs productions après l'autoévaluation. Voici ce qu'ils ont écrit avant et après l'autoévaluation :

**- L'apprenant HM a écrit :**

Avant l'autoévaluation :

*« En premier lieu l'auteur a parlé des avantages de la célébration d'un anniversaire. Il dit que c'est un moment de joie et de partage et il permet de rassembler nos proches »*

Après l'autoévaluation il a ajouté au passage précédent la partie suivante :

*« En premier lieu (...) en second lieu il parle des inconvénients de la célébration d'un anniversaire il pense que (...) alors qu'il faudrait se tourner vers le futur »*

➤ La ponctuation :

Trois apprenants (AO, MM et AA) ont fait plus attention quant à la ponctuation de leurs productions après l'autoévaluation. Nous avons choisi les passages suivants à titre d'exemples :

**- L'apprenant AO a écrit :**

Avant l'autoévaluation :

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

*« Le texte est sans intitulé écrit par « jean philippe» extrait de Article invité site : Révolution personnelle paru le 31 juillet 2010(...) »*

Après l'autoévaluation :

*« Le texte est sans intitulé, écrit par « jean philippe», extrait de article invité site: Révolution personnelle, paru le 31 juillet 2010(...)»*

- **L'apprenant MM a écrit :**

Avant l'autoévaluation :

*« (...) l'auteur a parlé de la célébration de l'anniversaire et les bienfaits pour rassembler les proches (...) »*

*« il a avancé que c'est hypocrite de préciser une date pour avouer les sentiments au autres »*

Après l'autoévaluation :

*« (...) l'auteur a parlé des avantages de la célébration d'une anniversaire, il a dit que c'est un moment de joie et de partage entre amie et famille(...) »*

*« il a avancé que c'est hypocrite de préciser une date pour avouer les sentiments au autres. »*

#### **3.3.6.3 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont connu une régression**

➤ La reformulation de l'idée principale de l'auteur :

Un seul apprenant a marqué une régression quant à la reformulation de l'idée principale de l'auteur. C'est l'apprenant HM qui l'a bien fait avant l'autoévaluation et qui l'a très mal fait après l'autoévaluation, voici ce qu'il a écrit :

Avant l'autoévaluation :

*« le texte est de type argumentatif abondant « les avantages et les inconvénient de la célébration d'un anniversaire(...) »*

Après l'autoévaluation :

### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

---

« le texte est de type argumentatif abordant les inconvénient de l'anniversaire (...) »

➤ La grammaire et l'orthographe :

Les résultats obtenus du compte des erreurs corrigées sont présentés dans le tableau suivant :

	GH	BB	BA	AO	HM	MM	AA
Erreurs commises et corrigées	2	2	3	1	3	0	3

D'après le tableau, le nombre d'erreurs corrigées par les apprenants après l'autoévaluation varie de 0 à 3 erreurs. Ce qu'il faut noter, c'est que les erreurs corrigées sont surtout les erreurs d'orthographe lexicales. Voici quelques exemples d'erreurs que les apprenants ont commises avant l'autoévaluation et ont corrigées après l'autoévaluation :

- **Dans la production de HM qui a écrit :**

Avant l'autoévaluation :

« l'auteur a parlé des avantages de la célébration d'un anniversaire »

Après l'autoévaluation :

« l'auteur parle des avantage de la célébration d'un anniversaire »

- **Dans la production de AA qui a écrit :**

Avant l'autoévaluation :

« il a dit que c'est un moment de joi »

Après l'autoévaluation :

« il a dit que c'est moment de joie »

#### Remarque

En fait, lors de l'analyse de notre corpus, nous avons remarqué qu'un nombre important d'indicateurs de la grille d'autoévaluation proposée par l'enseignante portent sur des réalités qui n'existent pas dans les productions des apprenants (ni avant ni après l'autoévaluation). C'est à dire que ces indicateurs n'ont causé aucun impact sur les productions écrites. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de ne pas les évaluer du moment que leur évaluation n'a aucune influence sur les résultats de notre recherche.

Etant donné que notre recherche vise à identifier le type de l'influence de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les productions écrites des apprenants, nous avons trouvé plus opportun de concentrer notre analyse sur les indicateurs qui sont à l'origine des changements enregistrés dans les productions des apprenants. Nous présentons, dans ce qui suit ces indicateurs :

➤ **Critère 01 : Présentation de l'auteur et du contexte :**

- Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?

En fait, pour ce qui est du contexte, nous avons remarqué que les apprenants sont démunis d'informations nécessaires pour connaître le contexte qui a entouré l'écriture de la problématique. Et nous trouvons illogique de leur demander d'évoquer ce contexte alors qu'ils n'ont que le texte comme support pour écrire leurs comptes rendus critiques.

➤ **Critère 5, 6 et 7 : Critique interne et critique externe et appréciation générale du texte**

Dans ces critères, l'apprenant est censé évaluer correctement le texte original par rapport aux points suivants : 1

- Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte ;
- L'organisation et la clarté du texte ;
- La cohérence de l'argumentation ;
- La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat ;
- L'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ;
- La valeur du contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ;
- Faire paraître la synthèse des principaux mérites du texte en question ;

- Formuler un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte.

➤ **Critère 08 : Langue et présentation**

Dans ce critère, il est demandé aux apprenants de vérifier

- Si le style de leurs propres comptes rendus critiques est clair.
- Si les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie sont respectées.

La lecture que nous avons faite des productions des apprenants, rédigées après l'autoévaluation, nous a permis de formuler le constat suivant : aucun de ces points n'a fait l'objet d'une évaluation faite par les apprenants.

Ce qui est à noter, c'est que ces indicateurs portent, parfois sur des réalités qui n'ont pas d'existence. Et là, nous pouvons donner l'exemple de l'indicateur portant sur le contexte dans lequel s'inscrit la problématique traitée dans le texte. Comment se fait-il qu'on demande à un apprenant de vérifier une chose qui ne peut même pas exister dans son compte rendu ? Tout simplement, l'apprenant ne peut parler de ce contexte parce qu'on ne lui a pas fourni les informations nécessaires. Nous pouvons, également, citer l'indicateur portant sur les références bibliographiques. Nous nous posons la question suivante : les apprenants ont-ils été initiés dans ce domaine, ont-ils appris à respecter les références et la bibliographie ?

Nous trouvons bizarre de demander à l'apprenant de vérifier s'il a présenté les citations en respectant les références bibliographiques alors qu'à aucun moment, ni dans le livre ni pendant la séance, ceci n'a constitué un objet d'un enseignement/apprentissage.

Parfois ces indicateurs portent sur des réalités difficiles à évaluer même par un expert. Nous nous demandons, ici, sur les capacités de l'apprenant à comprendre, d'abord l'indicateur avant de vérifier s'il l'a respecté ou non dans sa production. Nous sommes persuadée que les apprenants sont loin d'être capables de donner un jugement de valeur quant à la valeur du texte d'une façon général et de sa contribution originale aux connaissances. Nous nous demandons, aussi, s'il est logique de demander à des apprenants, qui ne font que reproduire les dires de leurs enseignants lors de l'explication de la consigne, d'évaluer la clarté du style de leurs productions.



### Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants

Ce qu'il faut retenir, c'est qu'aucun des points cités ci-dessus n'a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage, tout au long des séances de la séquence qui a précédé l'activité de production écrite. Autrement dit, à aucun moment du projet, on n'a proposé un contenu portant sur le style et le ton de l'auteur, le contexte, l'organisation et la cohérence, ...

## Conclusion

Afin d'avoir une idée globale sur l'impact qu'a eu l'utilisation des grilles d'autoévaluation sur le niveau des productions écrites des apprenants, nous avons décidé de récapituler les résultats obtenus dans un seul tableau. Ce tableau sera, certes, long mais nous permettra de classer les indicateurs en fonction de la nature de l'opération autoévaluative dont ils ont fait l'objet. Autrement dit, pour chaque type d'écrit, nous désignerons les indicateurs qui ont été à l'origine d'une opération autoévaluative positive (qui ont causé une amélioration de la production), les indicateurs qui ont été à l'origine d'une opération autoévaluative négative (qui ont causé une régression du niveau de la production) et les indicateurs qui n'ont engendré aucune opération autoévaluative ( qui n'ont eu aucun impact sur le niveau de la production).

<b>Technique d'expression</b>	<b>Indicateurs par rapport auxquels le niveau des productions a progressé.</b>	<b>Indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau</b>	<b>Indicateurs par rapport auxquels le niveau des productions a régressé</b>	<b>Indicateurs n'ayant pas fait objet d'évaluation</b>
<b>L'appel</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-La longueur du récit est-elle conforme aux consignes données ?</li><li>-Les arguments avancés sont-ils pertinents et clairement formulés ?</li><li>-Le procédé d'interpellation est-il adapté au destinataire ?</li><li>-Y a-t-il un plan personnel et cohérent ?</li><li>-Les parties sont-</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-La situation actuelle est-elle bien présentée ?</li><li>-Ma prise de position est –elle suffisamment développée ?</li><li>-</li><li>L'argumentation est-elle construite d'une manière cohérente ?</li><li>- Le style est-il pertinent et sans</li></ul>		

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

	<p>elles visibles, sont-elles marquées par des alinéas ?</p> <p>-La ponctuation est-elle respectée ?</p> <p>-Les répétitions sont-elles supprimées ?</p> <p>-Les articulateurs et les connecteurs rendent-ils compte d'une progression ?</p>	<p>contradiction ?</p> <p>-Le type de verbes utilisé est-il correcte ?</p> <p>-Le type de phrases utilisé est-il convenable ?</p>		
<b>Le compte rendu</b>	<p>-Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?</p> <p>-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement reformulée ?</p> <p>-Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?</p> <p>-Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?</p> <p>-La capacité de l'auteur à persuader le lectorat</p> <p>-La ponctuation est-elle correctement utilisée ?</p>	<p>-Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?</p> <p>-Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?</p> <p>-La présentation du thème d'une manière claire et concise.</p>	<p>-La longueur du compte rendu est-elle conforme aux normes ?</p> <p>-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ?</p> <p>-Le contexte dans lequel s'inscrit la problématique du texte est-il bien exposé ?</p> <p>-La grammaire et l'orthographe sont-elles correctement utilisées ?</p>	<p>- Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?</p> <p>-L'organisation et de la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?</p> <p>- Le style du compte rendu est-il clair ?</p> <p>-Le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?</p>
<b>Le compte rendu critique</b>	<p>-Le thème est-il exposé de manière claire et concise ?</p>	<p>-La longueur du compte rendu critique est-elle</p>	<p>-L'idée principale de l'auteur est-elle clairement</p>	<p>-Le contexte dans lequel s'inscrit la</p>

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

	<p>-Le texte critiqué est-il identifié dans le respect des règles bibliographiques ?          -Le public visé et les intentions de l'auteur sont-ils bien identifiés ?          -Les idées secondaires de l'auteur sont-elles clairement reformulées ?          -Le raisonnement et l'argumentation de l'auteur sont-ils clairement exposés ?          -La ponctuation est-elle correctement utilisée ?</p>	<p>conforme aux normes ?</p>	<p>reformulée ?</p>	<p>problématique du texte est-il bien exposé ?          -Le style et le ton employés par l'auteur, par rapport au contexte, est-il correctement évalué ?          -L'organisation et la clarté du texte sont-elles correctement évaluées ?          -La cohérence de l'argumentation est-elle correctement évaluée ?          -Le rapport entre l'argumentation de l'auteur et sa prise de position apparaît-il clairement ?          -La capacité de l'auteur à persuader l'auditoire ou le lectorat est-elle évaluée ?          -Y a-t-il une évaluation de l'importance et de la pertinence des idées abordées dans le texte (par rapport aux connaissances, à la discipline scientifique, aux enjeux sociaux, etc.) ?          -Y a-t-il une évaluation de la valeur du</p>
--	---	------------------------------	---------------------	---

**Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

				<p>contenu du texte et de sa contribution originale aux connaissances ?</p> <p>-La synthèse des principaux mérites du texte apparait-elle dans le compte rendu ?</p> <p>-Un jugement honnête quant à l'intérêt général du texte est-il formulé dans le compte rendu ?</p> <p>-Le style du compte rendu est-il clair ?</p> <p>-le compte rendu respecte-t-il les règles de présentation des citations, des références et de la bibliographie ?</p>
--	--	--	--	---

**Figure 76 Tableau récapitulatif des résultats obtenus de l'analyse comparative des corpus : ASGA/AAGA, CRSGA/CRAGA et CRCSGA/CRCAGA.**

Comme le montre le tableau ci-dessus, les résultats obtenus de l'analyse comparative des trois corpus (Appel, compte rendu et compte rendu critique) avant et après l'autoévaluation nous permettent de tirer la conclusion suivante: l'utilisation d'une grille d'autoévaluation a un impact tantôt positif, tantôt négatif et tantôt neutre sur la qualité des productions écrites des apprenants.

Afin de mieux comprendre cette divergence dans les résultats, nous allons essayer d'en connaître les raisons, et ce, en cherchant les liens qui existent entre l'indicateur et la nature de son impact sur la qualité de la production écrite.

### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

Commençons par les indicateurs ayant eu un impact positif sur les productions écrites. Nous trouvons que, dans l'ensemble, ces indicateurs portent sur des choses concrètes et pointues. Quand nous prenons l'exemple de la longueur de la production, c'est une chose concrète pour l'apprenant. Pour lui c'est quelque chose d'évaluable et vérifiable. Il n'a qu'à compter le nombre de lignes ou de mots et à vérifier si c'est dans la norme exigée ou non. De même concernant la ponctuation, les alinéas, le type de phrases, les répétitions, ... Il s'agit de choses que les apprenants connaissent et auxquelles ils ne font, généralement, pas attention quand ils se mettent à rédiger leurs productions (parce qu'ils sont plus préoccupés par le fond de leurs productions que par la forme).

Lorsque l'indicateur porte sur une réalité connue par l'apprenant, l'apprenant ne peut que s'impliquer dans l'acte de l'autoévaluation et essayer quand même d'améliorer son écrit.

Cela nous mène à dire que : lorsque les indicateurs de la grille portent sur des réalités connues et maîtrisées par l'apprenant, l'utilisation ne peut influencer que positivement la qualité de la production.

Passons maintenant aux indicateurs ayant eu un impact négatif sur la qualité des productions des apprenants. Le tableau montre bien que leur nombre est beaucoup moins important que celui des arguments qui ont influencé positivement les productions. En fait, il s'agit, généralement, d'indicateurs portant sur des réalités méconnues ou inexistantes pour les apprenants. Les deux exemples suivants ont retenu notre attention :

- Le fait de demander à un apprenant de vérifier s'il a évoqué le contexte de la problématique traitée dans le texte alors que le texte lui-même n'a pas parlé de ce contexte. On ne peut s'attendre qu'à un résultat négatif.
- Le fait de demander aux apprenants de respecter une certaine norme concernant la longueur de la production écrite (le tiers ou le quart d'un texte) sans qu'on ne leur explique cette norme, dans ce cas aussi, on peut s'attendre qu'à un échec dans l'activité.

Cela nous permet de confirmer que l'utilisation d'indicateurs décontextualisés, conçus pour répondre à des normes différentes de celles travaillées en classe avec les apprenants ne peut aboutir qu'à un résultat négatif.

### **Chapitre III: L'impact de l'utilisation de la grille d'autoévaluation sur les pratiques rédactionnelles des apprenants**

---

Ce qui vient consolider nos constatations, c'est le nombre d'indicateurs ayant eu un impact positif sur le niveau des écrits qui est beaucoup plus important que celui des indicateurs ayant eu un impact négatif, surtout en ce qui concerne les « appels ».

Nous expliquons cela par le fait que la grille utilisée par les enseignantes est élaborée par elles-mêmes. Nous constatons que les enseignantes ont choisi des indicateurs portant sur des réalités connues par leurs apprenants, sur des choses qu'elles ont travaillées en classe avec leurs apprenants. C'est ce qui explique l'amélioration enregistrée dans les productions de leurs apprenants.

Quand un apprenant se trouve obligé de vérifier si sa production écrite respecte ou non la longueur exigée alors que l'enseignante n'a exigé aucune norme, nous nous demandons, ce qui l'empêche de demander à son enseignante la norme qu'il doit respecter.

C'est ce qui nous confirme que la réussite dans une activité autoévaluative ne peut se réaliser que si l'apprenant prend sa part de responsabilité dans cette activité.

Quand un enseignant propose à ses apprenants une grille d'autoévaluation contenant un indicateur qui leur demande de vérifier s'ils ont respecté ou non les règles des citations et des références bibliographiques alors qu'il ne leur a jamais appris comment citer une référence bibliographique. Cela nous pousse à nous demander sur les connaissances des enseignants sur l'activité d'autoévaluation, sur ses enjeux et ses objectifs

Quand les concepteurs de grilles d'autoévaluation existant dans les manuels scolaires optent pour des indicateurs qui portent sur des notions qui n'ont pas fait objet d'un enseignement/apprentissage ni de rappel préalablement (durant la séquence). Cela nous oblige de nous demander sur les compétences de ces gens en matière d'autoévaluation.

Quand une commission d'experts, choisis et proposés parce qu'ils sont considérés comme les mieux placés pour cette tâche, propose dans une réforme d'un système éducatif l'utilisation de nouvelles notions et techniques sans prévoir de formations (particulières pour ces notions et techniques) pour les praticiens de l'acte pédagogique (les enseignantes nous ont confirmé qu'elles n'ont jamais reçu de formation sur cette activité). Cela nous pousse à nous demander sur les résultats attendus de cette réforme.

---

---

# **Conclusion générale**

---

---

### Conclusion générale

Ce tapuscrit représente la synthèse de plusieurs années de travail, un travail qui s'inscrit dans le cadre des travaux visant l'analyse des pratiques de classe afin d'améliorer la qualité de l'acte d'enseignement/apprentissage et de le rendre plus rentable et efficace. C'est un travail qui se veut expérimental, visant la vérification des capacités des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS en matière d'autoévaluation lors d'une activité de production écrite. Il est composé de deux grandes parties, une théorique et une seconde pratique constituée chacune de trois chapitres.

La première partie de notre travail a été consacrée à la définition des différentes notions que nous avons considérées comme indispensables pour l'analyse de nos corpus. Nous avons décidé de définir les notions clés figurant dans l'intitulé du présent travail. Ces notions sont: le processus rédactionnel, l'autoévaluation et la production écrite.

Pour ce qui est de la notion de processus rédactionnel, son importance réside dans le fait qu'elle regroupe les étapes par lesquelles passe toute production écrite. Nous avons trouvé important d'étudier ces étapes pour mieux connaître la place accordée par les chercheurs aux opérations autoévaluatives.

L'étude des différentes modélisations de l'activité de production écrite proposées par les chercheurs nous a montré que trois étapes constituent ensemble le noyau du processus rédactionnel. Ces étapes sont : la planification ; la mise en texte et la révision. Nous avons poussé plus loin nos recherches dans le but de mieux comprendre le fonctionnement de ces étapes, et de savoir plus sur ce qui se fait lors de chacune d'elles.

Une importance particulière a été donnée, à la troisième phase qui est celle de « la révision » afin de chercher la place qui y est réservée aux opérations autoévaluatives. Ces recherches ont amené à la conclusion suivante : l'auto-évaluation ainsi appelée n'apparaît dans aucun des modèles révisionnels. Aucun de ces modèles n'a proposé de grilles d'autoévaluation ni même de critères de réussite. Les chercheurs ont, plutôt utilisé les termes de révision, de contrôle, ... au lieu de celui d'autoévaluation.

Du moment que la notion d'autoévaluation est comme celle de révision, signifie le fait de revenir sur son texte en vue d'en dégager les points positifs et les points négatifs et, ainsi, travailler sur ses lacunes, nous pouvons conclure que le principe de l'autoévaluation existe quand même dans presque tous les modèles schématisant le processus rédactionnel.



## Conclusion générale

---

Nous avons, ensuite abordé la notion d'autoévaluation pour mieux connaître ses modèles, ses étapes et les instruments que les enseignants peuvent utiliser pour la réaliser en classe. Nos investigations sont parvenues à ce qui suit :

L'autoévaluation est une activité qui peut se réaliser de trois manières différentes : soit en demandant aux apprenants d'évaluer chacun son propre produit (l'autoévaluation au sens strict), soit en leur demandant d'évaluer chacun le travail de l'un de ses pairs (l'autoévaluation mutuelle) soit en leur demandant de comparer l'évaluation que fait chacun de son produit avec celle faite par son enseignant (la co-évaluation). Nous trouvons que ces différents modèles sont facilement transposables dans nos classes.

Pour ce qui est des instruments proposés par les chercheurs pour réaliser une activité d'autoévaluation en classe, nous trouvons que celui des grilles d'autoévaluation reste le plus facilement utilisable dans nos classes. C'est un instrument qui permet à l'enseignant de voir d'une manière rapide et efficace ce que pense chaque apprenant de sa propre production.

Contrairement aux autres instruments qui paraissent ambitieux et peuvent beaucoup apporter à l'apprenant ; mais qui restent difficiles à utiliser dans nos classes. Nous citons ici l'exemple du porte-folio qui est un dossier consacré à chaque apprenant : nous pensons que c'est difficile, voire impossible, pour un enseignant algérien de l'utiliser vu le nombre important d'apprenants par classe. Nous citons également le graphique qui est un outil permettant aux apprenants de voir chacun les réponses des autres. Ce qui peut empêcher les apprenants à participer par peur que leurs pairs découvrent leurs incompétences.

Pour mieux comprendre la place de l'autoévaluation dans l'enseignement de la production écrite, nous avons jugé important d'étudier cette notion d'un point de vue didactique. Pour ce faire, nous avons décidé de faire un passage en revue de toutes les méthodologies qui ont marqué l'histoire de l'enseignement du FLE. Le but est de découvrir l'évolution de l'enseignement de la production écrite et de chercher s'il existe des indices concernant le recours aux activités autoévaluatives dans l'enseignement de l'écrit. L'étude qu'on a faite de ces différentes méthodologies nous a permis de noter que l'enseignement du savoir écrire n'a jamais été au centre d'intérêt des méthodologues. En fait, l'enseignement de la production écrite se limitait généralement aux simples exercices de production en classe. L'autoévaluation est à son tour loin de constituer un point d'intérêt pour les concepteurs de méthodologies.

## Conclusion générale

---

Dans la deuxième partie, Il était question d'aller sur le terrain pour chercher des éléments de réponse au questionnement que nous nous sommes posée au début de notre recherche. Rappelons que notre travail vise l'analyse des opérations autoévaluatives auxquelles ont recours les apprenants de 3<sup>ème</sup> AS pendant le processus rédactionnel. Pour ce faire, nous avons décidé d'assister à des séances d'autoévaluation qui se considèrent comme nouvellement introduites dans les programmes enseignés en Algérie depuis la dernière réforme du système éducatif. En fait, l'activité d'autoévaluation est l'activité qui permet aux apprenants de revoir leurs productions écrites en vue de les évaluer. Nous avons estimé que cela nous permettrait d'obtenir un corpus rédigé dans le contexte scolaire et de pouvoir mesurer les capacités réelles des apprenants en matière d'autoévaluation.

Avant de commencer l'analyse des opérations autoévaluatives des apprenants, il nous a paru plus opportun de commencer, dans le premier chapitre, par étudier la place de cette activité dans les documents officiels qui concernent l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> AS. Le but est de définir la place qui y est accordée à cette activité en recueillant toutes les informations la concernant.

Une lecture minutieuse a été faite du programme de 3<sup>ème</sup> AS, du document d'accompagnement de ce programme et du guide du professeur. Cette lecture nous a permis de tirer la conclusion suivante: malgré la nouveauté de l'activité d'autoévaluation (elle n'existait pas dans les programmes enseignés avant la réforme), ces documents, qui sont censés expliquer les nouveaux contenus à enseigner et les nouvelles démarches à mettre en œuvre aux enseignants, ne fournissent aucune information en ce qui concerne l'activité autoévaluative, son objectif et la façon dont il faut l'appliquer en classe.

Nous nous sommes ensuite orientée vers le manuel scolaire. Nous en avons fait une analyse en exploitant une grille d'analyse que nous avons élaborée nous-même. Cette analyse a abouti au résultat suivant: le manuel propose, effectivement, des activités d'autoévaluation. Ces activités sont relatives à l'activité de production écrite. Elles sont présentées sous forme de grilles pré-élaborées proposées aux apprenants afin qu'ils évaluent leurs productions écrites. Elles sont présentées sous forme de tableaux constitués de deux colonnes représentant respectivement les critères et les indicateurs et de plusieurs lignes dont le nombre correspond au nombre de critères en fonction desquels les apprenants ont à évaluer leurs productions écrites.

Deux choses ont attiré notre attention: Premièrement, les grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel ne sont accompagnées d'aucune consigne ni de présentation de l'activité. Ce qui suscite beaucoup d'interrogations sur la façon dont les enseignants devraient les utiliser en classe. Deuxièmement, les tableaux des grilles proposées ne contiennent pas de colonnes réservées aux réponses des apprenants. Ce qui renforce nos questionnements sur la manière dont les apprenants pourraient y répondre.

Afin de savoir plus sur cette activité et sur la façon dont les grilles d'autoévaluation proposées dans le manuel sont utilisées en classe, nous avons décidé de passer en classes. Dans le deuxième chapitre de cette partie, il était question d'analyser les pratiques des enseignants en ce qui concerne la réalisation d'une activité d'autoévaluation. Pour cela, nous avons décidé d'observer des séances de production écrite qui doivent selon le programme de 3<sup>ème</sup> AS être suivies par des activités d'autoévaluation. Au début, et afin de ne pas influencer les pratiques de classe des enseignantes, nous avons préféré ne pas leur expliquer ni l'objet ni l'objectif de notre observation. Nous leur avons demandé de nous appeler à chaque fois qu'elles arrivaient à la séance de production écrite.

Lors de notre observation, nous étions munie d'une grille dont les critères ont été clairement définis. Les premières séances auxquelles nous avons assisté nous ont révélé la réalité suivante : aucune des enseignantes n'a demandé à ses apprenants d'évaluer leurs propres productions écrites. A notre question sur les grilles d'autoévaluation existant dans le manuel scolaire, les enseignantes nous ont répondu unanimement qu'elles ne les utilisaient pas. Pour justifier leur réaction, elles ont ajouté que cette activité ne servait à rien, que c'était une perte de temps et que les apprenants étaient incapables d'évaluer leurs travaux.

Les réponses des enseignantes concernant les grilles d'autoévaluation reflètent la situation difficile dans laquelle se trouvent les enseignants face à ces nouvelles notions et techniques imposées par la réforme du système éducatif. En fait, 13 ans après la mise en application de la réforme, les enseignantes nous confirment que la notion d'autoévaluation n'a fait l'objet d'aucune formation ni de journées d'études proposées par la tutelle.

A ce stade de notre recherche, et afin de pouvoir analyser les opérations autoévaluatives des apprenants et mesurer leurs capacités en autoévaluation, nous nous sommes trouvée obligée de demander aux enseignantes de nous programmer des activités d'autoévaluation, dans

## Conclusion générale

---

lesquelles elles devraient demander à leurs apprenants de réécrire leurs textes en vue de les améliorer en se référant à une grille d'autoévaluation. Quatre enseignantes ont répondu positivement à notre demande et l'une d'entre elles nous a fait deux séances d'autoévaluation. Ces séances nous ont permis de recueillir des données sur un double plan :

D'abord, de voir de près comment les enseignantes appliquent cette activité avec leurs apprenants et comment elles utilisent les grilles d'autoévaluation.

De plus, d'avoir les corpus nous permettant de mesurer les capacités des apprenants en matière d'autoévaluation et ce en analysant et comparant les productions écrites avant et après l'autoévaluation.

L'analyse des pratiques des enseignantes observées nous a permis de formuler le constat suivant: les enseignantes, comme prévu, ont utilisé chacune la grille à sa manière. Certaines enseignantes ont utilisé des grilles personnelles, d'autres ont utilisé des grilles du manuel mais modifiées et d'autres ont préféré ne prendre aucun risque et utiliser la grille du manuel telle qu'elle a été proposée. Il y a eu des enseignantes qui ont écrit la grille sur le tableau, d'autres qui en ont fait des photocopies et d'autres qui ont préféré utiliser le manuel directement. Il y a eu des enseignantes qui ont eu l'idée de lire les critères de la grille avec une brève explication et d'autres qui les ont donnés sans les lire et sans la moindre explication. Il y a eu des enseignantes qui ont essayé de faire le compte rendu des résultats de l'autoévaluation (oralement) et d'autres qui n'ont même pas cherché à vérifier les résultats,... En sommes, les enseignantes ont utilisé la grille de manières différentes. Ce qui confirme nos explications (voir la page précédente) : les enseignantes n'ont reçu aucune formation en ce qui concerne cette activité et la façon dont il faut la réaliser en classe.

Dans le troisième chapitre, nous nous sommes orientée vers la pratiques des apprenants. Nous nous sommes interrogée sur les capacités des apprenants à s'autoévaluer. Une question s'est imposée: les apprenants sont-ils capables d'évaluer leurs propres textes en se référant à une grille d'autoévaluation? C'est cette question qui a nourri le reste de notre travail de recherche.

Dans ce chapitre, toute notre attention était concentrée sur les capacités des apprenants à s'autoévaluer. Au début, nous avons pensé à analyser les réponses des apprenants aux questions des grilles d'autoévaluation proposées par leurs enseignants, mais nous avons tout de suite changé d'avis et ce pour les deux raisons suivantes :

## Conclusion générale

---

Premièrement, parce que répondre par « oui » ou « non » ne nous donne pas suffisamment d'informations sur ce que pensent les apprenants de leurs productions. Cela ne nous permet pas non plus de mesurer leurs capacités réelles en matière d'autoévaluation.

Deuxièmement, parce que nous n'avons pas de moyens nous permettant de vérifier si les réponses des apprenants sont fondées ou non. Autrement dit, nous ne pouvions pas savoir si les apprenants ont répondu sérieusement ou d'une manière aléatoire aux questions de la grille.

Pour ces deux raisons principales, nous avons décidé de procéder autrement. Pour vérifier les capacités des apprenants à s'autoévaluer, nous avons pensé à leur rendre leurs propres productions écrites accompagnées de grilles d'autoévaluation et leur demander de les réécrire en vue de les améliorer en se référant aux critères de ces grilles et de faire de leur mieux pour que les critères de la grille soient respectés. Ensuite une évaluation a été faite des productions rédigées « avant » et « après » l'utilisation des grilles d'autoévaluation. Cette évaluation visait la vérification du respect ou non des critères de la grille par les apprenants. Enfin, nous avons pensé à comparer les résultats obtenus de ces évaluations. Cette comparaison nous a permis de dégager toutes les modifications effectuées par les apprenants sur leurs productions après l'autoévaluation. La nature de ces modifications nous a donné des indices sur les capacités des apprenants en matière d'autoévaluation.

Au terme des évaluations faites des différents corpus et après la comparaison des résultats obtenus, nous sommes parvenue au constat suivant :

Les capacités des apprenants à s'auto-évaluer sont relatives et divergent d'un apprenant à un autre en fonction de la nature des critères constituant la grille d'autoévaluation à laquelle il se réfère.

L'analyse des résultats obtenus semble indiquer que les grilles d'autoévaluation n'ont pas eu un impact considérable sur la qualité des productions écrites des apprenants. Ces dernières avaient un niveau proche ou légèrement meilleur par rapport à celles écrites avant l'autoévaluation.

Deux points principaux ont retenu notre attention:

Premièrement, le niveau des productions écrites est resté identique avant et après l'autoévaluation par rapport à un nombre important de critères. Ces critères, portent

## Conclusion générale

---

essentiellement sur le contenu des productions écrites et non pas sur leur forme. Nous expliquons cela par :

- les capacités limitées de nos apprenants en matière de production écrite. Nous avons remarqué, lors de notre passage dans les classes, que les apprenants ne font que réécrire ce que leurs enseignantes ont dit pendant l'explication de la consigne d'écriture. Rares sont les tentatives de reformulation ou de création personnelles des apprenants dans les productions écrites. Nous sommes persuadée que le manque de bagage linguistique et de vocabulaire en est la principale cause. Et c'est justement ce qui explique le fait que les productions écrites après l'autoévaluation sont, et ce dans la quasi-majorité des cas, soit les photocopies de celles rédigées avant l'autoévaluation, soit en sont des versions complètes (parce que certains apprenants n'ont pas eu le temps nécessaire pour terminer leurs productions avant l'autoévaluation)
- Par la nature de ces critères, qui sont généralement d'ordre général et loin de la précision. Nous comprenons ici l'indifférence de l'apprenant face à des critères lui demandant de juger de la pertinence de l'argumentation, du style et du ton utilisés par l'auteur,...

Deuxièmement, nous avons remarqué que certains apprenants ont réussi à produire des productions écrites de qualité meilleure (même s'il s'agit d'une amélioration qui reste timide) par rapport à certains critères de la grille. Ces critères portent généralement sur l'aspect formel de la production et non pas sur son contenu. Nous expliquons cela par le fait que:

- Quand l'apprenant écrit son texte la première fois, il se concentre plus sur le sens que sur la forme de sa production. Son souci majeur est d'arriver à trouver les mots et les expressions qui expriment les idées qu'il veut transmettre. Avec du recul et au moment de la réécriture de son texte; il donne plus d'importance à la forme de celle-ci.
- Les critères de la grille portant sur la forme de la production sont plus accessibles pour les apprenants d'autant plus qu'il s'agit de notions qu'ils étudient tout au long de la séquence précédant l'activité de production écrite. Autrement dit, la forme du type d'écrit que les apprenants vont rédiger à la fin de la séquence constitue l'objet d'étude de plusieurs leçons de la séquence.

## Conclusion générale

---

D'une façon générale, ces résultats mitigés auxquels a abouti la présente recherche proviennent de différentes raisons. Nous les avons classées en trois grandes catégories :

1- **Raisons relatives au système éducatif**: Nous classons dans cette catégorie les raisons suivantes :

- L'introduction de nouvelles notions et pratiques, sans prendre en considération la formation des praticiens concernés par l'acte pédagogiques. Les représentations qu'ont les enseignants de l'activité d'autoévaluation en est la preuve. « c'est une perte de temps », « elle ne sert à rien », « les élèves sont incapables de s'autoévaluer »,...
- L'utilisation de grilles dont les indicateurs représentent des réalités méconnues par les apprenants et sans lien avec le contenu qu'ils étudient dans les leçons des séquences.
- La proposition de grilles d'autoévaluation non accompagnées par des consignes ni d'explications sur leur mode d'emploi ni sur les objectifs visés par l'activité.

2- **Raisons relatives à l'enseignant**

- Les enseignants ne se documentent pas, ils ont très peu d'informations sur la notion, cela se reflète parfaitement sur leurs pratiques de classe, la preuve:
- Ils la réalisent de façons différentes, sans se référer à aucun des modèles et/ou processus proposés par les chercheurs.
  - Ils ne laissent pas aux apprenants le temps suffisant pour s'autoévaluer.
  - Ils brulent des étapes primordiales pour le bon déroulement de l'activité et pour l'aboutissement aux résultats recherchés.
- Certains enseignants sont tellement désintéressés qu'ils proposent des grilles décontextualisée portant sur des réalités non travaillées avec leurs apprenants.

3- **Raisons relatives aux apprenants**

Il s'agit d'apprenants qui ne fournissent pas beaucoup d'efforts :

- Ils ne posent pas de questions concernant l'activité et son intérêt pour leur formation.
- Ils ne cherchent pas à comprendre les critères des grilles.

- Ils ne font que réécrire leurs premières productions avec très peu de modifications.

### Propositions et perspectives

Il est maintenant connu et compris qu'une activité d'autoévaluation est censée permettre aux apprenants d'évaluer leurs produits afin d'améliorer leur formation et de la rendre plus rentable et efficace.

Dans le but de réussir l'activité d'autoévaluation en classe, nous proposons, au terme de notre travail de recherche, un procédé commun et détaillé. Ce procédé est, certes, loin d'être exhaustif et/ou complet. Cependant, il nous semble offrir aux enseignants la façon que nous trouvons meilleure pour aboutir aux objectifs suscités par l'activité autoévaluative: pour cela, il est nécessaire de prendre en considération les mesures suivantes :

- La grille d'autoévaluation doit impérativement être élaborée par l'enseignant avec la collaboration et la participation de ses apprenants. Il est, aussi, préférable que les critères de la grille soient négociés et formulés par les apprenants eux-mêmes (avec l'aide de leurs enseignants en cas de difficultés) et qu'ils soient inspirés des contenus enseignés/appris.
- La grille d'autoévaluation doit, également, être élaborée tout au long de la séquence. Pour ce faire, le tableau de la grille doit être tracé au début de la séquence et à chaque fois que l'enseignant arrive à un point qui doit être repris en production écrite, il demande aux apprenants de le formuler sous forme de critère et de l'ajouter à la grille en cours d'élaboration. Ainsi, au terme de la séquence, la grille contiendra les critères aidant les apprenants à évaluer leurs produits. Cela nous permettra de gagner du temps (l'enseignant n'est pas obligé de consacrer toute une séance à l'élaboration de la grille d'autoévaluation) et d'élucider toute éventuelle incompréhension des critères de la part des apprenants.

Ainsi pensée et réalisée, l'activité autoévaluative va, sans doute, être plus significative pour les apprenants.

Pour que l'activité d'autoévaluation soit réussie, il est indispensable de penser à une véritable formation des enseignants de langue française. Cette formation peut être conçue sous forme de séminaire (ou de journées pédagogiques) organisé(es) et animé(es) par les inspecteurs et/ou les formateurs de formateurs (les enseignants des ENS). Elle permettra



## Conclusion générale

---

aux enseignants de comprendre les enjeux de l'activité, ses modèles et processus, ses objectifs et son intérêt pour l'amélioration de l'acte pédagogique. Pour ce faire, des études portant sur des parcours de formation(s) destinée(s) aux enseignants seront intéressantes et aideront à leur donner de nouveaux sens sur cette activité.

Dans la même perspective, des recherches ayant pour objet d'étude les grilles d'autoévaluation proposées dans les manuels scolaires permettront de les analyser et d'en dégager leurs avantages et leurs inconvénients. Ces études aideront les enseignants à mieux les utiliser.

Centrer la réflexion didactique sur de nouveaux types d'activités pédagogiques permettant aux apprenants de jouer de nouveaux rôles en classe, de prendre les choses en main et de s'exprimer sur la qualité de l'apprentissage qu'ils reçoivent. Cela ne peut qu'enrichir les nouvelles orientations de la didactique moderne qui font de l'apprenant un actant actif au sein de sa classe.

---

# **Références bibliographiques**

---

### Les ouvrages et les articles

- ALATIA, Samira et LEMAIRE, Eva. (2013). Engager les apprenants dans l'auto-évaluation de leurs productions écrites: le cas du portefeuille d'erreurs. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 01(16), pp. 111-134.
- ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*(137), p. 95.
- ALLAL, L et BAIN, D et PERRENOUD,PH. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchatel ( Suisse ): Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- ALLAL, L et MICHEL, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. *In évaluation formative et didactique de français*, pp. 239-264.
- ALLAL, L et WEGMULLER, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur*(numéro spécial 4), pp. 4-7.
- ALLAL, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation. (C. e. DEPOVER, Ed.) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, pp. 35-56.
- ALLAL, L. (2007). Régulation des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. (ALLAL, L et MOTTIER LOPEZ, L, Ed.) *In Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, pp. 07-23.
- ALLAL, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*(3), pp. 1-14.
- ALLAL, L. (2016, juillet). The co-regulation of student learning in an assessment of learning cultur. *In Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, 4, pp. 259-273.
- ALLAL, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes? *Conférence de consensus: écrire et rédiger: comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages?*, (p. 08). Paris.
- ASTOLFI, J-P et DAROT,E et GINSBURGER-VOGEL,Y et TOUSSAINT,J. (2008). *mots-clés de la didactique des sciences, pratiques pédagogiques*. De Boeck.

- BARBIER, M.-L. (2004, janvier). Ecrire en langue seconde, quelles spécificités? (A. PIOLAT, Ed.) *In Ecriture: approches en sciences cognitives*.
- BARBO, M-J et ROSEN-REINHARDT, E. (2007). Elaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master. *Recherches en didactiques: les Cahiers Théodile*. (HAL-01596591, Ed.) pp. 100-126.
- BARRE-DE-MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), pp. 93-133.
- BEAUCHESNE, X. (2012-2014). Une évaluation au service de l'apprentissage. *Compte-rendu des travaux réalisés dans le cadre des projets de la DDEC IIIe et Vilaine*. Rennes.
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- BENHOUHOU, N. (2001, décembre). L'enseignement du français dans le secondaire algérien: pour une perspective énonciative de l'écrit. *Insaniyat*(14-15), pp. 209-220.
- BENTOLILA, A et BRUNO, G et DELPIERRE-SAHUC, M-E et GREBERT, M. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? : enjeux et mise en oeuvre cycles 1, 2, 3* (Vol. 1). Paris: Nathan.
- BERNADETTE, N. (1997). *La métacognition* (2ème ed.). Paris, De Boeck Université, Bruxelles.
- BERNARD, S et CLEMENT,P. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en oeuvre sur un exemple.
- BERNIER, J.-P. (2004). L'écriture et le contexte: quelles situations d'apprentissage? Vers une recomposition de la discipline "française". *LINX*(51), p. 25.
- BONNIOL, J.-J. et VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles, Paris: De Boeck Université.
- BORE, C. (2004, janvier). Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*(144).

## Références bibliographiques

---

- BORE, Catherine et DOQUET-LACOSTE, Clair. (2004). la réécriture questions théoriques. *Le Français aujourd'hui*(144), p. 09.
- BOSCOLO, P. (2001, janvier). Métacognition et production écrite. *In Métacognition et éducation: Aspects transversaux et disciplinaires* , pp. 263-280.
- BOUCHARD, R. (1988). Lire pour réécrire (des discours mathématiques en classe) Reformulation et énonciation. *Etudes de linguistique appliquée*, p. 34.
- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), pp. 25-41.
- BRASSART, D. (1989, novembre). Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite. *RECHERCHES*(11), pp. 79-114.
- BUCHETON, D. (1994, décembre). Vécu, affects et réécriture de récit. *Le français aujourd'hui*(108), pp. 21-29.
- CALIL, E. (2003, mars). Processus de création et ratures: analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *Langage et société*(103), p. 33.
- CAMPANALE, F. (2005, octobre). La grille de critères pour auto-évaluer: norme à respecter ou outil évolutif pour progresser. (HAL-01175415, Ed.) *18ème colloque international de l'ADMEE-Europe: Comment évaluer? outils, dispositifs et acteurs, ADMEE-Europe et IUFM Champagne-Ardenne*.
- CARDINET, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. (M. Huberman, Ed.) *In Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, pp. 155-195.
- CHANQUOY, L et ALAMARGOT, D. (2002, janvier). Mémoire de travail et de rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *l'année psychologique*, 102(02), pp. 363-398.
- CHANQUOY, L et ALMARGOT, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail. *Le langage et l'homme*, XXXVIII(2), pp. 171-90.

## Références bibliographiques

---

- CHANTRAINE, O et CERTEIC-GERICO. (1989, novembre). A propos du laxisme ou Du bon usage du brouillon dans le processus d'apprentissage de l'écriture. *RECHERCHES*(11), pp. 151-170.
- CHAROLLES, M. (1986, mars). L'analyse des processus rédactionnels aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *PRATIQUES*(49), p. 03.
- CHAROLLES, Michel et COLTIER, Danielle. (1986, Mars). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *PRATIQUES*(49), p. 51.
- CONSTANT, M et NOYERE, A et DE LA BASSEE, C et LECTURE, M. (1989, novembre). Pour des pratiques de la réécriture ou comment apprendre à (ré)écrire. *RECHERCHES*(11), pp. 53-78.
- CORNAIRE, C-M et RAYMOND, P-M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Canada.
- CORNAIRE, C-M et RAYMOND, P-M. (1994). *la production écrite en didactique des langues*. Canada.
- CUQ, J.-P et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire.
- DARRAS, F et DE LILLE, E-N et DELCAMBRE, I et LAMBERSART, L. (1989, novembre). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent: analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2e. *RECHERCHES*(11), pp. 13-52.
- DAUNAY, B. (2004, janvier). Réécriture et paraphrase: contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*(144).
- DAUNAY, B. et REUTER, Y. (2005). L'évaluation en didactique du français: résurgence d'une problématique. (E. Théodile, Ed.) *REPERES*(31).
- DAVID, J et FAYOL, M. (1996, mars). Comment étudier l'écriture et son acquisition? *Des études de linguistique appliquée*(101).
- DAVID, J. (1994, décembre). Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier. *Le français aujourd'hui*(108), pp. 07-18.

## Références bibliographiques

---

- DAVID, J. (2001). Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*(23), pp. 33-53.
- DE BEAUCHESNE, X. (2012-2014). Une évaluation au service d'apprentissage. *Compte rendu*. Rennes.
- DE GAULMYN, Marie-Madeleine et BOUCHARD, Robert et RABATEL, Alain. (2001). *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*. l'université lumière Lyon2: L'Harmattan.
- DE KETELE, J.-M. (1984). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. (1989). *Evaluer des manuels scolaires: rédiger le rapport d'évaluation*. Louvain-LaNeuve: Université Catholique de Louvain, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.
- DE KETELE, J.-M. (2002). ). *L'évaluation de et dans l'innovation. Actes des journées d'étude sur « Evaluer les pratiques inovantes » organisées par le Ministère de l'Education Nationale*. Direction de l'enseignement scolaire, Besançon.
- DE KETELE, Jean-Marie et POSTIC, Marcel. (1987). *Observer pour éduquer* (4 ed., Vol. 30). (P. Lang, Ed.)
- DESSUS, P. (2007). Système d'observation de classe et prise en compte de la complexité des évènements scolaires. *Carrefours de l'éducation*(23), pp. 103-117.
- DIAS, B. (2001, janvier). Evaluation du potentiel d'apprentissage. *Métacognition et éducation: Aspects transversaux et disciplinaires*, pp. 123-144.
- DOLZ, J et NOVERRAZ, M et SCHNEUWLY, B(2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (1,2 ed., Vol. 1). Bruxelles: De Boeck.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2004, janvier). Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs: aspects de la réécriture. *Le français aujourd'hui*(144).
- DOUMAZANE, F et DUHAMEL, B. (1980, mars). le collègue et la recherche pédagogique. *PRATIQUES*(26), p. 113.
- DUHAMEL, B et LECLAIRE, A et NEUMAYER, M. (1981, mars). Vous avez dit " échec scolaire"? *PRATIQUES*(29), p. 107.

## Références bibliographiques

---

- ENDRIZZI, L et REY, O. (2008, novembre). L'évaluation au coeur des apprentissages. (halshs-00473757, Ed.) *Dossier d'actualité*(39).
- FABRE, C. (1988). Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. *Etudes de linguistique appliquée*, p. 51.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel.
- FABRE-COLS, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards. *LINX*(51), p. 13.
- FAVART, M et OLIVE, T. (2005, septembre). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50(3), pp. 273-285.
- FAYOL, M. (1997). *des idées au texte*. (p. u. france, Ed.)
- FAYOL, M. (Janvier 2007). *Ecrire des textes. l'apprentissage et le plaisir*. Paris: ONL.
- FAYOL, Michel et GOMBERT, Jean-Emile. (1987, octobre). Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *REPERES*(73), p. 85.
- FENOGLIO, I. (2007, septembre). Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-visions textualisantes. *LANGUE FRANCAISE*(155).
- FENOGLIO, Irène et CHANQUOY, Lucile. (2007, mars). La notion d'"avant-texte": point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *LANGUE FRANCAISE*(155), p. 03.
- FRANCOIS, D. (1980, mars). Du pouvoir de l'écrit. *PRATIQUES*(26), p. 25.
- GANIER, F et PETILLON, S. (2006). la révision de texte: méthodes, outils et processus. *langages*, 40(164), pp. 71-85.
- GANIER, F. (2006). La révision de textes procuraux. *Langages*, 40(164), pp. 71-85.
- GANIER, F. (2006). *Langages*. *linx*, 40(164), pp. 71-85.
- GARCIA-DEBANC, C. (1985, mai). Évaluer les écrits : des outils et des procédures pour nos classes. *REPERES*(66).



## Références bibliographiques

---

- GARCIA-DEBANC, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986, mars). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*(49), pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC, C et FAYOL, M (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratique*(115), pp. 37-50.
- GARCIA-DEBANC, C et FAYOL, M (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes. *Repères*(26-27), pp. 293-315.
- GARCIA-DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *REPERES*(26-27), pp. 293-315.
- GARCIA-DEBANC, C et FAYOL, M (2002, décembre). apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *PRATIQUES*(115/116), p. 37.
- GIGLIO, M. (2013). L'auto-évaluation de l'élève pour apprendre à collaborer créativement: des aprioris à découvrir et dépasser. *Acte du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg: Evaluation et auto-évaluation, quels espaces de formation.*
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1980, mars). De quelques machines à écrire. *PRATIQUES*(26), p. 32.
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1981, mars). Progrès en écriture assez lents. *PRATIQUES*(29), p. 69.
- GRELLET, Isabelle et MANESSE, Danièle et MONCHABLON, Marie-Ange . (1988). L'écrit en CM2 et en 6e: images et réalités. *Etude de linguistique appliquée*, p. 20.
- GROUPE EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: INRP/Hachette Éducation.
- GROUPE EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.
- GRUNIG, B.-N. (2002, septembre). Linguistique et brouillons, dynamique et synchronisation. *LANGAGES*(147), p. 113.

## Références bibliographiques

---

- HADJI, C. (1992). *l'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HADJI, C. (2016). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élève*. Courtaboeuf: Nathan.
- HALTE, J.-F. (1980, mars). les maitres écrivent. *PRATIQUES*(26), p. 91.
- HALTE, J.-F. (1981, mars). Pour changer l'écrire. *PRATIQUES*(29), p. 23.
- HALTE, J.-F. (1988). l'écriture entre didactique et pédagogie. *Etude de linguistique appliquée*, p. 07.
- HALTE, J.-F. (1990). L'élaboration du texte d'apprenant. *Lidil*(03), p. 98.
- HALTE, J.-F. (2002, décembre). Didactique de l'écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle. *PRATIQUES*(115/116), p. 15.
- HALTE, Jean-François et PETITJEAN, André. (1980, mars). Ecrit, écriture, école et société. *PRATIQUES*(26), p. 03.
- HAYES, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. *In La rédaction de textes: approche cognitive*, pp. 51-102.
- HEURLEY, L. (2006). La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 4(164), pp. 10-25.
- HEURLEY, L. (2006). la révision de texte:l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*(164), pp. 10-25.
- JONNAERT, P. (2009). *Elaborer et évaluer des manuels scolaires*. Montréal.
- LAFORTUNE, L et OUELLET, S (2008). *Réfléchir Pour évaluer des Compétences Professionnelles à L'Enseignement: Deux Regards, L'un Québécois et L'Autre Suisse*. PUQ.
- LAFORTUNE, L et DEAUDELIN, C. (2001, janvier). La métacognition dans une perspective transversale. *In Métacognition et éducation: Aspects transversaux et disciplinaires*, pp. 47-68.

## Références bibliographiques

---

- LASSALAS, P. (1987, octobre). Enjeux du discours et jeux de textes. Gérer des critères d'évaluation: les choisir, les hiérarchiser, les combiner...pour peut être les maîtriser. *REPERES*(73), p. 77.
- LEGROS, D et MARIN, B . (2008). *Psycholinguistique cognitive: lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.
- LEVY, C- M et RANSELL, S. (1998). Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît? (PIOLAT, A et PELISSIER, A, Ed.) *La rédaction de textes: approche cognitive*, pp. 137-180.
- MARTIN, D et DOUDIN, P-A et ALBANESE, O. (2001, janvier). Vers une psychopédagogie métacognitive. *In Métacognition et éducation: Aspects transversaux et disciplinaires*, pp. 03-30.
- MAS, M et ROMIAN, H et SEGUY, A et TAUVERON, C et TURCO, G. (1993). *comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* institut national de recherche pédagogique.
- MASSERON, C. (1981, mars). La correction de rédaction. *PRATIQUES*(29), p. 47.
- MASSERON, C. (2008, juin). Didactique de l'écriture: enseignement ou apprentissage? *PRATIQUES*(137-138), pp. 79-96.
- MINDER, M. (1999). *DIDACTIQUE FONCTIONNELLE: objectif, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant*. Bruxelles: De Boeck Université.
- MINDER, M. (2007). *Didactique fonctionnelle: objectif, stratégies, évaluation. pour une nouvelle méthodologie scolaire*. Liège: De Boeck.
- MOIRAND, S. (1980). *Situations d'écrits/ Compréhension, production en langue étrangère*. (CLE international, Ed.)
- NOUREDINE, D. (2016, décembre). Les impacts de la révision collaborative : Une recherche en Didactique de la production écrite en FLE. *Al-Mieyar*(15), pp. 264-271.
- NUNZIATI, G. (1990, janvier). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques*(280), pp. 48-64.
- OLIVE, T et PIOLAT, A. (2003, décembre ). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage de l'homme, XXXVIII*(2).

## Références bibliographiques

---

- OLIVE, T et PIOLAT, A. (2003, décembre). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*(02), p. 190.
- ORIOLO-BOYER, C. (1980, mars). Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres. *écrire en classe*(26), p. 94.
- PENLOUP, M.-C. (1994, décembre). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le français aujourd'hui*(108), pp. 30-38.
- PERETTI, A. (1986). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (Vol. 1). Paris.
- PERRENOUD, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Educateur*(2), pp. 19-25.
- PETITJEAN, A. (1980, mars). L'atelier d'écriture. *PRATIQUES*(26), p. 45.
- PETITJEAN, A. (1981, mars). Ecrire, décrire. *PRATIQUES*(29), p. 85.
- PIOLAT, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *LINX*(51), p. 55.
- PIOLAT, A et BARBIER, M-L. (2007, mars). De l'écriture elliptique étudiante: analyse descriptive de notes et de brouillons. *LANGUE FRANÇAISE*(155), p. 84.
- PIOLAT, A et PELISSIER, A. (1998). Etude de la rédaction de textes: contraintes théoriques et méthodes de recherche. *La rédaction de textes: approche cognitive*, pp. 225-270.
- PIOLAT, A et ROUSSEY, J-Y et FLEURY, Ph. (1994, décembre). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui*(108), pp. 39-49.
- PLANE, S. (1994, décembre). Ordinateur et travail de réécriture: des dispositifs didactiques pour réécrire et apprendre à réviser. *Le français aujourd'hui*(108), pp. 51-59.
- PLANE, S. (2002, décembre). Apprendre l'écriture: questions pour la didactique, apports de la didactique. *PRATIQUES*(115/116), p. 07.
- PLANE, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx*(51), pp. 71-85.

## Références bibliographiques

---

- PUEN, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international . Retrieved from <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- PUREN, C. et BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: ellipses.
- REBATTET, C. (1997). *Animer des chantiers d'écriture*. Paris: HATIER.
- REUTER, Y. (2002, décembre). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *PRATIQUES*(115/116), p. 29.
- REUTER, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *LINX*(51), p. 41.
- ROEGIERS, X. (2006). *L'approche par compétence dans l'école algérienne*. (Ministère de l'Education Nationale; UNESCO, Ed.) Algérie.
- ROEGIERS, X. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO.
- ROEGIERS, X. (2010). *L'école et l'évaluation: des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* (2ème ed.). Bruxelles: De Boeck.
- ROMIAN, H et SEGUY, A et TAUVERON, C et TURCO, G. (1993). *Comment les élèves évaluent ils leurs écrits?* Institut Nationale de Recherche Pédagogique.
- ROUSSEY, J-Y et PIOLAT, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*(50), pp. 351-372.
- SCALLON, G. (2003). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : guide abrégé*. Retrieved décembre 18, 2016, from [http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise\\_BEP/portfolioguide.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf)
- SCALLON, G. (2004). *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*.
- SCALLON, G. (2005). *Approche par compétences et évaluation*. Retrieved from <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Approche%20par%20comp%C3%A9tence%20et%20%C3%A9valuation.pdf>

- SCARDAMALIA, M et BEREITER, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. (PIOLAT, A et PELISSIER, A, Ed.) *In La rédaction de textes: approche cognitive*, pp. 13-50.
- SCHNEUWLY, B. (2002, décembre). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Eléments de synthèse. PRATIQUES*(115/116), p. 237.
- SEGUY, A et SPORTI, J et MONIER, F. (1987, octobre). Utilisation des critères: les moments se suivent et ne se ressemblent pas. *REPERES*(73).
- SIMON, M et FORGETTE-GIROUX, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *In Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4).
- SOURISSEAU, J. (2013). l'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie*(8), pp. 15-30.
- ST-PIERRE, L. (2004, octobre). L'habileté d'auto-évaluation: pourquoi et comment la développer. *Pédagogie collégiale*, 18(01), pp. 33-38.
- VELTCHEFF, C. e. (n.d.). *L'évaluation en FLE* (2 ed.). Hachette.
- VESLIN, Jean et Odile. (2014). *corriger des copies, évaluer pour former*. Paris: hachette education.
- VIAL, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de la Pédagogie*, 112(1), pp. 69-76.
- VIAL, M. (1997). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. *les cahiers de l'année* 1997(12), pp. 143-203.
- WATRELOT, M et POLZIN-HAUMANN,C. (2015). *L'évaluation des compétences langagières: Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels*. Namur: presses universitaires de Namur.
- YUAN, F et ELLIS,R. (2004). The effects of planning on fluency, complexity,and accuracy in second language narrative writing. *studies in second language acquisition*, 26, p. 59.
- YVIANNE, R. (1998). *Travaux neuchâteloisn de linguistique* (Vol. 29).

## Références bibliographiques

---

ZIMMERMANN, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *learning and instruction, 10*, pp. 73-99.

### **Les thèses et les mémoires :**

BARKAT, A. (2007/2008). L'auto-évaluation dans le programme de 3ème année moyenne. *Mémoire de magister*. Constantine, Université Mentouri, Algérie.

COX, H. (2009). Les instruments d'auto-évaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation. *Mémoire de fin d'étude*. Saint-Maurice, Haute Ecole Pédagogique Du Valais, Suisse.

GHRIBI, S. (2017). La didactique de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. (la première année du cycle moyen). *Thèse de doctorat*. Sidi Bel Abbès, Université Djillali Liabès, Algérie.

MUTTA, M. (2007). Un processus cognitif peut en cacher un autre: étude de cas sur l'aisance rédactionnelles des scripteurs finnophones et francophones. *Thèse de doctorat*. Université de Turku, Finlande.

SILVESTRE, F. (2015). Conception et mise en oeuvre d'un système d'évaluation formative pour les cours en face à face dans l'enseignement supérieur. *Thèse de doctorat*. Toulouse, Université Toulouse 3 Paul Sabatier, France.

ZÉTILI, A. (2005-2006). Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français: cas du cycle secondaire en Algérie. *Thèse de doctorat d'état en didactique*. Constantine, Université Mentouri, Algérie.

### **Les documents officiels**

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. *Conseil de l'Europe*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Récupéré sur <http://www.coe.int/lang-CECR>

*Document d'accompagnement du programme du français de la 3AS*. (2006). Algérie.

## Références bibliographiques

---

*Guide du professeur de français 3AS.*

*Manuel scolaire du français de 3AS.*

*Programmes de français 3AS/ filières communes.* (2011, juin).

Référentiel général des programmes. (2009, mars). Commission Nationale des Programmes.

### **La sitographie :**

CAMPANALE, F. (2001). *Cours sur l'évaluation*. Consulté le 25 décembre 2017, sur <http://www.grenoble.iufm.fr/departement/shs/campeval/>

MAILLES-VIARD, S-M. (2015). L'aide du numérique aux activités d'auto-évaluation. Consulté le 8 janvier 2017, sur <https://ripes.revues.org/991>

Proposition GRAZ. (2002). Observation des classes. Consulté le 10 avril 2016 sur <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationtools/observationdesclasses/observationdesclasses.pdf>

ROLLAND, Jean-Claude. (2008). Réflexions sur l'observation d'une classe <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562> Consulté le 3 mai 2017

Site du ministère de l'éducation nationale. Consulté le 16 janvier 2016 sur <https://www.education.gov.dz/>

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm) consulté le 27 septembre 2016

[http://www.edu.gov.on.ca/fre.literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre.literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment_fr.pdf)  
Consulté le 24 octobre 2016



---

---

# Liste des tableaux et des figures

---

---

FIGURE 1: REPRESENTATION SCHEMATIQUE DU MODELE D'ECRITURE DE HAYES ET FLOWER, 1980.....	25
FIGURE 2: STRATEGIE DES CONNAISSANCES RAPPORTEES SELON BEREITER ET SCARDAMALIA, 1987 ET 1998 ( TRADUCTION DE CHANQUOY ET ALAMARGOT, 2002:180) .....	27
FIGURE 3: STRATEGIE DES CONNAISSANCES TRANSFORMEES SELON BEREITER ET SCARDAMALIA, 1987 ET 1998 ; TRADUCTION DE CHANQUOY ET ALAMARGOT, 2002:181)28	
FIGURE 4: LE MODELE DE VAN GALLEN (1991) .....	30
FIGURE 5: MODELE DU DEVELOPPEMENT DE LA REDACTION AUX PREMIERS NIVEAUX SCOLAIRES (BERNINGER ET SWANSON (1994)).....	33
FIGURE 6: MODELE DU DEVELOPPEMENT DE LA REDACTION AUX NIVEAUX SCOLAIRES INTERMEDIAIRES (D'APRES BERNINGER ET SWANSON (1994)).....	34
FIGURE 7: MODELE DU DEVELOPPEMENT DE LA REDACTION AUX NIVEAUX SCOLAIRES ELEVES (D'APRES BERNINGER ET SWANSON(1994) .....	34
FIGURE 8: LE NOUVEAU MODELE DE HAYES 1996.....	36
FIGURE 9: LE MODELE DE VAN WIJK (1999) .....	37
FIGURE 10: MODELE DU PROCESSUS DE REVISION DE SCARDAMALIA ET BEREITER (1983).....	43
FIGURE 11: LE MODELE DE FLOWER, HAYES, CAREY, SHRIVER ET STATMAN (1987) .....	45
FIGURE 12: MODELE PROCEDURAL DE REVISION D'APRES BUTTERFIELD, HACKER ET ALBERTSON (1996).....	47
FIGURE 13: MODELE DU PROCESSUS DE REVISION DE HAYES (1996) .....	48
FIGURE 14: LE MODELE DE WANG ET WEN (2002).....	50
FIGURE 15: LE MODELE DE WANG ET WEN (2002).....	51
FIGURE 16: MODELISATION DU PROCESSUS DE FORMULATION EN L2 DE ZIMMERMAN 2000 ....	52
FIGURE 17: LE MODELE D'AUTOEVALUATION PROPOSE PAR F. COMPANALE .....	63
FIGURE 18: PROCESSUS D'AUTOEVALUATION SELON DOYON ET LEGRIS-JUNEAU (1991: 3).....	67
FIGURE 19: SCHEMA REPRESENTANT LES HUIT MOMENTS DE L'AUTOEVALUATION SELON L. SAINT-PIERRE (SOURCE DU SCHEMA: <a href="https://ripes.revues.org/991">HTTPS://RIPES.REVUES.ORG/991</a> CONSULTE LE 8/01/2017).....	68
FIGURE 20: PROCESSUS DE REGULATION EN SITUATION SCOLAIRE (L. ALLAL, 1993: 83) .....	70
FIGURE 21: EVALUATION MUTUELLE ET GESTION DES PRODUITS (L. ALLAL, Y. MICHEL, 1993: 254) .....	73
FIGURE 21: EXEMPLE DE GRILLE D'AUTOEVALUATION (MANUEL SCOLAIRE DE LA 3EME AM: 19) .....	79
FIGURE 22: EXEMPLE DE GRILLE D'AUTOEVALUATION .....	80

FIGURE 23: GRILLE D'ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE.....	104
FIGURE 24 : TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ENSEMBLE DES PROJETS ET SEQUENCES CONSTITUANT LE CONTENU DU MANUEL SCOLAIRE DU FRANÇAIS DE LA 3 <sup>EME</sup> AS.....	107
FIGURE 25: TABLEAU RECAPITULANT LES QUATRE PROJETS ET LES ACTIVITES D'AUTOEVALUATION PRESENTS DANS LE MANUEL SCOLAIRE.....	109
FIGURE 26: PROJET 1: REALISER UNE RECHERCHE DOCUMENTAIRE PUIS FAIRE UNE SYNTHESE DE L'INFORMATION .....	110
FIGURE 27: REPRESENTATION SCHEMATIQUE DU PROJET 1 DU MANUEL SCOLAIRE DE 3 <sup>EME</sup> AS	116
FIGURE 28: TABLEAU RECAPITULATIF DES DIFFERENTES GRILLES D'AUTOEVALUATION PROPOSEES DANS LE MANUEL SCOLAIRE .....	118
FIGURE 27: CANEVAS DE GRILLES D'AUTOEVALUATION PROPOSEES DANS LE MANUEL SCOLAIRE DU FRANÇAIS DE 3 <sup>EME</sup> AS .....	118
FIGURE 28: TABLEAU RECAPITULANT L'ENSEMBLE DES CRITERES ET LES GRILLES QUI Y SONT RELATIVES .....	120
FIGURE 29: TABLEAU REPRESENTANT LES LYCEES LIEUX DE L'EXPERIENCE.....	129
FIGURE 30: TABLEAU REPRESENTANT LA LISTE DES ENSEIGNANTES AYANT PARTICIPE A L'EXPERIENCE .....	130
FIGURE 31: TABLEAU RECAPITULATIF REPRESENTANT LE NOMBRE D'APPRENANTS PARTICIPANT A L'EXPERIENCE.....	131
FIGURE 32: TABLEAU RECAPITULATIF DE L'ENSEMBLE DE SEANCES OBSERVEES .....	134
FIGURE 33: TABLEAU RECAPITULATIF DES DUREES DES ENREGISTREMENTS DES SEANCES.....	134
FIGURE 34: TABLEAU REPRESENTANT QUELQUES CARACTERISTIQUES DE L'OBSERVATION EFFECTUEE DES SEANCES .....	135
FIGURE 35: LA GRILLE D'OBSERVATION DE L'ACTIVITE D'AUTOEVALUATION EFFECTUEE LORS DE LA SEANCE DE PRODUCTION ECRITE .....	139
FIGURE 36: TAUX D'APPLICATION REELLE DE L'ACTIVITE D'AUTOEVALUATION LORS DE L'ACTIVITE DE PRODUCTION ECRITE.....	142
FIGURE 37: GRAPHIQUE REPRESENTANT LA GRILLE UTILISEE DANS L'AUTOEVALUATION .....	146
FIGURE 38: TABLEAU RECAPITULATIF DES CRITERES SUPPRIMES DE LA GRILLE DU MANUEL SCOLAIRE .....	147
FIGURE 39: GRAPHIQUE REPRESENTANT LE MOMENT D'UTILISATION DE LA GRILLE D'AUTOEVALUATION .....	148
FIGURE 40: GRAPHIQUE REPRESENTANT LE MODE D'APPLICATION DE L'ACTIVITE D'AUTOEVALUATION .....	149

FIGURE 41: LE COMPTE RENDU DE L'ACTIVITE D'AUTOEVALUATION .....	150
FIGURE 42: TABLEAU RESUMANT LES RESULTATS DE L'EXPERIENCE SUIVIS DES COMMENTAIRES ET DES PROPOSITIONS.....	156
FIGURE 43: TABLEAU REPRESENTANT LA CODIFICATION ATTRIBUEE AUX DIFFERENTS CORPUS. .....	161
FIGURE 44: TABLEAU REPRESENTANT LES SIGNES UTILISES DANS L'EVALUATION DES PRODUCTIONS ECRITES ET LEURS SIGNIFICATIONS. ....	161
FIGURE 45: TABLEAU RECAPITULATIF DES SEANCES DE PRODUCTIONS ECRITES SUIVIES DE SEANCES D'AUTOEVALUATION.....	162
FIGURE 46: TABLEAU RECAPITULATIF DES CONSIGNES D'ECRITURE PROPOSEES PAR LES ENSEIGNANTES.....	163
FIGURE 47: TABLEAU REPRESENTANT LE NOMBRE DE COPIES ANALYSEES DANS CHAQUE CORPUS .....	163
FIGURE 48: TABLEAU PRESENTANT QUELQUES INFORMATIONS CONCERNANT LES APPELS REDIGES PAR LES APPRENANTS.....	166
FIGURE 49: GRILLE D'AUTOEVALUATION PROPOSEE PAR LES ENSEIGNANTES LORS DE L'ACTIVITE AUTO EVALUATIVE DE L'APPEL. ....	167
FIGURE 50: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS ASGA	169
FIGURE 51: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS AAGA	170
FIGURE 52: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS ASGA .....	172
FIGURE 53: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS AAGA .....	173
FIGURE 54: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS ASGA..	186
FIGURE 55: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS AAGA .	187
FIGURE 56: COURBE REPRESENTANT LA COMPARAISON DES RESULTATS DE L'EVALUATION DES DEUX CORPUS ASGA ET AAGA .....	188
FIGURE 57: NOMBRE DES FAUTES COMMISES PAR LES APPRENANTS DANS LE CORPUS ASGA.	193
FIGURE 58: NOMBRE DE FAUTES COMMISES PAR LES APPRENANTS DANS LE CORPUS AAGA..	194
FIGURE 59: TABLEAU RECAPITULANT QUELQUES INFORMATIONS CONCERNANT LES COMPTE- RENDU REDIGES PAR LES APPRENANTS .....	196
FIGURE 60: GRILLE D'AUTOEVALUATION D'UN COMPTE-RENDU DE TEXTE ARGUMENTATIF ...	197
FIGURE 61: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRSGA .....	199

FIGURE 62: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRAG	200
FIGURE 63: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS CRSGA .....	202
FIGURE 64: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS CRAGA.....	203
FIGURE 65: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRSGA	217
FIGURE 66: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRAGA	218
FIGURE 67: COURBE REPRESENTANT LA COMPARAISON DES RESULTATS DE L'EVALUATION DES DEUX CORPUS ASGA ET AAGA .....	219
FIGURE 68: LA GRILLE D'AUTOEVALUATION UTILISEE PAR L'ENSEIGNANTE.....	232
FIGURE 69: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRCSGA .....	234
FIGURE 70: TABLEAU REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRCAGA .....	235
FIGURE 71: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS CRCSGA.....	237
FIGURE 72: TABLEAU QUANTIFIANT LES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE DU CORPUS CRCAGA .....	238
FIGURE 73: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRCSGA .....	246
FIGURE 74: COURBE REPRESENTANT LES RESULTATS DE L'EVALUATION DU CORPUS CRCAGA .....	247
FIGURE 75: COURBE REPRESENTANT LA COMPARAISON DES RESULTATS DE L'EVALUATION DES DEUX CORPUS CRCSGA ET CRCAGA.....	248
FIGURE 76 TABLEAU RECAPITULATIF DES RESULTATS OBTENUS DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES CORPUS : ASGA/AAGA, CRSGA/CRAGA ET CRCSGA/CRCAGA. ....	260

---

# **Table des matières**

---

REMERCIEMENTS .....	3
RÉSUMÉ.....	5
SOMMAIRE .....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
PARTIE THÉORIQUE: L'ÉCRITURE, UNE NOTION INTERDISCIPLINAIRE.....	18
CHAPITRE I: LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL.....	20
INTRODUCTION.....	21
1. LES MODÈLES DE PROCESSUS RÉDACTIONNELS EN L1 LES PLUS CONNUS	22
1.1 LES MODÈLES SCHÉMATISANT L'INTÉGRALITÉ DE L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE ....	23
1.1.1 <i>Le modèle de Hayes et Flower (1980)</i> .....	23
1.1.2 <i>Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)</i> .....	26
1.1.3 <i>Le modèle de Van Galen (1990)</i> .....	29
1.1.4 <i>Le modèle de Berninger et Swanson (1994)</i> .....	31
1.1.5 <i>Le nouveau modèle de Hayes (1996)</i> .....	35
1.1.6 <i>Le modèle de Van Wijk (1999)</i> .....	37
1.2 LES MODÈLES SE FOCALISANT SUR UNE COMPOSANTE DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL	38
1.2.1 <i>Les modèles se focalisant sur la planification</i> .....	38
1.2.1.1 Le modèle de Flower, Shriver, Carey, Haas et Hayes (1989) .....	39
1.2.1.2 Le modèle de Hayes et Nash (1996).....	39
1.2.2 <i>Les modèles se focalisant sur la mise en texte</i> .....	40
1.2.2.1 Le modèle de Berninger et Swanson (1994) .....	40
1.2.3 <i>Les modèles se focalisant sur la révision</i> .....	41
1.2.3.1 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983) .....	42
1.2.3.2 Le modèle de Flower, Hayes, Carey, Shriver et Statman (1987) .....	43
1.2.3.3 Le modèle de Butterfield, Hacker et Albertson (1996) .....	45
1.2.3.4 Le modèle de Hayes (1996).....	47
2. LES MODÈLES DE PROCESSUS RÉDACTIONNELS EN L2.....	48
2.1 LE MODÈLE DE WANG ET WEN (2002) .....	49
2.2 LE MODÈLE DE ZIMMERMANN (2000) .....	50

3. L'INTÉRÊT DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL SUR LA PÉDAGOGIE.....	52
CONCLUSION.....	55
CHAPITRE II: L'AUTOÉVALUATION.....	57
INTRODUCTION.....	58
1. L'ÉVOLUTION DE LA NOTION D'ÉVALUATION: DE L'ÉVALUATION A L'AUTOÉVALUATION.....	58
2. L'AUTOÉVALUATION.....	60
2.1 QU'EST-CE QUE L'AUTOÉVALUATION?.....	60
2.2 LE RÔLE DE L'AUTOÉVALUATION.....	63
2.3 LE PROCESSUS D'AUTOÉVALUATION.....	64
2.3.1 L'autoévaluation en trois moments.....	64
2.3.2 L'autoévaluation en quatre moments.....	66
2.3.3 L'autoévaluation en huit moments.....	67
2.4 LES MODÈLES D'AUTOÉVALUATION :.....	69
2.4.1 Le Modèle de Linda Allal.....	70
2.4.1.1 L'autoévaluation au sens strict (self-regulation).....	71
2.4.1.2 L'évaluation mutuelle (socially shared regulation).....	72
2.4.1.3 La Co-évaluation (Co-regulation).....	73
2.5 QUELS INSTRUMENTS POUR RÉALISER UNE ACTIVITÉ D'AUTOÉVALUATION ?.....	74
2.5.1 Les instruments d'autoévaluation proposés par H. Cox.....	75
2.5.1.1 La check-list:.....	75
2.5.1.2 Le Graphique:.....	75
2.5.1.3 Le Portfolio.....	76
2.5.1.4 Plan de travail hebdomadaire.....	77
2.5.2 Les instruments d'autoévaluation proposés par L. Saint-Pierre.....	77
2.5.2.1 Les grilles d'appréciation, d'évaluation, d'observation et de correction.....	78
2.5.2.2 Les outils métacognitifs ou outils de pratique réflexive.....	78
2.5.2.3 Le portfolio.....	78
2.6 GRILLES D'AUTOÉVALUATION ET LEUR RÔLE.....	78
2.6.1 Les grilles d'autoévaluation: une norme figée ou un outil évolutif.....	80
3. L'AUTOÉVALUATION: UNE COMPÉTENCE À INSTALLER CHEZ LES APPRENANTS.....	83



3.1 L'AUTO ÉVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT .....	85
CONCLUSION .....	86
CHAPITRE III:LA PRODUCTION ÉCRITE .....	88
INTRODUCTION.....	89
1. L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT SELON LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE .....	89
2. LA MÉTHODOLOGIE DE « LA MÉTHODE DIRECTE » .....	91
3. LA MÉTHODOLOGIE AUDIO-ORALE.....	92
4. LA MÉTHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE .....	92
5. L'APPROCHE COMMUNICATIVE .....	93
6. L'APPROCHE ACTIONNELLE .....	94
CONCLUSION .....	95
PARTIE PRATIQUE: LES OPÉRATIONS AUTOÉVALUATIVES ENTRE DOCUMENTS OFFICIELS ET RÉALITÉ DE LA CLASSE .....	96
CHAPITRE I : L'AUTOÉVALUATION DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS .....	97
INTRODUCTION.....	98
1. L'AUTOÉVALUATION DANS LE PROGRAMME DE FRANÇAIS DE LA 3 <sup>ÈME</sup> AS 98	
2. L'AUTOÉVALUATION DANS LE DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE LA 3 <sup>ÈME</sup> AS.....	98
3. L'AUTOÉVALUATION DANS LE GUIDE DU PROFESSEUR.....	99
4. L'AUTOÉVALUATION DANS LE MANUEL SCOLAIRE DE 3 <sup>ÈME</sup> A.S .....	100
4.1 ANALYSE DU MANUEL SCOLAIRE DE 3 <sup>ÈME</sup> AS.....	100
4.1.1 <i>La grille d'analyse du manuel scolaire</i> .....	101
4.1.2 <i>Résultats de l'analyse du manuel</i> .....	105
4.1.2.1 Aspect technique du manuel.....	105
4.1.2.2 Place de l'autoévaluation dans le manuel.....	108
CONCLUSION .....	124

CHAPITRE II: L'AUTOÉVALUATION DANS LES PRATIQUES DE CLASSE DES ENSEIGNANTS .....	125
INTRODUCTION.....	126
1. LE RECUEIL DE DONNÉES.....	126
2. INFORMATIONS CONCERNANT LES ÉTABLISSEMENTS, LES ENSEIGNANTES ET LES APPRENANTS OBSERVÉS.....	128
2.1 LE LIEU DU RECUEIL DE DONNÉES .....	128
2.2 LES ENSEIGNANTES OBSERVÉES .....	129
2.2.1 <i>Les apprenants observés</i> .....	130
3. PRÉSENTATION DU CORPUS .....	132
3.1 LES ENREGISTREMENTS .....	134
3.2 LA GRILLE UTILISÉE DANS L'OBSERVATION D'UNE SÉANCE DE PRODUCTION ÉCRITE	135
3.3 INFORMATIONS CONCERNANT LA SÉANCE DE PRODUCTION ÉCRITE .....	139
3.4 INFORMATIONS CONCERNANT L'ACTIVITÉ D'AUTOÉVALUATION .....	145
3.5 RÉSULTATS OBTENUS DE L'UTILISATION DE LA GRILLE D'AUTOÉVALUATION: .....	145
3.5.1 <i>La grille utilisée dans l'activité d'autoévaluation</i> .....	145
3.5.2 <i>Moment d'emploi de la grille</i> .....	148
3.5.3 <i>Mode d'emploi de la grille</i> .....	149
3.5.4 <i>Le compte rendu de l'activité d'autoévaluation</i> .....	150
3.5.5 <i>Analyse des résultats obtenus:</i> .....	150
CONCLUSION.....	157
CHAPITRE III: L'IMPACT DE L'UTILISATION DES GRILLES D'AUTOÉVALUATION SUR LES PRATIQUES RÉDACTIONNELLES DES APPRENANTS.....	158
INTRODUCTION.....	159
1. LA MÉTHODOLOGIE .....	159
2. PRÉSENTATION DU CORPUS .....	162
3. L'ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALIFICATIVE DES RÉSULTATS OBTENUS	16488
3.1 L'APPEL.....	164

3.1.1	<i>L'appel dans le manuel scolaire</i> .....	164
3.1.2	<i>L'appel dans les productions des apprenants</i> .....	165
3.1.3	<i>La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes</i> .....	166
3.1.4	<i>Les résultats obtenus de l'évaluation des appels rédigés par les apprenants</i> .....	168
3.1.5	<i>Quantification des résultats obtenus</i> : .....	171
3.1.6	<i>Analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des « Appels » écrits par les apprenants</i> .....	185
3.1.6.1	Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau	189
3.1.6.2	Les indicateurs par rapport auxquels nous avons remarqué qu'il y a eu une certaine amélioration dans les productions des apprenants.....	190
3.2	LE COMPTE RENDU. ....	195
3.2.1	<i>Le compte rendu dans le manuel scolaire</i> .....	195
3.2.2	<i>Le compte rendu dans les productions écrites des apprenants</i> .....	195
3.2.3	<i>La grille d'autoévaluation utilisée par les enseignantes</i> .....	196
3.2.4	<i>Les résultats obtenus de l'évaluation des productions des comptes rendus rédigés par les apprenants</i> .....	198
3.2.5	<i>Quantification des résultats obtenus</i> .....	201
3.2.6	<i>L'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des «comptes rendu» rédigés par les apprenants</i> .....	216
3.2.6.1	Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau	220
3.2.6.2	Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont enregistré une amélioration.....	221
3.2.6.3	Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont enregistré une régression .....	225
3.3	LE COMPTE RENDU CRITIQUE .....	228
3.3.1	<i>Le compte rendu critique dans le manuel scolaire</i> .....	228
3.3.2	<i>Le compte rendu critique dans les productions écrites des apprenants</i> .....	231
3.3.3	<i>La grille d'autoévaluation utilisée par l'enseignante</i> .....	231
3.3.4	<i>Les résultats obtenus de l'évaluation des comptes rendus critiques rédigés par les apprenants</i> .....	233
3.3.5	<i>Quantification des résultats obtenus de l'analyse des corpus CRCSGA et CRCAGA</i> .....	236

3.3.6 <i>L'analyse comparative des résultats obtenus de l'évaluation des « comptes rendu critique » rédigés par les apprenants</i> .....	245
3.3.6.1 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont gardé le même niveau	249
3.3.6.2 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont connu une amélioration.....	250
3.3.6.3 Les indicateurs par rapport auxquels les productions ont connu une régression	253
CONCLUSION .....	257
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	263
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	274
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES .....	289
TABLE DES MATIÈRES .....	294