
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MINTOURI DE
CONSTANTINE
ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE

N° d'ordre :

Série :

Mémoire de Magister
Option : Didactique

**L'auto-évaluation dans le programme
de 3ème année moyenne**

Présenté par :

Amel BARKAT

Dirigé par :

Mr. Jean Pascal SIMON

Maître de conférences en sciences du langage
Université Joseph Fourier – IUFM
Grenoble

Devant le jury :

Président : Zetili Abdeslam. Maître de conférences. Université Mentouri de
Constantine

Rapporteur : Jean Pascal Simon. Maître de conférences. Université Joseph
Fourier - IUFM Grenoble.

Examineur : Hanachi Daouia. Maître de conférences. Université Mentouri de
Constantine.

Année universitaire 2007/2008

Dédicace

*Avec mes sentiments de gratitudes les plus profonds,
Je dédie ce modeste travail aux deux êtres qui me sont les plus chers,
A mon père et à ma mère,
A celui qui m'a toujours soutenue,
A mon mari,
A tous mes frères, à toutes mes sœurs ainsi qu'à leurs familles,
A tous mes amis,
A tous ceux qui ont contribué à ma formation.
Amel.*

Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus grande reconnaissance et mes vifs remerciements à mon directeur de recherche Mr. Jean Pascal SIMON pour le temps, les conseils éclairés et l'attention soutenue qu'il a consacrés au bon déroulement de ce travail

Je remercie tous les enseignants qui ont contribué à ma formation tout au long de mon cursus universitaire.

Enfin, que tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Résumé

Notre étude a pour objet la vérification de l'apport de l'activité d'auto-évaluation nouvellement introduite dans le programme de 3^{ème} année moyenne. Cette nouvelle activité a suscité plusieurs interrogations de la part des enseignants sur la manière dont il faut l'employer. Notre objectif, consiste donc à mettre au service des enseignants une démarche pouvant les aider à employer la grille d'auto-évaluation de sorte qu'elle soit la plus rentable possible.

Notre travail relève de la didactique de l'écrit. Pour cela, nous avons fait appel, dans la 1^{ère} partie de notre travail à des notions faisant l'objet d'études dans ce domaine de recherche. Dans la 2^{ème} partie nous avons présenté les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus. Quant à la 3^{ème} partie, elle consiste en l'analyse de notre corpus.

Les résultats obtenus révèlent l'utilité des procédés d'auto-évaluation dans l'amélioration des écrits des apprenants.

Mots clés :

*Didactique de l'écrit,
Texte,
Texte explicatif,
Auto-évaluation,
Evaluation formative,
Grille d'auto-évaluation.*

Summary

Our study aims to check the newly introduced activity of self-evaluation at the level of the third year middle school syllabus. This activity was a subject of lot of questions among the teachers about the the choice of the appropriate methodology to improve learner's autonomy. Our study aims also to serve as a help for the teachers to use the grill of self-evaluation and to make it the most effective.

Our project is related to the didactics of writing. So that, we used, in the first part, notions which are the subject of the study in this domain. The second part, we cited the circumstances in which we have picked up in our corpus. For the third part, it consists on the analysis of our corpus.

The results obtained reveal the utility of the methods self-evaluation in the improvement of learners' writings.

Cue words:

Writing Didactic;

The text;

Explanatory texts;

Self evaluation;

Formative evaluation;

Grill of self evaluation.

ملخص:

إن بحثنا يهدف الى دراسة فائدة نشاط التقييم الذاتي الذي أدرج مؤخرا ببرنامج السنة الثالثة متوسط، هذا النشاط الذي شكل محور تساؤلات عديدة من طرف الأساتذة حول الطريقة المنهجية التي يجب اعتمادها في تطبيقها و بالتالي هدفنا هو وضع المنهجية المثلى لاستعمال سلم التقييم الذاتي و مساعدة الأساتذة بإيجاد الحلول لتساؤلاتهم.

إن بحثنا مرتبط أساسا بالتعليمية الكتابية و لهذا تطرقنا في جزئه الأول الى مفاهيم تمثل الهدف الأساسي للدراسة في هذا المجال ، في الجزء الثاني عرضنا بعض الظروف التي جمعنا فيها المعطيات و أما الأخير فيحتوي تحليل هذه المعطيات.

النتائج المحصل عليها تبين مدى نجاعة طرق و أساليب التقييم الذاتي في تحسين مستوى كتابات المتعلمين.

الكلمات المفاتيح:

- التعليمية الكتابية.
- النص.
- النص التحليل.
- التقييم الذاتي.
- التقييم المكون.
- سلم التقييم الذاتي .

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	1
Chapitre I : Le cadre théorique	7
I.1 Introduction	8
Chapitre II :	9
I.2. Définition de la notion de la didactique de l'écrit par rapport à celle de l'oral	9
I.2.1. Le rôle de la didactique de l'écrit dans l'analyse de tout écrit	12
Chapitre III : Le texte explicatif	13
I.3.1. Qu'est ce qu'un texte ?	13
I.3.2. La typologie des textes	14
I.3.3. Les caractéristiques d'un texte explicatif	16
Chapitre IV : La production écrite	18
I.4.1. Définition de l'écrit par rapport à l'oral	18
I.4.2. Définition des notions d'écriture, réécriture.	21
I.4.3. Définition des notions de révision et de contrôle	23
Chapitre V : l'évaluation	26
1.5.1 La définition de l'évaluation	26
I.5.2. L'évaluation formative	27
I.5.3. Définition de la grille d'autoévaluation.	28
I.6. Conclusion	31
partie II : le recueil de données	33
II.1. Introduction	34

Chapitre premier : Hypothèses et contexte général de la recherche	35
II.2.1. Description du protocole expérimental	39
II.2.2. Description du lieu de recueil de données:	40
II.2.3. Description du temps du recueil de données	40

Introduction



générale

INTRODUCTION GENERALE

La rentrée scolaire 2003 était marquée par l'application de la réforme du système éducatif algérien. Cette réforme est le résultat du **travail** de la Commission nationale pour la réforme qui a été installée officiellement en mai 2000 par le Président de la République. Cette Commission était chargée de faire une évaluation générale du système éducatif dans ses différents paliers et d'en proposer une refonte totale. Avec cette réforme, des changements radicaux ont touché les contenus des enseignements et les méthodes utilisées. Un grand intérêt a été porté à l'enseignement des langues étrangères et surtout celui du français. Cette langue est désormais enseignée depuis la troisième année primaire.

Cette réforme marque le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Cette dernière permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre en l'impliquant de façon directe dans son apprentissage. Cette implication est traduite par le contrat qui lie l'apprenant à son enseignant. Le rôle de l'enseignant n'est plus donc celui d'un détenteur de connaissances, il n'a plus seulement à les dispenser aux apprenants, mais son rôle est celui d'un guide, d'un conseiller, d'un

Co-apprenant. Ces nouveaux statuts de l'enseignant et de l'enseigné sont garantis par l'application de la pédagogie du contrat appelé aussi pédagogie par projets d'où le remplacement de l'enseignement par UD (Unité Didactique) par l'enseignement par projets. Ce passage (de la pédagogie par UD à la pédagogie par projets) est justifié, selon un site internet¹, par le constat qu'ont fait les psychologues et les sociologues sur les causes de l'échec scolaire. Ces derniers pensent que l'école participe, aussi, à l'échec scolaire à cause des modes de travail pédagogique

appliqués qui sont caractérisés, selon eux, par le fait :

- Qu'ils ne prennent pas en compte la culture des apprenants ;
- Qu'ils ne mettent pas les apprenants dans des situations d'apprentissage où ils sont réellement impliqués ;
- Qu'ils n'explicitent pas, aux élèves, les objectifs poursuivis, les normes d'évaluation...

Contrairement à la pédagogie par UD, la pédagogie par projets tend à créer de véritables situations de communication par la transformation de l'espace scolaire en un lieu où les attentes mutuelles des partenaires de l'acte éducatif sont prises en considération. L'enseignement par projets s'inscrit dans une logique socialisante qui favorise le travail en groupe. Car l'objectif principal du système scolaire est aussi de former un citoyen capable de vivre en harmonie dans la société.

L'enseignement du français au cycle moyen a comme objectif la maîtrise du français comme outil de communication qu'il soit oral ou écrit, ce qui exige une maîtrise de la langue à l'oral comme à l'écrit. L'apprenant, dans ce palier d'enseignement, est censé avoir une idée globale sur les différents types de textes

¹ <http://www.oasifFLE.com>. Consulté le 12-03-2008

auxquels il devra faire face dans les examens tout comme dans sa vie de tous les jours. A chaque année de ce palier correspond un type précis de textes, au bout de la première année, l'apprenant doit identifier les textes de type narratif, à celui de la deuxième année, il doit reconnaître les textes de type descriptif, à la fin de la troisième année il est censé avoir une idée sur les textes de type explicatif, et à la fin de la quatrième année il doit reconnaître les textes de type argumentatif. Nous constatons que la notion de texte est très fréquente dans les nouveaux programmes d'où le passage de la grammaire de la phrase à celle du texte, plus précisément la mise de la grammaire

de la phrase au service de celle du texte. L'enseignement se fait, donc, et se vérifie à travers des textes car à l'aboutissement de tout apprentissage l'apprenant doit être en mesure de rédiger un texte en fonction de ce qu'il a appris. Ce qui explique l'intérêt particulier que portent les nouveaux programmes à l'enseignement de l'écrit. Ce dernier représente l'outil à travers lequel l'enseignant peut évaluer le degré d'acquisition des enseignements donnés aux élèves parce que, comme nous l'avons déjà dit, les apprenants doivent réinvestir ce qu'ils ont appris dans des textes écrits (ces écrits peuvent avoir la forme de projets ou de simples expressions écrites). La séance de production écrite devient donc primordiale dans les programmes de l'enseignement du français. Malheureusement, le contact direct que nous avons eu avec le milieu d'enseignement, à travers notre expérience en tant qu'enseignante, ou bien à travers nos discussions avec les enseignants à ce sujet, ont prouvé que la séance de production écrite reste la séance la plus difficile à gérer à cause du désintérêt total des apprenants ou bien aux énormes difficultés rencontrés par ceux qui, malgré tout, essayent d'écrire quelque chose. Le fait d'éviter d'aborder la production écrite des sujets d'examens exprime très bien les difficultés que rencontrent nos apprenants lors de l'écriture.

Malheureusement, l'intérêt porté à l'écrit dans les nouveaux programmes n'est pas partagé par les apprenants qui n'apprécient pas toujours cette activité qu'est l'écriture. Nos apprenants se trouvent en difficulté devant une consigne d'écriture, écrire, pour eux, représente un grand problème. Yves Reuter¹ explique la peur des apprenants face à l'acte d'écriture du fait de la simple raison qu'ils sont toujours confrontés à des textes finis et qui ne portent aucun indice du travail dont ils ont fait l'objet, ce qui les pousse à considérer l'écriture comme quelque chose qui vient d'un seul coup et non pas comme le résultat de tout un travail. Ceci

explique le fait que nos apprenants ne font, généralement, pas de brouillon quand ils écrivent leurs textes. Les apprenants considèrent, toujours selon Yves Reuter, le brouillon comme une marque d'incompétence, ils l'associent à quelque chose de sale, d'illisible, plein de taches et de ratures. Contrairement aux textes auxquels ils se sont habituellement confrontés qui sont propres, sans fautes, sans ratures. (2002 : 58)

Dans le nouveau programme de troisième année moyenne, la séance de production écrite est appelée évaluation formative (au lieu d'expression écrite dans les anciens programmes). Cette séance a pour objectif de vérifier le degré d'acquisition des données abordées le long de la séquence. Elle est accompagnée d'une grille d'auto-évaluation ayant pour but de guider l'élève pendant l'écriture de son texte. En tant qu'enseignante débutante, nous avons interrogé nos collègues enseignants sur la manière dont il faut gérer une séance d'évaluation formative, sur la manière d'exploiter cette grille d'auto-évaluation. Les réponses des enseignants nous ont semblées surprenantes car elles étaient hétérogènes et illogiques. Ce qui nous a poussée à aller plus loin sur cette pratique nouvelle pour les apprenants tout comme pour les enseignants. Théoriquement, l'auto-évaluation doit représenter un

¹ Reuter, Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF

outil pouvant aider les apprenants dans leurs écritures ; malheureusement l'ignorance des enseignants sur l'importance de cette activité fait qu'ils la gèrent très mal voire même qu'ils l'évitent complètement, chose qui prive nos élèves des bénéfices de l'auto-évaluation.

C'est la raison principale pour laquelle nous avons choisi de nous interroger sur le problème de l'apport des procédés d'auto-évaluation dans une activité d'écriture. Tout au long de notre recherche, nous essayons d'apporter des éléments de réponses au problème suivant : « **L'introduction des procédés d'autoévaluation va-t-elle permettre aux élèves d'améliorer la qualité de leurs productions écrites ?** »

En répondant à cette question nous nous sommes retrouvée obligée de penser à des questions connexes, à savoir :

- Les apprenants vont-ils comprendre les questions de la grille d'auto-évaluation ?
- Ont-ils les capacités à trouver des réponses pertinentes à ces questions?
- Portent-ils intérêt à la grille d'auto-évaluation présente dans leurs manuels ?

A priori nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'adaptation des outils d'auto-évaluation permet d'améliorer le niveau des écrits des apprenants ;
- Il y a une relation entre la maîtrise de ces outils et le niveau des écrits des apprenants ;
- Il y a un rapport entre le fait de guider l'apprenant dans son apprentissage de ces outils et le niveau de sa production écrite.

Notre recherche se répartit en trois parties :

La première partie de notre mémoire, présente les définitions et les différents concepts auxquels nous nous sommes référée dans l'analyse de nos données. Nous essayons de définir des termes de la didactique de l'écrit. Comme notre travail relève de la didactique de l'écrit nous avons jugé logique de commencer par la définition de la didactique de l'écrit en l'opposant à celle de l'oral. Nous essayons ensuite de montrer le rôle de la didactique de l'écrit dans l'analyse de tout écrit étant donné qu'elle est le domaine de recherche ayant pour objectif de garantir la définition des concepts dont les chercheurs ont besoin dans l'analyse des écrits. Comme ces écrits peuvent être des textes, nous tentons par la

suite de définir à la notion du texte pour aboutir ensuite à celle du texte explicatif en passant par la notion de typologie des textes. Ensuite nous cernerons le des termes qui gravitent autour de la production écrite. Nous commençons par opposer l'écrit à l'oral pour passer ensuite aux définitions des termes d' « écrire », « réécrire », « révision », « contrôle » et de « grille d'auto-évaluation ». Enfin, comme tout écrit doit être évalué nous avons pensé aux concepts d' « évaluation » et celui d' « évaluation formative ».

Dans La deuxième partie, nous décrivons les circonstances dans lesquelles nous avons recueilli les données. Nous commençons par décrire le protocole expérimental pour passer ensuite à la description de lieu, du temps du recueil de données, de la population expérimentée pour finir par celle du déroulement du recueil de données.

La troisième partie, est celle dans laquelle nous exposons l'analyse des copies des apprenants, l'analyse concerne les productions écrites faites par des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Partie I



Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

I.1. Introduction

Dans cette première partie, nous allons développer les différents concepts auxquels nous ferons appel dans l'analyse de notre corpus. Les termes abordés relèvent de la didactique de l'écrit. C'est pour cela que nous allons commencer par la définition de la didactique de l'écrit par rapport à celle de l'oral ; nous essaierons ensuite d'analyser le rôle de la didactique de l'écrit dans l'analyse des textes écrits avant d'aborder la notion du texte. Nous ferons, ainsi, un bref historique sur certaines typologies des textes connues pour aboutir enfin à la définition du texte explicatif et à l'énumération de ses caractéristiques étant donné que c'est le type de textes sur lequel nous allons travailler. Dans la perspective ainsi tracée nous essaierons de cerner le sens des termes et des notions que nous utiliserons tels que : "écriture", "réécriture", "révision", "contrôle", "évaluation", "évaluation formative",

et "grille d'auto-évaluation".

Chapitre premier

I.2. Définition de la notion de la didactique de l'écrit par rapport à celle de l'oral

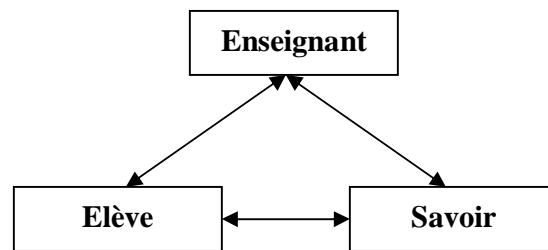
La didactique, selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde ¹(J, P Cuq 2003 : 69, 70, 71) est un terme qui désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a, d'abord, désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage. Avant les années 1970 on parlait plutôt de la pédagogie qui désignait l'enseignement aux enfants et qui est apparue, par la suite, comme une sorte de philosophie de l'éducation, une psychologie appliquée ou un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.

¹ Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

La didactique est une réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires. J.P Simon qui a essayé de repérer, dans l'un¹ de ses articles, les frontières de la didactique, nous montre comment les chercheurs, en essayant de définir le champs de la didactique, proposent trois éléments indispensables à prendre en compte pour toute recherche en didactique. Ces trois éléments sont : l'élève, l'enseignant et le savoir. Ces derniers représentent les trois sommets du triangle didactique proposé par J Houssaye² de la manière suivante :



Le triangle didactique

Selon cette représentation, nous remarquons que l'objet central de la didactique prend en compte la classe, il dépend donc d'un côté, de la présentation des savoirs par l'enseignant et de l'autre, de leur réception par les élèves.

Le champ d'étude de la didactique tel qu'il est représenté dans le triangle didactique semble trop réducteur et restreint et nie toute relation de ces études avec le "milieu" de l'élève et celui de l'enseignant. Or il est très simple de remarquer

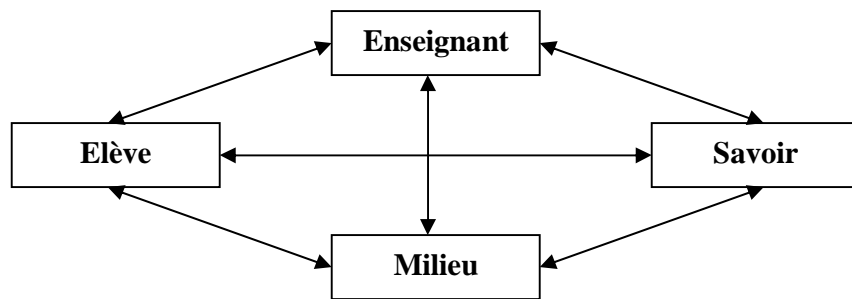
¹ SIMON, Jean-Pascal, (1999), « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.

² Houssaye, Jean, (1988), *le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang

Partie I

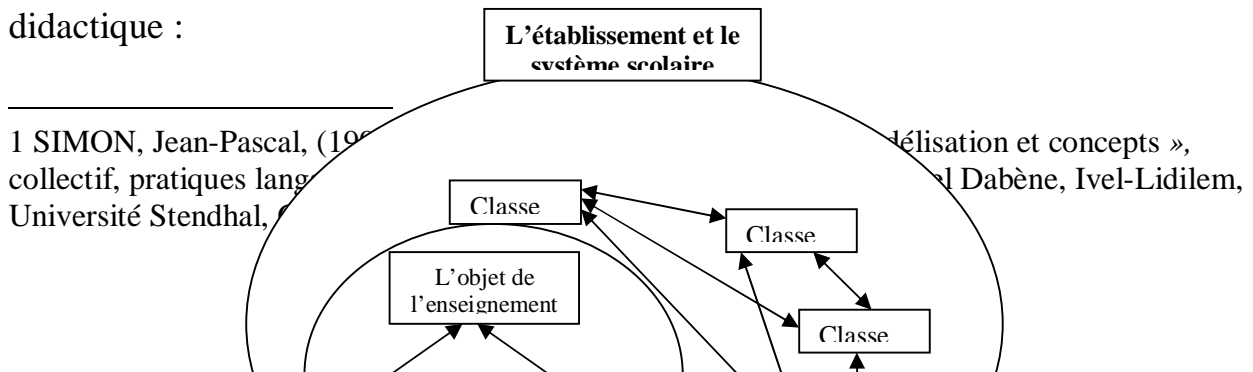
Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

l'influence qu'exerce le milieu sur l'enseignement de façon générale, et sur l'enseignement des langues de façon spéciale, sinon comment peut-on expliquer l'existence des DFLM, DFLE, DFLS, si ce n'est pas par rapport au statut de la langue enseignée et donc du milieu. C'est la raison pour laquelle il y a eu une autre modélisation de la représentation triangulaire du champ de la didactique pour qu'elle devienne une représentation tétraèdre:



Une représentation tétraèdre du champ d'études de la didactique

Si nous quittons un petit peu les classes d'enseignement et si nous nous éloignons des deux questions ordinaires auxquelles la didactique a toujours tenté de répondre (quoi et comment enseigner?) et qui correspondent respectivement à la matière à enseigner et à la manière d'enseigner, nous allons remarquer tout de suite que la didactique, en plus de ces problèmes, peut se demander sur : Pourquoi enseigner ce savoir? À qui? Dans quel contexte socio-historique? Toutes ces questions, toujours selon JP Simon, ont participé à l'enrichissement du triangle didactique pour donner une autre modélisation¹ du champ d'études de la didactique. Cette dernière nous semble plus représentative des travaux de la didactique :



Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Une représentation plus développée du champ d'études de la didactique

La didactique se définit comme une réflexion sur les différentes disciplines scolaires, d'où l'existence de la didactique des mathématiques, la didactique des sciences de la nature, la didactique des langues... Toute langue est souvent enseignée comme un outil de communication au double plan de l'oral et de l'écrit. La didactique des langues s'est trouvée obligée de subdiviser son champ d'étude en deux : le premier est celui qui s'intéresse à la langue comme moyen de communication orale il prend en considération les spécificités de la communication orale, le second est celui qui s'occupe de la langue comme outil de communication écrite.

I.2.1. Le rôle de la didactique de l'écrit dans l'analyse de tout écrit

Comme l'indique son titre, notre travail relève de la didactique de l'écrit, cette dernière représente le domaine de recherche pouvant nous mettre entre les mains les définitions des différentes notions que va mobiliser notre recherche dans le but de mieux analyser les données et donc d'arriver aux résultats les plus logiques et les plus adéquats de la réalité de la classe. Parmi ces notions, nous citerons, entre autres: « texte », « texte explicatif », « production écrite », « écriture », « réécriture », « révision », « contrôle ».

Chapitre deux**I.3. Le texte explicatif****I.3.1. Qu'est ce qu'un texte ?**

La réponse qui semble la plus simple et la plus logique à cette question est bien la suivante : un texte est un enchaînement de plusieurs phrases. Cette définition reste insuffisante dans la mesure où toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent. Ce à quoi tend J-M Adam en définissant le texte comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots,

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

de phrases ou de propositions.

Cependant, la notion du texte, de nos jours, a pris plusieurs autres dimensions. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dit, dans ce sens, de la notion du texte qu'elle « *s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication (Bronckart, Fayol).* »¹. De sa part, J-M Adam, qui a beaucoup travaillé sur la notion du texte, exprime la difficulté de la cerner en la définissant comme « *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte* »² (JM Adam, 1997 :19)

I.3.2. La typologie des textes

Les grammairiens ont toujours ressenti le besoin de classer les textes, ceci par une volonté d'appréhender certains phénomènes linguistiques dont l'incidence dépasse le cadre de la phrase. Autrement dit, la classification des textes a été créée pour des fins didactiques parce que, selon Y Reuter, elle « *permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* »³ (Y Reuter, 2002 :122). J-M Adam, de son côté, explique le besoin de classer les textes en définissant le texte comme étant « *un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement*

¹ Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international

² Adam, Jean-Michel, (1997), *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan

³ Reuter, Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

indispensable d'effectuer certains choix »¹. (J-M Adam, 1997 :19). Toutes ces raisons ont donné naissance à plusieurs classifications des textes. JM Adam en cite trois dans l'un² de ses articles avant d'en proposer la sienne.

Les trois courants théoriques qui ont tenté de classer les textes cités par JM Adam sont les suivants :

Premier courant issu des fonctions du langage et du célèbre schéma de Jakobson. Par exemple : les classements de F.Vanoye et la typologie de Lita Lundquist.

Un deuxième courant qui tient aux marques de la linguistique, issu des travaux de E.Benveniste sur l'énonciation. Par exemple : les travaux de Jenny Simonin-Grumbach et ceux menés à Genève autour de J-P Bronckart.

Le troisième est celui d'E.Weinrich qui en distingue cinq types liés à des processus cognitifs:

- Le type descriptif qui présente des arrangements dans l'espace ;
- Le type narratif qui est concentré sur des déroulements dans le temps ;
- Le type expositif qui est associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles ;
- Le type argumentatif qui est centré sur une prise de position ;
- Le type instructif qui incite à l'action.

La classification des textes telle qu'elle a été présentée par Weinrich a beaucoup intéressé J-M Adam dans la mesure où elle aide, selon lui, à aborder la

¹ Adam, Jean-Michel, (1997), *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan

² Adam. JM, (1985), *Quels types de texte*, dans *Le Français dans le monde*, n° 192.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

complexité qui fait de tout discours un « *entrelacs hétérogène de séquences textuelles* ». En suivant les mêmes critères de classification utilisés par Weinrich « *le lecteur perçoit toujours le message le plus probable à ses yeux, et lire c'est, entre autres opérations, émettre des hypothèses sur le type de texte. Repérant certains indices de surface, le lecteur semble construire une base de texte cohérente qui s'appuie (en partie) sur une schématisation du type de celle de Weinrich* »¹ J-M Adam a distingué huit types textuels :

- Le type textuel narratif qui sert à asserter des « énoncés de faire » ;
- Le type textuel descriptif qui sert à asserter des « énoncés d'état » ;
- Le type textuel explicatif qui sert à expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un ;
- Le type textuel argumentatif qui sert à convaincre, persuader ou à faire croire ;
- Le type textuel injonctif qui sert à ordonner, à inciter, à faire faire ;
- Le type textuel prédictif qui sert à prédire (il s'actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique et l'horoscope.) ;
- Le type textuel conversationnel qui tient compte des actes de paroles ;
- Le type textuel rhétorique qui concerne la poésie.

La réflexion de J M Adam sur les typologies des textes ne s'est pas arrêtée à ce stade, dans ses publications postérieures à cet article, il réduit le nombre de types de textes à cinq seulement (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal).

Ensuite il remet en cause la notion de texte en la définissant comme étant

¹ Adam, Jean-Michel, (1985), *Quels types de texte*, dans *Le Français dans le monde*, n° 192.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

« une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences elliptiques ou complètes de même type ou de types différents »¹ pour donner naissance à une nouvelle notion qui est celle de séquences textuelles et qui, selon la façon dont elles se combinent entre elles dans le texte, se répartissent en trois classes :

- ∅ Séquences coordonnées ;
- ∅ Séquences insérées ;
- ∅ Séquences alternées.

I.3.3. Les caractéristiques d'un texte explicatif

Si Weinrich donne à ce type de textes le nom de « textes expositifs » et le définit comme le type qui s'occupe de l'analyse et de la synthèse de représentations conceptuelles, JM Adam propose de le déplacer dans le sens d'un type textuel explicatif et le définit comme étant un texte qui se caractérise par la volonté d'expliquer des concepts ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un.

Selon la définition qu'a donnée JM Adam au texte explicatif, ce dernier vise à expliquer le pourquoi des choses, il répond à des questions de compréhension d'où l'existence implicite ou explicite d'une question comme point de départ à laquelle le texte va s'efforcer de répondre.

À travers ce type de texte, l'auteur s'attache à expliquer le **pourquoi** d'un phénomène, d'un fait, d'une affirmation. Les textes explicatifs répondent à des questions de compréhension, du genre « Pourquoi cette guerre a-t-elle eu lieu? », « Pourquoi ce phénomène physique se produit-il? ». De même, si un ou une élève donne les raisons de ses affirmations afin de les faire comprendre, il ou elle produit alors un texte explicatif.

¹ Adam, Jean-Michel, (1985), *Quels types de texte*, dans *Le Français dans le monde*, n° 192

La structure du texte explicatif permet une certaine souplesse. Généralement, **l'introduction** présente le sujet de l'explication et expose les aspects qui appellent des explications. **La phase explicative** qui s'articule autour de formulations reliées au « parce que ». Quant à **la phase conclusive**, elle est facultative; le plus souvent, il n'y a pas de conclusion.

Chapitre trois

I.4. La production écrite

I.4.1. Définition de l'écrit par rapport à l'oral

Si nous faisons le parcours sur les différentes définitions qui ont porté sur « l'écrit » nous remarquons, tout de suite, que les didacticiens le définissent toujours en l'opposant à l'oral, ce qui paraît clairement dans la définition qu'a donnée Piolat à l'acte d'apprendre à écrire en disant : « *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* » ¹(1982 :159) dans le

¹ Piolat, Annie, (1982). *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

même sens Vygotsky dit que « *le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé* »¹(1985 :159), du même Schneuwly définit l'écriture comme étant :« *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »² (1988 :45)

La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents que la langue utilise pour accomplir sa première et principale tâche qui est de communiquer. Donc le résultat l'activité d'écriture, selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde³, constitue une unité communicative dans la mesure où elle établit une relation entre le scripteur et le lecteur

Définir l'écrit par opposition à l'oral nous mène à insister sur les différences entre ces derniers. J-P Simon⁴, a essayé de cerner l'ensemble des plans sur lesquels l'oral et l'écrit se diffèrent. Dans ce sens là, nous citons quelques points de différence entre l'oral et l'écrit :

1/ Sur le plan des ressources langagières :

cycle non publiée, Université de Province, Aix-en-Provence.

¹ Vygotsky, L S, (1985). *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales

² Scheuwly, Bernard, (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé

³ Cuq, JP (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international

⁴ SIMON, Jean-Pascal, (1999), « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

A l'oral, le système phonétique français compte 36 phonèmes de base à partir desquels se forment tous les mots. Pour étudier ces phonèmes et leur fonctionnement la didactique va s'aider de la phonétique car il s'agit de faits phonétiques. A l'écrit, le système alphabétique français compte, de sa part, 26 graphèmes à partir desquels se constituent les mots français.

2/ Sur le plan morphologique :

Il n'y a pas plus facile que de montrer que le système écrit et celui oral sont complètement différents sur le plan morphologique, l'exemple suivant le prouve : Le pluriel dans le mot *tables* ne se marque pas à l'oral par contre il se marque à l'écrit.

3/ Sur le plan de l'énonciation :

A l'oral, les interlocuteurs sont co-présents, ils sont tous les deux impliqués dans l'acte de communication. Le contexte est commun pour chacun des deux, et le canal de communication et la parole qui est évanescence. A l'écrit les interlocuteurs sont loin l'un de l'autre, et donc le contexte est différent pour chacun d'eux. Le canal de communication est la « page » qui constitue en elle même un espace.

4/ Sur le plan de construction du sens :

A l'oral, la construction du sens se fait dans et par les interactions verbales alors qu'à l'écrit le scripteur se livre à lui seul quand il construit le sens.

Le code écrit et le code oral ont été considérés, longtemps de l'histoire, comme deux codes complètement différents l'un de l'autre, le premier fut considéré comme permettant la conservation des idées, le deuxième comme instantané et présidé par les lois de communication verbale d'où le vieil adage : « les paroles s'envolent, les écrits demeurent »

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

A notre époque, cette séparation qui semblait à un certain moment comme rigoureuse et stricte commence à s'affaiblir par l'éclatement des frontières entre l'écrit et l'oral. L'avènement des méthodes audio-orales, audio-visuelles et structuro-globales audio-visuelles a donné la priorité à l'oral, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, dont l'objectif majeur demeure l'enseignement de la langue en tant qu'outil de communication et cette valorisation (de l'oral par rapport à l'écrit) a installé une certaine confusion dans l'esprit des enseignants qui ont assimilé priorité à primauté. Or il ne s'agissait que d'une priorité méthodologique. On a toujours commencé par apprendre l'oral pour viser la maîtrise de l'écrit.

Il faut signaler, par ailleurs, que le développement très rapides des moyens de communications (Tv, téléphone mobile, fax, internet....) a compliqué d'avantage les choses pour toute tentative de séparation entre l'oral et l'écrit de la part des chercheurs. Dans la vie quotidienne on envoie des SMS, MMS, é- mail....dans un code qui fera dresser les cheveux des grammairiens puristes.

I.4.2. Définition des notions d'écriture, réécriture.

Faire écrire les élèves n'est pas, du tout, une tâche simple pour les enseignants. La simple correction des copies d'examen du français montre clairement le comportement des apprenants vis-à-vis de l'activité d'écriture (un nombre important d'élèves évite de faire la production écrite des examens). Ce comportement peut nous donner une idée sur la difficulté voire l'impossibilité d'effectuer une activité de réécriture. Avant de chercher l'explication de ce comportement, définissons d'abord les termes d'écriture et de réécriture.

L'écriture, selon Yves Reuter, est « *une pratique sociale, historiquement construite, indiquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de*

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

*représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné »*¹(Yves Reuter 2002 :58)

Pour sa part le dictionnaire de la didactique du FLES définit l'action d'écriture comme une activité langagière qui est finalisée par un écrit, ce dernier est la manifestation particulière du langage qui se caractérise par le fait de laisser, sur un support, une trace graphique qui matérialise la langue et susceptible d'être lue.

En fait, le terme de réécriture n'a pas été objet de conflits entre les chercheurs. Les différentes définitions qui ont porté sur ce terme vont dans la même perspective. Elles le définissent comme un retour sur le texte, soit pour le modifier ou bien pour le changer complètement. Cette activité est en relation avec celles de « révision » et de « contrôle ». Les définitions suivantes illustrent ce que nous avons dit :

Le dictionnaire de la didactique de FLES² définit la réécriture comme un objectif et un outil d'enseignement, c'est le fait d'écrire à nouveau ou à son résultat afin de modifier ou pour la refonte de tout le texte. Elle vient suite à une lecture révision qui résulte à des dissonances entre le projet textuel et le texte déjà produit.

Yves Reuter va dans la même perspective en disant que « *écrire c'est réécrire, c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc.* »³ (Yves Reuter, 2002 :170)

¹ Reuter, Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF

² Cuq. JP., (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international

³ Reuter. Yves. (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Pour sa part, Daniel Bessonnat¹ définit le terme de « réécrire » selon différentes approches. Dans l'une de ces approches, il le confronte à ceux de « correction », « révision », « reformulation ». Pour lui, si la *correction* consiste à confronter un texte à une norme et s'opère au niveau phrastique et si la *révision* se considère comme la 3^{ème} et la dernière étape du modèle canonique des processus rédactionnels après la planification et la textualisation et si la *reformulation* implique un lien d'équivalence entre la version source et la version cible la *réécriture* vise l'amélioration de ce qui est déjà écrit, elle s'opère au niveau du texte et donc elle est d'ordre intra langagier, elle fait appel à des savoirs faire car elle concerne les processus rédactionnels. Il définit aussi la réécriture comme un nœud de tensions entre :

1/ « Le déjà-là écrit et l'autre à écrire » : le 1^{er} jet est un objet de fascination pour le scripteur, il n'ose pas changer ce qu'il a eu tant du mal à produire ;

2/ « Le projet d'écriture rêvé et l'état du texte réalisé » : le projet d'écriture renvoie à la planification, mais si le plan est trop rigide, il risque de bloquer la réécriture ;

3/ « Le court terme et le long terme » : réécrire au court terme peut conserver le projet d'écriture sans faire attention aux promesses contenues dans le texte. Réécrire à long terme peut distancier le projet et mieux appréhender le texte ;

4/ « Le besoin d'étayage et le besoin d'autonomie » : la réécriture suppose interaction avec maître qui par sa lecture critique peut lancer une réécriture, mais l'existence de l'autre peut constituer un frein pour le scripteur ;

¹ Bessonnat, Daniel. (2000), « deux ou trois choses que je sais de la réécriture », dans Pratiques n°105-106

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

5/ Le tout et la partie : il faut choisir entre une réécriture ciblée qui ne touche qu'un seul aspect du texte et une réécriture globale qui s'attaque à l'ensemble.

D'après les définitions précédentes, l'activité de réécriture est une activité qui suppose d'autres activités tel que : la révision, le contrôle,... dans ce qui va suivre, nous allons tenter de définir à chacun de ces termes.

I.4.3. Définition des notions de révision et de contrôle

Longtemps, les études sur la production écrite se sont intéressées au produit final, résultat du processus rédactionnel. Cependant différentes méthodes d'analyse concernant le processus rédactionnel, en lui-même, sont apparues et ont donné naissance à de nouveaux concepts que la didactique de l'écrit nous offre et qui peuvent nous servir de moyens, d'outils, de modèles sur lesquels nous pouvons compter dans nos recherches. Nous allons développer quelques uns de ces concepts:

L'étude du processus de la production d'un écrit vise à étudier les comportements que montre un scripteur vis-à-vis de son texte depuis le premier jet et jusqu' au produit final. Des notions telles que « révision » et « contrôle » font donc partie de ces études. Ces deux notions sont des opérations qui mènent d'une des manières suivantes à la réécriture d'un texte par :

- L'addition (l'ajout) des éléments ;
- La suppression d'éléments ;
- Le remplacement d'un élément par un autre ;
- Le déplacement d'un élément.

Daniel Bessonnat définit la révision comme la troisième et la dernière étape

Partie I

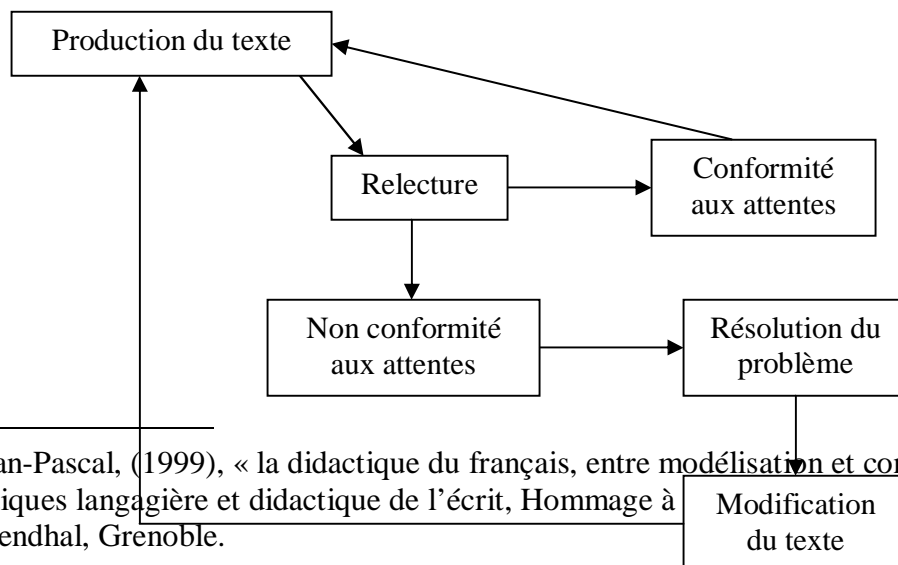
Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

du processus rédactionnel après la planification et la textualisation. Elle comporte, selon lui, deux phases : la relecture et la mise au point.

La relecture commence généralement par la vérification de l'adéquation du texte aux buts poursuivis et se termine par la détection de ce qui ne va pas. La mise au point, tout comme sa précédente, comporte chacune de la correction et la réécriture.

Cette perspective montre d'une manière bien claire que la réécriture est une opération qui présuppose la révision mais cette dernière n'implique pas obligatoirement la réécriture. La révision est une opération, toujours selon Bessonnat, qui peut intervenir à n'importe quel moment du processus rédactionnel, selon lui, plus on planifie au début de l'écriture d'un texte moins on le révise ; par contre moins on planifie au début plus on révise et plus on révise moins on est capable d'écrire un texte.

Le schéma¹ suivant représente d'une manière plus claire comment fonctionnent la révision et la réécriture dans un processus rédactionnel :



¹ SIMON, Jean-Pascal, (1999), « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Le contrôle et la révision dans le processus rédactionnel

Chapitre quatre

I.5. l'évaluation

1.5.1 La définition de l'évaluation

Pour juger de l'efficacité ou des limites de tout enseignement, tout acte éducatif doit être soumis à une certaine évaluation, donc l'évaluation se considère comme un besoin primordial dans le domaine de l'éducation. Selon C Hadji¹, l'évaluation, dans le domaine éducatif, a pour objectif global d'être au service des acteurs du processus éducatif. Il considère l'action d'évaluation comme faisant partie de la dialectique : action/évaluation. De par ses objectifs opérationnels, il souligne que l'évaluation a une double utilité. La première est sociale, lorsqu'elle vise à décider du sort de l'apprenant, la seconde est purement pédagogique, lorsqu'elle vise à orienter le processus d'apprentissage de l'apprenant « *Dans un contexte d'éducation scolaire, deux grands « jeux » ont pu être entrevus. Celui de l'évaluation à utilité sociale, se traduisant par des décisions d'orientation ou de certification ; et celui de l'évaluation à utilité pédagogique, se traduisant par des décisions de régulation didactique.* »² (1992.44)

Les trois types de l'évaluation tels qu'ils ont été conçus par S Plane³ vont avec les différentes évaluations dont le système éducatif se sert pour la vérification de l'atteinte des objectifs fixés. Ces trois types d'évaluation sont les suivants:

¹ Hadji, Charles,(1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires De France.

² Hadji, Charles, (1992). *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires De France.

³ Plane, Sylvie, (1994), *Ecrire au collège*, Paris, Nathan.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

- 1- *Une évaluation diagnostique* : elle se fait au début d'une séquence d'apprentissage, elle sert à identifier les besoins et les acquis de l'apprenant pour décider par la suite de l'enseignement dont il a besoin, ses formes sont multiples (test, production écrite, exercices,...)
- 2- *Une évaluation formative* : comme elle fait partie du processus d'apprentissage, l'évaluation en cours de séquence peut se répéter plusieurs fois.
- 3- *Une évaluation sommative* : cette dernière est caractérisée par l'attribution d'une note ou d'un classement, elle sert à établir un bilan des acquis de la séquence du trimestre, de l'année scolaire voire même de la scolarité.

I.5.2. L'évaluation formative

Le type d'évaluation dont nous avons besoin dans l'analyse de notre corpus est celui de l'évaluation formative. Cette expression, selon J Cardinet¹, a été créée par Scriven, elle vise à guider l'élève dans son travail scolaire, à cerner ses difficultés de progresser dans son apprentissage. Du même que l'a fait S Plane, il la distingue de l'évaluation diagnostique et l'oppose à l'évaluation sommative (qui correspond à l'évaluation certificative chez S Plane). Le document d'accompagnement des programmes de la troisième année moyenne va dans la même perspective en la définissant de par son objectif : « *l'évaluation formative est un processus systématique qui vise à contribuer à la formation des apprenants, elle cherche à les guider pour faciliter leur progrès, elle est centrée sur la gestion des*

¹ CARDINET, Jean, (1989), « l'évaluation formative, problème actuel » dans L Allal, J Cardinet, P Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang SA, pp :14

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

apprentissages »¹.

En fait les approches communicatives ont bouleversé les statuts de l'enseignants et de l'enseigné... Ce qui a obligé les didacticiens et les pédagogues à mettre en cause certains concepts, à en trouver d'autres qui vont avec ce « renouveau » dans les méthodes d'enseignement. Le terme d' « auto-évaluation » en est un exemple. Avec les nouvelles pédagogies le terme d' « évaluation » s'ouvrait à d'autres acceptions qui n'existaient pas auparavant, parmi ces dernières celui de l'auto-évaluation. Ce dernier a fait l'objet de multiples recherches.

I.5.3. Définition de la grille d'autoévaluation.

Le document d'accompagnement du programme de 3^{ème} année² définit le concept de l'autoévaluation comme une prise de conscience par l'élève de ses erreurs et comme un outil de structuration des apprentissages. A l'aide de cet outil, l'élève porte un regard critique sur ses productions dans le but de les améliorer, il devient plus responsable de ses apprentissages. Pour les concepteurs des manuels scolaires, l'auto-évaluation ne vise pas seulement l'amélioration des écrits des élèves, elle a aussi pour objectif d'aider les élèves à comprendre les contenus de leurs apprentissages « *ce n'est qu'à travers les réponses qu'il aura données que se feront la compréhension et l'assimilation. Ainsi il tendra plus sûrement vers l'autonomie souhaitée* »³.

¹ Direction de l'enseignement fondamental, 2004, *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année*, Alger, D.N.P.S,

² Direction de l'enseignement fondamental, 2004, *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année*, Alger, D.N.P.S,

³ Direction de l'enseignement fondamental, 2004, *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année*, Alger, D.N.P.S,

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Le groupe EVA qui s'est penché sur l'étude de la compétence : comment revenir sur son texte en vue de le réécrire afin qu'il soit conforme au projet d'écriture (dans notre cas aux consignes de l'enseignant) nous met, entre les mains, dans l'un¹ de leurs ouvrages les outils nécessaires pour une meilleure analyse d'un texte quel que soit son type. A cet effet, pour cela le groupe a conçu un tableau (le tableau EVA) qui récapitule toute les questions auxquelles les enseignants peuvent faire appel lors de l'évaluation de productions écrites de leurs apprenants

¹ Groupe EVA, (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, HACHETTE Éducation.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Unité Point de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	1-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? A qui ?pourquoi faire ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	4- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels d'une part...d'autre part : ensuite, enfin...) -La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	7- La construction des phrases est elle variée ?adaptée au type d'écrit ?(diversité dans le choix des informations, mise en tête de la phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elle interprétable, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
Sémantique	2-L'information est-elle pertinente et cohérente - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	8- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusion portant sur les mots...) - Les phrases sont-elle sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence ...)

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

Morphosyntaxique	3- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte. Le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	6- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée - La concordance des temps est-elle respectée ?	9- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? -La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison ...) -L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects Matériels	10- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, ...) -La typologie est-elle adaptée ? (style et taille de caractère ...) -L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schéma d'illustration ...)	11- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique, avec décalage, sous-titre ...) -La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (point, ponctuation du dialogue...)	12- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèse ...) -Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Le tableau EVA

I.6. Conclusion

En fait, ce que nous comptons faire, à travers notre travail, est de vérifier en quoi des outils d'autoévaluation peuvent-ils améliorer l'enseignement des langues étrangères en Algérie et précisément celui de la langue française. Pour cela, nous avons choisi de travailler sur la production écrite. Ce choix n'a pas été aléatoire. Les nouveaux programmes portent un grand intérêt à la production écrite, car elle représente le fruit de tout enseignement étant donné que c'est dans des productions écrites (que l'on enseigne généralement sous forme de projets) que l'élève doit réinvestir tout ce qu'il apprend. Cela veut dire que c'est à travers ces productions écrites que l'enseignant peut vérifier le degré d'acquisition des compétences travaillées pendant l'enseignement. Le choix de la 3^{ème} année moyenne signifie le choix d'un type de texte bien précis : le texte explicatif (Dans ce palier d'enseignement, chaque année correspond à un type précis de textes).

Notre travail consiste donc à répondre à la question générale suivante : **l'introduction des procédés d'autoévaluation va-t-elle augmenter le rendement des élèves de troisième année moyenne au niveau de leurs productions écrites ?**

Autour de cette question, plusieurs autres questions se posent :

- Les élèves vont-ils comprendre les questions de la grille d'auto-évaluation ?
- Ont-ils les capacités de donner des réponses pertinentes à ces questions ?
- Portent-ils intérêt à la page d'auto-évaluation de leurs manuels ?
- Comment peut- on se servir de cette grille afin qu'elle soit rentable pour les élèves ?

Nous voulons par notre travail proposer à nos enseignants une méthode de travail qui pourra les aider dans la gestion de la séance de production écrite.

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

L'enseignant dans une activité de production écrite n'a plus à laisser les apprenants livrés à eux même lors de l'écriture de leurs textes. Dans les nouvelles approches, l'enseignant est appelé à orienter, aider, guider son apprenant quand il écrit, à lui servir de béquille. Pour ce faire : il explicitera l'objectif de l'écriture, donnera des critères de réussite, astreindra ses apprenants à l'utilisation de la grille d'auto-évaluation,...

La méthode à laquelle nous avons pensé a été inspirée des travaux d'Odile et Jean Veslin. Selon ces deux chercheurs l'enseignant ne doit pas donner à ses apprenants une liste déjà préparée de critères de réussite, les apprenants doivent s'approprier ces critères. *«Il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient.»*¹. (Odile et Jean Veslin, 1992 : 102). Concernant les critères de réussite, ces deux chercheurs pensent qu' *« il ne suffit pas que ceux-ci soient clairement énoncés.»*. (Odile et Jean Veslin, 1992 : 102) car l'apprenant quand il se met à écrire, commence à travailler selon ses conceptions, qui sont celles d'un débutant et non pas celles d'un expert. Autrement dit, l'apprenant comprend les critères de réussite à sa manière, à son rythme même si on les lui dit clairement. Pour qu'une liste de critères de réussite soit vraiment bénéfique à un apprenant, elle ne doit jamais être faite par l'enseignant tout seul, l'apprenant doit participer dans l'élaboration de la liste de critères de réussite du texte qu'il va écrire. C'est, justement, dans cette perspective que nous avons pensé à faire un entraînement à l'auto-évaluation. Dans cet entraînement nous avons voulu amener les élèves à élaborer, eux-mêmes, les critères de réussite. Ces critères vont constituer, par la suite, la grille d'auto-évaluation du texte qu'ils vont écrire. À travers une étude d'un texte du même type.

¹ Veslin, Odile et Jean., (1992), *Corriger des copies, Évaluer pour former*, Paris, HACHETTE Éducation « coll. Pédagogies pour demain N°07 »

Partie I

Quelques notions élémentaires de la didactique de l'écrit

On instaurera, ainsi, entre l'apprenant et l'enseignant une pédagogie de négociation. Les partenaires de l'acte éducatif vont négocier ensemble le projet d'écriture.

Partie II



Le recueil de données

II.1. Introduction

Dans cette deuxième partie, nous allons décrire le protocole expérimental qui est, à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique. Nous allons par la suite expliciter les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé, à savoir :

- la description du CEM et les classes où nous avons recueilli notre corpus ;
- le choix du temps imparti ;
- la description de la population concernée ;

En guise de conclusion, nous décrirons, étape par étape, le déroulement du recueil de données. Mais auparavant, il nous a fallu préciser les hypothèses émises qui ont sous-tendu ce présent travail.

Chapitre premier

II.2. Hypothèses et contexte général de la recherche

Le nouveau programme de troisième année moyenne se répartit en trois projets, chaque projet se subdivise en trois séquences. La séquence est une suite d'une dizaine de séances qui sont relatives aux leçons, les leçons de la séquence sont organisées de sorte qu'elles viennent toujours dans le même ordre. Chaque séquence doit commencer par une séance d'« expression orale », cette première séance vise à donner aux apprenants une idée générale sur le thème du projet. Ensuite, vient une séance de « compréhension de l'écrit » qui se considère comme la plus importante et la base de toutes les autres leçons de la séquence. Du fait que c'est à travers la « compréhension de l'écrit » que l'enseignant doit apprendre à ses apprenants comment faire face à un texte en leur donnant tous les outils dont ils ont besoin pour dégager le sens global du texte, et surtout pour pouvoir identifier son type. Surtout que, identifier le type d'un texte reste l'objectif majeur et principal du cycle moyen du système éducatif algérien. En d'autres termes, c'est à travers l'exploitation des textes que l'apprenant pourrait reconnaître les caractéristiques typologiques des textes (narratif en première année, descriptif en deuxième année, explicatif en troisième année et argumentatif en fin de ce cycle). Viennent ensuite les leçons dites métalinguistiques. Il s'agit ici, des leçons de « vocabulaire », de « grammaire », de « conjugaison » et d'« orthographe ». Dans ces séances l'enseignant reprend les caractéristiques typologiques des textes, sur le plan linguistique. Ceci a pour objectif de les faire apprendre aux apprenants pour qu'ils puissent les réemployer dans d'autres situations de rédaction (dans le projet, dans les examens...), puis une leçon subdivisée en deux parties, la première est appelée

Partie II

Le recueil de données

« coin-méthodo ». L'enseignant, dans cette première partie, est appelé à donner à ses apprenants quelques notions théoriques dont ils ont besoin (nous citons comme exemples : le résumé, la fiche de lecture...). La deuxième partie de cette séance est « le club des poètes ». « Le club des poètes » est la seule leçon qui propose aux élèves des poèmes qui les aideront à saisir la différence entre prose et poésie. La huitième leçon de la séquence représente une séance d' « évaluation formative ». Ainsi et comme nous l'avons montrée (dans le cadre théorique), il s'agit d'une évaluation qui vise la vérification du degré d'assimilation des données vues le long de la séquence. « L'évaluation formative » est suivie d'une séance de « notre projet » et enfin la séquence s'achève par une séance de « lecture plaisir ». Le tableau suivant synthétise une des séquences de la progression du programme de la troisième année moyenne :

Projet 02 *Elaborer un texte d'explication scientifique*

D'un phénomène naturel.

Séquence 01 *Expliquer pour répondre à une question*

<u>Séance</u>	<u>Activité</u>	<u>objectifs</u>
01	Expression orale	Définir un phénomène naturel (p : 62)
02	Compréhension de l'écrit	Le pays des Tagals (p : 60)
03	Vocabulaire	Homonymie et synonymie

Partie II

Le recueil de données

04	Grammaire	Verbes transitifs et verbes intransitifs
05	Conjugaison	Imparfait de l'indicatif
06	Orthographe	/
07	Evaluation formative	Imaginer et rédiger le début d'un récit (p : 70/71)
08	Coin-méthodo Club des poètes	Résumer un texte (68) <i>L'inspiration</i> de H Tibouchi
09	Notre projet	Station documentation
10	Lecture plaisir	La naissance de mosquitos (p : 63/73)

Concernant la séance essentielle autour de laquelle s'est cristallisée notre recherche qui est celle d' « évaluation formative ». Il s'agit dans cette séance de demander aux élèves de rédiger un texte qui constitue, souvent, une partie d'un autre texte inachevé. Dans ce cas l'apprenant est amené à lire les parties existantes du texte pour ensuite imaginer et rédiger la partie demandée (la partie demandée peut être le début ou la suite du texte proposé...). La consigne d'écriture est généralement accompagnée d'une grille d'auto-évaluation qui oblige l'apprenant de réemployer ce qu'il a appris pendant la séquence. En même temps, la grille d'auto-évaluation pousse les apprenants à interroger leurs écrits afin de les évaluer.

C'est autour de cette auto-évaluation que s'articulent notre problématique et toutes les questions qui s'y attachent et qui nous ont amenée à réfléchir sur l'utilité

Partie II

Le recueil de données

des outils d'autoévaluation en classe. Cette réflexion nous conduit à poser les hypothèses suivantes:

1-II y a une relation entre l'utilisation des outils d'auto-évaluation et le niveau des écrits des élèves.

2-II y a une relation entre l'apprentissage de ces outils et le niveau des écrits des élèves.

3-II y a un rapport entre le fait de guider l'élève dans son apprentissage de ces outils et le niveau de sa production écrite.

La langue française a un statut particulier en Algérie. Son statut est vraiment complexe, elle ne peut pas être considérée comme une langue étrangère pour l'Algérien, qui rencontre cette langue et l'utilise dès son enfance (dans son milieu familial, à travers les médias, la télévision...) et bien avant qu'il l'apprenne à l'école. Mais on ne peut pas dire, non plus, que c'est une langue maternelle parce qu'elle ne remplace pas la langue maternelle des Algériens malgré sa présence très forte dans leur parler (l'utilisation d'un nombre considérable d'emprunts au français, de mots moitié arabe moitié français...). De par sa présence, dans le parler des Algériens, le français n'est plus considéré comme langue étrangère, il doit être considéré plutôt comme une langue seconde. La question de contact de langues est donc très présente, elle est à prendre en considération lors de l'analyse de notre corpus, vu que les élèves sont des plurilingues. Elle peut expliquer les difficultés rencontrées par les élèves (nous parlons ici des interférences).

Afin de trouver des éléments de réponse aux hypothèses que nous venons d'émettre, nous avons eu recours à une expérience faite auprès des élèves de troisième année moyenne. Les pages qui suivent vont nous donner plus de détails sur le protocole expérimental que nous avons suivi.

II.2.1. Description du protocole expérimental

Jusqu'à maintenant, nous avons développé les notions qui peuvent nous servir de base pour l'analyse du corpus, mais il ne faut pas oublier que notre but est de décrire ce qui se passe réellement dans nos classes et de vérifier quel type d'impact peut avoir l'introduction des activités d'autoévaluation dans le programme de 3^{ème} année moyenne sur le niveau des écrits des élèves. Pour cela nous avons envisagé un protocole expérimental que nous pensons susceptible de donner des réponses aux questions posées lors du développement de la problématique. Dans ce chapitre nous allons décrire en détail ce protocole.

Avant de commencer notre travail, nous nous sommes, d'abord, présentée à la directrice de l'école (que nous avons choisi pour recueillir nos données) qui, à son tour, nous a présenté les enseignantes des classes avec lesquelles nous avons travaillé. Avec les enseignantes, nous avons discuté les objectifs de notre travail. Ces dernières étaient très intéressées par le thème de notre travail, et ont montré leur souci vis-à-vis de cette nouvelle activité, de son fonctionnement et de son utilité dans l'enseignement du français. Ensuite, nous avons choisi, de façon aléatoire, deux classes, l'une des deux est considérée comme une classe « témoin », elle nous sert de repère par rapport auquel nous pouvons vérifier la progression ou la régression de l'autre classe qui est une classe « expérimentale », et qui a été soumise à un entraînement à l'autoévaluation. Avant de commencer notre travail, nous avons rendu visite à chacune des deux classes, nous avons assisté avec les deux classes à des séances de compte rendu des devoirs surveillés. A la fin de la séance nous avons eu la chance de parler avec les apprenantes, de leur expliquer ce que nous allons faire avec elles, nous les avons invitées à travailler normalement pendant les séances du recueil de données. La rencontre suivante avec les élèves était le premier jour du recueil de données.

Dans un premier temps nous avons demandé aux élèves des deux classes de rédiger un texte expliquant scientifiquement un phénomène naturel précis qui est celui du séisme.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé un entraînement à l'autoévaluation pour la classe « expérimentale », cet entraînement avait comme objectif d'amener les élèves à découvrir quelles sont les paramètres à respecter lors de la rédaction d'un texte de type explicatif quelconque. Il se peut que ces paramètres apparaissent des choses simples, mais ce qui se passe dans la réalité prouve que même ces choses que nous, comme enseignants-chercheurs, trouvons simples ne sont pas prises en considération par les élèves lors de l'écriture de leurs textes. Comme solution à ce problème nous avons pensé à pousser les élèves à reformuler elles-mêmes ces critères et ceci, à notre avis, devrait les aider à être plus attentives à de tels paramètres quand elles écrivent leurs textes.

II.2.2. Description du lieu de recueil de données:

Comme notre travail concerne l'enseignement moyen, nous avons choisi un C.E.M (Collège d'Enseignement Moyen) qui se trouve au cœur de la ville de Constantine, l'école « Fatima Zohra » a ouvert ses portes aux élèves vers la fin des années soixante. Ce C.E.M assure l'éducation de 347 filles (pour l'année scolaire 2006/2007). L'enseignement dans cette école est assuré par 23 enseignants et 13 personnels administratifs et une directrice.

II.2.3. Description du temps du recueil de données

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année scolaire 2006/2007. Le choix de la période du recueil de données n'était pas aléatoire, nous avons choisi le troisième trimestre parce qu'il fallait donner aux

élèves le temps dont elles ont besoin pour avoir un certain savoir sur le type de texte concerné. Le texte explicatif qui est le type de texte enseigné en troisième année moyenne (rappelons ici, qu'à chaque année du moyen l'élève apprend un type précis de texte), l'élève apprend durant toute l'année les caractéristiques correspondant au type de texte concerné. C'est pour cela que nous nous sommes trouvée obligée d'attendre le troisième trimestre pour que les élèves puissent avoir une idée profonde et presque complète sur les différentes caractéristiques du texte explicatif

II.2.4. Description de la population expérimentée

La population concernée par notre recueil de données est constituée de filles d'environ 14 ans. Ces filles ont commencé l'apprentissage du français en quatrième année fondamentale (qui correspond à la quatrième année primaire après la réforme, c'est-à-dire qu'elles apprennent le français à l'école depuis six ans), elles étaient sélectionnées au hasard, aucun critère de tri n'a été établi dans leur choix. Les filles concernées sont issues de familles qui habitent, pour la plupart, le centre-ville de Constantine, des familles qui font partie de la couche moyenne de la société sur le plan économique et intellectuel. Pour disposer plus d'informations, nous avons conçu un petit questionnaire destiné aux élèves et qui nous donne quelques éléments sur le milieu socioculturel de ces dernières. Ces questionnaires nous ont donné la possibilité de faire les deux tableaux suivants :

Partie II

Le recueil de données

Quelques informations sur les filles de classe « témoin »

	Date et lieu de naissance	Nbr e frères et soeurs	Profession du père	Profession de la mère
01	05/03/1993 à Cne	2	ingénieur	professeur
02	07/06/1992 à Cne	2	/	/
03	08/08/1992 à Cne	2	commerçant	/
04	18/06/1990 à Cne	4	Infirmier	/
05	06/02/1993 à Cne	0	enseignant	enseignante
06	28/10/1993 à Cne	2	/	/
07	03/03/1993 à Cne	1	Directeur	enseignante
08	29/07/1992 à Cne	1	Chef de bureau	Assistante sociale
09	22/11/1992 à Cne	0	A la radio	/
10	03/03/1993 à Cne	1	infirmier	infirmière
11	09/08/1992 à Cne	6	menuisier	/

Partie II

Le recueil de données

Quelques informations sur les filles de la classe « expérimentale »

	Date et lieu de naissance	Nbr de frères et soeurs	Profession du père	Profession de la mère
01	28/03/1992 à Cne	4	société	/
02	10/03/1991 à Cne	0	/	/
03	28/09/1992 à Cne	3	Comptable	/
04	29/10/1991 à Cne	4	/	/
05	24/07/1992 à Cne	9	Décédé	/
06	04/01/1993 à Cne	3	directeur	société
07	05/01/1993 à Cne	4	Commerçant	/
08	14/06/1992 à Cne	3	société	/
09	25/03/1992 à Cne	2	/	/
10	26/07/1992 à Cne	6	/	/
11	09/01/1993 à Cne	1	/	/

* le signe « / » signifie : non fonctionnaire.

Ces deux tableaux montrent que les élèves concernées sont toutes nées à Constantine. Elles sont issues de familles dont les parents sont des gens instruits (leur poste de travail exige des diplômes) il y a des ingénieurs, des infirmiers, des

Partie II

Le recueil de données

comptables, des directeurs de sociétés... elles vivent dans des familles peu nombreuses, ce qui nous pousse à imaginer l'intérêt des parents porté aux études de leurs filles. Les deux tableaux précédents nous permettent de faire le constat suivant : nous faisons face à deux classes qui ne sont pas homogènes sur le niveau du milieu socio- culturel, nous remarquons facilement que les pères des élèves de la classe « témoin » sont presque tous fonctionnaires (à l'exception d'un seul père), alors que, dans la classe « expérimentale » quatre pères sont des non fonctionnaires. On peut remarquer aussi, que cinq élèves de la classe « témoin » sont issues des couples fonctionnaires alors que dans l'autre classe, une seule élève est issue d'un couple fonctionnaire.

II.2.5. Description du déroulement du recueil de données

Pour recueillir les données, il a fallu programmer des séances supplémentaires et ceci avec l'aide et la collaboration de l'administration du C.E.M. Ces séances ont concerné deux classes de 3^{ème} année que nous avons appelées « classe témoin » et « classe expérimentale ». Pour la première classe nous avons demandé, dans un premier moment, aux élèves de rédiger un texte de type explicatif qui explique scientifiquement un phénomène naturel « le séisme ». Dans un second temps, nous leur avons demandé de refaire la même chose, mais cette fois-ci nous avons accompagné la consigne d'écriture par une grille d'autoévaluation et nous avons demandé aux élèves d'en faire attention lors de l'écriture de leurs textes.

Pour la classe expérimentale, le travail s'est déroulé exactement de la même manière, mais la seule différence se situait au niveau de l'introduction d'une séance d'entraînement à l'auto-évaluation entre les deux séances. Cet entraînement s'est fait sous la forme d'une étude d'un texte choisi d'un manuel parascolaire destiné

Partie II

Le recueil de données

aux élèves du même niveau, le manuel appartient à la collection « EL MOUMTAZ ». Il est intitulé *manuel de français de 3^{ème} année moyenne*. L'objectif principal de cet entraînement était d'amener les élèves à découvrir les critères de réussite d'un texte explicatif en les amenant à formuler, elles-mêmes, les questions de la grille d'autoévaluation. L'étude du texte s'est faite en une heure, après avoir distribué les textes aux élèves, on leur a proposé un moment de lecture silencieuse, l'enseignante commence à interroger les élèves en leur posant des questions qui visent à la fois la compréhension du texte et à extraire les principales caractéristiques d'un texte de tel type. Pour nous expliquer, nous allons décrire de manière minutieuse la façon dont la séance d'entraînement s'est déroulée et ceci sous la forme d'un tableau récapitulatif (ce qui est écrit en gras, dans le tableau, représente les critères de réussite tel qu'ils ont été formulés par les élèves).

Partie II

Le recueil de données

Tableau récapitulatif de la séance d'entraînement à l'auto-évaluation

Les questions posées par l'enseignant :	Les réponses des élèves :
<p>-Quel est le titre du texte ?</p> <p>- Par quoi doit commencer un texte ?</p> <p>-De quel type de texte s'agit-il ?</p> <p>-Qu'explique-t-on dans ce texte ?</p> <p>-Comment peut-on décomposer ce texte ?</p> <p>-Combien de paragraphes comporte-t-il ?</p> <p>- Que peut-on dire donc sur la forme d'un texte ? comment se forme un texte.</p> <p>-Lisez silencieusement les paragraphes du texte et dites quelle est l'idée développée dans chacun d'eux.</p>	<p>- Le titre du texte est : la destruction de la zone d'ozone.</p> <p><i>-Un texte doit commencer par un titre.</i></p> <p>-Il s'agit d'un texte explicatif.</p> <p>-On explique les causes de destruction de la couche d'ozone.</p> <p>-On peut le décomposer en paragraphes</p> <p>-il comporte trois paragraphes</p> <p><i>- Un texte se forme d'une suite de paragraphes.</i></p> <p>-l'idée du 1^{er} paragraphe : Définition de la zone d'ozone</p> <p>L'idée du 2^{ème} paragraphe : <u>Le rôle de la zone d'ozone</u></p>

Partie II

Le recueil de données

<p>-Essayons de schématiser le texte sous la forme d'un plan</p> <p>- Avant de rédiger un texte, que faut-il avoir ?</p> <p>-Y a-t- il une trace de l'auteur dans ce texte ?</p> <p>-Qui peut nous dire pourquoi l'auteur est absent dans son texte ?</p> <p>- alors, que peut-on dire sur la place de l'auteur dans un texte explicatif ?</p> <p>-Trouvez dans le texte les mots qui se rapportent au phénomène expliqué ?</p> <p>- Comment faut-il choisir les mots d'un texte explicatif ?</p> <p>-Dites quels sont les signes de ponctuation utilisés dans ce texte ?</p>	<p>L'idée du 3^{ème} paragraphe :</p> <p><u>Les produits qui détruisent la couche d'ozone</u></p> <p><i>-avant de rédiger un texte il faut avoir un plan</i></p> <p>- non il n'y a aucune trace de l'auteur dans le texte</p> <p>-parce qu'il est entrain d'expliquer un phénomène naturel.</p> <p><i>- l'auteur du texte explicatif doit être absent dans son texte.</i></p> <p>- stratosphère - molécules- rayons UV – planète -soleil...</p> <p><i>-dans un texte explicatif, il faut choisir les mots qui se rapportent au phénomène dont-il s'agit</i></p> <p>- les signes de ponctuation utilisés dans ce texte : les points, les points-virgules, les parenthèses...</p>
---	---

Partie II

Le recueil de données

- Quels sont les signes de ponctuation que l'on doit utiliser lors de l'écriture d'un texte de type explicatif	-dans un texte explicatif on doit utiliser des signes de ponctuation qui servent à expliquer : les parenthèses, les deux points,...
--	--

II.3. Description de la démarche d'analyse

Pour vérifier s'il y a eu des améliorations grâce à l'ajout de la grille d'autoévaluation dans la séance de production écrite, nous avons eu recours à une évaluation formative. Nous avons bien précisé le type de l'évaluation, il ne s'agissait donc pas d'une simple évaluation telle que font, le plus souvent, les enseignants (une évaluation qui vise à donner une note), c'est une évaluation qui est en relation avec les objectifs de l'enseignement. Ces derniers vont par la suite constituer des critères de réussite ou d'échec pour les élèves. Cette évaluation ne prend pas en considération les fautes d'orthographe, les terminaisons des verbes, la grammaticalité des phrases.... Elle touche surtout les aspects formatif et significatif du texte. Ce choix n'est venu que pour une raison bien claire. Notre recherche ne vise pas à évaluer le degré d'acquisition de la langue chez l'élève, elle vise à évaluer, d'un côté, le degré de compréhension de la consigne donc du travail demandé, de l'autre la capacité des élèves à répondre à la consigne.

Les objectifs de l'enseignement, dans notre cas, sont très bien explicités, ce sont les questions mêmes de la grille d'autoévaluation qui ont pour finalité : la vérification de conformité du texte de l'élève, dans sa globalité. Avec la notion de texte de manière générale et avec celle du texte explicatif d'une manière plus précise, il est important de prendre en compte de : l'existence d'un titre, la structure

Partie II

Le recueil de données

globale du texte (le nombre de paragraphes, leur ordre, les phrases,...), la thématique du texte, le temps de conjugaison choisi, le champ lexical utilisé, l'énonciation, la ponctuation. Cette grille d'autoévaluation a été conçue à l'aide du tableau EVA (cf. plus haut, pages 30/31). Nous avons essayé de trouver dans ce tableau les paramètres permettant d'évaluer une production écrite produite par des apprenants de troisième année moyenne. Nous avons obtenu la grille d'autoévaluation suivante :

Mon texte :	Oui	Non
Commence-t-il par un titre ?		
Explique-t-il le phénomène demandé ?		
Ses paragraphes et leur ordre respectent-ils le plan à développer ?		
Ses mots appartiennent-ils au champ lexical du phénomène à expliquer ?		
Suis-je présente dans mon texte ?		
Ai-je conjugué les verbes au temps qui convient ?		
Ai-je choisi les signes de ponctuation compatibles au type de texte ?		

Dans notre grille d'auto-évaluation nous avons essayé de ne reprendre que les caractéristiques les plus générales du texte explicatif, nous avons évité de rentrer dans plus de détails par contrainte de temps. D'un côté, nous étions, malheureusement, obligée de faire l'entraînement à l'auto-évaluation en une seule heure, ce qui nous a obligée de ne pas rentrer dans plus de détails. De l'autre, les élèves étaient limitées par le temps, elles étaient obligées d'écrire sur le brouillon, de recopier sur le propre tout en essayant de prendre en considération les questions de la grille et ce en une seule heure de temps aussi.

L'évaluation des copies des élèves nous a servi de base pour nos analyses qui avaient comme objectifs :

- ▶ Dans un premier temps, l'identification du niveau des élèves des deux classes, pour cela, nous avons eu recours à une étude contrastive qui n'a concerné que les corpus recueillis avant l'ajout de la grille et l'entraînement à l'auto-évaluation. Puisque les élèves ont fait leurs travaux dans les mêmes conditions (les mêmes élèves, la même consigne, la même durée ...), cela nous a donné la possibilité de comparer le niveau des deux classes. La connaissance du niveau des deux classes nous a servi par la suite de repère pouvant aider à déterminer si la grille et l'entraînement ont influé sur le niveau des écrits des élèves ou non.
- ▶ Dans un deuxième temps, nous avons fait la même chose, mais cette fois-ci l'évaluation a concerné le corpus recueilli après l'ajout de la grille et l'entraînement des élèves de la classe expérimentale à l'auto-évaluation. Cette évaluation avait pour objectif de comparer la qualité des élèves avant et après l'accompagnement de la consigne d'écriture par une grille

- ▶ Dans un troisième temps, nous avons comparé le niveau des élèves de la classe « expérimentale » avec celui des élèves de la classe « témoin ». Cette comparaison nous a permis de vérifier s'il y a eu des changements de niveaux des élèves des deux classes (avant et après l'entraînement à l'auto-évaluation et l'ajout de la grille à la consigne d'écriture). Nous avons voulu par cette comparaison vérifier l'efficacité ou l'inutilité de cet entraînement.

II.4. Conclusion

Dans cette partie, nous nous sommes attelée à décrire les circonstances dans lesquelles nous avons recueilli nos données. Nous avons choisi de commencer par la description du protocole expérimental suivi, puis nous nous sommes mise à décrire, le lieu et le temps du recueil de données, la population expérimentée et le déroulement du recueil de donnée. Tout cela pour répondre à toute question pouvant se poser lors de l'analyse du corpus, toutes ces informations, nous semble-t-il, peuvent être nécessaires voire même indispensables pour l'analyse de notre corpus qui sera développée dans la troisième partie de notre étude.

Partie III



L'analyse du corpus

III.1. Introduction

L'analyse du corpus, telle que nous l'avons déjà dit, s'est déroulée de façon qu'elle réponde à trois objectifs principaux :

1- Dans un premier temps, notre analyse a visé la comparaison des performances des élèves des deux classes avant l'ajout de la grille à la consigne d'écriture pour les élèves des deux classes. Cette comparaison nous permet d'identifier le niveau des élèves des deux classes. L'identification du niveau de chaque classe s'est faite par rapport au niveau de l'autre classe, elle nous a donné des repères auxquels nous sommes revenue pour vérifier s'il y a eu des changements de niveau des écrits des élèves de chaque classe ou non.

2- Dans un deuxième temps, notre analyse a visé la comparaison entre les performances des élèves des deux classes mais, cette fois-ci, après l'ajout de la grille d'auto-évaluation à la consigne d'écriture pour les élèves des deux classes. Une telle analyse, permet de vérifier s'il y a eu des changements dans le niveau des productions écrites des élèves.

3- Dans un troisième temps, notre analyse s'est faite au niveau de ces changements pour vérifier quel était le type d'impact qu'a exercé, l'entraînement à l'auto-évaluation que nous avons proposé aux élèves de la classe « expérimentale », sur le niveau des écrits des élèves. Pour le faire, nous avons pensé à calculer le pourcentage de bonnes réponses par rapport à la totalité des réponses de chacune des deux classes, dans les deux moments (avant et après l'ajout de la grille d'auto-évaluation). Ensuite nous avons vérifié l'apport de l'entraînement à l'auto-évaluation en calculant la différence entre le total des écarts de pourcentages de bonnes réponses de la classe « témoin » et celui de la classe « expérimentale ».

Chapitre premier

III.2. Présentation du corpus

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, ce qui signifie que nous allons travailler sur des écrits. Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des élèves de deux classes de troisième année moyenne. Pour des besoins de classification, nous avons décidé de considérer une des deux classes comme une classe « témoin » parce qu'elle joue le rôle d'un repère auquel nous nous référons dans notre analyse. L'autre classe est considérée comme une classe « expérimentale » car c'est la classe qui sera concernée par la séance de l'entraînement à l'auto-évaluation.

Dans le premier temps, l'enseignant a demandé aux élèves des deux classes de rédiger des courts textes qui expliquent un phénomène naturel précis : le séisme. La consigne était donnée sans aucune orientation, les élèves des deux classes ont travaillé dans des conditions identiques (la même durée de temps, recours interdit aux dictionnaires,...).

Dans le deuxième temps, l'enseignant a donné la même consigne, cette fois-ci, il leur a demandé d'expliquer un deuxième phénomène naturel: l'« éclipse ». La consigne d'écriture était accompagnée d'une grille d'auto-évaluation. De même, les élèves ont travaillé dans des conditions identiques, la seule différence c'est que les élèves de la classe « expérimentale » avaient fait un entraînement à l'auto-évaluation dans une séance précédente.

Notre corpus a été recueilli, donc, dans deux classes différentes, en deux moments différents, nous avons donc quatre corpus à analyser, pour des besoins de classification, nous avons attribué des codes aux quatre corpus afin de faciliter l'analyse et la lecture des résultats. Pour identifier le moment du recueil de données, nous avons choisi le code « A.V » pour les corpus recueillis au premier

moment et le code « A.P » pour les corpus recueillis au deuxième moment. Pour identifier la classe dans laquelle le corpus a été recueilli, nous avons choisi le code « C.T » pour la classe « témoin » et le code « C.E » pour la classe « expérimentale » Le tableau suivant résume, de manière plus claire, la codification employée :

Tableau des codifications employées

	Classe témoin	Classe expérimentale
Avant l'introduction de la grille	Corpus: A.V.C.T	Corpus : A.V.C.E
Après l'introduction de la grille	Corpus : A.P.C.T	Corpus : A.P.C.E

Donc chacune des copies du recueil de données est dotée d'un code, par exemple :

- A.P.C.T.06 : pour la copie de l'élève n°06 de la classe « témoin » recueillie après l'ajout de la grille d'auto-évaluation.
- A.P.T.E.09 : pour la copie de l'élève n°09 de la classe « expérimentale » recueillie après l'entraînement à l'auto-évaluation.

Chacune des copies est accompagnée de son brouillon. Il est à noter que certains élèves n'ont pas fait de brouillon, ils ont écrit directement sur le propre. Pour codifier les feuilles de brouillon, nous avons ajouté la lettre « B » à la fin du code de feuille de propre qui correspond à elle, ainsi, nous avons des codes comme :

-
- A.V.C.T.06.B pour la feuille de l'élève n°06 de la classe « témoin » recueillie avant l'ajout de la grille d'auto-évaluation.
 - A.P.C.E.10.B pour la feuille de l'élève n°10 de la classe « expérimentale » recueillie après l'entraînement à l'auto-évaluation.

Les deux classes concernées par le recueil du corpus sont des classes qui ne comptent qu'une vingtaine d'élèves, ce qui donne, normalement 80 copies. Parmi ces copies, nous avons décidé de ne prendre en considération que 11 copies de chaque corpus pour des raisons multiples :

- Le facteur de temps, nous étions limitée par le temps, l'analyse de 80 copies demande énormément de temps ;
- Les absences de quelques élèves : lors d'une des séances nous n'avons travaillé qu'avec 14 élèves ;
- Certaines élèves ont rendu des copies presque vides soit par désintérêt ou bien par inaptitude.

Chapitre deux

III.3. L'analyse

L'évaluation dont nous parlons, n'avait pas pour objectif de donner une note aux productions des élèves, il s'agissait d'une évaluation formative qui visait à vérifier si l'élève a pris en considération les caractéristiques du texte explicatif qui sont en relation avec les questions de la grille d'auto-évaluation. En d'autres termes, nous voulions, par cette évaluation, vérifier l'aspect formel des textes. L'évaluation des corpus a donné les résultats présentés dans les tableaux suivants, pour les comprendre, il est à noter que :

Ø 1 signifie une bonne réponse.

0 signifie une mauvaise réponse

Ø Les questions : 01-02-.....07 se trouvant dans la première colonne sont relatifs aux sept questions de la grille d'auto-évaluation.

Ø Les numéros 01-02-.....11 sont relatifs aux élèves constituant la population expérimentée.

Evaluation de l'enseignant du corpus : A.V.C.T

Copie \ Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total
Question 1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	5
Question 2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	8
Question 3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Question 4	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
Question 5	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	9
Question 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 7	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total	5	3	3	3	5	5	6	4	4	4	3	

Evaluation de l'enseignant du corpus : A.P.C.T

Copie Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total
Question 1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Question 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 3	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
Question 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	10
Question 7	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	5
Total	7	4	4	5	6	5	5	7	7	5	5	

Evaluation de l'enseignant du corpus : A.V.C.E

Copie Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total
Question 1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Question 2	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	7
Question 3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Question 4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	9
Question 5	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	6
Question 6	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Question 7	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	4
Total	2	5	1	4	5	7	4	4	5	4	4	

Evaluation de l'enseignant du corpus A.P.C.E

Copie Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Question 1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8
Question 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3
Question 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Question 7	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	7
Total	4	5	5	4	5	6	7	6	5	4	6	

L'analyse de notre corpus porte essentiellement, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, sur trois axes principaux qui sont :

1/ la comparaison des performances des élèves des deux classes avant l'ajout de la grille d'auto-évaluation.

L'évaluation du corpus recueilli au premier moment vise, d'une façon globale, à avoir une idée sur le niveau des écrits des élèves des deux classes, ce dernier servira de repère auquel nous nous référons pour pouvoir identifier l'impact de l'ajout de la grille d'auto-évaluation et celui de l'entraînement des élèves à s'auto-évaluer sur leur niveau d'écriture. Identifier le niveau des élèves de chaque classe a été fait par rapport au niveau des élèves de l'autre classe. Pour cela nous avons fait une comparaison des nombres de bonnes réponses correspondant à chaque question. Le tableau suivant résume de manière plus claire ce que nous venons de dire :

Le nombre de bonnes réponses dans les deux classes avant l'ajout de la grille d'auto-évaluation

	Qu 1	Qu 2	Qu 3	Qu 4	Qu 5	Qu 6	Qu 7	Total
C T	5	8	2	9	9	11	1	45
C E	9	7	1	9	6	9	4	45
Différence	- 4	1	1	0	3	2	-3	0

La lecture du tableau nous montre que la valeur des différences entre les bonnes réponses varie entre « 0 » et « 4 ». L'observation du tableau nous mène à extraire les remarques suivantes :

1- En ce qui concerne le titrage du texte : 05 élèves, seulement, parmi 11 de la classe « témoin » ont donné des titres à leurs textes, alors que dans la classe « expérimentale » 09 élèves parmi 11 l'ont fait.

2-Un bon nombre d' élèves des deux classes (soit de 8/11 parmi 11 élèves) savent que :

- le texte doit expliquer le phénomène demandé
- le texte doit contenir des mots appartenant au champ lexical du phénomène expliqué.
- les verbes dans un texte explicatif doivent être conjugués au présent de l'indicatif.

3-Cependant, la majorité des élèves des deux classes (soit 9/10 parmi 11 élèves) ignore :

- l'importance de la préparation d'un plan avant la rédaction d'un texte.
- l'emploi de la ponctuation compatible avec ce type de texte.

Le tableau précédent ne nous permet pas de juger de la supériorité ou de l'infériorité d'une classe par rapport à l'autre, le total des bonnes réponses chez les élèves des deux classes confirme que nous sommes devant deux classes qui ont presque le même niveau. Le total des nombres de bonnes réponses de chacune des deux classes prouve ce que nous venons de dire (il est de 45 dans toutes les deux).

Nous allons, maintenant, vérifier s'il y a eu des changements après l'ajout de la grille d'auto-évaluation et l'entraînement des élèves à l'auto-évaluation.

2/ comparaison des performances des élèves après l'ajout de la grille d'auto-évaluation.

Nous allons comparer, maintenant, les performances des élèves des deux classes après avoir ajouté la grille d'auto-évaluation, en faisant la différence entre les bonnes réponses des deux classes, et puis nous comparerons les résultats obtenus avec ceux obtenus avant cet ajout, le tableau suivant nous donne le nombre de bonnes réponses dans les deux classes et la différence entre elles :

Le nombre de bonnes réponses dans les deux classes après l'ajout de la grille d'auto-évaluation

	Qu 1	Qu 2	Qu 3	Qu 4	Qu 5	Qu 6	Qu 7	Total
C-T	9	11	3	11	11	10	5	60
C-E	8	11	3	11	11	11	7	62
Différence	-1	0	0	0	0	1	2	-2

Nous remarquons, tout de suite, que les écarts entre les deux classes, en matière de nombre de bonnes réponses, sont presque nuls. Ils varient entre aucune différence pour les questions n° : 02-03-04 et 05, une différence d'une seule bonne réponse en ce qui concerne les questions n° : 01- 06 et une différence de deux bonnes réponses concernant la dernière question de la grille.

Ces différences minimales voire nulles entre le nombre de bonnes réponses, dans les deux classes, illustrent ce que nous venons de dire (les deux classes ont un niveau équivalent), mais ce qu'il faut noter, c'est que le nombre de bonnes réponses

a augmenté de 45 au premier moment à 60/62 au deuxième moment. L'amélioration est indiscutable.

Dans ce qui précède, nous avons compris, que l'accompagnement de la consigne d'écriture par une grille d'auto-évaluation dans les deux classes avait une influence positive sur le niveau des écrits des élèves.

Les résultats positifs de l'ajout de la grille d'auto-évaluation ne nous empêchent pas de parler de ses limites au niveau des questions n° : 03 et 07 dans lesquelles le rendement, en matière de nombre de bonnes réponses, est resté limité.

Concernant la question n°:03 qui est celle qui correspond à la préparation d'un plan avant la rédaction du texte. En fait, la vérification des brouillons des élèves a montré qu'un bon nombre d'élèves a sauté la phase de planification. En ce qui concerne la classe « témoin » nous pouvons expliquer cela par la mauvaise interprétation du critère lui-même (cf. les travaux de Odile et Jean Veslin p : 33). Mais cette explication ne peut être valable pour la classe « expérimentale », nous avons essayé d'attirer l'attention de ces élèves sur l'importance de la planification d'un texte avant sa rédaction dans la séance d'entraînement à l'auto-évaluation à travers l'identification de l'idée générale de chacune des paragraphes du texte étudié qui a donné, par la suite, le plan du texte. Malgré cela les élèves n'ont pas préparé de plans avant la rédaction de leurs propres textes. Pour cela, nous n'avons que deux explications possibles au comportement des élèves, soit elles ont laissé tomber la phase de planification par crainte de ne pas terminer le travail demandé dans le temps exigé, soit par habitude, c'est-à-dire que l'élève n'est pas habitué à faire le plan d'un texte avant de le rédiger et qu'il a besoin de plus d'une séance pour pouvoir intérioriser cette nouvelle habitude.

En ce qui concerne la question n° 07 qui est relative à la ponctuation du texte, nous avons enregistré une certaine augmentation en matière de bonnes

réponses (4 bonnes réponses en plus dans la classe « témoin » et 3 bonnes réponses en plus dans la classe « expérimentale ») mais le rendement au niveau de cette question reste peu par rapport aux autres questions. Cela peut être expliqué par la même chose, soit les élèves n'étaient pas bien informés sur le type de signes de ponctuation compatible aux textes explicatifs, soit elles sont bien informées mais elles n'ont pas bien interprété le critère.

3/ Vérification de l'efficacité de l'entraînement des élèves de la classe « expérimentale » à s'auto-évaluer.

Ce que nous cherchons à savoir, maintenant, c'est bien l'efficacité de l'entraînement à l'auto-évaluation. A-t-il ajouté un plus aux élèves ou non ? Serait-il suffisant de donner, aux élèves, une grille d'auto-évaluation sans attirer leur attention sur son utilité et comment l'employer ? Pour répondre à ces questions, nous avons pensé à analyser les changements au niveau de chaque classe. Cette fois ci, nous n'allons pas compter le nombre de bonnes réponses, nous allons, par contre, prendre en considération le pourcentage de bonnes réponses par rapport à la totalité des réponses. Puis nous allons comparer les écarts de la classe « témoin » et ceux de la classe « expérimentale ». Cela dans le but de chercher qui était le plus efficace et plus rentable pour les élèves, l'ajout de la grille ou bien l'entraînement à l'auto-évaluation.

La classe « témoin »

Nous allons commencer par la classe « témoin » pour laquelle nous avons fait une comparaison du pourcentage des bonnes réponses avant et après l'ajout de la grille et nous avons obtenu le tableau suivant :

Le pourcentage des bonnes réponses dans la classe « témoin » avant et

après l'ajout de la grille d'auto-évaluation

	Qu1	Qu2	Qu3	Qu4	Qu5	Qu6	Qu7
AV	45.4%	72.7%	18.1%	81.8%	81.8%	100%	0.09%
AP	81.8%	100%	27.2%	100%	100%	90.9%	45.4%
différence	36.4%	27.3%	9.1%	18.2%	18.2%	-9.1%	45.3%

Ce tableau montre de façon claire, l'augmentation du pourcentage des bonnes réponses après avoir mis à la disposition des élèves une grille d'autoévaluation. Ces augmentations varient entre 18.2% et 45.3%. Les augmentations ont touché presque toutes les questions de la grille. Cela montre l'attention accordée par les élèves à cette nouvelle activité, de l'autoévaluation, lors de la rédaction de leurs textes. La seule diminution, dans le pourcentage des bonnes réponses, se remarque au niveau de la question n° : 06 qui concerne le choix du temps de la conjugaison des verbes. Cette diminution ne peut, à notre avis, en aucune manière nier l'apport positif de l'ajout de la grille à la consigne d'écriture sur le niveau des écrits des élèves, la négligence de cette diminution est due à des raisons multiples, citons parmi ces raisons les suivantes:

1 - D'un côté, elle n'a touché qu'une seule question parmi les sept de la grille, de l'autre, sa valeur est trop petite (<10%) pour être prise en considération ;

2 - Le mauvais choix du temps de la conjugaison peut être dû à l'ignorance du temps compatible au type de texte, comme il peut être dû aux capacités limitées des élèves en matière de conjugaison. Autrement dit, il se peut que

les élèves sachent très bien que les verbes, dans un texte explicatif, se conjuguent au présent de l'indicatif mais ils ne savent pas les conjuguer à ce temps.

La classe « expérimentale »

Pour la classe « expérimentale », nous avons procédé de la même manière et nous avons obtenu le tableau suivant :

***Le pourcentage des bonnes réponses dans la classe « expérimentale »
avant et après l'ajout de la grille***

	Qu1	Qu2	Qu3	Qu4	Qu5	Qu6	Qu7
AV	81.8%	63.6%	0.9%	81.8%	54.5%	81.8%	36.3%
AP	72.7%	100%	27.2%	100%	100%	100%	63.6%
différence	-9.1%	36.4%	26.3%	18.2%	45.5%	18.2%	27%

Nous remarquons, tout de suite, une augmentation du pourcentage de bonnes réponses dans, presque, toutes les questions de la grille. Les changements varient entre 18.2% et 45%. Ces augmentations montrent la rentabilité de l'entraînement sur le niveau des écrits des élèves.

Seul recule le pourcentage des bonnes réponses dans la question n° :01 qui concerne le titrage du texte, ce recul doit, normalement, remettre en cause l'idée de l'efficacité de l'entraînement des élèves à l'auto-évaluation, mais il faut noter que cette diminution n'a touché qu'une seule question parmi les sept questions qui ont constitué la grille. Nous expliquons cela par un oubli, c'est ce que nous avons

compris quand nous avons lu le brouillon de l'élève n° : 01 (qui n'a pas mis un titre à son texte) ; nous avons trouvé que, sur le brouillon, cet élève a écrit le titre mais il ne l'a pas recopié sur le propre. Ce qui signifie que l'élève sait qu'un texte doit normalement commencer par un titre.

Si nous faisons la comparaison maintenant entre le rendement de l'ajout de la grille à la consigne d'écriture chez les élèves de la classe « témoin » et celui de l'entraînement des élèves de la classe « expérimentale » à l'auto évaluation, à partir de la différence entre le total des écarts des pourcentages des bonnes réponses de toutes les questions de la grille chez les élèves de chacune des deux classes. Les résultats sont les suivants :

Les écarts en matière de bonnes réponses entre les deux classes

	Qu 01	Qu 02	Qu 03	Qu 04	Qu 05	Qu 06	Qu 07	Totale
Diffé(C-T)	36.4%	27.3%	9.1%	18.2%	18.2%	-9.1%	45.3%	+145.4%
Diffé(C-E)	-9.1%	36.4%	26.3%	18.2%	45.5%	18.2%	27%	+162.5%

Les élèves de la classe « témoin » ont fait 145.4% de bonnes réponses en plus. Ce n'est pas du tout à nier, cela montre l'apport positif de cet outil.

Si le simple accompagnement de la consigne d'écriture d'une grille d'auto-évaluation nous a donné des résultats très positifs, le fait d'entraîner les élèves à s'auto-évaluer nous a permis d'obtenir des résultats encore plus positifs. Le tableau précédent nous le montre d'une façon claire. Les résultats de l'entraînement des élèves de la classe « expérimentale » à l'auto-évaluation sont traduits par le

pourcentage de bonnes réponses obtenues en plus (soit un pourcentage de 162.5%). Avec un écart de 17.1% de bonnes réponses, l'entraînement à l'auto-évaluation a prouvé son utilité et son efficacité dans l'augmentation du niveau des écrits des élèves.

III.4. Conclusion

Dans cette partie, nous avons exposé en détail, le protocole expérimental que nous avons suivi pour répondre à notre problématique. Nous voulons par notre recherche trouver réponse au questionnement sur l'efficacité et les limites des procédés d'auto-évaluation introduits dans le nouveau programme de troisième année moyenne.

Dans le premier chapitre, nous avons essayé de présenter le corpus que nous avons analysé, nous avons expliqué les codifications employées à des fins purement organisationnelles. Nous avons aussi explicité les raisons pour lesquelles nous avons limité le corpus à 44 copies au lieu de 88 copies recueillis.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes mis à exposer les résultats de l'analyse du corpus choisi. Analyser le corpus a supposé une évaluation de l'ensemble du corpus. Certes quand on parle d'une évaluation, il arrive aux esprits, qu'on parle d'une annotation des copies or ce n'est pas du tout notre objectif. Notre évaluation visait plutôt de vérifier quelles étaient les connaissances que possèdent les élèves sur les caractéristiques des textes de type explicatif. Nous avons résumé les résultats de cette évaluation dans des tableaux afin de faciliter leur lecture. L'analyse du corpus était faite en fonction de trois objectifs fixés dès le début.

Le premier visait à déterminer le niveau des élèves des deux classes, cela nous était indispensable pour l'identification de l'apport des procédés d'auto-évaluation introduits dans les programmes enseignés. L'analyse des copies a

montré que les élèves des deux classes choisies avaient, par hasard, presque le même niveau. Le deuxième objectif était de vérifier le niveau des écrits des élèves après avoir ajouté une grille d'auto-évaluation à la consigne d'écriture. Nous avons trouvé qu'accompagner la consigne d'écriture d'une grille d'auto-évaluation avait ses fruits, le niveau des écrits des élèves s'est amélioré d'une façon flagrante et indiscutable. Le troisième objectif était de vérifier si l'entraînement à l'auto-évaluation a ajouté quelque chose au niveau des écrits des élèves. Les résultats ont montré qu'entraîner les élèves à s'auto-évaluer avait ses fruits aussi. Le rendement, en matière de bonnes réponses, chez les élèves de la classe « expérimentale » qui ont été concernées par l'entraînement à l'auto-évaluation était plus grand que celui chez les élèves de la classe « témoin ».

Conclusion



générale

CONCLUSION GENERALE

« *Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues.* »³³ (Zetili A, 2002 : 45)

La didactique des langues étrangères a pour objectif principal la conception et l'élaboration de nouvelles méthodes pour l'enseignement des langues étrangères en tant qu'outil de communication, à l'oral ou à l'écrit. Favoriser la communication orale ou écrite a toujours constitué un conflit entre des différentes méthodes d'enseignement, à travers l'histoire. Certaines d'entre elles favorisent la communication orale, certaines d'autres favorisent la communication écrite.

De nos jours, à première vue, il peut arriver aux esprits que l'écrit n'occupe qu'une place très restreinte dans les nouvelles approches vu que le monde, aujourd'hui, et surtout avec le développement des moyens de communication (téléphones portables, télévision, radio,...), est dominé par la communication orale. Cependant, cette révolution technologique a également favorisé la communication écrite (chat, sms, sites internet, télétexte,...). La communication écrite reste, malgré tout, la plus efficace sans le moindre doute. C'est pour cela que l'enseignement de l'écrit est aussi de nos jours, une nécessité. Cela se constate à travers les nombreuses recherches ayant pour objet l'enseignement de l'écrit. Ces recherches ont dépassé l'étude de l'enseignement de l'écrit en tant que produit final, pour s'intéresser à l'étude de l'enseignement de l'écrit en tant que processus. Elles tiennent, beaucoup plus, aux comportements de l'apprenant scripteur lors du processus rédactionnel.

³³ A ZETILI. (2002), Questions d'écriture en classe de français. Dans Les Cahiers Du SLADD, n°01, pp :45-47, Constantine, Laboratoire de recherche SLADD.

Tout ce qui précède justifie l'intérêt porté à l'enseignement de l'écrit dans les nouveaux programmes issus de la réforme du système éducatif algérien. Dans le cycle moyen, tout enseignement se fait et s'évalue à travers le texte (l'écrit). Toute cette attention portée à l'enseignement de l'écrit est, cependant, en butte à des difficultés récurrentes. Les inspecteurs, les enseignants, les parents d'élèves et même l'homme de la rue peuvent, facilement, constater que nos élèves sont faibles, ils ne lisent pas, ils écrivent très mal, ils n'arrivent même pas à répondre à une question lorsqu'il s'agit de la langue française. C'est, justement cet écart entre les objectifs d'enseignement et la réalité qui a constitué pour nous une raison suffisante et convaincante pour nous conduire à mener une recherche relevant du domaine de la didactique de l'écrit.

Nos discussions avec les personnes intéressées par l'acte pédagogique (inspecteurs d'enseignement, enseignants, élèves,...) sur les problèmes que rencontrent les apprenants quand ils se mettent à écrire, nous ont amenée à réfléchir sur la manière dont les enseignants gèrent une séance de production écrite (surtout dans les nouveaux programmes), les réponses des enseignants nous ont semblées surprenantes du fait de leurs différences, nous avons tout de suite découvert que le problème ne se limite pas seulement aux compétences limitées des apprenants, il se pose aussi au niveau des enseignants qui, par manque de formation, ne savent pas comment gérer une séance de production écrite avec l'utilisation des procédés d'auto-évaluation introduits dans les nouveaux programmes. Les enseignants n'ont pas entre les mains une démarche bien précise à laquelle ils se réfèrent pour préparer une séance de production écrite. Autrement dit, les enseignants ne savent pas comment exploiter ces nouveaux outils. Ils ne savent pas que l'enseignant n'a plus à donner la consigne d'écriture et attendre le produit final pour le corriger en procédant à « la chasse aux fautes ». Ils ignorent malheureusement que leur rôle, dans ces nouvelles démarches, est d'orienter et de guider l'apprenant lors de l'écriture de son texte, de l'assister, de lui servir de béquille pédagogique.

Tout cela nous a poussée à mener une recherche dont l'objectif est, d'un côté, de vérifier l'utilité de l'introduction des procédés d'auto-évaluation et leur rendement sur le niveau des écrits des élèves ; de l'autre, de proposer, aux enseignants un moyen, une façon, une démarche, qui ne serait pas forcément la seule ni la meilleure, pour gérer une séance de production écrite. Cette démarche, à notre avis, est susceptible d'être efficace et rentable sur le niveau des écrits des apprenants. Elle a pour fondement théorique les travaux d'Odile et Jean Veslin³⁴ sur comment évaluer pour former.

Pour cela, un protocole expérimental qui visait à porter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début de notre recherche, a été préparé et réalisé au niveau d'un CEM se trouvant au centre ville de la wilaya de Constantine, l'expérience que nous avons menée auprès des apprenantes de 3^{ème} année moyenne avait montré l'utilité de l'introduction des outils d'auto-évaluation dans les nouveaux programmes. Les apprenantes, à l'aide, des questions de la grille d'auto-évaluation proposée arrivaient à écrire des textes plus adéquats et plus conformes aux attentes de l'enseignant.

Si la grille d'auto-évaluation que nous avons proposée a eu un impact positif sur le niveau des écrits des apprenants, cela ne veut pas dire, forcément, que c'est toujours le cas dans les classes. Dans la réalité, l'incompréhension des questions de la grille d'auto-évaluation constitue un handicap pour le bon fonctionnement de cette dernière. C'est un constat que nous avons fait en tant qu'enseignante: nos apprenants ne peuvent pas se servir des grilles d'auto-évaluation car ils sont incapables de comprendre les questions de la grille. Comme solution à ce problème nous avons pensé à une démarche que nous avons proposée et qui repose sur l'idée de faire participer les apprenants dans l'élaboration de la grille d'auto-évaluation. C'est ce à quoi tend la séance de

³⁴ Veslin, O et J., (1992), *Corriger des copies, Évaluer pour former*, Paris, HACHETTE Éducation « coll. Pédagogies pour demain N°07 »

l'entraînement à l'auto-évaluation que nous avons fait: nous avons amené les apprenants à formuler les questions de la grille. Pour des raisons matérielles l'élaboration de la grille a dû être faite en une seule séance mais l'enseignant, dans sa classe, peut prendre tout son temps dans l'élaboration de la grille d'auto-évaluation de chaque séance de production écrite. Dans ce sens, nous proposons qu'à chaque fois, tout au long de la séquence, que l'enseignant arrive à une notion qui doit figurer dans la grille ce dernier demande aux élèves de l'ajouter à liste qui constituera par la suite la grille d'auto-évaluation en poussant les apprenants à reformuler, mot à mot, la question de la grille. En procédant ainsi, au bout de la séquence, la grille sera complète et prête à être employée pendant la séance de production écrite.

La participation des apprenants dans l'élaboration de la grille d'auto-évaluation constitue, à notre avis, la solution à tout problème d'incompréhension ou de mauvaise interprétation des questions constituant la grille d'auto-évaluation. La construction de la grille au fur et au mesure de la séquence peut permettre un gain de temps pour l'enseignant pendant la séance de production écrite, ces derniers se trouvent, souvent, obligés d'expliquer les questions de la grille. Ce qui engendre une perte de temps.

Enfin les procédés d'auto-évaluation ont prouvé leur efficacité dans l'amélioration du niveau des écrits des apprenants. La rentabilité de ces procédés est relative à la façon dont on les applique en classe.

Par cette recherche limitée, nous avons voulu soulever un problème, celui de l'auto-évaluation, son importance pour l'apprenant et pour l'enseignant. Signaler un problème, nous pensons, c'est faire déjà un pas dans sa résolution et nous espérons avoir fait ce pas.

L'étude que nous avons menée ne prétend pas être exhaustive ni apporter des démarches parfaites, aux enseignants, pour l'application des procédés d'auto-évaluation. Elle constitue seulement une tentative de mener une

recherche scientifique. Nous espérons qu'elle servira d'outil utile à d'autres travaux de recherche dans le domaine de l'évaluation par exemple, comme suite à ce travail, une autre recherche sur l'efficacité de l'entraînement à l'auto-évaluation peut se faire en faisant la comparaison entre les auto-évaluations des élèves de leurs productions et l'évaluation que fait l'enseignant de ces mêmes productions. Pour cela on peut demander aux élèves de remplir les grilles d'auto-évaluation, et demander à l'enseignant de faire la même chose, ensuite, confronter la grille de chaque élève à celle de l'enseignant... Nous espérons que notre travail va inspirer d'autres chercheurs. Nous espérons aussi avoir contribué à enrichir le domaine de la recherche scientifique par notre modeste travail.

Références bibliographiques

Les ouvrages :

- Adam, Jean-Michel, (1997), *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan.
- Hadji, Charles, (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaires De France.
- Houssaye, Jean, (1988), *Le Triangle Pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- Reuter, Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Plane, Sylvie, (1994), *Ecrire au collège*, Paris, Nathan.
- Scheuwly, Bernard, (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Veslin. Odile et Jean., (1992), *Corriger des copies, Évaluer pour former*, Paris, HACHETTE Éducation « coll. Pédagogies pour demain N°07 ».
- Vygotsky, L S, (1985). *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales.
- Groupe EVA. (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire* », Paris, HACHETTE Éducation.

Les articles

- Adam. Jean-Michel, (1985), *Quels types de texte*, dans *Le Français dans le monde*, n° 192.
- CARDINET, Jean, (1989), « *l'évaluation formative, problème actuel* » dans L Allal, J Cardinet, P Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang SA, pp :14
- ZETILI, Abdeslam, (2002), *Questions d'écriture en classe de français*. Dans *Les Cahiers Du SLADD*, n°01, pp : 45-47, Constantine, Laboratoire de recherche SLADD.

La sitologie

- Bessonnat, Daniel, (2000), « *deux ou trois choses que je sais de la réécriture* », dans *Pratique* n°105-106
- SIMON, Jean-Pascal, (1999), « *la didactique du français, entre modélisation et concepts* », collectif, *pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.
- <http://www.oasifFLE.com>

Les dictionnaires

- Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

Les documents parascolaires

- Mamerie,Z, Kara Mostéfa, K O, Khaichane, K A, (2005), *Manuel de 3^{ème} AM français*, Edition Baghdadi, coll. EL MOUMTAZ.
- Direction de l'enseignement fondamental, (2004), *Document d'accompagnement des programmes de la 3^{ème} année*, Alger, D.N.P.S.
- Direction de l'enseignement fondamental, (2004), *programmes des 3^{ème} année moyenne*, Alger, D.N.P.S ;

Les mémoires

- Assila, Wided, (2006), *Difficultés liées à l'acte d'écrire : cas des élèves de troisième année secondaire*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister. Université Mentouri de Constantine.
- Hedid, souheila. (2007), *Le français dans les transactions algériennes en milieu urbain : Analyse pragmatique des requêtes dans les agences de voyage à Constantine*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister. Université Mentouri de Constantine.
- Piolat, Annie, (1982). *L'écrit et l'oral comme système de production verbale*. Thèse de troisième cycle non publiée, Université de Provence, Aix-en-Provence.