

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Mohamed Kheider –Biskra  
Faculté des lettres et des langues  
Département des langues étrangères  
Filière de français**



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master  
Option : *Didactique des langues-cultures***

**Le rôle de l'évaluation formative dans l'Enseignement-  
Apprentissage de la production écrite en FLE**

***Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM CEM Lebsaira Fatma à Biskra***

**Sous direction de :  
M. CHELLOUAI Kamel**

**Présentée par :  
LOUAFI Chahinez**

**Année universitaire :  
2015-2016**

# REMERCIEMENTS :

*Je tiens à remercier tout d'abord :*

*Le bon Dieu pour m'avoir aidée à atteindre notre but.*

*Je tiens à remercier ceux qui m'ont donné beaucoup de soin à l'élaboration de ce modeste travail. et m'ont guidé sur le bon chemin, en espérant que ce mémoire soit le reflet de la bonne formation que j'ai reçue.*

*Je tiens à remercier vivement mon encadreur Monsieur **Kamel CHELLOUAI** pour le soutien et l'aide qu'il n'a jamais manqué de m'apporter, aussi pour ses conseils et ses orientations durant l'élaboration de ce travail.*

*Je remercie aussi les membres du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer cette mémoire à sa juste valeur, et de nous faire part de leurs remarques sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*A ma lumière qui j'ai la perdue, qui est toujours dans mon esprit, malgré son absence, son amour resteront pour toujours gravés dans mon cœur.*

*Mon père qui m'encourage toujours pour réaliser mes rêves, avec ses conseils, à mes sœurs, leurs maris et leurs enfants. Sans oublier mon frère et son mari et leur petit Louai.*

*A mon adorable sœur Wahiba qui me pousse d'aller vers la réussite et le savoir.*

*A mes chères amies, Ibtissem, Amira, Halima, Lamia mes jumelles qui partagent avec moi le pire et le meilleur des moments.*

*A toute personne qui me connaît et m'aime. !*

<b>INTRODUCTION GENERALE</b>		7
<b>CHAPITRE I: L'évaluation en classe de FLE</b>		9
<b>Introduction</b>		10
<b>I. L'évaluation dans l'enseignement apprentissage du FLE</b>		10
<b>1- Définition d'évaluation</b>		10
<b>2- Historique de l'évaluation</b>		12
<b>3- Les types d'évaluation</b>		13
	3-1 L'évaluation diagnostique	13
	3-2 L'évaluation formative	15
	3-3 L'évaluation sommative	16
<b>4- Les fonctions de l'évaluation</b>		17
	4-1 Le pronostic	17
	4-2 Le diagnostique	17
	4-3 L'inventaire	18
<b>5- Les modes d'évaluation</b>		19
	5-1 L'évaluation normative	19
	5-2 L'évaluation critériée	19
<b><i>II. L'évaluation formative dans la production écrite</i></b>		20
<b>Introduction</b>		20
<b>2-1</b>	Les stratégies de l'évaluation formative	20
<b>2-2</b>	L'évaluation formative : un outil pour dynamiser les performances des élèves et développer les compétences du «	21

	savoir apprendre »	
<b>2-3</b>	Les composantes de l'évaluation formative	23
<b>2-4</b>	L'évaluation formative comme cadre de référence	26
<b>2-5</b>	Les lignes de force d'évaluation formative	26
<b>2-6</b>	Evaluation formative ou formatrice	27
<b>Conclusion</b>		28
<b>CHAPITRE II: La production écrite</b>		29
<b>Introduction</b>		29
<b>1- Que ce que la production écrite ?</b>		29
<b>1-1</b>	Définition de l'écriture	29
<b>1-2</b>	La compétence de la production écrite	30
<b>1-3</b>	La production du texte	31
<b>1-4</b>	La production du paragraphe	32
<b>1-5</b>	Pédagogie de l'erreur en production écrite	33
<b>1-6</b>	Le texte argumentatif	33
<b>1-7</b>	Caractéristiques textuelles du texte argumentatif	34
<b>1- les principaux modèles de la rédaction du texte</b>		35
<b>2-1</b>	<b>Les modèles linéaires</b>	35
	<b>2-1-1</b> L'étape de pré-écriture	35
	<b>2-1-2</b> L'étape d'écriture	35
	<b>2-1-3</b> L'étape de réécriture	35
<b>2-2</b>	<b>Les modèles non linéaires</b>	36
	<b>2-2-1</b> <i>Le modèle de HAYES et FLOWER</i>	36

	<b>2-2-2</b> Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA	37
	<b>2-2-3</b> Le modèle de DESCHENES	37
	<b>2-2-4</b> Le modèle de MOIRAND	38
<b>2- les concepts théoriques de la « réécriture »et la « révision »</b>		38
<b>3-1</b>	Définition de réécriture	38
<b>3-2</b>	La définition de révision	39
<b>3-3</b>	Les niveaux de la révision du texte	40
<b>3-4</b>	Enseigner le processus de la révision	41
<b>Conclusion</b>		41
<b>CHAPITRE III : s'auto-évaluer pour progresser</b>		42
<b>Introduction</b>		43
<b>1</b>	<b>Présentation du dispositif expérimental</b>	
<b>1-1</b>	<b>La démarche méthodologique</b>	43
<b>1-2</b>	<b>Objectifs de l'expérimentation</b>	43
<b>1-3</b>	<b>Le terrain</b>	44
<b>1-4</b>	<b>Destinataire de l'expérimentation</b>	44
<b>1-5</b>	<b>Le corpus</b>	44
<b>1-6</b>	<b>Le déroulement de l'expérimentation</b>	45
	1-6-1 Premières étapes : la séance d'écriture	45
	1-6-2 Deuxièmes étapes : la séance de réécriture	46
<b>1-9</b>	<b>Outils d'analyse</b>	48
<b>2</b>	<b>Analyse et interprétation des résultats</b>	51
	2-1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives	51
	2-1-1 Difficultés linguistiques	51
	2-1-1-1 Le lexique	51
	2-1-1-2 L'orthographe	51
	2-1-1-3 Morphosyntaxe	54
	2-1-1-4- Les règles textuelles (la cohérence locale)	55

	2-2 Difficultés socioculturelles	56
	2-2-1 Incohérences pragmatique	56
	2-2-1-1 Respect de la consigne	56
	1-2-1-2- Respect du plan du texte	56
	2-2-2 Incohérences énonciatives	56
	2-3 Connaissances référentielles	56
<b>3</b>	<b>Défendre une thèse</b>	56
<b>CONCLUSION GENERALE</b>		58
<b>Références bibliographiques</b>		61
<b>Annexe</b>		64

Dans le domaine éducatif, l'évaluation est l'un des points les plus discutés. Le concept a été successivement lié à l'idée de sélection, parfois même d'exclusion et il a pris ensuite une valeur purement descriptive avant d'assumer l'idée de progrès et d'aide à l'apprentissage via différents outils. Ces outils ont pour but d'aider les apprenants à se concentrer sur les objectifs d'apprentissage, à s'autoévaluer, à faire le suivi de leurs progrès et à les accompagner lors de l'assignation des tâches individuelle ou groupale.

Notre étude s'inscrit dans la problématique de l'évaluation en classe de langues étrangère. L'évaluation en classe est devenue partie intégrante du processus d'apprentissage. Dans cette perspective, il s'avère nécessaire donc de s'interroger sur les modalités de son intégration et sur sa contribution quant au développement des compétences de production écrite chez les apprenants.

Nous avons constaté que la plupart des enseignants proposent des tâches de production écrite en FLE à leurs apprenants sans que pour autant, ils ne s'intéressent à l'évaluation formative des textes rédigés, malgré que cette dernière soit devenue un acte essentiel dans le processus d'apprentissage.

Notre objective est d'attirer l'attention des enseignants vers les pratiques de l'évaluation formative. Ce type d'évaluation informe l'apprenant et le professeur sur un processus en cours d'accomplissement, en permettant la vérification des acquis des apprenants, leur suivie durant la progression des apprentissages et leur sensibilisation aux difficultés qu'ils rencontrent.



Notre problématique est la suivante : Comment l'évaluation formative contribue-t-elle au développement des compétences de production écrite chez les apprenants ?

Pour répondre à cette problématique, nous proposons l'hypothèse suivante: grâce aux grilles d'auto-évaluation, l'évaluation formative sensibilise les apprenants aux propriétés des textes à produire et contribue au développement de leur compétence de production écrite.

Pour la confirmation ou l'infirmité de notre hypothèse, nous avons optés pour une démarche méthodologique de nature praxéologique. Une expérimentation sera menée auprès d'apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Cette dernière consiste en une tâche de production écrite. Les apprenants seront dans un premier temps invité à rédiger un texte argumentatif, et dans un second temps à le réécrire en utilisant une grille d'auto-évaluation. Notre corpus sera composé de l'ensemble des textes rédigés par les apprenants dans le cadre de la tâche précédemment citée.

Notre travail est composé de trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la production écrite. Quant au deuxième chapitre, il est réservé à l'évaluation en focalisant notre intérêt sur l'évaluation formative de la production écrite via des grilles d'autoévaluation. Dans le troisième chapitre, nous présenterons dans un premier temps notre expérimentation (nature, corpus, échantillon, déroulement de l'expérimentation et les outils de collecte et d'analyse des données), pour passer dans un deuxième temps à l'analyse et à l'interprétation des données.

## Introduction

L'efficacité ou les limites de tout enseignement, et de tout acte éducatif doit être soumis à une certaine évaluation, donc l'évaluation est considérée comme un besoin primordial dans le domaine de l'éducation. Elle a pour objectif global d'être au service des acteurs du processus éducatif.

L'évaluation formative de la production écrite aide les enseignants à augmenter la qualité des travaux à effectuer en classe, à mieux évaluer les forces et les besoins des apprenants, à utiliser des stratégies d'intervention appropriées, à leur donner une rétroaction profitable et à les aider à développer leurs propres outils d'évaluation.

Dans ce premier chapitre, nous avons jugé indispensable et incontournable de mettre en exergue quelques éléments d'évaluation, afin de délimiter et cerner notre champ d'étude et axer notre travail sur l'évaluation dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE).

### 1- Définition d'évaluation

D'après la définition de Ketele et Roegiers cité dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, « *confronter un ensemble d'information à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Philippe Champy & Christiane Eteve, Jean-Claud Forquin & André D. Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, p. 391

D'après cette citation nous comprenons que le terme de l'évaluation signifie la détermination de la valeur d'un ensemble d'informations qui dépendent à un ensemble de critères pour prendre décision.

D'après la définition de Stufflebeam(1980) citée dans le dictionnaire le Petit Robert de la langue française l'évaluation consiste à « *délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possible* »

A partir de ce qui précède, l'évaluation donne un jugement sur les informations et les décisions.

Donc évaluer c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, et de mettre en relation des éléments issus d'un observable(ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre une décision.

Le terme d'évaluation désigne l'action d'évaluer et de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose. Elle est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Ce concept est utilisée pour mesurer ce que les apprenants ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les apprenants d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis et suivre leur acquis.

L'évaluation porte sur trois objets, à savoir : le savoir, le savoir-faire et la savoir-être et elle amène l'évaluateur à déterminer le but et le principe de l'instrument de même qu'à en préciser le contenu.

## **2- L'évaluation : éléments historiques<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> - Sous la direction de BROUSSELLE. A, CHAMPAGNE. F, ANDRE. P, Contandriopoulos et Zulmira Hartz, l'évaluation : *concept et méthodes*, 2<sup>ème</sup> édition ,Paris , 2011, p.28-48

Pour bien comprendre la diversité et la richesse du champ de l'évaluation d'aujourd'hui, il est nécessaire d'en retracer l'histoire qui nous montre que sa nature est changeante et contingente. Pour suivre l'histoire de l'évaluation nous résumons ses moments essentiels à travers les quatre générations suivantes :

- **La première génération de l'évaluation :** (la Mesure)

Dans cette période, l'évaluation dans le champ de l'éducation reposait essentiellement sur la mesure. Elle consiste à utiliser des tests standardisés pour obtenir un portrait objectif et juste des capacités des apprenants. Il s'agit de mesurer les écarts par rapports à la norme et de classer les sujets observés. Ce type d'évaluations s'inscrit dans le paradigme scientifique et fait appel à la méthode expérimentale.

- **La deuxième génération de l'évaluation :**(la Description)

Cette période est marquée par l'émergence d'une nouvelle approche dans laquelle l'enseignant cesse d'être considéré comme un simple technicien et doit aussi décrire les programmes, comprendre leur structure et leurs faiblesses afin de déterminer s'ils permettent de répondre aux objectifs et, finalement, faire des recommandations pour favoriser leur amélioration

- **La troisième génération de l'évaluation:** (le Jugement)

Cette période se caractérise par un élargissement du cadre conceptuel et des fonctions de l'évaluation. De nouvelles méthodes font leur apparition, on considère désormais que l'évaluation doit permettre de poser un jugement et une intervention. L'enseignant se voit attribuer le rôle de

juger, pour étayer son jugement, il continue d'utiliser l'information descriptive et la mesure.

- **La quatrième génération de l'évaluation** :(la Négociation)

Cette dernière période est marquée par les initiatives destinées à élargir à la fois la diversité des agents engagés dans la production de l'évaluation et les approches méthodologiques, le rôle de l'enseignant est s'assurer de la mise en place des activités pour permettre à tous les acteurs concernés de réaliser collectivement l'activité évaluative, l'objectif est de permettre à l'apprenant d'être autonome dans son apprentissage (apprendre à apprendre).

### **3-Les types d'évaluation**

Il existe plusieurs types d'évaluations scolaires correspondant à autant de façon de mesurer les acquis des apprenants ; et c'est à partir de l'intention de l'évaluation et du moment d'apprentissage qu'on peut distinguer trois types d'évaluation :

#### **3- 1 L'évaluation diagnostique**

Ce type d'évaluation se fait avant que les apprenants commencent leur apprentissage dont le maître fait donner une mesure aux connaissances de ceux-ci comme dit la citation suivante :

*« Serait diagnostique toute évaluation d'un ensemble consciemment organisé par l'apprenant de comportements à mobiliser pour un apprentissage ultérieur... l'évaluation diagnostique située au début de cette série d'apprentissage porterait elle –même sur une compétence similaire*

*dont l'actualisation permettrait la mesure par l'élève et par le maître de connaissances déclarative »<sup>1</sup>*

Elle sert, avant de commencer un apprentissage, pour faire le point sur ce que l'apprenant sait et sait faire, compte tenu de ce dont il a besoin pour entamer un nouvel apprentissage et le réussir. Elle a pour objectif de permettre à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise des pré-requis (connaissances préalable) par les élèves, afin de planifier des activités appropriées à leurs besoins.

Ce type d'évaluation nous permet de s'assurer de la bonne maîtrise des connaissances ou compétences nécessaires pour permettre à l'apprenant de s'engager dans une nouvelle séquence avec de bonnes chances de succès.

La citation suivante explique le rôle de l'enseignant, qui s'agit d'avoir une idée sur le niveau et ces compétences de ces apprenants :

*« Son objectif est de permettre à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise des pré-requis par les élèves ; afin de planifier des activités appropriés à leur besoins »<sup>2</sup>*

L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des apprenants avant l'entrée dans une unité d'apprentissage. Elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation

Pour certains, ou apprenants des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des apprenants.

---

<sup>1</sup> CEPEC sous la direction de DELORME. C, *l'évaluation en questions*, 6<sup>ème</sup> édition, Paris, 2003, p. 91

<sup>2</sup> SCALLO. G, *l'évaluation formative des apprentissages*, 2<sup>ème</sup> édition,, Paris, 2011, p. 56

### 3-2 L'évaluation formative

Selon la définition de dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation :

*« L'évaluation est formative si elle sert à déterminer les démarches correctives les plus efficaces pour se rapprocher encore davantage des objectifs fixés. »<sup>3</sup>* . Donc, elle est pour vérifier quels sont les acquis des apprenants et les suivre dans la progression des apprentissages et les renseigner sur la distance qui les sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'ils rencontrent.

L'évaluation formative est liée à la formation de l'apprenant c'est-à-dire elle repère les points qui paraissent difficile pou lui comme l'explique cette citation :

*« L'évaluation formative a pour but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en notes ou en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître »<sup>4</sup>*

L'enseignant doit faire en sorte de se focaliser sur chaque apprenant afin de l'aider dans ses apprentissages et de surmonter ses difficultés. L'évaluation formative consiste donc à recueillir de l'information sur les erreurs d'un apprenant pour réaliser un diagnostic à propos de celles-ci et lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.

Claire Tardieu a clarifié le rôle de l'évaluation formative à travers la citation suivante :

---

<sup>3</sup> CHAMPY.P et christiane eteve, Jean-claud forquin & André D. Robert op.Cit., p.393

<sup>4</sup> GUILLON. C, *Les évaluations scolaires*, Hachette Education, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2004, p. 6

*« Elle s'effectue en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie ... doit également donner à l'élève les moyens de se situer dans sa propre progression et l'aider dans son effort personnel en lui donnant du sens. »<sup>5</sup>*

Donc, cette évaluation se conçoit alors comme un instrument pédagogique orienté sur l'apprenant passant pas une valorisation du statut de l'erreur, ce dernier ne devient plus le résultat de l'ignorance de l'élève mais révèle des procédures ou des connaissances à modifier.

Elle n'est pas « un piège », elle est au service de l'apprenant pour lui permettre de mieux progresser dans ses apprentissages.

### **3-3 L'évaluation sommative**

Ce type d'évaluation se fait pendant la formation, elle témoigne de la progression des apprentissages de l'apprenant tel qu'il est cité dans l'expression ci-dessous :

*« L'évaluation est sommative si elle se contente de constater et certifier le résultat des actions précédentes. »<sup>6</sup>*

D'après cette citation en savoir que l'évaluation sommative a pour but de vérifier les résultats des apprenants afin de connaître le niveau de chaque apprenant.

---

<sup>5</sup> Claire.T, *La didactique des langues en quatre mots clés : communication –culture-méthodologie-évaluation*, Paris, 2011, p. 189

<sup>6</sup> CHAMPY.P&christiane eteve,Jean-claud forquin&AndréD.Robert, op.Cit., p. 392



Ce type d'évaluation, on perçoit l'erreur mais on ne connaît pas la démarche qui a amené l'apprenant à produire une réponse fautive. Elle ne se soucie pas de connaître la cause des erreurs. La démarche sommative est de l'ordre de la « mesure » ou de la « note ». L'intérêt pour l'évaluateur est de vérifier si les objectifs d'apprentissages qu'il s'était fixés ont été atteints par les apprenants. L'évaluation sommative atteste du progrès des apprenants, permet un classement ou la certification d'une réussite ou d'un échec, elle intervient à la fin des apprentissages et permet de voir s'il y a eu une évolution.

#### **4-Les fonctions de l'évaluation**

Il s'agit trois fonctions principales de l'évaluation :

##### **4-1 Le pronostique**

C'est une fonction d'orientation, elle sert à évaluer les prés-requis, à examiner si l'apprenant est prêt à un apprentissage donné, et s'il peut entreprendre les études projetées. Elle a pour but de découvrir les atouts et des points faibles de l'apprenant.

Donc l'apprenant aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. C'est-à-dire l'apprenant a connu ses lacunes et ses points forts.

##### **4-2 Le diagnostic**

L'évaluation est diagnostique quand elle permet d'engager un apprentissage.

Le diagnostic est une dimension nécessaire de toute évaluation, la centration de cette fonction permet en tout cas, d'organiser une classe ou un ensemble de classes en groupes d'intérêts, constitués en croisant sans cesse les difficultés et les ressources des apprenants, c'est-à-dire en cherchant ou s'articulent l'intérêt défini par le maître – ce qui est « dans l'intérêt » de l'apprenant – et l'intérêt vécu par l'apprenant – ce qui « l'intéresse ».

### 4-3 L'inventaire

C'est le bilan d'acquisition des apprenants au terme d'un apprentissage donné, son rôle est de certifier qu'un certain niveau est atteint (l'évaluation certificative) vise la reconnaissance des apprentissages réalisés ou encore l'attestation des compétences que les apprenants doivent démontrer au sortir d'un programme d'études.

Dans la citation suivante on trouve une explication d'une fonction de l'évaluation :

*« Il s'agit bien de comptabiliser les ressources exploitées pour réutiliser les acquis antérieurs en vue de certifier leur appropriation. Elle est une manière de borner artificiellement un processus continu »<sup>7</sup>*

Donc cette fonction vise autant à déterminer le produit de la formation obtenu qu'à servir de base à la poursuite de l'action –maintenue en l'état. son but non seulement d'observer l'évolution et la tendance générale des performances, mais surtout d'établir ce sur quoi la formation a été efficace, insuffisante ou sans effet.

---

<sup>7</sup> DELORME. C, op.Cit., p.85

## 5-Les modes d'évaluation

Il existe deux modes de l'évaluation :

### 5-1 L'évaluation normative

L'évaluation normative correspond le plus souvent à des normes sociales (BAC, BEM, brevet etc....).

Ce mode d'évaluation est défini comme : « *consiste à porter un jugement sur les structures, les processus et les résultats de l'intervention en regard de certaines normes.* »<sup>8</sup>

D'après cette citation on comprend que l'évaluation normative suit des règles pour réaliser son objectif et son rôle, donc elle est une évaluation qui situe les apprenants les uns par rapport aux autres, en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence.

Dans l'évaluation scolaire courante, la norme de référence est bien souvent constituée par les performances moyennes du groupe classe (résultats comparés aux résultats du groupe)

Elle est mise en œuvre dans le cadre des examens, elle n'est donc pas liée à une situation particulière de classe. Elle s'impose à tous, dans des conditions identiques.

### 5-2 L'évaluation critériée

Dans une perspective d'évaluation critériée la performance d'un apprenant est évaluée par rapport à l'objectif fixé et l'enseignant à pour but

---

<sup>8</sup> Sous la direction de Astrid Brousselle , François, Zulmira, Hartz ,op.Cit., p.87

de déterminer le niveau minimum souhaitable des capacités à acquérir par les apprenants.

L'évaluation des résultats se fait par rapport aux objectifs à atteindre. Dans l'évaluation critériée les résultats ne sont pas présentés sous forme quantitative, mais l'intérêt est porté surtout sur la mise en évidence des habiletés ou capacités acquises.

## **2-L'évaluation formative dans la production écrite**

L'évaluation formative de l'écrit représente un intérêt primordial dans la vie d'un apprenant scolarisé.

En ce qui concerne l'évaluation formative, nous allons donner quelque concept de ce type d'évaluation

### **2-1- Les stratégies d'évaluation formative**

La mise en pratique d'une évaluation formative nécessite l'élaboration de stratégies d'intervention. Elle met à jour la relation qu'entretient l'apprenant au savoir et à sa propre formation en l'observant via des grilles de comportements attendus et d'autoévaluation.

L'enseignant analyse les interactions entre les caractéristiques de l'apprenant (qu'il connaît à travers l'observation entre autres) et la caractéristique et la tâche qui lui a été proposée pour construire une stratégie plus adéquate.

D'ailleurs, ce type d'évaluation consiste à recueillir de l'information sur les erreurs d'un apprenant pour réaliser un diagnostic à propos de

celles-ci et lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.

L'erreur n'est plus le résultat de l'ignorance de l'apprenant mais montre des procédures ou des connaissances à modifier. L'évaluation formative doit tenir compte des instruments qui doivent à côté du contrôle des savoirs, s'appuyer sur un modèle cognitif pour proposer des situations dans lesquelles les apprenants auront à mettre en œuvre les activités mentales différentes. Chaque modèle doit respecter trois étapes : l'observation (collecte des informations), l'interprétation (le diagnostic des difficultés rencontrées) et l'adaptation.

Les formateurs et les apprenants travaillent à l'obtention de résultats satisfaisants, ces résultats doivent mener à établir ou réajuster un plan d'action dont la fonction est de favoriser la qualité de l'enseignement-apprentissage.

## **2-2 L'évaluation formative : un outil pour dynamiser les performances des élèves et développer les compétences du « savoir apprendre »**

Étant également de l'autoévaluation, l'évaluation formative confère un statut différent à l'élève, en faisant de lui, non plus un simple exécutant de directives, mais un acteur de son apprentissage. L'apprenant devient capable d'un jugement critique et différencié sur lui-même. Il est donc fortement impliqué dans l'évaluation.

Elle peut faire sentir à l'apprenant qu'il produit son propre apprentissage plutôt que d'ingurgiter en vérifiant de temps en temps que cela se passe bien, qu'il digère bien.

L'évaluation formative permet de mettre en valeur les efforts de l'apprenant dans son application, son implication et son comportement. Elle prend en considération la personnalité de l'apprenant face à son texte, donc elle vise à orienter le regard de l'apprenant vers son apprentissage plus que vers sa note. L'ambition de cette évaluation est « *d'apprendre à l'élève à apprendre* »<sup>1</sup>. Donc elle développe chez l'apprenant une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation, et d'être autonome dans la construction de ses savoirs et ses connaissances.

Cette méthode interactive d'évaluation développe les compétences du « savoir apprendre » des apprenants en mettant l'accent sur le processus de l'enseignement/apprentissage et en y associant activement les apprenants. Elle développe également leurs compétences en matière d'évaluation mutuelle entre pairs et d'auto-évaluation et les aide à élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage efficaces.

Par ailleurs, ce type d'évaluation devient un des temps forts pour tous les apprenants dans une classe et par les effets de renforcements qu'elle assure, elle facilite chez eux la fixation de la compréhension. Cependant, l'innovation décisive qu'apporte l'évaluation formative réside essentiellement dans les effets de régulation. Cette régulation modifie l'activité de l'apprenant qui sera à même de réajuster sa progression par les différentes informations qu'il recevra. « *Mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où il peut aller* »<sup>2</sup>L'évaluation formative s'est révélée être d'une grande grande efficacité pour améliorer le niveau des apprenants, l'équité dans

---

<sup>1</sup> Conférence internationale OCDE/CERI « *Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle : recherche, innovation et politiques* » CERI Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement évaluer l'apprentissage : *L'évaluation formative*, 2008, p.3

<sup>2</sup> *Delorme. CH, op. Cit., p. 26*

leurs résultats, ainsi que leur capacité à apprendre. Cependant, les enseignants

peuvent encore se servir de normes lorsqu'ils définissent les facteurs à l'origine des écarts de performances entre les apprenants et adaptent leur pédagogie pour répondre à des besoins individuels.

### **2-3 Les composantes de l'évaluation formative <sup>1</sup>**

L'évaluation formative contient cinq composantes les suivants :

- **Première composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation**

Les chercheurs ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs et argumentés des performances des apprenants que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail.

La plupart des experts considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage. L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage.

- **Deuxième composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des apprenants vers Ces objectifs**

---

<sup>1</sup> Conférence internationale OCDE/CERI, op.Cit., p.6-10

Les enseignants des établissements observés se servent de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux apprenants en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les plus

faibles. Ils ont également délaissé les systèmes traditionnels de notation – qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des apprenants (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque élève à celles de ses pairs) – au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un élève vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

- **Troisième composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants**

Les enseignants des établissements observés ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'apprenants, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels. Les enseignants remarquent que les apprenants les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. Ils s'efforcent d'aider les apprenants à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Les observations des premières recherches laissent à penser qu'il faut entièrement repenser les stratégies visant à garantir l'équité des résultats. Mais, il est également nécessaire d'affiner les recherches sur l'influence des méthodes d'évaluation formative sur les différents apprenants. Ces recherches pourraient examiner si et comment, l'évaluation formative peut répondre aux besoins des apprenants sur la base de leurs différences



personnelles telles que le style émotionnel ou l'ethnicité, la culture, le milieu socio économique ou le genre.

-

- **Quatrième composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des apprenants**

Les enseignants des établissements observés recourent à des méthodes variées pour évaluer les progrès individuels des apprenants dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes. Les apprenants qui ne réussissent pas bien certaines tâches ont la possibilité de démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres. Ces évaluations variées permettent également de recueillir des informations sur l'aptitude des élèves à transférer les acquis à de nouvelles situations – une compétence jugée importante pour le « savoir apprendre » – et aussi sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'apprenant.

- **Cinquième composante : feedback sur les performances de l'apprenant et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés**

Le feedback joue un rôle vital dans l'évaluation formative, mais toutes les formes de feedback ne sont pas forcément efficaces : il doit intervenir au moment opportun, être précis et comporter des conseils pour améliorer les performances futures. Un bon feedback se rattache également à des critères explicites relatifs aux performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent et montre aux élèves comment utiliser les compétences du « savoir apprendre ».

- **Sixième composante : implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage**

Fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les apprenants dans le développement de leurs propres

compétences du « savoir apprendre » parfois appelées stratégies «métacognitives ». Les apprenants sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage.

**2-4 L'évaluation formative comme cadre de référence**

Les cadres de référence de l'évaluation formative apporteront un juste équilibre entre structure et flexibilité. Les formateurs se servent des outils et des techniques d'évaluation formative pour mettre à jour les acquis des apprenants et les progrès par rapport aux objectifs. Ils adaptent ensuite leur enseignement aux besoins diagnostiqués en puisant dans un répertoire de tâches et d'exercices d'apprentissage afin d'aider les apprenants à découvrir leurs lacunes.

Cette méthode interactive d'évaluation et d'adaptation du processus d'enseignement et d'apprentissage mobilise les qualités de pédagogue du formateur et les connaissances qu'il a de la matière, mais elle demande aussi une forte dose de créativité et de souplesse.

## 2-5 Les lignes de force d'évaluation Formative

Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'attente des objectifs c'est-à-dire d'aider l'apprenant à indiquer les étapes qu'il a passées dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. Elle permet d'assurer le

repérage et d'analyser des difficultés cognitives de chaque apprenant. Elle sert également à l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement et de disposer de jalons pour des « stratégies » pédagogiques d'une certaine ampleur.

L'évaluation formative Informe l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte de la compétence, des objectifs correcteurs pour les deux parties et permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, des progrès, de ses erreurs, de ses hésitations et de restaurer la confiance et éliminer le stress des notes.

L'évaluation formative n'est pas reportée sur le bulletin de notes. Elle aide l'apprenant, le renseigne tandis que la note engendre un climat de stress et d'insécurité pas du tout favorable à l'apprentissage.

Les erreurs sont à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème, d'un apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.

## 2-6 Evaluation formative ou formatrice <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tardieu.C, op.Cit., p. 212

L'évaluation formatrice (d'une forme d'évaluation formative) est une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut vraiment réguler son activité d'apprentissage et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre donc l'évaluation formative donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les

difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas facile d'y remédier. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses progrès, de ses difficultés, de ses erreurs, de ses besoins.

Le qualificatif « formatrice » associé au nom évaluation, est une forme d'évaluation formative. Elle nécessite une plus grande participation de l'apprenant aussi bien dans l'évaluation du travail que dans la planification de la remédiation. Elle est basée sur l'autonomie et l'autoévaluation.

L'évaluation formatrice doit se concevoir comme un véritable « système d'enseignement /apprentissage » dont les objectifs sont les mêmes qui sont l'acquisition des savoirs opérationnels et développement de l'autonomie et placé l'apprenant au centre d'un tel système, en tant qu'acteur de son propre apprentissage et des régulations afférentes. Les responsabilités de l'enseignant (évaluation, remédiation, régulation) sont maintenant partagées par l'apprenant (autoévaluation, autogestion des erreurs, autorégulation), donc l'évaluation formative s'accompagne souvent d'une évaluation formatrice qui donne à l'apprenant une représentation des buts poursuivis et une planification des acquisitions à atteindre.

**CONCLUSION :**

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière l'évaluation, considéré non comme appendice mais comme élément faisant partie de l'acte pédagogique. Elle est mise en œuvre sous plusieurs forme et a plusieurs fonctions. L'évaluation, pour qu'elle soit efficace, doit être appliquée au tout long de l'année par des moyens variés.

Elle permet de faciliter l'enseignement/apprentissage de toutes discipline notamment le FLE.

A l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite une évaluation formative réalisée lors des productions écrites des apprenants afin de les accompagner.

Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production écrite ont un nouvel essor, mais leurs retombées sur le matériel pédagogique restent mineures. La maîtrise de cette compétence est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, les élèves rencontrent de grandes difficultés.

## 1-Que ce que la production écrite ?

La production de l'écrit met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants. Selon Pierre Largy : «*La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)*»<sup>1</sup>.

La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite.

### 1-1-Définition de l'écriture

L'écriture est définie comme : «*L'écriture est une représentation graphique/visuelle d'une langue, au moyen de signes inscrits ou dessinés sur un support, et qui permet l'échange d'informations sans utiliser la voix.*»<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>LARGY, Pierre. Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006, p.2

<sup>2</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ecriture><sup>2</sup>

D'après cette définition en remarque que l'écriture est comme un symbole d'une langue écrite, elle permet de faciliter l'échanges entre les personnes.

L'écriture est l'action et l'effet d'écrire. Par ailleurs, il s'agit d'un système de signes utilisé pour écrire ; par exemple, l'écriture alphabétique.

L'écriture concerne la manière dont la personne trace les lettres et qui est analysée du point de vue esthétique. Exemple: «Ahmed a une très belle écriture. » À l'image de la signature, l'écriture est en quelque sorte une marque personnelle de l'individu selon ces textes produit dont lequel cette action favorise ces performances, d'après la citation suivante :

*« Ecrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, ... »<sup>1</sup>*

L'apparition de l'écriture distingue la Préhistoire de l'Histoire, car elle permet de conserver la trace des événements et fait entrer les peuples dans le temps historique. Elle marque aussi une révolution dans le langage et le psychisme, car elle fonctionne comme une extension de la mémoire

### **1-2-la compétence de la production écrite**

La maîtrise de la production d'écrits se définit d'abord en termes de savoir-faire d'ordre opératoire( la planification, la mise en texte, la révision) dont l'apprentissage peut s'appuyer sur des savoirs d'ordre conceptuel tributaires des savoirs expérientiels<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Claire.T, op.cit.p188

<sup>2</sup> Romian.CH, op.cit. p.235

La rédaction du texte est une activité très difficile pour les apprenants. En premier lieu, rédiger c'est faire recours à des compétences à la fois linguistique.

En deuxième lieu, la rédaction est soumise à la compétence pragmatique (discursive), cela concerne l'adaptation du texte à une situation de communication écrite de l'auteur au destinataire. Savoir écrire implique avoir une compétence écrite, laquelle est la fois en étroite relation avec une compétence linguistique et une compétence discursive. Donc, savoir écrire c'est être capable de transformer une suite d'unités linguistiques en un texte.

La compétence de la production écrite est la maîtrise d'un ensemble des avoirs, savoir-faire et de représentations; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits.

### **1-3-la production du texte**

Hélène Romian a défini le terme texte comme « *Le mot texte renvoie à son mode d'organisation spécifique, au(x) principe(x) qui sou tendent son organisation interne, sa texture* »<sup>1</sup> Cependant une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau sont maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa cohérence, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit : l'apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupes.

---

<sup>1</sup> Ibid., p.228



Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « le texte est l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. »

Aussi, l'écriture de différents types textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écritures, envisagée sous son angle générale.

D'après la définition citée selon Garcia-Debanco :

*« L'élaboration d'un texte est une créativité complexe. En effet, le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos, à l'agencement des phrases, à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite »<sup>1</sup>*

En conclure que le rédacteur doit utiliser les propositions fournies par celui-ci afin de comprendre un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales et ainsi apprendre à utiliser ces connaissances convenablement dans son raisonnement et sa démarche de résolution des problèmes.

#### **1-4-La production du paragraphe**

Le dictionnaire de français « LA ROUSSE » a défini le mot paragraphe comme : « Nom masculin, subdivision d'un texte en prose marquée par un retour à la ligne au début et à la fin ; signe. »

D'après cette définition en connaitre qu'un paragraphe est une section de texte en prose vouée au développement d'un point particulier souvent au moyen de plusieurs phrases, dans la continuité du précédent et du suivant.

---

<sup>1</sup> Ibid., p.233

D'ailleurs les chercheurs ont certifié les places d'un paragraphe dans l'écrit « *Un paragraphe constitué d'une seule phrase peut aussi jouer le rôle d'une transition entre deux paragraphes plus développés* »<sup>1</sup>. Donc chaque paragraphe avait son objet et sa pensée.

### **1-5- Pédagogie de l'erreur en production écrite**

Les recherches réalisées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur est capable de sanctionner les erreurs d'ordre morphosyntaxique. Ainsi, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus.

C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation, de cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

### **1-6- Le texte argumentatif**

Argumenter c'est chercher à faire partager à un ou plusieurs récepteurs un point de vue soutenu par un émetteur. Le visé d'un texte argumentatif est donc de modifier la pensée du destinataire en essayant de le convaincre.

---

<sup>1</sup>WESTHEIMER .P. H. et GIDDS V.T, Savoir écrire pour diriger, Guide pratique, USA, 1989, p.115

Pour cela, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre. Il faudra démontrer, convaincre ; persuader ou délibérer en avançant des arguments.<sup>1</sup>

Lorsqu'un auteur a pour objectif de prouver à son destinataire le bien-fondé d'une idée, de montrer que sa prise de position est la bonne, il écrit un texte argumentatif.

### 1-7-Caractéristiques textuelles du texte argumentatif

Dans un texte argumentatif, on peut distinguer :

- ❖ **le thème** : il correspond au mot, ou au groupe de mots, servant de réponse à la question : de quoi le texte parle-t-il ?
- ❖ **la thèse** : l'idée principale que le locuteur veut faire admettre à son interlocuteur et qui s'oppose implicitement à une antithèse que le locuteur réfute.
- ❖ **les arguments** : les idées avancées par le locuteur pour convaincre son interlocuteur, souvent illustrées par des exemples. Les arguments peuvent consister en une explication par la cause, l'examen des conséquences (avantages et inconvénients), la formulation d'hypothèses..... les arguments sont liés avec les connecteurs (d'abord, ensuite, puis,...)
- ❖ **les exemples** : ce sont des faits concrets qui illustrent les arguments. Ils prouvent, ils authentifient une affirmation.
- ❖ **La synthèse** : en se trouve à la fin du texte écrit, elle est comme une conclusion de les arguments.

## 2- les principaux modèles de la rédaction du texte <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>MIREILLE. B-R, l'expression orale et l'expression écrite en français, Paris, 2005, p.1

<sup>2</sup> Claire, Tardieu, op.cit. p.185, 186,187

L'étude des modèles de production, nous permet de comprendre les difficultés du processus de l'activité rédactionnelle en langue maternelle ainsi qu'en langue seconde ou étrangère. Nous allons présenter des modèles classés en deux groupes: le modèle linéaire et les modèles non linéaires.

### **2-1-modèles linéaire**

Ce modèle est proposé par ROHMER (1965), un des premiers auteurs à avoir analysé le processus de production écrite en langue maternelle. Selon ROHMER, la production écrite se déroule en trois étapes: la préécriture, l'écriture et la réécriture.

#### **L'étape de pré-écriture**

*« La préécriture fait appel au cerveau droit, sa partie la plus créative. Elle aide l'apprenant à développer ses idées, à les laisser affleurer d'une manière libre et aléatoire... Elle regroupe trois techniques de base, le recadrage, récolte des idées et l'organisation »<sup>1</sup>*

D'après cette citation, l'étape de préécriture comprend des activités de planification et de recherche des idées, dont laquelle elle aide l'apprenant à développer et nouer ces performances.

**L'étape d'écriture :** Où l'élève commence à rédiger son texte.

**L'étape de réécriture :** Dans cette étape, le scripteur retravaille son texte en y apportant des corrections de forme et de fond.

### **2-2-Les modèles non linéaire**

Il existe trois model :

---

<sup>1</sup> WESTHEIMER .P. H. et GIDDS V.T, op.cit. p.19

### **2-2-1-Le modèle de HAYES et FLOWER**

C'est vers les années 1980 que les chercheurs ont commencé à proposer des modèles du processus de production de texte. Ainsi, pour HAYES et FLOWER l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers étapes et sous étapes du processus de la production écrite.

Le modèle de ces deux chercheurs, s'apparente en réalité sur une démarche de résolution de problèmes. Il se subdivise en trois grandes composantes :

**-Le contexte de la tâche :** (le contexte de production), qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase. Plusieurs éléments et variables peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture.

**- La mémoire à long terme du scripteur :** le scripteur puise toutes les connaissances indispensables à la production de son texte (connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et théoriques) qui, toutes seront actualisées lors du processus d'écriture.

**-les processus d'écriture :** qui comprennent trois sous processus important :<sup>1</sup>

- ✓ La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan.
- ✓ La mise en texte : ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et théorique afin

---

<sup>1</sup>Romian.CH, op.cit. p. 232

de mettre en mots, en positions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisée à transcrire.

- ✓ La révision : qui a pour but de mettre le texte au point par des réécritures plus ou moins importantes. Elle s'appuie sur une lecture critique destinée à repérer les erreurs de détail.

### **2-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA**

BEREITER ET SCARDAMALIA (1987) présentent des descriptions en se basant sur l'analyse les comportements des adultes et des enfants pendant l'acte d'écriture ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse :

**1-knowledge- telling model** : traduisible « connaissance -expression ». Cette description consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée.

**2- knowledge- transforming model** : qui pourrait être traduisible par « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

### **2-2-3-Le modèle de DESCHENES :**

Deschenes (1988) qui est un psychologue, il propose un modèle de production écrite qui se compose de deux grands variables: la situation d'interlocution et le scripteur

- **La situation d'interlocution**: comprennent la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur, les sources d'information externes.

- **Le scripteur** : qui comprend en lui – même deux grands ensembles; les structures de connaissances et le processus psychologique, l'objectif du scripteur est de produire un texte dans un contexte défini avec ses modalités particulières

### **2-2-4-Le modèle de MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979) :**

Le modèle de Moirand marque une nette différence avec les autres modèles linéaires, puisque mettant en relation la production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui est susceptible d'aider l'apprenant à mieux élaborer sa production écrite.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue quatre composantes :

- 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- 2- les relations scripteur / lecteur (s).
- 3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4- les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

### **3- La « réécriture » et la « révision » :**

La réécriture et la révision sont deux concepts très importants dans l'amélioration de l'écrit.

#### **3-1-Définition de réécriture :**

La réécriture est définie comme : « *La réécriture est un modèle de calcul utilisé en informatique, en algèbre, en logique mathématique et en linguistique. Il s'agit de transformer des objets syntaxiques en appliquant des règles bien précises. ...* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>[http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture\\_\(arithmétique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture_(arithmétique))

Donc le fait de réécrire n'est pas recopier un texte corrigé ni l'améliorer par quelques ajouts, c'est après avoir localisé et analysé des problèmes et conçus des solutions possibles à ces problèmes.

La réécriture est le reprendre de travail d'écrire pour une nouvelle production mieux ajustée au projet. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit le mot de réécriture :

*« [...] En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit ».*<sup>2</sup>

Alors, le traitement de texte peut alors constituer un outil adapté à certaines des opérations qu'imposent la réécriture et la révision.

### **3-2- la définition de révision**

Selon le Dictionnaire de français La Rousse la révision est comme :

*« Opération consistant à modifier, compléter ou supprimer les dispositions d'un texte... »*<sup>3</sup>. Donc la révision est la base de l'apprentissage de la production écrite et l'un des moyens privilégiés de l'amélioration des textes produits. Elle permet la revue du texte produit, elle consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistique, soit sur les idées en les modifiant...) et de finaliser la rédaction ; *« la révision qui conduit le scripteur à relecteur, ratures, rajouts, réécriture. »*<sup>4</sup> En ce processus suppose que

---

<sup>1</sup>Romian.H, op.,cit. p.88

<sup>3</sup> La Rousse, Dictionnaire de français,2007,p95

<sup>4</sup> Romian.H, op.cit. p.87



Le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.<sup>5</sup>Le processus de révision se subdivise, quant à lui, en deux opérations :

- **La lecture**, qui permet de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte avec les buts poursuivis.
- **L'édition (ou la correction)**, qui consiste à corriger les erreurs détectées et à réécrire tout ou partie du texte pour en élaborer la version définitive.<sup>6</sup>

### **3-3-Les niveaux de la révision du texte :**<sup>7</sup>

La révision d'un texte se fait à deux niveaux de compétence :

- La surface textuelle : (la forme) c'est la microstructure ; ensemble des propositions (mots, phrases) renvoyant à la signification locale du contenu du texte, ce qui nous amène de bien savoir le code et la langue par exemple : l'étude linguistique des indices de cohésion textuelles (structures, connecteur....), syntaxe, lexique, orthographe...etc.
- Le contenu sémantique : (le fond), c'est la macrostructure ; ensemble des propositions les plus importantes ou les plus pertinentes et constitutives de la signification globale du texte. Cette méthode utilise généralement dans les textes narratifs (méthode de juge) qui permettent d'évaluer la lisibilité du texte

---

<sup>5</sup> Tardieu.C op.cit. p p.185

<sup>6</sup> Kada Souhila, Mémoire de magistère, *l'évaluation formative dans la motivation des apprenants du FLE*, Setif, 2010.

<sup>3</sup> MIREILLE. B-R, op.cit. p.117

produit du point de vue de lecteur c'est-à-dire la qualité qui est liée à la cohérence du texte produit.

Donc, on peut dire que la révision de surface textuelle accomplit la révision de contenu sémantique et chacune conduit à l'autre et l'inverse pour adopter la compréhensibilité par le destinataire de son propre texte.

#### **4-Enseigner le processus de la révision (l'édition)**

Ce processus est pour modifier le texte produit afin de l'améliorer c'est-à-dire que le scripteur peut provenir à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, des formes linguistiques, des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.).

La révision se passe en deux étapes le premier c'est « la lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et le deuxième c'est la « correction » dont laquelle le scripteur peut réduire la distinction entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

#### **Conclusion**

La production d'écrits met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte et aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit à produire par les apprenants. De plus, en production d'écrits les élèves ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production.

Nous avons dit que l'évaluation formative est très importante en pédagogie et ce pour améliorer les performances des apprenants, notamment à l'écrit en français langue étrangère. Afin d'appuyer les théories exposées dans cette étude, de vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la problématique, nous allons essayer de justifier notre hypothèse à travers une expérimentation.

## **1-Présentation du dispositif expérimental**

### **1-1-La démarche méthodologique**

En conformité avec nos objectifs à savoir : est d'attirer l'attention des enseignants vers les pratiques de l'évaluation formative. Nous avons adopté pour une démarche praxéologique. Notre dispositif expérimental sera articulé autour d'une expérimentation avec un groupe d'apprenants de 4<sup>ème</sup> AM.

Cet échantillon représente un profil d'élève intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Ces élèves, à l'issue de la 4<sup>ème</sup> année passeront un examen final qui leur permettra d'accéder en 1<sup>ère</sup> A.S.

### **1-2-Objectifs de l'expérimentation**

Deux objectifs ont présidé notre recherche :

1-Découvrir le rôle de l'évaluation formative dans la production écrite et l'apprentissage du FLE.

2-Observer les difficultés ou les complexités que pourraient rencontrer les élèves du moyen en expression écrite et analyser les démarches suivies par les enseignants

### **1-3-Le terrain**

Le CEM LEBSAIRA FATMA est situé à HAY EL IZDIHAR, un nouveau quartier de la ville de Biskra. Ce CEM dispose de vingt 25classes de cours, ainsi qu'une bibliothèque riche en livres scolaire mis à la disposition des apprenants.

#### **1-4-Destinataire de l'expérimentation**

Notre travail été mené au niveau de l'enseignement moyenne. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves de quatrième année moyenne au CEM de LEBSAIRA FATMA à Biskra.

Ce travail de recherche, aide donc à enrichir le champ des études, portant sur l'évaluation formative de la production écrite, en l'occurrence, son emploi dans l'amélioration de cette compétence.

Au début de notre travail de recherche, nous étions intéressées précisément par les apprenants de la troisième année secondaire, mais nous étions informés plus tard, que les classes d'examen n'ont pas assez de temps pour faire notre application ; ce qui nous a menés à changer notre corpus de recherche vers la quatrième année moyenne.

#### **1-5-Le corpus**

Afin de mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent de recueillir un corpus et de l'analyser à la lumière des approches théoriques. Pour ce fait, nous avons proposé aux apprenants un travail sous forme d'un teste visant l'évaluation de leurs performances de la production écrite, ainsi que de proposer une grille d'auto-évaluation pour aider les élèves à réécriture leurs texte.

La population ciblée est un groupe d'élève composé de 12 apprenants. La classe qui a été choisie pour cette expérimentation se compose de (8 filles et 4 garçons) de 4ème année moyenne, Ce sont des élèves qui ont à peu près le même âge (entre 13 et 14ans).

### **1-6-Le déroulement de l'expérimentation**

Notre expérimentation est divisée en deux étapes. L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes, à savoir : Un groupe expérimental et un groupe témoin. Les deux groupes seront engagés dans une tâche de production écrite.

<b>Prénoms des l'élèves du groupe (G1) expérimental</b>	<b>Prénoms des élèves du groupe (G2) témoin</b>
Mohamed Nour Elddin	Fatima
Nada	Noura
Moussa	Aicha
Jihane	Warda
Charihene	Nesrine
Mohamed Nadir	Khadidja

#### **1-6-1-Première étape : la séance d'écriture**

Dans cette première étape, il s'agit de produire un premier jet : elle porte sur la production d'un texte argumentatif.

#### **Consigne d'écriture**

Elle porte sur la production d'un texte argumentatif :

Vous avez un ami qui fume et vous voulez le conseiller pour arrêter la cigarette.

Rédigez dans une dizaine de lignes des arguments pour montrer à votre ami que ce phénomène est dangereux pour la santé et pour son avenir.

### **1-6-2-Deuxième étape : la séance de réécriture**

Pour la deuxième étape il s'agit d'une séance de réécriture à l'aide d'une grille d'auto-évaluation pour le groupe expérimentale.

Pour le groupe témoin, ils ont la même consigne du groupe 1 mais ils vont réécrire leurs textes sans grille d'autoévaluation.

Les critères	OUI	NON
-J'ai donné un titre à mon texte.		
-J'ai soigné la présentation de mon texte. (personnellement, je suis contre.....)		
-J'ai trouvé trois arguments convaincants.		
-J'ai illustré mes arguments par des exemples.		
-J'ai employé des connecteurs d'énumération pour enchaîner mes arguments.par exemple (d'abord, ensuite...)		
-J'ai vérifié la construction des phrases et la ponctuation.		
-J'ai laissé un alinéa et mis une majuscule au début de chaque paragraphe.		
-J'ai laissé un espace blanc après la première et la deuxième partie.		
-J'ai employé le présent de l'indicatif.		
-J'ai vérifié les accords nom-adjectif, sujet-verbe.		
-J'ai vérifié mon orthographe et soigné mon écriture.		
-A la fin, j'ai fait une synthèse de mes arguments.		

## **1-9-Outils d'analyse**

Pour analyser les textes des apprenants après la réécriture, nous avons établis quatre (4) indicateur : le lexique qui sera évalué en termes de richesse, de pauvreté et de pertinence, l'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence locale seront évalués en termes d'erreurs.ces critères et ces indicateurs nous permettront d'élaborer une grille d'analyse des textes produits par les apprenants lors de l'expérimentation.

### **1-9-1-Le lexique**

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Ainsi le scripteur se doit de choisir son lexique, le contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

### **1-9-2-L'orthographe**

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographe sont celles qu'on remarque le plus dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Ainsi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire.



### **1-9-3-La morphosyntaxe**

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

### **1-9-4-Les règles textuelles (la cohérence locale)**

La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de la qualité d'un texte. La cohérence locale concerne le plus bas de l'organisation textuelle.

### **1-9-5-Respect du plan du texte**

La structuration du plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques qu'il est regroupé en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la *cohésion* et la *connexion*.

**Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite**

<b>Critères</b>		<b>Indicateurs</b>
<b>1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives</b>		
<b>1-1-Difficultés linguistiques</b>		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Les règles textuelles (Cohérence locale)
<b>1-2-Difficultés socioculturelles</b>	<b>1-2-1-</b> Incohérences pragmatiques	Respect de la consigne
		Respect du plan du texte
	<b>1-2-2-</b> Incohérences énonciatives	Respect du temps de l'énonciation Le respect de la personne
<b>1-3-Connaissances référentielles</b>		Pauvreté et /ou richesse d'idée

## 2-Analyse et interprétation des résultats

Nous tenterons d'interpréter et d'observer les copies des apprenants à l'aide d'une grille d'analyse

### 2-1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives

#### 2-1-1-Difficultés linguistiques

##### 2-1-1-1Le lexique

Nombre de mots :

Les copies des apprenants de G1 expérimental	Les copies des apprenants de G2 témoin
496	324

### Commentaire

Les mots utilisés sont pour la plupart limités. Le nombre important des arguments ne dépasse pas trois arguments et chaque arguments contient entre 12 et 14 mots, sauf un élève de G1 qui à un lexique riche dont lequel ces arguments sont au nombre de 30 à 40mots.

En remarque aussi la répétition des arguments dans le G2 qui ont le même sens par exemple : (la fumé provoque beaucoup des maladies/le tabac est négative pour la santé) et ça renvois à un vocabulaire pauvre.

##### 2-1-1-2-L'orthographes

Les apprenants	G1	G2
<p><b>Les Erreurs</b></p>	<p><b>A1:</b> nosif,(lex),et causer(conj), donjoroux(lex), homm(lex), lacriz(lex)</p> <p><b>A2 :</b> Une phénomène(lex), mersi(lex), moi contre(conj),dangereux(lex),plusseurs(lex), ilcausé(conj), becoup(lex), la cancer(gram), décide arrête(conj).</p> <p><b>A3 :</b> denji(lex), il denji(conj), la couse(lex), l'homes(lex).</p> <p><b>A4 :</b> le cigarette(gram), la fumer(gram), puisque.</p> <p><b>A5 :</b> le tabajisme(lex), des maladie(gram), les autre(gram), ,la maladi (gram), que réfléchir(conj), parsque(lex),</p> <p><b>A6 :</b> Sociéti(lex), des phénomène(gram), des problème(gram), qui toche(lex), qui ils(gram), bengereu(lex), nocise(lex), exmple(lex), le cigarette cette phénomène(gram), les autr(gram), parsk(lex) , cet phénomène(gram), mefait(lex), détruit de les gents(lex), dabord(lex), les malad(gram), de la l'argent(gram), je vons demande(gram),</p>	<p><b>A1 :</b>le cigarette(gram), la fuméré(gram), ton santé(gram),pbeaucoup(lex) ,la cancer(gram), quelques conseil(gram), il faux(conj), , la corps(gram),</p> <p><b>A2 :</b> / <b>(la feuille est blanche)</b></p> <p><b>A3 :</b>tu chaque année(conj), ensuit(gram), nosive (lex),la vue(lex), il est causé(conj), le fume(gram), il faut évité(conj), cigaratte(lex), un fléaus(lex), beaucoup maladie(gram), le censer(lex).</p> <p><b>A4 :</b> Sonté(lex), il faut évitée(conj), couse(lex), poumont(lex), il faudré(conj) , narveau(lex), il fais(conj), cigareté(lex), d'abour(lex), cigarate(lex), il à (conj), plusieurs maladie(gram), concer,(lex) phsique(lex), it(lex), cigaréte(lex), jeuns(lex).</p>

		<p><b>A5 :</b> Cigar(ex), tu as fumer(conj), c'est sa grand problème(gram), dangerous(lex), ton santé(gram), santéfique(lex), jeste(lex), la fumé(lex), il caus(conj), il faut stopé(conj), pour gajner l'argent(lex), je vais réfléchir(lex), boucup(lex), je vais stope(conj), mon santé(gram), pour dévellope(gram), bour qui?(lex),tu fumer(conj), canser(lex), scosité(lex).</p> <p><b>A6 :</b> il es fumer(conj) , le cigaratte (gram), parceque(lex), la consare(lex), , ju suis(lex), pollition(lex), les clima(gram), fnalement(lex).</p>
<b>Nombre de fautes</b>	<b>44</b>	<b>60</b>

**Commentaire**

D'après l'analyse des copies, on a constaté que la plus part des élèves de groupe 2 ont une grande difficulté au niveau de l'orthographe, et aussi on a trouvé des lacunes en orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots plus que l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire, ainsi des défaillances au niveau du temps verbal, le genre et le nombre. Chez le groupe 1, les élèves ont des erreurs moins que le groupe 2 est cela grâce à la grille d'autoévaluation dans laquelle ils vérifient leurs fautes d'orthographe.

### 2-1-1-3-Morphosyntaxe

G1	G2
<p><b>A1</b> : il ya une mon ami,il veut par etre, cansare de bouche, il ferait un bon medecin.</p> <p><b>A2</b> : Je viens juste de sortir de chez le médecin, cancer de bouche, Il faut des gents comme lui pour obliger les autres à garder la santé.</p> <p><b>A3</b>: /</p> <p><b>A4</b> : je suis contre la cigarette puisque la cigarette, la cigarette et la fumé elle cause, sucar.</p>	<p><b>A1</b> : moi contre.</p> <p>poluer le l'air, par ce que cause, il faux éviter la fumé pour plusieurs aavantage, for exemple.</p> <p><b>A2</b> : se façonner et tabac symptome social répondu est famil il denji nombreux la couse maladi , rabo, noir poument, saratan poumon, Arriération bays et régression culture.</p> <p><b>A3</b> : Beaucoup personne dans le monde en sont victimes, le fumé est nocivé sur la vie de l'homme, le</p>

<p><b>A5 :</b> Je vais super bien et toi, comment tu vas, la fumé est un jest négative, Il faut stopé la fumé pour etre sante,pour vivant sur un propre vie et ville, je vais réflichir sa.</p> <p><b>A6 :</b> Qui laisse les gens murent, a travers le temps.</p>	<p>fumé peur pour la santé, il faut éviter pour la cigarette, Il fais que je le conseils de s'arrêt, concer de la bouche, (for exemple, saratan poumon, rabou.</p> <p><b>A4 :</b> Il fais que je le conseils de s'arrêt, concer de la bouche, (for exemple, saratan poumon, rabou.</p> <p><b>A5 :</b> je nous conseillons, éviter sur la cigarette, le tabajisme il provoque</p> <p><b>A6 :</b> la cigarette nosif notre santé, cette phenomène la cigarette causer.</p>
--	--

## Commentaire

Pour le groupe2, on a remarqué que les apprenants ne respectent pas les règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels dont laquelle il y a l'interférence avec l'arabe classique (sucar, rabou...) et l'anglais (for exemple).

### 2-1-1-4- Les règles textuelles (la cohérence locale)

Les textes produits sont intelligibles et pas suffisamment développés pour satisfaire l'essentiel des attentes quant au contenu, même si la production est sans originalité. La progression de l'information est respectée

Concernant la forme, la majorité du groupe 2 n'a pas écrit la forme d'un texte argumentatif parce qu'il y a absence des titres, pas d'espace blanc entre chaque argument, et la conclusion n'est pas disponible.

## **2-2 Difficultés socioculturelles**

### **2-2-1 Incohérences pragmatique**

#### **2-2-1-1 Respect de la consigne**

On a remarqué que tous les élèves ont suivi la consigne, car le sujet de la cigarette est clair pour tous les élèves et qu'il est un phénomène social.

#### **1-2-1-2- Respect du plan du texte**

Le groupe 2 n'a pas respecté le plan du texte c'est-à-dire aucune conclusion au texte sauf un apprenant, et aucun espace blanc entre les arguments.

C'est le même cas du groupe 1 avant la correction, mais grâce au grille d'autoévaluation, ils ont amélioré leurs textes et ils ont organisé le plan.

### **1-2-2-Incohérences énonciatives**

#### **-Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne)**

Après avoir analysé les copies, nous avons remarqué que la majorité des élèves ont conjugué les verbes au présent. Donc leur niveau en conjugaison est admirable.

### **1-3-Connaissances référentielles**



Les arguments présentés par les apprenants du deuxième groupe n'ont pas vraiment convaincus. Mais ceux du premier groupe, après la correction, nous avons trouvé qu'il ya des apprenants qui ont changé leurs arguments et ont réécrit des idées plus logiques.

- **Pauvreté et /ou richesse d'idée**

Nous avons remarqué que les majorités des apprenants ont des informations sur les effets de la cigarette.

### **3-Défendre une thèse**

Notre travail s'appuie sur l'analyse des copies des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne pour vérifier l'efficacité de la grille d'autoévaluation sur la production écrite des élèves.

A travers cette expérimentation, nous avons trouvé que l'utilisation de la grille d'autoévaluation a amélioré le travail rédactionnel des apprenants par rapport au travail de ceux qui n'utilisent pas cette dernière.

L'autoévaluation permet une prise de conscience par l'apprenant, de ses erreurs et elle est également 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, donc l'autoévaluation ne vise pas non seulement à l'amélioration des écrits des élèves, mais aussi à les aider dans la compréhension des contenus de leurs apprentissages.

D'après l'analyse des copies, nous avons constaté que la grille d'autoévaluation est une grille efficace à l'amélioration de la production écrite chez l'apprenant et l'aide à être autonome dans son apprentissage - et responsable de ses erreurs.

Dans notre recherche qui porte sur le rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement d'apprentissage de production écrite en FLE, nous avons objectif rappelons que notre objectif était de procéder ou suivie des élèves et de dicter les difficultés rencontré l'hors du processus d'enseignement apprentissage du FLE pour bien y remédier. Ce thème qui à la fois est complexe et passionnant. Nous l'avons travaillé trois chapitres pour deux cadrage théorique et une partie pratique.

En effet, l'évaluation formative constitue un facteur de suivie et de contrôler la compétence rédactionnelle des apprenants en classe de FLE.

L'acte d'évaluation formative de la production écrite demande à l'évaluateur une maîtrise du contexte de l'évaluation et le choix approprié des dispositifs mis à sa disposition en vue de mesurer, d'estimer et tester les rendements ainsi que les compétences des évalués d'une part ; de se départir de sa subjectivité, d'autre part.

La production écrite est une activité très importante dont la quelle l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

L'usage d'une grille d'autoévaluation permet de faire une correction utile, car elle aide le scripteur dans sa démarche d'écriture.

Au fil des interventions, l'apprenant améliore et augmente ses stratégies de correction. Vue de cette façon, la grille d'autoévaluation sera davantage considérée comme un guide, comme un outil précis permettant au apprenant de diagnostiquer les difficultés et permettant à de situer ses erreurs, de les comprendre pour ensuite mieux les corriger et les intégrer.

L'acte de corriger et de coter les fautes pourra alors être vu comme menant à des apprentissages. Un certain nombre de principes de correction formative gagnent à être respectés afin d'assurer toute sa qualité à l'activité de correction pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent de l'identification des méthodes les plus adéquates pour une didactique efficace.

Signalons que les lacunes enregistrées ont besoin de temps pour qu'elles soient dépassées. A cet égard, et pour remédier à une telle situation, une intensification d'activités cohérentes et répondant à des objectifs d'apprentissage pourrait avoir l'impact espéré.

Par ailleurs, les enseignants doivent réfléchir sur les stratégies à mettre en œuvre pouvant aider les apprenants à se prendre en charge, en s'impliquant davantage dans leurs apprentissages.

Enfin, nous espérons que ce travail ouvrira des perspectives de recherches plus posées et plus rigoureuses en articulant l'étude des différents types de l'évaluation formative avec les outils de la technologie de l'information et de la communication formation (TICE) telle que les logicielles de correction et les sites web

## Les ouvrages :

- Astrid Brousselle , François Champagne ,André-Pierre Contandriopoulos et Zulmira Hartz ,*l'évaluation : concept et méthodes* ,2<sup>ème</sup> édition, montréal ,2011
- Charles Delorme, *l'évaluation en questions*, 6<sup>ème</sup> édition, préface de Guy Avanzini,2 rue mourice –Hermann,92133Issy-les-Moulineaux cedex , 2003
- Claire Tardieu, *La didactique des langues en quatre mots clés : communication –culture-méthodologie-évaluation*, Paris, 2011
- Conférence internationale OCDE/CERI« *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques* »CERI Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement évaluer l'apprentissage : L'évaluation formative,2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2008
- Hélène, Romian, *Évaluer les écrits à l'école primaire*,2<sup>ème</sup> édition, Paris, 1991
- Guillon .C, *Les évaluations scolaires*, Hachette Education, Paris, 2004
- Mireille Blanc-Ravotto, *l'expression orale et l'expression écrite en français*, 1<sup>ère</sup> édition, Paris, 2005
- Patricia H. Westheimer et Vicki Townsend Gidds, *Savoir écrire pour diriger*, 3<sup>ème</sup> édition, USA, 1989

## Ouvrages lexicographique :

- Philippe champy et Christiane eteve,Jean-claud forquin&AndréD.Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* , 3<sup>ème</sup> édition, Paris,2009
- LAROUSSE, Le dictionnaire de français, Paris, 2007
- Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française.

## **Sitographie :**

- <http://fr.wikipedia.org/wiki.25-01-2015> à 20 :30h
- [www.uottawa.ca/academique/arts/lettres/reuter.PDF.12-04-201a](http://www.uottawa.ca/academique/arts/lettres/reuter.PDF.12-04-201a)  
18 :00h

## **Mémoires et thèses :**

- KADA Souhila, l'évaluation formative dans la motivation des apprenants *du FLE*, Mémoire de magistère, *Sétif, 2009 /2010*.
- HARFOUCHE Fouad, *L'évaluation en question : La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère (FLE)*, Mémoire de magistère, Batna, 2007/2008

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Mohamed Kheider –Biskra  
Faculté des lettres et des langues  
Département des langues étrangères  
Filière de français**



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master  
Option : *Didactique des langues-cultures***

**Le rôle de l'évaluation formative dans l'Enseignement-  
Apprentissage de la production écrite en FLE**

***Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM CEM Lebsaira Fatma à Biskra***

**Sous direction de :  
M. CHELLOUAI Kamel**

**Présentée par :  
LOUAFI Chahinez**

**Année universitaire :  
2015-2016**

# REMERCIEMENTS :

*Je tiens à remercier tout d'abord :*

*Le bon Dieu pour m'avoir aidée à atteindre notre but.*

*Je tiens à remercier ceux qui m'ont donné beaucoup de soin à l'élaboration de ce modeste travail. et m'ont guidé sur le bon chemin, en espérant que ce mémoire soit le reflet de la bonne formation que j'ai reçue.*

*Je tiens à remercier vivement mon encadreur Monsieur **Kamel CHELLOUAI** pour le soutien et l'aide qu'il n'a jamais manqué de m'apporter, aussi pour ses conseils et ses orientations durant l'élaboration de ce travail.*

*Je remercie aussi les membres du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer cette mémoire à sa juste valeur, et de nous faire part de leurs remarques sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*A ma lumière qui j'ai la perdue, qui est toujours dans mon esprit, malgré son absence, son amour resteront pour toujours gravés dans mon cœur.*

*Mon père qui m'encourage toujours pour réaliser mes rêves, avec ses conseils, à mes sœurs, leurs maris et leurs enfants. Sans oublier mon frère et son mari et leur petit Louai.*

*A mon adorable sœur Wahiba qui me pousse d'aller vers la réussite et le savoir.*

*A mes chères amies, Ibtissem, Amira, Halima, Lamia mes jumelles qui partagent avec moi le pire et le meilleur des moments.*

*A toute personne qui me connaît et m'aime. !*



Dans le domaine éducatif, l'évaluation est l'un des points les plus discutés. Le concept a été successivement lié à l'idée de sélection, parfois même d'exclusion et il a pris ensuite une valeur purement descriptive avant d'assumer l'idée de progrès et d'aide à l'apprentissage via différents outils. Ces outils ont pour but d'aider les apprenants à se concentrer sur les objectifs d'apprentissage, à s'autoévaluer, à faire le suivi de leurs progrès et à les accompagner lors de l'assignation des tâches individuelle ou groupale.

Notre étude s'inscrit dans la problématique de l'évaluation en classe de langues étrangère. L'évaluation en classe est devenue partie intégrante du processus d'apprentissage. Dans cette perspective, il s'avère nécessaire donc de s'interroger sur les modalités de son intégration et sur sa contribution quant au développement des compétences de production écrite chez les apprenants.

Nous avons constaté que la plupart des enseignants proposent des tâches de production écrite en FLE à leurs apprenants sans que pour autant, ils ne s'intéressent à l'évaluation formative des textes rédigés, malgré que cette dernière soit devenue un acte essentiel dans le processus d'apprentissage.

Notre objective est d'attirer l'attention des enseignants vers les pratiques de l'évaluation formative. Ce type d'évaluation informe l'apprenant et le professeur sur un processus en cours d'accomplissement, en permettant la vérification des acquis des apprenants, leur suivie durant la progression des apprentissages et leur sensibilisation aux difficultés qu'ils rencontrent.

Notre problématique est la suivante : Comment l'évaluation formative contribue-t-elle au développement des compétences de production écrite chez les apprenants ?

Pour répondre à cette problématique, nous proposons l'hypothèse suivante: grâce aux grilles d'auto-évaluation, l'évaluation formative sensibilise les apprenants aux propriétés des textes à produire et contribue au développement de leur compétence de production écrite.

Pour la confirmation ou l'infirmité de notre hypothèse, nous avons optés pour une démarche méthodologique de nature praxéologique. Une expérimentation sera menée auprès d'apprenants de 4<sup>ème</sup>année moyenne. Cette dernière consiste en une tâche de production écrite. Les apprenants seront dans un premier temps invité à rédiger un texte argumentatif, et dans un second temps à le réécrire en utilisant une grille d'auto-évaluation. Notre corpus sera composé de l'ensemble des textes rédigés par les apprenants dans le cadre de la tâche précédemment citée.

Notre travail est composé de trois chapitres. Le premier chapitre est consacré à la production écrite. Quant au deuxième chapitre, il est réservé à l'évaluation en focalisant notre intérêt sur l'évaluation formative de la production écrite via des grilles d'autoévaluation. Dans le troisième chapitre, nous présenterons dans un premier temps notre expérimentation (nature, corpus, échantillon, déroulement de l'expérimentation et les outils de collecte et d'analyse des données), pour passer dans un deuxième temps à l'analyse et à l'interprétation des données.

## Introduction

L'efficacité ou les limites de tout enseignement, et de tout acte éducatif doit être soumis à une certaine évaluation, donc l'évaluation est considérée comme un besoin primordial dans le domaine de l'éducation. Elle a pour objectif global d'être au service des acteurs du processus éducatif.

L'évaluation formative de la production écrite aide les enseignants à augmenter la qualité des travaux à effectuer en classe, à mieux évaluer les forces et les besoins des apprenants, à utiliser des stratégies d'intervention appropriées, à leur donner une rétroaction profitable et à les aider à développer leurs propres outils d'évaluation.

Dans ce premier chapitre, nous avons jugé indispensable et incontournable de mettre en exergue quelques éléments d'évaluation, afin de délimiter et cerner notre champ d'étude et axer notre travail sur l'évaluation dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE).

### 1- Définition d'évaluation

D'après la définition de Ketele et Roegiers cité dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, « *confronter un ensemble d'information à un ensemble de critères, en vue de prendre une décision* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Philippe Champy & Christiane Eteve, Jean-Claud Forquin & André D. Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, p. 391

D'après cette citation nous comprenons que le terme de l'évaluation signifie la détermination de la valeur d'un ensemble d'informations qui dépendent à un ensemble de critères pour prendre décision.

D'après la définition de Stufflebeam(1980) citée dans le dictionnaire le Petit Robert de la langue française l'évaluation consiste à « *délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possible* »

A partir de ce qui précède, l'évaluation donne un jugement sur les informations et les décisions.

Donc évaluer c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, et de mettre en relation des éléments issus d'un observable(ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre une décision.

Le terme d'évaluation désigne l'action d'évaluer et de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose. Elle est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage. Ce concept est utilisée pour mesurer ce que les apprenants ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les apprenants d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis et suivre leur acquis.

L'évaluation porte sur trois objets, à savoir : le savoir, le savoir-faire et la savoir-être et elle amène l'évaluateur à déterminer le but et le principe de l'instrument de même qu'à en préciser le contenu.

## **2- L'évaluation : éléments historiques<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> - Sous la direction de BROUSSELLE. A, CHAMPAGNE. F, ANDRE. P, Contandriopoulos et Zulmira Hartz, l'évaluation : *concept et méthodes*, 2<sup>ème</sup> édition ,Paris , 2011, p.28-48

Pour bien comprendre la diversité et la richesse du champ de l'évaluation d'aujourd'hui, il est nécessaire d'en retracer l'histoire qui nous montre que sa nature est changeante et contingente. Pour suivre l'histoire de l'évaluation nous résumons ses moments essentiels à travers les quatre générations suivantes :

- **La première génération de l'évaluation :** (la Mesure)

Dans cette période, l'évaluation dans le champ de l'éducation reposait essentiellement sur la mesure. Elle consiste à utiliser des tests standardisés pour obtenir un portrait objectif et juste des capacités des apprenants. Il s'agit de mesurer les écarts par rapports à la norme et de classer les sujets observés. Ce type d'évaluations s'inscrit dans le paradigme scientifique et fait appel à la méthode expérimentale.

- **La deuxième génération de l'évaluation :**(la Description)

Cette période est marquée par l'émergence d'une nouvelle approche dans laquelle l'enseignant cesse d'être considéré comme un simple technicien et doit aussi décrire les programmes, comprendre leur structure et leurs faiblesses afin de déterminer s'ils permettent de répondre aux objectifs et, finalement, faire des recommandations pour favoriser leur amélioration

- **La troisième génération de l'évaluation:** (le Jugement)

Cette période se caractérise par un élargissement du cadre conceptuel et des fonctions de l'évaluation. De nouvelles méthodes font leur apparition, on considère désormais que l'évaluation doit permettre de poser un jugement et une intervention. L'enseignant se voit attribuer le rôle de

juger, pour étayer son jugement, il continue d'utiliser l'information descriptive et la mesure.

- **La quatrième génération de l'évaluation** :(la Négociation)

Cette dernière période est marquée par les initiatives destinées à élargir à la fois la diversité des agents engagés dans la production de l'évaluation et les approches méthodologiques, le rôle de l'enseignant est s'assurer de la mise en place des activités pour permettre à tous les acteurs concernés de réaliser collectivement l'activité évaluative, l'objectif est de permettre à l'apprenant d'être autonome dans son apprentissage (apprendre à apprendre).

### **3-Les types d'évaluation**

Il existe plusieurs types d'évaluations scolaires correspondant à autant de façon de mesurer les acquis des apprenants ; et c'est à partir de l'intention de l'évaluation et du moment d'apprentissage qu'on peut distinguer trois types d'évaluation :

#### **3- 1 L'évaluation diagnostique**

Ce type d'évaluation se fait avant que les apprenants commencent leur apprentissage dont le maître fait donner une mesure aux connaissances de ceux-ci comme dit la citation suivante :

*« Serait diagnostique toute évaluation d'un ensemble consciemment organisé par l'apprenant de comportements à mobiliser pour un apprentissage ultérieur... l'évaluation diagnostique située au début de cette série d'apprentissage porterait elle –même sur une compétence similaire*

*dont l'actualisation permettrait la mesure par l'élève et par le maître de connaissances déclarative »<sup>1</sup>*

Elle sert, avant de commencer un apprentissage, pour faire le point sur ce que l'apprenant sait et sait faire, compte tenu de ce dont il a besoin pour entamer un nouvel apprentissage et le réussir. Elle a pour objectif de permettre à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise des pré-requis (connaissances préalable) par les élèves, afin de planifier des activités appropriées à leurs besoins.

Ce type d'évaluation nous permet de s'assurer de la bonne maîtrise des connaissances ou compétences nécessaires pour permettre à l'apprenant de s'engager dans une nouvelle séquence avec de bonnes chances de succès.

La citation suivante explique le rôle de l'enseignant, qui s'agit d'avoir une idée sur le niveau et ces compétences de ces apprenants :

*« Son objectif est de permettre à l'enseignant de connaître le niveau de maîtrise des pré-requis par les élèves ; afin de planifier des activités appropriés à leur besoins »<sup>2</sup>*

L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des apprenants avant l'entrée dans une unité d'apprentissage. Elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation

Pour certains, ou apprenants des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des apprenants.

---

<sup>1</sup> CEPEC sous la direction de DELORME. C, *l'évaluation en questions*, 6<sup>ème</sup> édition, Paris, 2003, p. 91

<sup>2</sup> SCALLO. G, *l'évaluation formative des apprentissages*, 2<sup>ème</sup> édition,, Paris, 2011, p. 56

### 3-2 L'évaluation formative

Selon la définition de dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation :

*« L'évaluation est formative si elle sert à déterminer les démarches correctives les plus efficaces pour se rapprocher encore davantage des objectifs fixés. »<sup>3</sup>* . Donc, elle est pour vérifier quels sont les acquis des apprenants et les suivre dans la progression des apprentissages et les renseigner sur la distance qui les sépare de l'objectif et sur les difficultés qu'ils rencontrent.

L'évaluation formative est liée à la formation de l'apprenant c'est-à-dire elle repère les points qui paraissent difficile pou lui comme l'explique cette citation :

*« L'évaluation formative a pour but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en notes ou en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître »<sup>4</sup>*

L'enseignant doit faire en sorte de se focaliser sur chaque apprenant afin de l'aider dans ses apprentissages et de surmonter ses difficultés. L'évaluation formative consiste donc à recueillir de l'information sur les erreurs d'un apprenant pour réaliser un diagnostic à propos de celles-ci et lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.

Claire Tardieu a clarifié le rôle de l'évaluation formative à travers la citation suivante :

---

<sup>3</sup> CHAMPY.P et christiane eteve, Jean-claud forquin & André D. Robert op.Cit., p.393

<sup>4</sup> GUILLON. C, *Les évaluations scolaires*, Hachette Education, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2004, p. 6



*« Elle s'effectue en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie ... doit également donner à l'élève les moyens de se situer dans sa propre progression et l'aider dans son effort personnel en lui donnant du sens. »<sup>5</sup>*

Donc, cette évaluation se conçoit alors comme un instrument pédagogique orienté sur l'apprenant passant pas une valorisation du statut de l'erreur, ce dernier ne devient plus le résultat de l'ignorance de l'élève mais révèle des procédures ou des connaissances à modifier.

Elle n'est pas « un piège », elle est au service de l'apprenant pour lui permettre de mieux progresser dans ses apprentissages.

### **3-3 L'évaluation sommative**

Ce type d'évaluation se fait pendant la formation, elle témoigne de la progression des apprentissages de l'apprenant tel qu'il est cité dans l'expression ci-dessous :

*« L'évaluation est sommative si elle se contente de constater et certifier le résultat des actions précédentes. »<sup>6</sup>*

D'après cette citation en savoir que l'évaluation sommative a pour but de vérifier les résultats des apprenants afin de connaître le niveau de chaque apprenant.

---

<sup>5</sup> Claire.T, *La didactique des langues en quatre mots clés : communication –culture-méthodologie-évaluation*, Paris, 2011, p. 189

<sup>6</sup> CHAMPY.P&christiane eteve,Jean-claud forquin&AndréD.Robert, op.Cit., p. 392

Ce type d'évaluation, on perçoit l'erreur mais on ne connaît pas la démarche qui a amené l'apprenant à produire une réponse fautive. Elle ne se soucie pas de connaître la cause des erreurs. La démarche sommative est de l'ordre de la « mesure » ou de la « note ». L'intérêt pour l'évaluateur est de vérifier si les objectifs d'apprentissages qu'il s'était fixés ont été atteints par les apprenants. L'évaluation sommative atteste du progrès des apprenants, permet un classement ou la certification d'une réussite ou d'un échec, elle intervient à la fin des apprentissages et permet de voir s'il y a eu une évolution.

#### **4-Les fonctions de l'évaluation**

Il s'agit trois fonctions principales de l'évaluation :

##### **4-1 Le pronostique**

C'est une fonction d'orientation, elle sert à évaluer les prés-requis, à examiner si l'apprenant est prêt à un apprentissage donné, et s'il peut entreprendre les études projetées. Elle a pour but de découvrir les atouts et des points faibles de l'apprenant.

Donc l'apprenant aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. C'est-à-dire l'apprenant a connu ses lacunes et ses points forts.

##### **4-2 Le diagnostic**

L'évaluation est diagnostique quand elle permet d'engager un apprentissage.

Le diagnostic est une dimension nécessaire de toute évaluation, la centration de cette fonction permet en tout cas, d'organiser une classe ou un ensemble de classes en groupes d'intérêts, constitués en croisant sans cesse les difficultés et les ressources des apprenants, c'est-à-dire en cherchant ou s'articulent l'intérêt défini par le maître – ce qui est « dans l'intérêt » de l'apprenant – et l'intérêt vécu par l'apprenant – ce qui « l'intéresse ».

### 4-3 L'inventaire

C'est le bilan d'acquisition des apprenants au terme d'un apprentissage donné, son rôle est de certifier qu'un certain niveau est atteint (l'évaluation certificative) vise la reconnaissance des apprentissages réalisés ou encore l'attestation des compétences que les apprenants doivent démontrer au sortir d'un programme d'études.

Dans la citation suivante on trouve une explication d'une fonction de l'évaluation :

*« Il s'agit bien de comptabiliser les ressources exploitées pour réutiliser les acquis antérieurs en vue de certifier leur appropriation. Elle est une manière de borner artificiellement un processus continu »<sup>7</sup>*

Donc cette fonction vise autant à déterminer le produit de la formation obtenu qu'à servir de base à la poursuite de l'action –maintenue en l'état. son but non seulement d'observer l'évolution et la tendance générale des performances, mais surtout d'établir ce sur quoi la formation a été efficace, insuffisante ou sans effet.

---

<sup>7</sup> DELORME. C, op.Cit., p.85

## 5-Les modes d'évaluation

Il existe deux modes de l'évaluation :

### 5-1 L'évaluation normative

L'évaluation normative correspond le plus souvent à des normes sociales (BAC, BEM, brevet etc....).

Ce mode d'évaluation est défini comme : « *consiste à porter un jugement sur les structures, les processus et les résultats de l'intervention en regard de certaines normes.* »<sup>8</sup>

D'après cette citation on comprend que l'évaluation normative suit des règles pour réaliser son objectif et son rôle, donc elle est une évaluation qui situe les apprenants les uns par rapport aux autres, en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence.

Dans l'évaluation scolaire courante, la norme de référence est bien souvent constituée par les performances moyennes du groupe classe (résultats comparés aux résultats du groupe)

Elle est mise en œuvre dans le cadre des examens, elle n'est donc pas liée à une situation particulière de classe. Elle s'impose à tous, dans des conditions identiques.

### 5-2 L'évaluation critériée

Dans une perspective d'évaluation critériée la performance d'un apprenant est évaluée par rapport à l'objectif fixé et l'enseignant à pour but

---

<sup>8</sup> Sous la direction de Astrid Brousselle , François, Zulmira, Hartz ,op.Cit., p.87

de déterminer le niveau minimum souhaitable des capacités à acquérir par les apprenants.

L'évaluation des résultats se fait par rapport aux objectifs à atteindre. Dans l'évaluation critériée les résultats ne sont pas présentés sous forme quantitative, mais l'intérêt est porté surtout sur la mise en évidence des habiletés ou capacités acquises.

## **2-L'évaluation formative dans la production écrite**

L'évaluation formative de l'écrit représente un intérêt primordial dans la vie d'un apprenant scolarisé.

En ce qui concerne l'évaluation formative, nous allons donner quelque concept de ce type d'évaluation

### **2-1- Les stratégies d'évaluation formative**

La mise en pratique d'une évaluation formative nécessite l'élaboration de stratégies d'intervention. Elle met à jour la relation qu'entretient l'apprenant au savoir et à sa propre formation en l'observant via des grilles de comportements attendus et d'autoévaluation.

L'enseignant analyse les interactions entre les caractéristiques de l'apprenant (qu'il connaît à travers l'observation entre autres) et la caractéristique et la tâche qui lui a été proposée pour construire une stratégie plus adéquate.

D'ailleurs, ce type d'évaluation consiste à recueillir de l'information sur les erreurs d'un apprenant pour réaliser un diagnostic à propos de

celles-ci et lui proposer une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.

L'erreur n'est plus le résultat de l'ignorance de l'apprenant mais montre des procédures ou des connaissances à modifier. L'évaluation formative doit tenir compte des instruments qui doivent à côté du contrôle des savoirs, s'appuyer sur un modèle cognitif pour proposer des situations dans lesquelles les apprenants auront à mettre en œuvre les activités mentales différentes. Chaque modèle doit respecter trois étapes : l'observation (collecte des informations), l'interprétation (le diagnostic des difficultés rencontrées) et l'adaptation.

Les formateurs et les apprenants travaillent à l'obtention de résultats satisfaisants, ces résultats doivent mener à établir ou réajuster un plan d'action dont la fonction est de favoriser la qualité de l'enseignement-apprentissage.

## **2-2 L'évaluation formative : un outil pour dynamiser les performances des élèves et développer les compétences du « savoir apprendre »**

Étant également de l'autoévaluation, l'évaluation formative confère un statut différent à l'élève, en faisant de lui, non plus un simple exécutant de directives, mais un acteur de son apprentissage. L'apprenant devient capable d'un jugement critique et différencié sur lui-même. Il est donc fortement impliqué dans l'évaluation.

Elle peut faire sentir à l'apprenant qu'il produit son propre apprentissage plutôt que d'ingurgiter en vérifiant de temps en temps que cela se passe bien, qu'il digère bien.

L'évaluation formative permet de mettre en valeur les efforts de l'apprenant dans son application, son implication et son comportement. Elle prend en considération la personnalité de l'apprenant face à son texte, donc elle vise à orienter le regard de l'apprenant vers son apprentissage plus que vers sa note. L'ambition de cette évaluation est « *d'apprendre à l'élève à apprendre* »<sup>1</sup>. Donc elle développe chez l'apprenant une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation, et d'être autonome dans la construction de ses savoirs et ses connaissances.

Cette méthode interactive d'évaluation développe les compétences du « savoir apprendre » des apprenants en mettant l'accent sur le processus de l'enseignement/apprentissage et en y associant activement les apprenants. Elle développe également leurs compétences en matière d'évaluation mutuelle entre pairs et d'auto-évaluation et les aide à élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage efficaces.

Par ailleurs, ce type d'évaluation devient un des temps forts pour tous les apprenants dans une classe et par les effets de renforcements qu'elle assure, elle facilite chez eux la fixation de la compréhension. Cependant, l'innovation décisive qu'apporte l'évaluation formative réside essentiellement dans les effets de régulation. Cette régulation modifie l'activité de l'apprenant qui sera à même de réajuster sa progression par les différentes informations qu'il recevra. « *Mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où il peut aller* »<sup>2</sup>L'évaluation formative s'est révélée être d'une grande grande efficacité pour améliorer le niveau des apprenants, l'équité dans

---

<sup>1</sup> Conférence internationale OCDE/CERI « *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques* » CERI Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement évaluer l'apprentissage : *L'évaluation formative*, 2008, p.3

<sup>2</sup> Delorme. CH, *op.Cit.*, p. 26

leurs résultats, ainsi que leur capacité à apprendre. Cependant, les enseignants

peuvent encore se servir de normes lorsqu'ils définissent les facteurs à l'origine des écarts de performances entre les apprenants et adaptent leur pédagogie pour répondre à des besoins individuels.

### **2-3 Les composantes de l'évaluation formative <sup>1</sup>**

L'évaluation formative contient cinq composantes les suivants :

- **Première composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation**

Les chercheurs ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs et argumentés des performances des apprenants que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail.

La plupart des experts considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage. L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage.

- **Deuxième composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des apprenants vers Ces objectifs**

---

<sup>1</sup> Conférence internationale OCDE/CERI, op.Cit., p.6-10



Les enseignants des établissements observés se servent de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux apprenants en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les plus

faibles. Ils ont également délaissé les systèmes traditionnels de notation – qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des apprenants (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque élève à celles de ses pairs) – au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un élève vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

- **Troisième composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants**

Les enseignants des établissements observés ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'apprenants, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels. Les enseignants remarquent que les apprenants les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. Ils s'efforcent d'aider les apprenants à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Les observations des premières recherches laissent à penser qu'il faut entièrement repenser les stratégies visant à garantir l'équité des résultats. Mais, il est également nécessaire d'affiner les recherches sur l'influence des méthodes d'évaluation formative sur les différents apprenants. Ces recherches pourraient examiner si et comment, l'évaluation formative peut répondre aux besoins des apprenants sur la base de leurs différences

personnelles telles que le style émotionnel ou l'ethnicité, la culture, le milieu socio économique ou le genre.

-

- **Quatrième composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des apprenants**

Les enseignants des établissements observés recourent à des méthodes variées pour évaluer les progrès individuels des apprenants dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes. Les apprenants qui ne réussissent pas bien certaines tâches ont la possibilité de démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres. Ces évaluations variées permettent également de recueillir des informations sur l'aptitude des élèves à transférer les acquis à de nouvelles situations – une compétence jugée importante pour le « savoir apprendre » – et aussi sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'apprenant.

- **Cinquième composante : feedback sur les performances de l'apprenant et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés**

Le feedback joue un rôle vital dans l'évaluation formative, mais toutes les formes de feedback ne sont pas forcément efficaces : il doit intervenir au moment opportun, être précis et comporter des conseils pour améliorer les performances futures. Un bon feedback se rattache également à des critères explicites relatifs aux performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent et montre aux élèves comment utiliser les compétences du « savoir apprendre ».

- **Sixième composante : implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage**

Fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les apprenants dans le développement de leurs propres

compétences du « savoir apprendre » parfois appelées stratégies «métacognitives ». Les apprenants sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage.

**2-4 L'évaluation formative comme cadre de référence**

Les cadres de référence de l'évaluation formative apporteront un juste équilibre entre structure et flexibilité. Les formateurs se servent des outils et des techniques d'évaluation formative pour mettre à jour les acquis des apprenants et les progrès par rapport aux objectifs. Ils adaptent ensuite leur enseignement aux besoins diagnostiqués en puisant dans un répertoire de tâches et d'exercices d'apprentissage afin d'aider les apprenants à découvrir leurs lacunes.

Cette méthode interactive d'évaluation et d'adaptation du processus d'enseignement et d'apprentissage mobilise les qualités de pédagogue du formateur et les connaissances qu'il a de la matière, mais elle demande aussi une forte dose de créativité et de souplesse.

## 2-5 Les lignes de force d'évaluation Formative

Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'attente des objectifs c'est-à-dire d'aider l'apprenant à indiquer les étapes qu'il a passées dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. Elle permet d'assurer le

repérage et d'analyser des difficultés cognitives de chaque apprenant. Elle sert également à l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement et de disposer de jalons pour des « stratégies » pédagogiques d'une certaine ampleur.

L'évaluation formative Informe l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte de la compétence, des objectifs correcteurs pour les deux parties et permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, des progrès, de ses erreurs, de ses hésitations et de restaurer la confiance et éliminer le stress des notes.

L'évaluation formative n'est pas reportée sur le bulletin de notes. Elle aide l'apprenant, le renseigne tandis que la note engendre un climat de stress et d'insécurité pas du tout favorable à l'apprentissage.

Les erreurs sont à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème, d'un apprentissage et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.

## 2-6 Evaluation formative ou formatrice <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tardieu.C, op.Cit., p. 212

L'évaluation formatrice (d'une forme d'évaluation formative) est une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut vraiment réguler son activité d'apprentissage et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre donc l'évaluation formative donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les

difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas facile d'y remédier. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses progrès, de ses difficultés, de ses erreurs, de ses besoins.

Le qualificatif « formatrice » associé au nom évaluation, est une forme d'évaluation formative. Elle nécessite une plus grande participation de l'apprenant aussi bien dans l'évaluation du travail que dans la planification de la remédiation. Elle est basée sur l'autonomie et l'autoévaluation.

L'évaluation formatrice doit se concevoir comme un véritable « système d'enseignement /apprentissage » dont les objectifs sont les mêmes qui sont l'acquisition des savoirs opérationnels et développement de l'autonomie et placé l'apprenant au centre d'un tel système, en tant qu'acteur de son propre apprentissage et des régulations afférentes. Les responsabilités de l'enseignant (évaluation, remédiation, régulation) sont maintenant partagées par l'apprenant (autoévaluation, autogestion des erreurs, autorégulation), donc l'évaluation formative s'accompagne souvent d'une évaluation formatrice qui donne à l'apprenant une représentation des buts poursuivis et une planification des acquisitions à atteindre.

**CONCLUSION :**

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière l'évaluation, considérer non comme appendice mais comme élément faisant partie de l'acte pédagogique. Elle est mise en œuvre sous plusieurs forme et a plusieurs fonctions. L'évaluation, pour qu'elle soit efficace, doit être appliquée au tout long de l'année par des moyens variés.

Elle permet de faciliter l'enseignement/apprentissage de toutes discipline notamment le FLE.

A l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite une évaluation formative réalisée lors des productions écrites des apprenants afin de les accompagner.

Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production écrite ont un nouvel essor, mais leurs retombées sur le matériel pédagogique restent mineures. La maîtrise de cette compétence est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, les élèves rencontrent de grandes difficultés.

## 1-Que ce que la production écrite ?

La production de l'écrit met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants. Selon Pierre Largy : *«La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)»*<sup>1</sup>.

La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite.

### 1-1-Définition de l'écriture

L'écriture est définie comme : *« L'écriture est une représentation graphique/visuelle d'une langue, au moyen de signes inscrits ou dessinés sur un support, et qui permet l'échange d'informations sans utiliser la voix. »*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>LARGY, Pierre. Orthographe et illusion, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006, p.2

<sup>2</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ecriture><sup>2</sup>

D'après cette définition en remarque que l'écriture est comme un symbole d'une langue écrite, elle permet de faciliter l'échanges entre les personnes.

L'écriture est l'action et l'effet d'écrire. Par ailleurs, il s'agit d'un système de signes utilisé pour écrire ; par exemple, l'écriture alphabétique.

L'écriture concerne la manière dont la personne trace les lettres et qui est analysée du point de vue esthétique. Exemple: «Ahmed a une très belle écriture. » À l'image de la signature, l'écriture est en quelque sorte une marque personnelle de l'individu selon ces textes produit dont lequel cette action favorise ces performances, d'après la citation suivante :

*« Ecrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, ... »<sup>1</sup>*

L'apparition de l'écriture distingue la Préhistoire de l'Histoire, car elle permet de conserver la trace des événements et fait entrer les peuples dans le temps historique. Elle marque aussi une révolution dans le langage et le psychisme, car elle fonctionne comme une extension de la mémoire

### **1-2-la compétence de la production écrite**

La maîtrise de la production d'écrits se définit d'abord en termes de savoir-faire d'ordre opératoire( la planification, la mise en texte, la révision) dont l'apprentissage peut s'appuyer sur des savoirs d'ordre conceptuel tributaires des savoirs expérientiels<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Claire.T, op.cit.p188

<sup>2</sup> Romian.CH, op.cit. p.235



La rédaction du texte est une activité très difficile pour les apprenants. En premier lieu, rédiger c'est faire recours à des compétences à la fois linguistique.

En deuxième lieu, la rédaction est soumise à la compétence pragmatique (discursive), cela concerne l'adaptation du texte à une situation de communication écrite de l'auteur au destinataire. Savoir écrire implique avoir une compétence écrite, laquelle est la fois en étroite relation avec une compétence linguistique et une compétence discursive. Donc, savoir écrire c'est être capable de transformer une suite d'unités linguistiques en un texte.

La compétence de la production écrite est la maîtrise d'un ensemble des avoirs, savoir-faire et de représentations; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits.

### **1-3-la production du texte**

Hélène Romian a défini le terme texte comme « *Le mot texte renvoie à son mode d'organisation spécifique, au(x) principe(x) qui sou tendent son organisation interne, sa texture* »<sup>1</sup> Cependant une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau sont maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa cohérence, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit : l'apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupes.

---

<sup>1</sup> Ibid., p.228

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « le texte est l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. »

Aussi, l'écriture de différents types textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écritures, envisagée sous son angle générale.

D'après la définition citée selon Garcia-Debanco :

*« L'élaboration d'un texte est une créativité complexe. En effet, le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos, à l'agencement des phrases, à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite »<sup>1</sup>*

En conclure que le rédacteur doit utiliser les propositions fournies par celui-ci afin de comprendre un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales et ainsi apprendre à utiliser ces connaissances convenablement dans son raisonnement et sa démarche de résolution des problèmes.

#### **1-4-La production du paragraphe**

Le dictionnaire de français « LA ROUSSE » a défini le mot paragraphe comme : « Nom masculin, subdivision d'un texte en prose marquée par un retour à la ligne au début et à la fin ; signe. »

D'après cette définition en connaitre qu'un paragraphe est une section de texte en prose vouée au développement d'un point particulier souvent au moyen de plusieurs phrases, dans la continuité du précédent et du suivant.

---

<sup>1</sup> Ibid., p.233

D'ailleurs les chercheurs ont certifié les places d'un paragraphe dans l'écrit « *Un paragraphe constitué d'une seule phrase peut aussi jouer le rôle d'une transition entre deux paragraphes plus développés* »<sup>1</sup>. Donc chaque paragraphe avait son objet et sa pensée.

### **1-5- Pédagogie de l'erreur en production écrite**

Les recherches réalisées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur est capable de sanctionner les erreurs d'ordre morphosyntaxique. Ainsi, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation. Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus.

C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation, de cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

### **1-6- Le texte argumentatif**

Argumenter c'est chercher à faire partager à un ou plusieurs récepteurs un point de vue soutenu par un émetteur. Le visé d'un texte argumentatif est donc de modifier la pensée du destinataire en essayant de le convaincre.

---

<sup>1</sup>WESTHEIMER .P. H. et GIDDS V.T, Savoir écrire pour diriger, Guide pratique, USA, 1989, p.115

Pour cela, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre. Il faudra démontrer, convaincre ; persuader ou délibérer en avançant des arguments.<sup>1</sup>

Lorsqu'un auteur a pour objectif de prouver à son destinataire le bien-fondé d'une idée, de montrer que sa prise de position est la bonne, il écrit un texte argumentatif.

### 1-7-Caractéristiques textuelles du texte argumentatif

Dans un texte argumentatif, on peut distinguer :

- ❖ **le thème** : il correspond au mot, ou au groupe de mots, servant de réponse à la question : de quoi le texte parle-t-il ?
- ❖ **la thèse** : l'idée principale que le locuteur veut faire admettre à son interlocuteur et qui s'oppose implicitement à une antithèse que le locuteur réfute.
- ❖ **les arguments** : les idées avancées par le locuteur pour convaincre son interlocuteur, souvent illustrées par des exemples. Les arguments peuvent consister en une explication par la cause, l'examen des conséquences (avantages et inconvénients), la formulation d'hypothèses..... les arguments sont liés avec les connecteurs (d'abord, ensuite, puis,...)
- ❖ **les exemples** : ce sont des faits concrets qui illustrent les arguments. Ils prouvent, ils authentifient une affirmation.
- ❖ **La synthèse** : en se trouve à la fin du texte écrit, elle est comme une conclusion de les arguments.

## 2- les principaux modèles de la rédaction du texte <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>MIREILLE. B-R, l'expression orale et l'expression écrite en français, Paris, 2005, p.1

<sup>2</sup> Claire, Tardieu, op.cit. p.185, 186,187

L'étude des modèles de production, nous permet de comprendre les difficultés du processus de l'activité rédactionnelle en langue maternelle ainsi qu'en langue seconde ou étrangère. Nous allons présenter des modèles classés en deux groupes: le modèle linéaire et les modèles non linéaires.

### **2-1-modèles linéaire**

Ce modèle est proposé par ROHMER (1965), un des premiers auteurs à avoir analysé le processus de production écrite en langue maternelle. Selon ROHMER, la production écrite se déroule en trois étapes: la préécriture, l'écriture et la réécriture.

#### **L'étape de pré-écriture**

*« La préécriture fait appel au cerveau droit, sa partie la plus créative. Elle aide l'apprenant à développer ses idées, à les laisser affleurer d'une manière libre et aléatoire... Elle regroupe trois techniques de base, le recadrage, récolte des idées et l'organisation »<sup>1</sup>*

D'après cette citation, l'étape de préécriture comprend des activités de planification et de recherche des idées, dont laquelle elle aide l'apprenant à développer et nouer ces performances.

**L'étape d'écriture :** Où l'élève commence à rédiger son texte.

**L'étape de réécriture :** Dans cette étape, le scripteur retravaille son texte en y apportant des corrections de forme et de fond.

### **2-2-Les modèles non linéaire**

Il existe trois model :

---

<sup>1</sup> WESTHEIMER .P. H. et GIDDS V.T, op.cit. p.19

### **2-2-1-Le modèle de HAYES et FLOWER**

C'est vers les années 1980 que les chercheurs ont commencé à proposer des modèles du processus de production de texte. Ainsi, pour HAYES et FLOWER l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers étapes et sous étapes du processus de la production écrite.

Le modèle de ces deux chercheurs, s'apparente en réalité sur une démarche de résolution de problèmes. Il se subdivise en trois grandes composantes :

**-Le contexte de la tâche** : (le contexte de production), qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase. Plusieurs éléments et variables peuvent intervenir et avoir une influence sur l'écriture.

**- La mémoire à long terme du scripteur** : le scripteur puise toutes les connaissances indispensables à la production de son texte (connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et théoriques) qui, toutes seront actualisées lors du processus d'écriture.

**-les processus d'écriture** : qui comprennent trois sous processus important :<sup>1</sup>

- ✓ La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan.
- ✓ La mise en texte : ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et théorique afin

---

<sup>1</sup>Romian.CH, op.cit. p. 232

de mettre en mots, en positions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisée à transcrire.

- ✓ La révision : qui a pour but de mettre le texte au point par des réécritures plus ou moins importantes. Elle s'appuie sur une lecture critique destinée à repérer les erreurs de détail.

### **2-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA**

BEREITER ET SCARDAMALIA (1987) présentent des descriptions en se basant sur l'analyse les comportements des adultes et des enfants pendant l'acte d'écriture ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse :

**1-knowledge- telling model** : traduisible « connaissance -expression ». Cette description consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée.

**2- knowledge- transforming model** : qui pourrait être traduisible par « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

### **2-2-3-Le modèle de DESCHENES :**

Deschenes (1988) qui est un psychologue, il propose un modèle de production écrite qui se compose de deux grands variables: la situation d'interlocution et le scripteur

- **La situation d'interlocution**: comprennent la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur, les sources d'information externes.

- **Le scripteur** : qui comprend en lui – même deux grands ensembles; les structures de connaissances et le processus psychologique, l’objectif du scripteur est de produire un texte dans un contexte défini avec ses modalités particulières

### **2-2-4-Le modèle de MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979) :**

Le modèle de Moirand marque une nette différence avec les autres modèles linéaires, puisque mettant en relation la production écrite avec la lecture. Moirand met en relief les vertus de la lecture, qui est susceptible d’aider l’apprenant à mieux élaborer sa production écrite.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue quatre composantes :

- 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- 2- les relations scripteur / lecteur (s).
- 3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4- les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

### **3- La « réécriture » et la « révision » :**

La réécriture et la révision sont deux concepts très importants dans l’amélioration de l’écrit.

#### **3-1-Définition de réécriture :**

La réécriture est défini comme : « *La réécriture est un modèle de calcul utilisé en informatique, en algèbre, en logique mathématique et en linguistique. Il s’agit de transformer des objets syntaxiques en appliquant des règles bien précises. ...* »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>[http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture\\_\(arithmétique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Réécriture_(arithmétique))



Donc le fait de réécrire n'est pas recopier un texte corrigé ni l'améliorer par quelques ajouts, c'est après avoir localisé et analysé des problèmes et conçus des solutions possibles à ces problèmes.

La réécriture est le reprendre de travail d'écrire pour une nouvelle production mieux ajustée au projet. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit le mot de réécriture :

*« [...] En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit ».*<sup>2</sup>

Alors, le traitement de texte peut alors constituer un outil adapté à certaines des opérations qu'imposent la réécriture et la révision.

### **3-2- la définition de révision**

Selon le Dictionnaire de français La Rousse la révision est comme :

*« Opération consistant à modifier, compléter ou supprimer les dispositions d'un texte... »*<sup>3</sup>. Donc la révision est la base de l'apprentissage de la production écrite et l'un des moyens privilégiés de l'amélioration des textes produits. Elle permet la revue du texte produit, elle consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistique, soit sur les idées en les modifiant...) et de finaliser la rédaction ; *« la révision qui conduit le scripteur à relecteur, ratures, rajouts, réécriture. »*<sup>4</sup> En ce processus suppose que

---

<sup>1</sup>Romian.H, op.,cit. p.88

<sup>3</sup> La Rousse, Dictionnaire de français,2007,p95

<sup>4</sup> Romian.H, op.cit. p.87

Le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.<sup>5</sup>Le processus de révision se subdivise, quant à lui, en deux opérations :

- **La lecture**, qui permet de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte avec les buts poursuivis.
- **L'édition (ou la correction)**, qui consiste à corriger les erreurs détectées et à réécrire tout ou partie du texte pour en élaborer la version définitive.<sup>6</sup>

### **3-3-Les niveaux de la révision du texte :**<sup>7</sup>

La révision d'un texte se fait à deux niveaux de compétence :

- La surface textuelle : (la forme) c'est la microstructure ; ensemble des propositions (mots, phrases) renvoyant à la signification locale du contenu du texte, ce qui nous amène de bien savoir le code et la langue par exemple : l'étude linguistique des indices de cohésion textuelles (structures, connecteur....), syntaxe, lexique, orthographe...etc.
- Le contenu sémantique : (le fond), c'est la macrostructure ; ensemble des propositions les plus importantes ou les plus pertinentes et constitutives de la signification globale du texte. Cette méthode utilise généralement dans les textes narratifs (méthode de juge) qui permettent d'évaluer la lisibilité du texte

---

<sup>5</sup> Tardieu.C op.cit. p p.185

<sup>6</sup> Kada Souhila, Mémoire de magistère, *l'évaluation formative dans la motivation des apprenants du FLE*, Setif, 2010.

<sup>3</sup> MIREILLE. B-R, op.cit. p.117

produit du point de vue de lecteur c'est-à-dire la qualité qui est liée à la cohérence du texte produit.

Donc, on peut dire que la révision de surface textuelle accomplit la révision de contenu sémantique et chacune conduit à l'autre et l'inverse pour adopter la compréhensibilité par le destinataire de son propre texte.

#### **4-Enseigner le processus de la révision (l'édition)**

Ce processus est pour modifier le texte produit afin de l'améliorer c'est-à-dire que le scripteur peut provenir à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, des formes linguistiques, des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.).

La révision se passe en deux étapes le premier c'est « la lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et le deuxième c'est la « correction » dont laquelle le scripteur peut réduire la distinction entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

#### **Conclusion**

La production d'écrits met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte et aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit à produire par les apprenants. De plus, en production d'écrits les élèves ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production.

Nous avons dit que l'évaluation formative est très importante en pédagogie et ce pour améliorer les performances des apprenants, notamment à l'écrit en français langue étrangère. Afin d'appuyer les théories exposées dans cette étude, de vérifier les hypothèses avancées et de répondre à la problématique, nous allons essayer de justifier notre hypothèse à travers une expérimentation.

## **1-Présentation du dispositif expérimental**

### **1-1-La démarche méthodologique**

En conformité avec nos objectifs à savoir : est d'attirer l'attention des enseignants vers les pratiques de l'évaluation formative. Nous avons adopté pour une démarche praxéologique. Notre dispositif expérimental sera articulé autour d'une expérimentation avec un groupe d'apprenants de 4<sup>ème</sup> AM.

Cet échantillon représente un profil d'élève intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Ces élèves, à l'issue de la 4<sup>ème</sup> année passeront un examen final qui leur permettra d'accéder en 1<sup>ère</sup> A.S.

### **1-2-Objectifs de l'expérimentation**

Deux objectifs ont présidé notre recherche :

1-Découvrir le rôle de l'évaluation formative dans la production écrite et l'apprentissage du FLE.

2-Observer les difficultés ou les complexités que pourraient rencontrer les élèves du moyen en expression écrite et analyser les démarches suivies par les enseignants

### **1-3-Le terrain**

Le CEM LEBSAIRA FATMA est situé à HAY EL IZDIHAR, un nouveau quartier de la ville de Biskra. Ce CEM dispose de vingt 25classes de cours, ainsi qu'une bibliothèque riche en livres scolaire mis à la disposition des apprenants.

#### **1-4-Destinataire de l'expérimentation**

Notre travail été mené au niveau de l'enseignement moyenne. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves de quatrième année moyenne au CEM de LEBSAIRA FATMA à Biskra.

Ce travail de recherche, aide donc à enrichir le champ des études, portant sur l'évaluation formative de la production écrite, en l'occurrence, son emploi dans l'amélioration de cette compétence.

Au début de notre travail de recherche, nous étions intéressées précisément par les apprenants de la troisième année secondaire, mais nous étions informés plus tard, que les classes d'examen n'ont pas assez de temps pour faire notre application ; ce qui nous a menés à changer notre corpus de recherche vers la quatrième année moyenne.

#### **1-5-Le corpus**

Afin de mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent de recueillir un corpus et de l'analyser à la lumière des approches théoriques. Pour ce fait, nous avons proposé aux apprenants un travail sous forme d'un teste visant l'évaluation de leurs performances de la production écrite, ainsi que de proposer une grille d'auto-évaluation pour aider les élèves à réécriture leurs texte.

La population ciblée est un groupe d'élève composé de 12 apprenants. La classe qui a été choisie pour cette expérimentation se compose de (8 filles et 4 garçons) de 4ème année moyenne, Ce sont des élèves qui ont à peu près le même âge (entre 13 et 14ans).

### **1-6-Le déroulement de l'expérimentation**

Notre expérimentation est divisée en deux étapes. L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes, à savoir : Un groupe expérimental et un groupe témoin. Les deux groupes seront engagés dans une tâche de production écrite.

<b>Prénoms des l'élèves du groupe (G1) expérimental</b>	<b>Prénoms des élèves du groupe (G2) témoin</b>
Mohamed Nour Elddin	Fatima
Nada	Noura
Moussa	Aicha
Jihane	Warda
Charihene	Nesrine
Mohamed Nadir	Khadidja

#### **1-6-1-Première étape : la séance d'écriture**

Dans cette première étape, il s'agit de produire un premier jet : elle porte sur la production d'un texte argumentatif.

#### **Consigne d'écriture**

Elle porte sur la production d'un texte argumentatif :

Vous avez un ami qui fume et vous voulez le conseiller pour arrêter la cigarette.

Rédigez dans une dizaine de lignes des arguments pour montrer à votre ami que ce phénomène est dangereux pour la santé et pour son avenir.

### **1-6-2-Deuxième étape : la séance de réécriture**

Pour la deuxième étape il s'agit d'une séance de réécriture à l'aide d'une grille d'auto-évaluation pour le groupe expérimentale.

Pour le groupe témoin, ils ont la même consigne du groupe 1 mais ils vont réécrire leurs textes sans grille d'autoévaluation.

Les critères	OUI	NON
-J'ai donné un titre à mon texte.		
-J'ai soigné la présentation de mon texte. (personnellement, je suis contre.....)		
-J'ai trouvé trois arguments convaincants.		
-J'ai illustré mes arguments par des exemples.		
-J'ai employé des connecteurs d'énumération pour enchaîner mes arguments.par exemple (d'abord, ensuite...)		
-J'ai vérifié la construction des phrases et la ponctuation.		
-J'ai laissé un alinéa et mis une majuscule au début de chaque paragraphe.		
-J'ai laissé un espace blanc après la première et la deuxième partie.		
-J'ai employé le présent de l'indicatif.		
-J'ai vérifié les accords nom-adjectif, sujet-verbe.		
-J'ai vérifié mon orthographe et soigné mon écriture.		
-A la fin, j'ai fait une synthèse de mes arguments.		



## **1-9-Outils d'analyse**

Pour analyser les textes des apprenants après la réécriture, nous avons établis quatre (4) indicateur : le lexique qui sera évalué en termes de richesse, de pauvreté et de pertinence, l'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence locale seront évalués en termes d'erreurs.ces critères et ces indicateurs nous permettront d'élaborer une grille d'analyse des textes produits par les apprenants lors de l'expérimentation.

### **1-9-1-Le lexique**

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Ainsi le scripteur se doit de choisir son lexique, le contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

### **1-9-2-L'orthographe**

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographe sont celles qu'on remarque le plus dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Ainsi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire.

### **1-9-3-La morphosyntaxe**

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

### **1-9-4-Les règles textuelles (la cohérence locale)**

La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de la qualité d'un texte. La cohérence locale concerne le plus bas de l'organisation textuelle.

### **1-9-5-Respect du plan du texte**

La structuration du plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques qu'il est regroupé en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la *cohésion* et la *connexion*.

**Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite**

<b>Critères</b>		<b>Indicateurs</b>
<b>1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives</b>		
<b>1-1-Difficultés linguistiques</b>		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Les règles textuelles (Cohérence locale)
<b>1-2-Difficultés socioculturelles</b>	<b>1-2-1-</b> Incohérences pragmatiques	Respect de la consigne
		Respect du plan du texte
	<b>1-2-2-</b> Incohérences énonciatives	Respect du temps de l'énonciation Le respect de la personne
<b>1-3-Connaissances référentielles</b>		Pauvreté et /ou richesse d'idée

## **2-Analyse et interprétation des résultats**

Nous tenterons d'interpréter et d'observer les copies des apprenants à l'aide d'une grille d'analyse

### **2-1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives**

#### **2-1-1-Difficultés linguistiques**

##### **2-1-1-1Le lexique**

Nombre de mots :

<b>Les copies des apprenants de G1 expérimental</b>	<b>Les copies des apprenants de G2 témoin</b>
<b>496</b>	<b>324</b>

### **Commentaire**

Les mots utilisés sont pour la plupart limités. Le nombre important des arguments ne dépasse pas trois arguments et chaque arguments contient entre 12 et 14 mots, sauf un élève de G1 qui à un lexique riche dont lequel ces arguments sont au nombre de 30 à 40mots.

En remarque aussi la répétition des arguments dans le G2 qui ont le même sens par exemple : (la fumé provoque beaucoup des maladies/le tabac est négative pour la santé) et ça renvois à un vocabulaire pauvre.

#### **2-1-1-2-L'orthographes**

Les apprenants	G1	G2
<p><b>Les Erreurs</b></p>	<p><b>A1:</b> nosif,(lex),et causer(conj), donjoroux(lex), homm(lex), lacriz(lex)</p> <p><b>A2 :</b> Une phénomène(lex), mersi(lex), moi contre(conj),dangereux(lex),plusseurs(lex), ilcausé(conj), becoup(lex), la cancer(gram), décide arrête(conj).</p> <p><b>A3 :</b> denji(lex), il denji(conj), la couse(lex), l'homes(lex).</p> <p><b>A4 :</b> le cigarette(gram), la fumer(gram), puisque.</p> <p><b>A5 :</b> le tabajisme(lex), des maladie(gram), les autre(gram), ,la maladi (gram), que réfléchir(conj), parsque(lex),</p> <p><b>A6 :</b> Sociéti(lex), des phénomène(gram), des problème(gram), qui toche(lex), qui ils(gram), bengereu(lex), nocise(lex), exmple(lex), le cigarette cette phénomène(gram), les autr(gram), parsk(lex) , cet phénomène(gram), mefait(lex), détruit de les gents(lex), dabord(lex), les malad(gram), de la l'argent(gram), je vons demande(gram),</p>	<p><b>A1 :</b>le cigarette(gram), la fuméré(gram), ton santé(gram),pbeaucoup(lex) ,la cancer(gram), quelques conseil(gram), il faux(conj), , la corps(gram),</p> <p><b>A2 :</b> / <b>(la feuille est blanche)</b></p> <p><b>A3 :</b>tu chaque année(conj), ensuit(gram), nosive (lex),la vue(lex), il est causé(conj), le fume(gram), il faut évité(conj), cigaratte(lex), un fléaus(lex), beaucoup maladie(gram), le censer(lex).</p> <p><b>A4 :</b> Sonté(lex), il faut évitée(conj), couse(lex), poumont(lex), il faudré(conj) , narveau(lex), il fais(conj), cigareté(lex), d'abour(lex), cigarate(lex), il à (conj), plusieurs maladie(gram), concer,(lex) phsique(lex), it(lex), cigaréte(lex), jeuns(lex).</p>

		<p><b>A5 :</b> Cigar(ex), tu as fumer(conj), c'est sa grand problème(gram), dangerous(lex), ton santé(gram), santéfique(lex), jeste(lex), la fumé(lex), il caus(conj), il faut stopé(conj), pour gajner l'argent(lex), je vais réfléchir(lex), boucup(lex), je vais stope(conj), mon santé(gram), pour dévellope(gram), bour qui?(lex),tu fumer(conj), canser(lex), scosité(lex).</p> <p><b>A6 :</b> il es fumer(conj) , le cigaratte (gram), parceque(lex), la consare(lex), , ju suis(lex), pollition(lex), les clima(gram), fnalement(lex).</p>
<b>Nombre de fautes</b>	<b>44</b>	<b>60</b>

**Commentaire**

D'après l'analyse des copies, on a constaté que la plus part des élèves de groupe 2 ont une grande difficulté au niveau de l'orthographe, et aussi on a trouvé des lacunes en orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots plus que l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire, ainsi des défaillances au niveau du temps verbal, le genre et le nombre. Chez le groupe 1, les élèves ont des erreurs moins que le groupe 2 est cela grâce à la grille d'autoévaluation dans laquelle ils vérifient leurs fautes d'orthographe.

### 2-1-1-3-Morphosyntaxe

G1	G2
<p><b>A1</b> : il ya une mon ami,il veut par etre, cansare de bouche, il ferait un bon medecin.</p> <p><b>A2</b> : Je viens juste de sortir de chez le médecin, cancer de bouche, Il faut des gents comme lui pour obliger les autres à garder la santé.</p> <p><b>A3</b>: /</p> <p><b>A4</b> : je suis contre la cigarette puisque la cigarette, la cigarette et la fumé elle cause, sucar.</p>	<p><b>A1</b> : moi contre.</p> <p>poluer le l'air, par ce que cause, il faux éviter la fumé pour plusieurs aavantage, for exemple.</p> <p><b>A2</b> : se façonner et tabac symptome social répondu est famil il denji nombreux la couse maladi , rabo, noir poument, saratan poumon, Arriération bays et régression culture.</p> <p><b>A3</b> : Beaucoup personne dans le monde en sont victimes, le fumé est nocivé sur la vie de l'homme, le</p>

<p><b>A5 :</b> Je vais super bien et toi, comment tu vas, la fumé est un jest négative, Il faut stopé la fumé pour etre sante,pour vivant sur un propre vie et ville, je vais réflichir sa.</p> <p><b>A6 :</b> Qui laisse les gens murent, a travers le temps.</p>	<p>fumé peur pour la santé, il faut éviter pour la cigarette, Il fais que je le conseils de s'arrêt, concer de la bouche, (for exemple, saratan poumon, rabou.</p> <p><b>A4 :</b> Il fais que je le conseils de s'arrêt, concer de la bouche, (for exemple, saratan poumon, rabou.</p> <p><b>A5 :</b> je nous conseillons, éviter sur la cigarette, le tabajisme il provoque</p> <p><b>A6 :</b> la cigarette nosif notre santé, cette phenomène la cigarette causer.</p>
--	--

## Commentaire

Pour le groupe2, on a remarqué que les apprenants ne respectent pas les règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels dont laquelle il y a l'interférence avec l'arabe classique (sucar, rabou...) et l'anglais (for exemple).

### 2-1-1-4- Les règles textuelles (la cohérence locale)

Les textes produits sont intelligibles et pas suffisamment développés pour satisfaire l'essentiel des attentes quant au contenu, même si la production est sans originalité. La progression de l'information est respectée



Concernant la forme, la majorité du groupe 2 n'a pas écrit la forme d'un texte argumentatif parce qu'il y a absence des titres, pas d'espace blanc entre chaque argument, et la conclusion n'est pas disponible.

## **2-2 Difficultés socioculturelles**

### **2-2-1 Incohérences pragmatique**

#### **2-2-1-1 Respect de la consigne**

On a remarqué que tous les élèves ont suivi la consigne, car le sujet de la cigarette est clair pour tous les élèves et qu'il est un phénomène social.

#### **1-2-1-2- Respect du plan du texte**

Le groupe 2 n'a pas respecté le plan du texte c'est-à-dire aucune conclusion au texte sauf un apprenant, et aucun espace blanc entre les arguments.

C'est le même cas du groupe 1 avant la correction, mais grâce au grille d'autoévaluation, ils ont amélioré leurs textes et ils ont organisé le plan.

### **1-2-2-Incohérences énonciatives**

#### **-Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne)**

Après avoir analysé les copies, nous avons remarqué que la majorité des élèves ont conjugué les verbes au présent. Donc leur niveau en conjugaison est admirable.

### **1-3-Connaissances référentielles**

Les arguments présentés par les apprenants du deuxième groupe n'ont pas vraiment convaincus. Mais ceux du premier groupe, après la correction, nous avons trouvé qu'il ya des apprenants qui ont changé leurs arguments et ont réécrit des idées plus logiques.

- **Pauvreté et /ou richesse d'idée**

Nous avons remarqué que les majorités des apprenants ont des informations sur les effets de la cigarette.

### **3-Défendre une thèse**

Notre travail s'appuie sur l'analyse des copies des élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne pour vérifier l'efficacité de la grille d'autoévaluation sur la production écrite des élèves.

A travers cette expérimentation, nous avons trouvé que l'utilisation de la grille d'autoévaluation a amélioré le travail rédactionnel des apprenants par rapport au travail de ceux qui n'utilisent pas cette dernière.

L'autoévaluation permet une prise de conscience par l'apprenant, de ses erreurs et elle est également 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, donc l'autoévaluation ne vise pas non seulement à l'amélioration des écrits des élèves, mais aussi à les aider dans la compréhension des contenus de leurs apprentissages.

D'après l'analyse des copies, nous avons constaté que la grille d'autoévaluation est une grille efficace à l'amélioration de la production écrite chez l'apprenant et l'aide à être autonome dans son apprentissage - et responsable de ses erreurs.

Dans notre recherche qui porte sur le rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement d'apprentissage de production écrite en FLE, nous avons objectif rappelons que notre objectif était de procéder ou suivie des élèves et de dicter les difficultés rencontré l'hors du processus d'enseignement apprentissage du FLE pour bien y remédier. Ce thème qui à la fois est complexe et passionnant. Nous l'avons travaillé trois chapitres pour deux cadrage théorique et une partie pratique.

En effet, l'évaluation formative constitue un facteur de suivie et de contrôler la compétence rédactionnelle des apprenants en classe de FLE.

L'acte d'évaluation formative de la production écrite demande à l'évaluateur une maîtrise du contexte de l'évaluation et le choix approprié des dispositifs mis à sa disposition en vue de mesurer, d'estimer et tester les rendements ainsi que les compétences des évalués d'une part ; de se départir de sa subjectivité, d'autre part.

La production écrite est une activité très importante dont la quelle l'objectif de l'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes en respectant les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

L'usage d'une grille d'autoévaluation permet de faire une correction utile, car elle aide le scripteur dans sa démarche d'écriture.

Au fil des interventions, l'apprenant améliore et augmente ses stratégies de correction. Vue de cette façon, la grille d'autoévaluation sera davantage considérée comme un guide, comme un outil précis permettant au apprenant de diagnostiquer les difficultés et permettant à de situer ses erreurs, de les comprendre pour ensuite mieux les corriger et les intégrer.

L'acte de corriger et de coter les fautes pourra alors être vu comme menant à des apprentissages. Un certain nombre de principes de correction formative gagnent à être respectés afin d'assurer toute sa qualité à l'activité de correction pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent de l'identification des méthodes les plus adéquates pour une didactique efficace.

Signalons que les lacunes enregistrées ont besoin de temps pour qu'elles soient dépassées. A cet égard, et pour remédier à une telle situation, une intensification d'activités cohérentes et répondant à des objectifs d'apprentissage pourrait avoir l'impact espéré.

Par ailleurs, les enseignants doivent réfléchir sur les stratégies à mettre en œuvre pouvant aider les apprenants à se prendre en charge, en s'impliquant davantage dans leurs apprentissages.

Enfin, nous espérons que ce travail ouvrira des perspectives de recherches plus posées et plus rigoureuses en articulant l'étude des différents types de l'évaluation formative avec les outils de la technologie de l'information et de la communication formation (TICE) telle que les logicielles de correction et les sites web

## Les ouvrages :

- Astrid Brousselle , François Champagne ,André-Pierre Contandriopoulos et Zulmira Hartz ,*l'évaluation : concept et méthodes* ,2<sup>ème</sup> édition, montréal ,2011
- Charles Delorme, *l'évaluation en questions*, 6<sup>ème</sup> édition, préface de Guy Avanzini,2 rue mourice –Hermann,92133Issy-les-Moulineaux cedex , 2003
- Claire Tardieu, *La didactique des langues en quatre mots clés : communication –culture-méthodologie-évaluation*, Paris, 2011
- Conférence internationale OCDE/CERI« *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques* »CERI Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement évaluer l'apprentissage : L'évaluation formative,2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2008
- Hélène, Romian, *Évaluer les écrits à l'école primaire*,2<sup>ème</sup> édition, Paris, 1991
- Guillon .C, *Les évaluations scolaires*, Hachette Education, Paris, 2004
- Mireille Blanc-Ravotto, *l'expression orale et l'expression écrite en français*, 1<sup>ère</sup> édition, Paris, 2005
- Patricia H. Westheimer et Vicki Townsend Gidds, *Savoir écrire pour diriger*, 3<sup>ème</sup> édition, USA, 1989

## Ouvrages lexicographique :

- Philippe champy et Christiane eteve,Jean-claud forquin&AndréD.Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* , 3<sup>ème</sup> édition, Paris,2009
- LAROUSSE, Le dictionnaire de français, Paris, 2007
- Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française.

## **Sitographie :**

- <http://fr.wikipedia.org/wiki.25-01-2015> à 20 :30h
- [www.uottawa.ca/academique/arts/lettres/reuter.PDF.12-04-201a](http://www.uottawa.ca/academique/arts/lettres/reuter.PDF.12-04-201a)  
18 :00h

## **Mémoires et thèses :**

- KADA Souhila, l'évaluation formative dans la motivation des apprenants *du FLE*, Mémoire de magistère, *Sétif, 2009 /2010*.
- HARFOUCHE Fouad, *L'évaluation en question : La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère (FLE)*, Mémoire de magistère, Batna, 2007/2008