

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES
ET LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET
LANGUE ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par :

BOUGUERRA Amira
DJERBAH Halima

Intitulé

Initier les apprenants de FLE à l'auto-évaluation dès l'école
primaire pour les rendre autonomes et leur permettre de
perfectionner leurs écrits.

Cas des élèves de la 5^{ème} AP, à l'école Mohamed Lakhal-Msila.

Soutenu devant le jury composé de :

Dre. BERRABEH Afef	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
Dre. ROUABAH Fatima Zohra	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
Dre. SAADAoui Seloua	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur

Année universitaire : 2022 /2023



Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame Rouabah Fatima Zohra qui n'a pas été uniquement ma directrice de recherche, mais une vraie mère et une personne qui mérite tout mon respect et tout mon amour

Elle m'a aidée pour bien avancer en me fournissant des informations et des documents précieux sur mon thème.

Je n'oublie pas de remercier les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail.

Notre famille, nos collègues et amies, un grand merci à tous les enseignants du département de français, à Msila.

Dédicace

Je dédie ce travail :

A mes chers parents pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leur prière tout au long de mes études.

A mon fils Louaye, et mes adorables: Isnaa, Céline, Assil, Ines, Amira, Ritel

Et ma meilleure Eline Saden (Allahyarhmha).

A mes sœurs et mes frères Djamel, Hichem, Nihel, Sihem, Amel, Tarik, Sami.

Les princes : Louaye, Jade, Adem, Yazen, Islem, Firasse, Nasro, Asser, Aneso.

A tous ceux qui me sont chers.

Merci d'être toujours là.

HALIMA

Dédicace

Je dédie ce travail :

-A la plus belle mère du monde, qui s'est toujours sacrifiée pour moi et pour que je sois heureuse, qui m'a toujours donné sans rien recevoir

-A ma tante qui est la plus proche de mon cœur et comme ma deuxième mère et ma sœur qui a été avec moi dans tous les moments, le mal avant le bien et est restée avec moi jusqu'à la dernière minutemerci d'être dans ma vie

AMIRA

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Dédicace

TABLE DES MATIERES

Introduction générale..... 1

Chapitre I

La production écrite, en classe de FLE

Introduction partielle 5

I-1- Qu'est –ce que l'écrit ?..... 5

I-2 -Les deux volets de l'écrit..... 5

I-2 -1-La compréhension écrite 5

I-2-2- La production écrite 6

I-2-2- 2- La place de la production écrite dans les courants méthodologiques 6

I-2-2- 2-1- L'approche Grammaire-Traduction..... 7

I-2-2- 2-2- L'approche Audio-orale 7

I-2-2- 2-3- L'approche Structuro-Globale Audiovisuelle 8

I-2-2- 2-4- l'approche communicative 9

I-2-2-3- Les Modèles de la production écrite 10

I-2-2-3-1- Un modèle linéaire 10

I-2-2-3-2- Les modèles non linéaires 10

I-2-2-3-2-1- Le modèle de Hayes et Flower..... 10

I-2-2-3-2-2- Les Modèles de Bereiter et Scardamalia 11

I-2-2-3-2-3- Le modèle de Deschènes 12

I-2-2-4- Le développement de L'écriture en Langue étrangère au Niveau de La Phrase 13

CHAPITRE II

L'auto-évaluation, en classe de FLE

Introduction partielle 15

II-1- Que signifie évaluer ?..... 15

II-2-L'origine du mot évaluer..... 15

II-3- Les modalités de l'évaluation 15

I-4- Les typer d'évaluation..... 16

II-4-1- L'évaluation sommative 16

II-4-2-L'évaluation formative 16

II-3-3-L'évaluation prospective ou pronostique 17

II-4-4- L'auto-évaluation.....	17
II-4-4-1- Définition.....	17
II-4-4-2-La démarche de l'auto évaluation.....	18
II-4-4-2-1- La phase de planification	18
II-4-4-2-2- La phase de réalisation	18
II-4-4-2-3- La phase de communication des résultats	18
II-4-4-2-4- La phase de prise de décision.....	18
II-4-5- Les compétences développées par le biais de l'auto-évaluation.....	18
II-4-5-1- La confiance de l'élève en soi	18
II-4-5-2- La responsabilisation	19
II-4-5-3- L'esprit critique	19
II-4-5-4- La rigueur Dans le domaine de l'éducation.....	19
II-4-5-5-L'autonomie	19
II-5- Le traitement de l'erreur.....	19
II-5-1- Qu'est-ce que l'erreur ?	19
II-5-2- La distinction faute/erreur.....	20
II-5-3-Le statut de l'erreur.....	20
II-5-4- Les modèles du traitement de l'erreur	20
II-5-4-1- Le modèle transmissif.....	20
II-5-4-2- Le modèle béhavioriste et comportementaliste	20
II-5-4-3- Le modèle constructiviste.....	21
II-6- La correction (comment corrige-t-on ?).....	21
II-6-1- Les types de corrections.....	21
II-6-1-1- La correction par l'enseignant.....	21
II-6-1-2- La correction individuelle (l'autocorrection)	21
II-7- L'évaluation de la production écrite	22

Chapitre III

L'expérimentation

Introduction partielle	24
III-1- Cadre général et déroulement de l'expérimentation	24
III-1-1- Méthodologique.....	24
III-1-2- Lieu de l'expérimentation.....	24
III-1-3- Champ d'étude.....	24
III-1-4- Public.....	25
III-1-5- Échantillon.....	25

III-1-6- Instruments de la recherche	25
III-1-6-1- Validation des instruments de la recherche.....	25
III-2- Déroulement de l'expérimentation	26
III-2-1- Démarche : Intervention pédagogique.....	26
III-2-2- Instruments de recueil de données.....	27
III-2-3- Lecture et analyse des activités	27
III-2-2-1- Lecture et analyse de l'activité N° 1	27
III-2-2-2- Lecture et analyse de l'activité N° 2	28
III-2-3- Prolongements possibles	29
III-2-3-1- Déroulement de la séance.....	29
III-2-3-1-1- 1 ^{er} moment : Rappel.....	29
III-2-3-1-2- 2 ^{ème} moment:(Orientation / Vérification)	29
III-2-3-1-3- 3 ^{ème} moment : { Confrontation }	29
III-2-3-2- Mon guide de stratégies en production écrite	30
III-2-3-2-1- Le 1 ^{er} jet : identification.....	30
III-2-3-2-2- 2 ^{ème} jet : La réécriture	30
Conclusion partielle.....	31
CONCLUSION GENERALE	33
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	36
ANNEXES	37
Annexe N°01 : Grille d'évaluation d'une production écrite.....	38
Annexe N°02 : Fiche de compte rendu	39
Annexe N°03 : COMPTE RENDU	40
Annexe N°04 : Fiche pédagogique.....	41
Annexe N°05 : Productions écrites des apprenants.....	43



INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans la perspective de la maîtrise des langues étrangères, la formation à une culture et l'acquisition de méthode de pensée et de travail. Dans cette option, La nouvelle logique d'enseignement -apprentissage, selon la nouvelle réforme du système éducatif algérien, consiste à faire partager les tâches entre enseignant et apprenants dans un climat de partenariat pédagogique.

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leur performance liée à l'application des règles grammaticales, lexicales, et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont assimilé ces règles pour prendre part à des actes de parole. Alors, l'enjeu principal de l'enseignement d'une langue étrangère est de rendre l'élève capable de s'exprimer et de communiquer en classe et en dehors, et de développer chez lui les compétences langagières. Et malgré la grande importance accordée à l'oral, l'écriture est considérée comme une phase cruciale dans l'apprentissage de cette langue. En effet, l'écrit constitue une dimension importante dans tout processus d'enseignement/apprentissage.

Aujourd'hui, la majorité des élèves rencontrent des difficultés dans leurs processus rédactionnel, en commettant des erreurs de tous genres : orthographiques, grammaticales, syntaxiques ... Par ailleurs, auparavant, l'erreur était considérée comme un obstacle chez l'apprenant pendant son apprentissage, comme un signe négatif centré sur l'apprenant mais aujourd'hui, la notion de l'erreur a évolué, elle fait partie du processus d'apprentissage. Elle est considérée comme une étape normale et nécessaire de l'apprentissage qui sert à améliorer celui-ci et plus précisément durant le processus rédactionnel. Donc, la présence de l'erreur dans ce processus est inévitable pour assurer l'appropriation des connaissances, parce que l'erreur nous informe sur les acquis et le fonctionnement cognitif et intellectuel de l'apprenant mais aussi ses lacunes et les problèmes qu'il rencontre lors de la rédaction. Les chercheurs se mettent d'accord que la correction de l'erreur en classe de langue permet à l'élève de développer ses compétences et ses habiletés à l'écrit.

Notre thème de recherche porte sur l'amélioration de la compétence des élèves par le biais de l'auto-évaluation. La recherche effectuée sur l'auto-évaluation s'est concentrée sur les techniques et les supports utilisés en classe. Lorsque l'élève se trouve en face de ses erreurs, il s'auto-corrige, en utilisant des grilles et des outils appropriés.

Notre intérêt pour ce thème est dû au fait que nous pouvons supposer que l'auto-évaluation pourrait améliorer la compétence rédactionnelle chez les élèves et de mettre

l'apprenant au centre de l'apprentissage pour le rendre de plus en plus autonome et surmonter les difficultés rencontrées durant le processus rédactionnel.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Notre choix de ce thème provient de toutes les considérations pré-citées. Nous avons été personnellement intéressées par l'auto-évaluation dans la production écrite dans une classe du FLE pour son importance, d'une part, et d'autre part, pour son apport dans le développement de l'autonomie chez les élèves et de motiver les élèves et les amener à perfectionner leurs écrits.

A ce stade, il ya beaucoup de types d'évaluation pour corriger les erreurs, améliorer la compétence rédactionnelle chez les élèves et les mettre au centre de l'apprentissage pour les rendre de plus en plus autonomes. Pour ce faire, nous avons opté pour l'auto-évaluation parce que notre objectif à partir cette recherche est de faire prendre conscience à chaque apprenant de ses propres erreurs et lui permettre de ne plus les renouveler, de développer sa compétence rédactionnelle.

Dans le cadre de cette recherche, notre problématique s'énoncera ainsi :

-Dans quelle mesure l'auto-évaluation peut-elle aider les apprenants du FLE à améliorer leurs productions écrites?

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

-Grace à l'auto-évaluation, les élèves prendraient conscience de leurs erreurs commises et ne les reproduiraient plus.

-Lorsque l'élève repère son erreur, il deviendrait un évaluateur de sa propre production et serait capable de la contrôler.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses, notre travail sera divisé en trois chapitres :

Pour Le premier chapitre, nous allons traiter la production écrite en classe de FLE : nous allons présenter la définition du mot écrit, la compréhension écrite, la production écrite, les modèles de la production écrite, La place de la production écrite et finalement l'écriture en FLE.

Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder l'évaluation, en classe de FLE. Nous allons présenter l'évaluation, les types d'évaluation, les modalités d'évaluation, l'auto-évaluation, le traitement de l'erreur, la correction et enfin l'évaluation de la production écrite.

Dans le troisième chapitre, nous allons présenter notre expérimentation. Notre expérimentation sera divisé en deux parties : Aspects méthodologiques et démarche pédagogique. Nous réaliserons l'expérience que nous avons menée avec une classe de 5^{ème}AP, à l'école primaire Mohamed Lekhal-M'sila.



Chapitre I

**La production écrite, en
classe de FLE**

Introduction partielle

Dans ce chapitre nous envisageons de cerner les définitions des concepts théoriques (écrit, production écrite, . . .) en français langue étrangère. Nous présenterons les différentes définitions de la production écrite. Après, nous parlerons de la place de la production écrite dans les différents courants méthodologiques. Ensuite, nous présenterons les modèles de la production écrite. Enfin, nous aborderons l'écriture en FLE.

I-1- Qu'est –ce que l'écrit ?

L'écrit est un vaste concept qui a été au cœur de l'apprentissage scolaire et des interactions sociales. Ce moyen démontre ce que les élèves apprennent, en approfondissant leurs compréhension à de nouveaux concepts et des idées qui se manifestent sur une page. Il permet également aux enseignants de tâtonner ce que les apprenants saisissent.

Pour bien définir ce concept, On peut dire que ce mot est dérivé du verbe écrire, il englobe plusieurs activités enseignées en classe, par le biais de la lecture tels que l'orthographe, La graphie et la production des textes. De ce fait, le dictionnaire le Robert définit l'écrit comme suit : « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différentes fonctions langagières* »¹

Cette pratique langagière représente les interactions du scripteur. Celui –ci écrit pour raconter, décrire, donner son avis, Justifier son choix, ou expliquer un phénomène. Pour cette raison, on peut constater plusieurs types de textes tels que (Les textes narratifs, descriptifs, argumentatif, explicatifs à partir de plusieurs formes de textes (les contes, les fables, les articles de presse, nouvelles et les lettres). Le dictionnaire de Robert ajoute: « ce produit est constitué d'un discours écrit (repose sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières, raconte, décrire, connaître ...été) et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différents formes (article de presse, publicité, lettre, livre, été) »²

I-2 -Les deux volets de l'écrit

I-2 -1-La compréhension écrite

La compréhension écrite est le fait d'amener progressivement l'apprenant vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes en utilisant des connaissances antérieures. Elle est une activité de classe visant à la fois la découverte du sens et stratégies de lecture. Nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit est liée à la lecture.

¹ - Robert, jp, cuq ; 2008 « dictionnaire pratique du fle »paris, l'essentiel français.

² - Joceline Giasson, ibid. (.Op.cit p :76)

I-2-2- La production écrite

I-2-2-1- Définition

La production écrite occupe une grande place en pédagogie parce qu'elle est considérée comme l'aboutissement et le couronnement de toutes les activités de langue, c'est pour cette raison, nous trouvons dans les programmes d'études, l'enseignement –apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants qui a pour objectif principale la maîtrise de différents types de texte entre autre le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif.... etc.

Dans l'approche communicative, La production écrite se présente comme une « *activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* »³. Ou interviennent quatre types de compétence définies comme :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe,) compétence lexicale ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition /apprentissage de la langue »⁴.

La production écrite est une activité qui a pour but de construction du sens, et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes qui répondent à des intentions de communication : ils n'écrivent pas pour eux mais, ils écrivent pour être lus. A ce propos, Théon affirme que : « La production écrite est une activité qui a un but et un sens, Les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des)lecturs (s)⁵.. (Gérandvigen, Ecrire, élément pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, paris, 1982, p 10.).

Donc pour lui, La production écrite a pour objectif d'aider les apprenants à produire, à exprimer leurs intérêts pour les communiquer.

I-2-2- 2- La place de la production écrite dans les courants méthodologiques

La didactique de la production écrite en langue seconde a évolué ces dernières années, et pour mieux comprendre son état actuel, il importe de connaître les conditions de son

³ -Jean pierre cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de grenoble, 2003, p 180.

⁴ -sophie moirand, situation d'écrit : compétence /production en francais langue étrangère, paris, clé internationale ; 1979.p :56).

⁵ -Gérand vigen, Ecrire, élément pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, paris, 1982, p 10).

élaboration, c'est –à-dire l'ensemble des physionomies qu'elle a prises dans les approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit.

I-2-2- 2-1- L'approche Grammaire-Traduction

Historiquement, Les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin.

L'approche grammaire-traduction, aussi appelée 'méthode traditionnelle', est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^esiècle. Après avoir connu un grand succès au XIX^e siècle, elle reste fréquemment utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du Nord jusque vers les années cinquante.

Comme son nom l'indique, cette approche met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraire. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse

I-2-2- 2-2- L'approche Audio-orale

Le matériel didactique de l'époque (début des années soixante à soixante-dix environ) vise les quatre savoirs, mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quand à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de séés, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution ou encore à une composition ou l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.

Paroles et pensées (Lenard 1965), manuel de français langue étrangère destiné aux niveaux débutant et intermédiaire. tente d'intégrer les principes de l'approche audio-orale. Dans les exemples qui suivent, on remarque en particulier que les exercices écrits ont surtout objectif de renforcer une structure linguistique :

Former une phrase comparative :

Ex: Le poisson - le chien (intelligent)

Le poisson est moins intelligent que le chien.

Ou:

Le chien est plus intelligent que le poisson.

- Le poisson - le perroquet (bavard)

- La robe rose - la robe bleue (jolie)⁶.

Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont un genre d'imitation des textes présentés au début de la leçon. Voici, à titre d'exemple, deux sujets de composition proposés dans ce manuel:

Composition écrite, au choix :

A. Une journée mémorable de votre vie (employez ce jour- là, la veille, le lendemain, etc.) et racontez ce que vous avez dit ou les conversations qui ont eu lieu, au discours indirect.

B. Une conversation avec un agent de police.

Il est difficile de rédiger un pastiche de textes sans avoir vraiment étudié le fonctionnement d'un modèle. Dans ces conditions, les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles, ces tâches d'écriture ne leur permettent pas de bâtir une compétence en production écrite.

I-2-2- 2-3- L'approche Structuro-Globale Audiovisuelle

C'est en 1953 que Gubérina, de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, propose les fondements théoriques de l'approche structuro-globale. Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours.

Voix et Images de France (Gubérina et Rivenc 1962) et, une dizaine d'années plus tard, Dialogue Canada mettront en pratique les principes de l'approche structuro-globale audiovisuelle. De fait, la préface de Voix et Images de France (VIF) précise que l'on veut enseigner une langue vivante», la langue étant définie comme un ensemble acoustico-visuel (p. VII). La méthode est d'abord intégralement phonétique. l'apprenant devant imiter parfaitement les énoncés entendus, c'est-à-dire en reproduire intégralement les sons. le rythme et l'intonation Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours que l'on croit pouvoir raisonnablement passer à la langue écrite par le truchement de la dictée qui, une fois terminée, devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puis qu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. C'est une façon plus ou moins avouée de renforcer à nouveau l'oral, sans essayer vraiment d'intéresser les apprenants à cet aspect de la production écrite qu'est la dictée.

En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire. On y considère l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde. la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication

⁶ -Claude germain, *Ecrire ; la production écrite*, p 5-6-7,1994, Les éditions CEC inc 8101, boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9).

orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite⁷.

I-2-2- 2-4- l'approche communicative

Vers la fin des années soixante, comme nous l'avons déjà souligné. L'approche audio-orale commence à perdre du terrain : les apprenants, en présence d'interlocuteurs de la langue cible, ne savent pas utiliser les structures apprises en classe. Il faut donc mettre en place des moyens qui vont permettre de satisfaire leurs besoins de communication.

Sur le plan de la recherche. Les travaux de Hymes, aux États-Unis (On communicative competence», 1971), ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe (Threshold Level English. 1975; Un niveau-seuil, 1976, Coste et coll.), vont donner le coup d'envoi à une nouvelle conception de la didactique des langues en la faisant reposer sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer (Germain 1993 b).

Dans ces circonstances, l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. L'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne Moirand dans Situations d'écrit (1979:9):« Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue étrangère. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple, la lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type..⁸

⁷ -Claud germain, Ecrire ; La productionécrite CEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994 p 7-8-9).

⁸ -Claud germain, Ecrire ; La productionécrite CEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p :11-12-13.)

I-2-2-3- Les Modèles de la production écrite

Toute pratique pédagogique se rattache, consciemment ou non, à une certaine conception de l'apprentissage, en quelque sorte à un arrière-plan théorique. Dans le présent chapitre, nous nous proposons d'examiner quatre modèles de production écrite qui ont été élaborés pour l'anglais ou le français langue étrangère. De manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite.

Précisons que l'on regroupe habituellement ces modèles en deux grands types, les modèles linéaires», qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et les modèles récursifs, de type non linéaire, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. Voici donc un aperçu de ces deux types de modèles.

I-2-2-3-1- Un modèle linéaire

Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle, élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, se subdivise en trois grandes étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le produit final, c'est-à-dire le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes.

Notons que, dans le modèle de Rohmer, la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres marche linéaire mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux.⁹

I-2-2-3-2- Les modèles non linéaires

I-2-2-3-2-1- Le modèle de Hayes et Flower

Au début des années 1980, les chercheurs ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se fondant sur les études menées en psychologie. Ainsi, Hayes et Flower (1980), à la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones, ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture. Tout en

⁹ -Claud germain, Ecrire ; La productionécriteCEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p26 -27).

conservant les grandes étapes proposées par Rohmer. Hayes et Flower présentent un système d'analyse très différent. en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus, comme nous allons le voir dans la description qui suit.

Précisons que le modèle de Hayes et Flower a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (thinkaloud). selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

Le modèle de Hayes et Flower, qui s'apparente à une démarche de résolution de problèmes, se subdivise en trois grandes composantes:

1. le contexte de la tâche:
2. la mémoire à long terme du scripteur;
3. les processus d'écriture

Le contexte de la tâche d'écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture. en particulier l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels.¹⁰

I-2-2-3-2-2- Les Modèles de Bereiter et Scardamalia

Quelques années plus tard. Bereiter et Scardamalia (1987) ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture.

La première description (knowledge-telling model, que l'on pourrait peut-être traduire par connaissances-expression») décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants. centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes. et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible. On a remarqué que les textes produits par ces sujets, au cours de tâches d'écriture imposées, s'apparentent au type narratif. qu'ils sont construits à partir d'associations de structures simples, de mots connus ou courants, et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées. Autant d'éléments qui concourent à rendre la lecture de ces textes difficile et peu significative

¹⁰ -Claud germain, Ecrire ; La productionécriteCEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p27-28-29)

Par contre, la deuxième description (knowledge-transforming model, que l'on traduirait peut-être par "connaissances-transformation») nous présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions.

Ces deux descriptions (désignées sous le nom de modèles par les auteurs) sont intéressantes dans la mesure où elles nous laissent entrevoir les deux extrêmes de la production écrite : d'une part, un scripteur inexpérimenté qui ne sait trop comment s'y prendre pour rédiger un texte lisible qui renseignera le lecteur ou lui plaira et, à l'opposé, un scripteur dont les objectifs sont bien définis et qui est «maître » de son texte.

Néanmoins, ces deux descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novices ou habiles.¹¹

I-2-2-3-2-3- Le modèle de Deschènes

Dans l'introduction de la monographie intitulée *La compréhension et la production de textes* (1988: 11-14), le psychologue québécois Deschènes précise que même si les travaux concernant la production de textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension, l'intérêt pour les recherches en production n'en est pas moins grand. À cet effet, l'objectif de son ouvrage sera de fournir un cadre théorique permettant de mieux comprendre les processus psychologiques qui sous-tendent chacune des activités cognitives de la production et de la compréhension.

En s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower (1980: 1983), Deschènes propose un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que Deschènes considère comme une condition préalable à toute production écrite.

Préalablement à son modèle d'expression écrite, Deschènes avait élaboré un modèle de lecture à partir de facteurs qui pourraient avoir une influence sur la performance, tant en compréhension qu'en expression: En ce qui a trait à ce modèle, on voudra bien se reporter à l'ouvrage intitulé *Le point sur... la lecture en didactique des langues* (Cornaire 1991).

Nous allons maintenant nous pencher un peu plus longuement sur le modèle de production écrite de Deschènes, que l'on pourrait fort bien mettre à profit pour la langue étrangère. Étant donné qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de modèle récent pour la langue étrangère et que les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue étrangère n'ont pas à ce jour un donné de

¹¹ -Claud germain, *Ecrire ; La productionécrite*;CEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p : 29-30).

résultats significatifs; en d'autres termes, les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue étrangère (Jones et Tetre 1987)¹².

I-2-2-4- Le développement de L'écriture en Langue étrangère au Niveau de La Phrase

Le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle (Gaies 1980). mais ce développement est plus rapide en langue étrangère (Dvorak 1986). Travaillant avec des étudiants d'université de différents niveaux de compétence linguistique en français lan- gue étrangère. Monroe (1975) a remarqué qu'ils utilisent en premier lieu des phrases simples, qu'ils coordonnent d'abord. après quoi ils recourent à la subordination et aux enchâssements (voir chapitre 4). Gaies (1980) a remarqué que l'apprentissage des étudiants d'université en anglais langue seconde se déroule sensiblement de la même façon. En d'autres mots, le développement linguistique en langue étrangère suivrait la même trajectoire qu'en langue maternelle, ce qui sous-entend d'abord une certaine régression qui se calquerait sur les premières étapes de la production écrite en langue maternelle

Ce qui frappe dans ces quelques études et expériences en langue étrangère, c'est que l'on a surtout travaillé avec des adultes. mis à part les travaux de Edelsky. Bien évidemment. d'autres études menées auprès d'enfants seraient nécessaires afin de mieux cerner le développement de l'écriture en langue étrangère.

Toutefois, on peut noter une certaine diversité dans la langue maternelle des apprenants ayant pris part à quelques études, en particulier à celle de Janopoulos. Il est vrai que ces groupes d'apprenants de langues maternelles assez différentes (comme le chinois, le coréen, l'arabe, l'espagnol) se retrouvent souvent dans les programmes d'anglais langue étrangère dispensés dans les universités. Par ailleurs, les étudiants d'université appartiennent souvent à des niveaux assez variés. comme nous l'avons constaté dans les études de Scarcella et de Zamel, où l'on trouve à la fois des apprenants de niveaux débutant et avancé. Les textes que l'on demande aux sujets de produire pendant l'expérimentation sont également assez différents. Kernet Schultz (1992) font rédiger un texte argumentatif, alors que Scarcella (1984) opte pour le type causatif. En règle générale, le nombre d'apprenants observés dans la plupart de ces études est plutôt limité.¹³

¹² -Claud germain, Ecrire; La production écrite; CEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p :31-37).

¹³-Claud germain, Ecrire ; La production écrite ; CEC inc 8101,boul.Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994p :69-73).



CHAPITRE II

L'auto-évaluation, en classe de FLE

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous envisagerons de cerner l'évaluation de la production écrite en classe de FLE. Nous présenterons la définition du mot " évaluer" et son origine, les types d'évaluation, les modalités de l'évaluation, l'évaluation de la production écrite, L'auto-évaluation, l'erreur, le traitement de l'erreur et le statut de l'erreur et finalement la correction et les types de correction.

II-1- Que signifie évaluer ?

II-2-L'origine du mot évaluer

Le petit Robert donne le XIV^e siècle pour l'apparition de ce mot qui tirerait son origine de avaluer (1283), de l'ancien français valu : valeur, prix, IL s'agit en fait de esvaluer (1366) : déterminer la valeur, le prix de quelque chose. on peut aussi considérer que « évaluer » vient du latin valere : être fort, valoire

Voici la définition de « évaluer » dans le petit Robert :

1-Porter un jugement sur la valeur, le prix de v. Estimer, priser. Faire évaluer un meuble Un tableau, par un expert. **v. Expertiser.** « Il essay d'évaluer la fortune paternelle et quelle En serait sa part ; mais il n'avait là-dessus aucune donnée précise ». (Mart. Du. G). **v. calculer, Chiffrer.** Evaluer un bien au-dessous de sa valeur. **v. Surévaluer ; sous-évaluer.** Sa maison est évaluée un million, à un million (**v. valoir**). L'arbitre a évalué le dommage. Déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. Evaluer un volume, le débit d'une rivière. **V. Jauger.**

2-Par ext. fixer approximativement. V. Apprécier, estimer, juger. Evaluer une distance à vue d'œil. Foule, assistance évaluée à deux mille personnes environ –(Abstrait) « Fernando Lucas savait accepter tous les risques dont il avait, depuis longtemps, évalué la quantité et la qualité »¹⁴

II-3- Les modalités de l'évaluation

Jusqu'à présent, nous avons défini les termes évaluer ou évaluation. Les termes corriger ou correction méritent que l'on s'y arrête. Ils évoquent d'emblée la punition même si leur étymologie renvoie au sens de remettre droit.

Corriger et évaluer sont-ils synonymes ? Dans leur ouvrage Corriger des copies, Odile et Jean Veslin dressent un historique de ces deux pratiques. L'évaluation a longtemps été confondue avec la correction et la notation. Ce n'est que dans les années 1950 que des travaux anglo-saxons commencent à comparer des performances observées et des performances attendues. La docimologie ou science de l'évaluation voit le jour. Dans les années 1960 et

¹⁴ -Claire Tardieu, écrire L'épreuve de didactique aux concours ; Ellipses Edition marketing S.A, paris 2005p -7-

1970, les travaux des cognitivistes et des théoriciens de l'apprentissage comme Jean Piaget s'intéressent au processus en soi et à la mesure des représentations contradictoires » qui jalonnent le parcours de l'apprenant procédant par tâtonnement et erreurs. L'évaluation permet d'établir des mesures, de comparer des performances, à des échelles différentes : au niveau de l'individu, du groupe, de la nation, d'entités plus larges comme l'Europe. La correction et la notation ne sont que des sous éléments de l'évaluation.

Odile et Jean Veslin soulignent encore le parallélisme des reproches énumérés par les professeurs d'un côté, par les élèves de l'autre. Les premiers vivant la correction des copies comme une véritable corvée, reprochant aux élèves « de commettre toujours les mêmes erreurs », sans tenir compte de leur enseignement, les autres reprochant aux premiers de corriger trop vite, subjectivement, sans tenir compte de leurs efforts pour apprendre.

Comment corriger avec justice et sans s'ennuyer, telle est peut-être la question à se poser dans ce chapitre¹⁵.

I-4- Les typer d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes:

II-4-1- L'évaluation sommative

Portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

II-4-2-L'évaluation formative

Centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer

¹⁵-Claire Tardieu, écrire L'épreuve de didactique aux concours ; Ellipses Edition marketing S.A, paris 2005, p 62.

l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score.

C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

II-3-3-L'évaluation prospective ou pronostique

Orientée vers le futur. Elle se situe, cependant, en amont de la formation. À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures de la forme, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.¹⁶

II-4-4- L'auto-évaluation

II-4-4-1- Définition

Le préfixe « auto » vient du grec qui signifie « soi-même » ou « qui s'applique à soi-même »¹⁷

Tout apprentissage dans le cadre d'une approche par compétences est centré sur l'apprenant et cela suppose l'implication de ce dernier même dans le processus évaluatif, dans ce cas il doit être soumis à une autoévaluation qui s'effectue quand « [...] l'apprenant évalue sa propre tâche pour une meilleure prise de conscience de ses erreurs, dans le but de se corriger et d'améliorer son apprentissage. Ceci renforcera son autonomie intellectuelle (Samia Aid, op. cit. , p. 47)

Jean- Pierre Cuq quant à lui a défini l'autoévaluation en tant qu'une évaluation interne, et donc non certifiant qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier les résultats, en termes d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques. Ces appréciations constituent le feed back dont s'alimente la gestion du processus d'apprentissage (objectifs, modalités moyennes à mettre en œuvre)¹⁸

¹⁶ -Claire Tardieu, écrire L'épreuve de didactique aux concours ; Ellipses Edition marketing S.A, paris 2005p 13-14.

¹⁷ Sur le site : <https://fr.wiktionary.org/wiki/auto->

¹⁸ - Jean- pierre CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, asdifle, Paris, 2003, p.30.

II-4-4-2-La démarche de l'auto évaluation

Selon Doyon (didactique) et Legris-Juneau¹⁹, l'auto évaluation est un processus comprend quatre phases que nous allons définir dans ce qui suit :

II-4-4-2-1- La phase de planification

Dans cette phase l'enseignant et les élèves fixent des objectifs à atteindre au cours de la séquence en précisant les critères d'évaluation de ces objectifs, en outre c'est l'occasion de l'élève pour fixer ses objectifs personnels à atteindre et réfléchir à propos de ses moyens d'apprentissage pour parvenir à son but. De ce fait il doit s'approprier les critères d'évaluation pour mieux s'auto évaluer et se progresser.

II-4-4-2-2- La phase de réalisation

Dans cette phase les élèves accomplissent la tâche de l'auto évaluation et consignent leurs résultats à l'aide d'une grille de critères.

II-4-4-2-3- La phase de communication des résultats

Cette phase consiste à la communication des résultats avec les parents et cela se fait à l'aide de l'enseignant qui aide l'élève à préparer les informations qu'il souhaite communiquer avec ses parents.

II-4-4-2-4- La phase de prise de décision

Au cours de cette phase l'élève prend en considération les remarques de ses parents pour se préparer à une nouvelle phase durant laquelle il va fixer de nouveaux objectifs à atteindre afin de réguler ses apprentissages et poursuivre sa progression.

II-4-5- Les compétences développées par le biais de l'auto-évaluation

Selon Maria Paula DOS ANJOS CARVALHO²⁰, (l'autoévaluation sert à développer chez l'apprenant plusieurs compétences tel que: la confiance de l'élève en soi et la responsabilisation, l'esprit critique, la rigueur et l'autonomie.

II-4-5-1- La confiance de l'élève en soi

Laisser l'élève s'auto évaluer sert à développer sa confiance en soi qui se traduit par un optimisme de réussite ou de pouvoir se progresser dans une telle matière, dans ce cas, il est nécessaire « de laisser l'élève « s'approprier » les indicateurs d'évaluation de manière à ce qu'il comprenne l'acte d'évaluation effectué par l'enseignant/e et de lui transmettre l'idée que toute erreur doit servir à leur processus d'apprentissage. »²¹

¹⁹ -Heidi COX, Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation, mémoire de fin d'étude à la HEP-VS, haute école pédagogique du Valais, 2009, p.15, disponible sur : https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf

²⁰ <https://portal.education.lu/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=14&moduleid=2497&articleid=6486&documentid=401>.

²¹ - Ibid. p.65.

II-4-5-2- La responsabilisation

Elle se représente quand l'élève assume la responsabilité des ses apprentissages et essaie de réguler son cheminement et cela se réalise par la participation au cours et la révision de manière régulière.

II-4-5-3- L'esprit critique

S'auto critiquer c'est avoir un regard rétrospectif et réfléchir à propos de ses acquis, de ses comportements et de ses outils d'apprentissage en se basant sur ses points faibles en vue de les traiter

II-4-5-4- La rigueur Dans le domaine de l'éducation

La rigueur sert à fournir un travail de qualité qui répond aux attentes de l'enseignant et cela se fait par le moyen de l'autoévaluation qui représente la méthodologie efficace pour atteindre cet objectif.

II-4-5-5-L'autonomie

La notion autonomie sert à prendre des décisions sans dépendre à quelqu'un d'autre, elle se manifeste dans la capacité de l'élève de trouver des solutions à ses problèmes d'apprentissage en consultant les ressources mis à sa disposition et comme exemple nous citons : la recherche sur internet pour comprendre un cour ou une notion ambiguë.

II-5- Le traitement de l'erreur

Lorsqu'un apprenant commet une erreur lors de la rédaction, l'enseignant intervient pour traiter l'erreur de son apprenant. A ce moment-là, l'enseignant sélectionne les erreurs commises, plusieurs fois répétées, et les plus importantes puis il consacre une séance de remédiation dans laquelle il propose des activités de remédiation et de soutien afin d'aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées d'une façon différenciée.

II-5-1- Qu'est-ce que l'erreur ?

Selon Le Nouveau Petit Robert, le terme « Erreur » vient du latin error, mot de la famille de errare qui signifie « s'écarter et s'éloigner de la vérité »²²

Dans le dictionnaire Larousse, l'erreur se définit comme étant : « action de se tromper ; faute commise en se trompant, état de quelqu'un qui se trompe : être dans l'erreur²³.

En didactique, cette notion est définie comme « la transgression d'une norme jugée comme bonne. »²⁴

²² -Le Nouveau Petit Robert, Paris, Millésime, 2009, p.200.

²³ -Dictionnaire Larousse, Larousse, Paris, 2009, p.154)

²⁴ -4 J.-P. Cuq, « Le dictionnaire de didactique des langues », Paris, clé international/ Asdifle, 2003, p.215.

II-5-2- La distinction faute/erreur

Tout d'abord, les deux concepts d'erreur et de faute ne sont pas assez clairs et précis, la plupart des enseignants les considèrent comme des synonymes et les confondent.

Ces deux notions sont étroitement liées à la dichotomie chomskyenne « compétence/performance ». Selon Chomsky, la compétence est un système de langue intériorisé et intégré par l'utilisateur, ce qui permet au sujet parlant(l'apprenant) de comprendre, de former et d'énoncer un nombre infini de phrases et d'énoncés.

Cependant, la performance, c'est la mise en acte des compétences du sujet parlant (l'apprenant).

Etymologiquement, le terme faute est issu du latin fallita. La faute est liée à la performance. En effet, elle est considérée comme un manquement à une norme, une mauvaise utilisation de la règle, une erreur suscitée par le stress, un manque d'attention,.. Elle est donc due à l'inattention de l'apprenant. Celui-ci connaît la règle mais il commet une erreur car il est inattentif. Dans ce cas, il est capable de s'autocorriger parce qu'il a appris certaines notions mais il n'arrive pas à les utiliser correctement.

II-5-3-Le statut de l'erreur

Comme souligné au début du présent chapitre, auparavant, l'erreur était considérée comme un signe négatif, comme un dysfonctionnement. Cependant, son statut a changé au fil des années ; elle est devenue une étape indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

II-5-4- Les modèles du traitement de l'erreur

II-5-4-1- Le modèle transmissif

Dans ce modèle, l'erreur est considérée comme une faute à éviter, cette faute commise par l'apprenant doit être sanctionnée. Elle est due à une mauvaise écoute ou à une inattention, ou bien c'est l'enseignant qui n'a pas transmis ou expliqué le message clairement parce que l'acte d'enseigner signifie la transmission des connaissances et des savoirs à un apprenant et ce dernier doit être conscient et attentif. Dans ce cas de figure, l'apprenant n'a pas utilisé toutes ses compétences. Donc, il est responsable de son apprentissage, il n'a pas adopté la bonne démarche. Dans ce contexte, l'erreur doit être sanctionnée.

II-5-4-2- Le modèle béhavioriste et comportementaliste

Dans ce modèle, l'erreur est à éviter. Elle peut également être considérée comme un dysfonctionnement. L'enseignant propose aux élèves d'apprendre en décomposant l'apprentissage en sous-activités et en sous-tâches pour éliminer les pièges que l'apprenant peut rencontrer au cours de l'apprentissage.

II-5-4-3- Le modèle constructiviste

Dans la conception constructiviste, l'erreur est un signe positif et valorisé. C'est un outil d'apprentissage et une source d'acquisition des nouvelles notions. Quand l'apprenant est en train d'apprendre, il rencontre des difficultés et des obstacles à surmonter pour construire des nouvelles connaissances. A ce stade, l'apprenant s'autocorrige, c'est-à-dire, il repère ses erreurs, il va mieux comprendre et être plus actif.

II-6- La correction (comment corrige-t-on ?)

L'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, elle est inévitable et omniprésente dans la progression, elle est considérée comme un indicateur intellectuel et un outil pédagogique. Plusieurs recherches démontrent que pour apprendre une langue étrangère, la présence de l'erreur au sein de ce processus nous aide à relever les compétences acquises et les lacunes des élèves. C'est la raison pour laquelle, les enseignants ne doivent pas sanctionner l'erreur ou l'éviter. Cependant, ils peuvent la considérer comme un atout pour mieux apprendre.

II-6-1- Les types de corrections

II-6-1-1- La correction par l'enseignant

La correction par l'enseignant fait partie intégrante des objectifs d'apprentissage. Dans cette pratique, la majorité des enseignants recourent à la correction des copies puisqu'elle leur permet de repérer et détecter les erreurs de leurs élèves. Ils les soulignent, les indiquent sur la marge de la copie puis ils les corrigent en référant à un code connu par l'élève, à titre d'exemple:

O: erreur d'orthographe.

INT: erreur d'interférence (Penser en arabe, et transcrire en français).

MD:(mal dit), idée mal reformulée

II-6-1-2- La correction individuelle (l'autocorrection)

Après la remise des copies de la production écrite, l'élève prend sa copie et fait une relecture afin de détecter les erreurs commises puis il les corrige en suivant une grille d'autoévaluation.

L'enseignant guide ses élèves en leur proposant des étapes et des démarches à suivre afin de consulter et utiliser les bons outils. Néanmoins, une entraide entre les élèves est possible pour pouvoir dépasser les obstacles.

L'apprenant apprend à être autonome, conscient et responsable de ses décisions. Il fait appel à ses capacités et ses compétences pour avoir une solution aux problèmes rencontrés, ce qui va développer chez lui une pensée critique. Par ailleurs, il peut prendre conscience de ses propres erreurs pour ne plus les renouveler.

II-7- L'évaluation de la production écrite

Tout d'abord, il est vrai que la situation est rare puisqu'un professeur est le plus souvent amené à corriger un ensemble de copies traitant du même sujet. On peut même ajouter qu'une note n'est pas attribuée à chaque copie en valeur absolue mais en valeur relative (en fonction de l'ensemble des copies).

Ainsi, pour corriger une épreuve de version par exemple, seul ou à plusieurs, on commence d'abord par corriger un échantillon de copies. Un certain nombre d'erreurs récurrentes sont repérées, et un nombre de points fautes par erreur et type d'erreur peut être établi. Puis l'on procède à la correction de toutes les copies en suivant ce barème. Ensuite on classe les copies par nombre de points fautes en s'efforçant de repérer un écart significatif qui pourrait correspondre à la moyenne, soit la note de 10. En tenant compte du minimum et du maximum de points fautes obtenues, on établit des équivalences entre les points fautes et une échelle de notes. Par exemple, si le minimum de points fautes obtenus est de 10 et le maximum de 90, et que la barre est à 50, on peut décider que 5 points fautes = 1 point de la note, autrement dit, la copie à 10 points fautes obtiendrait 15/20 et la copie à 90 points fautes 1/20.

Cet exemple tiré des pratiques avérées pour la correction d'examens ne s'applique pas toujours de la même manière à la correction de copies en classe, mais il témoigne du lien nécessairement établi entre la copie unitaire et l'ensemble.

D'autre part, nous ne connaissons pas l'aboutissement de cette évaluation en termes de projet didactique, de mise en œuvre pédagogique et d'apprentissages réalisés. Enfin, la notation peut dépendre du niveau de la classe ou de la section au sein d'un cursus.

Nous ne pourrions donc nous fonder ni sur un ensemble de copies, ni sur la phase d'entraînement à la tâche proposée, ni sur un niveau estimé. Il sera donc difficile de porter une note définitive. Ce que nous chercherons plutôt à établir, c'est une fourchette possible. Comment procéder alors pour mesurer malgré toute la valeur intrinsèque d'une copie ? Il va falloir en premier définir des critères. ²⁵

²⁵ - Claire Tardieu, écrire L'épreuve de didactique aux concours ; Ellipses Edition marketing S.A, paris 2005, p65-66.



Chapitre III

L'expérimentation

Introduction partielle

Dans ce troisième chapitre, nous exposerons l'expérience que nous avons menée avec une classe de 5^{ème} AP, à l'école primaire Mohamed lekhal, wilaya de M'sila.

En premier lieu, nous présenterons l'approche méthodologique suivie et nous décrivons le contexte de notre travail de recherche. Nous présenterons, enfin, les deux activités de la production écrite. Aspects méthodologiques et démarche pédagogique

III-1- Cadre général et déroulement de l'expérimentation

III-1-1- Méthodologique

Il existe deux approches principales pour le développement des recherches : l'approche quantitative et l'approche qualitative. L'approche quantitative se sert des données pour prouver des hypothèses grâce à l'analyse numérique et statistique (Puren, 2013) dans le but d'établir des modèles de comportement et de prouver et/ou comparer des théories déjà existantes. Cette approche est assez rigoureuse, déductive, descriptive, objective, linéaire et très utilisée dans les sciences exactes et naturelles.

En ce qui concerne l'approche qualitative, elle se sert des données pour formuler des questions de recherche grâce à l'interprétation du chercheur du phénomène qu'il vit et observe. Les études qualitatives sont flexibles, inductives, descriptives, suivent un processus en spirale et sont utilisées dans les sciences humaines puisqu'elles suivent des modèles culturels.

Notre recherche est qualitative. Elle vise à repérer les effets de la stratégie d'auto-questionnement sur les progrès des élèves dans leurs productions écrites.

III-1-2- Lieu de l'expérimentation

Cette recherche a eu lieu à l'école primaire mohamed lekhal wilaya de M'sila. Nous avons choisi cette école car nous y enseignons le français (une classe de 5AP) et nous estimons que cela facilite la recherche au niveau des ressources. Cette école est de construction ancienne (Année 1986), elle est formée de 05classes,administration, une cantine. Elle compte 6 enseignantes, un sous-directeur et un directeur. Cette école compte 85 apprenants.

III-1-3- Champ d'étude

Pour les besoins de notre recherche, nous avons opté pour une expérimentation avec des élèves de 5^{ème} AP. Les programmes d'enseignement pour le français ont un volume horaire de 5 heures par semaine, le programme compte donc 3projets qui regroupent six séquences, chacune de celle-ci comprenant un contenu pédagogique déterminé de 8 leçons, elle commence par la compréhension orale avec la production orale ensuite la compréhension de

l'écrit , Elle présente les cours traitant les outils de la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) puis la production écrite et l'évaluation bilan.

III-1-4- Public

La classe, faisant notre objet d'étude, regroupe en réalité 18 apprenants appartenant au même niveau scolaire : la cinquième année primaire. Il s'agit d'une classe composée de 13 filles et 5 garçons. la matière enseignée est le français, les élèves bénéficient de 5 heures par semaine, à la moyenne d'une heure et demi par séance.

Quant à l'enseignante, elle est âgée de 35 ans, titulaire d'une License en langue française et d'une expérience de 12 ans en la matière

III-1-5- Échantillon

Notre échantillon a été constitué de 04 fille et 04 garçons, ils ont entre 09 ans et 10 ans et ont commencé l'apprentissage scolaire du français en 3ème année primaire, leurs deux premières années étant enseignées en arabe donc, les apprenants que j'ai testé au cours de l'année 2022-2023 sont à leur troisième année d'apprentissage du français.

III-1-6- Instruments de la recherche

Les instruments de recherche dont l'enseignant peut se servir sont les 02 tests d'activité en production écrite.

III-1-6-1- Validation des instruments de la recherche

Nous avons fait une première phase de pré-test d'une première proposition d'un code de correction avec les 37 apprenants dans la classe. Pour ce faire, les apprenants devaient travailler une activité de leur manuel scolaire. Il s'agissait de choisir parmi trois sujets celui qui leur intéressait le plus et à après l'écriture l'apprenant peut consulter un ami pour vérifier ensemble la démarche et l'idée développée. Ils ont travaillé pendant 45 minutes. Nous avons ramassé les copies pour signaler les erreurs commises. Nous avons proposé aux apprenants de corriger les mots et les expressions soulignées à partir d'un premier code de correction (cf Annexe C, code de correction 1). Nous avons commencé à expliquer chaque symbole et son contexte possible d'utilisation. Il y a eu des questions qui ont surgi au moment d'appliquer le code mais en général les questions portaient sur la bonne identification des erreurs.

Nous avons décidé de faire un deuxième pré-test avec une autre production et un autre sujet. Mais cette fois, nous avons demandé aux apprenants de coller une enveloppe dans leurs cahiers de leçons et nous avons distribué des petits cartons dont chacun d'eux présente la correction d'une erreur répétée par les apprenants, nous en avons profité pour expliquer le processus d'autocorrection (la réécriture) où l'apprenant va se servir de cet enveloppe pour se poser des questions sur les erreurs précédentes.

Avec cette deuxième copie nous avons demandé aux apprenants d'utiliser le code de correction 1. Les apprenants ont proposé d'autres symboles et nous sommes arrivés à un deuxième code (cf Annexe D, Code de correction 2). Après avoir travaillé leurs deux copies, les apprenants ont accepté de ne plus faire de changements et de garder la deuxième version du code. Ces productions écrites nous ont permis de faire quelques additions au code de correction et d'expliquer comment ils allaient travailler les fiches d'écriture-réécriture. Le code final comprend aussi des exemples pour expliquer comment s'en servir et dans quelles situations.

III-2- Déroulement de l'expérimentation

III-2-1- Démarche : Intervention pédagogique

Notre expérience s'est déroulée sur une période de 16 semaines. Nous avons opté pour l'utilisation du manuel scolaire et de profiter des activités qui y sont proposées pour développer des fiches d'écriture pour les apprenants. Nous avons choisis le projet 1 et 2 (Manuel 5^{ème} AP) ce projet se compose de deux séquences dont la première s'intitule sur le projet 01 séquence 01 et la 2^{ème} s'intitule sur le projet 02 séquence 02.

4. a. Les chercheurs Bisailon, Clerc, Cloutier et Kavanagh (2000) ont mis au point un carnet spécifique de la correction. Ce carnet d'aide à la rédaction est rempli de structures nouvelles pour les apprenants où dans lesquelles ils ont tendance à faire des erreurs (environ 90). Ces structures ont été tirées des erreurs de leurs compositions. Après avoir discuté avec mon directeur de recherche et, avec son accord, nous avons opté pour l'enveloppe.

Nous avons expliqué aux apprenants qu'ils allaient participer à une recherche. Ils ont connu les objectifs et leur rôle. Toute la classe a dû rédiger les différentes productions écrites mais nous avons surtout considéré le travail de neuf personnes. Nous leur avons dit que leur travail portait sur l'écriture, la lecture, la correction, la réécriture et l'autocorrection. Nous les avons aussi informé que cette recherche visait à repérer les effets de tout ce processus en ajoutant deux éléments pendant la réécriture : l'enveloppe « Je corrige » et la grille d'auto-correction.

Les huit apprenants, constituant le public cible de cette étude, ont dû s'engager à venir aux leçons et travailler avec leurs camarades de classe.

Nous avons décrit aux apprenants l'utilisation de la grille d'auto-correction avec l'enveloppe (la méthode d'auto-questionnement). La grille avec l'enveloppe étaient l'outil pédagogique qui impliquait les apprenants dans leur travail pour arriver après à une production écrite finale. Nous avons exposé le travail du scripteur-auto-correcteur. Nous avons aussi fait les pré-tests du code de correction avec les apprenants de la classe.

III-2-2- Instruments de recueil de données

Les fiches d'écriture-réécriture sont les outils qui nous ont permis de recueillir toutes nos données et de les analyser après. Nous nous sommes servis de 04 fiches d'écriture-réécriture ayant chacune les consignes d'écriture. Nous avons surtout considéré les exercices d'écriture proposés dans le manuel scolaire pour qu'il y ait une relation entre le cursus et les activités demandées. Les consignes de production sont les suivantes :

III-2-2-1- Activité n° 1

Objectif : rédigez un texte informatif de 4 à 5 lignes dans lequel tu présentes un animal a ton choix.

N'oublie pas de :

- Emploie la 3^{ème} personne de singulier.
- Mettre les verbes au présent de l'indicatif.
- Aide-toi de la boîte à outils.

Noms	verbes	Adjectifs
Le fennec	Etre- avoir	Sauvage – domestiques
Le lion	Se nourrir- vivre	Grand – petit
La gazelle	nourrir	D'herbes

Tableau 1 : exemple de l'activité n°1

III-2-2-2- Activité n°2 :

Objectif : Ecris un paragraphe de 4 à 5 phrases dans lequel tu présenteras un métier de ton choix.

N'oublie pas de :

- Mets les verbes au futur simple.
- N'oublie pas les majuscules et la ponctuation.

III-2-3- Lecture et analyse des activités

En considérant ce qui est précisé dans la première partie, nous avons seulement analysé quatre productions écrites pour chaque apprenant. Pour pouvoir voir les améliorations possibles, nous avons procédé à la lecture, correction et notation de la première et la deuxième copie de chaque production. Toutes les marques repérées à partir du code de correction ont été comptabilisées.

III-2-2-1- Lecture et analyse de l'activité N° 1

Pour la première production écrite, les apprenants devaient écrire un paragraphe de cinq lignes (environ 30 mots) qui présente un animal. Le premier jet a été lu et corrigé par les

camarades de classe. Dans cette étape nous pouvons constater que les décisions pédagogiques qu'ils peuvent prendre restent encore faibles. Ils ont repéré quelques lacunes mais pas toutes.

Activité n°1	
Le premier travail	La réécriture
- il vit dans la fourêt -le lion ressemble le tiger -le lion, la tate de la grande tate	- Il vit dans la forêt - le lion ressemble au tigre - le lion a une grande tête
- le fennec est un animal souvagi Il vit dans le désert. -il a une petite tete et quatre rattes	- le fennec est un animal sauvage - Il vit dans le désert. - il a quatre pattes.
- La gazelle est un animal savage	- La gazelle est un animal domestique
-Elle vivait dans le désert - il mange de la vaiande	- Elle vit. - Elle se nourrit d'herbes.

Tableau 2: Exemples de l'activité n°1

Nous pouvons observer que grâce au travail d'auto- correction et les deux supports proposés ; l'enveloppe « Je corrige » et la grille d'auto-correction, les dernières copies ont moins de marques de correction. Les apprenants ont essayé de modifier ce qui avait été signalé précédemment.

III-2-2-2- Lecture et analyse de l'activité N° 2

En ce qui concerne la deuxième production écrite, les apprenants devaient écrire un paragraphe de cinq lignes (environ 30 mots) qui présente un métier de ton choix. Le tableau 2 montre comment la correction et l'auto-correction ont évolué.

Activité n°2	
Le premier travail	La réécriture
- j'emappelle tofiq Quand je serai medcin pour aider les malades est les guérir	- je m'appelle Toufiq. - quand je serai grand je souhaiterai devenir médecin pour soigner les malades et les faire guérir.
- je m'appel marieme quand je serai grand je serai enseigant	- je m'appelle Meriem - quand je serai grande je souhaiterai être enseignante
- quand je serai grande je serai unpolicier pour aidait les gans	- quand je serai grande je serai un policier pour aider les gens.
- je mapale ahmad que je serai grend je serai un pompier	- je m'appelle Ahmed - quand je serai grand je serai un pompier..

III-2-3- Prolongements possibles

Séquence 1: Quand je serai grand

Activité : Production écrite 2^{ème} jet

Composante de la compétence :

- Respecter une consigne d'écriture

Objectifs d'apprentissage :

- Revoir sa copie pour la réviser et l'améliorer en s'appuyant sur les orientations de l'enseignante (grille d'auto-évaluation)
- Mettre sur le propre sa production écrite, dans le respect de la norme communiquée au préalable, en accordant autant de soin au fond qu'à la forme

III-2-3-1- Déroulement de la séance

III-2-3-1-1- 1^{er} moment : Rappel

- L'enseignante rappelle le projet d'écriture (le sujet).
- Les noms des métiers.

III-2-3-1-2- 2^{ème}moment:(Orientation / Vérification)

- Porter la consigne au tableau et demander aux apprenants d'expliquer le travail qu'ils ont réalisé
- Quel est le nom du métier que vous avez choisi ?
- Où travail t-il ?
- Qu'est ce qu'il utilise pour exercer ce métier ?
- Pourquoi utilise t-il ces outils ?

III-2-3-1-3- 3^{ème} moment : { Confrontation }

- Demander aux élèves de relire leurs paragraphes et de les corriger à l'aide de la grille d'auto-évaluation

	oui	non
J'ai donné un titre à mon paragraphe		
J'ai conjugué les verbes au futur simple		
J'ai utilisé la première personne du singulier		
J'ai construit des phrases correctes S+V+COO		
J'ai employé le complément de but		
J'ai bien présenté ma copie		

4^{ème} moment :

- L'enseignante demande aux élèves de revenir sur leurs écrits et de les améliorer
- L'élève met au propre le sujet final

III-2-3-2- Mon guide de stratégies en production écrite

III-2-3-2-1- Le 1^{er} jet : identification

- je souligne les mots clés de la consigne
- J'identifie la tâche, la production attendue
- J'active mes connaissances antérieures (oral et C. E. . . , thème du projet)
- Je m'implique dans la construction du plan d'écriture et de «ma boîte à outils »
- Je pose des questions pour comprendre les attentes de l'enseignante
- J'entame ma production sur le brouillon.
- Etc.

III-2-3-2-2- 2^{ème} jet : La réécriture

- Je relis ma production pour repérer ce qui est mal formulé.
- J'active mes connaissances antérieures (C. O, lecture, grammaire.. .)
- J'identifie mes erreurs en tenant compte des remarques de l'enseignante et de la grille.
- Je consulte des ressources pour me corriger (éléments du cours, dico, table de conjugaison.. .)
- Je barre les formulations erronées et je les corrige sur l'espace brouillon
- Je recopie sur le propre ma production définitive

Analyse et interprétation des données

Pour notre analyse, nous avons opté pour le corpus qui s'engendre dans les copies de la production écrite et la grille d'auto-correction et nous avons déterminé le nombre d'erreurs réalisées par l'ensemble des apprenants. Pour bien mener notre étude, nous avons mis les résultats obtenus dans des tableaux, portant sur l'ensemble des énoncés erronés.

L'importance dans cette étape et de bien comprendre à quelle manière l'apprenant a procédé à la correction de l'erreur, certainement on ne peut pas réussir à cent pour cent la tâche que nous avons élaborée

Nous avons pris les copies des apprenants et nous avons procédé à leur analyse afin de :

- 1- Repérer les erreurs.
- 2- Les classer.
- 3- Tenter d'expliquer l'origine de ces erreurs par rapport à la réalité linguistique des apprenants.

Conclusion partielle

Nous avons procédé après au traitement des erreurs orthographiques dans des textes écrits par des apprenants de 5^{ème} AP apprenant le français comme langue étrangère, au primaire. Après la production, nous avons observé que ces erreurs ont pour cause de connaissances insuffisantes des propriétés sémantiques, formelle et de cooccurrence des unités lexicales.

De ce fait, nous dirons que les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix d'orthographe et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible.

Le fait que l'on trouve un taux d'apprenants qui commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe, grammaticales ou même au niveau de sens où il y a un écart sémantique entre l'expression produite et l'expression visée, indique et signifie la présence d'un bagage de connaissances linguistiques limité et mal maîtrisé. Lorsqu'il ne sait pas comment dire un terme, il fait appel au dictionnaire et il s'arrête à la première occurrence rencontrée où il choisit souvent un mot synonyme ou encore de sens proche qui se révèle inapproprié au contexte qu'il cherche à décrire.

Il fait très peu de véritables créations lexicales, les erreurs de forme inventée s'avèrent souvent des emprunts directs de l'arabe. Ces stratégies et ces erreurs sont autant une preuve de l'existence d'une inter-langue chez l'apprenant. Ce dernier s'appuie sur ce qu'il connaît en langue une pour résoudre un problème d'écriture.



CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

La présente recherche visait à vérifier « L'impact de l'auto-évaluation » sur la production écrite chez les élèves de 5^{ème} année primaire.

Au terme de ce travail, nous aboutirons aux résultats de notre expérimentation.

Afin d'atteindre d'objectif principal de ce travail de recherche, nous avons élaboré deux activités de la production écrite avec des élèves de 5^{ème} année primaire.

D'après les résultats obtenus nous avons constaté que les élèves ont commis des erreurs orthographiques dans leurs production écrites. Nous pouvons déduire que ces erreurs ont pour cause leurs connaissances insuffisantes des propriétés sémantiques, formelles et de cooccurrence des unités lexicales.

Les résultats obtenus ont permis de confirmer nos hypothèses :

Grace à l'auto-évaluation, les élèves ont pris conscience des erreurs commises et ne les ont pas reproduit, dans les activités suivantes.

Donc, Lorsque l'élève repère son erreur, il sera initié à l'auto-évaluation et il devient un évaluateur de sa propre production et sera, relativement, capable de contrôler son travail.

A travers notre expérimentation, nous avons découvert que l'erreur est un moyen de formation qui sert à aider l'élève à développer son propre apprentissage.

Nous avons mis l'accent aussi sur l'auto-évaluation qui est un processus par lequel l'élève identifie ses points faibles ainsi que les obstacles rencontrés afin de les corriger. De plus, ce travail de recherche nous a montré que dans l'apprentissage fondé sur l'auto-évaluation, L'élève doit être au centre de ce processus comme étant un acteur actif et responsable de son apprentissage.

En guise de conclusion, nous pourrions avancer que l'auto-évaluation a permis aux élèves d'améliorer leur niveau en production écrite, de les Initier pour mieux les aider à améliorer leurs pratiques. Aussi, d'aider les enseignants dans leur tâche.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, Il existe des outils comme le code de l'évaluation et la grille d'auto-évaluation pour que les apprenants soient capable de travailler d'une manière plus autonome.

A la fin de ce travail nous pouvons proposer une méthode d'apprentissage ou bien un outil pour aider les élèves à produire à l'écrit. Cette méthode concerne La lecture, alors ici en peut poser cette question:

Dans quelle mesure la lecture peut-elle être bénéfique dans l'amélioration du niveau des élèves dans La production écrite ?

La question posée, juste avant, mérite d'être détaillée par nos recherches futures, au sein des universités algériennes, elle mérite d'être prise en considération par le conseil pédagogique national.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- Claire Tardieu, écrire L'épreuve de didactique aux concours ; Ellipses Edition marketing S. A, paris 2005p -7-.
- 2- Claud germain, Ecrire ; La production écrite CEC inc 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9, 1994 p 7-8-9).
- 3- Claude germain, Ecrire ; la production écrite, p 5-6-7,1994, Les éditions CEC inc 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec) H1 J1 J9).
- 4- Dictionnaire Larousse, Larousse, Paris, 2009, p. 154)
- 5- Gérardvigenere, Ecrire, élément pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, paris, 1982, p 10).
- 6- Heidi COX, Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation, mémoire de fin d'étude à la HEP-VS, haut école pédagogique du Valais, 2009, p. 15, disponible sur :
https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf
- 7- <https://portal.education.lu/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx?portalid=14&moduleid=2497&articleid=6486&documentid=401>
- 8- J. -P. Cuq, « Le dictionnaire de didactique des langues », Paris, clé international/ Asdifle, 2003, p. 215.
- 9- Jean pierre cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de grenoble, 2003, p 180.
- 10- Jean- pierre CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, asdifle, Paris, 2003, p. 30.
- 11- JocelineGiasson, ibid. (Op. cit p :76)
- 12- Le Nouveau Petit Robert, Paris, Millésime, 2009, p. 200.
- 13- Robert, jp, cuq ; 2008 « dictionnaire pratique du fle »paris, l'essentiel français.
- 14- sophiemoirand, situation d'écrit : compétence /production en francais langue étrangère, paris, clé internationale ; 1979. p :56).



ANNEXES

Annexe N°01 : Grille d'évaluation d'une production écrite

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	I1- Respect du thème. I2- Mise en œuvre des actes de parole adéquats: raconter un évènement. I3- Respect de la tâche.	.. . Points .. . Points .. . Points
Cohérence sémantique	I1- Présence de l'unité de sens. I2- Progression de l'information.	.. . Points .. . Points
Correction de la langue	I1- Phrases syntaxiquement correctes. I2- Respect des temps des verbes. I3- Respect de la ponctuation.	.. . Points .. . Points .. . Points
Critère de perfectionnement	I1- Présentation et lisibilité. I2- Apport personnel (illustration, dessin, idée originale.. .).	.. . Points .. . Points

Annexe N°02 : Fiche de compte rendu

Niveau: Date de production :

Projet : Séquence :

Sujet :

.....

.....

.....

Erreurs communes	
<u>Erreurs significatives</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construction de la phrase 2. Vocabulaire (inapproprié, barbarisme.. .) 3. Morphologie (désinences.. .) 4. Orthographe (grammaticale, lexicale, d'usage) 	<u>Redressements</u>
<u>Une production d'élève</u> Une production exhaustive reprise fidèlement	<u>Amélioration de la production</u>
Décisions à prendre : <ul style="list-style-type: none"> - Remédiation, soutien, suivi parental... 	

Annexe N°03 : COMPTE RENDU

1. Rappeler le sujet, la consigne, les supports éventuellement utilisés.
2. Apprécier globalement, copies en main, les productions en pointant l'écart de performance entre l'attendu et le réalisé
3. Reproduire sur le tableau, conformément à une typologie prédéfinie, les phrases ou séquences comportant les erreurs les plus récurrentes ou les plus significatives.
4. Faire identifier par les élèves, rubrique après rubrique, les erreurs en question
5. Les traiter avec le concours actif des élèves et, si nécessaire, fixer les nouvelles acquisitions séance tenante via le PLM notamment.
6. Reproduire sur le tableau, en totalité ou partiellement, une production d'élève
7. Améliorer collectivement la production << choisie >>>
8. Distribuer les copies aux élèves
9. Faire lire par leurs auteurs les productions réussies.
10. Faire signer les productions par les parents d'élèves, de manière à susciter le suivi parental.

Annexe N°04 : Fiche pédagogique**Projet II : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle****Séquence 1: Quand je serai grand****Activité : Production écrite 2^{ème} jet****Compétence :**

Au terme de la 5^{ème} AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et ou visuels, l'élève est capable de produire à l'oral et à l'écrit des énoncés mettant en oeuvre les acts de parole dans une situation de communication

Composante de la compétence :

- Produire un texte en fonction d'une situation de c.

Objectifs d'apprentissage :

- Comprendre les consignes d'écriture
- Présenter le métier de son rêve

Déroulement de la séance**Eveil de l'intérêt :**

- Citez des sauveteurs en cas de catastrophe naturelle
- Aimez-vous être comme eux dans l'avenir ?

Moment de découverte : Mise en contact avec la consigne.

- “ Après un tremblement de terre, les gens ont besoin d'aide “
- Ecris un paragraphe de 4 à 5 phrase dans lequel tu expliques quel est ton métier préféré que tu aimeras exercer dans l'avenir pour sauver les victimes.

N'oublie pas de:

- Donner un titre à ton texte
- Conjuguer les verbes au futur simple
- Emploie de la 1^{ère} personne du singulier
- Mettre les majuscules et la ponctuation
- Aide toi à la boîte à mots

Moment d'observation méthodique :

- Lecture magistrale de la consigne et la boîte à mots
- Lecture individuelle de la consigne par quelques
- Questions de compréhension :
- Qu'est ce que tu veux être dans l'avenir ?
- Je veux être pompier. pourquoi ? pour sauver les gens

La boîte à mots :

Les noms	Le lieu	Les outils	L'utilité (les actions)
Le médecin Le pompier Le policier	Un hopital une caserne un commissariat	le stéthoscope le tensiomètre une échelle des chiens secouristes les menottes un sifflet	- Pour soigner les malades - pour sauver les victimes - pour éteindre les feux - pour arrêter les voleurs - Régler la circulation

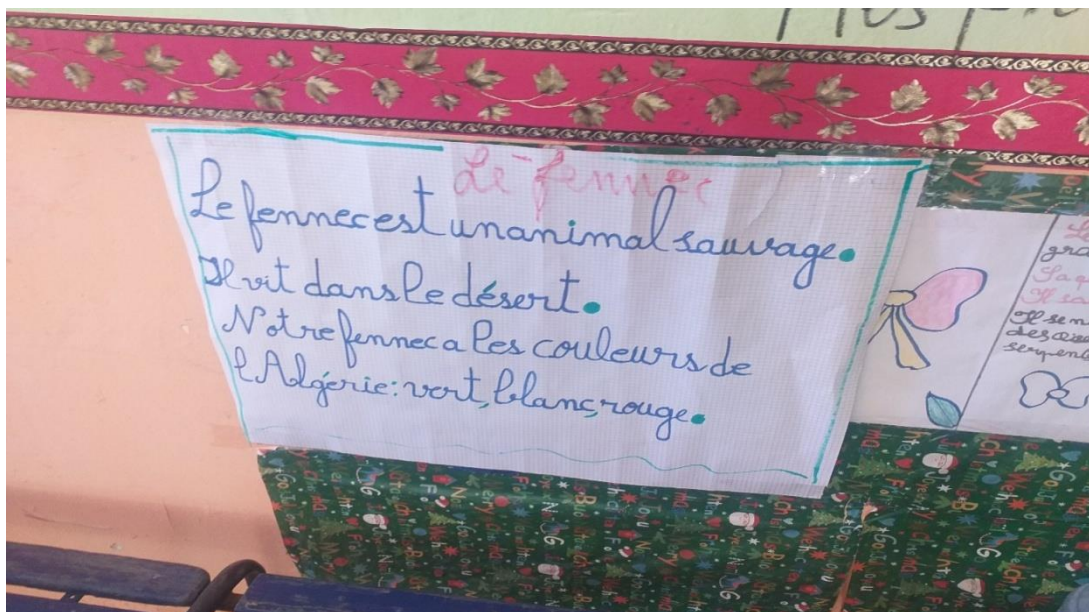
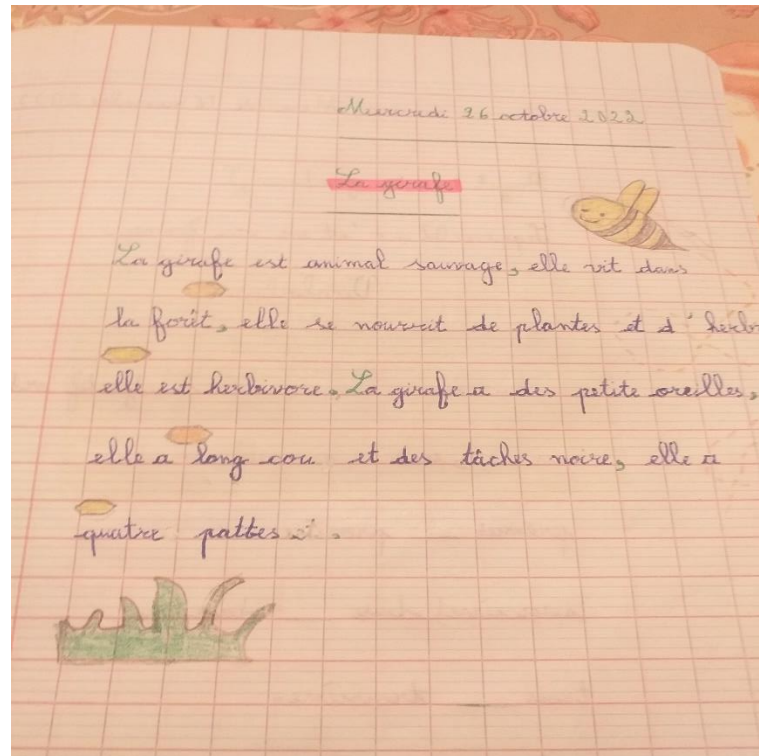
Préparation collective :

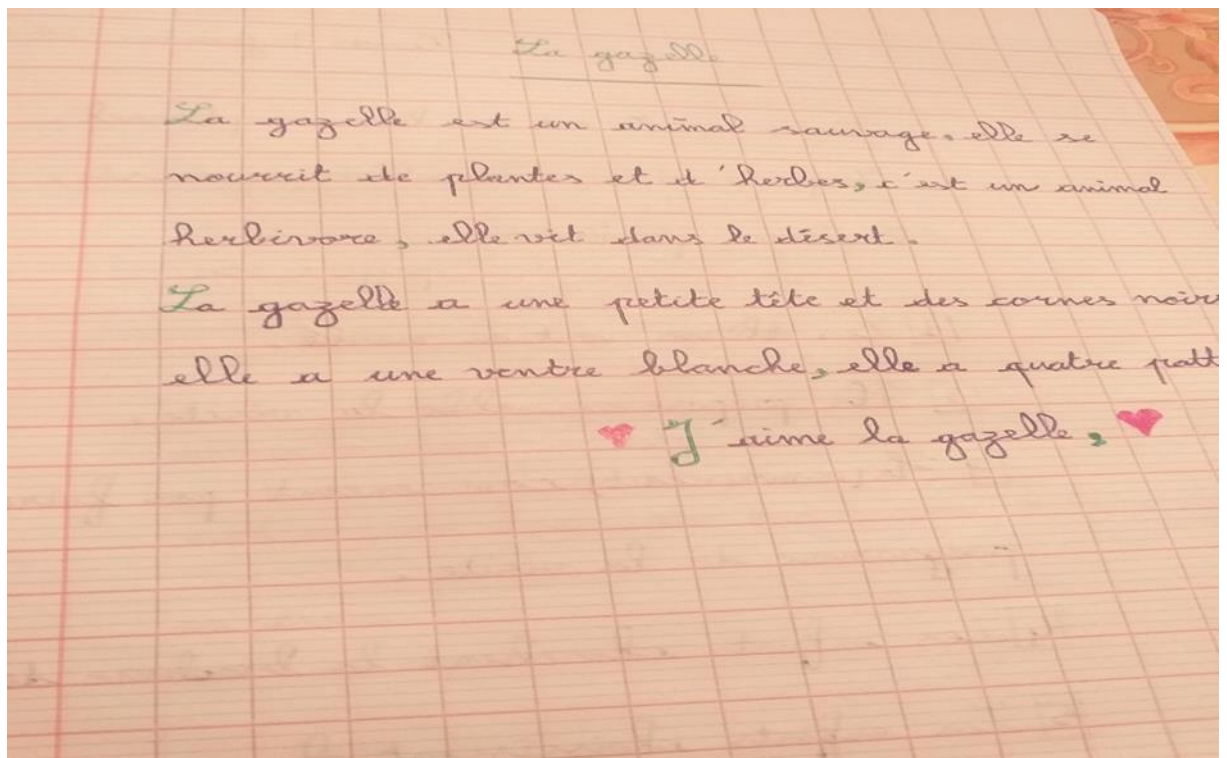
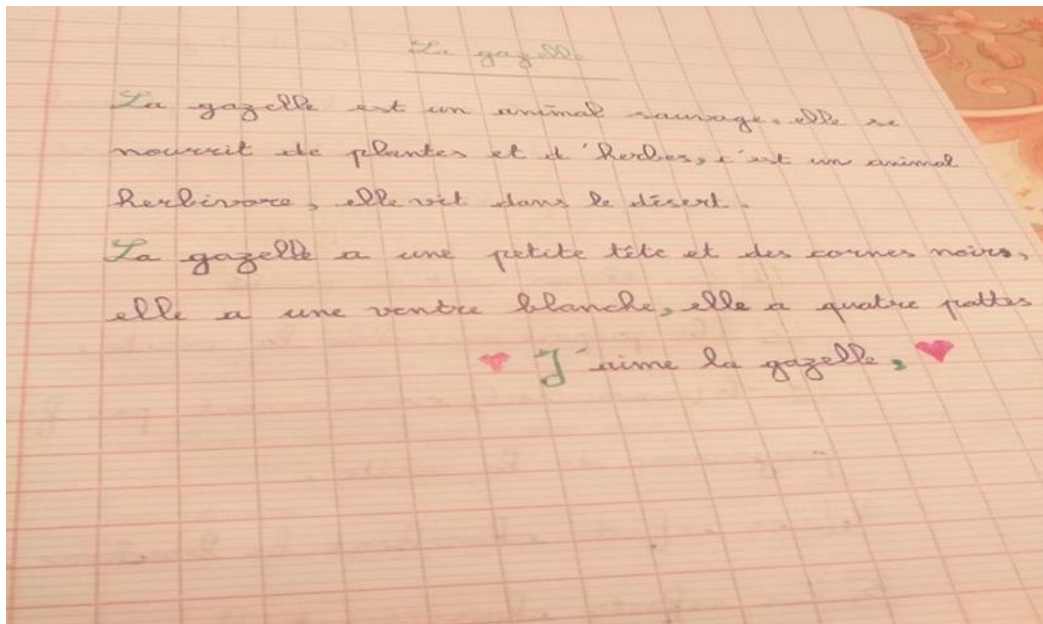
- L'enseignant partage les élèves en groupes

Phase d'application :

- L'enseignante surveille et aide les élèves

Annexe N°05 : Productions écrites des apprenants


















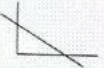






Annexes

Annexe A : Code de correction 1

Ce qu'il veut dire	Code	
Sépare les mots		
Ajoute le mot qui manque		
Déplace le mot		
Evite la répétition	R	
Ajoute la ponctuation	()	P
Mal dit Reformule correctement		MD
Vocabulaire	<u>V</u>	V
Conjugaison	<u>C</u>	C
Orthographe	<u>Orth</u>	Orth
Grammaire	<u>G</u>	G
Illisible	?	
Homophone	<u>homo</u>	Homo
Majuscule		
Minuscule		

Grille d'évaluation	Oui	Non
Je donne un titre à mon texte		
J'ai conjugués les verbes au futur		
J'ai utilisé la première personne « Je »		
j'ai construit des phrases correctes		
J'ai employé le complément de but		
J'ai bien présenté ma copie		


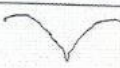
4eme Moment :

L'enseignante demande aux élèves de revenir sur leurs écrits et de les améliorer

L'élève met au propre le jet final

Annexes

Annexe B : Code de correction 2

Ce qu'il veut dire	Code	
Sépare les mots		
Ajoute le mot qui manque		
Tu as oublié un s au pluriel	SP	
Tu as oublié un x au pluriel	XP	
Tu n'as pas mis la bonne terminaison au verbe	Term.	
Tu n'as pas utilisé le bon temps	TP	
Mal dit	≈	!!!
Tu n'as pas conjugué le verbe	Conj.	
Ce mot ou cette phrase est incorrecte	INC	Ortho.
Tu n'as pas accordé l'adjectif avec le nom qu'il accompagne	Adj.	
Il manque un signe de ponctuation	→	
Tu as confondu : (a/à) – (et/est) – (ou/où) – (c'est/s'est) – (ces/ses) – (son/sont) – (on/ont) – (se/ce)	Hom.	
Recherche ce mot dans le dictionnaire	D	



Le tigre

Le tigre est un animal sauvage.

Il vit dans la forêt, il se nourrit de

viande. Il est carnivore.

Le tigre a quatre pattes, le même côté

des griffes et une longue

queue noire, et de nombreuses petites

est rapide.

Coze

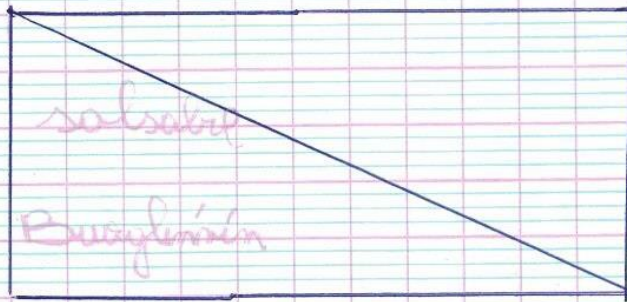
Le — ()

Le fennec ~~fennec~~

~~Le fennec~~ est un animal sauvage, il vit dans le désert, il se nourrit de plante

et de petits animaux, il est omnivore

Le fennec a de grandes oreilles et une langue, il est rapide ~~grand fennec~~



Mousaab

Faid

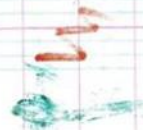
le fennec
saur

le fennec est un animal sauvage, Il vit dans le désert.

Il se nourrit dans la viande ^{et plante}, Il est omnivore

le fennec a les quatre ^{petite} pattes les oreilles de sa queue

longue marron nocturne et il est rapide



Le Loup

Le Loup est un animal sauvage

Il vit dans la savane. Il se



noirrit de la viande. Il est carnivore.

Le Loup a quatre pattes. Il a petite oreille et une longue queue. Il est rapide.

l'otome Le Loup

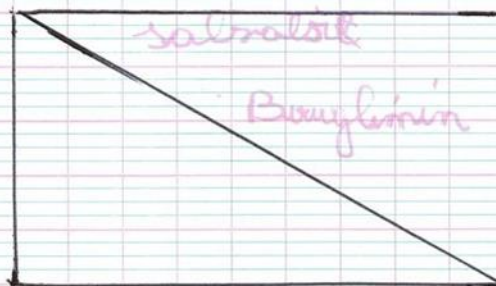


{ Le lion }

Le lion est un animal sauvage. Il vit dans le fariet. Il se nourrit de la viande.

Il est carnivore

Le lion a quatre pattes musclées et une longue queue. Il passe de une crinière bien. Il est rapide. y'ami le lion



La gazelle

A Abdelmomen.

Bouabhi. La gazelle est un animal sauvage. Elle vit dans le désert. Elle se nourrit d'herbes, c'est ~~fin~~ ^{deux} un animal herbivore. Elle a quatre pattes fines, deux petites oreilles et une petite queue. Elle est belle et rapide.

Le lion

attention,

Le lion est un animal sauvage. Il vit dans la savane. Il se nourrit de viande c'est un animal ~~can~~ ^{car} carnivore. Il a quatre pattes et une longue queue. C'est un animal fort et dangereux.

Mayer
Kettler

Le pennee

Le pennee est un animal sauvage.

Il vit dans le désert. Il se nourrit
des oiseaux et de plantes.

Il a deux grandes oreilles
orth.

assez bien

On doit compléter le
paragraphe.

Résumé

Dans notre recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master en didactique des langues étrangère, nous avons pu nous concentrer sur deux éléments majeurs qui sont : "l'auto-évaluation" et "la production écrite", pour s'orienter vers un apprentissage efficace. Nous avons travaillé avec les élèves de la 5^{ème} année primaire. Pour mettre l'accent sur les difficultés rencontrées par les élèves d'une langue étrangère lors de la production écrite. A travers notre travail de recherche, nous voulons initier nos élèves à l'auto-évaluation dès l'école primaire pour qu'ils puissent, eux-mêmes, améliorer leurs écrits. Nous avons opté pour une étude analytique des copies de la production écrite des élèves de la 5^{ème} AP, tout en se basant sur des études antérieures.

Mots-clés : production écrite, évaluation , auto-évaluation, FLE, 5^{ème} AP.

ملخص:

في بحثنا، الذي هو جزء من أطروحة الماستر في تعليم اللغات الأجنبية، تمكنا من التركيز على عنصرين رئيسيين: "التقييم الذاتي" و"الإنتاج المكتوب"، للوصول نحو التعلم الفعال. عملنا مع طلاب الصف 5 من المدرسة الابتدائية والتركيز على الصعوبات التي يواجهها تلاميذ اللغة الأجنبية أثناء الإنتاج الكتابي. من خلال عملنا البحثي، نريد أن نقدم لطلابنا التقييم الذاتي في المدرسة الابتدائية حتى يتمكنوا هم أنفسهم من تحسين كتاباتهم. اخترنا دراسة تحليلية لنسخ الإنتاج المكتوب لطلاب السنة الخامسة إبتدائي، مع التقيد بالدراسات السابقة. **الكلمات المفتاحية:** الإنتاج المكتوب، التقييم، التقييم الذاتي، الفرنسية لغة الأجنبية، السنة الخامسة إبتدائي.

Abstract:

In our research, which is part of a master's thesis in foreign language didactics, we were able to focus on two major elements: "self-evaluation" and "written production", to move towards effective learning. We worked with the students of the 5th grade of primary school. To focus on the difficulties encountered by foreign language pupils during written production. Through our research work, we want to introduce our students to self-assessment from primary school so that they themselves can improve their writing. We opted for an analytical study of the copies of the written production of the students of the 5th AP, while building on previous studies.

Key-words: written production, evaluation, self-assessment, FLE, 5th AP.