

Republique Algerienne Democratique Et Populaire



Université Ahmed Draya -Adrar
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Intitulé

L'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle en activité de production écrite dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE

Cas d'étude : Les apprenants de la 2^{ème} A.S. Lettres et Philosophie

Option : Didactique du FLE

Présenté et soutenu publiquement par :

Mme : Fatima BEN AISSA

Membre du jury :

Mr. Sid Ahmed KHALLADI : Président

Mr. Abdelli KANDSI : Examineur

Mr. Chakib Khalil YOUSFI : Rapporteur

Année universitaire : 2016-2017

Résumé

En didactique des langues étrangères, et plus précisément le FLE, plusieurs types d'évaluation sont mis en jeu, comme l'évaluation diagnostique qui vise l'évaluation des prérequis. L'évaluation sommative ou certificative qu'elle pour but de noter, classer et sanctionner. Par contre, on l'évaluation formative, comme l'indique son nom, elle vise la formation de l'apprenant tout au long de l'apprentissage. Dans ce travail nous avons fait une modeste étude de l'impact de cette dernière sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 2^{ème} A.S. d'après notre recherche, on a pu démontrer le rôle de l'évaluation formative et son impact sur l'amélioration des rédactions.

Abstract

In the teaching of foreign languages, and more precisely the FLE, several types of evaluation are involved, such as the diagnostic evaluation which aims to evaluate the prerequisites. Summative or Certificative Assessment for the purpose of rating, classifying and sanctioning. On the other hand, the formative evaluation, as its name suggests, aims at training the learner throughout the learning process. In this work we have made a modest study of the impact of the latter on the improvement of the editorial competence among the learners of 2nd AS according to our research, it was possible to demonstrate the role of the formative evaluation and its impact On improving the editorial staff.

ملخص

في تعليمية اللغات الأجنبية بصفة خاصة تعليمية اللغة الفرنسية، نجد عدة أنواع من التقييم قيد الاستعمال، نذكر منها التقييم التشخيصي الذي يهدف لتقييم الكفاءة اتالفاعدية، والتقييم التحصيلي الذي يهدف الى تقييم وتنقيط الكفاءة اتبغرض التصنيف والجزاء والعقاب، على عكس التقييم التكويني الذي يهدف الى تكوين المتعلم مرافقة هطيلة مدة التعليم. ومن خلال هذا العمل متواضعنا ولنا اثبات دور هذا النوع من التقييم في تكوين المتعلم وتحسين العملية التعليمية، خاصة تحسین نشاط التعبير الكتابي. لذي يتطلبو يدمج عدة نشاطات، فيعملنا هذا أجر ينادر اسة على طلبية السنة الثانية ثانوي. في نهاية هذا العمل لبيسطنا ان ثبت صحة بعض الفرضيات ومنها اثبات دور التقييم التكويني اثر هعلى تحسين كفاءة التعبير الكتابي.

Remerciement

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre Bon Dieu Tout Puissant

(ALLAH) source de volonté, de patience et de courage.

Mes remerciements à mes encadreurs Mr. YOUSFI et Mr. BERRACHEDI qui m'avaient beaucoup aidée à réaliser ce travail, ainsi que pour leurs conseils et orientations.

Nos vifs remerciements aux membres du jury qui nous font l'honneur d'examiner notre travail.

Et je m'adresse également à tous mes enseignants et à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail, surtout mes chers étudiants.

Je tiens de remercier tous mes ami(e)s et mes collègues qui m'avaient encouragé à continuer mes études et à faire ce travail.

Dédicaces

Je passe également mes vifs remerciements à mes chers parents (Que Dieu les garde) ;

A mes trois sœurs pour le soutien et ;

A mon seul frère et je l'espère le bon courage à l'épreuve du BAC (Qu'Allah avec lui),

Sans oublié mon futur mari, et sa famille.

Introduction

Introduction

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, on a besoin de l'évaluation pour savoir gérer et organiser notre travail. Parlant de l'évaluation, on distingue trois types diagnostique, sommative et formative -qui sont l'objet de notre recherche-, ces évaluations sont différentes selon l'objectif de chacune, la démarche suivie, la durée et le moment.

L'évaluation formative est une évaluation continue qui accompagne l'apprenant durant la construction de son savoir. Bien longtemps, elle était négligée. Mais maintenant, elle revient petit à petit, grâce à son rôle primordial à l'apprentissage qui se figure clairement. Cette évaluation a pour but de réguler l'apprentissage et de vérifier l'atteinte des objectifs ciblés par une tâche pédagogique, pour décider par la suite quelle remédiation faut-il adapter. Elle vise généralement l'amélioration de l'apprentissage de nouvelles compétences et connaissances selon des critères bien définis.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères et plus précisément la didactique de français langue étrangère (FLE).

L'intitulé de notre travail de recherche est « L'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle dans le processus d'enseignement/ apprentissage de FLE chez les apprenants de la deuxième année secondaire lettres et philosophie, cas de lycée BEDIAF Kadour de Fatis ».

Notre objet de recherche sera les copies de la production écrite recueillis (initiales et finales) des apprenants de la deuxième année secondaire lettres et philosophie de lycée BEDIAF Kadour de Fatis, pour faire une comparaison entre les produits de la séance d'évaluation diagnostique et ceux de la production écrite qui vient à la fin de la séquence pédagogique.

Nous avons choisi de travailler les 2ème AS, car, d'abord, l'évaluation formative est nécessaire au cycle secondaire, donc, on doit l'identifier en tant qu'outil d'enseignement. Ensuite, les apprenants de la 2ème année sont plus conscients de leur apprentissage que ceux de la 1ère année, ainsi qu'ils ont habitués à cette méthode de travail et cela va nous faciliter la tâche. Enfin, nous visons vérifier l'impact de l'évaluation formative dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle, alors, il faut passer par ce travail.

Ce qui m'a poussée à faire ce travail et choisir ce sujet c'est que, la tâche de production écrite est une activité qui englobe plusieurs compétences, alors, elle exige la préparation, et l'organisation de cette tâche en plusieurs phases. Aussi on trouve que les apprenants rencontrent des difficultés considérables lors de la rédaction.

Donc, à travers ce travail nous essayerons de répondre à notre problématique de recherche, formulé comme suit :

En étant une enseignante stagiaire prenant en charge des classes pour la 2ème fois des élèves de la 2ème année secondaire, cette courte expérience m'a permis de remettre en question un certain nombre d'activités effectuées au sein de mes classes, entre autres « l'évaluation formative » durant la séquence et surtout dans la séance de la production écrite, en ajoutant que l'évaluation formative est l'une des séances dirigée durant la séquence mais qui est toujours négligée par ignorance de son rôle. Donc, nous pouvons formuler la problématique suivant : **Qu'implique l'évaluation formative dans la pratique ? Quel impact a-t-elle dans le processus d'apprentissage généralement et la compétence rédactionnelle précisément ?**

Ce constat est considéré dans l'ensemble comme une réflexion de mes recherches en didactique du FLE, et d'une petite expérience que j'ai pu en faire, notre travail de recherche s'inscrit dans une perspective de la didactique du FLE.

Notre objectif majeur dans ce travail est de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'évaluation formative est considérée comme l'un des éléments constituant le processus d'enseignement/apprentissage, qui pourrait améliorer chez les apprenants la compétence rédactionnelle ciblée dans les séances de la production écrite.

Ce travail de recherche sera organisé en deux parties, dans la première nous allons collecter notre corpus de recherche qui serait accompagné d'un ensemble de copie des apprenants et dans la deuxième, après avoir la consigne à suivre dans le protocole expérimental, nous allons analyser ces dernières en focalisant sur l'apport de l'évaluation formative et le rôle que pourrait jouer dans l'amélioration et l'acquisition de la compétence rédactionnelle en répondant à quelques.

Comme sorte de réponse, on a proposé les hypothèses suivantes :

- Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence.
- L'évaluation formative est une composante continue et un élément crucial du processus enseignement/ apprentissage et d'évaluation.
- L'évaluation formative n'est un simple élément d'apprentissage mais une activité complexe qu'exige une démarche bien détaillée.

Cadre théorique

CHAPITRE I

La compétence rédactionnelle

Dans ce chapitre, nous allons voir quelques notions pédagogiques relatives au domaine de la production écrite ou la compétence rédactionnelle, comme la notion de compétence, la conception de compétence en pédagogie, la production écrite...etc.

I-1- La notion de compétence

I-1-1-La notion de compétence

La compétence est l'ensemble de connaissances et de savoir-faire, d'une qualité reconnue, permettant d'exercer une activité complexe, dans un domaine bien déterminé. Des listes de compétences formulées en termes de tâches à réaliser, complètent les programmes d'enseignement chargés d'indiquer les contenus disciplinaires à maîtriser. L'évaluation des compétences suppose qu'elles soient formulées en termes d'objectifs. Donc, la compétence est l'organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un individu ou un collectif pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée, ainsi que la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. Cela veut dire que la compétence c'est la capacité à mobiliser certains savoirs ou savoir-faire et les enchaîner pour afin d'arriver à une solution pragmatique d'une situation dite complexe.

Comme sorte de définition, on trouve le Décret « Missions », de la Communauté française définit la compétence comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

L'interprétation de cette définition permet de dégager deux notions, la notion de compétence étroite au sens déterminé et la notion de compétence large composée des compétences disciplinaires et transversales. Ces notions peuvent être expliquées comme suit :

- La notion de compétence étroite : elle permet de mener à bien un travail déterminé. Des automatismes sont mis en place et permettent de reproduire le même travail.

-La notion de compétence large : elle permet de faire face à la résolution de problèmes complexes, d'affronter des situations nouvelles, par le choix et la combinaison de différentes procédures. Elle n'est pas automatisable.

La pédagogie des compétences en communauté française s'oriente davantage vers l'acquisition de compétences larges. Elles sont définies comme suit :

- Les compétences disciplinaires : à acquérir dans une discipline scolaire déterminée. !

-Les compétences transversales : communes aux différentes disciplines. Elles doivent être acquises et mises en œuvre tout au long de l'ensemble du processus didactique. Leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. Elles sont de trois types. Ces compétences sont d'ordre relationnel. Elles visent à développer des attitudes qui doivent permettre à chaque élève de se situer par rapport à lui-même, à son entourage et à son environnement. " Des démarches mentales. Le domaine de ces compétences d'ordre mental est celui des savoirs et savoir-faire cognitifs, des démarches méthodologiques. Ce sont des compétences relatives à des savoir-faire pratiques. Elles se distinguent des démarches mentales par leur caractère instrumental et visent donc la manière dont l'élève organise son travail. ! Les compétences terminales.Elles se construisent jusqu'au troisième degré. C'est le niveau de maîtrise attendu à la fin de l'enseignement secondaire.

I-1-2-La capacité

En pédagogie, dans le cadre de l'analyse par objectifs, la notion de capacité est généralement constitutive de la compétence. Il n'est pas rare de raconter des propositions telles que : «Une compétence c'est la capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée ». Proposer une définition de capacité suppose donc que l'on définit en même temps la compétence et que l'on surmonte une première difficulté, celle de différencier les deux concepts. Gillet a défini la capacité comme suit : *« Sur le plan pédagogique, par capacités, nous nommons les hypothèses que nous formons sur ce que doivent développer les étudiants à travers une formation et qu'ils pourront exprimer, aussi en d'autres situations que celles de la compétence ».*

A propos de ces paroles, on comprend que la capacité c'est une composante de la compétence, c'est-à-dire qu'un ensemble des capacités vise l'acquisition d'une compétence. Par inversement, les compétences visées par une formation ou les compétences appelées dans une situation donnée sont constituées d'un certain nombre de capacités, donc une capacité sert à répondre aux petits besoins pour l'installation d'une compétence et la réalisation d'une tâche, donc on ne peut pas définir la compétence sans recours à la capacité, comme il est impossible de dissocier la capacité de la compétence. Alors, ces deux notions sont complémentaires et elles s'attachent l'une à l'autre surtout si elles sont contextualisées dans une situation d'apprentissage.

I-1-3-Les ressources

Ensemble de connaissances (déclaratives ou procédurales) des capacités (structurales et fonctionnelles), des aptitudes relatives aux différentes composantes de la conduite, qui constitue le répertoire caractérisant un sujet à un instant de son histoire.

Alors un ensemble de capacités et de ressources compose dans l'ensemble un dispositif qui sert à la réalisation ou l'obtention d'une compétence, et là on parle également du rapport compétence/capacité, sachant déjà que la capacité c'est l'habilité à investir une compétence, c'est-à-dire être capable d'utiliser la compétence dans une situation adéquate et cela peut être représenté selon le schéma suivant :

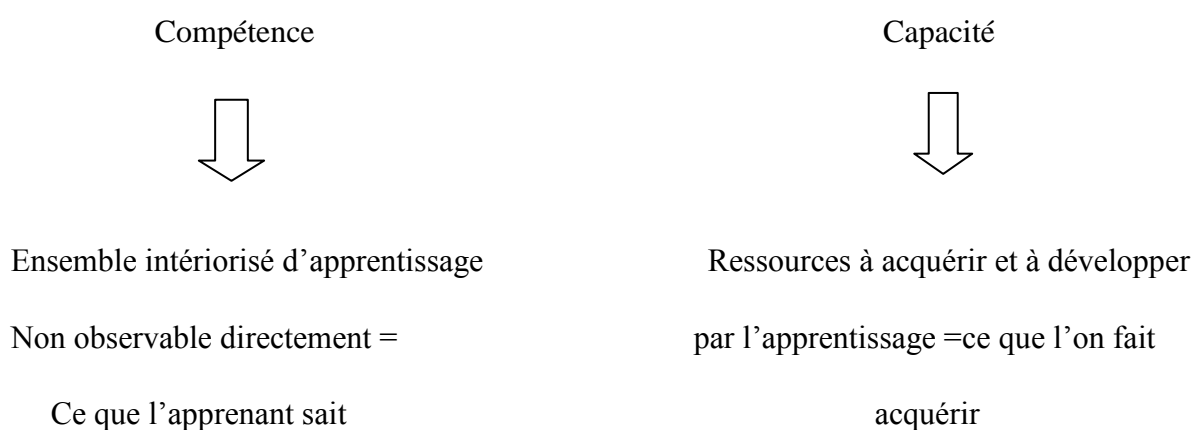


Figure 01 : Cartographie compétence/ capacité

I-1-4-Les caractéristiques d'une compétence

Parler de la compétence c'est parler de l'intelligence au sens le plus large. La compétence suppose en effet l'action. La modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement. Elle suppose au moins en un certain sens, trois choses :

- Que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action.
- Que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en œuvre une séquence de mouvements ou d'activités permettent la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé.
- Que ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets.

Ce point est particulièrement important si l'on veut développer chez les enfants une attitude métacognitive, attitude à mettre en relation les résultats et les démarches utilisées, c'est-à-dire que l'obtention d'une compétence ne se fait qu'à partir du passage par plusieurs stades ou activités pour arriver à la réalisation d'un ou des objectifs qui définissent la compétence.

X.Roegiers définit le concept de compétence par rapport aux caractéristiques suivantes :

-La mobilisation :

Une compétence repose sur la mobilisation et la combinaison des ressources de nature variée dans une situation donnée. Elle vise l'intégration de différentes ressources et compétences.

-Caractère finalisé :

Une compétence répond à un objectif bien déterminé, c'est-à-dire que la réalisation d'une tâche doit être finalisée et complète. Donc, la compétence est un comportement observable qui traduit un objectif.

-L'Évaluabilité :

Une compétence se traduit en un comportement observable qui sera évalué. Donc elle peut être évaluée à l'aide d'un certain nombre de dispositifs qui mettent en relief certains critères.

-La compétence est contextualisée :

Elle n'est pas abstraite et isolée des contextes, la mobilisation fait appel à une famille de situations déterminées par la tâche qui est indissociablement liée à un contexte, c'est-à-dire qu'on ne peut pas dissocier la compétence de son contexte où elle peut être évaluée .

-Une compétence est évolutive :

Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources, elle se développe au fur et à mesure avec l'apprentissage.

I-1-5 : La conception de la compétence en pédagogie

En pédagogie, une compétence est un ensemble de comportements d'un individu (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe qui englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-agir.

Généralement le terme compétence est lié à celui de capacité, donc ils sont deux termes indissociables.

Selon Mérieux, une compétence est *«un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné »*

Pour D'Hainaut, une compétence est *« un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité »*

Toutes les définitions données comportent le même contenu, c'est que :

-La compétence est constituée d'un ensemble de capacités combinées pour investir selon la situation résolue.

-Pour la résolution d'une situation problème, on fait appel aux savoirs et au savoir-faire pour savoir-être et agir selon la situation

Donc, la compétence en pédagogie a pour objectif de sorte que l'apprenant serait capable de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, des savoir-faire et d'attitudes qui permettent finalement de réaliser certaines tâches, en basant sur la mobilisation, l'utilisation efficace et l'exploitation de ses ressources, en adéquation avec les tâches composant une situation donnée.

I-1-6-La compétence de l'écrit

En parlant de l'écrit, on trouve de nombreuses définitions proposées par des théoriciens, parmi ces définitions on peut citer :

Selon Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ l'écrit dans un premier sens est considéré comme une tâche complexe : *« écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer. »*

Aussi, ils le définissent comme suit : *« écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »*

Ainsi, Jean Pierre CUQ donne une définition à l'écrit par opposition à l'oral : *« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »*

Alors, la compétence de l'écrit c'est la capacité de l'apprenant à utiliser l'écrit dans les différentes situations pour comprendre, exprimer et investir ses connaissances et à mobiliser ses ressources afin d'agir dans telle ou telle situation par exemple lors de l'interprétation des

textes écrits. Pour arriver enfin à développer son autonomie rédactionnelle pour que son écrit soit lisible et compréhensible, c'est-à-dire être capable à agir par l'écrit pour résoudre une situation bien précise.

Autrement dit, la compétence de l'écrit c'est la capacité à utiliser ses connaissances acquises et à mobiliser ses ressources de connaissances pour savoir agir en situation problème. Aussi, pour accomplir des tâches selon les objectifs visés (intermédiaires ou terminales), comme la réalisation des projets d'écriture conditionnés par des circonstances données.

On dit que produire un texte ne signifie pas ajouter les mots les uns aux autres pour construire une phrase, ni une addition de phrases mais le texte est un système cohérent très complexe, qui a pour objectif de passer un message, et qui répond à un objectif tracé d'un projet de rédaction, donc le texte produit doit être caractérisé par sa forme et sa fonction :

- Fonction narrative : rapporter des événements, raconter une histoire imaginaire...
- Fonction descriptive : indiquer les caractéristiques d'un objet, faire une description (un reportage touristique).
- Fonction explicative (expositive) : donner des informations pour informer d'un fait ou d'une notion.
- Fonction argumentative : développer une opinion, un point de vue, un jugement (en classe de 2^{ème} A.S, faire un plaidoyer ou un réquisitoire).
- Fonction injonctive : donner des conseils, des ordres, des suggestions, indiquer une procédure à suivre.

I-2-) La production écrite : la compétence rédactionnelle

I-2-1- Définition de la Production Ecrite

La production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à

produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite.

Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences :

-Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ; Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde », une compétence qui englobe les moyens de langue.

-Une compétence socio-culturelle : «connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle ». Une compétence interactive entre le social et le culturel. Elle vise l'inspiration culturelle de situations d'interactions sociales.

- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

-Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite, dans le but d'être pragmatique pour savoir être selon la situation visée.

La production écrite est une façon de s'exprimer par le code écrit et c'est un acte signifiant qui permet de transmettre un message qui contient une idée, une pensée, une réflexion sur un sujet ou une préoccupation.

En pédagogie, les définitions de l'écrit se varient selon les théories.

Selon Pierre Martinez : « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique* »

Aussi selon Davin-Chane, la production écrite est définie comme étant : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* »

La production écrite fait toujours l'objet fondamental de l'apprentissage, qui permet le savoir-être c'est à dire qu'elle permet de s'exprimer en adéquation avec la situation de communication. Ainsi, cette activité exige l'apprentissage de différentes techniques d'expression comme :

Le résumé, la prise de note, le compte rendu, l'essai, la fiche de lecture...pour s'exprimer et aussi pour interpréter.

Parlant de la production écrite, cela signifie l'utilisation de nombreux mécanismes et le passage par plusieurs étapes constituant le processus d'écriture : pré écriture, l'écriture et la post écriture.

Donc, la production écrite est qualifiée d'être l'activité complexe qui exige la mobilisation et l'investissement de toutes compétences acquises (surtout en même séquence), connaissances ainsi que des ressources dans le but d'avoir un produit qui serait un moyen de communication pourtant du sens compréhensible qui pourrait être décodé.

I-2-2-L'apprentissage de l'écrit (Qu'est-ce qu'apprendre l'écrit ?)

L'apprentissage de l'écrit a toujours le rôle primordial et crucial dans les activités scolaires, d'après lequel on évalue la progression de la maîtrise rédactionnelle de l'écriture et aussi l'acquisition et l'installation des compétences visées.

En outre, l'apprentissage de l'écrit en classe du FLE ne doit pas être limité aux respects des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques mais il faut toucher d'autres cotes surtout l'axe sémantique et là il s'agit également de la cohésion et la cohérence, et l'application stratégies d'écriture apprises dans chaque projet pédagogique. Car l'écrit dans les systèmes scolaires est considéré non seulement comme objet à enseigner qui sera évalué mais aussi un objet d'enseignement/apprentissage.

Alors, l'écrit est considéré comme la tâche qui traduit une compétence d'une situation d'interaction didactique et de finalisation de chaque activité qui sera évaluée comme un produit final.

Pour la réalisation de cet objectif :

- On est obligé de multiplier et de diversifier les situations d'écrit et les consignes et les adapter en adéquation avec les objectifs des séances et les finalités des projets tels que : exposer, argumenter, raconter, décrire...etc.
- Inciter les apprenants à faire des activités à domicile, des recherches et les orienter vers la lecture afin d'obtenir un bagage linguistique qui sera exploiter à l'écrit.
- Recourir du temps à autre à l'évaluation pour vérifier l'acquisition de compétences mises en question, et réorganiser les moyens et activités pédagogiques.

I-2-3-Les étapes du processus rédactionnel

La production écrite s'organise en trois étapes qui sont : le pré écriture, l'écriture et la post-écriture. Ses étapes se passent bien sûr par des opérations qui sont :

A/ Le pré écriture (les opérations de planification)

C'est la première étape où il s'agit de planifier et de tracer des pistes et des représentations qui restent internes et propres à l'apprenant. Elle sert à guider son travail d'écriture. Dans ce stade-là, l'apprenant fait appel à ses connaissances, à ses ressources, à ses prérequis stockés dans sa mémoire pour sélectionner, organiser et structurer ses données avec la situation d'écriture.

B/ L'écriture (les opérations de la mise en texte)

C'est l'étape de la première écriture, qui consiste à traduire ce qui était intellectuel en version écrite, alors c'est le produit initial rédigé sur brouillon, composé des premières idées et interprétations.

C/La post écriture(les opérations de révision)

C'est la phase de finalisation de la production écrite, elle se divise de deux étapes :

- 1- Relire le texte plusieurs fois pour faire une révision de l'écrit et aussi sa critique, afin de réorganiser ses idées et les enchaîner d'une façon de respecter la consigne donnée.
- 2- Mettre au point le produit final de rédaction, faire une autocorrection et vérifier ses erreurs pour avoir un écrit adéquat avec la consigne de rédaction.

I-2-4- Le rôle de la production écrite

Il convient de définir ce qu'est un texte ou un message écrit, pour commencer. Selon Kathleen Julié, un texte est un enchaînement de phrases, d'énoncés cohérents au plan du sens et de la forme. L'écriture suit un schéma de chaînes lexicales (ou de champs lexicaux). L'exigence de la correction syntaxique va de la phrase au paragraphe, et au texte entier. Tout acte d'écriture est une transmission à autrui d'un contenu préconstruit.

Il convient donc de développer une méthodologie d'apprentissage. En situation de classe, la production écrite concerne trois moments :

- a. La prise de notes. La trace écrite du cours reflète la progression de la séance. Elle permet de mémoriser, de fixer les acquis.

b. Les ateliers d'écriture. Il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.

c. Les évaluations sommatives ou institutionnelles, en cours d'année. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis. Ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

I-3-La notion de l'erreur

I-3-1-La définition de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin error, de errare est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Le petit Robert, 1985 : p.684) ; « un jugement contraire à la vérité » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et all, 2003 : p.86). En didactique des langues étrangères, les erreurs «relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (MarquillóLarruy, 2003 : p.120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes .

L'erreur est un impondérable de l'acte d'apprendre. Omniprésente, multiforme, pernicieuse, maligne, entêtante, saugrenue, obstinée ou accoucheuse, révélatrice, elle est encore souvent mal perçue et sanctionnée dans notre système scolaire. L'erreur a des statuts divers, elle questionne et interpelle. Qui n'a pas connu le découragement en corrigeant des copies qui révéleraient tant les failles des élèves que de l'enseignement, voire de l'enseignant ? Pourtant, les professeurs savent qu'il est nécessaire de prendre en compte les erreurs des élèves pour les faire progresser. Mais comment faire ?

Si les enseignants ont bien conscience que « l'erreur est un outil pour enseigner », pour reprendre les mots de Jean-Pierre Astolfi, savent-ils pour autant comment s'y prendre ? La question est complexe, les pistes de réponses variées et multiples, et beaucoup de chemin reste à faire.

Donc, comme le dit Astolfi en tout cas l'erreur est commise, elle est inattendue car elle se fait inconsciemment, alors il convient de la considérée comme un élément d'apprentissage et non

plus comme élément perturbateur de ce processus car d'après les erreurs qu'on découvre les lacunes et on précise les écarts, afin de les remédier par la suite.

I-3-2-De la faute à l'erreur

Pour bâtir une didactique constructiviste centrée sur l'erreur, il importe avant tout de bien distinguer la faute de l'erreur. La correction, que certains appellent « syndrome de l'encre rouge » (Astolfi 1997 : 11), est aujourd'hui souvent perçue négativement+ à tel point que rares sont encore les enseignants qui utilisent de l'encre rouge, préférant à cette dernière d'autres couleurs moins connotées. Lequel d'entre nous n'a en effet pas tenté de maquiller l'autorité du geste correctif en le teintant de vert, couleur de l'espoir ? En réalité, soyons honnêtes, la couleur du stylo ne change rien : le fond du problème et l'origine de notre gêne résident dans la confusion trop fréquente entre 'faute' et 'erreur' Nous avons peur de corriger des fautes, alors qu'il est salutaire de relever des erreurs.

Il existe une différence fondamentale entre la faute et l'erreur (Astolfi 1997 : 1-28 et Spilka 1984 : 72 et 76).

La faute, qui peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. L'enseignant l'évalue pour la sanctionner.

L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant lui applique un traitement a priori pour la prévenir, traitement basé sur le relevé et l'explication des erreurs antérieures de même nature.

I-3-3- Le statut de l'erreur

1-Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997)

En évoluant, la conception de l'apprentissage a fait évoluer avec elle le statut de l'erreur .Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci en dehors des processus d'apprentissage. Apprendre est alors considéré comme un mécanisme naturel ; les connaissances s'ancrent en mémoire sans difficulté : une explication adéquate d'un enseignant envers un élève attentif et motivé conduit naturellement à un apprentissage. Lorsqu'elle survient, l'erreur est interprétée soit comme une faute mise à charge de l'élève qui aurait manqué d'attention ou de motivation (modèle d'apprentissage transmissif), soit comme une inadaptation de l'enseignant a un niveau des élèves (modèle behavioriste). Dans le premier cas, la faute doit être sanctionnée lors de l'évaluation finale. Dans le second cas, la

progression du cours doit être revue de manière à éviter que l'élève fasse des erreurs. Andrieux (cité par Bautier&Goigoux, 2004) parle à ce sujet de sur ajustement aux difficultés et aux caractéristiques des élèves conduisant à leur proposer, par souci de faciliter leur réussite et de préserver leur image de soi, des tâches simplifiées à l'excès donnant l'impression de réussir alors que le travail intellectuel sollicité est très faible.

Dans le même contexte, on peut lire que, depuis les années 80, l'erreur est plutôt considérée comme un élément du processus didactique. L'apprentissage passerait obligatoirement par la confrontation à des obstacles et le remplacement des anciennes conceptions erronées par de nouvelles conceptions plus correctes (modèle constructiviste). Dès lors, l'erreur doit être considérée comme un moment de l'élaboration de la vérité ; pour apprendre, l'élève doit prendre conscience de ses erreurs et pour être efficace, l'enseignant doit procéder à une analyse des erreurs. Certaines pratiques prêcheraient par sous-ajustement didactique et pédagogique, les élèves étant confrontés à des situations trop floues et trop larges sans pouvoir disposer d'aide leur permettant de redéfinir les tâches.

Cette première théorisation du statut de l'erreur se situe dans une visée didactique. Il s'agit de diagnostiquer les erreurs, de les catégoriser, de développer des modalités d'intervention.

2. Le statut de l'erreur du point de vue socio-affectif (Doudin, 1997)

Selon que l'enseignant développe une conception innéiste ou constructiviste du développement de l'intelligence, il accorde aux erreurs de l'élève un statut différent.

-Le point de vue constructiviste ; implique une action évolutive de l'intelligence ; le sujet joue un rôle actif dans la construction de son intelligence ; l'erreur est considérée comme une phase dé passable de tout processus d'apprentissage.

-Le point de vue innéiste ; considère l'intelligence comme une entité immuable ; les parents, l'enseignant et l'enfant ont un rôle passif ; l'erreur est considérée comme un signe d'incompétence intrinsèque à l'élève. La conception de l'adulte va influencer la conception que l'enfant a de sa propre intelligence et par voie de conséquence, ses attitudes face à l'école et ses motivations à apprendre. Dès lors, les effets d'une conception innéiste sont exponentiels dans la mesure où un enfant qui conçoit l'intelligence comme une entité immuable sera de plus en plus conforté au fil de ses réussites ou de ses échecs de son intelligence ou de son incapacité définitive, le dernier cas conduisant à un sentiment de résignation et une tendance à attribuer ses échecs à des causes externes, stables et incontrôlables.

En revanche, si l'intelligence est conçue comme une entité évolutive, l'enfant sait que ses échecs ne sont que des passages obligés vers le savoir et qu'il pourra les dépasser en travaillant encore. Sa motivation est maintenue à un haut niveau et il a tendance à attribuer ses échecs à des causes internes, variables et contrôlables.

Dans ce cadre, il est intéressant de noter que les mêmes pratiques pédagogiques entraînent des effets différents selon le concept de soi développé par les enfants. Plusieurs facteurs peuvent être déterminants de ce concept de soi. Outre les performances antérieures, la comparaison sociale serait déterminante de la construction de l'identité. Pour savoir qui on est, on se compare à autrui. De plus récentes recherches ont démontré que l'évaluation de soi pourrait aussi dépendre de la façon dont un groupe d'appartenance se comparait à un autre groupe (Guimond, 2004). C'est peut-être ce qui explique que les élèves de milieu défavorisé ont en général d'eux-mêmes une image plus négative et qu'il soit plus efficace d'encourager, d'essayer de motiver, de minimiser les critiques (Duru-Bellat, 2001). Il semble en effet que la composante affective soit essentielle dans le rapport des élèves de banlieue à l'école et au savoir. Il s'agit dès lors non pas d'entretenir avec les élèves un rapport fondé exclusivement sur l'affectivité mais de s'appuyer sur l'affectif pour construire explicitement des formes de médiations entre les élèves et le savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995). De la même manière en ce qui concerne l'erreur, Bressoux observe que les enfants défavorisés ont besoin de plus de louanges que les autres et de plus d'encouragements pour les efforts qu'ils fournissent (Bressoux, 1994).

Certes l'attitude parentale, le style d'éducation sont des données de la culture familiale et par conséquent de l'élève. Les recherches montrent que la proximité entre la culture familiale de l'élève et la culture scolaire est un facteur de réussite scolaire. Depuis les premiers travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concernant l'école (1970), on sait que réussissent massivement à l'école les élèves dont l'habitus (les marques profondes et intimes que la culture imprime au plus profond du sujet et par lesquelles il va percevoir, évaluer, penser, agir, etc.) correspond à celui qu'attend l'École. Par conséquent, plus la culture familiale se démarque de la culture scolaire et plus la probabilité de l'échec est élevée. Il serait alors loisible de penser que l'École doit se conformer à la culture familiale des élèves. Or cela conduirait rapidement à une impasse et l'école deviendrait le lieu où les élèves de milieu populaire apprendraient peu de savoir digne de ce nom. L'école est vouée à transmettre des savoirs et s'il elle ne se mobilise pas sur cette mission, elle condamne nécessairement, ceux

qui n'ont pas d'autres lieux pour acquérir ces savoirs, à l'échec scolaire. En fait, la réussite scolaire des élèves de milieux populaires correspond à un véritable processus d'acculturation (modification d'une culture au contact d'une autre). C'est ce que montre et prouve Frédéric Tupin (2004). Alors réussir à l'école pour un élève dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire, c'est réussir cette acculturation.

Il ne s'agit pas non plus de banaliser l'erreur. Nous serons donc particulièrement vigilants à considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage et non comme une « habitude » à accepter. L'erreur fait donc pour nous partie intégrante du processus d'apprentissage mais n'est pas liée à l'échec. En effet, au moment des évaluations certificatives, c'est bien la réussite de tous les élèves qui est visée, c'est-à-dire la maîtrise de compétences et l'acquisition de savoirs.

Nous considérerons donc comme positif un apprentissage où l'erreur est permise, même si cette prise de position est différente de celle qui est familière aux élèves. De plus, nous pensons que l'erreur, obstacle à dépasser lors de l'apprentissage, est un des moyens pour atteindre une maîtrise des compétences établies dans les socles.

I-3-4- . Pédagogie de l'erreur en production écrite

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et 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 a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, 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. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. 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. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Alors, quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter ?

Dans cette optique, Christine Tagliante propose des « activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi. » (Tagliante, 2001 : pp.153-155).

CHAPITRE II

L'évaluation formative à l'enseignement/ apprentissage de la production écrite

Dans ce chapitre, on va exposer les termes de l'évaluation en général et de l'évaluation formative en particulier.

II-L' évaluation pédagogique

II-1- Définition de l'évaluation(qu'est-ce que évaluer ?)

D'après le Larousse : « l'évaluation (n.f) action d'évaluer, évaluer (v. t) : déterminer la valeur, le prix, l'importance de qlq chose.», LAROUSSE, Petit Larousse illustré 1986 : dictionnaire encyclopédique pour tous, Canada, 1980, p 391.

Pour ALAIN Rey dans le micro ROBERT :

«Evaluer (evalye) v.tr :

1- porter un jugement sur la valeur, le prix d'estimer.

2-fixé approximativement apprécier, estimer, juger. Évaluation : action d'évaluer calcul, estimation, détermination.»

« Evaluer, c'est recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. », selon De Ketele, J.-M., (1989)

Sur le plan étymologique, évaluer veut dire faire ressortir la valeur ou attribuer une valeur à quelque chose : produit, situation, objet,etc.

Donc, l'évaluation est une démarche qu'accompagne tout enseignement pour l'orienter et le guider vers son premier but qui est l'obtention des objectifs tracés au début de l'enseignement, basant ,bien sûr, sur des critères adéquats avec l'objectifs et les situations.

Evaluer, c'est donner une valeur aux compétences d'une personne ou d'un groupe et c'est estimer la quantité et la qualité des connaissances, des savoir-faire acquis au cours des apprentissages scolaires, c'est-à-dire que l'évaluation de ses différents types permet de vérifier l'acquisition des compétences et des savoirs programmés dans une situation d'enseignement/ apprentissage.

L'évaluation est un vaste domaine qui implique la connaissance des démarches, des méthodes, des moyens et des outils d'évaluation, aussi les critères à évaluer.

II-2- Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types des évaluations qui se diffèrent surtout en fonction, critères sans oublier la durée qui est un facteur essentiel pour toute évaluation, parmi eux on trouve l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Ainsi, dans des recherches ultérieures, BLOOM, HASTINGS, MADDAUS (1972) ont élaboré une classification des actions d'évaluation basée sur la notion de « fonction ».

Trois fonctions essentielles ont été accordées pour l'évaluation :

- Une fonction pronostique ou prédictive pour toute difficulté probable lors de l'apprentissage ;
- Une fonction de régulation de l'apprentissage ;
- Une fonction de vérification ou de contrôle des acquis.

II-2-1-L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est un type d'évaluation qui sert à évaluer et à tester les compétences de base pour effectuer chaque situation d'apprentissage, elle se définit comme suit : « élaborer un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative. »

CORNFIELD, RJ, COYELEK, K, DURRANT, B. et all. Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention. Canada : Les Editions de la Chenelière Inc., 1994. P.8.

Alors, l'évaluation diagnostique est un outil qui permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de maîtrise des prérequis de ses élèves. Elle est toujours organisée au début de l'année, au début d'un projet ou d'une séquence pédagogique afin de choisir et de sélectionner des activités adéquates avec les objectifs et les finalités d'un programme ainsi que les besoins des apprenants.

II-2-2-L'évaluation sommative

Elle est située à la fin d'un apprentissage (une leçon, un projet, une séquence, un programme), elle est orale ou écrite. Elle est destinée à mesurer la somme des connaissances et des compétences acquises par l'apprenant et porter un jugement sur le degré de maîtrise des

objectifs visés dans cette séquence. D'une autre façon, l'évaluation sommative est une évaluation générale de l'assimilation d'une manière.

L'évaluation sommative est définie par J.P. CUQ et GRUCA : « 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. » CUQ, Jean. Pierre et Gruca. Isabelle. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, novembre 2005.p.210.

Donc, l'évaluation sommative est la dernière étape du processus d'apprentissage qui permet de mesurer le niveau d'acquisition des connaissances et de donner une valeur chiffrée à l'apprentissage. Elle est pour but de faire le bilan d'un savoir et à effectuer un contrôle noté pour évaluer les acquis des apprenants pour savoir leurs niveaux selon les taux de réussite d'un apprentissage et l'échec aux épreuves conçues pour des raisons de classement et de sanction.

II-2-3-L'évaluation formative

Intégrer à l'action pédagogique la fonction formative de l'évaluation s'est lancée comme nouvelle pratique dont l'originalité, par rapport aux autres types d'évaluation se résume dans cette idée « évaluer pour améliorer » CRONBACH 1963, alors que l'appellation formative est apparue pour la première fois dans un article de SCRIVEN (1967).

C'est une évaluation continue. Elle intervient au cours de l'apprentissage. Cette évaluation permet une régulation des démarches, et aussi de mesurer les progrès des apprenants par rapport à un objectif donné, et identifier les erreurs et les causes qui empêchent la compréhension et l'acquisition et y apporter les correctifs qui s'imposent.

L'objet premier d'une évaluation formative est les erreurs commises par l'apprenant et les difficultés rencontrées.

« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif » CUQ. Jean Pierre

Selon cette définition, on dit que :

- L'évaluation formative mène à intervenir au fur et à mesure du déroulement du processus d'apprentissage, elle consiste une planification rigoureuse dont l'objectif est de combler les écarts.
- Elle vise l'aide de l'apprenant pour dépasser toute difficulté et de résoudre les erreurs et pour les remédier.
- Elle fournit une rétroaction constructiviste et positive pour suivre le progrès d'apprentissage et identifier les causes de l'échec afin de trouver les correctifs adéquats.

D'autre part, G. de LANDSHEERE voit que l'évaluation formative est : «...(...) d'informer l'élève et maître de degré de maîtrise atteint et, éventuellement découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser » DE LANDSHEERE G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique. Paris, PUF, 1979. Cité par CARDINET, Jean. Evaluation scolaire et mesure [1988]. Bruxelles : De Boeck-Wesmaels.a. 1994.p.200

De cette définition, on comprend que pour réaliser une évaluation efficace, l'enseignant et l'apprenant devez être conscient de cette évaluation, des difficultés de l'apprentissage pour trouver ensemble des méthodes et démarches qui permettent la progression d'un apprentissage et l'appropriation de ce dernier.

Finalement, l'évaluation formative n'est plus une évaluation qui sanctionne ou classe les apprenants, par contre, son objectif est d'aider l'apprenant à construire son savoir étape par étape tout en analysant l'erreur comme élément dynamique dans l'apprentissage qui serait corrigé ou remédié tout de suite.

II-2-4- l'auto-évaluation

«L'élève évalue sa propre tâche». Ministère de l'éducation nationale, programmes, de la 3^{ème} année moyenne, Algérie, ONPS, juillet 2004, p24. Elle est une sorte d'évaluation interne, elle permet à l'apprenant de porter un regard critique sur son apprentissage, et d'évaluer ses propres comportements. L'auto-évaluation s'effectue avant la réalisation d'une tâche. Elle permet l'autonomie de l'apprenant et une motivation qui pousse à travailler plus et à faire une autocorrection pour savoir ses lacunes et chercher les solutions adéquates.

Moment (quand ?)	Avant le processus d'apprentissage	Pendant le processus d'apprentissage	Après le processus d'apprentissage
Types	Diagnostique	Formative	Sommative
Fonction sociale	Orientation	Régulation	Certification
Fonction pédagogique	Prédictive	Formative	Sommative
Qui évalue ?	Enseignant	Enseignant Apprenant	Enseignant
Activités	Question orale	Activités de production/ compréhension	Une épreuve de contrôle (examen)
Contenus évalués	-Les pré-requis d'un apprenant -Les capacités à acquérir	-Le degré d'acquisition de la compétence. -Le cheminement individuel de l'apprenant.	- Maitrise ponctuelle du : Savoir Savoir-faire Savoir-être

Figure 2 : Tableau récapitulatif des grands types d'évaluation

A propos de ce tableau, on peut distinguer le statut de l'évaluation formative par rapport aux autres types d'évaluation, et son rôle qui vise la régulation.

On choisit parmi ces différents types d'évaluation, celui qui permet d'évaluer les compétences rédactionnelles des apprenants. Et qui permet de comprendre la nature de leurs erreurs et de distinguer les écarts pour faire la régulation au fur et à mesure avec l'apprentissage, ou décider de faire même une remédiation.

II-3-La notion de compétence

Selon G.de Landsheere, dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, il définit l'évaluation formative comme suit :

« L'évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. »www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00094. 28 -Scallon.G,

*« L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression ; pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. »*L'évaluation formative des apprentissages : Les presses de l'université Laval, Québec, p 155.

Comme il est déjà cité par Landsherre, l'évaluation a pour but de suivre l'apprenant pendant son apprentissage pour lui informer ainsi que l'enseignant de degré de maîtrise des acquis programmés en vue de l'apprentissage, pour découvrir enfin les difficultés et les entraves rencontrés par l'apprenant en ce processus d'apprentissage, afin de les remédier par la suite et pour trouver des solutions visant l'amélioration de ce processus, et pour proposer les correctifs convenables.

Pour que l'évaluation soit efficace est constructiviste, elle doit être continue pour assurer et suivre la progression de chaque individu, dans le but d'améliorer les situations d'apprentissage et proposer des correctifs adéquats et là il s'agit également de l'évaluation formative. Donc cette évaluation a pour but d'orienter et non plus sanctionner.

Enfin, l'évaluation est dite formative lorsqu'elle permet de *«recueillir des informations sur les points forts et les points faibles .l'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants»*-Conseil de l'europe, Cadre européen commun de référence pour les langues,Didier, Paris, 200, p.14. C'est-à-dire que l'objectif de l'évaluation formative est d'étudier l'atteinte des objectifs d'une séance et les réorganiser autrement pour la bonne acquisition et installation des connaissances et des compétences pour perfectionner le processus d'apprentissage.

II-3-1- Les caractéristiques de l'évaluation

-Elle est permanente ; s'effectue tout au long de l'apprentissage alors elle accompagne l'apprenant dans le cursus de son apprentissage, elle est toujours présente.

-Elle est éducative ; l'apprenant apprend grâce à son apprentissage ainsi qu'il construit son savoir en interaction interne et externe où il peut être s'autoévaluer et s'autocorriger.

-Elle est dynamique ; l'apprenant exprime s'il a atteint ou non tel ou tel objectif, c'est-à-dire que l'évaluation formative lui permet savoir le niveau d'atteinte.

-Elle est corrective ; elle met en place des stratégies de remédiation qui vise la correction immédiate des erreurs afin d'accélérer en apprentissage.

-Elle apporte des régulations au processus d'apprentissage ; le terme régulation peut indiquer contrôler, normaliser, ajuster et équilibrer pour aller de ce qu'il y a à ce qu'il devrait être.

Selon les travaux de Linda Allal (1979-1988), on peut s'inspirer le schéma qui résume les étapes de la régulation en évaluation formative :

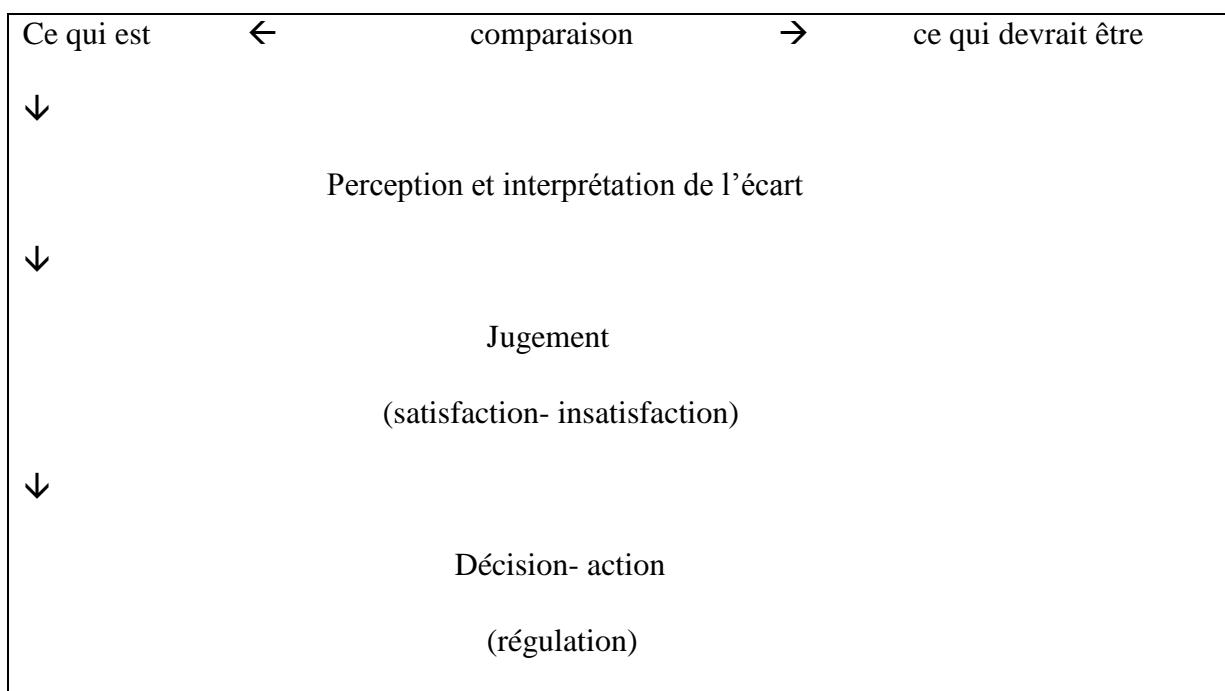


Figure 03 : schéma de la régulation (selon Linda Allal)

Dans ce schéma, on trouve qu'avant de passer à la régulation d'un apprentissage, on fait d'abord une comparaison qu'elle est fournie par l'évaluation formative car c'est lorsqu'on fait l'évaluation formative qu'on peut comparer ce qui est et ce qu'il devrait être. Cette action

permet à l'évaluateur de trouver les écarts et les analyser pour faire une régulation de l'apprentissage en vue d'atteindre ses objectifs.

Donc, cette évaluation est une évaluation continue et elle n'est pas notée, alors elle est formative et n'est pas un contrôle noté. Elle vise à suivre le processus d'apprentissage sans sanctionner l'apprenant, sans faire un classement et sans donner une valeur notée au travail, mais pour distinguer les écarts et proposer des solutions de faire une régulation du processus d'apprentissage.

II-3-2- Les phases de l'évaluation formative

D'après ce qu'on a déjà dit, l'évaluation formative est permanente, éducative, régulée et continue, autrement dit, elle suit l'apprenant durant tout le processus d'apprentissage de l'apprenant, elle vise le développement de l'apprentissage des compétences et des connaissances. Au même temps, elle est pour toujours mais tout cela se fait par une régulation adaptée pour aller de ce qu'il y a à ce qu'il faudrait être, alors on cherche les écarts pour apporter des jugements sur un apprentissage et pour décider par la suite les solutions proposer afin de faire la régulation adéquate. Donc parlant de la régulation dans cette situation c'est faire recours à une évaluation formative. Bien sûr cette évaluation exige une démarche et des étapes à suivre. Dans la partie suivante on expose les phases de l'évaluation formative selon la perspective néo-béavioriste et la perspective cognitive :

II-3-2-1 : Dans une perspective néo-behavioriste

-Le recueil d'informations.

-L'interprétation des informations recueillies.

-L'adaptation des activités pédagogiques.

Dans cette perspective, on se base sur une démarche scientifique car on commence par l'observation du phénomène d'après les informations recueillies, puis on passe à l'interprétation de ce qu'on recueille pour faire l'analyse du constat et enfin on arrive à l'étape de l'adaptation ou la régulation et l'ajustement des activités pédagogiques, visant en principe l'atteinte des objectifs voulus et attendus par l'apprentissage.

II-3-2-2 : Dans une perspective cognitive

-Le recueil d'informations.

-L'interprétation des informations recueillies.

Quant à l'évaluation formative selon Linda Allal comporte trois phases :

-Le recueil des informations : méthode d'observation sur l'activité du pratiquant.

-L'interprétation de l'observation.

-L'adaptation de la pédagogie : application d'une solution avec proposition d'une autre tâche s'il y a lieu.

Dans la perspective cognitive, aussi, selon Linda Allal, l'évaluation formative se base sur trois phases, en commençant par le recueil d'information c'est-à-dire qu'on observe, d'abord, la manifestation du pratiquant qui est l'apprenant pendant les activités. Ensuite, on interprète et analyse les données recueillies dans le but de réorganiser et adapter l'apprentissage en vue d'acquisition et trouver des solutions immédiates, alors c'est la régulation des activités pédagogiques autrement pour garantir l'apprentissage de celles-ci, donc pendant cette étape, on propose d'autres tâches et activités qui ont du même principe et même objectif que la première tâche, c'est-à-dire qu'on cherche d'autres manières et moyens (activités pédagogiques) pour la réalisation des objectifs visés.

II-3-3- Les principes de l'évaluation formative

D'après plusieurs études et recherches faites dans ce domaine, tel que les travaux de Linda Allal, un ensemble de principes fondamentaux à l'évaluation formative sont apparus :

1- Dans une classe ; il faut instaurer une culture qui permet d'encourager l'interaction c'est-à-dire qu'il faut motiver les apprenants et les inciter à réagir en vue de construire leur savoir dans le cadre de la transposition didactique basée sur les interactions en classe et l'utilisation d'outils d'évaluation.

2-Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuel des élèves vers ces objectifs. Alors, l'opération d'apprentissage doit répondre aux objectifs d'apprentissage tracés au début de ce processus.

3-Dans l'enseignement, il faut utiliser différentes méthodes pour répondre aux besoins des apprenants et il faut diversifier les stratégies, les méthodes et les types des activités pédagogiques proposés pour réaliser ce qui est visé en premier lieu et pour répondre aux besoins des apprenants.

4-Les apprenants doivent s'impliquer et participer activement dans le processus d'apprentissage, car dans les méthodes actives, l'apprenant est le maître de son savoir, alors il est au centre de cette opération ; il va participer activement dans la construction de son apprentissage et son savoir, autrement dit, l'apprenant est un élément primordial en opération de transposition didactique.

Donc, l'évaluation formative est une activité interactive qui s'effectue au sein de la classe. Elle exige que l'apprenant soit actif et qu'il s'implique dans le processus d'apprentissage. Il est un acteur à l'évaluation autant que l'enseignant est l'évaluateur, son rôle est de choisir et d'adapter les stratégies et les méthodes efficaces de l'évaluation. Pour réaliser ce type d'évaluation, l'enseignant peut utiliser le suivi de chaque apprenant pour identifier les écarts, pour les analyser, et enfin décider quelle évaluation ? Et quels outils pédagogiques ?

II-3-4- Les objectifs de l'évaluation formative

Les objectifs de l'évaluation formative sont multiples et nombreux, ils sont de double focalisation, l'une est sur l'apprenant et l'autre sur l'enseignant. On les distingue comme suit :

II-3-4-1 : Pour l'apprenant

L'évaluation est un instrument de formation efficace qui aide l'apprenant à son apprentissage, et lui permet de mieux acquérir ce qu'il faut, donc elle permet de :

1- Situer la progression par rapport à l'objectif donné (avoir une idée sur l'atteinte des objectifs et comparer entre ce qu'il y a et ce qu'il faut).

2-Aider à apprendre puisque l'objectif majeur de l'évaluation formative est d'améliorer et aider l'apprenant à remédier à ses erreurs pour qu'on puisse réaliser les objectifs tracés au départ.

3-Motiver l'apprenant dans son apprentissage. Ce type d'évaluation est interactif, il vise la motivation de l'apprenant sans qu'il soit sanctionné, c'est-à-dire que l'erreur est

constructiviste et aide à la motivation de l'apprenant et elle le pousse à chercher des solutions et des remédiations.

4-L'accompagner dans ses efforts. Donc, c'est une opération continue et présente tout au long du cursus d'apprentissage.

5-Aider l'apprenant à se développer pour lui-même car elle est centrée sur la progression individuelle.

6- Guider l'apprenant dans son travail. Alors, elle est bien sûr pour but d'orienter l'apprenant vers le mieux, et diriger son travail et proposer des correctifs lorsqu'ils devaient nécessaires.

II-3-4-2 : Pour l'enseignant

L'évaluation formative peut aider l'enseignant à :

1-Améliorer les décisions relatives à l'apprenant parce qu'elle facilite la vérification d'acquisition d'un apprentissage comme elle permet de prendre des décisions immédiates en vue d'améliorer ce processus.

2-Améliorer la qualité d'enseignement, donc elle vise un apprentissage de qualité qui répond aux besoins des apprenants et n'est plus un apprentissage de quantité qui s'intéresse au somme d'apprentissage.

3-Permettre à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie c'est-à-dire que l'évaluation formative permet de savoir si l'apprentissage est efficace de manière qu'il résulte une satisfaction, ou il est insuffisant et besoin d'une remédiation.

4-Vérifier l'efficacité du dispositif de formation, cela veut dire que d'après cette évaluation on peut apporter un jugement même sur les moyens, les démarches ainsi que les activités pédagogiques pour faire une régulation s'il est nécessaire.

5-Faciliter la régulation des séances. L'organisation des évaluations du temps à autre, permet de prendre des décisions rapides concernant un apprentissage, pour faire un ajustement ou une régulation dans une activité pédagogique, une séance ou même une séquence en vue d'atteindre les objectifs visés par tel ou tel apprentissage.

II-4-Comment pratiquer l'évaluation formative dans la classe de 2^{ème} année secondaire ?

En commençant par la description du programme annuelle de 2^{ème} A.S. du français, Il est probable que ce programme est subdivisé en trois projets, chaque projet est constitué au minimum de deux séquences. Les séquences se distinguent par l'objet d'étude et elles se caractérisent par leurs intentions communicatives. En outre, chaque séquence comporte au maximum onze (11) séances ou autrement dit « activités », dont la durée est de 60 minutes.

Les activités d'une séquence sont :

- Evaluation diagnostique c'est le 1^{er} jet de rédaction ou on met l'apprenant dans une situation complexe pour créer chez lui un conflit cognitif, sa durée est d'une heure.
- Compréhension de l'oral (1h)
- Compréhension de l'écrit (2h)
- Faits de langue : lexique et syntaxe(2h)
- Préparation à l'écrit (1h)
- Production écrite (1h)
- Compte rendu de la production écrite (1h)
- Remédiation (1h)

Lorsqu'il s'agit d'un nouveau projet, on commence par la négociation et la discussion du projet avant d'entamer les séquences et les séances pour mettre l'apprenant dans le bain de l'apprentissage.

Pour la réalisation d'un projet, l'enseignant doit construire son travail en activités, en fonction de l'objectif général du projet et des objectifs intermédiaires de l'apprentissage. Pour une bonne organisation de son travail et pour que celui-ci soit efficace, l'enseignant doit commencer par une évaluation diagnostique pour faire un test des prés-requis de ses apprenants. D'après l'analyse de résultatsrecueillisde ce test, l'enseignant organise la séquence et choisit les activités selon les besoins de ses apprenants ainsi que selon les objectifs cernés à cet apprentissage.

En outre, l'enseignant est doué de vérifier à chaque fois l'acquisition de nouvelles compétences et le niveau de maîtrise de ces dernières, alors il fait ce qu'on appelle

l'évaluation formative afin de réguler cet apprentissage. L'enseignant fait des arrêts après chaque activité et il propose un exercice d'évaluation à toute la classe. Il vérifie avant d'avancer dans l'enchaînement des activités, il peut faire un feedback, un questionnement ou un étayage. S'il trouve que la plupart des apprenants sont capables de répondre, il peut avancer et aller à la partie suivante de l'activité ou de la tâche, par contre, s'il trouve que la plupart d'entre eux sont actifs, ils ne savent pas répondre et ils n'ont pas été capables de réussir à l'exercice ; l'enseignant est obligé de reprogrammer ses activités et de faire une régulation. En plus, il est important d'ajouter à la fin de chaque activité pédagogique un exercice ou une situation d'intégration où l'apprenant va intégrer ses ressources et ses connaissances.

Comme dernière étape, l'enseignant doit clôturer les activités de la séquence pédagogique par la séance de production écrite dont l'apprenant doit réinvestir tous les acquis de la séquence et il fait appel à ses apprentissages. Donc, l'activité de production écrite permet à l'apprenant et à l'enseignant de mesurer l'efficacité du cursus de la séquence comme, ils peuvent valoriser leur acquisition pour faire le bilan de ses acquisitions. Donc, l'évaluation formative en classe de 2^{ème} A.S. est continue, elle suit l'apprenant pendant son cursus d'apprentissage, elle est toujours présente pour décider les régulations adéquates quand il y aura lieu.

II-5- Les outils de l'évaluation formative en production écrite

Pour une production écrite efficace, l'enseignant doit utiliser un dispositif de moyens, qui lui permet d'arriver à ses objectifs. Parmi ces moyens, on cite les suivants : la consigne, la grille de l'évaluation et les critères qui composent cette dernière.

II-5-1- La consigne

C'est un énoncé formulé dans le but de traduire ce qui est visé par une tâche pédagogique. La consigne décrit la tâche à accomplir ou l'objectif à atteindre d'après l'activité de production écrite.

La consigne de production écrite doit être :

- Explicite et univoque, c'est-à-dire qu'elle est directe, simple et loin de toute ambiguïté.
- Précise et concise, la consigne indique et décrit directement ce qui est visé par l'activité avec une précision sans trop parler pour ne pas perturber l'apprenant, alors il faut bien situer et contextualiser la tâche.

Pour que la consigne soit claire, l'enseignant doit cerner son énoncé en fonction de l'objectif de cette activité dans une situation de communication bien déterminée qui répond aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Et pourquoi ?

II-5-2- La grille d'évaluation

La grille d'évaluation est construite d'une liste de critères mis en question selon les objectifs de la séance de production écrite, donc, elle garantit que la séance soit bien organisée et au service de l'apprentissage. Elle permet de mesurer l'atteinte des objectifs et même l'apprenant peut avoir une idée sur son cursus d'apprentissage ainsi qu'elle lui fournit l'auto-évaluation.

Donc, il est important d'avoir ou de construire une grille d'évaluation de la production écrite, surtout pour distinguer et préciser les objectifs en vue d'apprentissage sous forme des critères à évaluer, et aussi pour mettre à l'apprenant de savoir ce qu'il doit faire au temps qu'un acteur à la construction de son savoir.

II-5-3- Elaboration une liste des critères

Une grille d'évaluation est construite en principe des critères qui traduisent les objectifs cernés -dans ce cas- pour la séance de production écrite, mais qu'est-ce qu'un critère ?

Un critère : c'est un modèle utilisé pour une comparaison qualitative ou quantitative. C'est un élément qui permet de dire si une quantité ou qualité est présente ou non dans l'objet évalué.

Donc, le critère permet de faire une analyse de qualité et de quantité de réalisation des objectifs, alors il permet d'avoir des indices de réussite ou d'échec.

Selon Gadeau Josette et Finet Colette ont souligné «*définir des critères d'évaluation c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage*», FINET Colette, CADEAU Josette, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris 1991, p.15

A partir de cette citation, un critère d'évaluation c'est un énoncé qui traduit ce qui est visé par un objectif, ou une formulation de l'objectif et là il s'agit également des objectifs intermédiaires constituant l'objectif général de la séance.

Toujours, parlant des critères, on peut distinguer deux types en production écrite :

Des critères de contenu et des critères de forme.

II-5-3-1- Les critères de contenu

On entend par critère de contenu, tout ce qui concerne les critères et les modèles utilisés dans la structure interne d'un texte produit en séance de production écrite, parmi eux on a :

- Le respect de la consigne : une bonne compréhension de la consigne amène à une bonne réponse, adéquate avec ce qui est demandé, c'est-à-dire qu'elle garantit implicitement la réalisation de l'un des objectifs intermédiaires et le contraire, la mauvaise compréhension résulte une réponse mal cadrée et un travail loin de ce qui est attendu, et cela indique l'échec à la réalisation d'un objectif.
- Le respect des règles de mise en texte : à ce point, il s'agit également des règles de cohésion surtout la non contradiction, la logique de contenu, l'enchaînement et la clarté. Donc, le texte produit doit être clair, loin de l'ambiguïté, cohérent et enchaîné et articulé dans un ordre logique.
- Le style : l'apprenant utilise tout ce qu'il a appris pendant la séquence comme il peut réinvestir ses prés-requis. Il mobilise ses ressources et ses connaissances, c'est-à-dire qu'il peut employer différents moyens linguistiques tels que : les différents types des phrases, les temps verbaux et les modes, les articulateurs logiques de classement..., dans le but d'ajouter sa touche personnelle et approprier son style d'expression et d'écriture.

II-5-3-2- Les critères de forme

Il s'agit également des critères d'évaluation de la structure extérieure ou plus précisément les critères à évaluer la structure morpho-syntaxique, alors on des critères comme suit :

-Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales qui concernent surtout les noms, par ex. : les adjectifs et l'accord en genre et en nombre.

-Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que, la conjugaison des verbes, le temps.

-La structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, la ponctuation, l'orthographe qui mènent toujours à l'obtention d'une phrase agrammaticale ou on se trouve dans le faux sens, dans tous les cas une phrase erronée.

II-5-4 : Exemple de grille d'évaluation d'une production écrite

Compétence pragmatique	<p>-Le respect de la consigne</p> <p>-La capacité à exprimer son opinion</p> <p>-La cohérence</p>	<p>- La consigne est-elle respectée ?</p> <p>-Peut-il exprimer son opinion correctement et formuler la thèse ?</p> <p>- Les arguments sont-ils en faveur de thèse ?</p> <p>-La cohérence sémantique et l'unité du texte sont-elles satisfaisantes ?</p>
Compétence lexicale	-Maitrise du lexique	<p>-Le vocabulaire est-il adéquat ? Répond-il à la consigne ? Est-il en fonction de l'argumentation ?</p> <p>-Le texte est-il organisé par des connecteurs logiques ?</p>
Compétence grammaticale / orthographique	<p>Syntaxe</p> <p>L'orthographe</p>	<p>-La structure des énoncés est-elle acceptable ?</p> <p>-Les règles grammaticales sont-elles respectées ?</p> <p>-L'orthographe suit-elle la norme ?</p> <p>-Les majuscules sont-elles</p>

	3- Les temps verbaux	utilisées ? -La ponctuation a-t-elle employée en adéquation avec les types des phrases ? Est-elle maîtrisée ? - L'emploi des temps et des modes est-il pertinent ? Répond-il aux situations ?
Perfectionnement	La mise en page 2- Le texte produit	-L'organisation de la page est-elle pertinente ? -Le texte est-il original ? Est-il clair et lisible ?

Figure 03 : Exemple d'une grille d'évaluation d'une production écrite

A partir de ce tableau, la grille d'évaluation de la production écrite est donc le descriptif de ce qui est attendu par l'apprenant, elle comporte en détail tout ce qui concerne les critères de forme et les critères de contenu.

Cette grille déjà exposée, comme un exemple, est la première grille à élaborer, elle plus détaillée que celle qu'on donne à l'apprenant, car la grille qui s'est distribuée aux apprenants avant le travail, est constituée des critères ciblés formulés avec la 1^{ère} personne au singulier et elle permet à l'apprenant de s'autoévaluer, puisqu'elle lui fournit de savoir s'il a réussi à la réalisation des tâches, en couchant dans la colonne convenable . Voici un exemple :

Critères	Oui	Non	Notation 7/7
1-J'ai la structure d'un texte argumentatif (problématique, thèse, transition, antithèse...)			1.5
2-J'ai rédigé un texte cohérent et homogène			1
3-J'ai organisé mon texte (les arguments et les exemples)			1

par des articulateurs logiques			
4-J'ai étayé par des arguments			1.5
5-J'ai illustré mes arguments par des exemples			1
6-J'ai fait appel au lexique relatif de la télévision			1

Figure 04 : Exemple d'une grille d'évaluation de production écrite

(Texte argumentatif), fiche distribuée aux apprenants.

II-5-5- La remédiation scolaire

Définition de la remédiation

La remédiation c'est une « mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage référées au cours d'une évaluation » Bulletin officiel n° 33 du 20 septembre 2007.

D'après cette définition, on comprend que la remédiation est une sorte de régulation, mais elle n'est pas continue car elle est située après les évaluations. L'enseignant organise une ou des séances de remédiation dans le but de résoudre les difficultés rencontrées, pas durant le cours mais lors d'une évaluation.

Dans d'autres références, les séances de la remédiation tous azimuts, faites d'une façon anarchiques sans aucune évaluation, elles sont à bannir, car des fois, elles servent de moyens détournés utilisés par certains, pour combler un vide dû à une mauvaise préparation ou organisation du professeur.

Ce refuge ou cette échappatoire pédagogique prise par certains, ne doit aucunement se faire, qu'après la séance de la préparation à l'écrit (après le 02^{ème} jet) sous forme des activités différenciées qui sont au service des besoins de l'apprenant ou plus précisément ici, les écarts, et non plus une leçon ou après le 03^{ème} jet (le compte rendu).

On peut prévoir des séances de remédiation et de consolidation après les évaluations sommatives ou à la fin d'un projet, pour arriver au bilan du travail et faire un étayage du projet.

Les exercices de remédiation peuvent être : un changement de type d'apprentissage, un exercice complémentaire, une ré-explication différente, une révision d'une étape, autrement dit, c'est refaire le travail mais par d'autres moyens, méthodes et démarches pour réaliser un même objectif d'une séance déjà passée mais qu'elle n'était pas efficace.

Cadre pratique

Chapitre III

Analyse et interprétation de corpus et de résultats

A cette partie, on va exposer ce qu'on a fait effectivement dans le côté pratique, tout ce qui concerne le corpus, l'expérimentation et les résultats obtenus de cette recherche. Dans ce chapitre, on va également revenir sur les hypothèses de départ pour les vérifier et répondre à notre problématique ; pour cela on a fait une étude comparative entre les copies de quelques

élèves avant et après l'évaluation formative c'est-à-dire entre la première séance de rédaction (1^{er} jet) et la rédaction finale (3^{ème} jet), pour savoir l'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle et comment peut-elle améliorer cette dernière.

III-1-Le terrain de l'enquête

Notre travail de recherche s'est effectué au lycée « BEDIAF Kadour » qui se trouve au village de Fatis, la commune de Tinerkouk située au nord de la wilaya d'Adrar, où je travaille personnellement. Alors cette étude traite un cas de sud algérien.

-Lycée : BEDIAF Kadour/ Fatis.

-Il a été construit en 04/11/2008, il a été inauguré le 13/09/2009.

-Sa superficie globale est 800m².

-L'effectif est réparti comme suit :

•Personnel enseignant : 19

•Elèves : 241.

III-2 : Public

Le public visé dans cette expérimentation était les apprenants d'une classe de 2^{ème} année secondaire, filière lettres et philosophie

Age : 17 ans.

Nombre d'élève : 20

Nombre d'année de français : 8ans.

Justification de choix

Nous avons choisi cette classe car sont des apprenants qui se préparent à la 3^{ème} A.S. donc ils mobilisent plusieurs compétences ainsi que se sont âgés de 17ans, alors ils sont conscients de ce qu'ils apprennent, et aussi c'est une classe que j'enseigne et cela va m'aider à faire ce travail.

III-3-Le corpus

Pour ce modeste travail de recherche, on a pris comme corpus à analyser les copies de quelques apprenants de 2^{ème} A.S.

III-4-La méthode employée

Dans un premier lieu, on va faire une étude descriptive des copies des apprenants, et passer par la suite, à l'analyse des copies et des résultats obtenus et les analyser pour faire une étude comparative entre les productions écrites avant et après l'évaluation formative.

III-5-L'expérimentation

En vue de réaliser notre expérimentation, j'ai élaboré une séquence pédagogique (la 2^{ème} séquence) qui s'inscrit dans le 2^{ème} projet de 2^{ème} A.S. dont l'objet d'étude est le plaidoyer et le réquisitoire donc il s'agit des textes argumentatifs. Alors, l'apprenant a eu déjà certaines notions et il a déjà acquis quelques compétences de la 1^{ère} séquence.

Pour cette étude, comme on a dit les copies des apprenants sont l'objet à analyser. Alors, on va prendre les copies de quelques apprenants après la première séance de rédaction ou celle d'évaluation diagnostique (1^{er} jet), et d'autres de ces mêmes apprenants après la séance de production écrite (2^{ème} jet) pour faire une description des résultats obtenus en faisant recours à la grille d'évaluation. Et aussi pour faire une comparaison entre ce qu'il faut et ce qu'il y a ; et aussi pour faire une comparaison entre les productions écrites des apprenants avant et après l'évaluation formative, c'est-à-dire on compare le produit initial avec le produit final, bien sûr en passant par l'évaluation formative. Pour la réalisation on suit plusieurs étapes qui se résument comme suit :

La 1^{ère} étape :

Au début de la séquence, on commence par une séance d'évaluation diagnostique après avoir expliqué l'objectif général de la nouvelle séquence, on lance le sujet de rédaction pour la première fois par une simple consigne, formulée sous forme d'une phrase déclarative. Mais cette simple phrase met l'apprenant dans un contexte qui répond à l'objectif de la séquence, ainsi qu'elle crée chez lui un conflit cognitif qui le pousse à chercher les réponses dans la suite des séances. Après une heure de travail, on prend les copies des apprenants et on les garde pour préciser les besoins des apprenants et aussi pour une comparaison des travaux après, et cela c'est notre objectif du travail.

La 2^{ème} étape

Juste après le travail d'évaluation diagnostique, on passe à une séance de compréhension de l'écrit qui dure pour 2heures, elle est toujours clôturer par une situation d'intégration. Cette séance se suit par deux séances de faits de langue (lexique et syntaxe). Et aussi un travail de préparation de l'écrit où on fait recours au sujet de rédaction déjà lancé, et se prépare par des activités d'évaluation formative structurés sous forme des situations d'intégration permettant à l'apprenant l'investissent de ce qu'il apprend.

Pendant la séance de préparation à l'écrit, l'enseignant a de nombreuses tâches à faire alors on doit répartir cette séance en trois moments principaux.

1-Le 1^{er} moment :

On présente le sujet et pour cela il faut contextualiser la consigne, et mettre l'apprenant dans une situation complexe mais qu'elle est bien déterminée

2-Le 2^{ème} moment :

A ce moment-là, on commence la négociation et l'élaboration d'un plan du travail uniforme qui pourrait être utile à tous les apprenants pour qu'on se met d'accord. Le plan élaboré doit respecter la structure d'un texte argumentatif qui comporte deux thèses (la thèse et l'antithèse), comme il est présenté dans la figure suivante.

3-Le 3^{ème} moment :

Une fois qu'on explique la consigne et on élabore le plan du travail, on demande aux apprenants de rédiger un texte qui respecte la consigne en suivant bien sûr le plan élaboré.

La 3^{ème} étape

La 3^{ème} étape est la séance de production écrite pendant laquelle les apprenants élaborent le produit final de leurs rédactions. Cette séance s'organise sous forme d'un devoir, c'est-à-dire que les apprenants font un travail individuel sur lequel ils devront être notés, ainsi qu'ils ont déjà fait une séance de préparation à l'écrit, donc ils ne les manquent qu'améliorer leurs essais ou écrits et les écrire sur le propre.

Au début de cette séance, on doit :

- Réexpliquer l'objectif de la séance.
- Faire un rappel du sujet déjà proposé

- Rappeler du plan déjà élaboré
- Commenter les erreurs déjà commises pour les éviter et pour améliorer et perfectionner les rédactions des apprenants.

(Remarque : ce travail se fait en 15minutes)

- L'enseignant écrit sur le tableau les critères attendus par ce travail pour aider les apprenants à améliorer leurs rédactions et pour les guider et les orienter pour présenter un travail plus organisé et plus structuré (On ne donne pas la grille d'évaluation, on apporte les critères juste sur le tableau.

La 4^{ème} étape

La dernière étape est la séance du compte rendu de production écrite. Avant cette séance, l'enseignant prend les copies des apprenants, il observe et analyse les copies de ses apprenants et il fait l'évaluation de ces travaux en les comparant par ce qui est demandé dans la grille d'évaluation, c'est-à-dire en fonction des critères mentionnés dans cette grille. Après son travail de correction, l'enseignant va choisir parmi les copies, celle qui comporte les erreurs les plus pertinentes. Ensuite, on prend cette copie et on écrit la production sur le tableau pour faire la correction magistrale de ce travail faisant recours toujours à la grille d'évaluation et à un code conventionnel ou la grille de correction qui est déjà fait, qui permet de distinguer le type de l'erreur commise. Alors, la production choisie doit être corrigée par les apprenants sous la conduite de l'enseignant, énoncé par énoncé, jusqu'à l'obtention d'une production qui peut être écrite sur les cahiers comme le produit final de rédaction.

Voilà un exemplaire d'une grille de correction :

Code	Désignation	Explication
Acc	Erreur d'accord	-verbe/ sujet -singulier/ pluriel -masculin/ féminin
Conj	Erreur de conjugaison	Verbe bien accordé mais mal conjugué.

G	Genre	Erreur de confusion(masculin/ féminin)
Lex	Lexique	-mot n'a pas de sens -mot qui n'existe pas
Orth	Erreur d'orthographe	-mot mal écrit -mot mal abrégé -absence ou mélange d'accent -majuscule/ minuscule
P	Erreur de ponctuation	-manque de ponctuation -ponctuation inappropriée
Rép	Répétition	-énoncé qui porte le même sens et qui se répète
Syn	Erreur de syntaxe	-erreur dans la structure de l'énoncé -erreur au choix de l'article ou d'une préposition -erreur de choix de l'auxiliaire -manque ou absence des articles et des prépositions
V	Manque d'un mot	-phrase incomplète

Figure 05 : Un exemplaire d'une grille de correction

III-6-L'analyse des données

III-6-1- L'interprétation

Quand on fait la séance de compte rendu de production écrite, on peut dire qu'on a terminé notre séquence pédagogique, c'est-à-dire qu'on a recueilli notre corpus sur lequel on va baser dans nos interprétations. Et comme il est déjà cité dans notre travail on va faire une étude descriptive et comparative du corpus pour arriver aux résultats. Donc, on commence étape par étape.

La 1^{ère} étape :

Comme il est mentionné dans la fiche pédagogique de la séance d'évaluation diagnostique (voir l'annexe), l'objectif de cette dernière est de faire un diagnostic (comme l'indique son nom), mais quel diagnostic ? Un diagnostic des prérequis pour organiser la suite des cours et structurer une séquence pédagogique qui répond aux besoins des apprenants, alors on organise des séances suivies par des évaluations formatives pour vérifier et consolider s'il est nécessaire.

Dans la séance d'évaluation diagnostique, on ne donne à l'apprenant que la consigne, sans aucun conditionnement, pour qu'on permette à l'apprenant de mobiliser ses acquis et ses ressources, et aussi pour lui donner un temps à réfléchir sur le plan qu'il va suivre, donc le 2^{ème} objectif d'après cette séance est de créer chez l'apprenant un conflit cognitif qui va le pousser à faire des améliorations de ce qu'il a.

Donc, l'apprenant fait d'abord son plan de travail et il choisit la structure adéquate avec la consigne, c'est-à-dire qu'il va faire le schéma de son travail, en choisissant les mots clés du thème. Pendant cette séance, l'interaction entre les apprenants est acceptée et encouragée. Le rôle de l'enseignant à cette séance est d'orienter ses apprenants, de corriger leurs erreurs et les rappeler de temps à autre de la consigne de rédaction pour ne pas aller hors sujet.

De cette séance, on constate que :

- Les apprenants ont une difficulté à choisir leurs plans (Ils ne se rappellent que de l'emploi des articulateurs logiques pour organiser les arguments et qu'il faut donner une thèse, mais ils omettent l'introduction où il faut présenter le thème).
- Même s'ils ont les idées, ils n'arrivent pas à les structurer facilement, par ex. : il y a des avantages comme s'avoir tout le monde est avec représente un vidion.

- Ils n'arrivent pas à trouver le lexique dont ils ont besoin.
- Ils font des fautes d'orthographe ex. : télévision, beaucoup ; des fautes de conjugaison tel que : elle donné, je regardait, et d'autres de l'accord comme : le télévision, une invention, elle est utilisé...
- Ils font parfois des erreurs menant au sens incorrect et cela peut être dû au manque de lexique.
- Un autre type des erreurs peut être présent, c'est le manque de ponctuation ou l'utilisation des ponctuations inadéquates.

Enfin, on peut revenir sur un autre type d'erreur qui est celui de la forme, car on trouve plusieurs cas où l'apprenant ne sait pas comment structurer son texte, et un autre point à signaler qui est l'utilisation des tirets au lieu de l'alinéa, pour marquer les paragraphes.

A la fin de la séance, les apprenants vont avoir leurs productions initiales, même si elles contiennent des erreurs ou des fautes, cela reste un travail au cours de l'amélioration en passant bien sûr par les différentes séances d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on commence à réaliser les objectifs intermédiaires ciblés dans chaque séance et les vérifier au même temps par le moyen d'évaluation formative, pour arriver à la fin de la séquence pédagogique à l'atteinte de notre objectif général

La 2^{ème} étape

Après la séance de l'oral, les deux séances de compréhension de l'écrit et celles de faits de langue qui sont accompagnées par une intégration portant sur le thème à rédiger, on fait une préparation à l'écrit, en 1 heure. Pendant cette séance, on observe que les apprenants sont trop actifs, ils font des recherches (la documentation est permise), et aussi ils demandent à l'ensemble de collègues des inter-corrrections, bien sûr l'enseignant qui est présent et au service de ses apprenants, va les aider à perfectionner leurs travaux et à faire ce qui est demandé dans la consigne ; en vue de réaliser son objectif de la séance et celui de la séquence.

Dans cette étape, on peut dire que les travaux des apprenants sont en cours d'amélioration. Les apprenants se mettent d'accord sur un plan. Mais toujours, le travail est autonome sans avoir aucun indice sur la grille d'évaluation, le seul critère à respecter est la consigne qu'elle est cette fois plus détaillée (voir l'annexe). Car, la grille d'évaluation sera structurée en basant sur deux facteurs, l'objectif visé de la séquence et les erreurs commises par les apprenants. Donc, elle s'est inspirée des erreurs des apprenants eux-mêmes.

La 3^{ème} étape

Après le diagnostic et la préparation à l'écrit, on se trouve à la troisième étape, la production écrite, la séance de rédaction finale. Pendant cette séance, on observe que les apprenants, même que ce travail est considéré comme un devoir, ils sont un peu à l'aise puisqu'ils savent déjà le sujet, ils ont la consigne et ils ont les produits initiaux améliorés à travers les différentes séances et activités de la séquence. Ils suivent ce qui est demandé dans la liste de critères pour finaliser leurs travaux et les rédiger sur blanc. Lors de la séance de production écrite, l'interaction soit apprenant/ apprenant ou enseignant/ apprenant n'existe pas parce que c'est une séance d'application où l'apprenant va investir individuellement, c'est-à-dire qu'il fait un travail autonome sans qu'il se réfère à personne et sans contact. Ainsi que ce travail est compté comme un devoir, alors, il fallait l'autonomie au travail. Durant ce travail, l'enseignant circule dans la classe, il observe les travaux comme il peut donner de temps à autre des remarques pour l'orientation, mais des orientations générales sans préciser les cas.

Donc, la 3^{ème} séance de rédaction est consacrée à la finalisation des travaux, avant de faire le compte rendu des travaux qui seront corrigés par les apprenants eux-mêmes à l'aide d'une grille d'évaluation. A la fin de la séance, l'enseignant ramasse les copies des apprenants pour les analyser et les vérifier afin de préparer la séance de compte rendu.

La 4^{ème} étape

Bien sûr la séance de compte rendu qui dure 1 heure, n'est plus suffisante pour corriger tous les travaux faits, mais on peut prendre une production pertinente qui sera corrigée sur le tableau. Au début de la séance, on réexplique l'objectif de la séquence, on relit la consigne. Mais, cette fois on donne aux apprenants les critères sous forme d'une grille d'évaluation qui se compose de quatre colonnes (critères/ oui/ non / barème), pour qu'ils puissent s'autocorriger et s'autoévaluer, alors il coche (oui ou non) et il remplit la quatrième colonne, c'est-à-dire qu'il contribue la note, donc, il fait l'auto-évaluation. Comme, on peut proposer une inter-correction entre les binômes des apprenants. Lors de cette tâche, l'enseignant écrit sur le tableau le travail qu'il a choisi pour faire une correction magistrale de ce travail en se référant à la grille d'évaluation et aussi la grille de correction contenant les signes de correction (figure05).

Autrement dit, le compte rendu est un travail collectif qui encourage et favorise les interactions enseignant/ apprenant et apprenant/ apprenant pour réaliser une remédiation

efficace qui touche toutes les critères ciblés par ce travail. Il est un travail de repérage qui vise l'amélioration de la production écrite. Donc, le compte rendu est l'un des moyens de remédiation qui fournissent l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

En outre, la séance de compte rendu permet à l'enseignant d'analyser et de vérifier l'acquisition des compétences et la réalisation de ses objectifs de l'apprentissage ; et elle lui permet de décider quel type de régulation va-t-il appliquer.

III-6-2- Les commentaires

D'après nos analyses obtenues (voir l'annexe) des étapes d'une tâche de production écrites, en basant sur les copies des apprenants, on peut dire que :

- L'activité d'évaluation diagnostique est importante, elle est initiale pour lancer le sujet et mettre l'apprenant dans une situation complexe.
- La mise en œuvre d'une liste des critères est bénéfique car :
 - a- Elle facilite la tâche de rédaction
 - b- Elle permet à l'apprenant d'avoir un vue critique sur son travail, ce qui va lui pousser à améliorer sa rédaction.
 - c- Elle englobe les compétences visées implicitement, donc elle est au service de l'apprentissage et de l'atteinte des objectifs.
 - d- La liste des critères ou la grille d'évaluation permet de s'autoévaluer et de s'autocorriger, alors elle favorise l'autonomie
 - e- Elle garantit une évaluation efficace et identique, c'est-à-dire que tous les apprenants devront être évalués sur les mêmes critères.
 - f- Une grille d'évaluation est un dispositif qui permet aux apprenants de 2AS de suivre la consigne et d'éviter la commise des erreurs. Elle les guide vers l'autonomie.

Donc, la grille d'évaluation est un outil d'apprentissage sous forme d'un dispositif de critères. Elle vise l'amélioration de travail, l'orientation de l'apprenant et la diminution des erreurs et cela se voit dans les rédactions des apprenants, si on compare les produits initiaux avec les produits finals, on trouve que toutes les productions sont améliorées, mêmes si quelques-unes ne respectent pas toutes les critères mais elles sont améliorées par rapport au produit initial et cela se figure clairement dans les productions déjà données (les produits

initiaux et les produits finals). Aussi, on trouve que le nombre d'erreurs quel que soit est réduit . Alors, la grille d'évaluation rend l'apprenant plus conscient de son apprentissage et elle l'incite et le pousse vers le mieux, c'est-à-dire qu'elle aide l'apprenant à améliorer son travail, à mobiliser ses compétences et à organiser son travail pour une bonne présentation de la copie.

III-7- Les résultats

D'après ce qui est déjà cité comme interprétation, et pour conclure cette partie, on peut dire que :

-L'activité de production écrite est une tâche assez difficile. Elle ne s'effectue pas dans une seule séance. Elle est un travail continu et progressif c'est-à-dire que c'est un travail qui se réalise progressivement avec les différentes séances de l'apprentissage, suivies de l'évaluation formative.

-L'évaluation formative est un outil indispensable à la construction de l'apprentissage, elle suit la progression de ce dernier.

-L'évaluation formative permet à l'enseignant de vérifier l'acquisition et l'installation des compétences qui devriez être exploitées dans la production écrite. Donc, elle vise l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

-L'évaluation formative est présente tout au long de l'apprentissage, elle est considérée comme un élément crucial de ce dernier.

-Elle permet le retour en arrière ou de faire un feed-back pour vérifier les compétences acquises.

-D'après l'évaluation formative, l'enseignant peut choisir le type de régulation s'il est nécessaire.

-La grille d'évaluation est un moyen de l'évaluation formative qui se base sur elle-même.

-l'évaluation formative est constituée dans une perspective actionnelle puisqu'elle permet à l'apprenant de se positionner comme un acteur de son savoir surtout qu'elle se base sur les interactions en classe.

-Cette activité fournit l'autocorrection et l'autoévaluation, donc elle vise l'autonomie.

-Elle a un rôle primordial à l'amélioration et au perfectionnement de la compétence rédactionnelle précisément et au processus de l'enseignement/ apprentissage généralement.

Conclusion

Ce modeste travail que nous avons établi a pour but de démontrer le rôle de l'évaluation formative dans le processus d'enseignement/apprentissage, du fait que l'évaluation formative est toujours inscrite dans le but de repérer et d'identifier les erreurs commises par les apprenants, les lacunes ainsi que les difficultés qui entravent le processus de l'élaboration d'une production écrite.

A travers ce modeste travail, nous avons essayé de démontrer que l'évaluation formative reste un moyen indispensable qui sert à l'amélioration de l'apprentissage, la construction d'un savoir et l'acquisition d'une ou des compétences. L'exemple du domaine que nous avons tenté de traiter, à savoir, la compétence rédactionnelle est considérée comme le champ le plus difficile en matière d'enseignement d'une langue étrangère étant donné qu'il se situe au croisement d'un ensemble de compétences. Une vraie tâche de réinvestissement qui demande le conditionnement d'une certaine polyvalence en matière de compétences.

L'activité d'évaluation formative se passe par trois phases initiales : le recueil des informations, l'interprétation des données et la décision d'une régulation. Autrement dit, c'est une tâche qui se focalise sur la vérification de l'atteinte des objectifs et le repérage des erreurs, avant de passer d'une étape de l'apprentissage à une autre, pour qu'enfin, proposer la régulation adéquate avec le type des erreurs commises. Cette dernière permet à l'enseignant de décider et de réguler, comme elle permet, aussi, à l'apprenant de se positionner comme un acteur de son savoir. C'est-à-dire qu'elle aide l'apprenant à construire son savoir progressivement. Et aussi, elle facilite la tâche de l'enseignant.

Notre travail est réparti sur deux grands axes (théorique et pratique). La partie théorique, quant à elle, est subdivisée en deux chapitres : dans le premier chapitre, nous avons expliqué les concepts relatifs à la compétence rédactionnelle telles que la production écrite ou la compétence rédactionnelle, la notion compétence et la production écrite en pédagogie. Dans le second chapitre, nous avons mis en relief le concept de l'évaluation formative, ses composantes et ses phases ainsi que l'erreur considérée comme élément d'apprentissage. Le deuxième axe, déterminant l'aspect pratique de notre travail de recherche comporte un seul chapitre : le troisième fut consacré à la présentation et à l'analyse de corpus et en fin à l'interprétation des résultats.

D'après les résultats de notre pratique, nous avons pu répondre à notre problématique de départ dont il s'agit de l'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la 2ème AS lettres et philosophie, et vérifier nos hypothèses.

Donc, en guise de conclure, nous pouvons dire que l'évaluation formative occupe d'une place primordial de le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle vise l'amélioration et le perfectionnement de ce dernier surtout le cas de la production écrite, donc elle participe à l'amélioration de la compétence rédactionnelle, et cela peut confirmer l'une de nos hypothèses.

Parlant de l'évaluation formative en compétence rédactionnelle nous mène à réfléchir sur une grille d'évaluation constituée des critères à évaluer, des critères traduisant les compétences ciblées par une tâche de rédaction. D'une façon indirecte, la grille d'évaluation sert à identifier les objectifs visés par une tâche, et aussi, elle permet d'évaluer cette dernière.

Alors, la grille d'évaluation, d'une part, est un élément de l'évaluation formative qui fournit à l'enseignant l'analyse des erreurs pour lui faciliter la régulation et la remédiation. D'autre part, elle permet à l'apprenant de s'autoévaluer et de s'autocorriger, visant l'autonomie.

Finalement, nous espérons que ce modeste travail, ouvre prochainement des pistes de recherches surtout en ce qui concerne les modes d'application de l'évaluation formative ou les méthodes de pratique.

Bibliographie

OUVRAGES

- Astolfi, Syndrome de l'encre rouge, 1997, p.11.
- Cuq et all, En didactique des langues étrangères, 2003, p.86.
- Evelyne BERSMAIN, Notions de Pédagogie, Vocabulaire, (document conçu initialement à la destination des parents d'élèves sur leur demande).
- Linda ALLAL, Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire1 ,Université de Genève, 1979,1988..
- Olivier REBOUL (PUF, Coli l'éducateur), Qu'est-ce qu'apprendre ? 1991,P.182 à 187.
- P.PERRENOUD, L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck, Paris : 1988Larcier.
- Rj. CORNFIEID, K. COYLEK B.DURRANT et all., Construire la réussite : L'évaluation formative comme outil d'intervention. Canada, 1994: Les Editions de la Chenelière p.8.
- Rey BERNARD, Les compétences transversales en question, Paris : ESF, 1996.
- Ropé, F. et Tanguay, L., Savoirs et compétences, Paris : L'Harmattan, 1994.

MEMOIRES ET THESES

- Lucie MOGENOUT, L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants à la conduite des apprenants, Université Paris Descartes UFR Staps, 21 novembre 2013.
- Gérard YVEROUD, Les dispositifs d'évaluation formative sont-ils efficaces ?
- Rahma BEN BRAHIM, (2015) L'évaluation formative : un nouvel enjeu pour l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants de la première année secondaire, Université de Biskra.
- Souhila KADA, L'évaluation formative dans la motivation des apprenants du FLE, Université de Sétif, 2010.

ARTICLES

-Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement,*Evaluer l'apprentissage/ L'évaluation formative*,2008.

- CUQ.Jean. Pierre et Gruca. Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Novembre 2005.p.210.

DICTIONNAIRES

- Le petit Larousse illustré,(1972) : p.390.

- Le petit Robert, (1985) : p.684.

- G. DE LANDSHEERE,Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique.1979 Paris, PUF,. Cité par Jean CARDINET,Evaluation scolaire et mesure,1988 []. Bruxelles : De Boeck-Wesmaels.a. 1994.p.200

DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

- Ministère de l'éducation nationale, programmes, de la 3ème année moyenne, Algérie, ONPS, juillet 2004, p24.

- Didier, Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, 200, p.14.

SITOGRAPIHIES

- G.Scallon,www2.dijon.iufm.fr/doc/mémoire/mem2004/04_03STA00094. 28 –S.

Annexes

Fiche de cours.

Niveau: 2AS

Projet 03: *Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanitaires.*

Objet d'étude: Le plaidoyer et le réquisitoire.

Séquence 02: *Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.*

Séance: compréhension de l'écrit.

Texte support: L'automobile.

Objectif: dégager le plan du texte.

Justification du choix de support:

Le texte intitulé L'automobile a été choisi pour la séance de la compréhension de l'écrit pour les raisons suivantes:

- Il est en harmonie avec l'intitulé du projet, l'objectif de la séquence et celui de la séance;
- Il traite un thème qui relève de l'actualité concrète;
- Il traite le thème selon un plan dialectique.

Organisation matérielle de la salle de classe: Travail collectif.

Déroulement de la séance

Mise en situation:

Petit rappel sur ce qui a été fait la séance passée;

Ré-explication: l'intitulé du projet, l'objectif de la séquence;

Explication de l'objectif de la séance.

Analyse de l'image du texte:

Observez le texte puis complétez le tableau suivant:

Titre du texte	
Nombre de paragraphes	
source d'où le texte est extrait	

- D'après les éléments relevés dans le tableau précédent, de quoi il y aura question dans le texte?

Approche globale:

Lisez attentivement le texte puis complétez la grille suivante, portant sur sa situation de communication:

Qui parle dans le texte?	De quoi parle le texte?	A qui le texte est adressé ?	Pourquoi le texte est-il écrit?(intention communicative)

Approche analytique:

Consigne:

- Relisez le texte encore une autre fois;
- Encadrez les connecteurs logiques;
- Encercliez les connecteurs de classement;
- Soulignez les mots et les expressions qui renvoient au thème du texte;
- Répondez aux questions suivantes:
 1. Quel est le problème soulevé dans le texte?
 2. Combien de point de vue trouve-t-on dans le texte? Lesquels?
 3. Quel est le premier point de vue et quels sont ses arguments?
 4. Quelle conclusion tire-t-on de ce point de vue?
 5. Quel est le connecteur logique qui marque la transition vers le deuxième point de vue?
 6. Quel est le deuxième point de vue et quels sont ses arguments?
 7. Quelle conclusion tire-t-on de ce point de vue?
 8. Sous quelle forme se présente la dernière phrase du texte?

Synthèse:

Complétez la grille de synthèse suivante en vous basant sur ce que vous avez relevé du texte/

sujet du texte	
problème posé	
point de vue 1	
arguments du point de vue 01	

conclusion partielle 01	
Transition	
point de vue 02	
Arguments du point de vue 02	
conclusion partielle 02	
conclusion totale	

Intégration:

Etes-vous pour ou contre l'automobile? Dites pourquoi.

Lycée BEDIAF Kadour/Fatis

Fiche pédagogique

Niveau: 2AS **Durée :** 2h

Projet 03: *Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanitaires.*

Objet d'étude: Le plaidoyer et le réquisitoire.

Séquence 02: *Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.*

Séance: fait de langue et préparation à l'écrit.

Objectif: se familiariser avec le lexique exprimant l'opposition et l'adhésion.

Organisation matérielle de la salle de classe: Travail coopératif

Déroulement de la séance

I. Mise en situation:

- Rappel: ce qui a été fait la séance passée;
 - Ré-explication: l'intitulé du projet, l'objectif de la séquence;
 - Explication: l'objectif d'apprentissage.
-

II. Observation:

Observez le texte suivant qui a pour sujet l'utilisation de l'énergie nucléaire. Dans ce texte, on présente les deux points de vue (partisans et opposants) et les arguments.

Pour ou contre le nucléaire

L'utilisation de l'énergie nucléaire pour la production d'électricité donne lieu à de longues ***controverses***: entre les partisans et les opposants.

Les partisans ***soutiennent*** que l'électricité produite par des réacteurs nucléaires revient moins chère que celle des centrales alimentés au charbon ou au pétrole.

L'énergie nucléaire, ***affirment*** ses défenseurs, trouve de nombreuses applications dans l'industrie, la médecine, l'agriculture... Ils ***estiment*** qu'elle est indispensable au progrès et à l'indépendance énergétique.

Les adversaires ***rétorquent*** que l'énergie atomique comporte un risque de radioactivité et ***réfutent*** la thèse économique. Les détracteurs objectent aussi que le nucléaire est un véritable désastre écologique puisqu'il est dangereux pour toute forme de vie.

Lisez succinctement le texte puis classez les mots écrits en italiques dans le tableau suivant en fonction des indications données:

<i>mots exprimant une adhésion</i>	<i>mots exprimant une opposition</i>	<i>mots exprimant une opinion</i>

--	--	--

III. SYNTHESE:

Mise au point:

Dans un texte argumentatif, on peut prendre une position pour ou une position contre.

- Quand on choisit une position pour, on utilise le lexique de l'adhésion.

Exemple: aimer, préférer, soutenir,

- Quand on choisit une position contre, on utilise le lexique de l'opposition.

Exemple: détester, critiquer, s'opposer à,

- Le lexique de l'opposition peut remplacer les connecteurs logiques de l'opposition

Exemple:

" Les travailleurs réclament leurs droits **mais** leur tutelle préfère le silence.

"Les travailleurs **s'opposent à** leur tutelle **qui** préfère le silence **en réclamant leurs droits.**"

IV. Activités de renforcement:

Activité 1: Complétez le texte lacunaire suivant par les mots donnés dans la liste suivante: "**Opposent**", "**adhèrent**", "**détestent**", "**préfère**", "**s'oppose**", "**soutiennent**", "**aiment**", "**veut**", "**proteste**"

En classe, Ahmed et Amina discutent autour de la rentrée matinale au lycée. Ahmed la rentrée à 8H30 alors qu'Amina le.....à 8 H 00. Pour le garçon, les camarades qui habitent loin du lycée ont des peines quotidiennes pour rejoindre leurs classes. Amina, elle à cette idée et dis que le transport est disponible. Certains camaradesà Ahmed alors que d'autres l'.....etAmina. La majorité des garçons la rentrée à 8H30 alors que les filles leet **préfèrent** la rentrée à 8H00.

Activité 2: Classez les mots que vous avez utilisés dans le texte lacunaire dans le tableau suivant en fonction des indications données:

<i>Adhésion</i>	<i>Opposition</i>

V. **Activité d'intégration:** Voici les points de vue de certains de vous camarades autour de la télévision:

<i>les élèves</i>

	Waél	Amel	Fouad	Saliha
les points de vue des élèves	<i>La télévision participe à l'ouverture et le désenclavement culturel.</i>	<i>la télévision représente un envahissement culturel.</i>	<i>la télévision met devant nous des images et des informations. Elle est un formateur à distance.</i>	<i>la télévision est comme la drogue, elle rend le téléspectateur dépendant d'elle.</i>

Exprimez-vous sur les quatre points de vue en utilisant le lexique de l'adhésion ou celui de l'opposition:

Exemples:

Je *suis avec* (j'aime) le point de vue de Waél qui voit que la télévision participe à l'ouverture et le désenclavement culture.

J'*oppose* (j'objecte) le point de vue de Waél qui voit que la télévision participe à l'ouverture et le désenclavement culture.

Choisissez parmi les mots suivants ceux qui sont en harmonie avec votre prise de position pour exprimez votre point de vue:

<i>pour l'adhésion</i>	<i>pour l'opposition</i>
<i>aimer, préférer, soutenir, adhérer, choisir, sélectionner, être avec,</i>	<i>détester, objecter, s'opposer (à), critiquer, être contre,</i>

Lycée BEDIAF Kadour/ Fatis

Fiche de cours

Niveau: 2 AS

Projet 03: *Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanitaires.*

Objet d'étude: Le plaidoyer et le réquisitoire.

Séquence 02: *Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.*

Séance: Production de l'écrit.

Objectif: Rédiger un texte argumentatif de deux points de vue.

Sujet: La télévision.

Organisation matérielle de la salle de classe: Travail coopératif.

Déroulement de la séance

Mise en situation:

- Rappel: ce qui a été fait la séance passée;
- Explication: l'objectif de la séance.

Organisation de groupes et distribution de tâches:

"La télévision est-elle toujours positive?"

Pour répondre à cette question et en vous basant sur le tableau vu en situation d'intégration de la séance passée, rédigez un texte argumentatif de quatre paragraphes dans une quinzaine de lignes et composé de deux opinions et organisé de la manière suivante:

1. Vous commencez votre rédaction par présenter le sujet de débat et le problème posé sous forme d'une phrase interrogative. Pour cela, donnez la définition du sujet et son rôle dans la société d'aujourd'hui.
2. Vous procédez à la rédaction du deuxième paragraphe où vous présentez le premier point de vue, les personnes de ce point de vue et leurs arguments. Pour cela, vous devez utiliser les verbes d'opinion pour introduire le point de vue de chaque personne.

Exemple: Waélpense que la télévision

3. Vous devez rédiger le troisième paragraphe où vous citez le point de vue des adversaires et leurs arguments. Pour cela, vous devez utiliser un connecteur logique d'opposition pour exprimer la transition et les verbes d'opinion pour introduire le point de vue de chaque personne.

Exemple : Saliha estime que la télévision

Outils linguistiques à intégrer:

Dans votre rédaction, vous devez utiliser:

- Les connecteurs de classement: D'abord, ensuite, en outre, enfin, ...
- Les substituts (grammaticaux ou lexicaux) pour éviter la répétition : elle (pour la télévision), le petit écran, moyen de communication, (pour la télévision), élève, apprenant, ... (pour les élèves débatteurs,

Remarque : pour la séance de compte rendu de la production écrite, on distribue aux apprenants les grilles d'évaluation pour permettre une évaluation efficace des critères ciblées.

Produit initial

Fatima

"La télévision?"

La télévision est un moyen de télécommunication qui elle est des avantages et des inconvénients.

Je pense que la télévision il y a des inconvénients plus des avantages.

D'abord, la télévision menacer les enfants par les programmes qu'elle ont danger par exemple les films d'actions qui apprennent la violence et

Ensuite, elle est moyen de la dissonance parce que il y a des gens qui dépendent avec la télé comme la drogues

Enfin, avec la télé on peut obtenir toutes les nouvelles comme les vidéos, le sport et

Alors, il faut éviter la télé parce qu'elle est très très danger dans la vie.

Produit final

Fatima

La télévision

La télévision est une invention qui beaucoup marque notre monde.

D'abord, la télévision apporte plusieurs cultures tel que les coutumes et les traditions, les nouvelles du monde. En

Ensuite, la télévision se concentre à devoirs et droits comme le regarde et qu'on les programmes.

Mais, D'abord, il cause malades les yeux car regarde la télévision tous jours.

Ensuite, il gaspille le temps à cause le regard de télévision pour long durée.

Enfin, la télévision cause la maladie de l'autisme car les petit-enfant regarde certains spéciale l'enfant comme Cartman.

Pour moi, je dénonce la télévision il ne est pas toujours positive mais entre cause.

Ratiba

Grille d'évaluation

Consigne	Oui	Non	Barème
- J'ai respecté la structure			1pt
- Je suis resté dans le thème			1pt
- J'ai organisé mon texte par des articulateurs logiques			1pt
- J'ai employé un verbe et une expression d'opinion			1pt
- J'ai employé un mot qui permet la transition			1pt
- La langue (Gramm. Orth. Conj) -----			1pt

Ehrié fann

Produit initial

- D'abord, la télévision permet l'échange de l'esprit et la connaissance sur monde tel que nous qu'elle les informations toute la suite.

Ensuite, elle est un moyen de culture elle donne des informations et c'est à travers laquelle on peut découvrir le monde extérieur.

- Enfin, La télévision est le meilleur moyen de loisir pour dépasser les détente comme les films comiques et les films d'actions. fait connaissance à celle-ci pour la formation des esprits, dans la culture.

Produit final

Préfa

« La télévision »

La télévision est un moyen de télécommunication qui donne des informations très importantes.

Je pense que la télévision est un moyen de culture mais il y a des inconvénients.

Malgré cela, la télévision participe à l'ouverture et le développement par exemple.

Ensuite, la télévision représente un envahissement culturel. Elle est présente dans des programmes dangereux.

Enfin, elle est comme la drogue, elle rend le téléspectateur dépendant d'elle. Un exemple : l'homme devient dépendant de la télévision comme qui fume la cigarette.

Alors, la télévision il y a plusieurs informations aussi il faut réduire en gardant la télévision.

Chrifa

Consignes	Oui	Non	Barème
1 = utiliser un verbe d'opinion ✓			①
2 = Ajouter trois (03) arguments ✓ + exemples			③⑤
3 = organiser le texte par des articulations logiques ✓			④⑤
4 = Bien structurer le texte « Thèse dénoncée - argument conclusion » ✓			④⑤
5 = La langue.			

~~4,5~~
3,5

Produit initial

Karima

- La télévision est un moyen de télé communication qui à travers elle, on découvre le monde par découvrir.

- D'abord, La télévision participe à l'isolement et la désenclavement culturel.

- Ensuite, La télévision représente un enrichissement culturel.

- Enfin, La télévision est comme la drogue est pour le téléspectateur dépendant d'elle.

Produit, final

Karima

La télévision c'est un moyen de communication, elle aide quel aide l'homme pour repartir et faciliter la vie.

La télévision ^{et} plusieurs les avantages

D'abord, elle donne beaucoup les informations positive parce que Elle est un format ~~En~~ aide distance comme P.N.H

Ensuite, la télévision participe à l'aventure et le désenclavement culturel

(la télévision)

cependant la télévision est beaucoup les inconvénients

premierement, la télévision gaspille le temps à cause de plusieurs de canal

Deuxièmement, elle est comme la drogue, elle rend le téléspectateur dépendant d'elle

Troisièmement la télévision cause à cause de plusieurs maladie, comme

Karima maladie légère et autisme.
 Au sein de la télévision le est
 le premier responsable de
 représente un enrichissement culturel

Compétence	Aut	Aut	Barème
- J'ai respecté la structure			1pt
- Je suis resté dans le thème			1pt
- J'ai organisé mon texte par des articulations logiques			1pt
- J'ai employé un verbe et une expression d'opinion			1pt
- J'ai employé un mot qui permet la transition			1pt
- La langue (tra/corth/ran)			1pt

A. R. Lem

et contre de la télévision par exemple
gaspiller le temps. En outre, elle
est par le malade demande d'écouter
les jeux et mot parati que le sport.
Ainsi, les enfants elle trouve
des chaînes éducatives et le meilleur
moyen de l'écouter.

Pour moi je rejette la
télévision et toujours ^{ambiguë} car elle nous offre de multiple
choix.

Consigne	Oui	Non	Pour
J'ai respecté la structure	✓		1pt
- Je suis resté dans le thème	✓		1pt
J'ai organisé mon texte par des articulateurs logiques	✓		1pt
J'ai employé un verbe et une expression d'opinion.	✓		1pt
J'ai employé un mot qui permet la transition.	✓		1pt

Produit fini

APilem

La télévision

La télévision est une machine électronique de diffusion de l'information et de la communication est la invention de la télévision est un moyen de diffusion, elle a un impact sur tout les enfants, d'abord, elle provoque de avantages pour posséder la culture et en l'éloignement de la lecture. Ensuite, les enfants aiment la télévision chez eux, car elle permet à l'homme de connaître le monde et découvrir la possibilité de monde. Enfin, elle joint la télévision pour posséder le film.

Mais, elle est utilisée les incivilités de la télévision, tout d'abord, elle peut provoquer pour des maladies réelles.

Produit initial

Abstem. La télévision est le moyen
expédient média transmet
l'actualité et approximation
distances vues
D'abord elle fait le monde
un petit village.
Ensuite peut non être toxicomane
elle.
L'information nouvelles à
travers le monde

Bunfeldija télévvision est toujours avantageuse
car elle nous offre de multiples
choix.

Cartille d'évaluation

Conseigno	oui	No	Péene
J'ai respecté la structure	✓		1pt
Je suis resté dans le thème	✓		1pt
J'ai organisé mon text par des articulatoires logiques	✓		1pt
J'ai employé un verbe et une expression d'opinion			1pt
J'ai employé un mot qui permet la transition			1pt
La langue (craa / orth / long)			1pt

Produit final

Boufeldja

La télévision

La télévision est une machine électronique de l'information et de la communication audiovisuelle.

D'abord, la télévision est un moyen d'influence positive et est à un impact surtout sur les enfants ainsi elle provoque des maladies oculaires, et gaspille le temps et malade les yeux. Enfin, la télévision est constituée culturel de premier degré.

Mais, ce moyen permet l'accès aux autres cultures et aussi elle met devant nous des informations banales et des images illustratives dont on trouve de chaînes éducatives et d'autres documentaires, en définitive la télévision est le meilleur moyen de moyen de loisir.

De ma part, je pense que la

Produit initial

Boufelaja La télévision est une invention qui a beaucoup marqué notre monde.

On compte plusieurs avantages à la télévision :

D'abord, qui la télévision met devant nous des images et des informations. Elle est un formateur à distance.

Ensuite,

Table des matières

Résumé	1
<i>Remerciement</i>	3
<i>Dédicaces</i>	4
Introduction	5
Cadre théorique	7
CHAPITRE I	8
La compétence rédactionnelle	8
I-1- La notion de compétence	9
I-1-1-La notion de compétence	9
I-1-2-La capacité	10
I-1-3-Les ressources	11
I-1-4-Les caractéristiques d'une compétence	11
I-1-5 : La conception de la compétence en pédagogie	12
I-1-6-La compétence de l'écrit	13
I-2-) La production écrite :la compétence rédactionnelle	14
I-2-1- Définition de la Production Ecrite	14
I-2-2-L'apprentissage de l'écrit :Qu'est-ce qu'apprendre l'écrit ?	16
I-2-3-Les étapes du processus rédactionnel	17
I-2-4- Le rôle de la production écrite	17
I-3-La notion de l'erreur	18
I-3-1-La définition de l'erreur	18
I-3-2-De la faute à l'erreur	19
I-3-3- Le statut de l'erreur	19
1-Le statut de l'erreur du point de vue didactique (Astolfi, 1997)	19
2. Le statut de l'erreur du point de vue socio-affectif (Doudin, 1997)	20
I-3-4- . Pédagogie de l'erreur en production écrite	22
CHAPITRE II	24
L'évaluation formative à l'enseignement/ apprentissage de la production écrite	24
II-L' évaluation pédagogique	25
II-1- Définition de l'évaluation :qu'est-ce que évaluer ?	25
II-2- Les types d'évaluation	26
II-2-1-L'évaluation diagnostique	26

II-2-2-L'évaluation sommative	26
II-2-3-L'évaluation formative	27
II-2-4- l'auto-évaluation	28
II-3-La notion de compétence	30
II-3-1- Les caractéristiques de l'évaluation	31
II-3-2- Les phases de l'évaluation formative	32
II-3-2-1 : Dans une perspective néo-behavioriste	32
II-3-2-2 : Dans une perspective cognitive	33
II-3-3- Les principes de l'évaluation formative	33
II-3-4- Les objectifs de l'évaluation formative	34
II-3-4-1 : Pour l'apprenant	34
II-3-4-2 : Pour l'enseignant	35
II-4-Comment pratiquer l'évaluation formative dans la classe de 2^{ème} année secondaire ?	36
II-5- Les outils de l'évaluation formative en production écrite	37
II-5-1- La consigne	37
II-5-2- La grille d'évaluation	38
II-5-3- Comment élaborer une liste des critères ?	38
II-5-3-1- Les critères de contenu	39
II-5-3-2- Les critères de forme	39
II-5-4 : Exemple de grille d'évaluation d'une production écrite	40
II-5-5- La remédiation scolaire	42
III-1-Le terrain de l'enquête	46
III-2 : Public	46
III-3-Le corpus	46
III-4-La méthode employée	47
III-5-L'expérimentation	47
III-6-L'analyse des données	51
III-6-1- L'interprétation	51
III-6-2- Les commentaires	54
III-7- Les résultats	55
Conclusion	57
Bibliographie	60
Annexes	63