

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS DE MOSTAGANEM
FACULTE DES LETTRES ET DES ARTS

Département de Français
École Doctorale de français

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

L'apprentissage de la production écrite :
entre le manuel scolaire et l'évaluation
Cas de la première année secondaire

Présenté par:

Mme Nadjia BENABOURA

Devant le jury composé de :

Président du Jury

Examineur

Examineur

Encadreur : D^r. D. FARI BOUANANI.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	01
CHAPITRE I : ELEMENTS THEORIQUES	
1. Le manuel scolaire	5
1.1 L'approche par compétence et les manuels scolaires d'aujourd'hui	5
1.1.1 La notion de compétence	6
1.1.2 La notion de capacité	7
1.2- Conception et caractéristiques des manuels	8
1.2.1- La conception	8
1.2.2- Les caractéristiques des manuels	10
2- L'évaluation formative / l'autoévaluation	13
2.1- Le concept de l'évaluation	14
2.2- L'évaluation formative	16
2-3 L'autoévaluation	20
3- L'autoévaluation/ production écrite	23
3.1 Les modalités d'auto-évaluation	24
3.2 Les instruments utilisés en auto-évaluation.	26
3.3 Les critères d'évaluation	28
CHAPITRE II : CADRE METHODOLOGIQUE	
1- Présentation du corpus	30
1.1 Les grilles d'auto-évaluation	30
1.2. Les productions des élèves/ expérimentation.	39
2- Présentation des outils opératoires	43
CHAPITRE III : ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION	

1. Présentation du manuel scolaire	44
2. Dépouillement du questionnaire	48
3. Analyse des grilles d'auto-évaluation.	61
4. Analyse de la production écrite des élèves.	69
CONCLUSION	79
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	81
ANNEXES	
1. Tableau de classement de critères : EVA	I
2. Grille d'appréciation de la préparation à l'intégration des acquis dans un manuel.	II
3. Copies de quelques apprenants	III

INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage d'une langue nécessite la mise au point d'un matériel didactique dont un fondamental : le manuel scolaire.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français a connu depuis l'indépendance, l'apparition et la succession de plusieurs réformes -donc plusieurs manuels- dont la plus récente, l'approche par compétences encore appelée pédagogie d'intégration.

A une époque, où dans les autres pays du monde, les enseignements ont recouru aux nouvelles technologies de communication et de l'information (N.T.I.C), où les enseignants ont à leur disposition plusieurs manuels pour une meilleure action pédagogique qui s'inscrit dans les nouvelles réformes; la scène éducative algérienne voit elle aussi, apparaître de nouveaux manuels scolaires. Notamment pour le cycle secondaire : deux pour la première année secondaire, un pour la deuxième année et un autre pour la troisième année. Manuels, qui ont un rôle dans la réalisation du projet formatif car, rappelons-le, le système éducatif algérien fait la part belle aux manuels pour réaliser le projet éducatif parce que c'est la solution la moins chère et la plus ramassée à une question de formation ciblée.

Cet outil, ce personnage tant familier du théâtre de la classe, a des fonctions multiples : permettre l'appropriation des connaissances, autoriser des lectures plurielles, évaluer les acquisitions des savoirs, des savoir-faire, etc.

Si ce n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et de l'enseigné pour les aider dans les contextes qui est le leur, son rôle est indéniable tant « *au Québec, en Europe, qu'en Amérique* »¹.

Alors, serait-il autrement en Algérie, où l'enseignant manque de moyens pour transmettre le savoir si ce n'est du minimum : un manuel scolaire, seul outil didactique mis à la portée du maître et de l'élève.

¹ LBRUN J., LENOIR Y., DESJARDINS J., Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ; Revue de sciences de l'éducation, Vol 30, n°3, 2004, p.510.

Donc, ce manuel scolaire qui sert à la fois à l'enseignant et à l'enseigné, a un rôle capital dans l'appropriation des compétences.

Par ailleurs, il est important de rappeler que le secondaire est une étape importante voire charnière où l'on préparerait le futur étudiant qui normalement a acquis des compétences: «lire, prendre note, rédiger une synthèse, une fiche ou un résumé adapté à une fonction précise.»¹.

Dès lors, une question s'impose : ces nouveaux manuels scolaires contribueraient-ils au développement de ces compétences ?

D'autre part, le nouveau manuel de première année secondaire, destiné à la filière sciences humaines² s'ouvre sur la page de présentation méthodologique, qui révèle un aspect nouveau (par rapport au manuel qui l'a précédé) dans sa conception : l'évaluation, selon quatre formes - diagnostique, formative, certificative, et autoévaluation -.Ce qui attire l'attention, car les nouvelles recherches en didactique, confirment que les réformes du système éducatif se feront par l'évaluation.

En outre, ce qui a attiré le plus notre attention, c'est la présence de grilles d'autoévaluation liées à l'activité d'écriture³.

Or, c'est dans cette activité que les élèves continuent à manifester des difficultés.

Si nous partons maintenant du fait, que l'aide à l'apprentissage est la fonction principale de l'évaluation, et que d'autre part, l'appropriation par les élèves des critères d'appréciation de l'enseignant peut participer à l'apprentissage⁴, nous croyons que ces grilles du manuel scolaire – qui constitue un cadre concret de travail pour l'élève-, négociées, modifiées et

¹ PERRENOUD Ph., *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, paru in Bentolila, A. (DIR), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, pp.73-88.

Notons que ces compétences font effectivement partie des objectifs visés par le nouveau programme du secondaire en Algérie : le résumé en première année, la prise de note et le compte rendu objectif d'un texte en deuxième année, la synthèse de documents et le compte rendu critique d'un texte en troisième année.

² FRANÇAIS, Première année secondaire, Page n°4 s'intitulant : « Pour vous guider dans le manuel »,

³ D'après cette même page de présentation cette activité d'écriture est une activité d'intégration qui fait l'objet d'une évaluation certificative.

⁴ NUNZIATI G., *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers Pédagogiques ; n 280; p48.

adaptées à la tâche d'écriture en cours permettront d'initier et par la suite participer dans l'apprentissage de l'autoévaluation.

Cet apprentissage de l'autoévaluation en parallèle des autres compétences de la discipline, permettrait à son tour, une progression dans l'apprentissage de la production écrite.

De plus, cette activité importante, sur laquelle est axé tout le projet, devrait être menée en classe. Guidé par l'enseignante ou l'enseignant, l'élève utilisera cet instrument pour planifier et apprécier sa production. Ceci l'amènerait par la suite à réguler son écrit et l'inciterait à la réécriture, acte qui participerait à l'apprentissage de l'écriture.

D'autre part, cette même séance permettait à l'enseignant de consigner des observations concernant les difficultés de ses apprenants et de procéder par la suite, à un feed-back sur les points constituant des obstacles pour les apprenants (évaluation formative)

D'où une question primordiale que nous nous posons :

« Dans quelle mesure l'utilisation du manuel scolaire, ainsi qu'un choix effectué en matière d'évaluation (formative /autoévaluation), contribueraient-ils au développement de la compétence en production écrite ? »

Pour appréhender cette problématique, nous avançons les hypothèses suivantes :

- les activités linguistiques et langagières présentées par les manuels permettent l'autoévaluation,
- les représentations que se font les enseignants de l'évaluation formative et de l'autoévaluation ne permettent pas l'exploitation du manuel dans le processus d'apprentissage,

Pour pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses inhérentes à la problématique formulée, nous aurons recours à une analyse de terrain qui se déroulera de la manière suivante :

-Une analyse descriptive du manuel scolaire de première année secondaire, série : sciences humaines.

Cette analyse visera particulièrement les grilles de l'autoévaluation de la production écrite. Ce qui nous, permettra de juger de leur pertinence.

-Une analyse de questionnaires, élaborés à l'intention des enseignants, portant sur la pratique de l'évaluation formative et de l'autoévaluation et l'utilisation du manuel pour identifier leurs pratiques et leurs représentations.

-Une analyse de copies d'élèves sera entreprise après la mise en oeuvre d'un protocole d'expérience du type qualitatif.

Cette partie pratique vise à vérifier l'impact de l'utilisation du manuel et de ses grilles d'autoévaluation sur l'amélioration de l'écrit des élèves.

Au cours de notre étude nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Les enseignants pratiquent-ils l'évaluation formative et initient-ils leurs élèves à l'autoévaluation ?
- Le manuel répond-t-il aux exigences en autoévaluation ?
- L'élève peut-il utiliser ces grilles d'autoévaluation sans l'aide de son professeur ou doit-il être aidé ?
- Ces grilles peuvent-elles être utilisées telles quelles ou doivent-elles être adaptées ?
- Les grilles peuvent-elles aider l'élève à améliorer sa production écrite ?

Aussi, notre travail sera-t-il composé de trois parties complémentaires.

1- Une partie théorique dans laquelle nous définirons les concepts d'évaluation formative et d'autoévaluation et leur rapport avec l'écrit.

Nous y exposerons aussi les caractéristiques des nouveaux manuels nés de cette nouvelle approche qu'est la pédagogie de l'intégration.

2- Une partie méthodologique consacrée à l'exposé de la démarche, à la description du corpus et la présentation des outils d'analyse.

3- Une partie pratique ou d'analyse proprement dite, à l'issue de laquelle nous vérifierons les hypothèses préalablement posées, ce qui nous permettrait d'envisager des pistes méthodologiques pour améliorer l'apprentissage de l'écrit.

CHAPITRE I
ELEMENTS THEORIQUES

1 - Le manuel scolaire

1.1 - L'approche par compétence, et les manuels scolaires d'aujourd'hui

Le manuel scolaire est « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité* »⁶, telle est la définition proposée par F-M. GÉRARD et X.RÈGEIRS

Si traditionnellement, cet outil intermédiaire avait pour fonction de transmettre des connaissances, de consolider les acquis (réservoir d'exercices), et de véhiculer implicitement des valeurs sociales ; aujourd'hui, avec l'apparition des nouvelles réformes qu'a connues la scène éducative, il se voit attribuer d'autres fonctions.

Fonctions, qui vont faire de lui un manuel qui s'inscrit dans une approche par les compétences, un manuel intégrateur ou non intégrateur.

Ce type de nouveau manuel, c'est-à-dire un manuel intégrateur doit mettre en avant deux fonctions : le **développement de capacités et de compétences**, et d'être une **aide à l'intégration des acquis**.⁷

Par ailleurs, il est à noter qu'en raison du fait qu'« *un manuel est toujours plus riche et plus complexe que l'approche didactique qui l'inspire* »⁸, un manuel dit traditionnel peut se transformer en un manuel intégrateur :

- En définissant quelques compétences à développer dans l'ensemble du manuel voire même un objectif terminal d'intégration,
- En insérant dans le manuel quelques activités d'intégration.

⁶GERARD. F-M, RÈGEIRS. X, *Des manuels pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Éditions de Boeck Université, 2003, p10.

⁷ GERARD et ROEGEIRS citent sept (07) fonctions du manuel scolaire : transmission des connaissances, développement des capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation de l'acquis, aide à l'intégration des acquis, être une référence, éducation sociale et culturelle.

⁸BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de la langue*, Didier, Paris, 1995, p14.

1.1.1- La notion de compétence

*« Un véritable manuel élaboré en termes d'intégration est un manuel dont à la fois la structure ; et l'esprit sont orientés vers le développement de **compétences**. »⁹*

Cette notion de compétences, ayant déjà fait son apparition dans le monde de l'entreprise et du travail, est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle et continue.¹⁰

Ce concept est au coeur des nouveaux programmes d'études. Mis en contexte dans une nouvelle approche-la pédagogie de l'intégration-, l'approche par les compétences constitue la toute dernière réforme du système éducatif algérien.

Par ailleurs, étant donné que ce terme est polysémique dans son usage courant, lui donner un sens qui se démarque de ces usages courants, qui exprime au mieux les intentions de formations dans les programmes d'études selon le contexte éducatif a donné naissance, au fil des années, à plusieurs conceptions de la notion. Et de ce fait, les propositions de définitions ne manquent pas comme le signale G.SCALLON.¹¹

De toutes les définitions existantes, nous retiendrons celle de X.ROEGIERS (2000, p66, Pédagogie de l'intégration) pour deux (02) raisons :

- 1- Parce que c'est cet auteur en personne qui a dirigé la mise en place de la nouvelle réforme éducative en Algérie,
- 2- Parce que cette définition rejoint nos préoccupations d'évaluation.

« La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problème »¹².

⁹ GERARD. F- M, ROEGIERS. X. (2003), op. cit, p 203..

¹⁰ Une telle variété d'emploi engendre une instabilité de la notion et une multiplicité de sens explicite ou non », B. REY, V. CORETTE, A. DEFRANCE, S.KHAN, *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Éditions de Boeck, 2006, p12.

¹¹ SCALLON. Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Éditions de Boeck, 2004, p104.

¹² Idem, p.105.

1.1.2- La notion de capacité

Définie ainsi, la compétence fait aussi appel à la notion de « capacité », car parler de ressources c'est faire appel aux capacités.

Cette notion de capacité est utilisée à son tour selon diverses acceptations par les auteurs.

Une capacité « est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est **une activité** que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer,... sont des capacités » a écrit ROEGIERS ¹³

Il est intéressant de signaler que, dans la pratique pédagogique, il y a moins d'importance de distinguer les capacités des compétences car en développant les unes, on développe les autres et vice versa.

Donc, l'activité d'apprentissage peut être définie comme « un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) »¹⁴.

Et de ce fait, « une tâche est une activité finalisée »¹⁵.

C'est cette finalisation des activités scolaires, cet usage, et plus précisément encore, un usage perceptible par eux qui est introduit par l'approche par compétences, et qui les rendrait plus motivés en voyant en quoi les savoirs qu'on leur enseigne peuvent s'investir dans des compétences utiles à la vie.

Ce développement de capacités et donc de compétences est une des fonctions inhérente à un manuel scolaire intégrateur, car un livre scolaire permet non

¹³ROEGIERS X., et De KETELE. J-M, *Pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Éditions de Boeck, 2004, p.50.

¹⁴J-P.CUQ, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international S.E.J.E.R Paris, 2003

¹⁵REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne, KAHN Sabine, *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Éditions de Boeck, 2006, p18.

seulement d'assimiler des connaissances mais aussi de « *faire acquérir des méthodes et des attitudes voire des habitudes de travail* ». ¹⁶

Donc l'accent est mis sur l'activité.

1.2 - Conception et caractéristiques des manuels

1.2.1- Conception

La réforme du système éducatif algérien engagé en 2002, est intervenue dans un contexte international.

Pour cela, sept (07) recommandations ont été formulées par l'État pour la conception des manuels, dont trois semblent réellement rénovatrices :

- « *le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédie,*
- *le manuel doit comporter des processus d'évaluation diversifiés,*
- *le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique.* » ¹⁷

Il est important de noter que la levée du monopole sur le manuel scolaire est manifestement complexe. C'est ainsi que la commission d'homologation a retenu cinq éditeurs privés parmi neuf postulants.

Par ailleurs, avec la venue de cette réforme, la qualité du livre scolaire est devenue un souci permanent de tous les acteurs, et c'est ainsi qu'une première génération de manuels, édités par le secteur privé a vu le jour en 2003-2004.

Mais, l'État, l'année scolaire d'après (2004-2005), a exercé encore une fois son monopole mais en s'ouvrant cette fois ci à l'expertise de spécialistes internationaux en ayant recours à l'UNESCO à travers le programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE) pour la mise en place d'une deuxième

¹⁶ GERARD. F-M., ROEGIERS. X., op.cit., p. 85.

¹⁷ Ministère de l'éducation national, Programme d'appui de l'UNESCO à la refonte du système éducatif - PARE-, La refonte la pédagogie en Algérie, Défis et enjeu d'une société.

génération de manuels qui répondraient plus aux attentes et aux aspirations de la réforme.

D'autre part, c'est à cause de « ces exigences de qualités scientifiques, didactiques, graphiques, contextuelles sont devenues telles qu'il n'est plus possible d'élaborer un manuel en chambre »¹⁸. Ce qui conduit par conséquent à une indispensable et étroite collaboration de multiples acteurs.

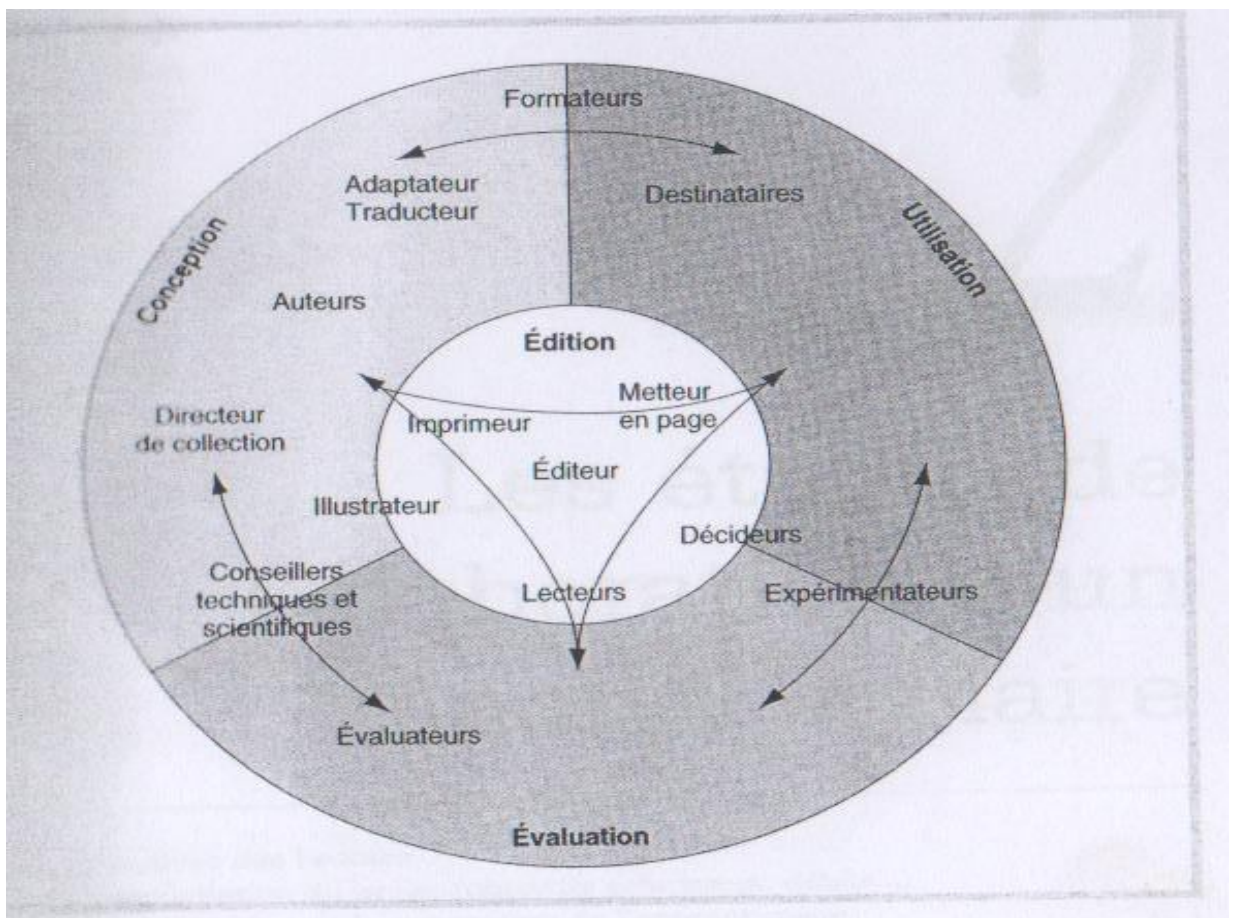


Figure n°1 : Les différents acteurs participant à l'élaboration d'un manuel.

Cette collaboration illustrée par la figure¹⁹ ci-dessus s'exerce dans le cadre d'un processus complexe où inter réagissent « trois fonctions :

- la conception, c'est-à-dire la réalisation du manuscrit,
- l'évaluation, qui devrait garantir la qualité du manuel,

¹⁸.GERARD F-M., ROEGIERS X., op. cit., p.12.

¹⁹ GERARD F-M., ROEGIERS X., op. cit., p26.

- l'utilisation, qui finalise le processus.»²⁰.

Bien entendu, il y a aussi l'édition, une quatrième fonction, qui est au centre du processus car elle assure les liens entre les trois premières.

Par ailleurs, l'éditeur assume en outre la fabrication, le financement et la diffusion du manuel scolaire.

1.2.2- Les caractéristiques des manuels

Si chaque approche didactique donne corps à un manuel scolaire, elle en fait aussi un objet intermédiaire.

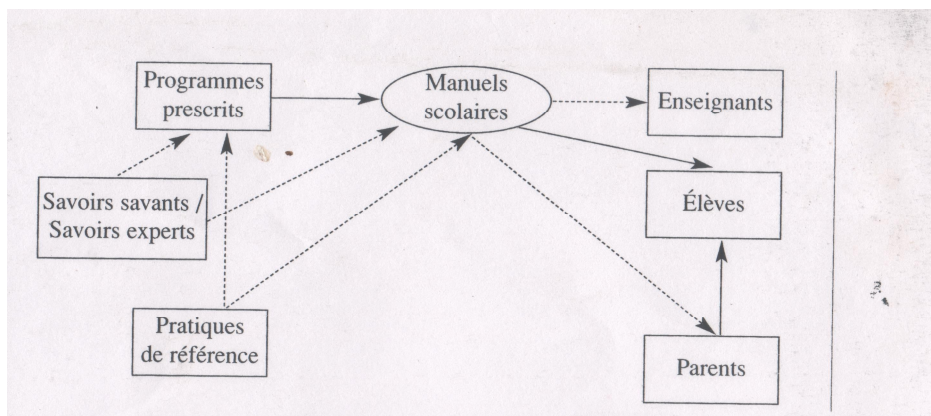


Figure n°2. Manuels scolaire au centre d'un processus : des programme aux pratiques de classe

La figure 2²¹, résume la relation qu'entretient le manuel par rapport aux programmes, aux savoirs, et les pratiques professionnelles, d'une part, et les enseignants, les élèves, et les parents d'autre part.

Il en découle de cela que les programmes prescrits déterminent le contenu des manuels et les manuels influencent les pratiques des enseignants et conditionnent les apprentissages des élèves.

Mais comme l'a signalé SAVATON²², le manuel n'est pas le programme et ce n'est pas ce qui se fait dans les classes.

²⁰ Ibid. p27.

²¹ BRUILLARD Eric, *Les manuels scolaires questionnés par la recherche*, UMR STEF et GREYC (équipe ISLAND), IUFM de Créteil, in *Manuels scolaire, regards croisés*, CRDP de Basse Normandie, 2005, p 23.

²² Idem, p.23.

Cependant, « la présence des manuels scolaires à l'école est fondamentale et synonyme aussi d'apprentissage pour les pays en développement »²³

Cette importance du manuel dans une classe, nous amène à parler des « qualités intrinsèques » des manuels, donc d'aborder le type d'activités qui y sont présentées.

Le type d'activités, sur lesquelles nous focalisons notre attention, sont les activités d'intégration. Ce qui, nous, amène aussi à aborder ce qu'est l'intégration.

X.ROEGIERS, dans son ouvrage « Une pédagogie de l'intégration » définit l'intégration comme « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné* »²⁴.

Cette définition met l'action sur l'idée d'interdépendance, sur la coordination, et enfin sur l'idée de polarisation.

Par ailleurs, au niveau pédagogique, l'intégration concerne les apprentissages. Ce qui nous conduit à parler **d'intégration des acquis** : l'élève va mobiliser « de différents acquis scolaires dans une situation significative.

C'est pour cette raison et pour leur donner du sens aux yeux des élèves que la pédagogie du projet se justifie au niveau des manuels.

Si comme l'a dit De KETELE²⁵, il existe cinq types d'activités relatives à la pédagogie d'intégration, ROEGIERS en a défini neuf en utilisant le caractère plus ou moins intégré de l'activité et le moment de l'activité.

²³ LAGHA AHCEN., *Le livre scolaire : une nouvelle vision*, in La Refonte de la pédagogie en Algérie, août 2005

²⁴ ROEGIERS X. et DE KETELE. J-M, op.cit., p : 22.

²⁵ ROEGIERS. X., et DE KETELE. J-M, op.cit., p: 176.

	Activités D'apprentissage ponctuelles	Activités de Structuration hors contexte	Activités de Mobilisation des acquis en situation
En début d'apprentissage	Activités d'exploration	Activités de de structuration à priori	Apprentissage par Résolution de problème
En cours d'apprentissage	Activité d'apprentissage systématique	Activités de Structuration en cours d'apprentissage	Activités d'intégration
En fin d'apprentissage	Activités de remédiation	Activités de structuration a posteriori	Activités d'évaluation

Tableau n°1: Classement des différents types d'activités d'apprentissage en fonction du moment d'apprentissage¹

Il est nécessaire de noter que dans une pédagogie d'intégration, l'accent est mis sur l'ensemble des activités d'apprentissage car se limiter aux activités d'intégration c'est faire de cette approche « *une pédagogie réservée aux élèves les plus forts, savoir ceux qui peuvent intégrer sans explorer, sans systématiser, ou sans structurer* »².

Si comme on vient de le signaler une pédagogie de l'intégration se caractérise par la présence de différents types d'activités d'apprentissage, il est à noter que les activités d'évaluation et les activités de remédiation sont peu représentées dans un manuel (fonction marginale).

En revanche, les activités d'exploration, les activités d'apprentissage systématique, ainsi que les activités de structure sont présentes dans la plupart des temps.

D'autre part, il est nécessaire de souligner qu'un manuel scolaire reste pauvre en activité d'intégration.

¹ROEGIERS Xavier, De KETELE Jean-Marie, op.cit., p.177.

² Idem.

Ce type d'activité est défini comme étant une activité dans laquelle l'élève va mobiliser ses propres acquis de façon conjointe.

L'intérêt de ce type d'activité réside dans le fait qu'elle porte les caractéristiques suivantes :

- Elle est centrée sur l'élève,
- Elle mobilise un ensemble de ressources,
- Elle a un caractère significatif pour l'élève,
- Elle est à chaque fois nouvelle.

Ces activités d'intégration trouvent leurs places parmi les autres activités d'apprentissage: ROEGIERS¹ a proposé un exemple de planification « type » résumée par le schéma suivant :

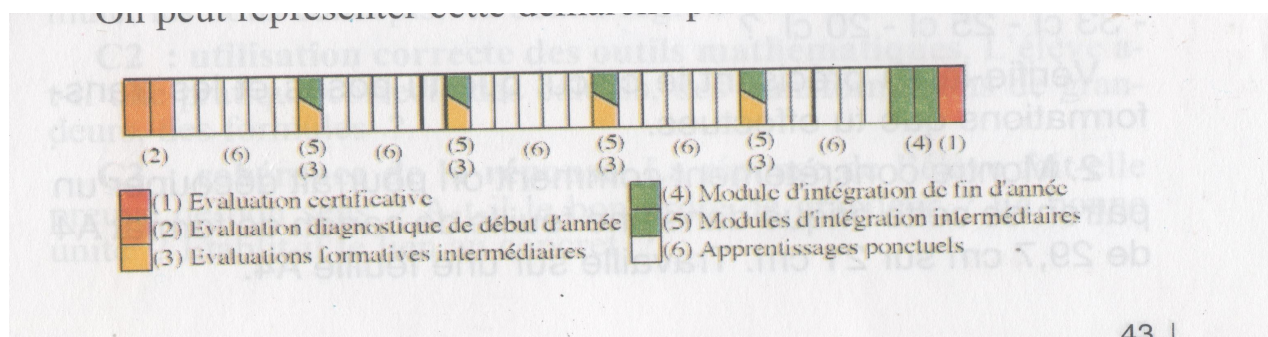


Figure n°3 : Exemple de planification « type ».

2 - L'évaluation formative / L'autoévaluation

L'évaluation est une partie intégrante du processus enseignement – apprentissage car il n'y a pas de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et il n'y a pas de projet d'apprentissage sans un projet d'évaluation.

Si l'évaluation semble concerner en premier lieu l'enseignant, de sa part de fonction de communication, elle fait aussi partie du « métier » d'élève.

En effet, l'élève doit être renseigné pour qu'il puisse se situer par rapport à ses camarades et par rapport à ses propres possibilités en comprenant ses erreurs et devenir capable de

¹ ROEGIERS X., in *L'approche par compétence dans l'école algérienne Programme d'Appui de l'UNESCO du système éducatif (PARE)*, novembre, 2006, p43.

les dépasser (évaluation formative) .Pour cela, il devrait également pouvoir s'auto évaluer. C'est pourquoi l'autoévaluation devrait aussi faire l'objet d'un apprentissage.

2.1- Le concept de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages existe depuis longtemps comme pratique et comme objet de discours.

Même si, pendant longtemps, ce terme s'associait à la docimologie, par la suite, cette science a vu son domaine s'élargir pour concerner non seulement les examens mais aussi de façon générale, les méthodes afin de porter sur l'élève une appréciation.

L'introduction de cette idée « d'acte de jugement » n'a pas pu jouer un rôle positif dans l'action didactique. Et c'est avec la venue de la pédagogie par objectif que :

*« L'évaluation comme processus ou comme démarche acquérait ainsi ses premières lettres de noblesse ».*¹

En se basant sur les travaux de BLOOM, M.SCRIVEN marque une autre étape importante de l'évolution dans les années 1960 avec la définition de l'évaluation formative (une évaluation pédagogique)

Dans les années 1990, l'évaluation a aussi connu des transformations. Actuellement, elle est conçue comme « un moyen de guider l'apprentissage ; la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalise du côté de l'autoévaluation.

SCALLON dans son ouvrage « l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences »², présente une comparaison, qui illustre cette évolution des pratiques dans ce domaine d'où il en ressort que la méthodologie de l'évaluation actuelle est caractérisée par :

- des situations de performance
- des situations authentiques ou réalistes ;
- l'interactivité entre l'examineur et l'examiné ;
- le caractère multidimensionnel de l'apprentissage ;

¹ SCALLON G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Edition de Boeck, 2004, pp.23-26.

² Idem. pp. 23-26.

- les exigences, les attentes, les standards ;
- l'importance au jugement ;
- les processus et les produits comme objet d'évaluation ;
- l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage ;
- la participation de l'élève et l'auto évaluation.

S'il existe plusieurs définitions de l'évaluation, celle de De KETELE rejoint les caractéristiques de l'évaluation actuelle présentée ci-dessus par SCALLON :

« *Évaluer signifie :*

- *recueillir un ensemble d'information suffisant, pertinent, valide et fiable,*
- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *en vue de prendre une décision. »¹.*

De cette définition, il ressort un premier aspect fondamental de l'évaluation : la prise de décision. Ce qui fait la différence avec le jugement et l'appréciation.

Si le jugement et l'appréciation sont basés sur des critères implicites, l'évaluation est basée sur des critères explicites qui s'orientent vers une prise de décision.

Outre cet aspect, l'évaluation se fonde sur des objectifs –qui déterminent en quoi on évalue - qui sont en relation avec la prise de décision et qui peuvent être réajustés en cours de route.

A son tour, la détermination des objectifs, débouche sur la détermination des critères qui reflètent ces objectifs.

Par ailleurs, pour prendre une décision, il faut d'abord collecter des informations sur les faits (toute information qu'on peut objectiver comme le niveau de maîtrise attesté d'un savoir faire, les personnes qui sont concernées par l'évaluation,...), et les représentations ²(opinions, perceptions des personnes concernées par l'évaluation).

Si la définition ci- dessus, nous, dicte les étapes à suivre pour procéder à une évaluation, la définir, revient aussi, à se poser la question sur son rôle.

¹ .ROEGIERS X., *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Edition de Boeck, 2004, p44.

² ROEGIERS X., *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, op.cit., p 49.

Dans quelle mesure peut- elle être mise à profit, pour rendre l'élève plus actif dans son apprentissage ?

Répondre à cette question, nous amène à aborder l'évaluation - dans le cadre de notre recherche- sous ses trois formes : diagnostique, formative, et certificative, tout en mettant l'accent sur celle qui a suscité notre intérêt et fait objet de notre étude : l'évaluation formative¹.

2.2- L'évaluation formative

Pour border un type d'évaluation, il faut prendre en considération la fonction qu'on veut lui attribuer, le moment de son déroulement, ainsi que son rapport avec les autres types. Donc,

« tout dépend de ce qu'on veut évaluer », pour reprendre l'expression de F.M. Gérard.

En ce sens, on obtient les types suivants, résumés dans le tableau suivant :

¹ Notons que ce choix est basé sur les instructions officielles trouvées dans les documents officiels.

Évaluation à fonction pédagogique		
Au début des apprentissages	Au cours des apprentissages	En fin d'apprentissage
Évaluation diagnostique	Évaluation formative et formatrice	Évaluation certificative
Repérage par l'enseignant de ce qui a été acquis et de ce qui ne l'a pas été	Repérage des difficultés d'apprentissage	Bilan des acquisitions
Fonction de planification	Fonction de régulation	Fonction de sanction

Tableau n°2 : Les trois types d'évaluation

- L'évaluation diagnostique au début de l'apprentissage :

Située en début d'apprentissage (au début de chaque projet dans le manuel scolaire), cette évaluation, est une étape importante où l'enseignant devrait solliciter d'abord, l'implication de tous ses élèves. En effet, son « rôle ne se limite pas au dépistage des élèves en difficulté. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses, ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours, un programme »¹.

Procéder à une évaluation diagnostique, revient d'une part, à recueillir des informations concernant les pré-requis des élèves, mais aussi, d'autre part, à corriger les représentations erronées des élèves.

De ce fait, aborder, par exemple « la nouvelle² », un genre de texte littéraire pour la première fois (en première secondaire) amène l'enseignant d'abord à corriger les

¹ SCALLON G., L'évaluation formative, tome 1, Edition de Boeck,

² Voir chapitre2

représentations des apprenants, voire définir ce genre, et ce n'est qu'à partir de ce moment qu'il procèdera à l'évaluation des prés-requis en récit.

Ainsi, l'enseignant pourra, entre autre, prendre des décisions de planification, définir les objectifs de la séquence - qui seront communiqués aux élèves -, ainsi que les activités qui seront privilégiées en faisant l'économie de ce qui est déjà acquis.

- L'évaluation formative au cours des apprentissages :

La lecture du tableau n°2, nous conduit à conclure que : l'évaluation formative, centrée sur l'apprenant ; accompagne l'élève tout au long de son apprentissage en repérant les difficultés qu'il rencontre, et en y remédiant. .

Pour faire ressortir les caractéristiques de ce type d'évaluation, on établit, souvent une comparaison entre deux types (l'évaluation sommative (ou certificative), et l'évaluation formative.

Cette dernière est intermédiaire car « *chaque séquence pédagogique est donc jalonnée de périodes d'évaluation formative et terminée par une évaluation sommative* »¹ alors que l'évaluation sommative, est celle qui fait la somme est terminale ».

De cette opposition il ressort que l'évaluation formative a pour fonction principale : la régulation, mais elle permet aussi :

- un feedback (de donner le plus possible d'information utile sur les étapes franchies et les difficultés rencontrées),
- une assistance (de fournir des repères, donner des points d'appui pour progresser),
- un dialogue (de nourrir un véritable dialogue enseignant / apprenant qui sera fondé sur des données),
- un renforcement (de valoriser la réponse de l'élève et augmenter la probabilité d'obtenir une réponse juste ultérieurement),
- Une correction (gérer positivement les erreurs de l'apprenant car le fait de comprendre ses erreurs lui permet de les modifier facilement).

¹ ABERNOT Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996, p 91.

Notons qu'au niveau du manuel, concerné par notre analyse, la rubrique évaluation formative se trouve à la fin de chaque séquence - dont le nombre est de trois dans un projet-.

Cette idée de remédiation (feedback+ correction), est remplacée plus tard par le concept de régulation des apprentissages (feedback+ adaptation de l'enseignement). Selon L. Allal¹, cette régulation peut se faire de deux façons différentes : une régulation interactive et une régulation rétroactive.

La régulation interactive (évaluation continue) s'effectue pendant l'acte d'enseignement/apprentissage alors que la régulation rétroactive (évaluation ponctuelle) se situe à la fin de l'activité pédagogique.

En outre, la seconde différence entre les deux modalités se situe au niveau de l'outil utilisé pour recueillir des informations : dans la première c'est l'observation des élèves en cours de leur travail alors que dans la seconde les informations recueillies sont les résultats de contrôles passés à toute la classe.

Enfin, l'objectif visé par l'évaluation continue est l'identification de l'origine des difficultés pour adapter les stratégies d'enseignement au public qui est la classe, alors que dans l'évaluation ponctuelle, l'objectif est l'identification des objectifs non atteints pour proposer une remédiation.

A ces deux modalités de régulation, on rajouta plus tard², la régulation proactive qui « *se préoccupe de la différenciation en fonction des besoins d'apprenant plutôt que de se centrer sur la remédiation des difficultés d'apprentissage* ».

Cette régulation proactive a pour rôle et de prendre en considération les différenciations des élèves et de les planifier dès le départ.

Notons que dans la réalité pratique les trois modalités se combinent pour une meilleure action pédagogique.

- L'évaluation certificative en fin de l'apprentissage :

Si l'évaluation formative, comme on vient de le voir, s'intéresse au processus d'apprentissage, l'évaluation sommative, quant à elle, s'intéresse aux acquis de l'apprentissage.

¹ ALLAL L., Mottier Lopez L., L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française, Synthèse de publications française, in centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, l'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires, Éditions OCDE, Paris, 2005, p. 270.

² De KETELE J.-M., *L'évaluation conjugulée aux paradigmes*, revue française de pédagogie, vol 103, 1993, pp55-80.

De ce fait, elle intervient à la fin d'un projet, d'un cycle de formation pour faire un bilan des compétences acquises, et permettre donc, à l'enseignant de porter un jugement qui détermine jusqu'à quel point l'objectif intermédiaire ou terminal a été atteint.

Sa fonction principale est donc, d'attester de la qualité d'un produit dans sa phase finale.

Notons par ailleurs que l'évaluation certificative menée en cours de formation peut amener à des usages qui la rapprochent de l'évaluation formative. Dans ce contexte, l'évaluation certificative ne remplace pas cette dernière mais la complète.

2.3- L'autoévaluation

Comme, nous l'avons déjà signalé plus haut, la fonction principale de l'évaluation formative est l'aide à l'apprentissage : la régulation.

Par ailleurs, il est à noter que « *le maître garde un rôle essentiel* »¹ puisque par tradition, l'information en retour est assurée par l'enseignant.

Donc, cela nous mène à déduire qu'il s'agit d'une régulation externe de l'apprentissage alors que la « *perspective constructiviste met en évidence le fait qu'une régulation ne peut des apprentissages ne peut être réalisée que par l'élève* »²

C'est sur cette opposition régulation externe / régulation interne que les chercheurs ont focalisé leur attention, en mettant l'accent sur la régulation interactive (interaction de l'élève avec les autres composants de la situation c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres autres élèves, et/ou un matériel permettant une autorégulation)³, ainsi que donner à ce type d'évaluation une nouvelle dimension : autoévaluation ou évaluation formatrice selon le vocabulaire des auteurs.

Une définition

¹ .ALLAL L. MOTTIER LOPEZ L., L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publication en langue française, synthèse de publications française, op.cit.272

² DAUDELIN C., DESJARDINS J., DEZUTTER O., THOMAS L., CORIVEAU A., LAVOIE J., BOUSADRA F., HEBERT M., L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse des pratiques au service de la réussite, Nouveau cahiers de la recherche en éducation, vol10, N°1, 2007, p31.

³ ALLAL L., MOTTIER LOPEZ L.,, op. Cit. .p.262.

- L'autoévaluation, a d'abord été définie comme « un dialogue de soi à soi du sujet » par NUNZIATI, (1990)¹.
- VIAL M. la conçoit comme « un auto questionnement par le sujet sur son action »².
- Pour CAMPANALF., c'est « un processus d'altération du référentiel d'action d'un sujet qui l'amène à interroger, réguler transformer son action et par là agir. »³.
- Se distinguant de l'autotest, auto examen, selon SCALLON, « c'est une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminement éducatif, en terme qualitatif à partir de critères déterminés par l'étudiants lui-même »⁴.

Ainsi, il s'agit d'une démarche réflexive, critique qu'on porte sur un produit (résultat d'une tâche).

Pour mettre en place une autoévaluation, deux conditions sont nécessaires :

- les objectifs et les critères doivent être prédéterminés,
- la capacité du sujet à porter un jugement le plus objectif possible sur son produit.

Ces deux conditions remplies, l'enseignant intervient pour que l'apprenant prenne du recul par rapport à son produit, ensuite de dépasser le stade du constat de son erreur, de passer à la confrontation avec d'autres produits, « d'autres référentiels ».

C'est à partir de cette confrontation, que le sujet va se décentrer de son action pour l'interroger ; exemple : utilisation d'une grille⁵. Ce qui débouche sur des décisions précises et conscientes pour se concrétiser en une modification des représentations et par la suite en une autorégulation.

Une démarche

¹ CAMPANALE F., Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation, Cours sur l'évaluation, IUFM de Grenoble, avril 1999- mai 2000-janvier 2001.p.12.

² Idem

³ Idem

⁴ SCALLON G., in St-PIERRE L., L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ?, Pédagogie Collégiale, Vol 18 n°1, Octobre 2004, p.34

⁵ Pour les élèves de niveau moyen et à fortiori faible, l'autoévaluation instrumentée exige un apprentissage spécifique

Pour mettre en place cet aspect de l'évaluation, L. St. Pierre¹ propose une démarche qui pourrait comprendre huit étapes :

- Appropriation des objectifs impliquant la connaissance, la compréhension, le partage.
- Échange sur la nature de la tâche et activités propices au développement de la compétence ainsi que les productions attendues.
- Analyse des exemples pour en dégager les qualités, les caractéristiques, les manifestations d'un produit ou d'un processus réussi.
- Formulation et appropriation des critères et des indicateurs d'échelle d'appropriation permettant de soutenir la réflexion.
- Évaluation de la tâche en relevant des indicateurs sur la qualité (c'est le début de l'autoévaluation proprement dite).
- Comparaison des indices aux critères et situation sur l'échelle de la qualité du produit ou le processus sur l'échelle s'il y a lieu.
- Réflexion critique, jugement (cette étape est particulièrement importante dans le processus de l'autoévaluation).
- Autorégulation dans (par exemple, les propositions de modifications ou suggestion d'utilisation différentes).

Notons par ailleurs, que dans ce contexte, l'autoévaluation deviendrait une habitude, une habileté à développer en parallèle aux apprentissages liés aux contenus de la discipline, et de ce fait, elle s'inscrirait dans le cadre d'une évaluation formative et éducative.

Si on revient un peu en arrière, et plus précisément à la condition qui stipule que la mise en place d'une autoévaluation nécessite la capacité du sujet à porter un jugement le plus objectif possible sur son produit, et qu'on prenne en considération les difficultés que l'apprenant en langue étrangère présente à l'écrit, on arrive vite à la conclusion qu'il n'y a pas lieu de parler d'autoévaluation.

C'est sa pratique et sa conception selon un contenu à faire enseigner en parallèle des autres compétences visées par le programme qui fera d'elle une capacité, qui se développerait en parallèle des autres apprentissages.

Pour cela, Cette autoévaluation doit être d'une part, instrumentée. D'autre part, l'instrument doit revêtir la forme la plus simple possible pour que l'élève se l'approprie.

¹ St-PIERRE L., *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer?*, Pédagogie collégiale, Vol 18 n°1, Octobre 2004, p.35.

Pensée ainsi, une évaluation à triple fonctions (diagnostique, formative, et certificative) serait un moyen pour agir et assurer la progression des élèves, car elle s'inscrit dans une logique de communication entre un élève impliqué dans son apprentissage et un enseignant soucieux de régulation.

3 - L'autoévaluation / Production écrite

Nous savons que tout apprentissage en langue étrangère, comme d'ailleurs en langue maternelle, nécessite le passage à l'écrit. Ce dernier constitue souvent pour les apprenants une étape difficile.

Parmi les difficultés rencontrées, nous pouvons citer la révision et la réécriture qui constituent des obstacles à l'écriture et à son apprentissage¹.

Pour surmonter ces difficultés, l'évaluation, et plus précisément l'évaluation formative, est perçue comme une solution. Mais elle ne prendrait sens *que si* « *elle sert à renseigner le professeur sur les acquis de ses élèves, mais elle doit aussi permettre à l'élève de repérer les points qui lui posent problème pour essayer d'y remédier* »².

Donc, si cette évaluation formative est conçue, au début, comme un instrument d'aide externe, elle deviendrait par la suite un instrument d'auto apprentissage car « *son but ultime est de savoir s'évaluer soi même pour être en mesure d'améliorer ses performances* »³.

Appliquée ainsi à l'écriture, cette évaluation formative apparaît comme « *un procès d'écriture - réécriture intégrant des opérations primordiales d'autoévaluation et de révision* »⁴.

¹ PLANE Sylvie, *Écrire au collège, didactique et pratique d'écriture*, Collection « Perspectives didactiques », 1994, p. 49.

² Idem. p. 78.

³ REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Collection didactique du français, 3ème édition 2002, p.165.

⁴ Idem. p. 165.

De ce qui vient d'être dit, on peut conclure, que l'aboutissement logique d'une évaluation formative est l'autoévaluation.

Cette autoévaluation appliquée à l'écriture et la réécriture des textes débouche sur une triade (écriture- autoévaluation- réécriture) qui trouverait sa justification dans le fait que :

- D'une part, les constats empiriques¹ ont montré que les élèves réécrivent peu, savent peu réécrire : dans la majorité des cas les apprenants ne relisent pas leurs écrits, ou apportent des modifications limitées,
- D'autre part, l'implication dans l'élaboration des critères d'appréciation, et leur appropriation par les élèves est possible, et qu'elle peut améliorer le processus d'apprentissage².

3.1 - Les modalités d'autoévaluation et la production écrite

L'analyse des différentes formes d'autoévaluation a révélé l'existence de trois modalités³ :

- 1 - L'autoévaluation, au sens strict où l'élève évalue son produit en se servant éventuellement d'un référentiel extérieur comme les grilles, ou les questionnaires. Cette évaluation doit se prolonger et aboutir à une autorégulation ;
- 2 - L'évaluation mutuelle, où deux élèves ou plusieurs pairs évaluent réciproquement leurs textes respectifs en se servant éventuellement d'un référentiel extérieur. Ce sont ces échanges entre les élèves qui conduisent à une autorégulation chez chaque apprenant ;
- 3 - La co évaluation, où l'élève confronte son évaluation (autoévaluation) à celle de l'enseignant. Ici l'autorégulation résulte de cette confrontation de cette mise en relation.

Dans les approches didactiques actuelles de la production écrite, si l'évaluation formative se situe d'abord dans un dialogue entre l'élève, son enseignant (coévaluation), et les autres pairs (évaluation mutuelle), elle vise à responsabiliser de manière croissante cet élève pour son

¹.PLANE S., op. cit., p.49.

². NUNZIATI G., op. cit., p. 48.

³ ALLAL L., MICHEL Y., *Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite*, in « Évaluation formative et didactique du français, L. Allal, D. Bain, et P. Perrenoud, DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993, p.241.

propre progrès en matière de production écrite. Autrement dit, progressivement, l'évaluation mutuelle et la coévaluation aideraient à la mise en place d'une autoévaluation au sens strict.

Donc, comme on vient de le voir, dans une situation de production de texte les trois modalités auto évaluatives sont fortement imbriquées et exigent une participation active de la part de l'élève. La mise en place de l'une (autoévaluation au sens strict), nécessite la mise en place des deux autres modalités (évaluation mutuelle, et coévaluation) de manière simultanée.

C'est cette imbrication qui selon Leselbaum¹, qui permet l'élaboration d'une démarche personnelle chez chaque élève et le prépare a des situations futures d'autoformation.²

3.2 - Les instruments utilisés en autoévaluation

Dans une situation de production de textes, on peut avoir recours à plusieurs formes d'instruments :

- Les instruments du type référentiel pur³ : c'est une liste de critères (grille de contrôle à laquelle l'élève se réfère – sans porter d'appréciation d'annotation- pour la planification, la rédaction, et/ou la révision de son texte.
- Les instruments du type questionnaire : c'est un référentiel sous forme de questions ouvertes ou fermées- en réalité, ces questions sont des critères- qui exigent de l'élève d'indiquer sur l'instrument ses appréciations, ses remarques ou ses projets.
- Questionnaire du type interactif : c'est un questionnaire qui en plus d'exiger de l'élève d'enregistrer ses remarques et ses appréciations propose à l'élève « *divers types d'annotations à inscrire directement sur son texte, des éléments du texte à relever sur l'instrument afin d'illustrer une appréciation ou une remarque* »⁴.

¹ ALLAL L., MICHEL Y., op.cit.243.

² Idem.

³ Les grilles que l'on rencontre dans les manuels scolaires et qui sont proposées à l'élève pour auto évaluer sa production écrite, sont de ce type.

⁴ ALLAL Linda et. MICHEL Yviane, proposent un exemple de cet instrument qu'est le questionnaire interactif utilisé comme outil d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle dans l'ouvrage « *Évaluation formative*

Pour cerner le rôle et le fonctionnement d'une grille –instrument auquel nous nous intéressons -, il faut prendre en considération trois aspects : l'élaboration, sa fonction pour l'enseignant, et sa fonction pour l'élève.

La grille peut être élaborée par l'enseignant. Dans ce cas, après avoir déterminé les objectifs principaux, il les traduit en règles, ou il peut utiliser une grille déjà préexistante qu'il adaptera aux objectifs.

Elle peut être construite au fur à mesure de l'avancement de la séquence. Chaque nouvel aspect du fonctionnement textuel - avec la collaboration de l'élève- est enregistré, résumé sous la forme d'une règle simple à respecter lors de la production écrite. Dans ce cas, l'élève participe activement à l'élaboration de l'instrument. « *La formulation des règles permet un retour en arrière sur les exercices et les activités effectuées et favorise éventuellement une prise de conscience des aspects essentiels travaillés* »¹.

Si cette grille est principalement utilisée par l'enseignant dans la correction des productions d'élèves (grille de correction), c'est du côté de l'élève qu'elle revêt un grand intérêt.

En effet, elle lui permet :

- En premier lieu, de réguler et de contrôler sa production de texte durant la première rédaction, puis lors de la révision et la réécriture (régulation de son comportement de producteur de texte).
- D'évaluer ses progrès dans le domaine travaillé.

Considérée ainsi, cela veut dire que l'élève maîtrise l'utilisation de la grille d'autoévaluation² pour critiquer et transformer les textes produits.

Pour cela, il faudrait d'abord habituer les élèves à utiliser cet instrument extérieur - il faudrait sans doute des occasions multiples d'utilisation de l'outil pour arriver à un usage autonome et efficace - ce qui transformerait à la longue le processus même de production de textes qui deviendrait conscient et contrôlable et permettrait des autorégulations.

et didactique du français », ALLAL L., BAIN D., et PERRENOUD, DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993, p.247.

¹. SCHNEUWLY Bernard, BAIN Daniel.; *Mécanismes de régulation des activités dans les séquences didactiques*, in *Évaluation formative et didactique du français*, ALLAL L., BAIN D., et. PERRENOUD Ph., DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993, p233,

² L'autoévaluation instrumentée exige un apprentissage spécifique.

Par ailleurs, il est important de noter que si on veut passer des pratiques d'évaluation réalisées par l'enseignant vers des pratiques où on implique l'élève, voire une autoévaluation non instrumentée gérée de manière autonome par l'élève, il faut d'abord prévoir quelques paliers ou échelons intermédiaires comme l'utilisation d'un instrument créé par le maître, l'application d'une grille de contrôle conçue par la classe, une activité d'évaluation informelle. Et ce n'est que de cette façon que l'on amènera l'élève « *vers une appropriation des enjeux et des mécanismes de l'évaluation* »¹

3.3 - Les critères d'évaluation

De manière générale, le critère, dans l'évaluation scolaire, est un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement. Sur les production d'élève.

Parce qu'il occupe une place importante voire centrale dans l'évaluation, il faut d'abord, savoir s'il est utilisé comme repère ou comme norme :

- Il est une norme lorsque l'évaluation est orientée vers l'optique du contrôle.
- Il est un repère lorsque l'évaluation s'oriente vers le sens de mise en projet.

Si dans l'évaluation mesure, le critère est une norme à respecter par les élèves, dans la pédagogie par objectifs, cette notion s'est rattachée à la réussite d'un objectif opérationnel à travers des signes observables, les indicateurs.

C'est dans l'évaluation formative et formatrice que le critère prend le sens de repère.

Dans le modèle d'évaluation des tâches « *le critère est considéré comme **une qualité** que doit respecter le produit d'une tâche complexe* »². Il est avant tout **un repère** - bien qui il serve aussi à noter, critère de correction-, que ce soit en autoévaluation ou en hétéro évaluation.

¹ALLAL L., MICHEL Y., Op.cit., p.262.

².ROEGIERS X., *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Edition De Boeck Université, 2004, op.cit., p.74.

Notons par ailleurs, pour que les critères ne perdent pas leur statut de point de repère, leur nombre doit être limité à deux ou à trois si on veut que les élèves y soient attentifs lorsqu'ils effectuent leur production.¹

Vu que le critère possède un caractère général et abstrait, on ne peut pas l'apprécier de façon globale. C'est pour cette raison qu'on a recours aux indicateurs.

Ces indicateurs- qui sont de l'ordre de l'observable-, sont le moyen utilisé, pour opérationnaliser les critères .Par ailleurs, il faut noter que si les critères sont relatifs à la compétence, les indicateurs sont relatifs à une situation donnée.

Pour évaluer une compétence ou se prononcer sur son développement, l'enseignant met le plus souvent l'accent sur la production écrite de l'élève, qui couronne l'enseignement/ apprentissage d'une séquence ou d'un projet. Pour effectuer cette tâche d'évaluation/ de correction-, l'enseignant -l'évaluateur-, élabore, d'abord une grille d'évaluation, encore appelée grille de correction. C'est cet outil, ce référent, qui va lui permettre de se prononcer sur la qualité globale du texte produit par l'élève.

Or, l'élève mis dans une situation d'écriture évaluerait lui aussi son produit fini (le plus souvent de manière spontané : révision et, réécriture de son texte) et par conséquent lui aussi, a besoin d'un référent pour pouvoir effectuer cette tâche.

Pour cela il doit disposer de son propre outil qui récapitule sous une forme simple les critères du produit attendu : un outil de contrôle, ou encore d'autoévaluation² .

C'est dans la perspective de la maîtrise et l'intégration de la grille d'autoévaluation dans le processus de production- révision d'un texte qui « *transformerait à la longue le processus de production d'un texte qui devient grâce précisément à ce outil extérieur, conscient et contrôlable, donc facilement accessible à des processus d'autorégulation* »³, que nous inscrivons l'objectif de la présente recherche.

Et c'est dans ce sens, que nous avons mené une expérience qui sera décrite dans les pages qui suivent.

¹ ROEGERS X., *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves*, in TOUALBI-THAALIBI K., TAWIL S., *La refonte de la pédagogie en Algérie*, op.cit. p115.

² Terme employé dans le manuel de première année secondaire qui fait l'objet de notre étude

³ SCHNEUWLY B., BAIN D., op.cit. p.234.

CHAPITRE II

CADRE METHODOLOGIQUE

Description du corpus

Pour répondre à notre problématique de recherche, qui est rappelons-le « *Dans quelle mesure l'utilisation du manuel scolaire, ainsi qu'un choix effectué en matière d'évaluation (formative /autoévaluation), contribueraient-ils au développement de la compétence en production écrite ?* », nous avons construit notre corpus qui est constitué :

- ◇ D'un questionnaire adressé aux enseignants;
- ◇ Des grilles d'auto- évaluations;
- ◇ Des copies d'élèves.

Une telle construction nous permet de confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons formulées dans la partie précédente.

Aussi, le questionnaire est un outil qui permet de prendre connaissance des représentations des enseignants envers l'évaluation et plus particulièrement envers l'auto- évaluation, qui est l'objet de notre recherche.

Ayant pris conscience de l'importance des grilles d'auto- évaluation et leurs rôles éventuels sur le développement des performances scripturales des apprenants, nous avons pris en compte les grilles d'autoévaluation présentées dans le manuel. Ces dernières feront l'objet d'une description détaillée in infra.

Quant à leurs effets sur les productions des élèves; nous avons envisagé la mise en place d'un test prévoyant leurs utilisations. Ce test fera donc l'objet d'une description détaillée.

1.1 - Les grilles d'autoévaluation

Le manuel de français de première année secondaire, adressé initialement aux élèves inscrits en filière sciences humaines, est utilisé actuellement dans l'enseignement du français pour toutes les filières. Nous avons donc choisi de travailler sur ce manuel, édité en 2008-2009 par l'Office National des Publications Scolaires.

Celui-ci comporte trois projets¹ :

- ◇ Réaliser une campagne de formation à l'intention des élèves du lycée,
- ◇ Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions,
- ◇ Écrire une petite biographie romancée.

Le premier projet est subdivisé en deux chapitres dont le premier a pour objectif « d'exposer pour donner des informations sur divers sujets » et « Dialoguer pour faire connaître et connaître l'autre ».

Le deuxième projet comporte un seul chapitre « Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue »

Le projet 3, quant à lui, comporte deux chapitres : « Relater un événement en relation avec son vécu » et « Relater un événement fictif »².

Le projet est donc subdivisé en chapitres ou en sous projets. Chaque chapitre, à son tour, se démultiplie en séquences ; en deux ou plusieurs séquences, selon la compétence visée.

Aussi, pour permettre d'installer un savoir-faire, la séquence est structurée de telle manière qu'elle comporte des moments pour des activités linguistiques et d'autres pour les activités langagières. Des moments d'évaluation sont bien sûr prévus pour permettre de faire le point sur les apprentissages.

Nous avons choisi de travailler sur le projet 3, chapitre2 ou encore le sous projet2. Le contenu de ce dernier dans le manuel scolaire de première année secondaire³ est présenté comme suit :

¹ Pour plus de détail cf. : annexe

² Notons que le chapitre1du projet n°3 ne fait pas partie du programme de première année secondaire, science technologique (différence majeur entre les deux programmes de première année secondaire).

³ FRANÇAIS, 1^{ère} année secondaire ; DJILALI Keltoum., BOULTIF Amal., LEFSIH Allel. ; Office National des publications scolaires ; 2008- 2009.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
1. Relater un événement ◇ En relation avec son vécu	Le fait divers	Séq1 : relater objectivement un événement. Séq2 : s'impliquer dans la relation d'événements	Le résumé La fiche de lecture L'essai
2. Relater un événement ◇ fictif	La nouvelle	Séq1 : organiser le récit chronologiquement Séq2 : déterminer les forces agissantes Séq3 : enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire » .	

Tableau n° 1 : Présentation du projet3.

Il faut noter que pour la mise en place des intentions communicatives du deuxième chapitre du troisième projet, nous avons regroupé les deux premières séquences en une seule. Celle-ci se déroule en plusieurs moments :

- Le moment d'évaluation diagnostique qui nous a permis de corriger les représentations erronées des élèves et de vérifier le pré requis avant d'entamer les apprentissages.
- Le moment des apprentissages qui comporte des activités linguistiques et des activités langagières organisées de telle manière à éviter le cloisonnement.
- Le moment d'autoévaluation.

Le tableau suivant représente le déroulement chronologique de la séquence : « Organiser le récit chronologiquement et déterminer les forces agissantes ».

Activités	Support/ contenu	Durée
Évaluation diagnostique	Livre de 1 ^{ère} année secondaire (série sciences humaines) p152	1h
Compréhension de l'écrit	Support : La ficelle de Guy de Maupassant, livre de 1 ^{ère} AS (série Sciences technologiques)	2 à 3h
Activités de langue	-Indices de temps intervenant dans l'organisation des événements. -Les temps du récit (passé simple - imparfait et leur organisation dans le récit)	2 à 3h
Expression écrite	- Présentation et explication de la consigne -Présentation de la grille d'autoévaluation	2h : (1h pour la préparation à l'écrit et 1h pour la production écrite).

Tableau n° 2 : Présentation du déroulement chronologique d'une séquence.

Étant donné que notre travail porte sur l'auto-évaluation, nous présentons ci-dessous, les cinq grilles qui sont présentes dans le manuel scolaire et qui constituent la première partie du corpus.

◇ Grille n°1 du chapitre 1 projet n°1⁶⁹

Longueur du résumé	J'ai compté le nombre de mots du texte et mon résumé représenté le quart de ce nombre.
Organisation du résumé	-J'ai élaboré le plan détaillé du texte. - J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases en elles. - J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi des substituts.
Pertinence des idées	-J'ai utilisé le présent. -Je n'ai pas utilisé « je ». - J'ai éliminé tous les exemples. -J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité. -Je n'ai conservé que les informations essentielles.
Utilisation de la langue	-J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte. - J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité. - J'ai produit des phrases déclaratives. -J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles.

⁶⁹ Manuel scolaire, p : 59

◇ Grille n°2 du chapitre 2 du projet n°1⁷⁰

Langue de l'interview	J'ai produit cinq questions et cinq réponses.
Organisation de l'interview	-J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. -Les questions ont permis d'organiser le texte. -J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements d'interlocuteurs.
Pertinence des idées	-Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. -Chaque réponse est en relation avec la question qui précède. -J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. -La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique
Utilisation de la langue	-J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives. -J'ai utilisé l'injonction atténuée. -J'ai évité d'utiliser des expressions familières. -J'ai soigné la ponctuation. -J'ai fait attention à l'orthographe des mots.

⁷⁰ Manuel scolaire, p : 91

◇ Grille n°3 du projet n°2⁷¹

Graphie et présentation	-J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position. - J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution. -J'ai produit un plan par accumulation. -J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument. -Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> -J'ai utilisé le présent. -J'ai pris en compte le statut du destinataire. - Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position. - Mes exemples sont pertinents.

⁷¹ Manuel scolaire, p : 117

◇ Grille n°4 du chapitre 1 projet n°3⁷²

Volume du texte	J'ai rédigé dix lignes (ou plus).
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> -J'ai rédigé une introduction qui donne les circonstances de l'événement. -J'ai organisé mon texte chronologiquement. -J'ai utilisé des adverbes et des conjonctions exprimant le temps. - J'ai rédigé trois paragraphes pour marquer les différents moments de l'événement. -J'ai rédigé une conclusion.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> - Mon histoire illustre un des proverbes proposés. - J'ai pris en compte les destinataires de mon histoire. -J'ai utilisé les pronoms de la troisième personne et le passé composé pour raconter l'événement. -J'ai utilisé « je » pour donner mes impressions, exprimer mes émotions.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai utilisé correctement le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait. -J'ai utilisé un vocabulaire en relation avec le thème que j'ai choisi. -J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots.

⁷² Manuel scolaire, p : 143

◇ Grille n°5 du chapitre2 projet n°3⁷³

Volume du texte	J'ai rédigé quinze lignes (ou plus)
Organisation du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit. - J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. - J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale. -J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. - Trois forces agissantes (au moins sont présentes dans mon récit) - J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct (ou indirect) - Je ne me suis pas impliqué dans mon récit. - Mon récit a un « intérêt humain ».
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements. - J'ai employé l'imparfait dans la description - J'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct - J'ai fait attention à la concordance au style indirect.

⁷³ Manuel scolaire, p : 188

1. 2 - Les productions d'élèves / Expérimentation

Pour pouvoir observer l'effet de ces grilles d'auto-évaluation, les élèves auront à effectuer une tâche d'écriture où ils auront à utiliser cet outil pour évaluer leurs écrits et pouvoir y apporter des modifications et donc réécrire leurs textes.

Ces productions écrites constituent la deuxième partie de notre corpus.

Pour cela, nous avons mené une expérience qui s'est déroulée en trois moments où la durée de chaque phase est d'une heure.

1. Premier moment :

- L'enseignant présente le sujet de la tâche à accomplir.
- Il explique la consigne.
- Il recherche des idées; établit avec les élèves le plan de la rédaction.

1. Deuxième moment :

- Rédaction du sujet (premier jet).
- L'enseignant demande à ses élèves de procéder à une révision, ensuite à une autoévaluation de manière spontanée (comme ils le font habituellement), et enfin, de réécrire leurs rédactions. (deuxième jet).

• Troisième moment :

- L'enseignant redistribue les copies de rédaction, non corrigées.
- Il présente la grille d'autoévaluation qui a été adaptée aux objectifs de la séquence.
- L'enseignant demande à ses élèves d'annoncer à quoi correspondent aujourd'hui ces critères et indicateurs et leur demande de chercher dans leurs écrits des critères mis en œuvre avec réussite ou non (la liste de critères est une référence)⁷⁴.

⁷⁴La formulation, et l'appropriation des critères et d'indicateurs, sont des étapes importantes pour soutenir la réflexion.

- Il leur demande de procéder à des modifications (l'enseignant incite ses élèves à apporter des corrections).
- Il les incite par la suite à réécrire leurs rédactions en tenant compte des modifications qu'ils ont apportées (troisième jet).

Deux groupes d'élèves⁷⁵ participent à l'expérience, l'un témoin et l'autre expérimental.

Le groupe témoin participe seulement à la première et à la deuxième séance alors que le groupe expérimental est présent aux trois séances. Ce que nous représentons dans le tableau qui suit :

	Premier moment	Deuxième moment	Troisième moment
Groupe témoin	+	+	-
Groupe expérimental	+	+	+

Tableau n°3 : les trois moments de l'expérimentation mises en place pour les deux groupes.

Notons par ailleurs, que nous avons laissé libre choix aux élèves de participer à l'expérience dans le premier ou le deuxième groupe pour assurer une certaine motivation nécessaire à l'exécution de la tâche et s'assurer d'un certain engagement de leur part dans l'autoévaluation.

D'autre part, la distanciation est introduite par le temps écoulé entre la production de l'écrit et la relecture : l'élève s'est un peu détaché de sa production et peut de ce fait porter un regard critique sur son écrit.

⁷⁵ Le public visé est constitué d'élèves de première année secondaire, du tronc commun de sciences technologiques.

En première année, le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais. Le volume horaire consacré à l'enseignement de cette matière dans cette filière est de trois heures par semaine, réparti en trois séances de une heure chacune.

Précisons encore que les deux groupes font partie d'une même classe et ont suivi les mêmes enseignements linguistiques. Aussi, nous avons demandé à l'enseignant de mettre en relief la relation entre le texte de lecture de compréhension et le modèle discursif à rédiger. De ce fait, nous pensons que le temps accordé à la lecture permet de s'imprégner du modèle discursif, ici la nouvelle et de mieux atteindre les objectifs assignés au chapitre, qui est constitué de deux séquences au lieu de trois.

Le support de l'activité de lecture dont la référence est mentionnée dans le tableau n°2 a été choisi afin de s'imprégner dans un premier temps du genre et puis, dans un second temps, de dégager le schéma narratif.

Un autre texte a fait également l'objet d'enseignement. Il s'agit d'un extrait d'un conte « un joueur de flûte de Hamelin et étranges aventures de trois lutins », de M.F Gillard⁷⁶. L'objectif visé de la lecture de ce texte est de permettre aux élèves d'identifier les forces agissantes du récit.

Par ailleurs, ce texte court, de 11 lignes et dont le vocabulaire est adapté au niveau, sert à introduire la consigne de la production écrite.

La présentation de celle-ci a été présentée de sorte que les élèves arrivent à établir le plan de rédaction que nous reproduisons ici :

		Contenu du récit
Situation initiale	-Indication de temps, -Indication de lieu, -Présentation des personnages et des lieux.	- Il était une fois; - Une ville de Prusse; - Présentation de la ville
Déroulement des événements	-Perturbation. -Suite d'actions. -Résolutions.	
Situation finale	-Indication de temps, -Indication de lieu, -Échec ou réussite (nouvelle situation d'équilibre).	- Débarrassée du fléau, la ville retrouve son calme et sa vie normale.

Tableau n°4 : le plan de rédaction conçu par les apprenants.

⁷⁶ Manuel scolaire p : 158.

Une fois que le plan de la rédaction a été établi, les apprenants ont pu effectuer le premier jet d'écriture. Ce travail est donc suivi par une révision de manière spontanée. Nous avons pu remarquer qu'une partie du groupe témoin ne s'est pas investie dans la tâche de réécriture et donc nous les avons vus quitter la salle avant l'heure. Alors que la totalité du groupe expérimental s'est montrée impliquée dans la réécriture et intéressée par la découverte de l'utilisation d'un nouveau outil de révision.

Cet outil de révision n'est en fait qu'une adaptation de la grille d'auto-évaluation n°5 du manuel scolaire. Elle se présente sous la forme suivante :

<p>Organisation du texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit. - J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. - J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale.
<p>Pertinence des idées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. - Trois forces agissantes (au moins sont présentes dans mon récit) - Je ne me suis pas impliqué dans mon récit.
<p>Utilisation de la langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements.

Tableau n°5 : grille d'auto-évaluation utilisée par les apprenants du groupe expérimental.

2 – Présentation des outils opératoires

Pour analyser les cinq grilles d'autoévaluation que nous avons déjà présentées au début de ce chapitre, nous utiliserons le tableau EVA⁷⁷.

Ce tableau est un tableau de classement des critères dont la lecture se fait selon deux axes ou principes pour reprendre la terminologie des auteurs :

- Un premier principe de classement des critères fondé sur les unités suivantes : le texte dans son ensemble, les relations entre phrases, les phrases ;
- Un second principe de classement qui consiste à prendre en considération trois points de vue : morphosyntaxique, sémantique, et pragmatique.

A ces trois points de vue les auteurs ont ajouté les aspects matériels.

Quant aux productions écrites des élèves, pour les analyser on aura recours aux critères⁷⁸ qui ont fait l'objet d'appropriation, et qui ont été choisis parmi les critères proposés dans grille d'autoévaluation n°5 du manuel scolaire à cause de leur relation étroite avec les objectifs du projet.

Enfin, pour compléter cette analyse, un questionnaire⁷⁹ est mis en place pour connaître les pratiques et les représentations qu'ont les enseignants en matière d'évaluation et d'autoévaluation.

Par ailleurs, il faut noter, qu'avant de procéder à cette analyse, nous nous proposons de dégager quelques caractéristiques du manuel qui fait l'objet de notre investigation.

Pour cela, on utilisera une grille d'appréciation « adapté de Ph. Parmentier L. Paquay (2000) »⁸⁰.

Notre corpus ainsi construit, ces outils opératoires décrits ci—dessus, nous ont permis d'analyser ces données, et d'arriver à des résultats qui seront présentés de façon détaillée dans le chapitre qui suit.

⁷⁷ Groupe EVA, Josette. CADEAU, Colette. FINET ; Évaluer les écrits à l'école primaire ; Edition HACHETTE ; 1991 p57.

⁷⁸ Vu que l'élève ne peut pas s'approprier un grand nombre de critères, nous les limiterons à trois. Pour plus de détails cf.chapitre3.

⁷⁹ Pour plus de détails cf.chapitre3

⁸⁰ In F-M.GERARD, X.ROEGIERS; op. cit.p213

CHAPITRE III

ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses préalablement citées dans les premières parties de notre travail, nous avons recours à une double analyse; la première porte directement sur le manuel scolaire de première année secondaire, et une deuxième analyse de terrain qui s'est déroulée de la manière suivante :

- Une analyse des questionnaires, élaborés à l'intention des enseignants, portant sur la pratique de l'évaluation formative et de l'autoévaluation pour identifier leurs pratiques et leurs représentations,
- Une analyse des copies d'élèves est entreprise après la mise en oeuvre d'un protocole d'expérience du type qualificatif.

Cette partie pratique vise à vérifier l'impact de l'utilisation du manuel et des deux types d'évaluation sur l'amélioration de l'écrit des élèves.

Quant à la première analyse, précisons-le, elle vise :

- ◇ La présentation du manuel scolaire de première secondaire.
- ◇ Particulièrement l'analyse des grilles de l'autoévaluation de la production écrite. Ce qui nous permettrait de juger de leur pertinence.

1. Présentation du manuel scolaire

Dans cette partie, qui précède l'analyse de notre corpus déjà décrit dans le chapitre 2, nous procédons à une analyse de la structure du chapitre 02 du projet 3, du manuel de français de première année secondaire. A travers cette première analyse, nous présenterons le manuel, qui est l'objet de notre recherche.

Pour commencer, nous présentons ci-dessous un schéma qui récapitule les principales étapes d'un sous projet ou chapitre pour reprendre la terminologie des auteurs du manuel⁸¹.

Rappelons par ailleurs, que chaque chapitre contient deux ou trois séquences.

⁸¹ Pour plus de détails voir le chapitre02

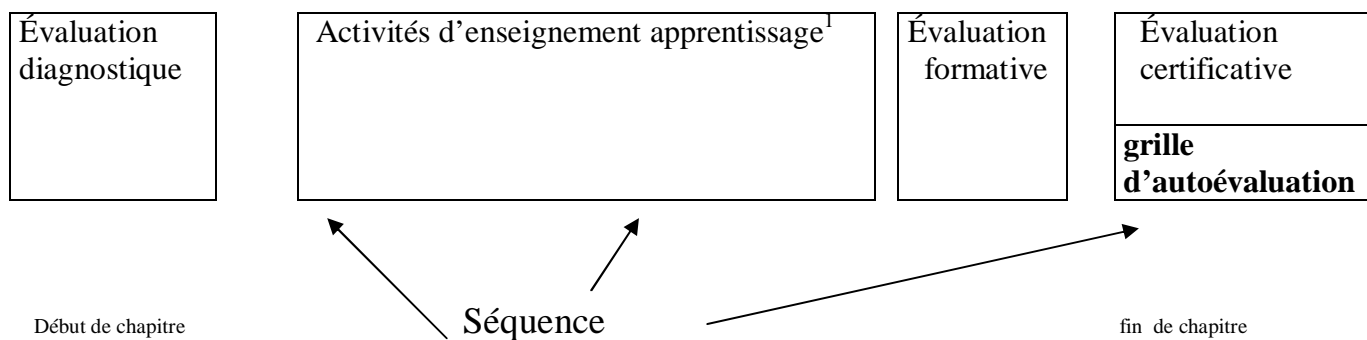


Schéma n°1 : récapitulatif d'une séquence

Ce schéma met en exergue l'intention des auteurs à faire de l'évaluation des moments forts de l'apprentissage.

L'introduction d'une rubrique d'évaluation formative (évaluation rétroactive), et de grille d'autoévaluation viseraient l'implication de l'apprenant dans son apprentissage pour le mener vers l'autonomie.

La grille d'appréciation « adapté de Ph. Parmentier L. Paquay (2000), dont nous avons parlé dans le chapitre méthodologique, et qui nous servira d'outil pour porter une appréciation sur le manuel s'appuie sur **neuf (09) critères** :

- 1- Organiser des situations – problèmes.
- 2- Faire exploiter des ressources variées.
- 3- Rendre l'apprenant le plus actif possible.
- 4- Organiser des situations d'interaction entre les apprenants.
- 5- Favoriser une réflexion des apprenants sur leur action.
- 6- Favoriser une évaluation centrée sur l'apprenant.
- 7- Viser des structurations par l'apprenant des acquis nouveaux.
- 8- Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles.
- 9- Viser la recherche de son sens dans chaque apprentissage⁸².

⁸² Cf annexe.

Il sera entendu que, au cours de cette analyse, nous n'aborderons que les critères qui nous intéressent de près, à savoir les critères **1, 6,7 et 8**.

1- Organiser des situations- problèmes	
Le manuel confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de la vie : situations- problèmes, études de cas, simulations...	+
Le manuel est organisé autour de cas, de situations et de tâches, motivantes et susceptibles de constituer un défi pour l'apprenant.	

La seule tâche proposée dans le manuel, et qui porte les caractéristiques d'une situation problème est celle qui est présentée en évaluation certificative : « Vous devez participer à un concours organisé par votre établissement. Sur la fiche qui l'annonce, il est écrit ceci : Faites-nous rêver, faites-nous trembler, faites-nous sourire ou pleurer, racontez-nous une histoire pour nous faire vibrer, voyager... La meilleure histoire sera publiée ! » Rédigez un récit en quinze lignes. Il devra contenir un (ou des) énoncé (s) descriptif (s) et un ou des passage (s) écrit(s) au style direct ou au style indirect. ».

-Tâche contextualisée : « Participez à un concours organisé par votre lycée »

-Simulation : « Sur la fiche qui annonce : « il est écrit....la meilleur histoire sera publiée. »

-Mobilisation des acquis : le récit doit contenir : « contenir un (ou des) énoncé (s) descriptif(s) et un ou des passage (s) écrit(s) au style direct ou au style indirect. »

6- Favoriser une évaluation centrée sur l'apprenant	
Le manuel associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions	+
Le manuel propose des activités d'évaluation invitant l'élève à réaliser des chefs d'œuvre ; des travaux de synthèse et d'intégration...	
Le manuel propose des outils d'analyse critériée de production et de performance complexe et aide l'apprenant à se les approprier.	+

La mise en place d'une rubrique « Évaluation formative » et la proposition de grille d'autoévaluation (outil d'analyse critériée) associent l'élève à l'évaluation de ses apprentissages et de ses productions.

En ce qui concerne la réalisation de travaux d'intégration, cela se limite à la tâche proposée en évaluation certificative (qui invite en même temps à réaliser un chef d'œuvre).

En ce qui concerne l'utilisation et l'appropriation de la grille d'autoévaluation, le manuel ne comporte aucune indication sur son exploitation.

La même remarque est à faire pour les exercices proposés en fin de chapitre. Ces exercices destinés à la maîtrise du code, sont présentés sans aucune indication sur leur rapport avec telle ou telle partie de la séquence, et sans corrigé.

7- Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux	
Le manuel prévoit des moments de structuration -synthèse des connaissances dans une perspective d'intégration et de transfert.	+
Dès le début d'une unité, le manuel propose des « structurants antérieurs » qui aident l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il aura à apprendre.	+

C'est la tâche présentée en évaluation diagnostique qui remplit ici le rôle de structurant antérieur : « *En mobilisant tout ce que vous avez appris sur le récit au cours de votre scolarité, complétez l'extrait suivant par des passages narratifs et descriptifs afin d'obtenir un récit qui a un sens.* ».

-Tâche qui aide l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il va apprendre : « En mobilisant tout ce que vous avez appris sur le récit ».

-Dans chaque séquence, il y a une rubrique « savoir-faire » qui remplit le rôle de structuration- synthèse par exemple : « résumer un récit consiste à retrouver les moments forts et à supprimer le reste, c'est-à-dire rédiger un écrit à partir du schéma narratif. »(Ici, c'est la maîtrise du schéma narratif qui est visée).

8- Viser l'intégration par l'apprenant des ressources personnelles	
Le manuel propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.	+
Le manuel fait appel aux connaissances préalables en relation avec les nouveaux savoirs faire.	+
Le manuel aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.	

Si le manuel fait appel aux connaissances préalables en relation avec les nouveaux savoirs en mettant en place une entrée par une situation problème (évaluation diagnostique ; déjà citée), la progression des trois séquences et les tâches qui y sont proposées permettent d'établir des liens entre les diverses choses à apprendre : « En vous aidant de la dernière colonne (qui est en réalité le schéma narratif du texte étudié) du tableau, résumez le texte ». Par cette tâche, l'élève sera amené à faire la relation schéma narratif d'un texte – plan d'un récit- et le résumé préalablement étudié dans le projet 01.

A travers les informations que nous avons obtenues, nous pouvons avancer que le présent manuel présente les caractéristiques suivantes :

Le manuel présente une tentative de conception selon le paradigme de l'évaluation (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation certificative, et autoévaluation), qui a pour but d'associer l'apprenant à l'évaluation de ses apprentissages. Il vise, par ailleurs, l'intégration des savoirs en tentant d'amener l'apprenant à faire des liens entre les choses qu'il apprend.

2. Dépouillement du questionnaire

Puisque l'objectif principal du questionnaire, que nous avons conçu, est de connaître les représentations des enseignants sur la pratique de l'autoévaluation, il comporte :

- Une partie d'identification qui permet de repérer le questionné et de déterminer son profil.
- Une partie réservée à l'évaluation.

- Une partie consacrée à l'auto-évaluation.

Nous avons ainsi au départ lancé 50 questionnaires destinés aux enseignants de français dans le cycle secondaire, équitablement en zone rurale et en zone urbaine. Mais nous n'avons pu récolter que 38 à cause de la réticence de beaucoup d'enseignants et la difficulté d'accès aux lycées. Aussi, nous nous sommes retrouvés avec 27 professeurs des zones urbaines contre 11 professeurs des zones rurales. Nous présenterons, tout d'abord, leur profil, ensuite leurs représentations sur l'évaluation et l'auto-évaluation

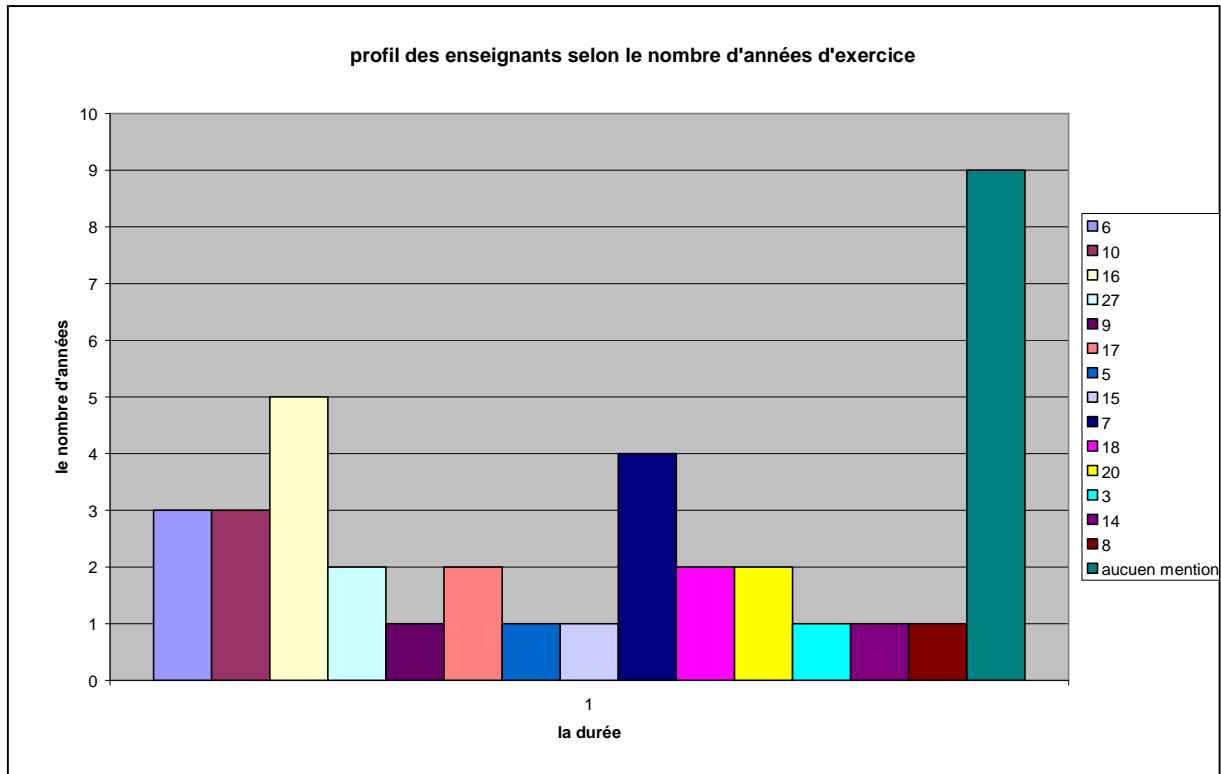
- **Le profil**

Les réponses récoltées, nous, parviennent de 38 enseignants dont l'âge est hétérogène, ainsi que leurs formations académiques vu les titres de leurs diplômes.

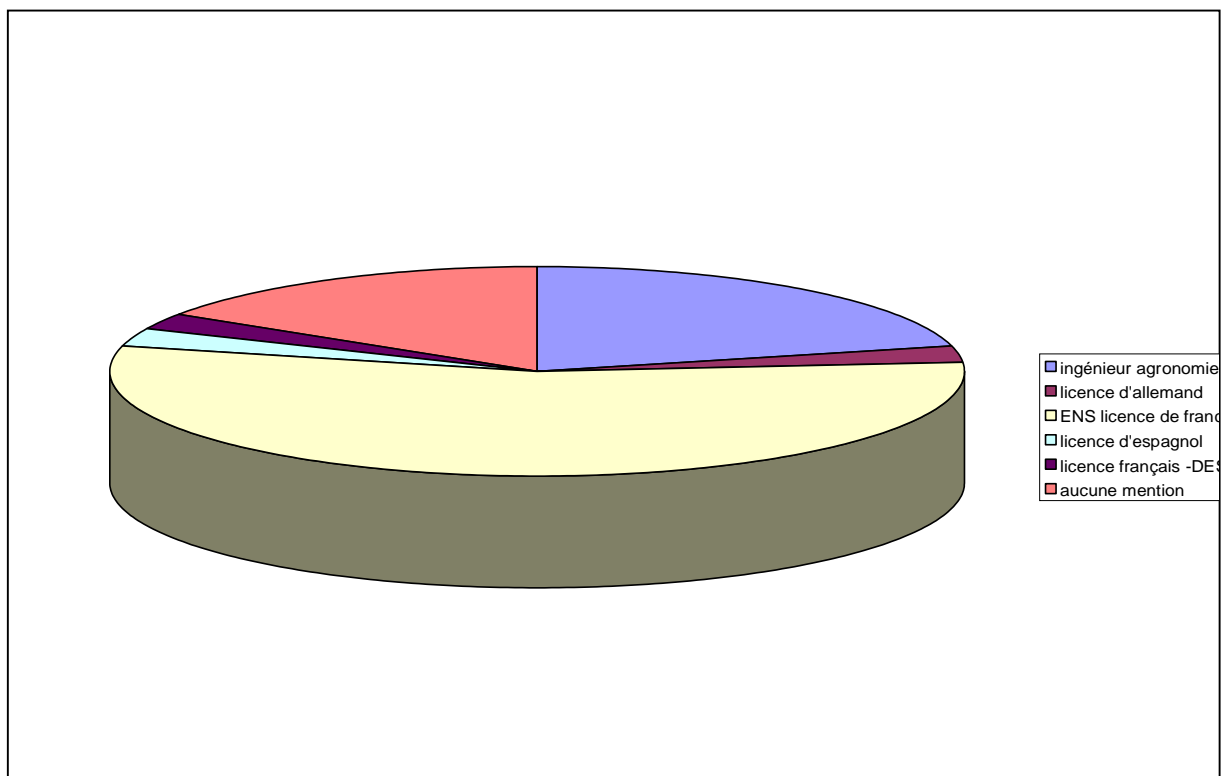
L'histogramme n°1 et le cerclé n°1 (page 50) reflètent nettement cette hétérogénéité sur ces deux plans. L'ancienneté la plus élevée est de 27 ans. Cependant, la plus récurrente est d'une durée de 16 ans, qui est enregistrée 5 fois. Quant à l'ancienneté la plus faible dans cet échantillon, elle est de trois ans, (enregistrée une seule fois).

Quant aux titres des diplômes, il est à noter que le nombre de licences en langue française est élevé. Cependant, le nombre d'enseignants titulaires d'un ingénieur d'état en agronomie n'est pas négligeable, en particulier au niveau du public ayant plus d'ancienneté. Pour ceux qui ont 16 ans d'expérience, nous avons enregistré trois professeurs sur cinq ingénieurs en agronomie alors que pour ceux qui ont 07 années d'expérience, ils sont tous titulaires d'une licence en français.

Ce public a suivi dans sa majorité une formation en cours d'emploi sur l'évaluation. Sur les 38 questionnés, nous avons relevé 28 réponses par affirmative, soit un taux de 73.68%. Le dispositif mis en place pour cette formation est varié. Mais, il se présente globalement sous forme de séminaires ou encore sous forme de journées d'études. Nous avons noté un seul cas pour une formation dans le cadre d'une journée de coordination.



Histogramme n°1 : profil des enseignants selon le nombre d'années d'expérience.



Histogramme n°2 : profil des enseignants selon leur diplôme.

- **Les représentations des enseignants sur l'évaluation**

Le questionnaire proposé aux enseignants vise également, rappelons-le, à dévoiler les connaissances et les représentations qu'ont les enseignants sur les notions de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

Pour avoir une idée sur les représentations des enseignants du lycée sur la notion de l'évaluation, nous avons réservé au niveau du questionnaire quatre items conçus comme suit :

1- L'évaluation se fait à posteriori : à la fin d'une séquence, à la fin d'un projet.

- ◇ Oui
- ◇ Non
- ◇ Si non, dites pourquoi

2-L'enseignant est le seul responsable de l'évaluation.

- ◇ oui
- ◇ non
- ◇ Autre

3.- L'évaluation a pour but unique de donner une note qui figurera sur le bulletin scolaire.

- ◇ oui
- ◇ non

Commentaire :.....

4- L'évaluation est un moyen de :

- ◇ recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques
- ◇ réguler l'activité enseignement- apprentissage
- ◇ vérifier les acquis.
- ◇ Autre

Le dépouillement de la première question « l'évaluation se fait à posteriori : à la fin d'une séquence, à la fin d'un projet montre que 33 enseignants sur 38 ont répondu par l'affirmative. Ils conçoivent que l'évaluation se fait uniquement à la fin d'une séquence ou d'un projet. Ceux qui ont répondu négativement, justifient leurs propos de la manière suivante :

- ◇ après chaque activité,
- ◇ à la fin d'une séquence,
- ◇ selon l'évaluation (formatrice, diagnostique),
- ◇ au début et à la fin,
- ◇ au cours du projet,
- ◇ avant/pendant et après le processus d'apprentissage,
- ◇ parce qu'elle intervient au fur et à mesure de l'apprentissage.

Les enseignants interrogés sont donc capables de dire le moment de cette action sans pour autant pouvoir globalement mettre en relation le moment de l'évaluation et son type. Nous pouvons l'apercevoir à travers les énoncés relevés ci-dessus. Seul un cas a pu déceler ce rapport, et arrive à parler de type en écrivant « selon l'évaluation formatrice, diagnostique ».

S'intéressant de près cette fois-ci à l'acteur de l'évaluation, c'est-à-dire à l'évaluateur, nous avons formulé l'item2 relatif à l'évaluation. Le dépouillement de celui-ci révèle que le taux de réponses par l'affirmative et celles par la négative est pratiquement équivalent. En effet, 19 enseignants ont répondu par oui et 18 par non, alors que nous avons relevé une seule abstention sur les 38.

Ce taux élevé de réponses par la négative révélerait que l'évaluation est perçue selon un point de vue restreint où l'apprenant ne prend pas en charge l'évaluation de son apprentissage.

Un autre type de connaissances générales a fait l'objet de cette étude sur les représentations du public dans le domaine, il s'agit des intentions de l'évaluation. Pour cela, nous avons proposé l'item n°3. Sur ce point, tous les participants ont répondu par la négative. Cependant, tous n'ont pas expliqué leurs réponses dans la mesure où nous avons enregistré 14 abstentions sur 38, soit un taux de 36.84%.

Les quelques explications se rapportant à la réponse à cet item sont diverses. Nous reproduisons quelques-unes pour pouvoir les commenter :

- ◇ a un but dans la bonne formation de l'élève.

- ◇ oui à court terme c.à.d. note cela implique passage. non cela implique il doit recevoir une évaluation formative qui marche en parallèle avec une évaluation continue⁸³.
- ◇ c'est surtout pour voir le degré d'assimilation de l'apprenant.
- ◇ l'enseignant doit corriger et réguler.
- ◇ la note est pour la motivation mais le vrai but est l'apprentissage.
- ◇ elle permet à l'élève de corriger ses erreurs.
- ◇ ça permet de savoir si l'élève a évolué ou pas et de remédier à ses problèmes
- ◇ ça permet à l'élève de déterminer ses lacunes.
- ◇ c'est aussi vérifier le taux d'assimilation des notions enseignées.
- ◇ l'objectif de l'évaluation met l'accent en grande partie sur l'acquisition.
- ◇ l'évaluation a pour but de vérifier les acquis de l'élève / de programmer des remédiations.
- ◇ pour vérifier les acquis des apprenants.
- ◇ aussi pour vérifier les acquis.
- ◇ aussi pour vérifier les acquis.
- ◇ pour mieux voir la capacité des apprenants
- ◇ améliorer le niveau des élèves.
- ◇ bannir les notes du bulletin entraînera du désintérêt de la part de l'élève.
- ◇ elle a pour but de vérifier les acquis des élèves et d'y remédier en cas de lacunes
- ◇ l'évaluation a pour but de vérifier les acquis.
- ◇ essayer de régler toutes les lacunes et les fautes commises c'est-à-dire accorder une note et régler le manque.
- ◇ cela permet au professeur de se revoir à chaque fois.
- ◇ cela sert également au professeur quant à sa méthode de travail si nécessaire, il est amené à se revoir continuellement.
- ◇ l'évaluation a pour fonction de fournir des informations sur les besoins et les attentes des élèves- offrir une aide personnalisée aux élèves en cours d'apprentissage.
- ◇ parce qu'elle prend une place centrale dans l'enseignement/apprentissage pendant tout le long de l'apprentissage du début jusqu'à la fin.

⁸³ Les structures syntaxiques des réponses produites sont reprises telles quelles, sans aucune modification.

- ◇ parce qu'elle prend une place centrale dans l'enseignement/apprentissage pendant tout le long d'une séquence du début jusqu'à la fin.

Nous apercevons que globalement les réponses apportées mettent l'accent sur la fonction formative et formatrice de l'évaluation « vérifier les acquis, combler les lacunes ». Cependant, quelques explications se trouvent ambiguës telles que « bannir les notes du bulletin entraînera du désintérêt de la part de l'élève », « améliorer le niveau des élèves ».

Enfin, le résultat du dépouillement de l'item4 dans cette partie, et qui s'interroge sur la fonction de l'évaluation dans le processus d'enseignement -apprentissage, est regroupé dans le tableau suivant :

Réponse(s) choisie(s)	Nombre de récurrence
recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques.	0
réguler l'activité enseignement-apprentissage.	8
vérifier les acquis	6
recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques / vérifier les acquis.	12
réguler l'activité enseignement- apprentissage / vérifier les acquis	4
recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques / vérifier les acquis/juger après des acquis et reformer les manques.	7
aucune mention.	1

Tableau n°1 : représentation des enseignants envers la fonction de l'évaluation.

Le tableau laisse apparaître que le groupe d'enseignants interrogés voit l'acte de l'évaluation comme étant une opération qui vise prioritairement la vérification des acquis (6 réponses sur 38, soit un taux de 15.78 %). Nous pouvons voir ce taux à la hausse si nous lui ajoutons le nombre de choix pour les propositions « recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques et vérifier les acquis », «réguler l'activité enseignement-

apprentissage / vérifier les acquis » et « recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques, vérifier les acquis et juger après des acquis et reformer les manques ». Aussi, nous avons dénombré pour ces dernières réponses 23 réponses, soit un taux de 60.5% et donc nous avons un taux global de 76.31%.

Ce taux élevé est suivi d'un taux moins élevé qui est pour la fonction de régulation. Nous avons noté 8 réponses pour cette proposition. Ce nombre peut se voir également augmenté si nous lui ajoutons le choix porté pour « réguler l'activité enseignement- apprentissage / vérifier les acquis ».

Par ailleurs, nous nous sommes étonnés lors du dépouillement qu'aucun enseignant n'ait choisi la première proposition «recueillir des informations pour prendre des décisions pédagogiques ». Alors, nous pouvons se poser la question : « Pourquoi les enseignants occultent de percevoir l'évaluation comme étant en premier lieu une collecte de données et d'informations avant de rendre un jugement et prendre une décision ? »

Nous pouvons donc remarquer que la totalité du public interrogé est incapable de déterminer le type d'évaluation. De plus, qu'il n'y a pas une prise de conscience des différents acteurs participant dans l'acte d'évaluation, elle demeure être perçue d'un point de vue restreint, ce qui laisse peu de place à l'apprenant dans cette activité. Enfin, la fonction dominante octroyée à l'évaluation, comme nous l'avons vu à travers les items 3 et 4, est celle de vérification des acquis. Celle-ci va apparemment de pair avec la remédiation : les frontières ne sont pas établies.

- Les représentations des enseignants sur l'auto- évaluation

Pour avoir une idée sur les représentations des enseignants du lycée, cette fois ci, sur la notion de l'auto-évaluation, nous leur avons réservé neuf items du questionnaire. Ils sont conçus comme suit :

1. L'autoévaluation concerne :
 - Seulement l'activité langagière
 - Seulement l'activité linguistique
 - Les deux à la fois.
 - Autre
2. L'entraînement à l'autoévaluation fait partie de l'apprentissage.
 - ◇ oui

non

Commentaire :.....

3. À quel moment pratiquez-vous l'autoévaluation :

à la fin d'un projet ?

à tout moment de l'activité enseignement/apprentissage ?

Autre (préciser)

4. L'autoévaluation tend à devenir continue et permet à l'élève de savoir à tout moment où il en est.

oui

non

Commentaire.....

5. La répartition des activités de l'enseignant favorise-elle la pratique d'une autoévaluation ?

oui

non

Commentaire.....

6. L'autoévaluation intervient avant l'évaluation du professeur.

oui

non

7. Utilisez-vous les grilles d'auto-évaluation proposées dans le manuel scolaire ?

oui

non

8. Si oui, dites comment :

avec une légère modification

sans aucune modification.

9. Pour l'autoévaluation, utilisez-vous des grilles conçues par vous-même ou par des collègues ?

par moi-même

par des collègues

Il est à noter que le nombre d'items réservé à cette partie est plus élevé par rapport à celui de l'évaluation vu la nature de l'objet de notre recherche. Nous voulons, en effet, collecter le maximum d'informations sur les représentations des enseignants sur cette notion.

Pour le premier item, qui a pour objectif de dire si l'autoévaluation concerne seulement les activités linguistiques ou les activités langagières ou encore les deux, les participants ont répondu majoritairement en optant pour la troisième proposition, c'est –à dire que l'auto-évaluation concerne aussi bien les activités linguistiques que les activités langagières. Le taux de réponses est de 81.57%. Un petit nombre a répondu en choisissant la première proposition, c'est –à –dire que l'auto-évaluation concerne seulement les activités linguistiques, avec un taux de 15.78%. Ajoutons que nous avons enregistré l'abstention d'un seul participant sur les 38.

Aborder l'objet de l'auto-évaluation ne suffit pas, il est intéressant d'analyser également les représentations à propos du moment de cette activité. Ce qui est abordé par les items 2, 3 et 6.

Pour le deuxième item, qui vise de savoir si l'entraînement à l'autoévaluation fait ou non partie de l'apprentissage, tous les participants ont répondu affirmativement. Cependant, certains d'entre eux ont apporté des explications que nous reproduisons ci-dessous :

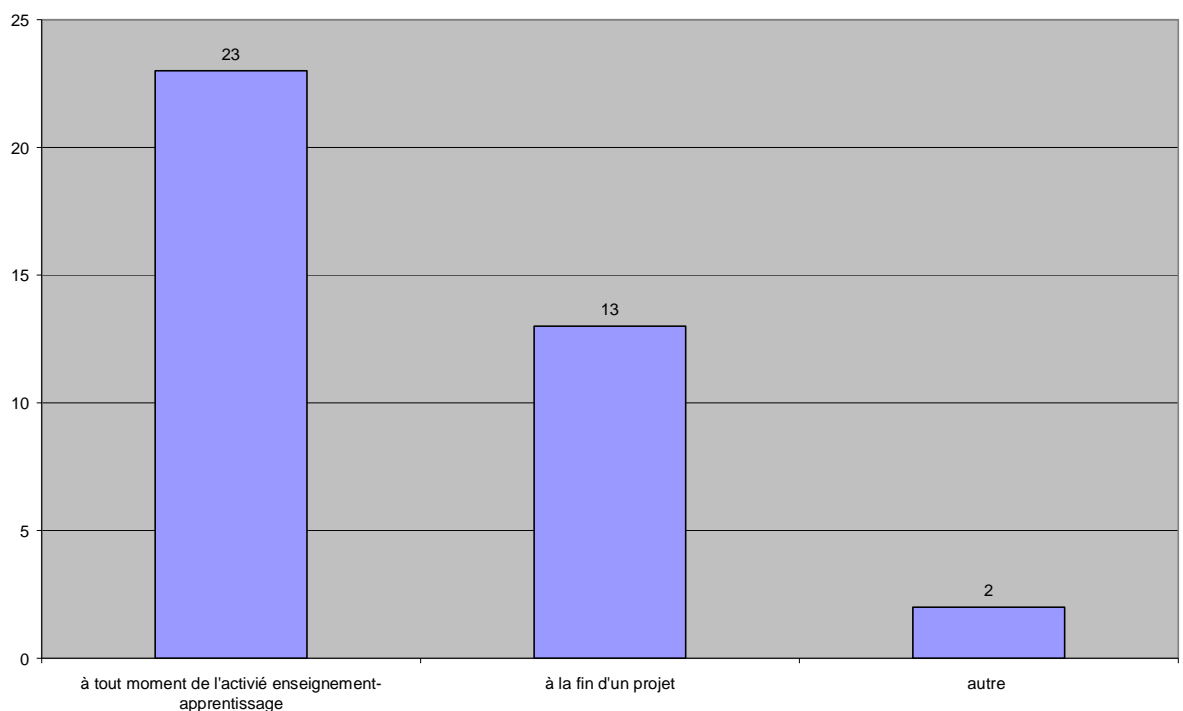
- ◇ L'apprenant prend en charge lui-même.
- ◇ En production écrite, l'apprenant reçoit une grille critériée et s'auto évalue en C/R en revoyant ce qu'il a réinvesti.
- ◇ L'apprenant en faisant face à ses propres erreurs apprend à s'auto évaluer lors des activités (exercices).
- ◇ Il permet à l'élève de consolider ses acquis (apprentissage).
- ◇ Évidemment puisque l'activité de l'autoévaluation se fait tout en apprenant les règles linguistiques (grammaire/conjugaison/ orthographe...).
- ◇ Plus l'apprenant prend conscience de ses lacunes, plus il devient vigilant en matière d'écriture.
- ◇ A partir l'évaluation, on peut savoir les acquis des apprenants.
- ◇ L'élève saura ses lacunes et les auto corrigé.
- ◇ On apprend grâce aux fautes.
- ◇ C'est une partie intégrant de l'apprentissage3

- ◇ L'élève saura où il en est.
- ◇ L'enseignant doit évaluer son rendement en appuyant sur les activités faites en classe.
- ◇ L'élève peut apprendre à s'auto évaluer à l'aide des grilles données dans le manuel.
- ◇ Par le biais des grilles d'auto évaluation données à la fin de chaque séquence, l'élève apprend à s'auto évaluer.

Ces quelques commentaires nous dévoilent que pour certains la frontière entre l'évaluation et l'auto-évaluation n'est pas claire. Les énoncés tels que « l'enseignant doit évaluer son rendement en s'appuyant sur les activités faites en classe » et « à partir l'évaluation, on peut savoir les acquis des apprenants » révèlent qu'il y a confusion au niveau des connaissances.

Quant au troisième item, qui aborde directement la question du moment, il a permis de collecter des informations que nous avons regroupées. La diversité d'opinions des enseignants est représentée par l'histogramme ci-dessous.

Nous notons donc que des 38 participants, 23 disent que l'autoévaluation prend place à tout moment et 13 disent qu'elle ne peut avoir lieu qu'à la fin d'un projet. Deux autres participants ont donc précisé que c'est à la fin de chaque séquence.



Histogramme n°3 : représentations des enseignants envers l'auto-évaluation.

Un taux aussi élevé pour une pratique continue de l'auto-évaluation dans une classe nous incite donc à s'interroger sur la démarche de sa mise en pratique, sur sa place parmi les activités enseignées. La réponse à cette question peut être alors apportée par l'item5. Mais, avant, essayons d'observer les résultats de l'item 6.

Le résultat du dépouillement de celui-ci, qui rappelons-le s'interroge si l'auto-évaluation intervient avant l'évaluation du professeur, a révélé que la majorité a répondu affirmativement et que 3 seulement sont des réponses par la négative. Cependant, un seul avance une explication en indiquant que « vue la surcharge des programmes, on ne peut le savoir qu'à la fin d'une séance de compte rendu de l'expression écrite ».

Revenons, maintenant, à la place qu'occupe l'auto-évaluation dans la pratique enseignante. C'est ce qui nous amène donc à chercher les résultats apportés par l'item5, qui est formulé comme suit : « la répartition des activités de l'enseignant, favorise-elle la pratique d'une autoévaluation ? ». Globalement, la réponse est affirmative. Seulement 7 participants ont avancé que la répartition des activités n'est pas favorable à une mise en pratique d'une auto-évaluation. Ceci est justifié pour certains par le temps qui est très limité ou encore par la surcharge des programmes (les participants n°11, n°27 et n°34). Ces quelques justifications pourraient être vérifiées en comparant ce qui est dit et ce qui est fait réellement en classe. Cependant, nous nous contentons, dans notre cas, d'y répondre en comparant les résultats du dépouillement de l'item5 avec celui de l'item4.

Item 4			Item5		
Oui	Non	Abstention	Oui	Non	abstention
35	3	0	30	7	1

Tableau n°3 : comparaison entre les résultats du dépouillement des items 4 et 5.

Les types de réponses se rapprochent au niveau des deux items. La majorité des participants confirme que l'autoévaluation tend à devenir continue et permet à l'élève de savoir à tout moment où il en est et, que la répartition des activités favorise la pratique de l'auto-évaluation.

De telles représentations sur la notion théorique sur l'auto-évaluation nous incitent donc à chercher celles qui sont maintenant liées aux pratiques de classe. Deux items sont consacrés à ce point, le 11 et le 12. Nous avons réuni les résultats du dépouillement dans le tableau ci-dessous.

Pour l'item 11, nous avons demandé aux enseignants s'ils utilisent les grilles d'auto-évaluation qui sont proposées dans le manuel scolaire. Nous avons pu relever trente réponses par l'affirmative, soit un taux de 78.94%, et sept réponses par la négative.

Les 30 participants qui ont répondu affirmativement n'ont pas tous précisé leur réponse. 27 seulement ont indiqué la manière d'utilisation de ces grilles, c'est-à-dire sans aucune modification ou bien avec une légère modification.

	Oui	Non	Abstention.	Oui/non
Item11	30	7	1	0
Item12	26	7	1	4

Tableau n°4 : les résultats du dépouillement des items 11 et 12.

Nous pouvons donc remarquer que la totalité du public interrogé conçoit majoritairement l'auto-évaluation comme une activité qui concerne aussi bien les activités linguistiques que les activités langagières, qu'elle fait partie de l'apprentissage. Cependant cette majorité, à travers les quelques commentaires apportés au niveau de cette partie du questionnaire, ne distingue pas les frontières entre l'évaluation et l'auto-évaluation. Quant à l'utilisation ou pas des grilles proposées par les manuels scolaires, elle tend vers une utilisation mais avec de légères modifications.

Conclusions partielles

L'outil du questionnaire, que nous avons utilisé pour prendre connaissance des représentations sur les notions d'évaluation et plus particulièrement sur l'auto-évaluation auprès d'un public qui est plus au moins hétérogène, a permis de révéler les points suivants :

- ◇ La totalité du public interrogé est incapable de déterminer le type d'évaluation.

- ◇ De plus, il n'y a pas une prise de conscience des différents agents pouvant exercer l'acte d'évaluation, elle demeure à être perçue d'un point de vue restreint, ce qui laisse peu de place à l'apprenant dans cette activité.
- ◇ Ensuite, la fonction dominante octroyée à l'évaluation est celle de vérification des acquis. Celle-ci, apparemment va de pair avec la remédiation : les frontières ne sont pas établies.
- ◇ Les frontières entre l'évaluation et l'auto-évaluation. ne sont pas établies.
- ◇ Enfin, les grilles d'auto-évaluation sont utilisées avec de légères modifications.

3. Analyse des grilles d'auto-évaluation

Le manuel scolaire de première année secondaire, série sciences humaines, comporte cinq grilles d'auto-évaluation que nous avons décrites dans la partie méthodologique. Nous essayons de les analyser tout en se référant aux travaux réalisés par le groupe EVA. Ce travail d'analyse a pour objectif de mettre en exergue leurs caractéristiques mais plus particulièrement celle du chapitre 2 du projet 3.

Les cinq grilles ont un point commun : elles sont structurées sur le même modèle et elles présentent toutes, quatre critères :

1. Volume du texte
2. Organisation du texte
3. Pertinence des idées
4. Utilisation de la langue

Chaque critère retenu dans la grille est démultiplié en indicateurs. Le nombre de ceux-ci n'est pas le même pour tous. Il varie d'une grille à une autre. Ce que nous pouvons relever à travers la lecture du tableau n°4.

Il est remarquable que chaque grille présente un nombre élevé d'indicateurs par rapport à tel ou tel critère :

- Pour la grille n°1, cinq indicateurs sont prévus pour le critère « pertinence des idées »;
- Pour la grille n°2, cinq indicateurs sont prévus pour le critère « utilisation de la langue »;

- Pour la grille n°3, cinq indicateurs sont prévus pour le critère « organisation du texte»;
- Pour la grille n°4, cinq indicateurs sont prévus pour le critère « utilisation de la langue »;
- Pour la grille n°5, cinq indicateurs sont prévus pour le critère « pertinence des idées »;

Critères	Nombre d'indicateurs				
	Grille 1	Grille2	Grille3	Grille4	Grille5
Volume du texte	1	1	0	1	1
Organisation du texte	3	3	5	5	4
Pertinence des idées	5	4	4	4	5
Utilisation de la langue	4	5	1	3	4

Tableau n°4 : le nombre d'indicateurs classé selon les critères retenus.

Un tel choix pourrait être justifié par la spécificité des objectifs retenus pour chaque chapitre, voire chaque projet.

En effet, les grilles n°1 et n°5 ont toutes les deux le maximum de nombre d'indicateurs, c'est-à-dire cinq, pour le critère « pertinence des idées». Par ailleurs, il faut noter que la grille n°1 prend en charge l'objet d'étude qui est « la vulgarisation scientifique » alors que la grille n°5 a pour objet d'étude « la nouvelle».

En ce qui concerne la grille n°2, nous relevons le nombre maximum d'indicateurs pour le critère « utilisation de la langue ». Ce qui pourrait être expliqué par la nature même de l'objet d'étude qui est l'interview. Celui-ci nécessite effectivement la maîtrise des tournures syntaxiques telle que la phrase interrogative.

Enfin, pour les grilles n°3 et n°4, le nombre maximum d'indicateurs est enregistré pour le critère « organisation du texte». Aussi, ce choix retenu pourrait être justifié seulement pour la

grille n°3. En effet, celle-ci porte sur la structure de la lettre ouverte qui adresse au grand public doit respecter les normes établies par les usagers. En revanche, la grille n°4, qui a pour objet d'études « le fait divers », et ayant un tel nombre élevé d'indicateurs pour ce critère pourrait être justifié par une volonté d'initier les apprenants à la structure du récit.

Reprenons maintenant la pertinence des quatre critères retenus par les concepteurs du manuel selon l'aspect qualitatif.

Pour le critère « Le volume du texte », il relève des aspects matériels de l'écrit, au niveau du texte dans son ensemble selon la terminologie du groupe EVA. Cet aspect matériel est encore repris parfois au niveau du quatrième critère, à savoir « l'utilisation de la langue ». En effet, nous pouvons trouver dans cet aspect matériel particulièrement au niveau du mot à travers des indicateurs tels que :

- ◇ « J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles » au niveau de la grille 1.
- ◇ « J'ai soigné la ponctuation. », « j'ai fait attention à l'orthographe des mots » au niveau de la grille 2.
- ◇ « J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots » au niveau de la grille 4.

Ainsi, le premier critère « volume du texte » et le quatrième critère « utilisation de la langue » relèvent plus de l'aspect matériel du texte et de la phrase. Toutefois, le quatrième critère comporte des indicateurs qui relèvent d'autres aspects que nous aborderons plus loin.

Pour le deuxième critère « organisation du texte », retenu dans les grilles d'auto-évaluation, il relève globalement de l'aspect pragmatique. Toutefois, il y a quelques indicateurs qui relèvent plutôt de l'aspect sémantique. Le tableau suivant illustre cette répartition des indicateurs qui sont regroupés sous le critère « organisation du texte » selon les aspects pragmatique et sémantique.

Aspects	Grille	Indicateurs pour le critère « organisation du texte »
pragmatique	N°1	- J'ai élaboré le plan détaillé du texte. -J'ai veillé à assurer la cohésion de mon texte par l'emploi des substituts. -J'ai veillé à relier les différents paragraphes entre eux et les différentes phrases entre elles.
	N°2	-J'ai utilisé une formule d'ouverture de l'interview et une formule de clôture. -Les questions ont permis d'organiser le texte. - J'ai utilisé un des moyens possibles pour indiquer les changements. d'interlocuteurs.
	N°3	- J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position. - J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution. -J'ai produit un plan par accumulation. -J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument. -Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
	N°4	J'ai rédigé une introduction qui donne les circonstances de l'événement. -J'ai organisé mon texte chronologiquement. - J'ai rédigé trois paragraphes pour marquer les différents moments de l'événement. -J'ai rédigé une conclusion.
	N°5	- J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler la situation initiale et le processus de transformation. - J'ai utilisé un mot de liaison pour articuler le processus de transformation et la situation finale. -J'ai utilisé de façon adéquate les temps du récit pour assurer la cohésion de mon texte.
sémantique	N°4	J'ai utilisé des adverbes et des conjonctions exprimant le temps.
	N°5	-Toutes les phases du récit sont présentes dans mon récit.

Tableau n°5: répartition des indicateurs selon les aspects pragmatique et sémantique.

Nous remarquons une prédominance des indicateurs relevant de l'aspect pragmatique par rapport à l'aspect sémantique au niveau des cinq grilles: 18 indicateurs pour le premier aspect contre 2 pour le second.

Ainsi les indicateurs relevant de l'aspect sémantique n'apparaissent qu'au niveau des grilles 4 et 5, qui ont pour objets d'études le fait divers et la nouvelle. Alors nous nous demandons : ces indicateurs sont-ils choisis délibérément? Ont-ils un lien avec le type de texte à rédiger?

En ce qui concerne le critère « pertinence des idées », les indicateurs qui sont mentionnés dans les cinq grilles sont de deux types : les uns peuvent être classés sous l'aspect pragmatique tandis que les autres renvoient à l'aspect morphosyntaxique. Aussi, nous pouvons noter que certaines grilles ne comportent pas des indicateurs relevant de l'aspect morphosyntaxique, telles que les grilles n°2 et 5. Ce que nous représentons dans le tableau n°6 (page 66).

Or; il est important de souligner que ces indicateurs relevant de l'aspect morphosyntaxique se trouvent introduits dans le quatrième critère « utilisation de la langue ».

Par ailleurs, nous remarquons également une nette prédominance des indicateurs relevant de l'aspect pragmatique par rapport à l'aspect morphosyntaxique au niveau des cinq grilles: 15 indicateurs pour le premier aspect contre 7 pour le second.

Une telle prédominance de l'aspect pragmatique au niveau du deuxième critère ainsi qu'au niveau du troisième critère nous amène à s'interroger sur l'éventuel développement des performances scripturales des apprenants.

Enfin, en ce qui concerne le quatrième et le dernier critère « utilisation de la langue », le classement des indicateurs selon la grille du groupe EVA permet de mettre en exergue divers aspects : sémantique, morphosyntaxique, pragmatique et matériel.

Nous soulignons la prédominance des indicateurs relevant de l'aspect morphosyntaxique, ce qui est bien mis en évidence par le tableau n°7. Cependant, cette prédominance n'apparaît qu'à travers la grille n°5, qui est liée à un projet abordé enfin d'année.

Aspects	Grille	Indicateurs pour le critère « pertinence du texte »
Morphosyntaxique	N°1	-J'ai utilisé le présent. -Je n'ai pas utilisé « je ». -J'ai supprimé tous les moyens d'expression de la subjectivité. -Je n'ai conservé que les informations essentielles.
	N°3	-J'ai utilisé le présent.
	N°4	-J'ai utilisé les pronoms de la troisième personne et le passé composé pour raconter l'événement. -J'ai utilisé « je » pour donner mes impressions, exprimer mes émotions.
Pragmatique	N°1	-J'ai éliminé tous les exemples.
	N°2	-Chaque question posée a permis d'évoquer un aspect du problème. -Chaque réponse est en relation avec la question qui précède. -J'ai pris en compte le statut de mon interlocuteur dans mes répliques. -La situation d'énonciation a été explicitée dans un chapeau ou dans la première réplique.
	N°3	-J'ai pris en compte le statut du destinataire, - Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position. - Mes exemples sont pertinents.
	N°4	- Mon histoire illustre un des proverbes proposés. - J'ai pris en compte les destinataires de mon histoire.
	N°5	Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction. - Trois forces agissantes au moins sont présentes dans mon récit. - J'ai introduit aux bons endroits des énoncés descriptifs et des énoncés au style direct (ou indirect). - Je ne me suis pas impliqué dans mon récit. - Mon récit a un « intérêt humain ».

Tableau n°6: répartition des indicateurs selon les aspects pragmatique et morphosyntaxique.

D'autres indicateurs relevant, cette fois-ci; de l'aspect matériel sont nettement introduits dans ce quatrième critère pour la grille n°2 dont l'objet d'études, rappelons-le, est l'interview.

En revanche, les indicateurs relevant de l'aspect sémantique demeurent les moins représentés. Nous comptons seulement deux indicateurs pour le quatrième critère. Aussi, si nous rajoutons ces deux indicateurs aux précédents déjà relevés pour le critère « organisation des textes » nous comptabilisons en tout quatre indicateurs.

A travers cette lecture des grilles d'auto-évaluation, qui sont proposées par le manuel, nous pouvons donc noter qu'elles donnent de l'importance aux aspects matériels en premier lieu du point de vue du nombre de critères. En effet, nous avons relevé deux critères rien que pour ce point de vue voire cet aspect. Les deux critères en question sont le volume et l'utilisation de la langue.

Cependant, si nous comptons le nombre d'indicateurs renvoyant à un aspect déterminé, nous pouvons remarquer la prédominance de l'aspect pragmatique. Le nombre des indicateurs de celui-ci est très élevé au niveau des cinq grilles analysées. En effet, nous trouvons 36 indicateurs au niveau du critère « organisation du texte », au niveau du critère « pertinence des idées » et également au niveau du critère « utilisation de la langue ».

Quant aux indicateurs relevant des aspects morphosyntaxique et sémantique, ils prennent une place moindre. Nous avons repéré 14 indicateurs liés à l'aspect morphosyntaxique qui se trouvent au niveau du troisième critère et du quatrième critère. Alors que seulement quatre indicateurs sont relevés pour l'aspect sémantique.

Par conséquent, nous nous interrogeons sur le déséquilibre des indicateurs relevés sur le plan quantitatif et qualitatif.

Aspects	Grille	Indicateurs pour le critère« utilisation de la langue ».
Sémantique	N°1	-J'ai utilisé le lexique relatif au thème traité.
	N°4	-J'ai utilisé un vocabulaire en relation avec le thème que j'ai choisi.
Morphosyntaxique	N°1	-J'ai produit des phrases déclaratives.
	N°2	-J'ai utilisé correctement les phrases interrogatives.
	N°4	-J'ai utilisé correctement le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait.
	N°5	-J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la relation d'événements. - J'ai employé l'imparfait dans la description. - J'ai employé les temps du discours dans les énoncés au style direct. - J'ai fait attention à la concordance au style indirect.
Matériel	N°1	- J'ai fait attention à l'orthographe des mots et au respect des règles.
	N°4	-J'ai fait attention à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots.
	N°2	-J'ai soignée la ponctuation. - j'ai fait attention à l'orthographe des mots.
pragmatique	N°1	- J'ai évité de reprendre des phrases entières du texte.
	N°2	-J'ai utilisé l'injonction atténuée. - J'ai évité d'utiliser des expressions familières.

Tableau n°7 : classement des indicateurs du critère « utilisation de la langue ».

4. Analyse de la production écrite des élèves

Nous rappelons que nous avons pu récolter 12 productions pour chacun des deux groupes : l'un témoin et l'autre expérimental. Ce dernier, a poursuivi un protocole qui a été déjà décrit dans la partie méthodologique.

Pour pouvoir analyser les copies des élèves, nous avons pris trois critères que nous présentons comme suit :

Critère n°1	Critère n°2	Critère n°3
Chaque phase du schéma narratif remplit bien sa fonction	Les forces agissantes dans le récit (cf. partie méthodologique)	J'ai employé les temps du récit : passé simple et imparfait dans la narration des événements.

Ces trois critères choisis figurent sur la grille de l'auto-évaluation du manuel scolaire. Ils ont fait l'objet d'une explication explicite et approfondie avec le groupe expérimental.

◇ Le groupe témoin

Le groupe témoin est constitué de 12 apprenants. Ils ont répondu à la consigne proposée sans aucune utilisation de la grille d'auto-évaluation. Nous regroupons les données dans le tableau suivant :

Participant	C1	C2	C3 : imparfait et passé simple	
N°1	Rempli partiellement	Rempli dès le premier jet	Non rempli	Non rempli
N°2	Rempli partiellement	Partiellement rempli	Non rempli	Non rempli
N°3	Rempli en partie seulement	Rempli dès le 1 ^{er} jet	Non rempli	Non rempli
N°4	Rempli partiellement	Rempli dès le 1 ^{er} jet	Rempli partiellement	Non rempli
N°5	Rempli partiellement	Rempli dès le premier jet	Non rempli	Non rempli
N°6	Partiellement	Rempli partiellement	Non rempli	Rempli partiellement
N°7	Rempli	Rempli	Non rempli	Non rempli
N°8	Rempli	Rempli	Non rempli	Non rempli
N°9	Rempli	Rempli	Non rempli	Non rempli
N°10	Rempli partiellement	Rempli	Non rempli	Non rempli
N°11	Rempli partiellement	Non rempli	Non rempli	Non rempli
N°12	Non rempli	Non rempli	Non rempli	Non rempli

Tableau n°8 : degré d'accomplissement de la tâche par le groupe témoin.

Le participant n°1

Il accomplit partiellement le premier critère : il n'y a pas de situation finale ni dans le 1^{er} jet ni dans le deuxième. De plus, la situation du déroulement des événements n'est pas articulée avec la situation finale. Quant au deuxième critère, il est plus au moins rempli.

Il faut noter que la copie de ce participant révèle des difficultés d'ordre syntaxique qui rendent le texte incompréhensible. Les quelques verbes lisibles sont conjugués au présent de l'indicatif dans les deux jets.

Le participant n°2

Ce participant n'a respecté le premier critère que partiellement. Il arrive à bien marquer les deux premières phases du récit dès le 1^{er} jet. Cependant, il occulte totalement la troisième phase. De plus, le 2^{ème} jet a été bizarrement écourté avec l'élimination des actions du héros. Ainsi, le deuxième critère se trouve partiellement accompli dans le 2^{ème} jet.

Quant au troisième critère, il n'est pas rempli en totalité. Les verbes de la première phase ainsi que de la deuxième sont conjugués au passé simple.

Le participant n°3

La copie révèle un respect du premier critère en partie seulement dans la mesure où la situation finale n'est pas marquée. Cependant, le deuxième critère est accompli entièrement. Quant au troisième, il n'est pas respecté.

Le participant n°4

La copie révèle que le premier critère n'est rempli que partiellement. En revanche, le deuxième est accompli. Enfin, le troisième critère ne l'est pas.

Le participant n°5

Le participant a accompli le premier critère partiellement, il ne sait pas utiliser à bon escient l'indicateur temporel de la première phase. Le troisième critère n'est pas rempli, un seul verbe est conjugué au passé simple alors que le reste des verbes du texte sont mis au présent de l'indicatif ou au passé composé.

Le participant n°6

Il n'a pas bien marqué la situation initiale. Les forces agissantes ne sont pas présentes en totalité. Il a omis « les bourgeois » comme destinataire de l'objet de la quête. Le troisième critère n'est respecté que partiellement car on retrouve l'emploi du présent à la place de l'imparfait dans la phase initiale, de plus les verbes de la phase de déroulement des événements sont conjugués au passé simple ou au présent de l'indicatif. Il faut noter que ce participant n'a pas réécrit son texte.

Le participant n°7

Les deux critères sont bien remplis par ce participant. Les verbes ne sont pas conjugués à l'imparfait dans la situation finale et aucun verbe de la phase des événements n'est mis au passé simple.

Le participant n°8

La copie révèle que les deux critères sont bien respectés. Les verbes de la phase initiale sont conjugués au passé simple. De plus, il y a alternance de l'emploi du présent, du passé simple et de l'imparfait dans la phase du déroulement des événements. Cependant, nous pouvons relever que cette copie fait exception par rapport aux précédents. En effet, il y a quelques révisions faites dans le 2^{ème} jet tels que : « *il propose" devient "il proposa", " se dirige" est remplacé par" se dirigea"*

Le participant n°9

Il remplit le premier critère mais avec quelques lacunes au niveau de l'emploi des indicateurs temporels. Il mentionne tous les actants. Mais, il ne conjugue pas correctement les verbes aux temps demandés. Il faut noter par ailleurs que le deuxième jet de ce participant révèle des lacunes plus importantes que le 1^{er} jet.

Le participant n°10

La copie montre que la phase initiale est omise au niveau du premier jet mais rétablie dans le deuxième avec une construction syntaxique incorrecte (les verbes sont omis). Les forces agissantes sont également mentionnées. Quant au troisième critère, il n'est pas respecté : les verbes sont mis au présent de l'indicatif dans la phase du déroulement des événements.

Le participant n°11

Les trois moments du récit sont présents dans le texte de ce participant, seulement ils ne sont pas bien marqués. Les verbes sont conjugués au présent. Il faut noter que ce participant n'a pas réécrit son récit.

Le participant n°12

Ce participant n'écrit pas son récit en totalité. Il se contente de la phase initiale et d'un seul jet. L'indicateur de temps est bien marqué et les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.

Conclusions partielles

Nous reprenons les données ci-dessous dans un tableau qui illustre le taux d'accomplissement de la tâche pour chaque critère retenu.

Critères	C1	C2	C2-1	C2-2
Nombre de participants ayant accompli la tâche	3	8	0	0
Nombre de participants ayant accompli la tâche partiellement	8	2	1	1
Nombre de participants n'ayant pas accompli la tâche	1	2	11	11

Tableau n°9 : le taux d'accomplissement de la tâche.

Il ressort de ces données que les apprenants du groupe témoin arrivent plus au moins à réaliser le premier critère. En effet, 8 remplissent partiellement le critère alors qu'il ne l'est totalement que par trois participants.

Au niveau du deuxième critère, la majorité arrive à accomplir la tâche demandée : huit participants remplissent entièrement le critère dès le premier jet. Alors que deux emploient les forces agissantes correctement dans leurs récits et arrivent à accomplir le critère.

Pour le troisième critère, nous remarquons qu'il pose des difficultés aux apprenants. Seulement deux d'entre eux arrivent à remplir partiellement la tâche demandée.

Le groupe expérimental

Ce groupe expérimental est constitué également de 12 participants comme le groupe témoin. Il répond à la consigne d'écriture et il reçoit des recommandations pour bien utiliser la grille d'auto-évaluation. Aussi, nous tentons de dévoiler l'effet de l'utilisation de cette grille sur la qualité de leurs productions.

Pour cela, nous nous sommes attachés à compter le taux de réalisation des trois critères, faisant l'objet d'apprentissage, pour chaque participant. Puis, dans un second temps, pour mieux mesurer l'effet de l'utilisation de la grille proposée, nous analyserons les quelques modifications opérées le long des jets d'écriture.

Participant	C1	C2	C3 : imparfait et passé simple	
N°1	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli dès le premier jet	Rempli au 3 ^{ème} jet	Rempli partiellement au 3 ^{ème} jet : les corrections apportées concernent seulement le déroulement des événements.
N°2	Rempli partiellement à partir du 3 ^{ème} jet	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Non rempli	Non rempli
N°3	Rempli au 3 ^{ème} jet	Rempli partiellement. Il a omis d'indiquer l'un des actants	Non rempli	Non rempli
N°4	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli au niveau du 3 ^{ème} jet	Non rempli
N°5	Rempli dès le 1 ^{er} jet	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli	Rempli partiellement
N°6	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Partiellement rempli	Non rempli
N°7	Rempli partiellement	Respecté	Non rempli	Non rempli
N°8	Non rempli	Non rempli	Non rempli	Non rempli
N°9	Rempli à partir du 3 ^{ème} jet.	Rempli dès le premier jet	Non rempli	Non rempli
N°10	Non rempli	Non rempli	Non rempli	Non rempli
N°11	Partiellement rempli	Rempli (3 ^{ème} jet)	Partiellement accompli au niveau du 3 ^{ème} jet.	Partiellement accompli
N°12	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli dès le 1 ^{er} jet.	Rempli	Non rempli

Tableau n°10 : degré d'accomplissement de la tâche par le groupe expérimental.

Le participant n°1

Il a accompli la tâche correctement. On peut démontrer qu'il a compris la consigne qui lui a été assignée. Il a pu arriver à s'auto évaluer dès le premier jet pour la phase initiale de la production écrite. Cependant, nous remarquons qu'il a eu un relâchement d'attention à la fin d'où les incorrections qui ont persisté.

Il faut noter que ce participant souligne lui-même ses erreurs.

Le participant n°2

Il n'a pas pu arriver à remplir le premier critère, à savoir la mise en place de la situation initiale. Mais, il a su le faire à partir du troisième jet où il indique correctement le temps et le lieu avec une présentation de la situation. Il donne une identité au héros.

Il faut noter que le participant n'a pas pu remplir le troisième critère. Nous supposons que les lacunes de ce participant au niveau syntaxique l'empêchent de détecter et d'identifier les erreurs d'ordre morphosyntaxique.

Le participant n°3

Pour le premier critère, ce participant arrive à le remplir. Il n'emploie les trois connecteurs logiques qu'au troisième jet.

Pour le deuxième critère, le participant a occulté de citer l'un des destinataires du schéma narratif : le maire.

Quant au troisième critère, il n'est pas respecté. Tous les verbes sont conjugués globalement au présent de l'indicatif.

Nous pouvons noter que la construction syntaxique des phrases ainsi que l'orthographe pose problème à ce participant.

Le participant n°4

Ce participant remplit au niveau des trois jets le premier critère. Il remplace « un jour » par « il était une fois » dans la situation finale et il a ajouté « finalement » pour la situation finale au niveau du 2^{ème} et du 3^{ème} jet. Une autre précision est ajoutée pour la phase finale du récit en suivant "finalement" par l'expression « le même jour », mentionné dans la grille d'autoévaluation.

Pour le deuxième critère qui a été respecté, nous avons relevé que ce participant a remplacé le mot « bourgeois » par le mot « habitant ».

Le participant souligne ses erreurs et tente d'accomplir le troisième critère. Ce que révèlent les soulignements au niveau du premier jet. Néanmoins, les corrections ne sont effectuées qu'au niveau du 3^{ème} jet.

Le participant n°5

La copie de ce participant comme le premier révèle une activité d'auto-évaluation par les soulignements observés dès le premier jet. Les deux premiers critères sont remplis entièrement par ce participant qui n'hésite pas à attribuer des qualités au héros telles que « fort » et « intelligent » ; et à caractériser la musique par des qualificatifs « doux », « étrange » et « attirant ».

Pour le troisième critère, le participant a pu apporter des modifications pour les temps verbaux de la phase initiale du récit. Mais, il n'a pas pu le faire pour le passé simple en situation du déroulement des événements.

Le participant n°6

Il a su remplir les deux premiers critères. Cependant, le troisième critère n'est pas rempli. Globalement, les verbes ne sont pas conjugués et les rares occasions où ils le sont, c'est au présent de l'indicatif.

Il faut par ailleurs noter que le participant a énormément de lacunes sur le plan morphosyntaxique.

Le participant n°7

Le premier critère n'est pas respecté. Si au premier jet le participant a tenté de rédiger la situation finale, il a totalement occulté cette dernière dès le deuxième jet. Quant au deuxième critère, il est totalement respecté. Les différents actants sont mentionnés. Les verbes sont tous conjugués au présent de l'indicatif.

Le participant n°8

La copie de ce participant révèle des difficultés importantes sur plusieurs plans. Tout d'abord dans la transcription des phrases selon les normes : les lettres sont à peine lisibles. Puis, la construction syntaxique selon les règles est totalement absente au point de rendre l'écrit incompréhensible.

Le participant n°9

Ce participant ne remplit le premier critère qu'à partir du 3^{ème} jet. Dans le 1^{er} jet, nous pouvons noter qu'il n'a pas su utiliser correctement « il était une fois » et « un jour ». Alors que sur la copie du 3^{ème} jet, il propose même de substituer le mot « un jour » par « tout à coup ».

Les verbes des phrases sont pratiquement conjugués au présent de l'indicatif.

Le participant n°10

La copie de ce participant comme celle du participant n°8 révèle des difficultés importantes. Cependant, les phrases sont lisibles. Ce qui nous a permis de déceler un respect du schéma narratif malgré les lacunes au niveau de la construction syntaxique des phrases.

Le participant n°11

Le participant ne respecte le premier critère que partiellement. Les indicateurs du temps des deux premières phases du récit ne sont pas réinvestis ni dans le premier jet ni dans le deuxième mais ils le sont dans le troisième. Notons, par ailleurs que la phase finale est totalement omise dans les trois jets. Cependant, le deuxième critère est respecté dans sa totalité.

Quant au troisième critère, il est à noter que les verbes sont conjugués au présent au cours des deux premiers jets. Néanmoins, nous avons relevé des modifications très nettes tout au long de la rédaction : des phrases sont ajoutées avec des verbes correctement conjugués à l'imparfait au niveau du 3^{ème} jet et d'autres verbes réécrits plus au moins correctement au passé simple.

Le participant n°12

Ce participant a respecté le premier critère en structurant son récit en trois phases et tout en réinvestissant les actants proposés dans la grille. Cependant, il n'arrive pas à employer convenablement les temps du récit.

Conclusions partielles

Le groupe expérimental révèle qu'il arrive à mieux produire tout en respectant plus ou moins les trois critères retenus.

En utilisant la grille d'auto-évaluation, tous les participants sans exception arrivent à respecter le premier critère, à savoir « structurer le récit selon les trois phases et utiliser à bon escient les indices temporels ». L'amélioration est encore plus nette au niveau du nombre de participants ayant accompli partiellement la tâche demandée : il était de 08 dans le groupe témoin, il est passé à 12 dans le groupe expérimental dans le troisième jet.

Pour le deuxième critère, nous nous sommes aperçus qu'il n'y a pas eu une différence dans les deux groupes. Nous interprétons ceci par le fait que les participants se contentent de prendre les actants qui leur étaient donnés.

Critères	C1	C2	C3-1	C3-2
Rempli dès le premier jet	5	7	0	0
Rempli partiellement	2	1	2	3
Rempli à partir du 2 ^{ème} jet				0
Rempli au 3 ^{ème} jet	3	2		0
Rempli partiellement au 3 ^{ème} jet	2	0	4	
Non rempli	0	2	6	9

Tableau n°11 : le taux d'accomplissement de la tâche.

En ce qui concerne le troisième critère, l'utilisation de la grille d'auto-évaluation a aidé les apprenants à mieux accomplir la tâche. Le tableau ci-dessus montre que le nombre est passé de 11 participants pour le groupe témoin n'ayant pas su employer l'imparfait à 6 dans le groupe expérimental. Quant à l'emploi du passé simple, le nombre de participants n'ayant pas accompli la tâche dans le groupe témoin était de 11, il est passé à 9.

Pour mieux comprendre ces améliorations apportées grâce à l'utilisation de la grille, nous présentons dans le tableau suivant quelques exemples.

Participant	1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet	3 ^{ème} jet
N°4	Ils posaient beaucoup de plainte et insista	Ils posaient beaucoup de plainte et insista	Ils posaient beaucoup de plainte et ils insistèrent.
	Un homme étranger vins	Un homme étranger vint	Un homme étranger vint
N°5	Aiment	Aiment	Aimaient
	Des gens qui aiment leurs villes mais ils souffraient.	Des gens qui aiment leurs villes mais ils avait souffré.	Des gens qui aiment leurs villes mais ils souffraient.
	Personne ne put	Personne ne put	Personne ne pouvait ..
N°11	Il accepte	Il accepta	Ils acceptèrent sa demande.
	Les rats et les souris sortis	Les rats et les souris sortis	Les rats et les souris sortirent.

Tableau n°12: quelques exemples de l'impact de l'utilisation de la grille d'auto-évaluation.

Conclusion

L'expérimentation, rappelons-le, s'est déroulée au troisième trimestre, en fin d'année. Ce qui suppose que l'apprenant s'est approprié la capacité d'utiliser les grilles d'autoévaluation. Cependant, nous avons constaté à travers la mise en place de cette expérimentation qui consiste à utiliser une grille d'autoévaluation du manuel, adaptée aux objectifs de la séquence, qu'effectivement elle peut :

- ◇ Aider l'apprenant à améliorer sa production écrite.
- ◇ Répondre à ses besoins réels : la grille que nous avons proposée a pris en considération un critère occulté par les grilles qui sont proposées par le manuel. En effet, celles-ci accordent de l'importance aux aspects pragmatiques et matériels.

CONCLUSION

L'objectif principal que nous nous sommes assigné à travers ce travail, était de montrer que l'utilisation des grilles d'autoévaluation lors de révision et de la réécriture pouvait aider les apprenants à améliorer leurs écrits.

En effet, une première analyse du manuel scolaire a révélé une tentative de conception selon les réformes éducatives actuelles, à savoir favoriser une évaluation centrée sur l'apprenant.

Même si les exemples d'évaluations formatives présentées à la fin d'une séquence, visent une régulation rétroactive, ceci pourrait être une piste pour l'enseignant qui oeuvrerait plus tard pour la mise en place d'une régulation interactive. Encore, faudra-t-il que les enseignants, soient préparés pour cette perspective.

Effectivement, l'analyse de leurs représentations a montré que l'évaluation demeure à être perçue d'un point de vue restreint, ce qui laisse peu de place à l'apprenant dans cette activité.

En outre, les grilles d'autoévaluation proposées par le manuel dans une optique de solliciter une implication plus accrue de l'apprenant dans l'évaluation de ses productions, semblent être plus une piste supplémentaire pour l'enseignant qu'un outil qui peut être directement mis entre les mains de l'élève.

Si ces grilles se révèlent donner de l'importance aux aspects matériels en premier lieu, et aux aspects pragmatiques en second lieu, et qu'elles accordent une moindre importance aux aspects sémantique et morphosyntaxique; ceci n'est qu'une preuve de plus, qu'elles devraient être adaptées aux besoins des élèves, et aux objectifs préalablement définis par l'enseignant.

Par ailleurs, si l'utilisation de ce type d'instrument a déjà monté ses limites lors des séances de compte rendu c'est-à-dire lors des corrections des productions écrites; leur adaptation aux objectifs d'enseignement apprentissage et leur utilisation dans un contexte visant une autoévaluation en amont des productions écrites, a montré qu'elle peut aider l'apprenant à améliorer son écrit.

En effet, l'usage de cette grille d'autoévaluation ne consiste pas à mettre des plus ou des moins sur la grille mais de s'approprier d'abord les critères d'évaluation de la grille qui semblait au premier coup d'œil hors de portée de l'élève, vu le nombre de critères et d'indicateurs qui sont pris en considération.

Limiter le nombre de critères à deux ou à trois au maximum et amener l'élève à se les approprier permet de l'amener à prendre conscience des qualités de la production attendue, et de ce fait, l'aider à apporter des améliorations à son écrit et prendre en charge ses besoins réels, ce qui permettrait une autorégulation.

De plus, la réalisation de la tâche d'expression écrite en classe, permettrait à l'enseignant d'observer l'élève lors du processus d'écriture et lui offrirait l'occasion d'intervenir à chaud ; d'améliorer la mise en œuvre d'une régulation interactive; et de se retrouver par conséquent en plein cœur d'une évaluation formative.

Ainsi, nous croyons que planifier l'acte d'enseignement selon une perspective d'autoévaluation instrumentée, nécessiterait sans doute d'une part, plusieurs occasions pour arriver à une maîtrise de l'outil, et d'autre part, il faudrait prévoir un enseignement différencié pour les élèves en difficulté.

Par ailleurs, associer l'élève dans la formulation des critères sous forme de règles simples tout au long des apprentissages pour pouvoir planifier, écrire et apprécier les qualités de leurs productions, c'est mettre un premier échelon qui mènerait à long terme à l'autoévaluation au sens strict; une compétence à développer parallèlement aux autres compétences de la discipline.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés et cités

1. ABERNOT Y., *les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996.
2. ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., *Évaluation formative et didactique du français*, DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993.
3. ALLAL L., MICHEL Y., *Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite*, in « Évaluation formative et didactique du français, ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD Ph., DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993.
4. ALLAL L., MOTTIER LOPEZ L., *L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française, Synthèse de publications française, in centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, l'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris, 2005. .
5. BESSE H. ; *Méthodes et pratiques des manuels de la langue*, Didier, 1995
6. BRUILLARD E., Les manuels scolaires questionnés par la recherche, UMR STEF et GREYC (équipe ISLAND), IUFM de Créteil, in *Manuels scolaire, regards croisés*, CRDP de Basse Normandie, 2005
7. CUQ J-P., *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international S.E.J.E.R Paris 2003.
8. De KETELE J-M., *L'évaluation conjugulée aux paradigmes, revue française de pédagogie*, pp55-80, vol 103, 1993.
9. GERARD F-M., RØGEIRS X., *Des manuels pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Éditions de Boeck Université, 2003.
10. Groupe EVA, CADEAU J., FINET C., *Évaluer les écrits à l'école primaire* ; Edition HACHETTE ; 1991.

11. LAGHA A., *Le livre scolaire : une nouvelle vision*, in La Refonte de la pédagogie en Algérie, août 2005
12. Ministère de l'Éducation National, Programme d'appui de l'UNESCO à la refonte du système éducatif -PARE-, La refonte la pédagogie en Algérie, Défis et enjeu d'une société.
13. PLANE S., *Écrire au collège, didactique et pratique d'écriture*, Collection « Perspectives didactiques », 1994.
14. -REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Collection didactique du français, 3ème édition 2002.
15. REY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S., *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Éditions de Boeck, 2006.
16. ROEGIERS X., in *L'approche par compétence dans l'école algérienne Programme d'Appui de l'UNESCO du système éducatif (PARE)*, novembre, 2006.
17. ROEGIERS X., *L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Edition de Boeck, 2004.
18. ROEGIERS X., *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves*, in TOUALBI-THAALIBI K., TAWIL S., La refonte de la pédagogie en Algérie.
19. ROEGIERS X., et.De KETELE. J-M, *Pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Éditions de Boeck, 2004.
20. SCALLON G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Edition de Boeck, 2004.

21. SCHNEUWLY B., BAIN D., *Mécanismes de régulation des activités dans les séquences didactiques*, in *Évaluation formative et didactique du français*, ALLAL L., BAIN D., et. PERRENOUD Ph., DEACHAUX et NIESTLE, Paris 1993.

Sitographie

1. CAMPANALE F., Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation, Cours sur l'évaluation, IUFM de Grenoble, avril 1999- mai 2000-janvier 2001.
www.mapreps.com/evaluationcampeval.pdf.
2. CUQ, Conférence : la problématique de l'évaluation en didactique. www.cfec-eg.org/IMG/pdf/Conference_JPCUQ.pdf.
3. DAUDELIN C., DESJARDINS J., DEZUTTER O., THOMAS L., CORIVEAU A., LAVOIE J., BOUSADRA F., HEBERT M., L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse des pratiques au service de la réussite, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol10, N°1, 2007.
ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v10n1/03-Deaudelin.pdf
4. LEBRUN J., LENOIR Y., DESJARDINS J., Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979et 2001 ; Revue de sciences de l'éducation, Vol 30, n°3, 2004.
www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012080ar.pdf.
5. NUNZIATI G., *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers Pédagogiques ; n 280.
www.ac-toulouse.fr/automne_modules.../r7102_61_nunziati.pdf
6. .PERRENOUD Ph. , *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, paru in Bentolila, A. (DIR), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../1995_02.html

7. St-PIERRE L., *L'habilité d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer?*, Pédagogie collégiale, Vol 18 n°1, Octobre 2004.
[www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/St Pierre 18 1.pdf](http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/St_Pierre_18_1.pdf).

« ANNEXES »

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique		<p>① - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?</p>	<p>④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique		<p>② - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>
Morphosyntaxique		<p>③ - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
Aspects matériels		<p>⑩ - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p>	<p>⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>- La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)</p>	<p>⑫ - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>

Tableau EVA

1. Organiser des situations-problèmes...

- | | |
|---|-------------------------------------|
| Le manuel confronte l'apprenant à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie : situations-problèmes, études de cas, simulations... | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Le manuel est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivants et susceptibles de constituer un tout qui prend sens pour l'apprenant. | <input type="checkbox"/> |

2. Faire exploiter des ressources variées

- | | |
|---|--------------------------|
| Le manuel aide l'apprenant à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vas-tu faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? À quelles conditions ?... ») | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter.. | <input type="checkbox"/> |
| Le matériel utilisé, les exemples sont régulièrement tirés de la vie réelle (personnelle, sociale, professionnelle, citoyenne). | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel propose des informations multiples et invite les apprenants à chercher l'information pertinente. | <input type="checkbox"/> |

3. Rendre l'apprenant le plus actif possible

- | | |
|---|--------------------------|
| Le manuel est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants. | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel propose que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles. | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel organise des activités de communication par les apprenants sous des formes diverses. | <input type="checkbox"/> |

4. Organiser des situations d'interaction entre les apprenants

- | | |
|--|--------------------------|
| Le manuel propose des activités qui favorisent les conflits sociocognitifs. | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel propose différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc.) et définit clairement le rôle de l'enseignant. | <input type="checkbox"/> |

5. Favoriser une réflexion des apprenants sur leur action

- | | |
|--|--------------------------|
| Le manuel propose des consignes précises pour guider des « tâches de réflexion ». | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel invite à réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action. | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action. | <input type="checkbox"/> |

6. Favoriser une évaluation centrée sur l'apprenant

- | | |
|---|--------------------------|
| Le manuel associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions. | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel propose des activités d'évaluation invitant l'élève à réaliser des chefs-d'œuvre, des travaux de synthèse et d'intégration... | <input type="checkbox"/> |
| Le manuel propose des outils d'analyse critériée de productions et de performances complexes et aide l'apprenant à se les approprier. | <input type="checkbox"/> |

7. Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux

- | | |
|---|--------------------------|
| Le manuel prévoit des moments de structuration-synthèse des connaissances. Ces synthèses sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert. | <input type="checkbox"/> |
| Dès le début d'une unité, le manuel propose des « structurants antérieurs » qui aident l'apprenant à percevoir la structure de ce qu'il aura à apprendre. | <input type="checkbox"/> |

1^{er} Jet

E 4 1

Il était une fois de Russie qui s'appelle "Hamelin"
Un jour, dans une ville le maire et tout
les habitants souffraient d'un terrible fléau
les rats et les souris attaquaient leur ville
qui l'arriment les habitants posent beaucoup posaient
beaucoup de plaintes chez le maire et
insistèrent de lui de faire trouver une solution
de ce problème pour trouver une solution de ce problème
Un vendredi, un homme étranger vint
à cette ville tout les habitants ont été
furent étonnés de sa taille et sa force
physique physique il dirigea le chemin
vers la maison de maire il lui proposa
de débarrasser la ville contre 100 pi contre 100 pièce
condition qu'il lui paye 100 pièce
d'or le maire décida de faire une
réunion avec les bourgeois et après 2 heures
il acceptèrent avec plaisir. Le jour
l'homme tira de son sac une flûte
d'or tout les habitants furent étonnés
de cette flûte magique après il a
commencé à jouer une musique douce
étrange c'était un air attirant. Soudain
tout les rats et les souris sortirent des trous
et des coffs l'homme intelligent dirigea vers la
rivière et les rats et souris le suivirent. le
jeu de la flûte rentra dans la rivière et
ses souris et rats ^{إمضاء الولي} ~~rentrent~~ ^{ملاحظات الأستاذ (ة):} ~~rentrent~~ c'était
la noyade et la mort des rats et des souris.
et voilà le jeu de la flûte a réussi de débarrasser

2^{ème} jet

Il était une fois, une ville de prusse qui s'appelle Hamelin, le maire et tout les habitants souffraient énormément d'un fléau, les rats et les souris attaquent leur ville qui l'aime, ils posaient beaucoup de plainte chez le maire et insistait de lui de trouver une solution de ce problème.

Un vendredi, un homme étranger vint à cette ville, tout les habitants furent étonnés de sa taille et sa force physique il dirige le chemin vers la maison de maire et lui proposa de débarrasser la ville de rats et souris contre 100 pièce d'or, le maire décida de faire une réunion avec les bourgeois et après 2 h il acceptèrent avec plaisir. L'homme tira sa flûte de son sac une flûte d'or et il commença à jouer une musique douce et étrange c'était un air attirant. Soudain tout les rats et souris sortèrent des trous et caves, l'homme intelligent dirige vers la rivière et les rats le suivirent, le jeu de la flûte s'arrêta dans la rivière. finalement c'était la noyade et la mort des rats, et voilà le jeu de flûte a réussi de débarrasser la ville de rats. tout les habitants étaient heureux et le jeu de

4
2

Il ~~était~~ une fois, une ville de prusse qui s'appelle

Hamelin, le maire et tout les habitants souffraient énormément d'un fléau, les rats et les souris attaquèrent leur ville qui l'aiment, ils possèdent beaucoup de plainte chez le maire et insistèrent de lui de trouver une solution pour ce problème

Un vendredi, un homme étranger vint à cette ville, tout les habitants étaient étonné de sa taille et sa force physique, il dériva le chemin vers la maison de maire et lui proposa de débarrasser la ville des rats et des souris contre 100 pièce d'or, le maire accepta après qu'il ^{avait} bien réfléchi avec plaisir. L'homme tira de son sac une flûte d'or et il commença à jouer une music douce et étrange, c'était un air attirant. Soudain tout les rats et les souris sortèrent des gouse et caves, l'homme intelligent dériva vers la rivière et les rats le suivèrent, le joueur de la flûte magique sentia dans la rivière. Et voila c'était la noyade et la mort des rats

finaléments en même jour la mission était complète, le joueur de la flûte réussira de débarrasser la ville des rats il pris ces 100 pièce d'or et tout les habitants de la ville eurent une vie heureuse et pleine de joie.

4.43

Guemini
Meriem

1^{er} jet.

Un jour
Il était une fois, dans une ville de prusse qui s'appelle
Hamelin, vivait des gens qui aiment leur ville, mais ils
avaient souffert d'un fléau dangereux de manière et les
bourgeois se chargeaient de ^{soigner} le problème trouver des solutions
de ce problème de l'infesté des rats et des souris dans la
région, mais personne ne put.

Un vendredi, ils ~~étaient~~ un jeune homme fort, intelligent
(il fut) avec une flûte magique, il proposa aux maires et
bourgeois de débarrasser la ville des rats et des souris contre
cent pièces d'or, après ~~quelques~~ quelques secondes de réflexion, ils
acceptèrent cette proposition. Le joueur de flûte lui proposa
de trouver une solution finale (pour) qui est pour ce cauchemar
de fléau. (Il tira sa flûte) (Il dirigea vers la rivière)
et tira sa flûte, et sortit ses rats et commença à jouer une air
étrange, donc ^{en} attirant les rats et les souris acceptèrent
cette musique et sortirent des rats et des souris, alors le
joueur de flûte dirigea vers la rivière et fut noyé, tous
les rats et les souris de la ville de Hamelin.

Finalement, le joueur de flûte débarrassa la ville de
~~Hamelin~~ de ce fléau, et à la fin de journée il félicitait
il a partir de sa force des habitants et des maires et bourgeois
et tous étaient calmes, heureux sans problèmes, et le joueur
de flûte devenait le ministre de Hamelin. ce grand
homme [?] L'air devenait calme et tous vivaient
heureux, sans problèmes.

إمضاء الولي:

ملاحظات الأستاذ (ة):

copie n° 5

Il était une fois, dans une ville de prusse qui s'appelle Hamelin, vivait des gens qui aiment leur ville. Mais ils avaient souffert d'un fléau dangereux de mairies et les bourgeois se chargeaient de trouver des solutions de ce problème de l'infestation des rats et des souris dans la région mais malheureusement personne ne put.

Un vendredi, il vint un jeune homme fort, intelligent, avec une flûte magique, puis il propose aux mairies et bourgeois de débarrasser la ville des rats et des souris contre cent pièces d'or. après vingt secondes de réflexion, ils acceptèrent cette proposition. Le jeu de flûte promit les habitants de trouver une solution la plus possible de cette cauchemar. Il tra sa flûte en or dans un sac et commença à jouer un air étrange, deux et attirant les rats et les souris sortèrent des caves, et des maisons, le jeu de flûte dirigé vers la rivière et fut noyé tous les rats et les souris de la ville de Hamelin.

Finalement, ce jeune homme fut débarrassé la ville de ce fléau et à la fin du journée il félicitait à partir des habitants et mairies et bourgeois, tous vivaient calme, heureux, sans problème et le jeu de flûte devenait un ministre de Hamelin.

Il était une fois, dans une ville de Prusse qui s'appelait Hamelin, vivait des gens qui aimaient leur ville, mais ils souffraient d'un fléau dangereux. Le maire et les bourgeois se chargeaient de trouver des solutions de ce problème de l'infestation des rats et des souris dans la région. Malheureusement personne ne pouvait.

Un jour, il vint un jeune homme fort, intelligent, avec une flûte magique, il proposa aux maires et bourgeois de débarrasser la ville des rats et des souris contre cent pièces d'or, après quelques secondes de réflexion ils acceptèrent cette proposition. Le joueur de flûte promit aux habitants de trouver des solutions le plus tôt possible de ce cauchemar. Il tua sa flûte en or de son sac et commença à jouer un air bizarre, étrange, donc les rats et les souris furent attirés par cette musique et sortirent des toits, des igouanes. Le joueur de flûte dirigea vers la rivière et fut noyé tous les rats et les souris de la ville de Hamelin.

À la fin de la journée, il félicita à partir des habitants et maires et bourgeois, la ville revenait calme et tous vivaient heureux sans problème. Le joueur de flûte devenait un ministre de Hamelin. Tout ce qui est dur il est fragile.

Fellouh Amel

1^{er} jet

un jour dans une ville de province qui s'appel
Hamelin
les habitants de cette ville ont un problème
des rats et des souris qui a commencent a manger
Tous le reserve de la ville
un vendredi il arriva un homme avec
une flûte magique qui il a proposer aux
maire et le bourgeois de la ville de
de barasser les rats et les souris contre 100
pieces d'or puis il accepte et tua sa flûte
ensuite il commença a jouer une musique
étrange donc les souris et les rats
sorti des maisons et des cafs
le joueur de flûte se dirige de la
rivier et les rats le suivre moyade et
rats mourir

إمضاء الولي:

ملاحظات الأستاذ (ة):

copie n° 11

A

un jour dans une ville de pierre qui s'appelle ² sur Jet
Hamelin

les habitans de cette ville ont
un problème des rats et des souris qui
a comence a manger tous le reservoir de la
ville

un vendredi il arriva un homme avec
un flut magique qu'il a propose aux meins
et les bourgeois de la ville de barasser
les rats contre 100 piécs d'or puis il
accepta il tua sa flute ensuite il
comença a jouer une musique étrange
les souris s'etis des maison et des
cafs

le joueur de flute de dirige de
la rivier et les rats le suivirent
navade et meins

Fin 2

Il était une fois, dans une ville d'Espagne qui
s'appel Hamelin, des habitants de cette ville
souffraient d'un grand problème qui touchait
Tous le reserve de la ville à partir des rats
et les souris mais personne ne trouvait des
solutions de se trouble.

un vendredi, il arriva un homme avec une
flûte magique, il proposa aux meins et les bourgeois
de la ville de se débarrasser les rats et les souris
contre cent piécs d'or puis il acceptèrent cette
demande.

Il tua sa flûte de son sac ensuite il comença
à jouer un musique étrange, douce, les rats
et les souris sortirent des maisons et les rats
le jeu de flûte dirige de la rivière et leur
suivaient joyeusement et mourir.

E 2 3

→ enjambi
Nessime.

des jet

Un jour de ville. Il était une fois, un jour de vendredi
dans une ville russe. Le moine et le bourgeois, de cette
ville demander un homme qui tues les rats et souris
de la ville.

Un jour, un vendredi, un homme, se présente il
arriva pour débarrasser la ville, il propose le moine
et le bourgeois, mille cent roubles.
Le moine et le bourgeois accepte il prendre leur flûte
et commença jouer et les rats et souris déjà partie
dans un égout et suivre le joueur et le joueur
moyen tout les rats et les souris dans un ruisseau
finallement le joueur de flûte a réussi de débarrasser
la ville de l'ameuse des rats des souris et donner
leur ~~100~~ 100 roubles.

1 5 2

2^{em} jet

- Il était une fois, un jour, de Vendredi dans une
ville russe, le maire et le bourgeois de cette ville
demandes un homme qui tués les rats et souris
de la ville.

- un jour, un Vendredi, un homme de Russie il
arriva pour débarrasser la ville, il propose le maire
et le bourgeois ville conte est pièces d'or
de l'air et le bourgeois accepte il prende leur flute
et commença jouer et les rats et souris déjà
sortie dans un zigzag et suivent le et le joueur
moyes tout les rats et les souris dans un ruisseau.
finalement le joueur de flute a réussi débarrasser
la ville de hameçon des rats des souris et donnée
leur un pied d'or.

1 1 1

1^{er} Jet

..... un jour dans une ville de peuples qui appelle Hamelin.....
..... vivait des gens qui aiment leurs ville..... qui plain des rats et
..... des souris qui mange tout les réserves.....

إمضاء الولي:

12

ملاحظات الأستاذ (ة):

il était une (1^{er} page)

un jour dans une ville s'appelle Hamelin un grand groupe de souris ~~elles~~ infesta la ville et mangent tout ce qui avoisine dans la ville. Le maire et les bourgeois de la ville veulent débarrasser ce groupe de rats et de souris mais ils ne savent pas comment faire ça. un jour un joueur de flûte arrive dans cette ville et il a proposé au maire et au bourgeois de débarrasser la ville de ce groupe de souris et de rat contre cent pièce d'or. le maire accepte alors le joueur de flûte tire sa flûte magique en or et commença à jouer un air si attirant et étrange, tout les rats et les souris sortent de leur cache et suivent le joueur de flûte qui est dirigé à la rivière. le joueur de flûte entre dans la rivière au même temps il joue à sa flûte. tout les rats et les souris sont noyés dans la rivière et il sont débarrasser de cette ville et la mission de joueur de flûte est réussite.

إمضاء الولي:

ملاحظات الأستاذ (ة):

copie n°3

2^{ème} get

Il était une fois dans une ville s'appelle hamelin un grand groupe de souris infester la ville et manger tout ce qui avoit dans la ville.

Le maire et les bourgeois de la ville veulent debarrasser ce groupe de rats et de souris mais il ne savent pas comment faire ca.

Un jour, un joueur de flûte arrive a cette ville et il a proposé au maire et au bourgeois de debarrasser la ville de ce groupe de souris et des rats contre cent piece d'or, le maire accepte alors, le joueur de flûte tire sa flûte magique en or, et commença a jouer un air attrant et étrange.

Tout les rats et les souris sortent de son cache et suivent le joueur de flûte qui est diriger du nouveau ravier.

Le joueur de flûte entre dans la ravier au même temps il joue a sa flûte.

Tout les rats et souris sont mangés dans la ravier et il sont debarrasser de cette ville.