Revue de Traduction et Langues Volume15 Numéro 01/2016, pp. 47-54
Journal of Translation and Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

L'auto-évaluation en Faveur de L'Écrit au Collège Algérien

Self-assessment in favor of Writing at the Algerian College

Beldjouidi Yamouna Salma
Université de Tlemcen Abou Bakr Belkaid-Algérie
beldjoudi.salma.g6@gmail.com
Benamar Rabéa
Université de Tlemcen Abou Bakr Belkaid-Algérie
bena13aix@yahoo.fr

To cite this paper:
Beldjoudi, Y. S., & Benamar, R. (2016). L'auto-évaluation en Faveur de L'Écrit au Collège Algérien. *Revue Traduction et Langues 15(1),* 47-54.

Abstract: *Although recent reforms give primacy to the oral skill, the fact remains that the evaluation focuses on writing. Scriptural authority is the primary objective of teaching/learning of the French language that requires specific skills: mastery of morphosyntax, style, vocabulary, different from that of the oral skilll. Nevertheless, this not always easy because many learners have difficulty with writing because of their writing deficiencies. To overcome these shortcomings, we believe it would now involve the learner in his own scriptural evaluation. The tools for this type of evaluation (among others, the Self-evaluation) are available in textbooks. The aim of our study, subscribed in the field of didactics of writing, would be to check the usefulness and effectiveness of this type of proficiency testing tool with students of middle school in Algeria.*
Keywords: *self-evaluation, formative evaluation, didactics of the writing skill, teaching and learning French as a foreign langage.*
Résumé : *Même si les dernières réformes donnent la primauté à l'oral, il n'en demeure pas moins que les évaluations portent essentiellement sur l'écrit. La compétence scripturale constitue l'objectif primordial de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et nécessite des aptitudes précises, différentes de celle de l'oral. Bon nombre d'apprenants éprouvent des difficultés à l'écrit. Pour pallier à ces insuffisances, nous pensons qu'il faudrait désormais impliquer l'apprenant dans sa propre évaluation scripturale. Les outils pour ce type d'évaluation (entre autres, la grille d'auto-évaluation) sont disponibles dans les manuels scolaires. Notre étude, qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, ambitionne comme objectif de vérifier l'utilité et l'efficacité de ce type d'outil de contrôle de compétences auprès d'élèves du cycle moyen en Algérie.*
Mots clés : *auto-évaluation, évaluation formative, didactique de l'écrit, l'enseignement/apprentissage du FLE.*

Corresponding author : Beldjoudi Yemouna Selma

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu un enjeu de taille de par la dynamique du changement, et ce, au niveau mondial. L'Algérie n'est pas restée à l'écart de cette dynamique de changement. Bien au contraire, plusieurs efforts ont été fourni, et ce, à travers les différentes réformes éducatives qui tendent à encourager les jeunes algériens à apprendre les langues étrangères, d'une manière générale et le français, en particulier. À titre d'exemple, la réforme éducative de 2003 a apporté bon nombre de changements aux contenus et aux méthodes d'enseignement. Elle permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre, et ce, notamment en l'impliquant dans son apprentissage. Ainsi, l'apprenant n'est plus passif mais il participe activement à son apprentissage.

L'enseignement du français, au cycle moyen en particulier, exige de l'apprenant une certaine maîtrise de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif dans ce palier se résume à l'apprentissage du français comme outil de communication. La production écrite représente l'aboutissement de tout apprentissage c'est la raison pour laquelle, l'écrit tient une place primordiale dans les programmes algériens de l'enseignement du FLE.

Ceci dit, cette tâche n'est pas toujours évidente, force est de constater que bon nombre d'apprenants éprouvent d'énormes difficultés à écrire et les raisons peuvent être multiples. Certains didacticiens (Reuter, 1996) affirment que ces carences sont dues au fait qu'aujourd'hui il n'est plus question de donner une consigne d'écriture et d'attendre le produit final pour ensuite procéder à 'la chasse aux fautes'.

Le rôle de l'enseignant est désormais de guider l'apprenant lors de la rédaction. D'autres pensent que cela est dû au fait que les apprenants ne participent pas dans l'élaboration des critères de réussite pour rédiger un texte (Veslin & Veslin, 1992) ou bien ne comprennent pas la consigne d'écriture (Reuter, 1996).

Dans le programme de 4^{e} année moyenne, la séance de production écrite est appelée évaluation formative. Cette dernière a pour objectif de vérifier le degré d'acquisition des connaissances abordées le long de la séquence. Elle est accompagnée d'une grille d'auto-évaluation, nouvellement introduite dans le programme. Elle sert à guider l'apprenant lors de la rédaction de son texte.

Cette nouvelle activité a attiré notre attention, dans la mesure où elle apporte de l'aide à l'apprenant en difficulté lors de la rédaction. A cet effet, nous avons choisi de nous interroger sur l'apport de la grille d'auto-évaluation dans l'amélioration des habilités scripturales des apprenants dans la mesure où cette activité permet à l'apprenant de porter un jugement critique sur son écrit, de prendre conscience de ses difficultés mais aussi d'y remédier.

Ainsi, tout au long de cette étude, nous essayerons d'apporter des éléments de réponse au questionnement suivant :

La grille d'auto-évaluation serait-elle un des procédés didactiques qui pourrait améliorer les habilités scripturaux de l'apprenant ? Si c'est le cas, comment doit-on gérer cette nouvelle activité pour qu'elle soit plus rentable ?

Nous avons retenu l'hypothèse suivante :

- Une initiation préalable à l'auto-évaluation pourrait contribuer davantage à l'amélioration du niveau des apprenants en production écrite.
- Notre objectif sera alors de vérifier l'apport de la grille d'auto-évaluation dans l'amélioration de la qualité des écrits.

- Notre recherche s'inscrivant dans le champ de la didactique de l'écrit, nous aborderons tout d'abord les notions relatives au thème ici traité.

Puis, nous présenterons les conditions dans lesquelles nous avons recueilli notre corpus pour terminer par l'analyse de ce dernier).

2. Écrit/ Écriture/Réécriture

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue, l'écrit possède une grande part des activités et écrire, c'est produire du texte. Ce qui suppose des connaissances liées aux caractéristiques d'organisation d'un texte.

Pour J. Jolibert (1994), l'écriture « répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces » (ibid. 11).

Ainsi, l'écriture suppose une action ; en d'autres termes une production de texte, en situation réelle de communication ; ce qui est le cas dans notre étude. Néanmoins, l'écriture ne se limite pas à l'action d'écrire et ne se limite pas seulement au bagage linguistique.

Ecriture et réécriture sont deux notions récurrentes dans le domaine de l'écrit car elles représentent des étapes importantes dans le processus rédactionnel.

La réécriture est vue comme étant un retour sur le texte. Elle consiste à donner une nouvelle version d'un texte déjà écrit. La réécriture « repose sur une relation de dérivation d'un texte A vers un texte B. L'élément repris n'est pas seulement présent dans e texte second, il y est transformé suite à des opérations » (Genette, 1982 : 9)[1].

Pour H. Béhar (1988) aussi, la réécriture « désigne à la fois une pratique, un concept et une catégorie esthétique […] toute opération consistant à transformer un texte de départ A pour aboutir à un nouveau texte B, […] (ibid, p.153).

Par conséquent, la réécriture est une relation unissant un texte B à un texte antérieur A, sur lequel il se greffe. Le texte B ne pourrait nullement exister tel quel sans le texte A, dont il résulte. Le texte B prend naissance suite à de nombreuses opérations. De la sorte, l'acte de réécriture n'est possible que s'il fait suite à celui de l'écriture. L'apprenant doit donc avoir une stratégie de production écrite car l'écrit c'est réfléchir, trier, raisonner car chaque écrit sous-entend des enjeux.

Notre souci de définir la réécriture revient au fait que nous allons recourir à cette notion dans notre volet pratique, au moment où nous allons demander aux apprenants de réécrire leurs textes mais en tenant compte de la grille d'auto-évaluation. En effet, ils devront réécrire leur texte en utilisant cette grille. Nous noterons ici l'apport de la psychologie cognitive[2] vu qu'elle se propose d'analyser les opérations mentales complexes (comme la révision, par exemple) et considère que l'écrit en fait partie. Pour la plupart des modèles de scripteurs[3], écrire : c'est planifier, mettre en mots et réviser son

[1] Ici, ce que G. Genette nomme 'hypertextualité' correspond aux caractéristiques de la réécriture en ce sens où il y a processus de transformation du texte antérieur.

[2] La psychologie cognitive est connue par les travaux sur l'intelligence, la résolution de problèmes ou le traitement complexe de l'information. Selon cette théorie, l'être humain est conçu comme un système de traitement de l'information qui doit mobiliser plusieurs opérations mentales pour réaliser une tâche cognitive.

[3] En ce sens, voir le modèle de Hayes & Flowers (1980) qui a servi le plus comme référence à de nombreux travaux concernant la production de l'écrit. Ces auteurs ont montré les différentes étapes du processus d'écriture.

texte. Lors de la réécriture, l'élève est donc à la fois le 'je' scripteur et le 'je' lecteur' et tout au long de son cursus, l'apprenant est confronté à diverses pratiques d'écriture (Barré-De Miniac, 1996). Pourtant, de nombreux apprenants éprouvent des difficultés à l'écrit. C'est comme si, en matière d'écriture, rien n'était jamais définitivement acquis, pour des raisons diverses : des raisons de compétence, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles, […] (Barré-De Miniac, 2000 : 11).

Au collège, il est demandé à l'élève de produire différents types de textes (narratif, descriptif, exhortatif et argumentatif) dans lesquels il devra montrer sa capacité à respecter la structure que requièrent ces textes. Néanmoins, nous avons constaté (comme bon nombre d'enseignants) qu'en matière d'écrit la majorité des apprenants ne réinvestissent pas les outils considérés déjà comme acquis. Et c'est là que la grille d'auto-évaluation se propose en tant support à une pratique de remédiation. Elle peut servir l'apprenant en tant qu'outil 'réflexif' lui permettant de progresser dans son écrit. Mais, qu'entend-on par évaluation ?

3. Evaluation

Dans son acception générale, l'évaluation est la procédure qui permet d'évaluer, autrement dit de porter un jugement de valeur sur le travail fourni.

L'évaluation commence dès l'école primaire et se poursuit encore dans la vie active ; par exemple, un travailleur sera évalué sur la productivité, sur le rendement de son travail. Elle est source de crainte parce qu'elle est associée à l'idée de notation.

Hadji (2009) définit cette notion comme étant d'« attribuer une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes » (ibid, p. 45). Nous retiendrons la relation entre évaluation et attribution d'une valeur. Dans le cadre de cette étude, l'enseignant vérifiera si ses objectifs ont bien été atteints à travers l'évaluation sommative, diagnostique, formative, etc.

Dans le cas de l'évaluation formative, il s'agira de vérifier le degré d'assimilation des connaissances vues tout au long d'une séquence[4].Ce type d'évaluation est :

> Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. (Scallon, 1988 : 155)

Ce qui demande donc, d'une part une modification de la part de l'enseignant quant à ses conduites d'évaluation, et d'autre part, une implication des élèves quant à leur appropriation des critères d'évaluation. En effet, l'enseignant doit être cet accompagnateur qui aide l'élève à devenir un producteur d'écrits mais aussi dédramatiser l'évaluation. Quant à l'élève, aidé par l'évaluation formative de l'enseignant, il adoptera une attitude réflexive par rapport à sa production et en même temps développera son autonomie.

Cependant, l'enseignant va se référer à une grille pour pouvoir comparer et évaluer. Partant de l'idée, que les procédés d'auto-évaluation pourraient améliorer les compétences

[4] La séquence est constituée de plusieurs séances en vue d'atteindre un ou des objectifs. L'enseignant détermine ensuite des situations d'apprentissage pour que les élèves s'approprient ces objectifs.

scripturales de l'apprenant, nous avons jugé nécessaire de vérifier l'utilité de la grille d'auto-évaluation et sa maitrise dans l'amélioration du rendement des apprenants en matière d'écriture.

4. Protocole de recherche

Pour connaître le rôle que peut jouer l'auto-évaluation dans la réussite des élèves, nous avons opté pour la méthode expérimentale[5]. Nous avons choisi, aléatoirement, vingt élèves[6] d'une classe de quatrième année du collège Badji Moukhtar (Souk-Ahras) que nous avons réparti en deux groupes : groupe témoin, composé de dix élèves et groupe expérimental, composé lui aussi de dix élèves.

Le groupe témoin va nous servir de repère pour vérifier la progression ou la régression du groupe expérimental, qui lui sera soumis à une séance d'initiation à l'auto-évaluation. Aussi avons-nous donné, aux deux groupes, une première consigne, à savoir de rédiger un court texte argumentatif dans lequel on montre les bienfaits de la pratique sportive pour la santé morale et physique, pour nous permettre de les répartir en deux groupes de manière hétérogène[7]. La majorité des rédactions, écrites sur des doubles feuilles de petit format, donnent à voir des textes courts oscillant entre 05 et 09 lignes.

Ensuite, la deuxième consigne consistait en la réécriture, par les apprenants, de leur texte en suivant la grille d'auto-évaluation ; la seule différence est que le groupe expérimental a bénéficié, au préalable, d'une séance d'initiation à l'auto-évaluation dans laquelle l'enseignant leur avait prodigué des conseils, des explications concernant la grille d'auto-évaluation.

Rappelons que la grille d'auto-évaluation est ce procédé qui va accompagner l'apprenant lors de la séance d'évaluation formative. Elle conduit les apprenants à découvrir les différentes caractéristiques d'un texte argumentatif dont ils auront besoin lors de la production écrite et leur montre l'intérêt de l'auto-évaluation. Nous nous sommes référées à la grille proposée dans le manuel de quatrième année moyenne.

5. La Grille d'Auto-évaluation au Service de l'Apprenant

La première consigne a été la première étape de notre travail pour connaître le niveau des apprenants. L'évaluation de ce premier test donne, pour les deux groupes, les résultats suivants :

- 06 élèves 'bons'
- 08 élèves 'moyens'
- 06 élèves 'en difficulté'

Cette première évaluation nous a permis de répartir les vingt élèves en deux groupes de dix de manière équitable.

La deuxième étape de notre travail est de comparer les productions écrites des élèves après l'utilisation de la grille d'auto-évaluation par le groupe expérimental ; ceci nous permet de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse à savoir que le fait de permettre

[5]Notre corpus provient d'une précédente recherche : mémoire de master de l'étudiante Y. S Beldoudji soutenu en juin 2012).

[6] 11 filles et 09 garçons âgés entre 14 et 16 ans.

[7] Ceci dans le but de ne pas mettre uniquement les bons éléments dans un même groupe.

aux élèves de bénéficier d'une séance préalable pour les initier à la grille d'auto-évaluation, pourrait contribuer à l'amélioration de leurs écrits.

Nous avons donc comparé les bonnes réponses obtenus dans les deux groupes :

- Il s'avère donc que les bonnes réponses du groupe expérimental dépassent largement celles du groupe témoin. La progression de ce premier groupe est alors avérée.

Ceci dit, l'écart de bonnes réponses varie d'un critère à un autre mais il n'est à aucun moment nul. La différence n'est pas importante pour les critères d'auto-évaluation cf. annexe)3, 5, 6, 8, 11 et 12. Voici ces critères :

- Trouver trois exemples ;
- Utiliser des procédés d'énumération ;
- Utiliser des procédés de rapport logique et employer la ponctuation compatible au type de texte,
- Utiliser le présent de l'indicatif ;
- Commencer chaque paragraphe par un alinéa ;
- Soigner l'écriture.

Ainsi, les critères d'auto-évaluation cités ci-dessus ont été respectés par la plupart des apprenants. Mais, pour ce qui est des critères d'auto-évaluation 1, 2, 4, 7, 9 et 10, l'écart entre groupe témoin et groupe expérimental est plus grand. Voici ces critères :

- Annoncer sa prise de position ;
- Trouver au moins trois arguments ;
- Trouver trois parties dans le texte ;
- Utiliser le pronom personnel 'je' ;
- Utiliser un vocabulaire qui montre ce que l'on pense ;
- Sauter la ligne après chaque paragraphe.

Ainsi, on remarque pour le :

Groupe témoin :

- **Critère 1 :** 6 élèves sur 10 ont annoncé leur prise de position ;
- **Critère 2 :**5 élèves sur 10 ont trouvé au moins trois arguments ;
- **Critère 4 :**6 élèves sur 10ont dans leur texte trois parties ;
- **Critère 7 :**6 élèves sur 10 ont utilisé le pronom personnel « Je » ;
- **Critère 9** :4 élèves sur 10 ont utilisé un vocabulaire qui montre ce qu'ils pensent
- **Critère 10** :7 élèves ont sauté la ligne après chaque paragraphe.

Groupe expérimental :

- **Critère 1** : tous les élèves ont annoncé leur prise de position ;
- **Critère 2** : tous les élèves ont trouvé au moins trois arguments ;
- **Critère 3** : 6 élèves sur 10 ont donné au moins trois exemples ;
- **Critère 4** : 9 élèves sur 10ont dans leur texte trois parties ;
- **Critère 5** : tous les élèves ont utilisé des procédés d'énumération ;
- **Critère 6** : 5 élèves sur 10 ont utilisé des procédés de rapport logique (cause, etc.) ;

- **Critère 7** : tous les élèves ont utilisé le pronom personnel « Je » ;
- **Critère 8** : tous les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif ;
- **Critère 9** :8 élèves sur 10 ont utilisé un vocabulaire qui montre ce qu'ils pensent ;
- **Critère 10** : 2 élèves sur 10 ont sauté la ligne après chaque paragraphe.

Dans le groupe témoin, nous avons constaté que la moitié des élèves ne prenaient pas de position, avaient du mal à trouver suffisamment d'arguments. Quatre élèves sur dix n'utilisent toujours pas le pronom personnel 'je'. Beaucoup trop d'élèves encore n'arrivent pas à utiliser un vocabulaire exprimant leur point de vue. Nous pensons que cela serait dû au fait qu'ils ont des difficultés à s'exprimer. De ce fait, leurs productions ne respectent pas les critères du texte argumentatif. Ce qui serait dû à la méconnaissance de la grille ou bien à l'incompréhension d'un ou des critères si l'élève connaît la grille. Ce qui montre qu'ils ont encore tout de même quelques difficultés pour intégrer ces critères dans leur texte. Ce peut être aussi un manque de concentration quant à la lecture de la grille d'auto-évaluation.

Dans le groupe expérimental, nous remarquons que pratiquement tous les élèves ont tenu compte de la plupart des critères mentionnés dans la grille. Ils ont tous annoncé leur prise de position en utilisant le 'je'. Ils ont su argumenté et utilisé le vocabulaire en ce sens. Néanmoins, seuls deux élèves sur dix ont bien été à la ligne après chaque paragraphe ; nous pensons ici que c'est probablement qu'ils se sont beaucoup plus souciés du fond que de la forme de leur travail. Ce deuxième groupe a tout de même montré, lors de la rédaction d'un texte argumentatif, sa capacité à opérer un va et vient entre le texte et la grille et à en suivre les consignes.

Nous voyons là une augmentation du rendement du groupe expérimental par rapport à celui du groupe témoin. Ainsi, travailler le texte avec la grille d'auto-évaluation s'avère plutôt efficace dans la mesure où cela permet à l'apprenant de connaître ou de se rappeler de certaines caractéristiques du texte argumentatif. L'amélioration des résultats entre les deux groupes est indiscutable. Ainsi, l'utilité d'une séance préalable d'initiation de la grille préalable est confirmée. Cela montre l'intérêt d'expliciter aux élèves les critères qu'ils devront respecter afin d'élaborer leur texte.

6. Conclusion

En définitive, il ressort de notre expérience l'utilité d'accompagner la consigne d'écriture par une séance d'explicitation de la grille d'auto-évaluation. Grâce à une meilleure compréhension lors de la séance de cette dernière, l'élève atteint un meilleur rendement et au final améliore son niveau en production écrite. La grille devient alors une 'feuille de route' pour l'apprenant ; elle lui vient en aide afin de rédiger un texte répondant aux exigences de l'écrit argumentatif. Néanmoins et vu que l'évaluation formative a pour but de guider l'élève en vue de lui faciliter ses progrès, ne serait-il pas imprudent de vouloir évaluer un seul et même écrit alors que l'on devrait considérer plusieurs écrits voire plusieurs 'réécrits' et ainsi envisager l'écriture comme un processus !

Références

[1] BARRE-DE MINIAC, CH. (1996). Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur.
[2] BARRE-DE MINIAC, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires Septentrion.
[3] BEHAR, H. (1988). *Littéruptures*. Editions L'Age d'Homme, Lausanne.
[4] GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes ou l'écriture ou second degré*. Seuil, Paris.
[5] JOLIBERT, J. (1994). *Former des apprenants producteurs de textes*. Hachette, Paris.
[6] HADJI, Ch. (2009). Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre.
[7] REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur, Paris.
[8] SCALLON, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Les presses de l'université Laval, Québec.
[9] VESLIN, O., & VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies : Evaluer pour former*. Hachette Education, Paris.

Annexe (1) : grille d'auto-évaluation

Pertinence des idées (oui / non)

Est-ce que j'ai annoncé ma prise de position ?
Est-ce que j'ai trouvé au moins trois arguments ?
Est-ce que j'ai trouvé au moins trois exemples ?

Organisation du texte

Est-ce que mon texte comprend trois parties ?
Est-ce que j'ai utilisé des procédés d'énumération ?
Est-ce que j'ai utilisé des procédés de rapport logique (cause, etc.) et est-ce que j'ai utilisé la ponctuation compatible au type du texte ?

Utilisation de la langue

Est-ce que j'ai utilisé le pronom personnel « je » ?
Est-ce que j'ai utilisé principalement le présent de l'indicatif ?
Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire qui montre ce que je pense ?

Mise en page

Est-ce que j'ai sauté la ligne après chaque paragraphe ?
Est-ce que chaque paragraphe commence par un alinéa ?
Est-ce que j'ai soigné mon écriture ?