

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT ET DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la
production écrite en FLE cas des apprenants de 4^{ème} année
moyenne CEM Ahmed Reda Houhou Biskra**

**Directeur de recherche :
Mr.CHELLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
DJELLABI Nasima**

**Année universitaire
2014 / 2015**

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à :

**Mes chers parents pour leur amour, et leur soutien, pour
mon bonheur et ma réussite.**

**À mon grand-père et ma grand-mère, les vrais symboles
de la jeunesse du cœur**

À mon frère Tayeb

À ma chère sœur Lamia

À toute ma famille.....

À tous ceux qui me sont chers...

À mes amies

Pour ceux qui m'aiment et m'estiment.....

REMERCIEMENT

Tout d'abord, nous remercions Dieu le tout-puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il m'a données durant tous ces années d'étude.

Je remercie mon exceptionnel encadreur M.Chellouai Kamel. D'abord de m'avoir fait confiance, ensuite de m'avoir laissé la liberté et le temps nécessaire d'enquêter sur des questions qui m'étaient apparues intéressantes, ainsi sans ses orientations et ses suggestions les plus inestimables, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

J'exprime ma profonde et sincère gratitude à toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, et qui m'ont encouragé, soutenu tout au long de ce travail. Un grand merci à tous les enseignants du département de français à Biskra pour leurs précieuses aides et orientations.

TABLE DES MATIERES

Dédicace	
Remerciement	
Table des matières.....	1
Introduction générale.....	5
Premier chapitre	
La production écrite : concepts théoriques et didactique	
Introduction.....	10
I-1- VERS une définition de la production écrite en FLE.....	10
I-1-1- Qu'est ce que la production écrite ?.....	10
I-1-2- La production écrite: un processus de résolution de problèmes.....	11
I-1-3- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.....	12
I-1-3-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	13
I-1-3-1-1- Difficultés linguistiques.....	13
I-1-3-1-2- Difficultés socioculturelles.....	15
I-1-3-1-3 Connaissances référentielles.....	15
I-1-3-2- Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	16
I-2- Le travail cognitif du scripteur : connaissances et processus.....	16
I-2-1- Les composante de la compétence rédactionnelle.....	17
I-2-1-1- L'environnement de la tâche.....	17
I-2-1-2- La mémoire du scripteur.....	18
I-2-1-3- Le processus rédactionnel.....	19
I- 2- 2- Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice.....	21
I- 2-3- La surcharge cognitive.....	22
I-3- La pédagogie du projet.....	23
I-3-1- Qu'est ce qu'apprendre par projet ?.....	23

I-3-1-1- Le travail collectif.....	23
I-3-1-2- L'implication des apprenants.....	24
I-3-1-3- Le cahier des charges.....	24
I-3-2- Pourquoi apprendre par projet ?.....	24
I-3-2-1- La motivation des apprenants.....	25
I-3-2-2- La construction des savoir.....	25
I-3-2-3- La formation de scripteurs autonomes.....	26
Conclusion.....	26
Deuxième chapitre	
L'évaluation	
Introduction.....	28
II-1- L'évaluation : types, fonctions et outils	28
II-1-1- L'évaluation diagnostique.....	28
II-1-2- L'évaluation formative.....	29
II-1-3- L'évaluation sommative.....	30
II-1-4- Du côté de l'apprenant : des pratiques prometteuses.....	30
II-1-4-1- L'auto-évaluation.....	30
II-1-4-2- La co-évaluation.....	31
II-1-5- Les outils d'évaluation.....	31
II-1-5-1- Les grilles d'évaluation formative.....	31
II-1-5-2- Les grilles d'évaluation certificative.....	32
II-2- L'évaluation critériée.....	33
II-2-1- Les critères d'évaluation.....	33

II-2-1-1- Les critères de contenu.....	33
II-2-1-2- les critères de forme.....	33
II-2-1-3- Autre classement des critères.....	34
II-2-2- Les critères de réussite.....	35
II-2-2-1 les types de critères de réussite.....	35
II-2-2-2- Le rôle des critères de réussite.....	35
Conclusion.....	37
Troisième chapitre	
L'analyse et l'interprétation des données	
Introduction.....	39
III-1- La méthodologie de la recherche.....	39
III-2- Les caractéristiques de l'expérimentation.....	39
III-2-1- Le terrain.....	39
III-2-2- L'échantillon.....	40
III-2-3- Le corpus.....	40
III-3- Le déroulement de l'expérimentation.....	41
III-4- Les outils d'analyse des textes.....	43
III-4-1- Analyse et commentaire des résultats.....	44
III-5- Tableau comparatif des résultats des deux jets.....	56
Conclusion générale.....	58
Référence bibliographique.....	62
Annexe	

Introduction générale

« L'accès à la langue écrite est aujourd'hui, prioritairement un accès à la production de texte. Cet objectif doit être considéré par tous les enseignants [...] comme la grande affaire de l'école. [...] Si, en outre, on n'oublie pas d'inscrire les situations d'écriture proposées aux élèves dans des projets, même modestes, qui dépassent et motivent la simple activité de production, on offrira à chaque enfant la possibilité d'éprouver l'adéquation de son travail aux buts qu'il s'était assignés. »¹

Malgré tout l'arsenal des théories et l'effort déployé de part tous les partenaires didacticiens, enseignants et malgré les exhortations des programmes officiels, les apprenants de nos écoles et de nos collèges trouvent la tâche encore difficile à atteindre même dans les travaux les plus élémentaires qui soient en éprouvant l'impossibilité de pouvoir mettre en adéquation le travail exigé avec le but qui leur est assigné.

Voici donc un problème d'interprétation auquel l'apprenant prend l'habitude de faire face et risque d'avoir des répercussions d'incompréhension et de motivation pour produire enfin de compte un travail bâclé.

En effet, nous étions toujours étonnés par le manque d'intérêt que certains apprenants portaient à l'enseignement de l'écriture. Si, aujourd'hui, nous avons choisi de travailler sur ce thème, c'est parce que nous cherchons à comprendre pourquoi les élèves n'éprouvaient aucune motivation vis-à-vis de l'écrit.

Notre choix est fait aussi d'après un constat des écrits des apprenants qui souffrent d'un manque considérable de l'emploi des connecteurs logiques, d'une pauvreté de variation des arguments et parfois d'une absence de l'une des trois parties du texte, tels que la formulation de la problématique, le développement et la conclusion.

¹ M.E.N, La maîtrise de la langue à l'école, CNP. 1992, pp 46-74

Donc, ce travail qui s'intitule : « le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne. », s'inscrit dans le domaine de la didactique et de la problématique de l'évaluation de l'écrit en particulier. Son objectif est d'identifier le rôle de l'auto évaluation via une grille d'évaluation critériée dans le développement de la compétence de la production écrite chez les élèves de 4^{ème} année moyenne.

Pour ce faire, notre travail, tentera de répondre à la question suivante :

Comment l'auto évaluation contribue-t-elle au développement de la compétence de la production écrite en classe de FLE chez les élèves de 4^{ème} année moyenne ?

En guise de réponses à cette interrogation, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. l'auto évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en matière de production écrite.

2. la grille d'auto évaluation critériée permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages .En effet , les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en expression écrite en lui permettant d'abord, d'apprendre à écrire , puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie scripturale.

En ce qui concerne notre objectif, il est question de tester l'effet de l'auto évaluation sur la qualité des textes produits par les apprenants, de plus nous aiderons les apprenants à produire des textes cohérents.

Pour la réalisation de ce travail, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui consiste à analyser des données recueillies. Cela nous permettra de vérifier l'impact des grilles d'auto-évaluation sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole composé de trois étapes. Dans la première étape, il s'agit de produire un premier jet qui porte sur la production d'un dialogue argumentatif. Pour la deuxième étape, il s'agit d'une séance de réécriture à l'aide d'une grille d'auto-évaluation. A la fin on va comparer le premier et le deuxième jet.

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons de subdiviser notre travail en trois chapitres distincts :

Le premier chapitre, La production écrite : concepts théoriques et didactiques est subdivisé en trois sections .D'abord, nous aborderons le thème de la production écrite :ses processus et ses difficultés (1^{ère} section), pour tenter par la suite d'élucider le fonctionnement cognitif du scripteur en s'appuyant sur le modèle princeps de Hayes et de Flower (1980), tout en prêtant attention aux contributions de Bereiter et Scardamalia quant à la distinction entre la démarche scripturale de l'expert et du novice (2^{ème} section). Enfin, nous tenterons d'avancer une réponse à la question : qu'est-ce que la pédagogie du projet? (3^{ème} section).

Le deuxième chapitre, L'évaluation , s'articule en deux sections. La 1^{ère} section portera sur l'évaluation : ses types, ses outils pour évaluer la production écrite. Tandis que la 2^{ème} portera sur les critères d'évaluation de la production écrite.

Le troisième chapitre sera réservé d'une part à la présentation du dispositif expérimental (corpus, échantillon, etc.) et d'autre part à l'analyse et l'interprétation des données collectés.

Premier chapitre
La production écrite
Concepts théoriques et didactiques

« L'écriture, toute écriture, reste une audace et un courage.

Et représente un énorme travail. »

Michèle Mailhot

Introduction

Selon les travaux réalisés dans le cadre de la psychologie cognitive, la production écrite est « une tâche complexe qui mobilisent de nombreuses activités mentales et motrices celle la recherche des idées (conceptualisation), leur mise en mot (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture) »². La production écrite n'est guère réductible à un simple assemblage de mots et/ou une juxtaposition de phrases bien formées les unes à côtés des autres. Ainsi, de part sa complexité, son enseignement /apprentissage en contexte scolaire posent beaucoup de problèmes.

I-1- Vers une définition de La production écrite en FLE

I-1-1- Qu'est-ce que la production écrite?

La production écrite est une activité qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à son enseignant. Cette forme de communication exige la mise en œuvre d'un grand nombre d'habiletés et de stratégies que l'apprenant doit les maîtriser au cours de ses apprentissages scolaires.

Le dictionnaire de LAROUSSE définit l'écriture comme un : « Système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre. »³

Ce passage veut dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire, de son vocabulaire.

² www.google.com, colloque international, de la France au Québec : « l'écriture dans tous ses états » poitiers 12-15 novembre 2008.

³ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9criture/27743>, écriture.

Dans l'approche communicative, la production écrite se présente, comme une : « activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens »⁴, que Robert Bouchard définit comme : « La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. »⁵, et où interviennent quatre types de composantes (ou compétences), comme l'indique J. P. Cuq :

- une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.
- une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite ;
- une compétence référentielle : « connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ».
- une compétence socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » ;
- une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

I-1-2- La production écrite : Un processus de résolution de problèmes

Dans le sillage des études cognitives, l'écriture se trouve assimilée, comme le souligne S. Plane, à :

⁴ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.

⁵ Robert Bouchard, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde, P: 160.

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence »⁶.

La résolution d'un problème est une opération mentale qui se définit à travers l'établissement d'une séquence d'action afin d'atteindre un objectif donné. Effectivement, la résolution de problème peut prendre plusieurs formes durant la production d'un texte : enchaînement de mots pour former une phrase, enchaînement de propositions pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, détermination d'un ordre d'énonciation, etc.

I-1-3- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

Dans nos classes, la majorité des élèves se mettent directement à rédiger sans pour autant établir un plan. Et même s'il ya planification de texte, elle semble se faire le plus souvent en langue maternelle.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, il ne faut pas perdre des yeux qu'il : « existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. »⁷.

⁶ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994. P : 44.

⁷ ALARCON, Magdalena Hernandez, « proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », *coleccion pedagógica universitaria* 36, juillet- décembre 2001, p.4.

Le natif possède déjà une compétence qui lui est très utile, par contre le non natif se trouve face à un système graphique complexe d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s'annonce plus ardue.

Dans une perspective cognitive, Tardif classe ces difficultés en deux catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

I-1-3-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances encyclopédiques, livresques, théoriques et à des savoirs tels la connaissance de faits, de lois et de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie, nous distinguons trois types de connaissances (linguistiques, socioculturelles et référentielles).

I-1-3-1-1- Difficultés linguistiques

Ces difficultés correspondent aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles qui aident à la production des différents messages. Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

A- Le lexique

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

B- L'orthographe

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

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

C- La morphosyntaxe

Cette composante concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. Contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en

production écrite, le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

I-1-3-1-2- Difficultés socioculturelles

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour ce faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente.

I-1-3-1-3- Connaissances référentielles

Concrètement, lors de la rédaction de son texte, le scripteur doit faire appel à des connaissances à propos d'un domaine, d'un sujet particulier en fonction du thème de sa rédaction car « On ne saurait écrire, ...,

sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... »⁸ Comme le précise G. Vigner.

Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées.

I-1-3-2- Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales relèvent, comme son nom l'indique, des procédures d'apprentissage. Elles répondent donc à la question « comment ? » et concernent les habiletés, le savoir faire, la manière d'exécuter une tâche. Elles se présentent souvent sous la forme d'une séquence d'actions à exécuter dans un certain ordre (procédure).

Pour décrire les difficultés relatives au processus d'écriture en LE, nous montrerons les comportements communément adoptés par les scripteurs novices en LE lors de la planification, la mise en texte et la révision.

I-2- Le travail cognitif du scripteur : connaissances et processus

Dans la présente section, nous tenterons de comprendre comment procèdent cognitivement les scripteurs lors de la production d'un texte. Du côté des théories, plusieurs modèles s'attachent à décrire l'univers du

⁸ VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris: clé international, 2001, P.81.

rédacteur, c'est -à- dire, les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement. Pour ce qui nous concerne, nous nous appuyerons, essentiellement, sur le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), tout en prenant en considération la distinction entre scripteur expert et scripteur novice proposée par C. Bereiter et M. Scardamalia.

I-2-1- Les composantes de la compétence rédactionnelle

Pour l'analyse des composantes de la compétence rédactionnelle, nous adopterons comme cadre descriptif, le modèle de J. Hayes et L. Flower (1980).

Selon ce modèle la rédaction d'un texte est dictée par trois composantes à savoir : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision).

I-2-1-1- L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche renvoie à tous les éléments extérieurs qui peuvent influencer la performance du scripteur. Cette composante s'organise en deux volets : l'environnement social et l'environnement physique. Le premier concerne la prise en compte du destinataire et de la consigne de la tâche. Le second recouvre, quant à lui, le médium d'écriture, le texte déjà écrit ainsi que les brouillons produits (mots, groupe de mots, propositions, plan, etc.).

I-2-1-2-La mémoire du scripteur

Dans cette composante, nous distinguons, généralement, deux types de mémoires : une mémoire à long terme (MLT) et une mémoire de travail (MDT).

La MLT a un rôle très important. Car, c'est elle qui permet au scripteur de prendre en compte ses connaissances antérieures ; connaissances relatives au thème, au lexique, à la grammaire, aux plans textuels, etc.

Cependant, la mobilisation des connaissances stockées dans la MLT, nécessite le recours aux ressources cognitives de la "mémoire de travail" (MDT). Cette mémoire aux capacités limitées⁹ sert aussi bien au stockage de courte durée d'informations qu'à la gestion des opérations cognitives. En effet, la revue de la littérature du domaine nous permet de constater que l'activation du processus de la planification et du processus de mise en texte, à titre d'exemple, nécessite l'intervention, respective, du bloc-notes Visuo-spatial et de la boucle phonologique (registre auditif) qui sont des systèmes esclaves de l'administrateur central de la MDT.

Pour ce qui est de la nature des connaissances mobilisées dans les activités de production écrite. La psychologie cognitive postule l'existence de trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques (ou conditionnelles).

⁹ C. Bereiter et al sous la direction de A. Piolat et A. Pélissier, La rédaction de textes : approche cognitive, DELACHAUX ET NISTLE, 1998. P : 05.

- Les connaissances déclaratives : ces connaissances renvoient, comme le souligne Cuq¹⁰, à des connaissances abstraites, qu'on peut énoncer et formaliser.

Ces connaissances concernent les savoirs conceptuels et théoriques portant sur les faits, les expériences, les règles, les catégories de mots, à la manière selon laquelle ces éléments sont organisés.

- Les connaissances procédurales : ces connaissances ont trait à la « connaissance du comment faire quelque chose »¹¹. En effet, il s'agit de connaissances implicites que l'on utilise directement dans la communication, et qui supposent l'automatisation des savoirs déclaratifs, comme l'indique J. P. Cuq.

- Les connaissances pragmatiques ou conditionnelles : ces connaissances se rapportent aux conditions de la mise en œuvre des deux types connaissances sur-citées. En paraphrasant les propos C. Cornaire et P. M. Raymond¹², nous pouvons dire qu'il s'agit pour le scripteur de s'interroger sur l'utilité et la pertinence de ces connaissances déclaratives et/ou procédurales dans des situations de production bien déterminées.

I-2-1-3- Le processus rédactionnel

Plusieurs études ont été réalisées sur le processus rédactionnel par John.P. Hayes et Linda S. Flower (reprise par Claudine Garcia DEBANC dans L'élève et la production d'écrits). Ceux-ci proposent un modèle d'organisation des stratégies rédactionnelles. Même si le modèle paraît simpliste, il permet de dégager les aspects importants de l'activité

¹⁰ CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit. p.127.

¹¹ C. Cornaire et P. M. Raymond, La production écrite, CLE International, Paris, 1999, P : 23.

¹² Ibid. P : 22.

d'écriture. Les principales opérations sont les opérations de planification, de mise en texte et de révision.

Ce modèle considère également le contexte de réalisation de la tâche d'écriture ainsi que la mémoire du scripteur sont des aspects importants¹³.

- *La planification ou la pré-écriture* : elle consiste à définir les enjeux de l'écrit à produire (pourquoi j'écris ? à qui est destiné mon écrit ? et à établir un « plan-guidé » de l'ensemble de la production). Dans cette étape, le scripteur récupère les informations stockées dans sa mémoire à long terme, les sélectionnant les organisant et les adapte à la situation d'écriture.

- *La mise en texte (ou textualisation)* : elle représente les activités liées à la rédaction.

Le scripteur doit gérer une suite d'énoncés qui doivent être syntaxiques et orthographiquement acceptables. Pour cela, il doit faire face à des contraintes locales (la microstructure : syntaxe de la phrase, orthographe, vocabulaire....) et des contraintes globales (la macrostructure: type de texte, cohérence...).

Selon Bronkard ¹⁴la mise en œuvre de ce processus se réalise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

¹³ BENAHMED Hadda, Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif, dans une classe de première année moyenne -Analyse pédagogique-, mémoire de magister, université de Constantine, 2007.p.31.

¹⁴ Dyanne ESCORCIA, Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation », Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007. P : 99.

- La révision : est une opération qui vise d'une part à l'évaluation de la production et d'autre part à l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification.

Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus :

La "lecture" qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte réalisé et le texte visé, et, la "correction" grâce à laquelle le scripteur peut réduire les écarts entre son intention d'écriture et le texte qu'il a produit.

I- 2- 2- Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice

Depuis le modèle de l'expertise rédactionnelle élaboré par Hayes et Flower (1980), plusieurs recherches se sont penchées, ces dernières années, sur l'analyse des différences entre scripteurs experts et scripteurs novices. Ces études ont montré que la plupart des scripteurs s'engagent dans des processus de planification, de mise en texte et de révision, en soulignant, par ailleurs, que l'expert et le novices, se distinguent, essentiellement, par le degré de flexibilité dans la gestion des processus et des sous-processus qui sous-tendent la rédaction d'un texte.

Pour rendre compte des différentes étapes du développement de l'activité rédactionnelle, Bereiter et Scardamalia établissent une distinction entre deux types de stratégies rédactionnelles : la « stratégie de connaissances rapportées » et la « stratégie de connaissances transformées ».

En effet, dans la première « stratégie de connaissances rapportées » qui décrit la démarche du scripteur lors de l'exécution de son

travail, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet à traiter, mais il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement. Pour ce genre de scripteurs, le lecteur n'a pas une grande importance, ils écrivent simplement en employant des mots courants et accessibles à la majorité sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées.

Par contre, la seconde « stratégie de connaissances transformées » nous présente la démarche d'un scripteur qui adapte le fonctionnement cognitif par rapport à la tâche à réaliser. En effet, il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour rédiger son sujet, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé, c'est-à-dire transmettre son message au lecteur. Ce travail exige du scripteur une habileté remarquable et une organisation du plan d'écriture qui orientera son travail dans le bon sens.

I- 2-3- La surcharge cognitive

Le concept de "surcharge cognitive" est au centre des études de la psychologie cognitive sur la rédaction des textes. C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes expliquent l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : « d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle »¹⁵.

À l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons différents types de facteurs : un nombre de traitements, d'actes et de comportements qui excèdent

¹⁵ BEREITER, C et al, sous la direction de A. Piolat et de A. Pélissier, la rédaction de textes : approche cognitive, op.cit. p.08

les capacités cognitives du scripteur, le degré de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur, etc.

I-3- La pédagogie du projet

Cette section s'intéressera dans son développement, au choix du cadre pédagogique qui favorise la motivation et l'implication des apprenants pour apprendre.

I-3-1- Qu'est-ce qu'apprendre par projet ?

Travailler dans ce cadre pédagogique permet, en premier lieu, le renouvellement des relations entre le maître et ses élèves. Ce qui mène par la suite à changer les réactions apprenantes face aux nouvelles actions enseignantes. Mais ce changement ne peut s'inscrire dans la pédagogie du projet qu'en présence des trois conditions suivantes :

I-3-1-1- Le travail collectif

Le projet d'écriture repose sur un engagement pris par la collectivité qu'est la classe. Les activités d'écriture doivent se dérouler dans une atmosphère de collaboration qui influence et enrichie la vie sociale du groupe-classe grâce à l'hétérogénéité des apprenants. Des compétences diversifiées sont mises au service d'un projet d'écriture commun qui offre de multiples occasions pour aboutir à un résultat de création par lequel chaque apprenant sera mis en valeur par la réussite collective. Dans ce sens Sylvie Plane stipule :

« ... le projet collectif peut avoir pour visée l'élaboration d'un seul texte long ou bien celle de plusieurs textes constituant un ensemble cohérent, à la fois homogène par sa thématique et ses règles discursives et riche par la diversité de ses apports »¹⁶.

I-3-1-2- L'implication des apprenants

La mise en place d'activités d'écritures collectives ne suffit pas pour caractériser un travail par projet. Celui-ci existe vraiment lorsque les apprenants s'impliquent et prennent en charge les activités (ils donnent des idées, imaginent les étapes à suivre et sont capables de fournir des efforts soutenus pour les mener à terme).

I-3-1-3- le cahier des charges

Le cahier des charges est un contrat explicite entre l'enseignant et ses apprenants. Il est destiné aux apprenants pour aider les apprenants à apprendre, il est impératif qu'il soit construit avec le groupe de classe et n'est pas apporté tout fait par l'enseignant. Dans ce sens, Sylvie Plane l'appelle « document de travail collectif »¹⁷ qui évoque l'engagement dans une tâche.

I-3-2- Pourquoi apprendre par projet ?

Cette pédagogie de projet est venue combler les lacunes rencontrées sur terrain, menée par l'élève et guidée par l'enseignant. C'est une responsabilité qui amène l'apprenant progressivement à l'objectif recherché : un scripteur autonome.

¹⁶ Sylvie Plane, *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, op.cit. p.100

¹⁷ Ibid. P : 101.

I-3-2-1- La motivation des apprenants

Il est connu que le rôle de la motivation est déterminant. Elle est considérée comme une puissance motrice qui pousse à apprendre et à progresser.

Se mettre dans une démarche de projet permet d'assurer à l'apprenant de s'engager individuellement ou en groupe et volontairement dans la situation parce qu'il en perçoit le sens.

C'est une démarche qui encourage, en outre l'estime de soi, le valorise (avoir le droit de s'exprimer, de négocier, de choisir...) et le rend responsable de son apprentissage. Et par conséquent l'amène à réinvestir ses connaissances avec goût et réussite.

I-3-2-2- La construction du savoir

Dans un perspective constructiviste, l'apprentissage est un processus dans lequel les apprenants construisent activement leurs connaissances à partir de leurs expériences du monde. Et comme la pédagogie du projet offre, contrairement à la transmission traditionnelle du savoir, un contexte où les apprenants peuvent s'engager dans des constructions personnelles et signifiantes pour eux ou leurs pairs, elle nous paraît particulièrement efficace. C'est une pédagogie qui met l'apprenant au cœur de ses apprentissages pour construire et développer des savoirs pratiques qui lui permettent de résoudre des problèmes durant son processus d'apprentissage.

I-3-2-3- La formation de scripteurs autonomes

Se mettre dans une démarche de projet permet aux enseignants d'apprendre à leurs apprenants d'apprendre à écrire. L'apprenant s'approprie des stratégies d'écriture de façons consciente et réfléchie à travers des pratiques répétées et continues (réaliser des projets d'écriture) au cours de l'apprentissage pour développer et soutenir l'autonomie de l'apprenant scripteur qui aura le rôle principal dans le triangle didactique.

Conclusion

Ecrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.

L'écrit occupe depuis longtemps une place importante dans les manuels scolaires et particulièrement avec l'avènement de la pédagogie de projet.

De fait, La production écrite est une activité qui a pour objectif de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit et de les amener à exprimer leurs idées, leurs sentiments, leurs intérêts et leurs préoccupations.

Deuxième chapitre

L'évaluation

«Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes».

Claudine Garcia -Debanc

Introduction

Pour juger de l'efficacité ou des limites de tout enseignement, tout acte éducatif doit être soumis à une certaine évaluation, donc l'évaluation se considère comme un besoin primordial dans le domaine de l'éducation.

L'évaluation est considérée pour tout enseignant une activité qui l'accompagne durant toute sa vie professionnelle et aussi une collecte d'information qui permet d'apprécier le niveau des élèves ou l'efficacité d'un dispositif pédagogique.

En d'autre part, l'évaluation est considérée pour l'apprenant comme une manière de développer son autonomie pour être plus responsable, et lui permet de former son jugement et d'avoir un regard critique sur ce qui il fait .En effet, elle donne la possibilité de réguler ses apprentissages.

II-1- L'évaluation : types, fonctions et outils

Le contenu de cette section tentera d'explicitier les différents types d'évaluation, ses fonctions et ses outils. Il s'agira, aussi d'explicitier les pratiques prometteuses (auto-évaluation et co-évaluation).

II-1-1- L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est une évaluation qui fait apparaître les compétences des élèves au départ d'une séance, d'une séquence ou d'un projet.

Elle est considérée comme « une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée »¹⁸.

Sa fonction est donc de porter une remédiation individualisée surtout concernant l'identification des difficultés des apprenants où l'enseignant est appelé à porter des correctifs complémentaires.

II-1-2- L'évaluation formative

Ce type d'évaluation apparaît après l'évaluation diagnostique et avant l'évaluation sommative. Elle est comme le précise L. Talbot : « est un ensemble de procédures plus ou moins formalisées par le maître qui à pour ambition d'adapter son action pédagogique et didactique en fonction des progrès d'apprentissage »¹⁹.

Généralement elle accompagne l'enseignement dans le processus d'apprentissage, l'évaluation formative se déroule dans le même temps avec les mécanismes fonctionnels de l'apprentissage. Cette évaluation a pour objectif d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage et aussi elle permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées en s'intéressant à leurs progressions. Dans l'évaluation formative, l'enseignant essaie de mettre en place des remédiations et des régulations. En effet, l'évaluation formative est souvent trouvée vers l'élève car il s'agit d'un processus d'accompagnement qui

¹⁸ CUQ, Jean-Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, P69.

¹⁹ TALBOT Laurent, l'évaluation formative, Armand colin, Paris, 2009, p 89

intervient en cours d'apprentissage et lui permettra de le réguler ou de le modifier.

II-1-3- L'évaluation sommative

Elle est sommative lorsqu'elle s'intéresse à la mesure de l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu, se situe généralement en fin d'apprentissage et elle aboutit à un classement, à une sélection ou à une certification.

L'inventaire, qui sert principalement à certifier et à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

II-1-4- Du côté de l'apprenant : des pratiques prometteuses

II-1-4-1- L'auto-évaluation

Développer les capacités métacognitives (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, stratégiques...etc) de l'apprenant par l'auto-évaluation l'amène à renforcer sa confiance en soi d'une part et à développer son autonomie d'autre part. Ces capacités peuvent donc, avoir un effet salvateur sur la motivation des apprenants dont dépend la réussite scolaire. C'est dans ce sens que le CECR déclare que, « l'autoévaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage »²⁰.

²⁰ Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, p143.

II-1-4-2- La co-évaluation

La co-évaluation désigne, en principe, la confrontation de l'auto-évaluation de l'élève à l'hétéro évaluation du maître. C'est donc une procédure qui synthétise deux démarches évaluatrices indépendantes.

Pour przesmychi : « la co-évaluation est une démarche particulière de travail dont le but spécifique est, à la fois autoformation de l'élève et son auto-évaluation »²¹.

C'est un moyen très précieux pour donner du sens à l'évaluation. Elle renforce les attitudes réflexives entre les élèves. De plus, elle repose avant tout sur un climat de confiance où le jugement de valeur est banni.

II-1-5-Les outils d'évaluation

Les instruments auxquels on fait recourt, de plus en plus, dans le cadre de l'évaluation de la production écrite sont les grilles d'évaluation.

II-1-5-1- Les grilles d'évaluation formative

Considérée jusqu'ici comme une faute, l'erreur revêt aujourd'hui un autre aspect. Elle est prise en charge dans le cadre de l'évaluation formative qui vise à promouvoir le cheminement de l'apprenant vers le savoir et le savoir-faire.

²¹ MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007, p 292.

L'appréciation de cette évaluation intégrée au processus d'apprentissage est principalement qualitative. Son but est de mesurer la maîtrise de la compétence écrite pour y remédier en cas d'insuffisance. C'est pourquoi il est important d'énoncer de façon claire et précise les critères de réussite à travers lesquels le diagnostic serait plus pertinent. Ainsi, il serait possible à l'enseignant et aussi à l'apprenant de repérer les lacunes et les difficultés et par conséquent d'y remédier d'une manière plus efficace.

Pour remplir cette fonction les grilles d'évaluation servent à donner des conseils à partir des critères qui décrivent aussi complètement possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans une situation de communication écrite spécifique.

S'inscrire dans une logique de donner des conseils aux apprenants pour les aider à corriger leurs écrits les rend conscients de cette réalité du droit à l'erreur.

II-1-5-2- Les grilles d'évaluation certificative

Le dispositif de l'évaluation certificative, portant sur la maîtrise des compétences de base, permet de répondre aux inconvénients de l'évaluation sommative. C'est une évaluation globale et plus rapide mais également intuitive et plus subjective. En effet elle générerait les échecs abusifs en négligeant les compétences minimales et favoriserait par conséquent la réussite des élèves qui maîtrisent des contenus secondaires.

II-2- L'évaluation critériée

Parler de l'évaluation critériée nous amène à expliquer, dans cette section, d'abord ce qu'est un critère d'évaluation ? Ce qu'est un critère de réussite ? Ses types et son rôle.

II-2-1- Les critères d'évaluation

II-2-1-1- Les critères de contenu

- **Le respect de règle de mis en texte** : C'est toujours le manque d'organisation qui caractérise les productions en langue étrangère des idées juxtaposées dans la copie, sans aucun mots de liaison entre eux qui peuvent rendre l'expression confuse. Le non respect de la structure et de la cohérence du texte.

- **Le respect de la consigne** : une mauvaise lecture de la consigne peut entraîner une réponse mal cadrée, totalement ou partiellement hors sujet. Une autre consigne souvent négligé est le type du texte, un texte narratif par exemple écrit au lieu d'un texte descriptif ou informatif.

II-2-1-2- les critères de forme

Le chercheur en didactique de FLE, Lokman DERIMATAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories²² :

²² DERIMATAS, Lokmane, De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, Turquie n°02, 2009, p125.

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales tel que les déterminants (articles, adjectif et l'accord en genre et en nombre...)

- Groupe verbale : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, le temps, les auxiliaires de modalité.

- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que le ordre des mots, les pronoms relatifs, l'orthographe.

II-2-1-3- Autre classement des critères

Un autre principe de classement consiste à prendre en compte les points de vue d'analyse tels que les a décrits le philosophe et linguiste américain MORRIS :

-Le point de vue morphosyntaxique concerne la relation des signes entre eux.

-Le point de vue sémantique concerne la relation entre les signes et leurs référents. La connaissance du sens des mots relève certes de cette entrée, mais aussi la cohérence d'ensemble du texte.

-Le point de vue pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateur, il concerne des faits strictement linguistique, mais relevant aussi de la sociologie de communication, déterminant ainsi l'interprétation des énoncés.

Par exemple : Quel est le type visé par tel type d'écrit ? Informer ? Convaincre ? Simplement intéresser ?

A ces points de vue empruntés à MORRIS, les enseignants ont ajoutés les aspects matériels : le découpage en paragraphes,

la ponctuation, la mise en page. Ils utiliseront ainsi des schémas, des illustrations et graphiques pour faire passer l'information.

II-2-2- Les critères de réussite

II-2-2-1 les types de critères de réussite

❖ **Les critères minimaux** : Ce sont des critères qui font partie intégrante de la compétence, des critères requis pour certifier la réussite ou l'échec du texte produit par l'apprenant. Comme le précise la plupart des auteurs de référence « Les critères minimaux constituent des compétences strictement indispensables dans la résolution des situations- problèmes significatives de production écrite »²³

❖ **les critères de perfectionnement** : Ce sont des critères qui ne servent pas à prononcer la réussite, mais qui au-delà du seuil de cette réussite, servent à évaluer les degrés de compétences des apprenants pour les classer les uns par rapport aux autres.

II-2-2-2- Le rôle des critères de réussite

❖ **l'allègement de la surcharge cognitive** :

Selon Clémence Préfontaine « Pour amener les élèves à écrire mieux, il faudrait d'abord les aider à analyser les problèmes aux quels ils font face lorsqu'ils écrivent et leur montrer comment les résoudre. »²⁴

²³ De Ketel, J. M, « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? », in évaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère, 2006, Mémoire de Doctorat, sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve (Belgique), p.27.

²⁴ Clémence Préfontaine, Ecrire et enseigner à écrire, les éditions Logiques, Montréal, 1998, p.150

Donc, pour qu'ils apprennent à mieux écrire, il est d'abord question de leur expliciter le cheminement de l'activité. Les apprenants n'ont pas uniquement besoin qu'on leur dise quoi faire, mais surtout comment le faire.

Ainsi, les apprenants disposent d'outils qui les aident à produire leur texte sans trop se demander comment procéder à sa production. Ces mêmes outils, deviennent à la fin de l'activité, des critères de réussite qui permettent aux apprenants d'améliorer leurs écrits à l'aide d'une révision consciente. De la sorte, ils seraient capables d'ajuster leur fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

Dans cette optique, nous pouvons dire que les représentations que font les apprenants face à l'écriture peuvent changer. Il ne s'agit ni de complexité de l'activité, ni de surcharge cognitive. Bien au contraire, ça serait une activité claire et explicite que l'apprenant scripteur peut exécuter à travers des opérations cognitives organisées conscientes et réfléchies.

❖ **La réécriture :**

Se référer aux critères de réussite pour produire des textes réussis leur apprend à réviser et à utiliser le brouillon. Nos apprenants seraient donc en mesure de comprendre qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à réécrire.

❖ **La revalorisation des activités d'apprentissage :**

Participer à l'élaboration des critères de réussite puis les respecter pour produire un texte, amène l'apprenant à se rendre compte de l'utilité de

chaque activité d'apprentissage. Lire un texte puis en faire sortir sa typologie, son organisation et sa structure rend l'apprenant conscient de l'importance de l'activité de la compréhension écrite. Il va développer une stratégie de lecture qui lui permet de lire pour chercher et savoir comment c'est fait.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre, nous nous sommes intéressés à l'évaluation. Nous avons cherché, dans un premier temps d'explicitier les différents types, fonction et outils d'évaluation, dans un second temps, la description de l'évaluation critériée, en s'appuyant sur deux critères (critères d'évaluation et critères de réussite).

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à une présentation détaillée au dispositif expérimental.

Troisième chapitre

L'analyse et l'interprétation des données

« Evaluer pour mieux évoluer »

Charles Hadji

Introduction

Cette partie constituée d'un seul chapitre, expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

Avant d'analyser les copies des élèves, nous avons voulu savoir plus sur la nouvelle démarche d'enseignement intitulée « pédagogie du projet » afin d'affirmer ou de confirmer les hypothèses posées précédemment. Pour ce faire, nous étions amenés à consulter les programmes officiels de la 4^{ème} AM ainsi que le document d'accompagnement.

III-1- La méthodologie de la recherche

En fonction de l'objectif visé dans notre travail, à savoir : tester l'effet de l'auto évaluation sur la qualité des textes produits par les apprenants, nous avons opté la méthode expérimentale. Pour ce faire, nous avons choisi un groupe d'apprenants de 4^{ème} AM.

III-2- Les caractéristiques de l'expérimentation

III-2-1- Le terrain

Notre expérimentation a été menée au Cem de « Ahmed Reda Houhou ».

Le collège est situé à El-Alia Nord à Biskra. On y trouve 24 salles, 02 ateliers de physique et 02 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits est de 578 élèves.

L'enseignement est assuré par 26 professeurs dont trois enseignants licenciés en français.

III-2-2- L'échantillon

Notre travail été mené au niveau de l'enseignement moyen. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves de quatrième année moyenne au Cem de Ahmed Reda HouHou à Biskra.

La population ciblée est un groupe hétérogène de 5 apprenants dont 3 filles et 2 garçons. L'âge de ces apprenants varie entre 15 et 16 ans.

Signalons que ces apprenants ont poursuivis l'expérimentation jusqu'à sa fin. Par conséquent, notre corpus ne sera constitué que des productions écrites de ces derniers.

III-2-3- Le corpus

Afin de mener à bien notre recherche, il nous a paru pertinent de recueillir un corpus et de l'analyser à la lumière des approches théoriques présentées dans la partie théorique. Pour ce faire, nous avons confronté les apprenants à une tâche rédactionnelle qui porte sur la rédaction d'un dialogue argumentatif. Par la suite nous avons demandé aux apprenants de réécrire leur texte en usant une grille d'auto évaluation. Notre corpus sera, donc, constitué de l'ensemble des textes produits dans le 1^{er} et le 2^{ème} jet.

III-3- Le déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée auprès d'un groupe d'apprenants en 4^{ème} AM. Le groupe est composé de cinq apprenants. Ces derniers étaient invités à rédiger un dialogue argumentatif.

La consigne :

Lors d'une discussion familiale à propos de l'intégration du réseau internet à la maison, tu entretiens un dialogue avec ton père sur l'utilité et les recommandations à respecter.

Ecris ce dialogue dans un cadre bien structuré : accroche-échange-compromis et résolution

Attention : 1- À l'emploi des signes de ponctuation.

2 -Au style direct.

3- À la variété du vocabulaire.

4- À l'emploi des arguments et aux articulateurs logiques.

5- Aux modes verbaux.

Le déroulement de notre expérimentation est composé de trois étapes :

- Première étape: rédaction d'un 1^{er} jet.

- Deuxième étape: séance de remédiation.

Trois exercices ont été envisagés dans cette étape Et ce afin de remédier aux difficultés attestées chez les apprenants lors du 1^{er} jet et de les doter de tous les outils linguistiques pour réussir son projet final.

Les exercices sont les suivants :

Grammaire

-Compétence visée : à l'issue de cette activité l'apprenant sera capable de rapporter des paroles au style direct et indirect et d'identifier les verbes introducteurs.

Conjugaison

-Compétence visée : l'apprenant saura employer correctement les modes verbaux relatifs au dialogue (l'indicatif : présent et passé).

L'orthographe :

-Compétence visée : à la fin de cette activité, l'élève sera capable d'employer correctement la ponctuation relative au dialogue.

- Troisième étape : La réécriture du 1^{er} jet.

Pour aider les apprenants à la réécriture de leurs textes, nous leurs avons proposé une grille d'auto-évaluation. Elle se présente comme suit :

Critères de réussite	Oui	Non
J'ai compris la consigne du travail exigé.		
J'ai intégré une situation de dialogue en rédigeant une accroche : sujet de discussion et cadre spatio-temporel.		
J'ai choisi trois arguments convaincants.		
J'ai introduit mes arguments à l'aide de connecteurs d'énumération.		

J'ai utilisé un connecteur pour introduire ma conclusion.		
J'ai illustré mes arguments par des exemples et/ou explications.		
A la fin, j'ai fait une synthèse de mon argumentation.		
J'ai employé les temps verbaux qui conviennent : -Dans le récit : imparfait, passé simple ou passé composé. -Dans la partie argumentative : le présent de l'indicatif.		
J'ai utilisé le style direct et / ou indirect.		
J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet.		
J'ai vérifié la construction de phrase et la ponctuation.		

III-4- Les outils d'analyse des textes

Dans notre travail de recherche, nous nous référons aux résultats de recherche de Roegier et De Ketele et nous tenons compte du cadre de cette étude pour évaluer d'une façon critériée.

Etant donné que la 4ème AM prépare à l'examen du BEM, nous nous sommes inspirées de la grille d'évaluation du BEM pour établir la notre.

Le tableau ci-dessous représente la grille d'évaluation critériée que nous avons construite et appliquée à l'ensemble des productions écrites.

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	1
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.5
		4-Leur enchaînement.	0.5
		5-Non répétition.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	1
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	1
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.5
		9- Respect des règles d'accord.	1
		10- Respect de la ponctuation.	1
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure.	1

III-4-1- Analyse et commentaire des résultats

Apprenant 01

1^{er} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.25
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0
		5-Non répétition.	0.25
Correction de	6-Utilisation correcte des	0.25	

	la langue	temps verbaux (présent ou passé).	
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.25
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0
		9- Respect des règles d'accord.	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0
		12-Respect de la structure.	0.25

COMMENTAIRE

C'est grâce aux critères minimaux que cette apprenante a pu avoir cette note.

2^{ème} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.5
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0.25
		5-Non répétition.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.75
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	1
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.5
		10- Respect de la ponctuation.	0.75
2-Critère de	présentation	11-Enrichissement des	0.25

Perfectionnement	matérielle.	idées.	
		12-Respect de la structure.	0.5

Commentaire

Malgré la note encourageante ; la construction sémantique de quelques phrases qui constituent le texte demeure incorrecte.

Apprenant 02

1^{er} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.5
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0.25
		5-Non répétition.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.25
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0
		9- Respect des règles d'accord.	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.25
		12-Respect de la structure.	0.5

COMMENTAIRE

Il nous semble que cette apprenante prouve des difficultés à utiliser des verbes introducteurs de parole, mais nous constatons une réussite considérable au niveau des critères de perfectionnement.

2^{ème} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.75
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0.5
		5-Non répétition.	0.5
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.75
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	1
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.75
		10- Respect de la ponctuation.	1
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure.	0.75

Commentaire

Pour assurer la note attribuée au critère : utilisation correcte des temps verbaux ; cette apprenante a laissé intelligemment les verbes à l'infinitif.

Apprenant 03

1^{er} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.5
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0.25
		5-Non répétition.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.25
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.5
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.5
		9- Respect des règles d'accord.	0
		10- Respect de la ponctuation.	1
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure.	0.25

Commentaire

La note obtenue représente presque le seuil de la maîtrise minimale de la compétence écrite et la construction correcte des phrases.

2^{ème} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.5
	Cohérence	3-Pertinence des idées.	0.75

1-Critères Minimaux	sémantique	4-Leur enchaînement.	0.25
		5-Non répétition.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.5
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.75
		8-Utilisation des verbes introduceurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0.5
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure.	0.75

Commentaire

Nous remarquons sur ce texte des ratures qui indiquent le procédé de la révision et la réécriture.

Apprenant 04

1^{er} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0
		4-Leur enchaînement.	0
		5-Non répétition.	0
	Correction de	6-Utilisation correcte des	0.25

	la langue	temps verbaux (présent ou passé).	
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0
		9- Respect des règles d'accord.	0
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0
		12-Respect de la structure.	0

Commentaire

C'est grâce à la ponctuation et à la compréhension du sujet que cet apprenant a pu avoir cette note.

2^{ème} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.5
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.5
		4-Leur enchaînement.	0.5
		5-Non répétition.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.75
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	1
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.75
		10- Respect de la	0.75

		ponctuation.	
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.5
		12-Respect de la structure.	0.75

Commentaire

En plus d'une maîtrise de tous les critères de réussite relatifs au dialogue argumentatif ; nous constatons des phrases correctes sémantiquement et un texte cohérent globalement.

Apprenant 05

1^{er} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	0.25
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.25
		4-Leur enchaînement.	0.25
		5-Non répétition.	0
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.25
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.25
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.25
		10- Respect de la ponctuation.	0.25
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	0.25
		12-Respect de la structure.	0.25

Commentaire

Avoir respecté les règles d'accord (pluriel), la ponctuation, l'enchaînement des idées et l'emploi des connecteurs logiques a permis à cet apprenant d'avoir cette note.

2^{ème} jet

Critères globaux d'évaluation	Critères d'évaluation	Indicateurs de correction critériée	Note
1-Critères Minimaux	Adéquation de la production	1-Compréhension du sujet	1
		2-Capacité à argumenter	1
	Cohérence sémantique	3-Pertinence des idées.	0.75
		4-Leur enchaînement.	0.5
		5-Non répétition.	0.25
	Correction de la langue	6-Utilisation correcte des temps verbaux (présent ou passé).	0.75
		7-utilisation correcte des connecteurs logiques.	0.75
		8-Utilisation des verbes introducteurs de parole.	0.25
		9- Respect des règles d'accord.	0.75
		10- Respect de la ponctuation.	0.5
2-Critère de Perfectionnement	présentation matérielle.	11-Enrichissement des idées.	1
		12-Respect de la structure.	1

Commentaire

En plus de son niveau scolaire, il nous semble que le milieu familial de cette apprenante a aussi contribué afin d'atteindre le seuil de la maîtrise

maximale avec cette perfection (cohérence sémantique correcte, articulateurs logiques, maîtrise de la langue, emploi des exemples).

III-4-2- Description et interprétation des résultats

Nous allons interpréter dans ce qui suit les résultats obtenus dans les deux jets selon chaque indicateur de correction :

-Le premier jet

Indicateur de correction 01 : nous avons constaté une réussite de réalisation de ce critère c'est-à-dire la majorité des élèves ont compris le sujet.

Indicateur de correction 02 : l'intention de convaincre est faible ; les élèves ne sont pas arrivés à convaincre leurs pères.

Indicateur de correction 03 : nous avons constaté un échec de réalisation de ce Critère, c'est à dire la majorité des élèves trouvent des difficultés à parvenir à un texte correct sémantiquement.

Indicateur de correction 04 : en ce qui concerne ce critère, on a l'impression que les élèves font un effort terrible pour agencer les idées.

Indicateur de correction 05 : nous avons constaté un échec considérable, c'est-à-dire la plupart des élèves n'ont pas tous les élèves ne peuvent pas éviter la répétition.

Indicateur de correction 06 : on a l'impression que l'élève est perdu dans le dédale de conjugaison, ce fait est expliqué par la baisse de son niveau.

Indicateur de correction 07 : pour les élèves est une simple énumération d'où l'idée de les voir répéter les mêmes connecteurs.

Indicateur de correction 08 : on remarque une grande pauvreté dans le vocabulaire. L'élève n'est pas bien doté de ses moyens linguistiques (le verbe dire pour tous les élèves).

Indicateur de correction 09 : ce sont des erreurs orthographiques fréquemment.

Indicateur de correction 10 : les élèves ne manifestent aucun souci de vérifier la ponctuation car ils basent leurs intentions sur le contenu et non pas sur la langue.

Indicateur de correction 11 : le recours aux exemples est très faible et une grande pauvreté dans le vocabulaire à cause de la non maîtrise de la compétence linguistique.

Indicateur de correction 12 : la majorité des élèves n'arrivent pas à produire un dialogue argumentatif bien structuré, cela s'explique par le fait que la plupart des élèves basent leurs intentions sur le contenu de texte.

-Le deuxième jet

Indicateur de correction 01 : nous avons constaté une réussite de réalisation de ce critère c'est-à-dire la majorité des élèves ont compris le sujet.

Indicateur de correction 02 : les élèves savent facilement entrer en contact.

Indicateur de correction 03 : les idées deviennent maintenant pertinentes.

Indicateur de correction 04 : les élèves savent maintenant agencer leurs idées.

Indicateur de correction 05 : le problème persiste encore mais à un degré moindre.

Indicateur de correction 06 : le problème persiste encore mais à un degré moindre.

Indicateur de correction 07 : ils ont su faire un choix judicieux des indicateurs de série.

Indicateur de correction 08 : ils savent employer une grande variété de verbes introducteurs.

Indicateur de correction 09 : ils ont veillé à la correction de leurs erreurs surtout les accords des verbes à leurs sujets.

Indicateur de correction 10 : ils savent finir et prendre congé.

Indicateur de correction 11 : les élèves savent justifier en usant des exemples.

Indicateur de correction 12 : les élèves ont pu surmonter la difficulté de réussir un dialogue bien structuré.

III-5- Tableau comparatif des résultats des deux jets

Voici à présent un tableau comparatif entre le 1^{er} jet et le 2^{ème} jet.

	Premier jet	Deuxième jet
Apprenant	Note	Note
01	—	—
02	—	—
03	—	—
04	—	—
05	—	—

Bilan synthétique

Après avoir interpréter les résultats obtenus et de les avoir assujettir à une comparaison. Il ressort ce qui suit :

-Les grilles d'auto-évaluation critériées est un moyen fiable de promouvoir le processus d'apprentissage dans une classe du FLE.

-L'apprenant est mieux rassuré et guidé dans son apprentissage de cette langue étrangère.

-C'est une bonne initiative de garantir le droit de l'apprenant à élaborer et participer dans l'élaboration de son propre savoir.

En conclusion, nous disons qu'apprendre à écrire à l'aide d'une grille d'auto évaluation critériée amène les apprenants à avoir un regard réflexif sur l'écriture de leurs textes et contribue aussi à promouvoir leur autonomie scripturale. Tandis que, la lecture permanente complète le rôle des l'auto évaluation afin de parvenir à un texte correct et cohérent.

Conclusion générale

L'écriture est une activité complexe qui représente aux yeux des élèves une tâche difficile à réaliser et parfois même impossible à réussir. Elle est encore considérée comme le domaine réservé à une "élite", c'est-à-dire qu'écrire relevait du seul don.

Aujourd'hui, les recherches ayant trait à la didactique de l'écrit œuvrent pour savoir si l'écriture s'apprend au même titre que les autres disciplines et si les représentations que les apprenants ont de cette activité peuvent changer.

C'est dans cette voie que nous avons mené notre tentative de recherche, à partir d'un projet d'écriture ouvert à la pratique consciente par la grille d'auto-évaluation critériée.

Le premier chapitre a porté sur la production écrite dans ses différentes dimensions et particulièrement la perspective cognitive et il a porté aussi sur la pédagogie du projet. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé à l'évaluation.

Concernant le troisième chapitre, nous l'avons consacré à la présentation de notre méthode de travail, nos démarches d'expérimentation, l'analyse et les interprétations des résultats.

Pour recueillir nos données, nous avons choisi une démarche expérimentale. Le déroulement de notre expérimentation sera composé d'un premier jet et d'un deuxième jet précédé d'une grille d'auto-évaluation.

Les résultats de cette étude sur l'effet de l'auto évaluation sur la qualité des textes produits par des apprenants de quatrième année moyenne, scolarisé au niveau du cem de AHMED REDA HOUHOU à Biskra, ont confirmé catégoriquement les hypothèses qui stipulent que :

1. l'auto évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en matière de production écrite.

2. la grille d'auto évaluation critériée permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages .En effet , les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en expression écrite en lui permettant d'abord, d'apprendre à écrire , puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie scripturale.

L'auto-évaluation est un moyen efficace qui permet à l'apprenant de s'auto-libérer de ses contraintes psychologiques, de se concentrer sur le sujet et par voie de conséquence, assimiler plus rapidement.

Enfin les procédés d'auto-évaluation ont prouvé leur efficacité dans l'amélioration du niveau des écrits des apprenants. La rentabilité de ces procédés est relative à la façon dont on les applique en classe.

Ce mémoire nous a permis de comprendre la place primordiale que les pratiques évaluatives occupent dans l'amélioration des compétences de la production écrite.

Nous souhaiterons à l'avenir élaborer différents modèles grilles d'auto-évaluation selon le niveau et les besoins des apprenants aussi que selon la nature des activités. OÙ plus d'améliorer des outils d'évaluation qui aident et motivent l'apprenant à produire. Et outre la participation des apprenants dans l'élaboration de la grille d'auto-évaluation tout ceci constitue, à notre avis, la

solution à tout problème d'incompréhension ou de mauvaise interprétation des questions constituant la grille d'auto-évaluation.

Références
Bibliographiques

Ouvrages

- ALARCON, Magdalena Hernandez, « proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet-décembre 2001.
- BEREITER Carl et al, (SS la direction de A. Piolat et A. Pélissier) : La rédaction de textes : approche cognitive, Delachaux et Niestlé S. A., Lausanne (Switzerland) Paris, 1998.
- Bouchard, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde.
- Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001.
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, La production écrite, CLE International, Paris, 1999.
- CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.
- DERIMATAS, Lokmane, De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, Turquie n°02, 2009.
- MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007.
- Prefontaine, C. Ecrire et enseigner à écrire, les éditions logiques. Montréal, 1998.
- SYLVIE Plane, Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège. Édition Nathan, Paris, 1994.

-TALBOT L, (2009), l'évaluation formative, Armand colin, Paris.

-VIGNER, Gérard, Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001.

Dictionnaire

-CUQ, Jean-Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

Mémoires

-Aloys, Dedri. Ruzibiza, Evaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère. 2006. Mémoire de Doctorat, sciences de l'éducation. Louvin-la-Neuve (Belgique). [en ligne].

<http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-06212006-190506/unrestricted/thesealoyruzibiza230606.pdf>

-BENAHMED Hadda, Evaluer l'orthographe dans l'expression écrite de type narratif, dans une classe de première année moyenne -Analyse pédagogique-, mémoire de magister, université de Constantine, 2007.

-Dyane ESCORCIA, Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation », Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007. [en ligne].

tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcia.pdf

Sitographie

- <http://www.larousse.fr>

- www.google.com

Directive

- M.E.N, La maîtrise de la langue à l'école, CNP, 1992.

<http://appy.ecole.free.fr/textes/1992-4.pdf>

ANNEX

1^{er} jet

APPRENANT-01

Meckentel Btisseem.

Un jour j'étais dans le salon avec mon papa et je prends ma chance pour convaincre lui de me laisser utiliser l'internet. j'ai dit que elle est bien pour nous, répond mon père " je pense que l'internet est un mauvais moyen de communication car elle perd du temps. convaincre moi ma fille.

Moi: D'abord, l'internet est une distraction comme les jeux vidéo.

Ensuite, elle est un moyen de communication.

D'autre part, elle me aide de travailler mes exercices correctement et facilement.

Le père dit " tu ne convaincre ma fille mais il faut que tu organise votre temps. " Bien sur je dois l'organiser " dit la fille.

1^{er} jet

APPRENANT: 02

Bendakha Wiam.

Toute la famille était dans le salon chaque membre parlait des inventions récentes. Lorsque j'ai demandé à mon père de me laisser utiliser l'internet.

La fille = père, je voudrais utiliser l'internet.

Le père = je suis contre ça ma fille. je trouve que l'internet a des inconvénients.

D'abord, elle gaspille le temps.

Ensuite, elle détruit les relations sociales.

Enfin, elle cause des maladies comme le recours de

des.
la fille = mon père je suis pas d'accord avec toi, je pense que l'internet a des avantages.

D'abord, l'internet est un moyen de distraction comme les jeux de vidéo.

À autre part, avec l'internet je peux faire mes activités scolaires telles les exercices de français.

Enfin, elle raccourcit les distances.

Enfin, j'ai pu convaincre mon père et d'offrir l'internet à la maison.

1^{er} jet

APPRE NANT=03

Banchouri Mohamed

Moi: Bonjour mon père. Es que vous êtes bien?

Le papa: Salut monfils, je suis très bien. Qu'es que tu veux?

Moi: Je veux discuter avec vous dans un sujet très important
celui pour me laisser utiliser l'internet

Le papa: Mon fils. De mon point de vue, l'internet est nuisible
pour les enfants de ton âge.

D'abord, l'internet est une perte de temps.

Ensuite, elle constitue des beaucoup maladies comme les
yeux et le dos

Enfin,

Moi: mon papa, je ne suis pas d'accord, je trouve que
l'internet est indispensable pour moi.

D'une part, je fais mes projets rapidement

D'autre part, je joue dans l'internet quand je suis ennuyé.

Enfin, j'utilise l'internet pour raccourcir les distances
et le temps quand je discuter avec mes amis.

Enfin, finalement, le fils a convaincu le papa de
se laisser utiliser l'internet

1^{er} jet

APPRENANT: 04

Megharbi Eineddine

D'un côté, les professeurs nous donnent des recherches sur des sujets
alors je décide parler à mon père pour me faire l'internet.

Le fils: Bonjour mon père, mon prof nous donne
un exercice difficile donc je voudrais l'internet pour m'aider.

Le père: ce que accepte tu ?

Le fils: Non, je ne accepte pas!

Le père: mais, mon exercice est très difficile est par suis
très besoin l'internet.

Le fils: Non, écoute, t'avais des camarades donc faire ton
exercice avec tes amis.

Le père: mais, peut être mes amis n'apar ici et je les vois
dans un autre jours.

Enfin,

Le fils: dis moi père comment vous trouvez l'internet.

Le père: l'internet c'est un grand monde. il contient
des choses plus grand à ton âge. je ne accepte pas te
laisser utiliser l'internet.

1^{er} jet

APPRENANT: 05

Messaoudi Firdaus.

Un jour j'ai dit avec mon papa et j'ai décidé de parler avec lui pour d'internet.

Le papa: l'internet! je suis contre.

D'abord, il ya beaucoup de vidéos et des photos insupportables que tu pourrais trouver.

Ensuite: tu es petite pour d'internet et tu dois travailler avec Ben.

Enfin: tu ne parles plus de ce sujet.

La fille: Il est possible que tu a raison mais j'ai eu une bonne éducation de toi je vais te convaincre que j'ai raison.

premierement, d'internet est nécessaire pour une étudiante comme moi surtout si on considère le Ben et tu plais papa tu ne fais rien je crois m'avisas est je t'ai donné argument très convainquants.

Le papa: je suis très bien que tu ma fille que j'ai bien élevés aller tu pourrais utiliser sans surmenage.

La fille: merci papa.

2^{ème} jet

APPRENTISSAGE
Méchental Bétissem

Un jour, j'étais dans le salon avec mon papa
et je prend ma chance pour convaincre mon
papa de me laisser utiliser l'internet je dis :
" que l'internet est bien pour nous "

répond mon père : " je pense que l'internet est mauvaise
moyen, et perd du temps, donne moi les arguments :

Moi je dis D'une part, l'internet est un bon moyen
pour la communication.

D'autre part, elle m'aide de travailler mes
exercice correctement et facilement.

Enfin, je trouve que l'internet est un moyen de
discrétion, comme les jeux vidéo.

Le père tu me convaincre ma fille mais il faut que tu
organise votre temps, Bien sur je dois l'organiser dit la fille

2^{ème} jet

APPRENANT: 02

Bendakha Wiam

Le dimanche passé, toute la famille était à la maison de mon grand-père. J'ai évoqué le sujet de l'internet en demandant à papa de nous laisser utiliser ce réseau.

La fille "père", je pense que l'internet a des avantages.

D'abord, avec ce moyen je peux faire mes exercices scolaires.

Ensuite, elle raccourcit les distances entre les gens.

Enfin, elle donne des nouvelles sur le monde.

Le père: "Ma fille, je suis contre toi, j'estime qu'elle a des inconvénients".

D'une part, elle gaspille le temps.

D'autre part, elle détruit les relations sociales.

Enfin, elle provoque des maladies comme le rougissement du dos.

En conclusion, après tous ces arguments mon père a pu me convaincre de pas laisser l'internet.

2^{ème} jet

APPRENANT: 03

Banchouri Mohamed

Un jour j'étais dans la chambre et je discutais avec mon père dans un sujet très important celui de l'internet.
Le fils : Pourquoi tu me ne laisse pas d'utiliser l'internet?

Le papa : Je crains qu'elle est nuisible pour les enfants de ton âge, cela pour plusieurs raisons.

D'abord, l'internet est une perte de temps

Ensuite, elle constitue des beaucoup maladies comme les yeux et les yeux

Enfin, sa utilisation l'écriture est devenue à l'usage des heures avec.

- Le fils regarde bien et dit que ~~elle~~ il est possible que son père a raison.

Le fils : Mais, je trouve que l'internet est important pour moi, et mes arguments sont :

D'abord, je peux faire mes projets rapidement

Ensuite, je joue quand je suis ennuyé.

Enfin, j'utilise la pour raccourci la distance et le temps quand je discute avec mes amis

Finalement, le fils a convaincu le papa de se laisser utiliser l'internet.

2^{ème} jet

APPRENANT-04

Megharbi Zineddine

et on père était dans le salon regardait un programme sur l'internet, donc je suis aller le voir et j'ai lui demander de me faire l'internet.

~~est d'abord~~ ^{de fait} ~~est d'abord~~, regarde papa l'internet c'est une aide de ouvrir des exercices.

Ensuite, je pense que ~~(moi)~~ je peux prendre des nouvelles sur le monde.

Enfin, je trouve que l'internet est la facilité de communiquer avec notre famille.

Le père,

~~est d'abord~~, écoute mon petit, c'est un grand monde et peut être c'est avec les fleau sociaux.

Ensuite, l'internet ne montre jamais la politesse.

Enfin, ~~(j'ai (capable) par moi)~~ ^{finallement} ~~demange~~ mes arguments ne fait rien et je me souviens pas mon père de me faire l'internet, et lui ma accepté jamais.

2^{ème} jet

APPRENTANT: 05

Messaoudi Firdaus.

- L'Internet la toute nouvelle technologie de notre temps, tout le monde l'utilise mais moi enfin aujourd'hui de connaître mon père à me laisse utiliser, mais je en ai pas le répond comme tout les parent en disent.

Le père - c'est une question l'Internet est très mauvaise pour les études de temps et je ne trouve pas que tu pourrais présenter un bon usage en elle car :

D'abord : sa utilisation est amaine à perdre des heures avec

ensuite : il y a beaucoup de vidéos et des photos inévitables que tu pourras trouver

finalment : tu es petit est tu ne pourras pas travailler avec vraiment bien même si c'est pour étudier

la fille Il est possible que tu a raison mais j'ai eu une bonne éducation de toi je vais te convaincre que j'ai raison :

premierement, l'Internet est un outil pour une étudiant comme moi surtout si sa cours le bon

Deuxiement, avoir l'Internet à la maison c'est mieux comme sa vous pourrais me surveiller est me montrer comment utiliser

Enfin : l'Internet est un moyen de communication avec tout les gens du monde est les choisir rapidement sa m'aidera à apprendre plus

Le père : je ne pas sure mais

La fille : si tu plaise papa tu me fait connaître je crois n'importe est je t'ai donné des argent très cinquans

Le père : je suis très bien que tu ma fille que j'ai bien élevés alors tu pourrais utiliser pour surveiller est en organiser ton temps

finalment : j'ai compris que mon père mais il y avait beaucoup condition très amable