



République Algérienne Démocratique et Populaire

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique**

Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama

Institut des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique des langues étrangères



**L'impact des méthodes d'évaluation en FLE sur la
révision des productions écrites :
étude comparative entre l'évaluation formative et
l'évaluation certificative chez les élèves de la 2^e
année moyenne.**

Présenté par : Mlle. Merah Rihab El Houda

Sous la direction de : Mme Adda Hassiba

Devant le jury composé de :

Président: Dr. Adel Mustapha MCB – Centre universitaire de Naama

Rapporteuse: Melle Adda Hassiba MAA – Centre universitaire de Naama

Examinatrice: Mme Smail Leila MAA – Centre universitaire de Naama

Année universitaire : 2024–2025



المركز الجامعي صالحى أحمد - النعامة -

قسم اللغة الفرنسية

معهد الآداب واللغات



خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : مراح رحاب المدي

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 203838257

الصادرة بتاريخ : 2018-12-13

المسجل (ة) بكلية / معهد : آداب واللغات

قسم : لغة فرنسية

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : L'impact des méthodes

d'évaluation en FLE sur la révision Des Productions

Écrites. Etude comparative entre l'évaluation formative et l'évaluation

certificative أصرح بشرفي أنني ألتمزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات

المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2018/06/12

توقيع المعني

Amrab

chez les
élèves
de 1^{ère}
année
moyenne

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

À la mémoire de mon grand-père,

Mon premier modèle, ma première inspiration.

C'est grâce à lui que j'ai choisi ce chemin.

Sa passion pour la langue française, son amour du savoir,

Et les souvenirs de nos moments partagés

Ont semé en moi cette graine que je cultive aujourd'hui avec fierté.

Ce travail est aussi le sien... Là où il est, j'espère qu'il est fier de moi.

À mes parents.

Pour leur amour inconditionnel, leur patience, leur soutien et leurs sacrifices.

Merci de m'avoir portée, soutenue, encouragée à chaque étape de mon parcours.

Merci de m'avoir toujours crue capable,

Même quand moi, je doutais.

À ma sœur Nardjesse,

Ma confidente, mon âme, mon refuge dans les moments de doute,

Et ma source de joie dans les moments durs.

Ta tendresse et ton écoute m'ont portée plus que tu ne peux l'imaginer.

À mon frère Achraf,

Pour sa présence bienveillante et son soutien constant.

Merci d'être là, simplement.

À ma petite famille,

Et surtout à ma grand-mère,

Celle qui m'a bercée, élevée, aimée comme une deuxième maman.

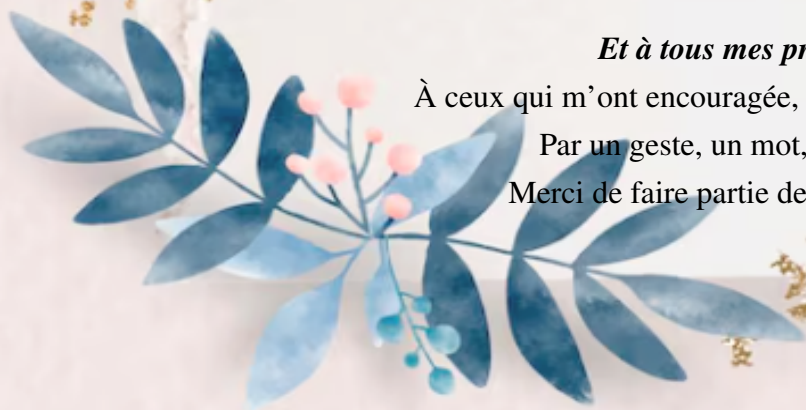
Ton amour m'a façonnée, ta force m'a guidée.

Et à tous mes proches,

À ceux qui m'ont encouragée, réconfortée, motivée,

Par un geste, un mot, un sourire.

Merci de faire partie de mon histoire.



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Allah, le Tout-Puissant,
de m'avoir accordé le courage, la patience, la volonté
et surtout la santé pour réaliser et mener à bien ce travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude
à toutes les personnes qui, par leur soutien, leur aide ou leur bienveillance,
ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord Mme Adda, ma directrice de mémoire,
pour sa précieuse orientation, sa disponibilité, sa patience
et ses conseils éclairés qui m'ont guidée tout au long de ce travail.

J'adresse ma profonde gratitude aux membres du jury
qui ont accepté d'examiner et d'évaluer ce travail.

Je remercie également l'ensemble des enseignants
du département de français pour la richesse de leur enseignement
et l'inspiration qu'ils ont su transmettre au fil des années.

Ma reconnaissance va aussi à mes collègues,
pour leurs partages, leurs encouragements
et leurs échanges enrichissants durant cette aventure universitaire.

À ma famille, pour leur soutien moral et émotionnel,
je redis ici tout mon amour et ma gratitude.



Résumé

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), et s'intéresse à l'impact des méthodes d'évaluation sur la révision des productions écrites chez les élèves de deuxième année moyenne. Il propose une étude comparative entre deux approches : l'évaluation certificative (notation) et l'évaluation formative (annotation). L'objectif principal est d'analyser comment ces deux formes d'évaluation influencent la motivation des apprenants à réécrire leurs textes, à corriger leurs erreurs et à améliorer la qualité de leurs productions. Pour ce faire, une expérimentation a été menée au sein du collège « Hadj Djelloul Mohammed Larbi » à Mecheria, auprès de 32 élèves répartis en deux groupes. Chaque groupe a été soumis à une même tâche d'écriture, suivie d'une évaluation différente, puis d'un travail de réécriture. Les résultats de l'analyse montrent que l'évaluation formative suscite un engagement plus actif de la part des élèves, favorise des révisions plus approfondies et améliore significativement les productions finales. En revanche, l'évaluation certificative semble limiter la motivation à retravailler les textes. Ces constats soulignent l'importance de valoriser l'évaluation formative comme levier d'apprentissage et de progression dans l'enseignement du FLE.

Mots clés: Didactique du FLE, l'écrit, production écrite, Évaluation formative, évaluation certificative, annotation, notation, révision, réécriture.

Abstract

This dissertation falls of evaluation methods on the revision of written productions among second-year middle school pupils. It presents a comparative study between two approaches: summative evaluation (grading) and formative evaluation (annotation) . The main objective is to analyze how these two types of assessment influence learners' motivation to revise their texts, correct their mistakes, and improve the overall quality of their writing. To this end, an experiment was conducted at "Hadj Djelloul Mohammed Larbi" Middle School in Mecheria, involving 32 pupils divided into two groups. Each group completed the same writing task, received a different form of evaluation, and then revised their texts accordingly. The results of the analysis show that formative evaluation encourages more active engagement from pupils, promotes deeper revisions, and significantly enhances the final written productions. In contrast, summative evaluation appears to limit the motivation to revise. These findings highlight the importance of promoting formative assessment as a tool for learning and progress in the teaching of FLE.

Keywords: FLE didactics, writing, written production, formative evaluation, summative evaluation, annotation, grading, revision, rewriting.

الملخص

يندرج هذا البحث في إطار تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ويهتم بتأثير أساليب التقييم على مراجعة الإنتاجات الكتابية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط. ويقترح هذا العمل دراسة مقارنة بين مقاربتين مختلفتين: التقييم المصادق (باستعمال التنقيط العددي) والتقييم التكويني (باستعمال التعليقات التوضيحية). يتمثل الهدف الرئيسي في تحليل كيفية تأثير هذين النمطين من التقييم على دافعية المتعلمين لإعادة كتابة نصوصهم، وتصحيح أخطائهم، وتحسين جودة إنتاجاتهم الكتابية. ولهذا الغرض، أُجريت تجربة ميدانية بمتوسطة الحاج جلول محمد العربي بمدينة المشرية، شملت ٣٢ تلميذاً موزعين على مجموعتين. أنجز كل من المجموعتين نفس المهمة الكتابية، لكن تم تقييمهم بأسلوب مختلف، ثم طلب منهم إعادة كتابة النصوص. أظهرت نتائج التحليل أن التقييم التكويني يحفز التلاميذ على الانخراط النشط في عملية المراجعة، ويشجعهم على إعادة كتابة أعمق، مما ساهم في تحسين جودة الإنتاجات النهائية بشكل ملحوظ. في المقابل، يبدو أن التقييم المصادق يحد من دافعتهم لإعادة العمل على نصوصهم. وتؤكد هذه النتائج على أهمية التقييم التكويني كأداة فعالة للتعلم والتقدم في تدريس اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الفرنسية، الإنتاج الكتابي، التقييم التكويني، التقييم المصادق، التعليق، التنقيط، المراجعة، إعادة الكتابة.

Table des matières

Introduction Générale	11
PARTIE THÉORIQUE	13
I L'enseignement/apprentissage de la production écrite	14
1.1 Qu'est-ce-que l'écrit ?	15
1.2 Qu'est-ce-que l'écriture ?	16
1.2.1 La production écrite dans la méthode traditionnelle (grammaire-traduction)	16
1.2.2 La production écrite dans la méthode directe	16
1.2.3 La production écrite dans la méthodologie audio-orale	16
1.2.4 La production écrite dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	17
1.2.5 La production écrite dans l'approche communicative	17
1.2.6 La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE	17
1.3 Les modèles de la production écrite	18
1.3.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)	18
1.3.2 Le modèle de Hayes et Flower (1996)	19
II L'évaluation dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite	21
2.1 Définition du terme évaluation	22
2.2 Les types d'évaluation	23
2.2.1 L'évaluation diagnostique	23
2.2.2 L'évaluation formative	23
2.2.3 L'évaluation sommative:	24
2.3 Évaluer une production écrite	24
2.4 Les finalités de l'évaluation	25
2.5 Les multiples compétences à évaluer en classe	25
2.6 Stratégies d'évaluation de production écrite notation et annotation	26
2.6.1 La notation	26
2.6.2 L'annotation	27

2.6.3	Les objectifs de l'annotation:	28
2.6.4	les Caractéristiques de l'annotation :	28
2.6.5	Qu'est-ce qui caractérise une annotation efficace ?	28
III	La révision et la réécriture dans le traitement textuel	30
3.1	Qu'est-ce que la réécriture ?	31
3.2	Qu'est-ce que la révision ?	32
3.3	Réécriture et correction	32
3.4	Réécriture et révision	32
3.5	Réécriture et reformulation	33
3.6	Comment faire la réécriture ?	33
3.7	Les dynamiques fondamentales de la réécriture	33
3.7.1	L'ajout ou addition :	34
3.7.2	La suppression :	34
3.7.3	Le déplacement :	34
3.7.4	Le remplacement :	35
PARTIE PRATIQUE		36
I	Cadre méthodologique de la recherche	37
1.1	Lieu de l'expérimentation	38
1.2	Population	38
1.3	Démarche de l'expérimentation	39
1.3.1	Réalisation du 1 ^{er} jet d'écriture des deux groupes GA et GB	39
1.3.2	Outil d'évaluation	39
1.3.3	Méthode d'évaluation	40
1.3.4	Réalisation du 2 ^{ème} jet d'écriture des deux groupes GA et GB	40
II	Présentation des résultats du 1^{er} et du 2^{ème} jet d'écriture de GA et de GB	41
2.1	Résultats d'analyse du 1 ^{er} jet d'écriture des apprenants de GA	42
2.2	Résultats d'analyse du 2 ^{ème} jet d'écriture des apprenants de GA	43
2.3	Résultats d'analyse du 1 ^{er} jet d'écriture des apprenants de GB	44
2.4	Résultats d'analyse du 2 ^{ème} jet d'écriture des apprenants de GB	46
III	Confrontation des résultats et vérification des hypothèses	48
3.1	Interprétation des résultats du 1 ^{er} jet 2 ^{ème} jet d'écriture de GA et de GB	49
3.1.1	Interprétation des résultats du Groupe A (évaluation certificative)	49
3.1.2	Interprétation des résultats du Groupe B (évaluation formative)	50
3.2	Emploi des opérations de réécriture	51

3.2.1	L'emploi des opérations de réécriture par les élèves de GA (évaluation certificative)	52
3.2.2	L'emploi des opérations de réécriture par les élèves de GB (évaluation formative)	53
3.3	Confrontation des résultats du groupe A et du groupe B	54
3.4	Vérification des hypothèses	55
	Conclusion générale	58
	Bibliographie	
	Annexes	

Introduction Générale

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie vise à doter les apprenants de compétences langagières parmi ces compétences, la production écrite.

Cette compétence constitue un enjeu fondamental : elle permet non seulement de structurer et d'exprimer une pensée, mais aussi de développer une autonomie linguistique essentielle dans la vie scolaire et sociale.

Cependant, de nombreux enseignants constatent que les élèves en phase d'apprentissage, notamment au cycle moyen, rencontrent des difficultés persistantes en production écrite. Leurs textes sont souvent courts, peu organisés, marqués par des erreurs linguistiques et un manque de cohérence. Ces difficultés peuvent être liées à plusieurs facteurs : faiblesse du niveau linguistique, manque de motivation, ou encore pratiques d'évaluation peu adaptées à un apprentissage progressif de l'écriture.

En effet, l'évaluation des productions écrites joue un rôle central dans le rapport que les élèves entretiennent avec l'écrit. L'évaluation certificative, souvent centrée sur la notation chiffrée, tend à décourager les apprenants, surtout en cas d'échec, en réduisant l'écrit à une performance à juger, plutôt qu'à un processus à améliorer. À l'inverse, l'évaluation formative basée sur l'annotation et les commentaires personnalisés, peut encourager les élèves à réfléchir sur leurs erreurs, à s'engager dans une réécriture constructive et à progresser dans leurs compétences rédactionnelles.

C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail qui s'interroge sur les méthodes d'évaluation favorisant le retour à des textes déjà rédigés par des élèves en 2^{ème} année moyenne.

Notre problématique principale est donc la suivante :

- Quelle stratégie d'évaluation permet aux apprenants de la 2^{ème} année moyenne d'améliorer leurs productions écrites et de dynamiser le processus de révision/réécriture ?

Cette problématique nous amène à formuler les questions de recherche suivantes :

- Dans quelle mesure l'évaluation formative permet-elle aux élèves de 2^{ème} année moyenne de revenir sur leurs textes pour effectuer un travail de réécriture ?
- Comment l'évaluation formative favorise-t-elle un engagement plus actif dans la correction des erreurs et l'amélioration des écrits ?
- L'évaluation formative est-elle plus efficace que l'évaluation certificative pour développer la compétence de réécriture ?

Pour y répondre, nous posons les hypothèses suivantes :

- L'évaluation formative permettrait aux apprenants de revenir à leurs textes en vue d'un travail de réécriture.
- L'évaluation formative favoriserait un engagement plus actif dans la correction des erreurs.

- L'évaluation formative serait plus efficace que l'évaluation certificative pour améliorer la qualité des productions écrites.

Pour répondre à ces questions et vérifier nos hypothèses, nous faisons une étude comparative entre deux productions écrites réalisées par des apprenants en 2^{ème} année moyenne. L'évaluation des corpus s'effectue selon deux méthodes d'évaluation : l'évaluation certificative et l'évaluation formative.

Ainsi, notre mémoire se subdivise en deux parties :

- La première est la partie théorique. Elle traite des concepts-clés liés à la production écrite, à l'évaluation, à la révision et à la réécriture. Elle vise à poser les bases scientifiques nécessaires à la compréhension de notre démarche. Elle comprend trois chapitres. Le premier est l'enseignement/apprentissage de la production écrite, le deuxième est l'évaluation dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite, le dernier du chapitre est la révision et la réécriture dans le traitement textuel.
- La deuxième est la partie pratique. Elle est consacrée à la description de notre expérimentation, à l'analyse des productions des élèves, à l'interprétation et à la confrontation des résultats obtenus. A la fin, une synthèse est consacrée à la vérification des hypothèses, à la réponse à notre problématique et aux questions de recherche, elle se subdivise en trois chapitres. Le premier chapitre est le cadre méthodologique de la recherche, le deuxième chapitre est la présentation des résultats du 1^{er} et du 2^{ème} jet d'écriture de GA et de GB, le troisième chapitre est la confrontation des résultats et vérification des hypothèses.

Notre mémoire s'achève par une conclusion, une liste des références bibliographiques, une liste des annexes où nous exposons quelques copies évaluées des élèves de GA et de GB.

À travers ce travail, nous espérons apporter un éclairage utile sur les effets des méthodes d'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage de la production de l'écrit du FLE.

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre I.

L'enseignement/apprentissage de la production écrite

La production écrite occupe une place prépondérante en matière de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle permet à l'apprenant de structurer ses idées, de développer son autonomie linguistique et de s'exprimer de manière personnelle dans des contextes variés. Ce chapitre vise à présenter l'écrit comme étant une compétence à installer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il débute par une clarification des notions fondamentales liées à l'écrit et à l'écriture puis, il présente brièvement l'évolution de la production écrite à travers les principales méthodologies de l'enseignement des langues. La réflexion se poursuit par une mise en lumière des enjeux spécifiques à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit en FLE, ainsi qu'une présentation des modèles théoriques les plus influents dans ce domaine notamment ceux de Hayes et Flower. Ces modèles permettent de mieux comprendre les dimensions cognitives et sociales et contextuelles qui interviennent dans le processus rédactionnel. Ce chapitre constitue ainsi une base théorique essentielle pour appréhender les pratiques pédagogiques liées à l'expression écrite au collège et préparer l'analyse de l'évaluation et de la réécriture qui sera abordée dans les chapitres suivants.

1.1 Qu'est-ce-que l'écrit ?

Le mot écrit est dérivé du verbe « écrire » du latin *scribere*, il désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* »¹

D'après Saussure « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* »².

Selon le dictionnaire de linguistique et de sciences du langage le terme écrit « *désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre.* »³

Ludwig trouve que :

« *l'écrit constitue un type de communication qui franchit les limites du temps et de l'espace. Il nécessite et – en même temps – facilite une programmation complexe et s'adresse à un vaste public. Conséquence de ce dernier aspect, l'écrit obéit à une norme (perspective). Il appartient à des contextes formels et établit une relation de distance sociale.* »⁴

¹ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008, p.76.

²Cité par VINGER, G., *Écrire : Éléments pour la pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International, 1982, p.10.

³DUBOIS, J., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p.165.

⁴LUDWIG, Ralph, *Les Créoles français entre l'oral et l'écrit*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1989, p.17.

Josette JOLIBERT avance que l'écrit : « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces* »⁵

Donc, L'écriture joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues. C'est une activité qui nécessite une réflexion approfondie, demandant du temps pour bien réfléchir au sujet et organiser les connaissances acquises de manière structurée.

1.2 Qu'est-ce-que l'écriture ?

Au cours des différentes époques, les méthodologies d'enseignement des langues ont évolué, entraînant des changements significatifs dans la place accordée à la production écrite.

1.2.1 La production écrite dans la méthode traditionnelle (grammaire-traduction)

La méthode directe est apparue à la fin du XVII^e siècle. Cette approche privilégiait l'écrit au détriment de l'oral. Les activités écrites se limitaient principalement à des exercices de traduction, tels que des thèmes et des versions. Toutefois, ces exercices étaient souvent considérés comme artificiels et stéréotypés, ne permettant pas aux apprenants d'utiliser la langue de manière personnelle. Cette méthodologie était donc davantage adaptée à la formation de traducteurs qu'à celle de communicateurs.

Selon Cornaire et Raymond « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* »⁶

1.2.2 La production écrite dans la méthode directe

La méthode directe est considérée comme la première méthode de l'enseignement des langues étrangères. Elle est apparue au début du XX^e siècle, en réaction aux limites de la méthode grammaire-traduction jugée inefficace et trop centrée sur l'écrit. Cette approche privilégie l'apprentissage de la langue à des fins communicatives, reléguant l'écrit au second plan.

1.2.3 La production écrite dans la méthodologie audio-orale

Cette méthode est développée aux États-Unis pendant la seconde guerre mondiale, elle est construite en opposition aux méthodes traditionnelles et directe. Elle cherche à fonder l'apprentissage des langues sur des bases scientifiques notamment par l'utilisation d'enregistrements et de supports audiovisuels et de laboratoires de langue. Des experts en linguistique

⁵JOLIBERT, Josette, *Former des apprenants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1994, p.11.

⁶CORNAIRE C. et Raymond PM., *La Production Écrite*, Clé International, Paris, 1999, pp. 4-5.

appliquée soutenus par des études en psychologie comportementale et en linguistique structurale considèrent la langue comme un ensemble de structures syntaxiques interconnectées « un réseau de structures syntaxiques » ont contribué à l'élaboration de cette approche.

1.2.4 La production écrite dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Cette approche est élaborée durant les années 50. Elle se concentre principalement sur l'apprentissage de la communication verbale quotidienne et en accordant une attention particulière à l'oral, tandis que l'écrit il est considéré comme un phénomène analytique « *Dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* »⁷.

1.2.5 La production écrite dans l'approche communicative

L'approche communicative est développée dans les années 70. Elle se distingue des méthodologies antérieures en mettant l'accent sur l'apprenant et en rejetant le béhaviorisme au profit de la psychologie cognitive. Son objectif principal est de développer les quatre compétences langagières : compréhension orale, expression orale et compréhension écrite et expression écrite en fonction des besoins et des intérêts des apprenants. Cette approche considère la langue comme un outil de communication et d'interaction sociale visant à acquérir une compétence de communication efficace. Les activités d'écriture dans ce cadre sont constamment présentes par la production d'énoncés dans un contexte bien défini, renforçant ainsi la compétence communicative des apprenants.

1.2.6 La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

La production écrite occupe une place prépondérante dans les travaux et les recherches des didacticiens depuis de nombreuses années. C'est la capacité à produire des discours écrits bien formés. C'est-à-dire l'élève est amené à transmettre ses idées et à exprimer ses sentiments pour communiquer avec l'autre dans un discours écrit qui demande la mobilisation de plusieurs compétences « *Écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est parfois délicat de distinguer.* »⁸.

⁷CORNAIRE C., *La compréhension orale*, collection Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1998, p. 18.

⁸Cuq, J.-P., & Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG, 2003, p. 222.

1.3 Les modèles de la production écrite

1.3.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle est élaboré par les chercheurs américains Hayes et Flower. Il s'appuie sur la théorie du traitement de l'information et permet d'identifier certaines des sources de difficultés rencontrées dans la production écrite. Il s'intéresse également à l'analyse des protocoles verbaux pour penser l'écriture comme une activité de résolution de problèmes. Les composantes du modèle sont comme suit :

- a) **L'environnement de la tâche** : Il inclut la tâche assignée, le thème, le public visé, les objectifs, la motivation, le texte déjà écrit, qui peut être relu, modifié ou réutilisé. Cet environnement influence directement la manière dont le scripteur aborde l'écriture.
- b) **La mémoire à long terme** : c'est dans cette réserve que le scripteur puise ses connaissances linguistiques, rhétoriques, les connaissances du thème, la connaissance du destinataire (lecteur), les plans d'écriture déjà connus pour mener à bien sa production écrite.
- c) **Les processus de production** : ils se divisent en trois opérations majeures : la planification, la mise en texte et la révision.
 - **La planification** : Cette phase consiste à organiser ses idées avant de commencer à écrire. Elle sollicite la mémoire à long terme et permet au scripteur de conceptualiser son message. Cette phase consiste d'abord à récupérer des informations stockées dans la mémoire à long terme, puis à les organiser selon une logique de discours.
 - **La mise en texte (ou rédaction)** : Elle implique la transformation des idées planifiées en un texte écrit, en tenant compte des règles linguistiques et des contraintes textuelles. Cette opération comprend : le choix des mots (lexique), l'organisation syntaxique (phrases correctes), l'organisation rhétorique (structure du texte).
 - **La révision** : Cette étape permet d'évaluer, de reformuler et d'améliorer le texte. Elle comprend souvent une réécriture partielle ou totale. Selon Michel Fayol, cette phase pose souvent problème aux apprenants, notamment sur le plan de l'auto-évaluation et de l'auto-correction. « *Les apprenants détectent bien que quelque chose ne va pas, mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement où se situe le problème.* »⁹
- d) **Contrôle** : C'est le processus métacognitif qui supervise toutes les étapes. Il permet de planifier, de surveiller et d'ajuster les actions en temps réel. Ce modèle met en lumière la nature complexe non linéaire et interactive de l'écriture. Chaque étape peut influencer

⁹Fayol, M., *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale*, Paris : Presses Universitaires de France, 1997, p. 187.

ou être influencée par les autres et le rédacteur passe souvent d'une étape à une autre de manière circulaire.

Voici un schéma qu'illustre les différentes composantes et interactions du modèle de Hayes et Flower (1980) :

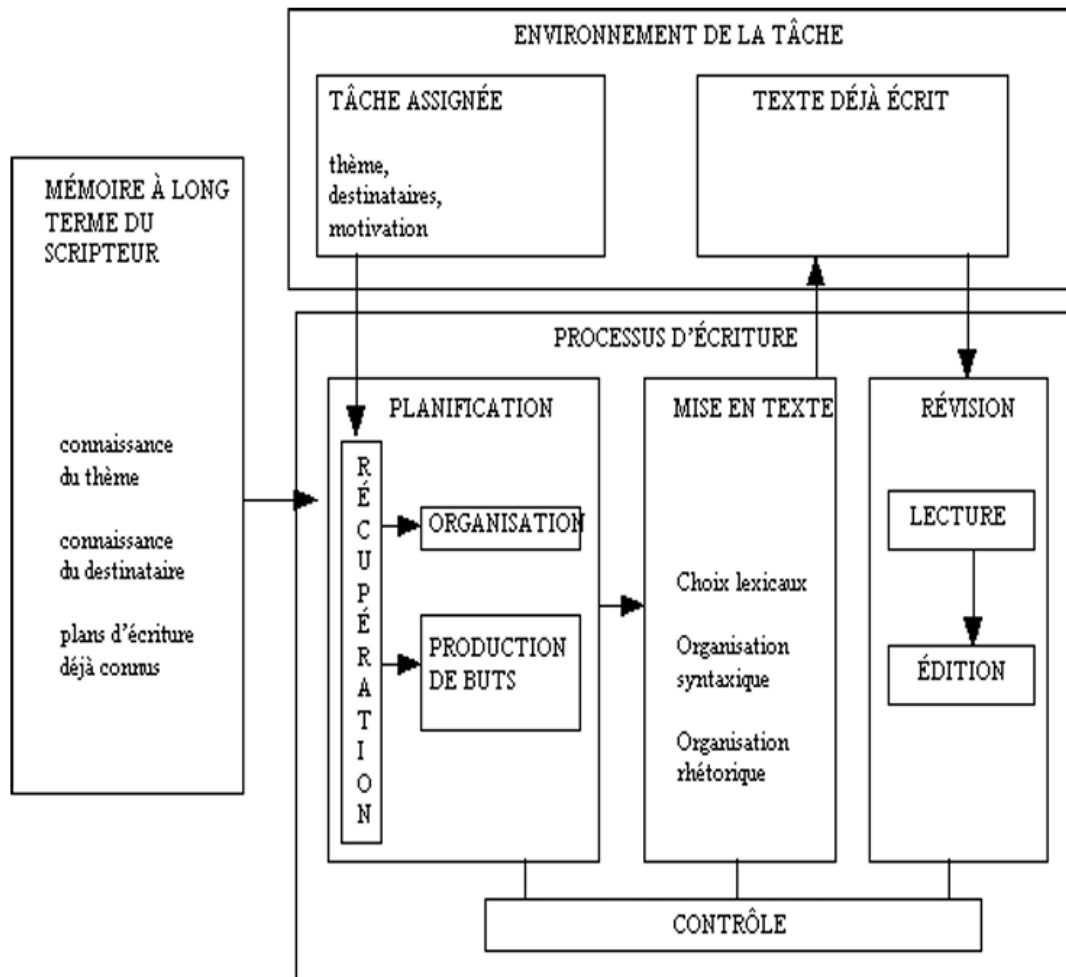


FIGURE n°1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)

1.3.2 Le modèle de Hayes et Flower (1996)

Dans leur modèle actualisé, Hayes et Flower accordent une attention particulière au rôle central du scripteur et à l'importance de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle. Ce modèle distingue deux composantes principales :

a) **L'environnement de la tâche** Il se subdivise en deux éléments :

- **L'environnement social** : il comprend les destinataires, les collaborateurs éventuels et les textes disponibles.

- **L'environnement physique** : il inclut les outils et les supports utilisés, tels que le papier, le stylo ou l'ordinateur.

b) **L'individu** : Cette composante comprend plusieurs sous-composants impliqués dans le processus rédactionnel. Les processus cognitifs, ils sont identifiés dans le modèle précédent. Ce sont la planification, la mise en texte, la révision et la résolution de problème. Ces opérations interviennent lors de la gestion des difficultés rencontrées pendant l'écriture. La lecture elle est essentielle pour interpréter la tâche pour comprendre le contenu et pour réviser le texte produit.

Ce modèle met en évidence l'interaction dynamique entre ces composantes en soulignant l'importance de la mémoire de travail et des processus cognitifs dans l'élaboration d'une production écrite efficace.

À l'issue de ce premier chapitre, il apparaît clairement que la production écrite constitue une compétence complexe et multidimensionnelle, mobilisant à la fois des savoirs linguistiques, cognitifs, culturels et sociaux. Elle ne peut être réduite à un simple exercice technique, mais plutôt elle s'inscrit dans une démarche de communication authentique, impliquant une planification rigoureuse, une mise en texte réfléchie et une révision positive. L'analyse des différentes approches méthodologiques de l'enseignement des langues, depuis la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative, a permis de constater une évolution innovante du statut de l'écrit. Longtemps relégué au second plan. Les modèles théoriques présentés (Hayes et Flower) mettent en évidence les mécanismes cognitifs et interactifs impliqués dans l'acte d'écrire. Ils soulignent également l'importance du contexte, du lecteur et du rôle actif du scripteur dans la construction de sens. Cette réflexion théorique constitue la base nécessaire pour aborder dans les chapitres suivants les dimensions pédagogiques de la production écrite en particulier la question de son évaluation et les processus de réécriture, qui sont au cœur de notre problématique de recherche.

Chapitre II.

L'évaluation dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère FLE la production écrite nécessite un accompagnement spécifique. Ainsi, l'évaluation demeure un outil essentiel pour repérer les acquis et pour identifier les difficultés. C'est pour cela, il est fondamental de comprendre les différentes formes que l'évaluation peut recouvrir, ainsi que ses objectifs pédagogiques. Ce chapitre s'attache à exposer les différentes évaluations : diagnostique, formative et sommative tout en mettant en lumière leurs fonctions leurs avantages et leurs limites. Une attention particulière est portée à la distinction entre la notation et l'annotation deux pratiques évaluatives très présentes dans les classes mais qui influencent différemment le comportement du scripteur. À travers l'étude de ces concepts ce chapitre vise à établir un cadre théorique précis qui nous permettra de mieux analyser dans la partie pratique, les effets des modes d'évaluation sur la révision des productions écrites chez les élèves de la 2^{ème} année moyenne.

2.1 Définition du terme évaluation

L'évaluation consiste à examiner et à organiser des informations afin de porter un jugement sur les capacités d'une personne. Pour mieux expliquer le concept d'évaluation, nous nous référons à la définition proposée par Renald Legendre

« L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et des critères précis en vue d'une décision. Évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse la suite des événements. »¹.

L'évaluation repose sur un jugement objectif fondé sur les informations fournies par les apprenants. Elle permet à l'enseignant de simplifier des concepts complexes afin de prendre des décisions éclairées concernant la progression de ses élèves et de déterminer leur aptitude pour passer à l'étape suivante de l'apprentissage.

Ce processus vise à identifier les difficultés spécifiques de chaque élève, favorisant ainsi l'amélioration continue et le développement des compétences. L'évaluation intervient à tout moment de la période d'apprentissage. C'est un moyen de communication entre l'enseignant et l'apprenant. Il permet de comprendre et de remédier aux dysfonctionnements afin d'éviter leur répétition lors des futures activités.

¹LEGENDTRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : ESKA, 1993, p. (548).

2.2 Les types d'évaluation

2.2.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique Comprend une série d'activités visant à revoir le programme de l'année précédente et à identifier les besoins pour la formation à venir.

Selon Amimeur, elle « sert à évaluer les pré-requis, à examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour mener à bien les études dans lesquelles il souhaite s'engager »²

Cette évaluation se fait au début de l'année scolaire ou de la séquence d'apprentissage elle n'est pas notée le plus souvent, elle vise à anticiper et à combler les lacunes des apprenants, tout en les sensibilisant aux attentes de l'enseignant.

Comme le souligne C. Hadji, « on parlera d'évaluation diagnostique lorsqu'il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un apprenant en vue de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ses caractéristiques »³.

En d'autres termes, ce type d'évaluation permet de détecter et de remédier aux difficultés spécifiques de chaque apprenant, afin de sélectionner la méthode pédagogique la plus appropriée pour faciliter la correction des lacunes identifiées.

2.2.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative se distingue des autres types d'évaluation par le rôle actif de l'enseignant qui propose des activités au fil de l'enseignement pour guider les élèves vers des résultats satisfaisants. Elle intervient tout au long de la formation.

Perrenoud précise « l'évaluation formative est toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit elle participe à la régulation des apprentissages et au développement dans le sens du projet éducatif. »⁴

Ce processus permet à l'apprenant de corriger ses erreurs, d'ajuster ses connaissances préalables et de progresser cognitivement. Il encourage également l'élève à identifier et à surmonter ses difficultés.

TAGLIANTE examine ce rôle à celui d'un médecin : « son rôle principal [...] est d'analyser l'état d'un individu à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir ainsi, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. »⁵

²AMINEUR, A., *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, 2009, p. 60.

³HADJI, C., *L'évaluation en règle du jeu*, Paris : ESF Éditeur, 1989, p. 45.

⁴PERRENOUD, P., *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques*, Bruxelles : De Boeck ; Paris : Larcier, 2007, p. 15.

⁵TAGLIANTE, C., *L'évaluation*, Paris : CEL International, 1991, p. 15.

2.2.3 L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative est sans doute la plus courante dans les systèmes éducatifs. Elle intervient généralement à la fin d'un cycle ou d'une séquence d'apprentissage. Ainsi, cette évaluation intervient « *après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours du trimestre, etc.* »⁶

Elle permet de faire le point sur les apprentissages réalisés, elle se concrétise le plus souvent par une note chiffrée.

L'évaluation sommative est une action qui sert à attribuer : « *une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci afin de classer ou de sélectionner les élèves. Elle juge, elle note, elle certifie et met chacun à sa place.* »⁷.

Autrement dit, elle permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de compréhension et de maîtrise des contenus enseignés. Elle joue donc un rôle décisif dans la validation des acquis et dans les prises de décisions pédagogiques, telles que le passage au niveau supérieur ou l'obtention d'un diplôme. Elle est souvent utilisée dans le cadre d'épreuves certificatives comme les examens ou les devoirs finaux ex. : BEM, BAC, elle se différencie des autres types d'évaluation par son caractère sélectif.

Cependant, elle ne s'oppose pas à l'évaluation formative, elle la complète : l'une vérifie ce qui a été assimilé, l'autre accompagne le processus d'apprentissage. Ensemble, elles permettent d'assurer un suivi cohérent des progrès de l'élève et de vérifier si les objectifs pédagogiques ont été atteints.

2.3 Évaluer une production écrite

L'évaluation des productions écrites des élèves constitue un élément central du processus éducatif. En proposant des consignes pédagogiques, l'enseignant incite les apprenants à développer et à évaluer leurs compétences rédactionnelles. Ainsi, l'évaluation devient un outil essentiel pour identifier les lacunes et pour valoriser les diverses compétences des élèves.

Comme le souligne B. Devanne : « *aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, [...] lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale.* »⁸

Cette attitude met en évidence l'importance de l'autonomie dans le processus d'apprentissage, encourageant les élèves à identifier et à corriger leurs propres erreurs pour atteindre une maîtrise complète de la langue, tant sur le plan lexical que sur le plan orthographe.

⁶DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF, 1979, p. 150.

⁷MINDER, M., *Didactique fonctionnelle*, 9^e édition, 2007, p. 331.

⁸DEVANNE, B., *Lire et écrire des apprentissages*, Paris : Armand Colin-Bordas, 1993, p.61.

2.4 Les finalités de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages joue un rôle essentiel dans le processus éducatif en permettant de collecter des informations pertinentes, telles que des mesures, des observations et des appréciations. Ces données servent de base pour porter des jugements éclairés et prendre des décisions pédagogiques appropriées. Il est essentiel que les objectifs de l'évaluation soient clairs et précis pour les élèves afin de mesurer et de promouvoir leurs progrès à des moments opportuns de leur parcours d'apprentissage.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation est omniprésente. Elle a diverses fonctions, notamment la fonction formative et sommative intervenant à différentes étapes du processus d'apprentissage.

Pour identifier et remédier aux lacunes des élèves, l'enseignant doit :

- Offrir à l'apprenant l'opportunité de démontrer ses acquis.
- Évaluer les compétences des apprenants à différents moments de leur parcours scolaire.
- Suivre et contrôler la progression des apprentissages.

Ainsi, l'évaluation devient un outil stratégique pour adapter l'enseignement aux besoins individuels des élèves, favorisant leur développement continu et l'atteinte des objectifs éducatifs fixés.

2.5 Les multiples compétences à évaluer en classe

En classe de français langue étrangère (FLE), l'apprenant développe diverses compétences qui lui permettent de participer activement à des conditions de conversation, favorisant ainsi les interactions verbales et les échanges. L'acquisition de ces compétences est essentielle pour une communication efficace en langue étrangère. Les dites compétences selon Moirand sont d'ordre linguistique, discursif, pragmatique et référentiel.

- **Compétence linguistique** : Cette compétence englobe la maîtrise du système linguistique, incluant le vocabulaire, la grammaire et la phonétique, permettant ainsi une communication fluide et précise.
- **Compétence discursive** : Elle se réfère à la capacité de structurer et d'organiser des discours cohérents, de les adapter au contexte pour faciliter la production et la compréhension des textes oraux ou écrits.
- **Compétence pragmatique** : Elle implique l'utilisation appropriée des éléments linguistiques en fonction des intentions communicatives, en considérant des aspects tels que l'identité de l'auteur, le destinataire et l'objectif de la communication.

- **Compétence référentielle** : Cette compétence concerne la capacité à situer les informations dans leur contexte spatial et temporel, en tenant compte du moment et du lieu où l'apprenant réalise une tâche spécifique.

2.6 Stratégies d'évaluation de production écrite notation et annotation

*« Les appréciations et les notes demeurent des références fortes au collège. Une grande majorité de professeurs interrogés déclare que les élèves attachent surtout de l'importance à la note, veulent la comprendre et qu'ils n'y sont jamais indifférents et les trois quarts d'entre eux désignent en premier lieu les appréciations écrites, puis la note chiffrée comme reflétant le mieux le niveau d'acquisition des élèves ».*⁹

D'après cette citation, nous comprenons que la note chiffrée constitue une forme d'évaluation à laquelle les élèves attachent une grande importance. Elle leur permet de mesurer leurs performances et d'identifier leurs erreurs afin de les éviter à l'avenir. Elle aide l'enseignant, elle sert à repérer les points forts et les points faibles de ses élèves, notamment dans des tâches complexes comme la production écrite, et à évaluer leurs capacités à accomplir diverses activités.

2.6.1 La notation

La notation est le processus par lequel une note chiffrée est attribuée à une performance ou à une production d'un apprenant. Elle permet de quantifier le niveau de réussite par rapport à des critères prédéfinis. Elle vise principalement à mesurer le degré d'atteinte des compétences et connaissances par l'élève et facilitant ainsi le classement, la certification et la sélection au sein du système éducatif.

⁹BACHER, F., & REUCHLIN, M., «L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de troisième)», *Revue française de pédagogie*, no 2, 1968, p. 19–25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1752>, consulté le 05/05/2025.

2.6.2 L'annotation

*« L'annotation est définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires : marge, en-tête, bas de page ».*¹⁰

Ainsi, l'annotation est synonyme de commentaire et d'explication. Le commentaire, dans ce contexte, désigne toute remarque laissée par l'enseignant sur la copie de l'élève. Julie Roberge a proposé une typologie des commentaires écrits utilisés par les enseignants.

Selon Julie Roberge, les commentaires formulés par l'enseignant, qu'ils soient oraux ou écrits, se répartissent en sept catégories distinctes. Lorsqu'un élève prend connaissance de ces annotations, cela instaure une interaction pédagogique entre l'enseignant et l'élève, favorisant ainsi un dialogue constructif.

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	L'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève.
2. Correction de l'erreur	Écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge. Ajout ou rature de lettres, de mots ou de segments de phrases.
3. Trace (ou faux code)	Encadré, souligné, vague sous les mots fautifs, encerclé, trait ou autre forme géométrique. Sur lettres, mots, phrases ou paragraphes.
4. Commentaire codé	Code chiffré ou lettré sur la qualité de la langue, compréhensible par une personne extérieure à la classe.
5. Commentaire exclamatif-interrogatif	Exclamatif aidant : « bon marqueur ! ». Peu aidant : « cela ne sert à rien ! ». Interrogatif aidant : « quoi ? », « qui ? », « que voulez-vous dire ? », « de qui parles-tu ? ».
6. Constat	Aidant : « bon lien », « développement précis ». Peu aidant : « conclusion incomplète ».
7. Commentaire mélioratif	Aidant : « texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe », « ajoute une ouverture à ta conclusion ». Peu aidant : « texte à reprendre », « refais tes paragraphes », « vérifie la qualité de ta langue ».

Tableau n°1 : Typologie des commentaires écrits selon Roberge¹¹

¹⁰Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école riche de tous ses élèves : Savoirs et pratiques en évaluation des apprentissages*, Québec : Gouvernement du Québec, 2018. <https://www.cse.gouv.qc.ca>, consulté le 06/05/2025.

2.6.3 Les objectifs de l'annotation :

L'annotation cherche à fournir une rétroaction formative, aidant l'élève à comprendre ses erreurs, à réfléchir sur ses processus d'apprentissage et à développer des stratégies pour améliorer ses compétences.

2.6.4 les Caractéristiques de l'annotation :

- L'annotation vise à soutenir l'élève en cours de formation, plutôt qu'à sanctionner une performance finale.
- Les commentaires sont adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, tenant compte de son niveau et de ses difficultés particulières.
- Elle est interactive, elle encourage le dialogue entre l'enseignant et l'élève, favorisant une compréhension mutuelle et une co-construction des savoirs.

2.6.5 Qu'est-ce qui caractérise une annotation efficace ?

Pour qu'une annotation soit véritablement bénéfique à l'apprentissage, elle doit posséder les attributs suivants :

- **Lisibilité (Annotations lisibles)** : Les annotations doivent être clairement écrites pour éviter toute confusion.
- **Clarté et précision (Annotations compréhensibles)** : Les commentaires doivent être explicites, renvoyant si possible à des supports concrets ou à un système de codage préalablement expliqué et compris par l'élève.
- **Référence à des critères définis (annotations précisant l'adéquation de la tâche à des critères définis préalablement)** : Les annotations devraient indiquer dans quelle mesure la tâche répond aux critères établis, en explicitant la notation, en identifiant ou en nommant l'erreur, ou en invitant l'élève à la reconnaître. Elles peuvent également signaler les réussites.
- **Orientation vers la correction (annotations donnant les moyens de correction)** : Les commentaires doivent fournir des pistes pour progresser, sans nécessairement donner directement la réponse, mais en incitant l'élève à entreprendre une démarche de recherche, pour laquelle un temps est prévu.
- **Perspective temporelle (annotations renvoyant à un avant ou un après)** : Les annotations peuvent faire référence à des notions abordées précédemment ou à venir, en classant les difficultés pour une gestion progressive des erreurs.

¹¹Chabanne, J.-C., & Bucheton, D., *Comment les enseignants commentent les copies des élèves : entre activité d'évaluation et aide à l'apprentissage*. *Revue française de pédagogie*, 2002, P. 85–94.

- **Personnalisation (Annotations individualisées)** : Les commentaires doivent être adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, reflétant une compréhension de ses défis individuels.

Une annotation bien conçue peut avoir des effets positifs significatifs, encourageant l'élève à prendre conscience de ses propres difficultés en production écrite et plus largement, dans son parcours d'apprentissage global.

Ce chapitre a permis d'examiner en profondeur le rôle central que joue l'évaluation dans le processus d'apprentissage et dans le développement de la compétence scripturale des apprenants. Cela à travers l'examen des différents types d'évaluation diagnostique, formative et sommative, nous avons pu mettre en évidence leurs fonctions complémentaires et leur impact pédagogique.

Une attention particulière a été portée à la distinction entre notation et annotation, deux pratiques évaluatives aux effets bien différents sur la motivation et l'implication des élèves dans leurs écrits. La notation vise à certifier les acquis, l'annotation s'inscrit dans une logique formative, encourageant la réflexion, la prise d'initiative et la réécriture. Cette dernière apparaît dès lors comme un processus essentiel dans l'apprentissage de l'écriture.

Ces considérations nous conduisent à approfondir, dans le chapitre suivant, les notions de révision et de réécriture, qui constituent les prolongements naturels d'une évaluation formative. Nous y explorerons les opérations cognitives et didactiques qui permettent aux apprenants de revenir sur leurs productions, d'améliorer la qualité de leurs textes et de s'engager pleinement dans une démarche d'écriture réflexive.

Chapitre III.

La révision et la réécriture dans le traitement textuel

Dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, l'attention est souvent focalisée sur le produit final, au détriment des étapes intermédiaires qui jalonnent le processus d'écriture, parmi ces étapes, la révision et la réécriture. Pourtant ses deux pratiques à la fois cognitives et métacognitives permettent à l'apprenant d'améliorer progressivement son texte en engageant une réflexion sur le fond et sur la forme de ses écrits. Ce chapitre se propose d'explorer ces deux notions complémentaires en les distinguant d'un point de vue didactique. Nous commençons par définir la révision et la réécriture, en mettant en lumière la spécificité de chacune.

3.1 Qu'est-ce que la réécriture ?

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Robert définit la réécriture comme le fait d'écrire à nouveau quelque chose qui a déjà été produit. Cette perspective suggère que la réécriture peut être envisagée à la fois comme un outil pédagogique et un objectif d'apprentissage, visant à perfectionner les compétences scripturales des apprenants.

Cuq affirme que :

« Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. »¹.

Ainsi, la réécriture est perçue différemment selon les approches pédagogiques. Pour certains, elle se limite à une simple copie améliorée d'un texte existant. D'autres la considèrent comme un processus complexe engageant l'élève dans des activités telles que la lecture critique et l'évaluation, visant à modifier en profondeur les structures textuelles.

Le terme réécrire revêt plusieurs formes, parmi lesquelles :

- Rédiger à nouveau, consiste à écrire une seconde fois un texte déjà produit.
- Reprendre une rédaction interrompue, il s'agit de poursuivre un exercice d'écriture après une pause, par exemple on commence un texte et on s'arrête puis on le reprend pour le compléter ou le modifier. Reproduire un texte existant, cela implique de copier un écrit déjà élaboré par une autre personne.
- Modifier pour améliorer, cette approche consiste à retravailler un texte personnel afin d'en améliorer la qualité, que ce soit sur le fond ou sur la forme.

¹CUP, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris, 2003, p. 212.

3.2 Qu'est-ce que la révision ?

La révision est une étape essentielle dans le processus d'écriture elle implique une réflexion critique sur le texte produit afin d'en améliorer la qualité. Elle englobe des opérations telles que l'ajout, la suppression, la substitution et le déplacement de segments textuels, visant à renforcer la cohérence la clarté et la pertinence du contenu. Ce processus mobilise des compétences métacognitives permettant à l'apprenant de prendre du recul de sa production et de la retravailler de manière autonome ou collaborative. Ainsi, la révision ne se limite pas à une simple correction d'erreurs mais elle constitue une démarche active d'amélioration continue de l'écrit.

3.3 Réécriture et correction

Afin de clarifier le concept de réécriture, il convient de l'examiner avec les notions voisines.

À ce sujet, Bessonat indique que la distinction de la réécriture par rapport à la correction demeure souvent floue pour l'élève.

La correction se concentre sur l'ajustement et la rectification des erreurs linguistiques en particulier celles qui sont liées aux normes grammaticales et lexicales, afin de produire un model correct du texte. Elle se limite principalement à la conformité aux règles linguistiques, bien que l'on associe souvent la correction à l'orthographe.

La réécriture englobe des aspects plus larges. Elle implique un processus plus profond et globale de la révision du texte.

3.4 Réécriture et révision

Elle est conçue comme un processus non linéaire où le scripteur peut intervenir à tout moment pendant ou après la production de son texte. La révision permet d'identifier une erreur ou un dysfonctionnement sans nécessairement engendrer la réécriture correspondante.

Cela conduit à définir la révision comme une opération plus large qui englobe la réécriture sans toutefois la restreindre à celle-ci. De plus, la réécriture présuppose la révision car cette dernière en constitue la trace matérielle tandis qu' « *il peut y avoir des opérations de révision invisibles, qui se passent dans la tête et ne se matérialisent donc pas par une réécriture.* »².

Cette opération se divise en deux parties, une relecture-évaluation et une édition qui inclut des corrections locales ainsi qu'une réécriture dans le sens de remaniement.

²Oriol-Boyer, C., Place, Fonctions et Modalités de la réécriture dans l'atelier d'écriture. *Actes de lecture*, n°77, 2002, p. 8.

3.5 Réécriture et reformulation

La reformulation ne vise pas à développer, à enrichir ou à améliorer le texte, mais elle implique une relation d'équivalence au niveau du sens. Cela signifie dire la même chose mais avec d'autres mots. Elle facilite la compréhension mais le contenu et les idées du texte demeurent inchangés. De plus, la reformulation peut être appliquée tant à l'oral qu'à l'écrit contrairement à la réécriture qui ne s'applique qu'à l'écrit.

3.6 Comment faire la réécriture ?

Repérer et analyser ses propres erreurs représente un défi pour les apprenants dans la mesure où cela exige un regard critique sur leurs productions initiales. Cette posture réflexive souvent difficile à adopter nécessite un accompagnement pédagogique ciblé. C'est pour cela, il incombe à l'enseignant de proposer des consignes claires, structurées et adaptées et capables de guider les élèves dans le processus de réécriture.

Dans cette optique Reuter affirme que :

« Installer la réécriture dans la classe ou dans la formation suppose d'abord une attitude cohérente et suivie qui passe notamment par des incitations constantes, un discours théorique en adéquation, des séquences et des exercices adaptés, des moyens en dispositif, une volonté d'expliquer les difficultés, les stratégies et les solutions possibles. [...] »³.

3.7 Les dynamiques fondamentales de la réécriture

La réécriture en tant que processus complexe peut s'opérer à travers diverses modalités. Le brouillon souvent perçu comme un simple support de travail révèle en réalité des traces visibles de l'apprentissage de l'acte de réécrire. Ces indices ratures, insertions, déplacements témoignent de l'évolution de la pensée scripturale. C'est dans cette perspective que Claudine examine et analyse les stratégies récurrentes mises en œuvre par les scripteurs. Elle distingue quatre opérations majeures, l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

³Reuter, Y., Pour une pédagogie de l'écriture créative. In *Didactique au quotidien*, numéro spécial de *Français dans le monde*, Recherches et Applications, Hachette/EDICEF, juillet, 1995. p. 184.

3.7.1 L'ajout ou addition :

Cette opération consiste à introduire un élément nouveau dans un espace où rien n'était inscrit auparavant.

Selon Fabre l'ajout est défini comme :

« L'opération par laquelle un élément apparaît dans une variante sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente. »⁴

L'ajout peut concerner un mot isolé et une phrase ou même un paragraphe. Il apparaît souvent en marge entre les lignes ou au sein du texte, contrairement au remplacement qui modifie un contenu existant. L'ajout est généralement perçu par les élèves comme un signe d'enrichissement et de bonification du texte.

« La plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale, et nos résultats vont aussi dans ce sens. Cette modification se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes. »⁵

En pratique cette opération intervient souvent à l'étape de relecture ou dans la phase de finalisation de l'écrit.

3.7.2 La suppression :

La suppression est l'action de retirer une phase textuelle sans le remplacer par un autre. Généralement marquée par une rature ou une ligne tracée horizontalement. Cette opération peut avoir deux fonctions, soit éviter une difficulté rédactionnelle soit traité directement un dysfonctionnement.

On distingue deux types de suppressions :

- Celles qui modifient l'expression de la référence comme l'effacement d'un adjectif ou la suppression d'une répétition.
- Celles qui altèrent les indices d'énonciation modifiant ainsi la structure du texte.

3.7.3 Le déplacement :

Le déplacement désigne le transfert d'un élément textuel mot, syntagme, phrase ou paragraphe d'une position à une autre. C'est l'opération la plus rarement utilisée par les élèves car elle suppose une manipulation complexe des structures linguistiques.

⁴Claudine Fabre-Cols, *Réécrire à l'école et au collège* : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, ESF, Paris, 2003, p. 159.

⁵Claudine Fabre-Cols, Op.cit, 2002, p. 108.

3.7.4 Le remplacement :

Le remplacement est une opération extrêmement courante particulièrement chez les scripteurs novice. Il est perçu comme la rature par excellence, l'auteur supprime un élément pour en introduire un autre. Elle est perçue comme plus pertinente ou plus juste, Fabre le définit ainsi : « *L'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent* »⁶.

Ce type de transformation peut concerner un mot entier ou seulement une partie du mot.

Ces quatre mécanismes ajout et suppression et déplacement et remplacement constituent les fondements de l'acte de réécriture. Ils permettent aux élèves d'interagir de manière active et positive avec leurs textes. Travailler sur ces opérations c'est, outiller les scripteurs pour repenser et améliorer leurs brouillons dans une visée formative.

Ce troisième chapitre a permis de mettre en lumière l'importance de la stratégie de révision et de réécriture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite en FLE. Ces opérations constituent des éléments fondamentaux dans l'amélioration de la production écrite. A travers l'analyse des définitions, des types et des objectifs de la réécriture, nous avons pu distinguer clairement ses différentes formes et fonctions. Elle ne se réduit pas à une simple correction linguistique, mais elle met l'apprenant dans un engagement pour qu'il transforme en profondeur son texte, impliquant ainsi des choix sur le contenu, la structure et le style. Les notions de correction, de reformulation et de révision sont également clarifiées pour mieux situer la réécriture comme une activité cognitive. Les opérations : ajout, suppression, déplacement et remplacement sont également présentées. Les apports théoriques de ce chapitre constituent le socle essentiel pour aborder la partie pratique de notre recherche. Celle-ci porte sur l'expérimentation en milieu scolaire visant à observer, dans un contexte réel, l'impact des différentes modalités d'évaluation notation/ annotation sur la révision et la qualité des productions écrites des élèves de la deuxième année moyenne.

⁶Claudine Fabre-Cols, Op.cit, 2003, p. 191.

PARTIE PRATIQUE

Chapitre I.

Cadre méthodologique de la recherche

L'objectif de cette partie est la vérification des hypothèses émises. Notre travail se focalise donc sur une étude comparative entre deux séances dont l'objectif est commun : examiner l'effet de deux méthodes d'évaluation : l'évaluation certificative et l'évaluation formative sur la capacité des apprenants à réviser et à améliorer leurs productions écrites. Il s'agit de comparer l'efficacité de ces deux modes de corrections dans le développement des compétences rédactionnelles chez les élèves de la 2^{ème} année moyenne, en observant leur engagement dans le processus de réécriture. Cette recherche vise ainsi à déterminer quelle méthode favorise davantage le processus de révision/réécriture y compris l'amélioration globale des textes déjà produits. Rappelons que notre problématique s'interroge sur la méthode d'évaluation permettant à des apprenants en 2^{ème} année moyenne de revenir à des textes déjà écrits.

Pour y répondre, nous formulons les hypothèses suivantes :

- L'évaluation formative permettrait aux apprenants de revenir à leurs textes en vue d'un travail de réécriture.
- L'évaluation formative favoriserait un engagement plus actif dans la correction des erreurs.
- L'évaluation formative serait plus efficace que l'évaluation certificative pour améliorer la qualité des productions écrites.

Ainsi, pour répondre à notre problématique et tester l'effet et l'efficacité de cette méthode d'évaluation, nous effectuons une analyse comparative intégrant à la fois une dimension qualitative et quantitative à travers l'examen du contenu et de la forme des productions écrites. Cela est dans le but de repérer le nombre d'erreurs corrigées, le type et la fréquence des opérations de réécriture effectuées. La démarche adoptée part de l'observation de faits concrets en classe pour aboutir à des conclusions générales sur l'efficacité des deux méthodes d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

1.1 Lieu de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée dans la ville de Mecheria, située dans la Wilaya de Naâma, au sein du collège d'enseignement moyen "Hadj Djelloul Mohammed Larbi".

1.2 Population

La population est constituée d'une classe de 2^{ème} année moyenne, comptant 32 élèves, âgés de 13 à 15 ans.

Nous avons divisé l'ensemble de la classe en deux groupes distincts :

- **Groupe A** c'est le groupe témoin. Il comprend 16 élèves (8 filles et 8 garçons).
- **Groupe B** c'est le groupe expérimental. Il comprend 16 élèves (5 filles et 11 garçons).

1.3 Démarche de l'expérimentation

Avant d'entamer l'expérimentation proprement dite, un travail préparatoire a été effectué en classe en début d'année pour familiariser les élèves avec les opérations fondamentales de réécriture : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

L'expérimentation s'est déroulée en deux séances distinctes :

- **Première séance** : les élèves ont reçu une consigne de production écrite dans le cadre du projet n°3 de la séquence pédagogique intitulée "Comprendre et produire le récit d'un personnage légendaire".

Les élèves des deux groupes : GA et GB sont invités à rédiger un texte narratif. C'est le 1^{er} jet d'écriture.

- **Deuxième séance** : les élèves de GA et de GB sont appelés à réviser et à réécrire leurs textes (réalisés au cours du 1^{er} jet).

1.3.1 Réalisation du 1^{er} jet d'écriture des deux groupes GA et GB

Consigne d'écriture

Tu as lu la légende d'Icare et tu souhaites la partager avec tes Camarades. Rédige un récit narratif où tu racontes l'histoire de ce personnage légendaire. La meilleure légende sera lue le jour du concours organisé par ton école.

1.3.2 Outil d'évaluation

Nous avons récupéré le 1^{er} jet d'écriture des deux groupes pour qu'ils soient évalués. Dans ce travail, puis nous avons élaboré une grille d'évaluation qui comprend six critères et qui touchent à la fois à la forme et au contenu des textes selon les objectifs de la production écrite. Le total du barème est estimé à 10 points :

- Respect de la Consigne (1 pts) : évalue la compréhension et application des consignes.
- Cohérence et organisation du texte (2 pts) : vérifie la structure logique du texte.
- Richesse du vocabulaire (2 pt) : mesure la diversité lexicale.
- Correction grammaticale et syntaxique (2 pts) : contrôle des accords et des structures.
- Orthographe et ponctuation (2 pts) : évalue la conformité aux règles de langue.
- Présentation et lisibilité (1 pt) : critère bonus sur le soin apporté à la copie.

La même grille sera utilisée pour l'évaluation du 2^{ème} jet d'écriture des deux groupes.

1.3.3 Méthode d'évaluation

- Avec le groupe A, nous avons employé l'évaluation certificative. Ainsi, dans la correction des copies, nous avons suivi la méthode habituelle. Autrement dit, nous avons mentionnées la note chiffrée (la notation) et nous avons rédigé des remarques qui énoncent des jugements de valeur.
- Avec le groupe B, nous nous sommes appuyées sur l'évaluation formative. Nous avons formulé des commentaires qui expliquent et qui déterminent les zones qui nécessitent un retour au texte réalisé. En ce qui concerne la note, elle n'est pas écrite sur les copies.

1.3.4 Réalisation du 2^{ème} jet d'écriture des deux groupes GA et GB

Les apprenants des deux groupes sont appelés à réviser et à réécrire le même récit narratif afin d'améliorer leur écrits à partir de la consigne suivante :

Consigne de réécriture

Lis les remarques écrites pour réviser et réécrire ton texte. Essaie d'introduire les opérations que tu as faites : suppression, déplacement, remplacement et ajout sur ta première production écrite.

Chapitre II.

**Présentation des résultats du 1^{er} et du 2^{ème}
jet d'écriture de GA et de GB**

2.1 Résultats d'analyse du 1^{er} jet d'écriture des apprenants de GA

Le tableau ci-dessous présente les résultats de chaque scripteur obtenus au cours du 1^{er} et du 2^{ème} jet des élèves du groupe A, Rappelons que la notation figure sur leurs copies.

Critères d'évaluation	Barème	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
1. Respect de la consigne	1P	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	1
2. Cohérence et organisation du texte	2P	2	1	2	0.5	0	0.5	1	0.5	0	2	1	1	0.5	1	1	0.5
3. Richesse du vocabulaire	2P	1	1	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0	1	1	1	0.5	1	1	1
4. Correction grammaticale et syntaxique	2P	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0	0.5	1.5	0.5	0.5	1	1	0.5
5. Orthographe et ponctuation	2P	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0	1	1	0.5	0.5	1	0	0.5
6. Présentation et lisibilité (bonus)	1P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1
Totale	/10	7	5	7	4	4	4	5	4	1.5	6.5	6.5	5	4	6	4.5	4.5

Tableau n°2 Résultats de l'évaluation certificative (notation) adoptée avec GA (1^{er} jet)

Commentaire du tableau n°2

A partir du tableau, nous observons les résultats des élèves du groupe A lors de la tâche d'écriture initiale évaluée selon la méthode certificative.

Les notes varient entre 1,5 / 10 et 7/10, transmettant des différences significatives entre les apprenants.

Dans l'ensemble plusieurs élèves ont obtenu des résultats satisfaisants comme A1 et A3 (7/10), tandis que d'autres comme A9 (1,5/10) A5 (4/10) et A16 (4,5/10) ils ont présenté des copies nettement plus faibles. Les autres résultats sont compris entre 4/10 et 6,5/10, ils représentent la plupart de l'ensemble.

Concernant les critères d'évaluation liés à la cohérence, à la correction grammaticale et à l'orthographe, beaucoup d'élèves se sont montrés incapables d'y répondre. Ce fait est traduit par les notes insuffisantes obtenues notamment par A6, A7, A8 et A9.

Une particularité est repérée chez A4, A9 et A16. Ces élèves ont de faibles performances dans presque tous les aspects de la grille.

Ce tableau montre une hétérogénéité spécifique au niveau des groupes, en particulier concernant l'acquisition des outils linguistiques et de l'organisation du discours narratif.

2.2 Résultats d'analyse du 2^{ème} jet d'écriture des apprenants de GA

Le tableau qui suit expose les résultats des élèves du groupe A après la production du second jet. Il convient de rappeler que les copies comportent une notation chiffrée, conformément à la méthode d'évaluation certificative.

Critères d'évaluation	Barème	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
1. Respect de la consigne	1P	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2. Cohérence et organisation du texte	2P	2	1	2	1	0	1	1	1	1	2	1	1.5	0.5	1	1.5	1
3. Richesse du vocabulaire	2P	1.5	1	1	1	1	1	1	1	0	1.5	1	1.5	1	1.5	1.5	1.5
4. Correction grammaticale et syntaxique	2P	1	1	1	1	0.5	0.5	0	1	0	1	2	0.5	1	1	1	1
5. Orthographe et ponctuation	2P	1	1	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0	1	1	0.5	1	1	0	0.5
6. Présentation et lisibilité (bonus)	1P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1
Totale	/10	7.5	6	7	5.5	4.5	5	5	5.5	2	7.5	7	6	5.5	6.5	5.5	6

Tableau n°3 : Résultats de l'évaluation certificative (notation) adoptée avec GA (2^{ème} jet)

Commentaire du tableau n°3

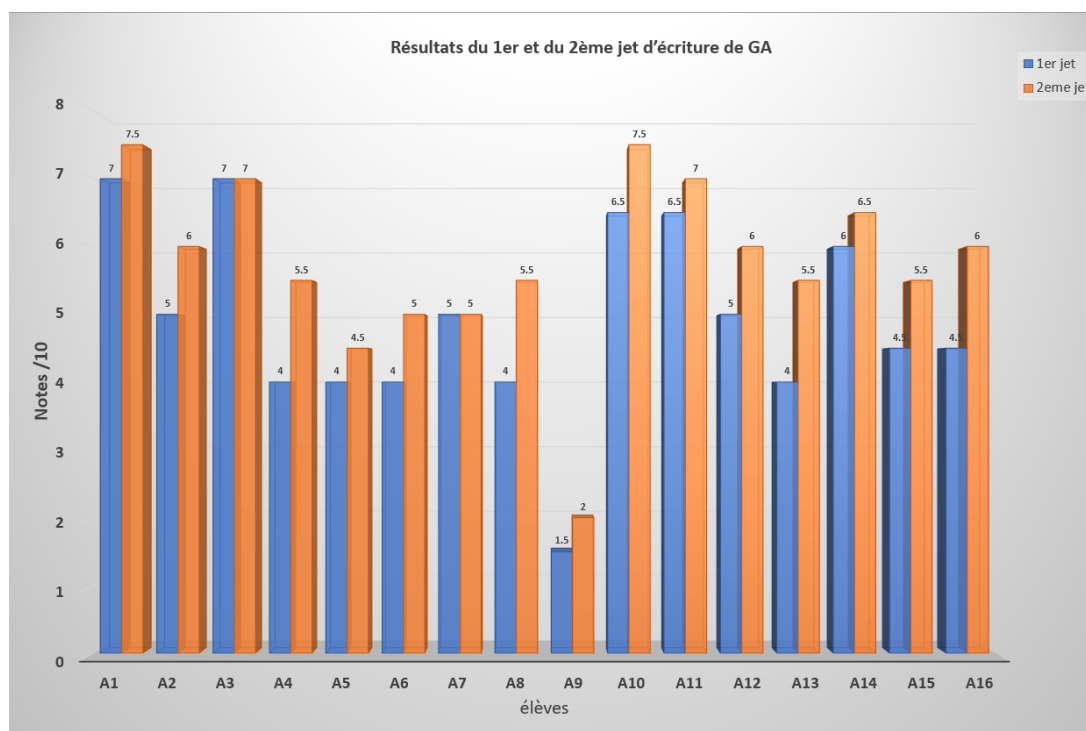
Ce deuxième tableau représente les résultats du groupe A après la réécriture du 2^{ème} jet. Les notes sont comprises entre 2/10 et 7,5 / 10 points. Nous pouvons voir que plusieurs apprenants ont conservé ou amélioré leurs performances, y compris A1 et A10 qui ont reçu la note maximale (7,5 / 10).

L'amélioration est également enregistrée chez les apprenants [A2, A4, A6, A8, A11, A12, A13, A14, 15,16], leurs résultats sont entre 5 et 7 sur 10 points.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, la présentation et la lisibilité du groupe global sont extrêmement satisfaisantes. La cohérence du texte et la richesse du vocabulaire démontrent certaines progressions de plusieurs apprenants (A4, A6, A8, A9, A12, A15, A16), mais les critères liés à la grammaire et l'orthographe constituent encore des difficultés à certains apprenants, notamment A6, A7, A9 et A15.

Certains élèves, tels que A1, A3, A11, ont reçu des notes complètes, ou presque dans plusieurs critères, indiquant une amélioration de leurs productions écrites. À l'inverse, A5 et A9 enregistrent des notes faibles malgré les tentatives de réécritures.

Ce deuxième jet montre un développement positif parmi la majorité des élèves. Pour faciliter la lecture des résultats, voici un histogramme comparatif des résultats du 1^{er} et du 2^{ème} jet de GA



Histogramme n°1 : Comparaison du 1^{er} et du 2^{ème} jet d'écriture de GA

Le groupe A, montre donc une progression limitée dans le deuxième jet par rapport au premier jet, avec des efforts visibles chez certains mais, peu d'évolution marquante dans l'ensemble du groupe.

2.3 Résultats d'analyse du 1^{er} jet d'écriture des apprenants de GB

Le tableau qui suit expose les résultats de chaque scripteur du groupe B obtenus au cours du 1^{er} jet d'écriture. Rappelons que la notation est absente et que seulement les annotations (commentaires) figurent dans les copies.

Critères d'évaluation	Descriptif	Barème (points)	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
1. Respect de la consigne	L'élève a bien compris et respecté la consigne (reformulation de la légende d'icône).	1p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Cohérence et organisation du texte	Le texte est structuré : début, développement, fin. Enchaînement logique des idées.	2p	1	0.5	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	1.5	1.5	1	0.5	1	1
3. Richesse du vocabulaire	Utilisation de mots variés et pertinents, en lien avec le thème de la légende.	2p	1	1.5	1	1.5	1	1.5	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1
4. Correction grammaticale et syntaxique	Conjugaison, accord, structure des phrases.	2p	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1
5. Orthographe et ponctuation	Respect des règles d'orthographe, bonne utilisation des signes de ponctuation.	2p	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	0.5	1	1
6. Présentation et lisibilité (facultatif ou bonus)	Écriture lisible, soin apporté au travail (pour l'encourager).	1p	1	0.5	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1
Total (/10)			6	5.5	4	6.5	6	6.5	4	6	6	6	6	6	5	5	6	6

Tableau n°4 : Résultats de l'évaluation formative (annotation) adoptée avec G-B (1^{er} jet)**Commentaire du tableau n°4**

À partir du tableau, nous voyons clairement que les résultats du groupe B sont entre 4/10 et 6,5 / 10. La meilleure note est 6,5/10 points obtenue par B4 et B6. Quant à la dernière, elle est de 4/10, obtenue par B3 et B7. Ces résultats traduisent la différence des niveaux au sein du groupe, mais dans l'ensemble, les résultats sont bons. La plupart des notes étant autour de 6/10 points.

En analysant les différents critères, nous pouvons voir que tous les apprenants ont respecté la consigne. De même, les présentations et la lisibilité sont généralement satisfaisantes.

D'un autre côté, certains critères présentent des difficultés. La cohérence du texte et l'organisation montrent de faibles résultats d'élèves tels que B2, B3, B7 et B14. De même, les compétences en grammaire et en orthographe sont moyennement présentes.

En ce qui concerne le vocabulaire, certains élèves ont réussi à enrichir le contenu de leurs productions écrites, il s'agit de B2, B4 et B6, la note obtenue dans ce critère confirme nos propos (1,5 / 2). Tandis que d'autres comme B7 et B13, ils ont manifesté un vocabulaire peu riche.

2.4 Résultats d'analyse du 2^{ème} jet d'écriture des apprenants de GB

Le tableau qui suit expose les résultats de chaque scripteur du groupe B obtenus au cours du 2^{ème} jet d'écriture. Les copies des élèves du groupe B ne comportent pas de notes visibles. Les évaluations chiffrées seront uniquement consignées par l'enseignant, à des fins de suivi et d'analyse de la progression individuelle des apprenants.

Critères d'évaluation	Descriptif	Barème (points)	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16
1. Respect de la consigne	L'élève a bien compris et respecté la consigne (reformulation de la légende d'Icare).	1p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Cohérence et organisation du texte	Le texte est structuré : début, développement, fin. Enchaînement logique des idées.	2p	2	1	2	1	2	1	1	1.5	2	2	1	1.5	1	1.5	1.5	2
3. Richesse du vocabulaire	Utilisation de mots variés et pertinents, en lien avec le thème de la légende.	2p	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1.5	1.5	2	1	1
4. Correction grammaticale et syntaxique	Conjugaison, accord, structure des phrases.	2p	1	1.5	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1.5	1.5	1	1.5	1
5. Orthographe et ponctuation	Respect des règles d'orthographe, bonne utilisation des signes de ponctuation.	2p	2	1	1	2	1	1.5	1	1.5	1	1	2	1.5	1.5	1	1.5	1
6. Présentation et lisibilité (facultatif ou bonus)	Écriture lisible, soin apporté au travail (pour l'encourager).	1p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totale		/10	8	6.5	6.5	8	7	7.5	6	7	7	7	8	8	7.5	7.5	7.5	7

Tableau n°5 : Résultats de l'évaluation formative (annotation) adoptée avec GB (2^{ème} jet)

Commentaire du tableau n°5

A partir de la lecture du tableau, nous constatons que les résultats du 2^{ème} jet des apprenants de GB sont compris entre 6/10 et 8/10 points. La majorité des élèves ont eu des notes entre 7 et 8/10 points, il s'agit de B1, B4, B11, B12 et B14.

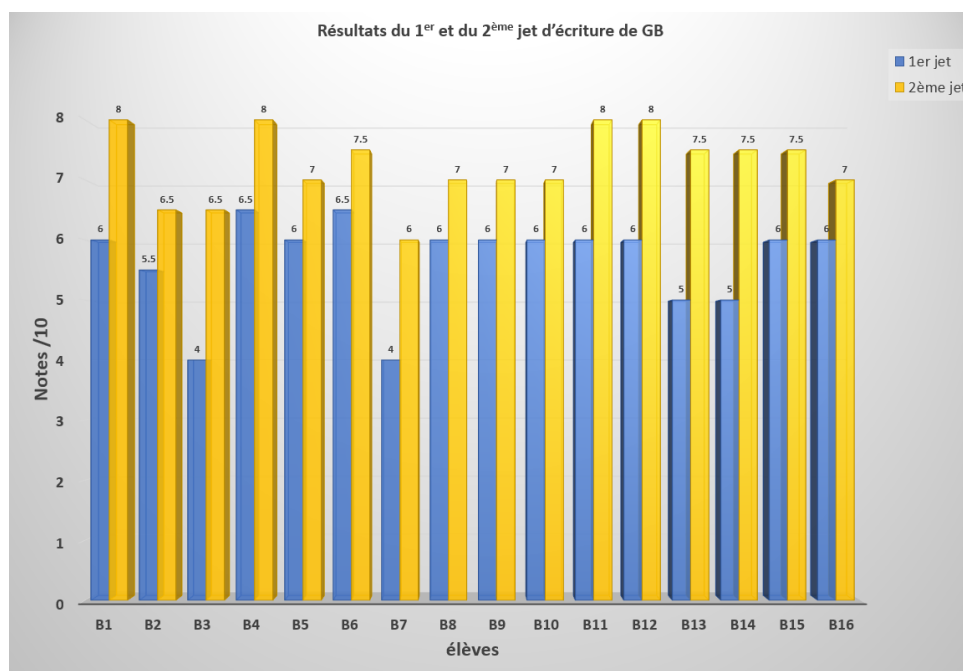
En ce qui concerne les critères évalués, nous observons que tous les élèves ont respecté la consigne. Ce critère est notifié sur 1point. La cohérence et l'organisation des textes montrent des progrès chez plusieurs apprenants, avec une note de 2/2 obtenue par B1, B3, B5, B9, B10 et B16. Dans le critère vocabulaire, les notes sont entre 1/2, 1,5/2 et 2/2.

Le critère grammaire et corrections syntaxiques sont présents avec des chiffres de 1 à 2/2 reflétant ainsi plus ou moins une maîtrise linguistique.

Pour l'orthographe et la ponctuation, les résultats sont entre 1,5/2 et 2/2. Il s'agit de B1, B4, B11 et B12.

Enfin, le critère présentation lisibilité est généralement respecté par tous les élèves.

Pour faciliter la lecture des résultats, la figure au-dessous présente une comparaison des résultats du 1^{er} et du 2^{ème} jet du groupe B.



Histogramme n°2 : Comparaison du 1^{er} et du 2^{ème} jet d'écriture de Groupe B.

La figure montre bien que les deuxièmes versions sont meilleures et plus riches que les premières.

Chapitre III.

Confrontation des résultats et vérification des hypothèses

Ce chapitre a pour objectif de comparer les résultats issus des deux groupes d'apprenants (groupe A et groupe B) suite à l'expérimentation effectuée autour de la réécriture de productions écrites. En examinant les effets distincts de l'évaluation certificative et formative, nous cherchons à évaluer l'influence de chaque approche sur la qualité des textes retravaillés, sur l'implication des élèves dans le processus de révision, ainsi que sur leur capacité à employer les opérations fondamentales de la réécriture. Cette comparaison a également pour but de valider les hypothèses formulées au début de la recherche.

3.1 Interprétation des résultats du 1^{er} jet 2^{ème} jet d'écriture de GA et de GB

3.1.1 Interprétation des résultats du Groupe A (évaluation certificative)

L'analyse comparative des deux jets d'écriture du groupe A met en lumière une progression modérée, mais inégale entre les deux productions. Étant évalués par une méthode certificative (notation chiffrée), les apprenants ont eu accès uniquement à une note globale, sans indications précises sur leurs erreurs ni sur les éléments à améliorer.

a) Respect de la consigne :

Dès le premier jet, la majorité des élèves avaient bien respecté la consigne. Dans le deuxième jet, ce critère reste quasiment stable, ce qui montre que l'instruction était claire, mais que l'absence de retour personnalisé n'a pas permis une amélioration notable chez ceux qui avaient échoué à ce niveau.

b) Cohérence et organisation :

Nous remarquons une légère amélioration chez certains apprenants dans l'organisation de leur texte. Toutefois, pour la majorité, les notes stagnent. Cela s'explique probablement par l'absence de rétroaction explicite : les élèves ne savent pas comment restructurer ou améliorer leur production.

c) Richesse du vocabulaire :

Ce critère progresse très peu dans l'ensemble du groupe. Les élèves ayant déjà un vocabulaire varié le maintiennent, tandis que les autres n'intègrent pas de nouveaux mots. Encore une fois, le manque de guidance individualisée limite l'enrichissement lexical.

d) Correction grammaticale et syntaxique :

Les erreurs de grammaire et de syntaxe restent courantes et les progrès sont à peine perceptibles. Ce mode d'évaluation n'a pas permis (évaluation certificative) aux apprenants d'identifier leurs erreurs spécifiques. Cela justifie la présence de celles-ci dans le 2^{ème} jet d'écriture.

e) Orthographe et ponctuation :

De légères améliorations sont observées chez quelques élèves, mais beaucoup maintiennent le même niveau. Certains continuent même à refaire les mêmes erreurs, ce qui montre que la note seule ne suffit pas pour inciter à une révision ciblée.

f) Présentation et lisibilité :

Cet aspect reste plutôt satisfaisant dans les deux jets. Les élèves semblent accorder un soin visuel à leur travail, probablement parce qu'ils savent qu'ils seront notés. Toutefois, cela reste superficiel par rapport aux compétences langagières de fond.

Analyse globale :

Certains élèves (comme A10, A11, A14) maintiennent de bonnes actions, car ils ont montré des compétences lors du 1^{er} jet d'écriture. D'autres (A4, A7, A9,) stagnent ou régressent car ils n'ont pas bénéficié d'un guidage précis pour comprendre et corriger leurs erreurs. Dans l'ensemble, le groupe A montre une progression faible et inégale avec des écarts entre les bons et les faibles. L'analyse effectuée permet de dire que l'évaluation certificative, bien qu'elle fournisse une mesure quantitative du niveau, elle ne favorise pas efficacement la révision et l'amélioration des productions écrites. L'absence d'explication sur les erreurs empêche une évolution significative surtout chez les élèves en difficulté.

3.1.2 Interprétation des résultats du Groupe B (évaluation formative)

Contrairement au groupe A, les scripteurs du groupe B n'ont rien reçu comme note visible sur leurs copies. L'évaluation est formative, c'est-à-dire il y a que des commentaires explicites émis par l'enseignant sur les points forts et les éléments à corriger. Cette démarche a pour objectif de réfléchir à l'écriture et aux améliorations progressives.

a) Respect de la consigne :

Tous les élèves ont respecté la consigne dès le premier jet. Ce critère reste parfaitement maîtrisé dans le second jet. Cette stabilité confirme la bonne compréhension des élèves de la tâche.

b) Cohérence et organisation du texte :

C'est l'un des indicateurs les plus marquants de progrès. Des variations de 0,5 à 2 points sont notées chez divers apprenants comme B3, B8, B11 ou B15. Cela prouve les efforts pour reconstruire le récit, ajout d'une introduction claire, réorganisation des idées, amélioration des transitions. Les annotations du premier jet ont orienté ces corrections.

c) Richesse du vocabulaire :

L'évolution dans ce critère reste modérée. Certains élèves, comme B12, B13 et B14, enrichissent leur lexique et atteignent 1,5 ou 2/2 point au second jet. Les commentaires

de l'enseignant ont encouragé l'emploi de termes plus précis ou variés, en lien avec le thème de la légende.

d) Correction grammaticale et syntaxique :

Les notes de nombreux élèves notamment celles de (B2, B4, B6, B12, B13, B15) s'élèvent. Les ajustements prouvent une meilleure perception et un vrai travail de révision.

e) Orthographe et ponctuation :

Nous enregistrons des progrès évidents dans ce critère, notamment chez B1, B4, B11, B12 et B13. Les erreurs fréquentes ont été rectifiées et la gestion de la ponctuation semble être améliorée. Cela signifie que les commentaires ont incité les étudiants à examiner attentivement le texte et à se corriger.

f) Présentation et lisibilité :

Ce critère reste globalement constant et satisfaisant dans les deux jets. Les élèves semblent avoir conservé leur soin initial, ce qui reflète un respect des exigences formelles.

Analyse globale :

Le passage du premier au second jet montre une progression significative. Même les élèves moins forts (B3, B7, B15) soit ils ont amélioré leurs notes, soit ils ont stabilisé leurs performances. Les plus forts (B1, B4, B11, B12,) confirment leur bon niveau, certains atteignant 8 et même 8,5/10. La majorité des élèves ont progressé dans au moins trois critères sur six, ce qui confirme l'efficacité du guidage par annotations.

3.2 Emploi des opérations de réécriture

Dans le contexte de notre étude expérimentale, une étape préparatoire a été affectée : l'emploi des quatre opérations essentielles de la réécriture : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement. Ces tâches ont été effectuées en classe en utilisant des codes de couleur (rose, jaune, vert et bleu). Le but était d'initier les apprenants aux processus de la réécriture pour les aider à perfectionner la qualité de leurs écrits lors du deuxième jet d'écriture.

3.2.1 L'emploi des opérations de réécriture par les élèves de GA (évaluation certificative)

L'analyse des 16 productions du 1er jet d'écriture jet a révélé une utilisation partielle des opérations de réécriture.

Voici la répartition de chaque opération :

Opération	Nombre d'élèves l'ayant utilisée	Pourcentage
Ajout	11 élèves	68,75 %
Remplacement	7 élèves	43,75 %
Suppression	3 élèves	18,75 %
Déplacement	2 élèves	12,5 %
Aucune opération utilisée	4 élèves	25 %
Utilisation des 4 opérations	0 élèves	0 %

Tableau n°6 Les opérations de réécriture effectuées sur le 1^{er} jet d'écriture de GA

a. Commentaire du tableau n°6

Nous constatons que l'opération d'ajout est la plus mobilisée dans le groupe A. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ajouter des éléments descriptifs, explicatifs ou narratifs était une stratégie accessible aux élèves pour enrichir leurs textes et répondre aux critères de l'évaluation. Le remplacement est moins utilisé par rapport à l'ajout. Le remplacement se fait par de petites interventions : changement de verbes ou de connecteurs. L'opération de suppression et l'opération de déplacement sont très peu employées par les apprenants, 4 élèves n'ont mobilisé aucune opération.

Par ailleurs, aucun élève n'a utilisé simultanément les quatre opérations dans sa réécriture. Ce constat témoigne d'une certaine fragilité dans l'autonomie rédactionnelle des élèves soumis uniquement à une évaluation certificative :

- A1, A4, A8 et A16 ont eu recours à l'ajout et parfois au remplacement, mais sans aller jusqu'à restructurer profondément leur texte.
- A9, par exemple, a légèrement amélioré la cohérence de sa production, mais il n'a mobilisé aucune opération visible.
- Seul A16 a utilisé trois opérations (ajout, remplacement, déplacement) de manière claire et efficace, ce qui justifie la progression remarquable de sa note finale.

b. Synthèse du groupe A

Certes beaucoup d'élèves ont tenté d'améliorer leurs textes, mais la réécriture reste limitée et peu systématique. Cela montre que l'absence de rétroaction formative a freiné leur capacité à exploiter les outils acquis lors de la phase préparatoire sur les opérations. Il s'agit donc d'une réécriture peu accompagnée, davantage motivée par le désir d'obtenir une meilleure note que par une réelle démarche de révision.

3.2.2 L'emploi des opérations de réécriture par les élèves de GB (évaluation formative)

Contrairement au groupe A, les élèves du groupe B ont globalement montré un engagement plus actif dans le processus de révision. Grâce à l'évaluation formative, ils ont pu identifier les aspects perfectibles de leurs productions et mobiliser de façon plus soutenue les quatre opérations fondamentales enseignées au préalable.

L'analyse a permis de dégager les tendances suivantes :

Opération	Nombre d'élèves l'ayant utilisée	Pourcentage
Ajout	14 élèves	87,5 %
Remplacement	13 élèves	81,25 %
Suppression	10 élèves	62,5 %
Déplacement	8 élèves	50 %
Aucune opération utilisée	0 élève	0 %
Utilisation des 4 opérations	6 élèves	37,5 %

Tableau n°7 : Les opérations de réécriture effectuées sur le 1er jet d'écriture de GB

a. Commentaire du tableau n°7

L'examen des résultats du groupe B met en évidence une mobilisation massive des opérations de réécriture, notamment l'ajout avec (87,5 %) et le remplacement avec (81,25 %).

L'ajout est l'opération la plus utilisée. Elle a permis aux élèves d'enrichir leur texte par l'introduction de nouveaux éléments descriptifs, explicatifs et narratifs. Cela traduit une volonté d'amélioration du contenu, en lien direct avec les annotations de l'enseignante.

Le remplacement est également beaucoup utilisé pour corriger des mots imprécis, remplacer des connecteurs, ou reformuler certaines phrases.

La suppression est apparue chez 10 élèves. Cela indique qu'ils ont su repérer des redondances ou des éléments non pertinents à retirer.

Le déplacement est utilisé par 8 élèves. Certains élèves ont réorganisé les phrases ou déplacé des passages pour améliorer la structure du texte.

Nous notons que tous les élèves ont réécrit leur texte en appliquant au moins une opération. Aucun élève n'a laissé son texte inchangé. Tous les élèves se sont impliqués activement dans la démarche de réécriture. De plus, 6 élèves sur 16 ont utilisé l'ensemble des quatre opérations de manière visible et structurée, illustrant une maîtrise avancée de la compétence rédactionnelle :

B4, B11 et B13 ont réorganisé des paragraphes entiers en ajoutant des détails, en remplaçant des formulations et en supprimant des répétitions. Leurs productions montrent une réécriture en profondeur.

B1 et B9 ont nettement enrichi leur texte par l'ajout d'éléments narratifs, tout en soignant la cohérence à travers le remplacement des connecteurs.

B7 et B15, qui ont présenté des premiers jets assez faibles, ils ont montré une amélioration notable grâce à une réécriture structurée et pertinente.

b. Synthèse du groupe B

Les élèves du groupe B ont su exploiter les outils acquis lors de la phase préparatoire. L'environnement d'évaluation formative fondé sur les commentaires constructifs a stimulé chez eux une attitude réflexive et créative face à la réécriture.

Ces scripteurs ont démontré une capacité de révision, soutenue par une motivation intrinsèque à améliorer leur production, et non par la crainte d'une note. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle l'évaluation formative favorise l'engagement dans une réécriture consciente, méthodique et enrichissante.

3.3 Confrontation des résultats du groupe A et du groupe B

Cette partie vise à comparer l'impact de l'évaluation certificative (GA) et l'impact de l'évaluation formative (GB) sur le processus de révision et de réécriture chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne.

Cette comparaison a permis de repérer la manière dont les apprenants ont retravaillé et amélioré leurs productions écrites.

Les résultats obtenus témoignent de la présence d'une amélioration significative chez le groupe B qui a bénéficié de l'évaluation formative. Les notes obtenues de ce groupe sont supérieures à celles du groupe A qui résultent de l'évaluation certificative. Bien que les deux groupes montrent des progrès entre les deux jets, la qualité et l'importance de ces améliorations varient considérablement, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

Premièrement, en termes de quantité, la plupart des étudiants du groupe B ont enregistré des notes supérieures lors du deuxième jet, avec des améliorations significatives sur plusieurs aspects, y compris la cohérence du texte, la richesse lexicale et la révision linguistique. En re-

vanche, les élèves du groupe A montrent une progression modeste, généralement limitée à des rectifications superficielles (comme l'orthographe ou la ponctuation).

Par la suite, la présence des opérations de réécriture révèle également des différences marquées entre les deux groupes. Les apprenants du groupe B ont fait recours aux opérations de réécriture, ajout, suppression, déplacement et remplacement démontrant ainsi un profond engagement dans le processus de réécriture. Cependant, au sein du groupe A, ces actions sont rarement pratiquées ou utilisées de manière partielle, souvent à l'ajout de quelques termes ou à la correction des erreurs signalées, sans entrevoir la restructuration du contenu.

Par exemple, l'étudiant B9, qui n'avait employé qu'une seule opération dans son premier jet, il a ajouté deux autres dans son deuxième jet, présentant une amélioration significative de la syntaxe et de la progression logique des idées. En revanche, certains élèves du groupe A, comme A3 ou A8, n'ont démontré qu'un léger ajustement des erreurs signalées, sans preuve concrète d'une approche réflexive plus approfondie.

Notre étude comparative révèle que l'évaluation formative a favorisé une réécriture active et détaillée alors que l'évaluation certificative, elle a limité l'implication des apprenants à une simple correction des erreurs identifiées.

3.4 Vérification des hypothèses

- **Hypothèse 1 :** L'évaluation formative permettrait aux apprenants de revenir à leurs textes en vue d'un travail de réécriture.
 - Cette hypothèse est confirmée. Les élèves du groupe B ont retravaillé leurs textes de manière plus approfondie que ceux du groupe A, en employant les opérations de réécriture : ajout, suppression, déplacement et remplacement).
- **Hypothèse 2 :** L'évaluation formative favoriserait un engagement plus actif dans la correction des erreurs.
 - Cette hypothèse est également validée. Les apprenants ayant reçu des annotations formatives ont réussi à réinvestir leurs connaissances pour corriger leurs erreurs.
- **Hypothèse 3 :** L'évaluation formative serait plus efficace que l'évaluation certificative pour améliorer la qualité des productions écrites.
 - La dernière hypothèse est validée. Les textes du groupe B ont connu des améliorations plus nettes au second jet, tant sur le plan de la cohérence que sur le plan du lexique, de la syntaxe et de l'organisation globale.

L'analyse comparative entre le groupe A (évaluation certificative) et le groupe B (évaluation formative) met en évidence des différences nettes en termes de progression, de qualité des réécritures et de mobilisation des opérations de révision. Les résultats montrent que les apprenants bénéficiant d'une évaluation formative ont non seulement retravaillé leurs textes de manière plus approfondie, mais se sont également engagés activement dans un processus de réécriture réfléchi et structuré. En revanche, les élèves soumis à une évaluation certificative ont, dans l'ensemble, apporté des modifications plus superficielles, motivées par la note plutôt que par une réelle volonté d'amélioration.

Conclusion Générale

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit du FLE. Notre objectif est de connaître l'impact des méthodes d'évaluation sur la révision et la réécriture des productions écrites des élèves de la 2^{ème} année moyenne. Cela est à travers une étude comparative entre l'évaluation certificative (notation) et l'évaluation formative (annotation).

Dans la partie théorique, nous avons défini les concepts-clés liés à la production écrite, aux approches évaluatives, ainsi qu'au processus de réécriture. Ce cadre nous a permis de mettre notre démarche dans une réflexion scientifique rigoureuse et de mettre en valeur les apports de l'évaluation formative particulièrement en matière de l'apprentissage de l'écrit.

La deuxième partie est consacrée à l'expérimentation. Celle-ci a été menée au sein du collège Hadj Djelloul Mohammed Larbi à Mecheria, sur un ensemble comptant 32 élèves en deuxième année moyenne. L'ensemble est réparti en deux groupes : GA et GB. Chaque groupe était appelé à rédiger un texte narratif à partir de la même consigne. Ensuite, les corpus de chaque groupe ont été soumis à deux modes d'évaluation distincts : GA à l'évaluation certificative (notation), GB à l'évaluation formative (annotations).

Après ces évaluations, les apprenants ont reçu leurs productions en vue d'un travail de révision et de réécriture à partir des traces laissées. Cela a permis d'avoir le 2^{ème} jet d'écriture.

L'analyse effectuée a démontré que les apprenants du groupe A se sont montrés peu motivés à retravailler leurs textes. Leurs réécritures sont restées limitées à de simples corrections. Cela justifie leurs résultats qui sont restés presque les mêmes, autrement dit, il n'a pas une grande différence entre le 1^{er} et le 2^{ème} jet d'écriture.

Par contre les résultats des apprenants du groupe B témoignent d'une amélioration significative. Cela est traduit par les bonnes notes obtenues dans le 2^{ème} jet d'écriture. L'analyse des produits a montré le travail des apprenants sur la forme et le contenu de leurs textes. Ils ont pu également remédier à quelques dysfonctionnements de langue.

Ces résultats ont permis de valider nos hypothèses et de répondre à nos questionnements. Ils déterminent également l'intérêt de l'évaluation formative comme vecteur puissant pour soutenir la compétence de réécriture et encourager un apprentissage actif de l'écrit.

Les perspectives de recherche

Ce travail, bien que modeste, ouvre la voie à plusieurs perspectives pour enrichir l'enseignement de la production écrite en FLE :

- Étendre l'étude à d'autres niveaux scolaires (4^e année moyenne, lycée) afin de comparer l'efficacité de l'annotation à différents stades d'apprentissage.
- Expérimenter l'évaluation formative sur d'autres types de textes (lettres, descriptions, dialogues, etc.).
- Analyser la perception des élèves face à l'annotation : Comment la trouvent-ils ? Est-elle utile en production écrite ?

En définitive, notre recherche plaide pour une évolution des pratiques évaluatives dans l'enseignement du FLE particulièrement de l'écrit, en mettant l'accent sur des méthodes qui accompagnent l'élève dans son cheminement plutôt que de se contenter de sanctionner sa performance. L'annotation, en tant qu'outil de dialogue pédagogique, permet de replacer l'écriture au cœur du processus d'apprentissage, dans une dynamique de progrès, de réflexion et de confiance.

Bibliographie

Liste d'ouvrages

- Amineur, A. (2009). *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Collection Didactique des langues étrangères. Paris : Clé International.
- Cornaire, C., Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble.
- Devanne, B. (1993). *Lire et écrire des apprentissages*. Paris : Armand Colin-Bordas.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation en règle du jeu*. Paris : ESF Éditeur.
- Jolibert, J. (1994). *Former des apprenants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Ludwig, R. (1989). *Les Créoles français entre l'oral et l'écrit*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Minder, M. (2007). *Didactique fonctionnelle* (9e éd.). Perrenoud, P. (2007). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques*. Paris : Larcier.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé International.
- Vigner, G. (1982). *Écrire : éléments pour la pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.

Liste d'Articles

- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002). Comment les enseignants commentent les copies des élèves : entre activité d'évaluation et aide à l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, (138), 85–94.

Dictionnaires

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin ; Paris : ESKA.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Sitographie

Bacher, F., Reuchlin, M. (1968). L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de troisième). *Revue française de pédagogie*, (2), 19–25. <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1752>

Bacher, F., Reuchlin, M. (1968). L'appréciation des élèves par leurs professeurs (en classe de troisième). Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1752> (consulté le 05/05/2025).

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Pour une école riche de tous ses élèves : Savoirs et pratiques en évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca> (consulté le 06/05/2025).

Liste des figures

Figure n°1 : Le modèle de Hayes et Flower (1980)	19
Histogramme n°1 : Comparaison du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} jet d'écriture de GA	44
Histogramme n°2 : Comparaison du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} jet d'écriture de Groupe B.	47

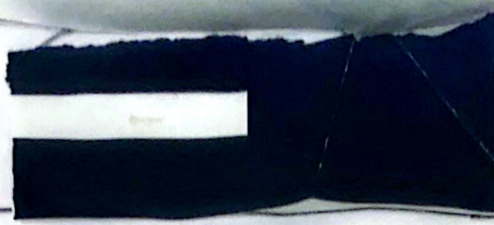
Liste des tableaux

Tableau n°1 : Typologie des commentaires écrits selon Roberge	27
Tableau n°2 : Résultats de l'évaluation certificative (notation) adoptée avec GA (1 ^{er} jet)	42
Tableau n°3 : Résultats de l'évaluation certificative (notation) adoptée avec GA (2 ^{ème} jet)	43
Tableau n°4 : Résultats de l'évaluation formative (annotation) adoptée avec G-B (1 ^{er} jet)	45
Tableau n°5 : Résultats de l'évaluation formative (annotation) adoptée avec GB (2 ^{ème} jet)	46
Tableau n°6 : Les opérations de réécriture effectuées sur le 1 ^{er} jet d'écriture de GA	52
Tableau n°7 : Les opérations de réécriture effectuées sur le 1 ^{er} jet d'écriture de GB	53

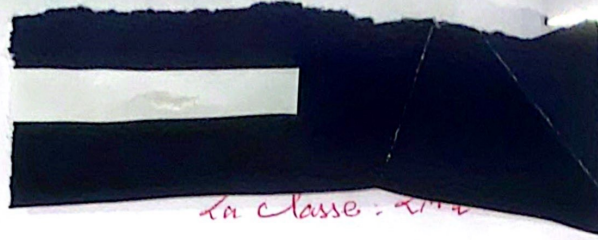
Annexes

Annexe A

Quelques productions écrites : GA 1^{er} et 2^{ème} jet

Groupe (A) Numéro = (A) 1 ^{er} jet		La note: $\frac{7}{10}$
améliorer la production à l'aide de mes remarques !	La légende d'Icare La légende relate <u>qu'un garçon se nomme Icare</u> et son <u>père Dédale</u>. Ils étaient prisonniers de la part <u>de la mer</u> conjugaison ! <u>Minos</u> <u>dans la</u> citadelle, un jour ils voulaient s'enfuir majuscule avec un aile fabriqué de <u>des plumes</u> et la cire et 2 ailes des le fil, Dédale <u>donne</u> un conseil à son fils et dit : passé ils s'approche à la chaleur pour ne <u>fondre</u> la cire Ne + V + Pas conjugue et <u>ne s'approche</u> l'humidité, mais d'Icare, il n'a pas Ne + V + Pas se venge écoute de <u>conseil</u> de son père et <u>précéder</u> le soleil la change le verbe et tomba dans la mer	

(A1)
2 jet



la classe : 2ème

La note
3/20

La légende d'Icare

La légende relate qu'un garçon se nomme Icare et son père Dédale, ils étaient prisonniers de la part des rois minés dans la citadelle, un jour ils voulaient s'enfuir avec un aile fabriqué des plumes et la cire et le fil d'or.
Dédale donne un conseil à son fils et dit : Ne s'approche, si la chaleur pour ne fondre la cire et ne s'approche, l'humidité mais d'Icarus il n'a pas écouté.
la course de son père et présider le soleil et tomber dans le mer.

Groupe (A)
Numéro = (2)

La note
5
10

il y a
une
créativité

corrige
tes
erreurs.

I core ^{lié ?} était un petit garçon ^{Supprime le mot est mal placé} gres ^{gres ?} un
légende et un père, il aient ^{être alors X} pris
prisonnier de la part le roi qu'il
^{Participe} ^{passé} était s'appeler ^{conjugue} minos ^{Non} dans une citadelle ^{femmin}
tres haut elle guir Dedale et I core il
^{accorde} ^{l'adjectif} adide Dedale et I core guir de la
^{conjugue} citadelle inventer ^{de} un ails grâce a les
plumes de oiseaux ^{conjugue} elle fil grâce la
^{pluriel} cire a la fin fabrique il et aient
^{conjugue} Voler, elle decide Dedale un consent
^{conjugue} ^{conjugaison} pour son garçon il a dit n' approche

(A)

2

2^e jet

6
10

légende Icare

Icare était un petit garçon grec une
légende et un père, il était pris prisonnier
de la part le roi qui s'appelait minos
dans une citadelle très haute. Pédale
a décidé Pédale et Icare de fuir de la citadelle
inventait des ailes grâce à des plumes
des oiseaux. Il grâce la cire à la fin
fatigue ils et aient voler, elle décide
Pédale un conseil pour son garçon il a



Route (A)
Numéro = (5)

1 jet

La note

$\frac{4}{20}$

na clar

fin

La légende raconte que garçon et un père et de
triste

il
manque
la cohérence

nommé De Dale avec, car essayer le roi de mimes
conjugue conjugue dans une

prisonniers en mais ils voulaient s'enfuir grâce à

les ailes et voler avec fabriquer la corde le fil que et
conjugue qu'on ?

cohérence!

les plumes que les voler de le ciel et qu'il décide conseil

s'approcher à la chevre que tomber que rendre la corde
conjugue et conjugue conjugue

corrige les
erreurs

Groupe (4)

$n = 5$

2 jet

14,5
10

Le légende d'Icare.

La légende raconte que garçon et un père et se nommaient Dédale avec Icare essayaient de voler dans une machine prisonniers mais ils voulaient s'enfuir grâce à des ailes et voler avec fabriquer des ailes de cire et le fil et les plumes que les voler de le ciel et décider de fuir. Un conseil s'approcha à la chaleur et tomba que bruler la cire.

(A) 9

1 jet

La mole

$\frac{10}{1,5}$

qui raconte

l'île 1.

~~Raconte que le roi mineur en prison~~

~~un père et un garçon dans la citadelle~~

~~et essayer fuir de en prison de la~~

~~part les plumes des ciseaux sur~~

~~la citadelle essayer un père conseil~~

~~la fille laide la terre et près de~~

~~île et chaleur mais la chose que s'approche~~

~~de chaleur et la terre la cir l'ambier~~

~~S'approcher elle~~

Le même
travail de

ton
camarade
attenti on

essaye
de se produire
ta propre
production

A
(9)
2 jet

2
10

raconte que le roi Minos

• en prison un père et un gendarme dans la

citadelle et essayer vain de emprisonner de la

part Les plumes les ciseaux sur la citadelle

essayer un père va vers la fin loin

de la terre et pres de l'île et chaleur

mais l'air que s'approche de chaleur et

l'air la air tomber s'approcher l'île

le même

habit, tu as ajouté que "le titre"

et même "le titre" n'est pas correct. !

(A)

11
1 jet

65
10

Corrige

Les
erreurs

La légende d'Icare

La légende raconte, ils ~~étaient~~ ^{étaient} un garçon s'appelait Icare

et un père nommé ~~Didal~~ ^{Idéal} prisonnier de la part le roi ^{du}

~~amur~~ dans la Citadelle très haut, ils voulaient s'enfuir

ils ~~inventer~~ ^{conjugue} ~~des~~ ^{accorde} ailes avec les plumes et la cire et le

fil, ils ~~son~~ ^{en} ~~fuir~~ ^{conjugue} et ils s'~~ap~~ ^{conjugue} ~~procher~~ ^{du} le sol, il ~~fondé~~ ^{conjugue}

la cire, il ~~tomber~~ ^{conjugue} le garçon ~~à la mer~~ ^{le garçon}

~~fuir~~ et le père ~~fuir~~ ^{conjugue} pour visiter la terre et le ~~aile~~

à la mer, le garçon et le ~~ap~~ ^{conjugue} Icare et le père

~~Didal~~ ^{conjugue} fuir pour visiter la terre.

La légende d'Icare.

(A) 11

2 jet

la note:

7/10

La légende d'Icare

La légende raconte, il ^{qu'}était un garçon s'appelait Icare et un père nommé Idéele prisonniers de la part du roi mimer dans La Citadelle très haute ils ^{étaient} voulaient s'enfuir, ils ^{intentaient} inventer des ailes avec les plumes et la Cire et le fil, ils ^{voulaient} s'enfuir et ils ^{s'approchaient} s'approcher du soleil, il ^{fondu} la cire, il ^{tombera} tomba le garçon à la mer, le garçon Icare et le père Idéele ^{furent} pour visiter la terre. ^{s'enfuirent}.

- La légende d'Icare

(A)
14
1^{er} jet

La note
10/5

tu veux
américaine
bon écrit
tu n'as
pas trop
de faute
faute
attention
à la
conjugaison
ma on
fais !

Un thème [Le légende relatée]

Il ~~était~~ un garçon s'appelait Icare et père dédal
prisonniers de la part le roi minos dans un Grand
Citabelle, essayer fuir, ladrigner les ailes grâce à
la cire et le fil et plumes meis voler pas dans le ciel
presque les ailes (2) Londre, so meis voler pas ours
près de presque le plage pas qui tomba à le plage
après tomba le garçon Icar dans la plage
qui tomba !
le personnage ?
répétition

Nom propre !
il commence par
majuscule
Ce père de
Icare
accord
l'adj
Très haut
la phrase n'est pas complète !
conjugue le V
de l'infinitif
la mer parce que
qui tombe
dans la mer ?
Congo

A
14
2 jkt

La note -

65
10

La légende relate

Un garçon, s'appel- Icare et le père
Dédal prisonnier de la part Du roi Mines
dans un grande citadelle ; essayait fuir ;
ladrigner les ailes grace à la cire et le
fil et plumes, père m'es voler pas tres haut dans
le ciel parce les ailes fondre, se m'es voler
pas près de la mer parceque Icar tomba

Annexe B

Quelques productions écrites : GB 1^{er} et 2^{ème} jet

(B)
3
1 ju

faites
attention
à l'orthographe
des mots,
à la
conjugaison.
+ revenez
à la banque
des mots.

il le
manque les
signes de
ponctuation.
+ la structure
aussi ?
essaie de
corriger
tes fautes.
Bon
courage
mon fils ♥

La légende de la légende
grâce à la légende
le roi qui était prisonnier
prie ses amis d'aller le libérer
trouve les personnes
justes
Dedole dans à la légende
tu as répété la même
phrase
la brie qui est la grâce à la légende
conjugue le verbe
ci-dessus
écrit
bien le mot
avec fil et vert
Qu'est-ce que c'est
de l'histoire, la fin
de l'histoire ?

B
jet



la légende d'Icare

Icare et ~~Pédale~~ était prisonniers

avant

dans l'île loin essay^{conjugue} et de fuir et

l'entame

qui?

la briguait les ailes grâce à plumes

des

et de la cire de ramasser les plumes

les cacher avec fil et colle après

Icare tomba dans le mer - floor

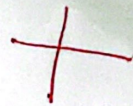
Parce que

le soleil chauffe la colle.

la fin est claire

maintenant

(13)
4
2 jet



La légende d'Icare

La légende relate qu'un garçon avec son
père. le père nommait Nédak et son fils

nommait Icare. ils étaient très amis de
il → ont

La nuit le soir Minos dans un palais essayait
du il se balle en Icare ?

faire grâce à des ailes fabriquant des
plumiers

plumes des oiseaux et le fils essayait de faire

mais le père conseil et nom très bas
Donna un conseil à son fils monta très bas

parce qu'il vola parce que voler très haut et la cire
conjugue

se fondrait et tomber dans la mer
fondit

(B)

7

1 jet

à la classe

X

- il te
manque
la ponctuation -

- aucun
verbe n'est
conjugué

- il te
manque
la structure
d'un récit.
[Début, milieu
fin]

- tu veux
faire mieux

- corrige
tes erreurs
à l'aide de
mes remarques

Bon courage

+



Scanne avec CamScanner

La légende d'Icare

La légende raconte un garçon Icare

avec un Dédale dans les prisonniers essayer

c'est qui
Dédale

ajoute
un sujet à la
conjugaison à l'imparfait

remplace le verbe

inspiration les ailes fuir le raie mines fabriquer

de la plume oiseaux la cire et le fil confeire

des
fil un père pres de le ciel tomber

la phrase est incompréhensible !

(B) 1/4

2 jet



La légende d'Icare

la légende raconte que un garçon Icare

avec un Dedale dans ^{une} île étaient prisonniers

ils essayaient d'inventer les ailes pour le roi

Minos fabriquant de les plumes des oiseaux &
^{c'est Minos qui a fabriqué des ailes?}

la cire et le fil conseil le fils un Père

près de le ciel tomber parce que Icare volait
^{du} ^{c'est le Père qui a donné le conseil} ^{parce que}
^{conjugue le V.}

très haut.

(B)

12
1 jet

- Attention
le titre
de la
légende!

Prends
mes
remarques
en considération

Pour
améliorer
la production

Fais
attention
à la
conjugaison
des verbes.

Bon
courage
♥

titre?
La légende raconte qu'un gargon et une fille

s'appelle Dédale et le gargon Icare. ~~Pris eners~~
Fais attention
à la conjugaison à
l'imparfait avec (ils)

~~Il~~ le roi mima ~~eu~~ et un venant des ailes ~~au~~
Par mimes dans une réécrit la phrase, le
sens est incorrect

~~aire~~ et ~~fil~~ essayer, voulaient s'enquérir ~~eu~~ les
efface le mot ils

plumes il avait le ciel et la terre et le chaud

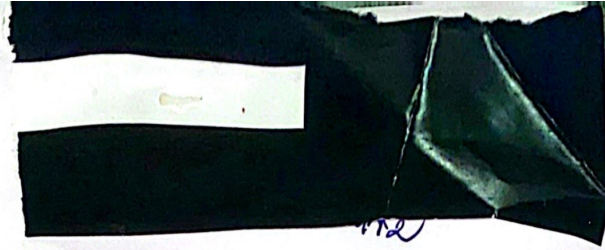
et le tomber} je comprends ce que tu veux dire mais

la phrase est incorrecte: termine la phrase
du ils tombaient
ils sont tombés dans ----- à cause de

ton travail n'est
terminé parce il
manque quelques
retouches -
il manque
l'accent

remplace l'article par
un ~~article~~ déterminant
attention à
l'écriture du mot -

B
12/1
2 jet



X

La légende raconte

La légende raconte qu'un garçon et
son père s'appelaient Dédale et le
garçon Icare. Ils étaient par le roi
Minos dans une île et inventait Dédale
des ailes en cire et fil, essayait
de s'enfuir de l'île. Les plumes, ils tombaient
avec les ailes. Ils
dans la mer à cause de la chaleur.
la chaleur

(B)

13

1 jet

Relis
attentivement
la production
essaye de développer
plus.

essaie de
mettre les
signes de
ponctuation

il te manque
plusieurs
événements

les noms
propres se
commencent
par une
majuscule.

the
La légende raconte que relata un jet avec un ^{son} hère.

= synonyme
utilise juste un.

un quasi?

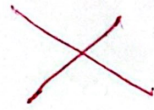
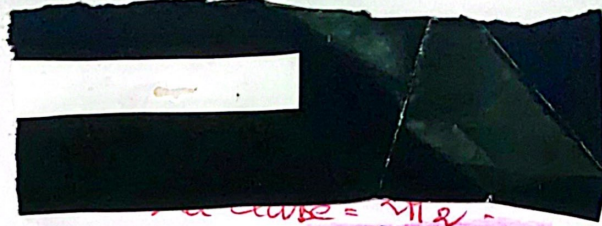
et I cira avec lui mines dama inson les plumes
l'noi ^{demande} l'idée est incorrecte.

~~(les ci melle)~~ les cis ~~lance~~ voler très haut, la
la cire ^{de} ^p jusque là
est compréhensible

~~très~~ [Preset l'oise comme de la part B ombre

très haut sur ? change la phrase = quand il
a volé très haut de la terre,
et puis ? qu'est ce qu'il s'est
passé ?

B
13
L'jet



La légende =
- la légende relate qu'un enfant et
et

avec son père et Icare avec le roi Minos

demande inventer les plumes ^{avec} les cire
c'est Dédale qui a ^{des cires} inventé ^{Non x} des cires ^{verbes}
il voler très haut de la terre - et tomba
a volé H

dans la mer parceque le soleil et la

chaleur et le chaud