

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

L'évaluation par les pairs en classe de FLE : une approche collaborative pour développer la compétence en écriture chez les apprenants de 5^{ème} année primaire

Présenté et soutenu publiquement par :

Amina BENKIRAT
Hania HAOUAMED

Sous la direction de :

Dre. Asma KHELEF

Membres du jury :

Dre Asma **BEYET** (Présidente)
Dre Asma **KHALEF** (Rapporteuse)
Dre Taha **FERHAT** (Examineur)

Année universitaire : 2024-2025

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

L'évaluation par les pairs en classe de FLE : une approche collaborative pour développer la compétence en écriture chez les apprenants de 5^{ème} année primaire

Présenté et soutenu publiquement par :

**Amina BENKIRAT
Hania HAOUAMED**

Sous la direction de :

Dre. Asma KHELEF

Année universitaire : 2024-2025

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à Dieu Tout-Puissant, qui nous a accordé la volonté et la force nécessaires pour mener à bien ce mémoire.

Nous tenons également à remercier chaleureusement notre directrice de recherche, Dre. KHELEF Asma, pour son accompagnement constant et ses précieuses orientations tout au long de ce travail.

Notre gratitude s'adresse également au personnel éducatif de l'école Abdelhamid BEN HADOUGA, sous la direction de M. TEDJANI Imadeddine.

Nous remercions sincèrement nos chères collègues de classe, les dames OUAGGADI Sabah et ABAD Kaltoum, ainsi que nos chers apprenants et leurs parents pour leur précieuse collaboration et leur aide.

Enfin, nous ne pouvons conclure sans remercier les membres du jury d'avoir accepté à l'évaluation et à la correction de ce travail, ainsi que tous les enseignants du département des Lettres et Langues Françaises de l'Université de HAMMA Lakhder El-Oued.

Nous vous adressons toute notre reconnaissance.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

*À ma mère, la bougie qui éclaire mon chemin. Les mères sont des phares, et sans leur clarté,
nos cœurs s'éteindraient.*

*À tous ceux qui m'ont transmis le savoir, ne serait-ce qu'une seule lettre. Aucune civilisation
n'a jamais rayonné dans l'univers sans la flamme.*

HAOUAMED Hania

Dédicace

*À ma chère maman, mon cher père Merci du fond du cœur pour ton amour inconditionnel,
ton soutien constant et tes encouragements qui m'ont portée tout au long de mon parcours.
Ta foi en moi a été ma plus grande force.*

À mes enfants,

Votre sourire et votre tendresse ont été ma plus belle source de motivation.

À mon époux

*Merci pour ta compréhension, ton soutien et ton amour, sans lesquels cette réussite n'aurait
pas été possible.*

*À ma famille, mes frères et sœurs,
Merci pour votre présence, votre patience et vos mots d'encouragement qui ont illuminé les
moments difficiles.*

Je vous dédie ce travail avec tout mon amour et ma gratitude.

BENKIRAT Amina

Table des matières

Introduction

Chapitre I. La Production écrite en FLE : fondements, approches pédagogiques et défis 24

1. Qu'entend-on par l'écrit ?	25
2. La production écrite : approches, étapes et défis	25
2-1. Qu'entend-on par la production écrite ?	25
2-2. L'évolution de la production écrite à travers les différentes méthodologies pédagogiques	26
2-3. La démarche de la production écrite	28

2-4. Les modèles de la production écrite	30
2-5. Les méthodes d'écriture	32
2-6. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction des productions écrites	33
3. La compétence rédactionnelle : définition et aspects essentiels	35
3-1. Définition de la compétence rédactionnelle	35
3-2. Composantes de la compétence rédactionnelle	36
4. L'évaluation de la production écrite	37
4-1. Les critères d'évaluation	37
4-2. Les outils de l'évaluation	38
4-3. Impact de l'évaluation formative sur l'amélioration de la production écrite	40
Chapitre II. L'évaluation pédagogique : typologies, méthodes et pratiques innovantes	41
1. L'évaluation pédagogique	42
1-1. Définition de l'évaluation pédagogique	42
1-2. Les principaux types de l'évaluation	43
2. L'évaluation traditionnelle et l'évaluation authentique	44
2-1. L'évaluation traditionnelle	44
2-2. L'évaluation authentique	44
3. L'évaluation par les pairs : définition, objectifs et stratégies de mise en œuvre	46
1-3. Définition de l'évaluation par les pairs	46
2-3. Objectifs et principes de l'évaluation par les pairs	47
3-3. Comment mettre cette technique en œuvre ?	48
3-4. Quelques pistes pour réussir la mise en place de l'évaluation par les pairs	50
4. L'évaluation par les pairs et l'apprentissage collaboratif	50
Chapitre III. Déroulement de l'expérimentation	52
1. Présentation des objectifs et outils de l'expérimentation	53
1-2. Cadre spatio-temporel de l'expérimentation	53
1-3. Public ciblé	53
1-4. Corpus	54
2. Approche méthodologique de l'expérimentation	54
3. Calendrier des séances d'expérimentation	54
4. Conditions du déroulement de l'expérimentation	55
4-1. Pré-test	55
4-2. Intervention	57
4-3. Post-test	62
5. Analyse des copiés et interprétation des résultats	63
5-1. Présentation des résultats de pré-test	63

5-2. Présentation et interprétation des résultats des productions écrites après l'évaluation par les pairs	65
5-3. Présentation et interprétation des résultats du post-test	69
5-4. Confortation des résultats du pré-test et du post-test	69
6. Grille d'observation	71
6-1. Objectif	71
6-2. Présentation de la grille	71
6-3. Analyse et interprétation des comportements observés	72
Chapitre IV. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	75
1. Justification du choix de l'enquête par questionnaire	76
2. Présentation du questionnaire	76
3. Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats	77
Conclusion	89
Références bibliographiques	93
Annexes	96

Introduction

Dans le système éducatif algérien, l'évaluation en classe du Français langue étrangère (FLE) constitue un outil clé dans le processus d'enseignement/apprentissage, où le français occupe une place importante dès le primaire. Elle permet de mesurer les acquis des apprenants, d'identifier leurs besoins et d'ajuster les pratiques pédagogiques en fonction de leurs progrès. Parmi les différentes formes d'évaluation utilisées, l'évaluation par les pairs se distingue comme une méthode innovante et participative. Elle consiste à faire évaluer le travail d'un élève par un ou plusieurs camarades, favorisant ainsi le développement de compétences critiques, l'autonomie, la responsabilisation et l'apprentissage collaboratif. Intégrer cette technique dans la classe de FLE permet non seulement d'impliquer activement les élèves dans leur apprentissage, mais aussi de créer une dynamique positive d'échange et de réflexion, en complément des évaluations plus traditionnelles pratiquées dans le contexte algérien.

Ce projet de recherche intitulé *L'évaluation par les pairs en classe de FLE : une approche collaborative pour développer la compétence en écriture chez les apprenants de 5^{ème} année primaire* vise à étudier l'impact de l'évaluation par les pairs sur l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants de 5^{ème} AP dans le contexte de l'enseignement du FLE.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et des méthodologies d'enseignement du FLE au primaire, en explorant des stratégies innovantes pour développer la compétence en écriture. De plus, cette étude porte spécifiquement sur l'évaluation par les pairs comme technique collaborative visant à améliorer la production écrite des élèves en FLE dans le cycle primaire, notamment en 5^{ème} année.

Le choix de notre sujet de recherche est né d'un certain nombre de motivations et d'intérêts d'ordre personnel et professionnel. Notre motivation personnelle est stimulée par l'actualité de ce sujet au niveau de l'école primaire algérienne (l'évaluation par les pairs) ainsi que les divers débats qu'il a suscités entre opposants et partisans.

Notre motivation professionnelle est éveillée par notre expérience en tant qu'enseignantes, face à la volonté d'introduire une initiative innovante face aux difficultés fréquemment rencontrées lors des séances de production écrite. En effet, de nombreux élèves éprouvent des difficultés à organiser et à exprimer clairement leurs idées en français, particulièrement dans le cadre de la production écrite. Face à ces défis, il est devenu crucial de repenser les méthodes traditionnelles d'évaluation et d'intégrer des pratiques pédagogiques plus collaboratives. L'évaluation par les pairs apparaît comme une solution potentiellement efficace pour favoriser

non seulement l'amélioration des compétences rédactionnelles, mais aussi l'engagement et la motivation des élèves.

Le problème qui nous incite à entreprendre cette recherche découle d'une réflexion approfondie sur les difficultés persistantes rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire dans la production écrite en classe de FLE. En effet, malgré l'importance accordée à l'expression écrite dans les programmes éducatifs, de nombreux élèves peinent à formuler des phrases correctes, à organiser leurs idées de manière cohérente et à mobiliser un vocabulaire adapté.

En vue de déterminer les différentes dimensions de ce sujet de recherche et bien orienter notre investigation, la question centrale posée est la suivante : ***Quel est l'impact de l'évaluation par les pairs en classe de FLE sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants de 5^{ème} AP ?***

Autrement dit, cette interrogation vise à explorer dans quelle mesure l'implication active des élèves dans l'évaluation des productions écrites de leurs pairs peut favoriser une meilleure appropriation des critères d'écriture. Autour de cette réflexion, un certain nombre de questions secondaires ont été soulevées :

- Comment l'évaluation par les pairs contribue-t-elle à améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants de 5^{ème} AP ?
- L'adoption d'une technique collaborative en classe de FLE est-elle efficace pour améliorer la production écrite ?
- Comment cette technique influence-t-elle la motivation des apprenants à améliorer leurs productions écrites ?

De là, l'hypothèse principale que nous avons formulée est la suivante : *L'évaluation par les pairs améliorerait significativement la qualité des productions écrites des élèves.* Face à cette hypothèse, nous avons anticipé les hypothèses suivantes, qui correspondent respectivement aux questions secondaires posées :

- L'approche collaborative d'évaluation par les pairs favoriserait une atmosphère d'entraide et de solidarité en classe.
- Les apprenants seraient davantage motivés à améliorer leur production écrite.

- Les apprenants deviendraient plus conscients de leurs erreurs et développaient des compétences d'auto-évaluation grâce à l'interaction avec leurs pairs.

À la lumière de ce qui précède, l'objectif général de la présente recherche est le suivant : développer la compétence rédactionnelle des apprenants de 5^{ème} AP à travers l'évaluation par les pairs et une approche collaborative. Cet objectif a donné lieu à quatre objectifs opérationnels :

- Encourager les élèves à analyser et évaluer les productions écrites de leurs pairs pour renforcer leur propre réflexion critique sur l'écriture.
- Stimuler la motivation des élèves en les impliquant activement dans le processus d'évaluation et de révision des productions écrites.
- Favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif où les élèves peuvent partager des idées et des stratégies pour améliorer leur production écrite.
- Développer la capacité des élèves à identifier et corriger leurs erreurs de manière autonome grâce à la rétroaction de leurs pairs.

Afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour une triangulation méthodologique en diversifiant les méthodes et les outils de collecte de données, dans le but d'obtenir une analyse complète et multifacette de l'objet étudié. À cet égard, nous avons combiné une approche qualitative et quantitative dans notre étude : une expérimentation accompagnée d'une grille d'observation permettant de noter les comportements, attitudes et interactions des élèves, ainsi qu'un questionnaire destiné à recueillir leurs perceptions et leur satisfaction vis-à-vis de cette technique innovante.

L'échantillon retenu pour cette étude est composé d'élèves de 5^{ème} année primaire de l'école Abdelhamid BEN HADOUGA à Reguiba. Ce choix s'appuie sur la constatation, issue de pratiques de classe et d'observation pédagogique, que les apprenants de ce niveau rencontrent des difficultés. Le groupe sélectionné représente une classe hétérogène en termes de niveau linguistique.

Cette recherche est organisée en quatre chapitres, répartis de manière plus ou moins symétrique et équilibrée sur deux parties. La première partie, qui correspond au volet théorique, se divise en deux chapitres :

Le premier chapitre intitulé « *La production écrite en FLE : fondements, approches pédagogiques et défis* » présente les principes fondamentaux de la production écrite en français langue étrangère, les approches pédagogiques associées, ainsi que les défis rencontrés dans l'enseignement de cette compétence. Le deuxième chapitre intitulé « *L'évaluation pédagogique : typologies, méthodes et pratiques innovantes* » explore les différentes formes d'évaluation en pédagogie, en mettant l'accent sur les méthodes traditionnelles et celles plus innovantes, et examine leur application dans le contexte éducatif contemporain.

La deuxième partie de notre travail de recherche, qui correspond au volet opérationnel, se compose également de deux chapitres :

Le troisième chapitre intitulé « *Déroulement de l'expérimentation* » décrit le cadre méthodologique et les étapes de l'expérimentation mise en place, en précisant les outils, le déroulement des séances et les participants impliqués. Le quatrième chapitre intitulé « *Analyse et interprétation des résultats du questionnaire* » présente les résultats obtenus à partir du questionnaire, suivis d'une analyse approfondie permettant d'interpréter les données collectées et d'en tirer des conclusions pertinentes.

Nous concluons cette recherche par une conclusion qui résume les principaux résultats obtenus, discute des implications pédagogiques de l'étude, et propose des pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

Chapitre I

La production écrite en FLE : fondements, approches pédagogiques et défis

Chapitre I : La Production écrite en FLE

La compétence rédactionnelle englobe l'ensemble des savoir-faire nécessaires pour produire un texte clair, bien structuré et pertinent. Afin de renforcer cette compétence, il est essentiel d'adopter une approche progressive des aspects linguistiques et discursifs.

Ce chapitre débutera par une définition de la production écrite, en explorant ses enjeux et objectifs. Nous mettrons en évidence son rôle au sein des différentes méthodes pédagogiques, en soulignant son importance dans le développement des compétences linguistiques. Nous analyserons ensuite le processus de production écrite à travers les modèles théoriques qui le soutiennent et présenterons les principales techniques d'écriture employées en classe. Enfin, nous identifierons les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction, qu'il s'agisse de problèmes liés à la structure, au vocabulaire ou à la cohérence du texte.

1-Qu'entend-on par l'écrit ?

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le terme « écrit » désigne, en tant que mot dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*), « le domaine de l'enseignement de la langue qui comprend l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la graphie, de l'orthographe, ainsi que de la production de textes à différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Robert, 2008, p. 76).

L'écrit est devenu une préoccupation majeure pour les chercheurs et les éducateurs, et c'est cette attention portée à l'écrit qui fait de son enseignement une réalité. Selon J.P. Cuq, l'écrit est « une manifestation particulière du langage, caractérisée par un support graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (2003, p.78). Dans cette définition, Cuq insiste sur la spécificité de l'écrit comme manifestation du langage fixée matériellement par des signes graphiques, destinés à être lus. Cette définition met en évidence la double dimension de l'écrit : à la fois trace durable du langage et acte de communication différée entre un scripteur et un lecteur.

2-La production écrite : approches, étapes et défis

2-1- Qu'entend-on par la production écrite ?

La production écrite est un processus essentiel dans l'apprentissage de la langue, qui permet à l'individu de structurer et d'exprimer ses idées par écrit. Elle nécessite à la fois de la créativité et une maîtrise des règles linguistiques pour produire des énoncés cohérents et bien

Chapitre I : La Production écrite en FLE

formés. Selon J. Dubois, la production écrite est « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » (1994, p. 381). Cette définition met en lumière l'aspect créatif de l'écriture, tout en insistant sur la nécessité de respecter les règles grammaticales qui encadrent cet acte. Produire un écrit, ce n'est donc pas seulement transmettre une idée, mais construire un message structuré, selon des normes précises. La production écrite devient ainsi un équilibre entre l'imagination et la rigueur linguistique.

Dans le programme de la 5^{ème} année primaire, la production écrite est présentée comme une activité qui repose sur une situation problème : « *La deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème. Elle a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite. Celle-ci doit se situer dans la suite de compréhension de l'écrit* » (2009, p. 31). Cela signifie que l'élève doit être capable de mobiliser ses connaissances et ses compétences pour résoudre une problématique par l'écriture, en reliant sa production à la compréhension préalable du texte.

2-2- L'évolution de la production écrite à travers les différentes méthodologies pédagogiques

Depuis le XVIII^e siècle, les approches pédagogiques se sont succédé, chacune s'adaptant aux besoins imposés par la société. C'est dans cette optique que nous présenterons quelques méthodologies ayant marqué l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, et plus particulièrement la production écrite. Afin de situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous nous proposons de présenter la place qu'elle occupe à travers les différentes méthodologies de la langue.

○ La méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle se situe aux origines de la didactique des langues, et elle est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVI^e siècle, elle a dominé l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XX^e siècle. Dans cette méthodologie, la lecture est l'objectif principal. Ainsi, la compréhension et la traduction des textes littéraires sont des activités où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui ont été enseignées de manière explicite dans sa langue maternelle. La langue source demeure la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Dans cette approche, la priorité est donnée à l'écriture. Toutefois, cette méthodologie n'offre pas un véritable apprentissage de l'expression écrite, car les activités de production écrite

Chapitre I : La Production écrite en FLE

proposées en classe de langue sont relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. L'écrit, dans ce contexte, demeure artificiel et constitué de stéréotypes. En somme, il s'agit d'une méthodologie plus favorable à la formation de bons traducteurs qu'à celle de producteurs écrits créatifs.

○ La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers les années 1990, en opposition à la méthodologie traditionnelle. Considérée par C. Puren comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* » (1988, p. 23), elle prend en compte la motivation de l'apprenant en adaptant les enseignements aux intérêts, aux besoins et aux capacités de celui-ci.

Dans cette méthodologie, la progression suit une logique du simple au complexe. Elle privilégie un enseignement pratique de la langue étrangère, en mettant l'accent sur l'oral et en évitant l'usage de la langue maternelle. La langue est perçue avant tout comme un instrument de communication. Son objectif est l'apprentissage d'une langue afin de pouvoir communiquer efficacement. Dans cette optique, l'accent est mis sur l'acquisition de la langue orale, l'étude de la prononciation et l'habileté à parler avant d'aborder les compétences en lecture et en écriture. Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est reléguée au second plan. Cette conception de l'écrit est qualifiée de « passage à l'écrit », car elle fait suite à une maîtrise préalable des compétences orales.

○ La méthodologie Audio-Orale (MAO)

Dénommée « méthode de l'armée », la méthodologie audio-orale a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis pour répondre aux besoins de l'armée. Elle repose sur le behaviorisme et le structuralisme linguistique. En d'autres termes, l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes* » (Cornaire & Raymond, 1995, p. 5). Il s'agit d'un processus de réflexe conditionné, selon le modèle Stimulus-Réponse-Renforcement.

Cette méthode a largement profité des nouvelles technologies de l'époque, telles que les enregistrements, les supports audiovisuels et les laboratoires de langue. L'objectif était de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive, afin d'ancrer les connaissances dans l'esprit de l'apprenant de manière automatique.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

○ La méthodologie (SGAV)

Mise au point au début des années 1950, la méthodologie SGAV vise principalement à enseigner la communication quotidienne dans la langue parlée courante. Ainsi, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication *orale*. « *L'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuels facilitant cet apprentissage* » (Cornaire, 1998, p. 18).

En effet, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film où les images situent les éléments en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication. Ainsi, dans la méthodologie SGAV, l'oral prend également le dessus sur l'écrit, et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé, ce passage se faisant par l'intermédiaire de la dictée. Dans cette approche, l'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral, et la dictée conserve sa fonction principale de production écrite.

○ La méthodologie communicative

Nommée « approche communicative », cette méthodologie a été élaborée au début des années 1970 en réaction aux méthodologies précédentes. Elle repose sur la psychologie cognitive et se distingue en cherchant à ne pas faire acquérir automatiquement des formes linguistiques, mais plutôt à encourager l'apprenant à travailler sur des énoncés à travers lesquels il pourra associer un sens. L'objectif principal de l'approche communicative est l'appropriation d'une compétence de communication. Cette compétence se compose de plusieurs dimensions : linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

En ce qui concerne la compétence de production écrite au sein de l'approche communicative, les activités d'écriture relèvent de la production d'énoncés contextualisés, visant une véritable compétence de communication. Ainsi, l'activité d'écriture n'est pas perçue comme une activité primordiale ni comme un ensemble de savoir-faire à acquérir et à enseigner de manière rigide. L'apprenant n'est plus simplement exposé à des textes bien formés auxquels il doit produire des modèles identiques. Au contraire, l'approche tente d'expliquer les opérations cognitives de l'apprentissage et d'enseigner ces processus aux apprenants.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

2-3- La démarche de la production écrite

La production écrite constitue une compétence essentielle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Elle repose sur une démarche rigoureuse visant à construire un texte clair, structuré et argumenté. Cette démarche comprend plusieurs étapes clés : la phase de planification, la phase de réalisation et la phase de révision.

○ La phase de planification

La phase de planification est une étape fondamentale dans le processus de la production écrite, car elle permet de préparer de manière structurée le texte à venir. Elle aide le scripteur à organiser ses idées et à définir clairement les objectifs de son écriture. « *La planification permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à l'organisation, à la hiérarchisation et à la structuration des informations textuelles.* » (Nouredine et Mehdi, (2019, p. 64).

Dans cette phase, le scripteur définit le contexte de sa rédaction, fixe le but de l'écriture et détermine le destinataire de son texte. Cela requiert que le scripteur mobilise les connaissances nécessaires stockées dans sa mémoire à long terme. Ces opérations vont bien au-delà du simple fait d'élaborer un plan. Elles visent principalement à clarifier l'objectif du texte : pourquoi écrire ? Pour qui est-il destiné ? Dans quel but ? Ces questions aident à esquisser la production attendue et peuvent être concrétisées sous forme d'ébauches ou de notes.

○ La phase de réalisation

C'est l'étape qui correspond aux activités de rédaction proprement dites. Elle consiste à écrire le texte, à mettre en mots, en phrases et en paragraphes les idées retenues lors de la première phase. Ce sont les activités directement liées à la rédaction. Le rédacteur doit prendre en compte à la fois des contraintes locales (telles que le choix des mots, la syntaxe, l'orthographe, etc.) et des contraintes globales (telles que le type de texte, la cohérence structurelle au niveau macro, la progression thématique, etc.). Il commence par rédiger un brouillon.

○ La phase de révision

La phase de révision est une étape essentielle du processus d'écriture. Elle consiste à relire et réécrire son texte dans le but d'en améliorer la qualité. Le rédacteur corrige ses erreurs, réorganise son texte et ajuste son expression, tant sur le plan local (orthographe, vocabulaire,

Chapitre I : La Production écrite en FLE

syntaxe) que global (structure, enchaînement des idées). Ce processus peut nécessiter plusieurs versions successives. Tandis que l'auteur expérimenté privilégie la planification pour faciliter la révision, l'élève, quant à lui, se concentre davantage sur la gestion de l'écriture elle-même. C'est pourquoi l'enseignement de l'écrit doit fournir des outils pour aider à mieux maîtriser ces deux opérations complexes.

Par ailleurs, on peut identifier cinq étapes dans l'acte d'écriture :

- **Réflexion** : Il s'agit de se questionner sur le but, le sujet, le destinataire et le message central de l'écrit.
- **Documentation** : Recueillir des informations utiles à partir de diverses sources.
- **Composition** : Cette étape consiste à organiser les idées recueillies selon un plan logique et cohérent.
- **Rédaction du brouillon** : L'accent est mis sur l'enchaînement fluide et logique des idées, sans viser la perfection.
- **Finition** : Elle inclut la relecture approfondie, les corrections et l'amélioration du texte final, notamment pour le titre, l'introduction, et les références bibliographiques.

Il faut veiller à ce que chaque étape soit effectuée de manière aussi parfaite que possible. Étant donné que les étapes se conditionnent mutuellement, toute insuffisance, erreur ou omission dans une étape se répercutera sur les suivantes. Ainsi, les premières étapes (créatives) sont tout aussi capitales que les dernières (correctives et rigoureuses), sur lesquelles tout le monde met spontanément l'accent (bon français, orthographe, etc.). À chaque étape, « écrire » prend un sens nouveau : techniquement, par exemple, jeter des idées sur le papier n'est pas la même chose que corriger l'orthographe.

2-4- Les modèles de la production écrite

Pour accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences rédactionnelles, il est essentiel de leur proposer des modèles de production écrite clairs et adaptés à leur niveau. Ces modèles servent de repères pour structurer les idées, respecter les règles de cohérence et de cohésion, et enrichir le contenu. Mary Patricia, Raymond et Cornaire Claudette (1999) nous proposent des modèles qui ont été élaborés pour le français langue maternelle, mais qui sont tout aussi valables pour le français langue seconde.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

2-4-1- Le modèle linéaire

Rohmer serait l'un des pionniers à avoir étudié, développé et examiné le processus de production écrite en langue maternelle. Ce modèle repose sur les expériences réalisées auprès d'adultes, et se divise en trois grandes étapes : la pré-écriture (étape de conception du phénomène et de recherche des idées), l'écriture (composition du texte), et la réécriture (étape de correction, tant sur le plan de la forme que du fond).

Le modèle linéaire présente plusieurs avantages : il est facile à interpréter grâce à sa relation linéaire entre les variables, polyvalent puisqu'il accepte aussi bien des variables continues que catégorielles, et efficace pour la prédiction, en s'appuyant sur des données historiques. Cependant, son principal inconvénient réside dans l'hypothèse d'une relation linéaire constante, ce qui peut ne pas refléter la complexité réelle des données. Cette image illustre un exemple concret d'application du modèle linéaire en éducation.

2-4-2- Le modèle non-linéaire

Le modèle non-linéaire de production écrite, également appelé cognitif ou récursif, offre une vision plus réaliste et flexible du processus d'écriture. Contrairement au modèle linéaire, il ne suit pas une progression fixe, mais permet des retours constants entre les étapes telles que la planification, la rédaction et la révision. Il intègre les dimensions cognitives, contextuelles et sociales, en reconnaissant que l'écriture est influencée par la mémoire, le contexte de communication et les interactions avec le lecteur. On peut distinguer deux sous-modèles importants :

○ Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle remonte au début des années 1980, une période où de nombreux modèles de production écrite ont émergé. Il se fonde sur les recherches en psychologie et repose sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à différents niveaux. Le modèle de Hayes et Flower est souvent abordé sous l'angle de la résolution de problèmes et se subdivise en trois composantes essentielles : le contexte de la tâche, le processus de production et les connaissances conceptuelles.

Ce modèle met particulièrement l'accent sur les aspects conceptuels de la production de textes argumentatifs et d'essais. Il a donné lieu à de nombreux prolongements qui ont poussé plusieurs chercheurs à se poser des questions sur la stratégie de production. Il souligne le

Chapitre I : La Production écrite en FLE

caractère itératif des sous-processus rédactionnels et leur poids variable en fonction du sujet traité.

○ Le modèle de Breiter et Scardamalia (1987)

Le modèle de Breiter et Scardamalia distingue deux stratégies de production de texte, qui correspondent à deux types de scripteurs :

- Modèle « Dire le savoir » : Ce mode est caractéristique des scripteurs novices ou immatures. Ils rédigent principalement en s'appuyant sur leurs connaissances préexistantes, sans chercher à approfondir ou à transformer ces connaissances. La rédaction devient alors une simple expression de ce qu'ils savent déjà, souvent sans véritable planification ni révision approfondie.
- Modèle « Transformer le savoir » : Ce mode caractérise les scripteurs expérimentés, qui adaptent leur fonctionnement cognitif à la tâche d'écriture. Ils planifient, révisent et modifient activement leurs connaissances pour produire un texte plus élaboré et structuré. Ces scripteurs ont des objectifs clairs et utilisent des stratégies pour améliorer leur production écrite.

Cependant, ce modèle a été critiqué pour sa vision trop simplifiée des pratiques rédactionnelles, son manque de prise en compte des limites cognitives telles que la mémoire de travail, et sa faible capacité à refléter l'évolution progressive des compétences. Ainsi, bien qu'éclairant, ce modèle doit être complété par d'autres approches pour offrir une compréhension plus nuancée du processus d'écriture.

2-5- Les méthodes d'écriture

2-5-1- L'écriture individuelle

Écrire, c'est s'asseoir face à soi-même, dans un face-à-face intime où chaque mot devient une trace de l'être. La méthode d'écriture individuelle, centrée sur l'expression libre et personnelle, invite à explorer les paysages intérieurs qui nous habitent. Ce projet d'écriture s'ancre dans cette démarche : écrire pour dire, écrire pour comprendre, écrire pour exister. Loin des cadres rigides, cette méthode privilégie l'authenticité à la performance. Comme le souligne M. Chapsal : « *Écrire ce que tu veux écrire, c'est ainsi que tu toucheras les autres.* » (1997, p. 12), rappelant que la sincérité est la clé de toute émotion partagée. L'écriture individuelle stimule la créativité des élèves en combinant une liberté structurée.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

L'ancrage dans l'imaginaire et l'appropriation personnelle de l'acte d'écrire sont au cœur de cette démarche. L'absence de contraintes prédéfinies favorise l'innovation narrative (École Branchée, 2003), tandis que des consignes ouvertes permettent aux élèves de mêler leur inspiration à leur vécu.

En somme, l'écriture individuelle apparaît comme un levier puissant pour développer la créativité des élèves, en leur offrant un espace d'expression où liberté imaginaire et réflexion personnelle se rencontrent. En valorisant la singularité de chaque voix, en diversifiant les déclencheurs et en intégrant une démarche réflexive, cette approche transforme l'écrit scolaire en un moyen d'affirmation de soi. Elle permet ainsi aux élèves de devenir non seulement des scripteurs plus autonomes, mais aussi des créateurs engagés dans leur propre processus d'apprentissage.

2-5-2- L'écriture collaborative

L'écriture collaborative constitue un autre levier essentiel pour développer chez les élèves les compétences créatives, linguistiques et sociales des élèves. En écrivant ensemble, les élèves participent activement à la création collective du sens, ce qui favorise la communication, l'écoute mutuelle et le débat autour des idées (Dillenbourg, 1999).

Ce travail en groupe stimule l'argumentation, oblige à justifier ses choix et enrichit la production grâce à la diversité des points de vue. De plus, les outils numériques, tels que les documents partagés ou les plates-formes d'écriture collective, facilitent cette coopération en temps réel et permettent de garder une trace du processus d'évaluation. Loin de diluer la voix individuelle, l'écriture à plusieurs développe la conscience linguistique de chacun et renforce la qualité du texte final. L'enseignant joue ici un rôle-clé d'accompagnateur, en structurant les étapes du travail collaboratif tout en laissant la place à l'autonomie du groupe. Lorsque l'écriture collective est intégrée dans une pédagogie active et bienveillante, elle devient un véritable terrain d'expérimentation et d'apprentissage, favorisant l'engagement, la responsabilité partagée et le plaisir de créer ensemble.

En conclusion, l'écriture individuelle permet de développer une voix personnelle, une autonomie créative et une concentration approfondie, tandis que, l'écriture collaborative favorise l'échange d'idées, la diversité des perspectives et une production enrichie par la coopération. Chacune de ces approches présente des atouts spécifiques, et leur

Chapitre I : La Production écrite en FLE

complémentarité peut offrir un équilibre bénéfique entre réflexion personnelle et intelligence collective.

2-6- Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction des productions écrites

La maîtrise de la production écrite en langue étrangère est l'un des objectifs les plus importants dans l'enseignement d'une langue. Cependant, il n'est pas toujours facile pour les apprenants de développer cette compétence, car de nombreux obstacles peuvent entraver leur progression. Ces difficultés se manifestent sous différentes formes et peuvent être d'ordre linguistique, socioculturel, ou encore liées à la connaissance des processus d'écriture.

Bien que les processus de rédaction en langue maternelle et en langue étrangère présentent des similitudes, il existe des différences notables dans la manière d'aborder l'écriture. Comme le souligne M. Magdalena Hernández Alarcon (2001, p 4), « *il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* ». En revanche, l'apprenant d'une langue étrangère fait face à des défis supplémentaires.

○ Les difficultés linguistiques

Les difficultés linguistiques sont parmi les plus courantes chez les apprenants. Elles concernent principalement le lexique, l'orthographe et la morphosyntaxe. Le lexique, par exemple, touche la richesse et la précision du vocabulaire utilisé dans le texte (Cuq, 2003). L'orthographe, qui comprend l'orthographe lexicale et grammaticale, est un autre domaine difficile à maîtriser. Guyane (2003) souligne que l'écrivain doit faire des choix lexicaux rigoureux à chaque mot pour respecter les conventions de l'écrit. Ainsi, la production écrite ne dépend pas uniquement de la maîtrise du contenu, mais aussi de compétences linguistiques pointues et complexes.

○ Les difficultés socioculturelles

Les difficultés socioculturelles surviennent lorsque les apprenants sont éloignés culturellement de la langue cible. Ils ignorent souvent les conventions rhétoriques propres à cette langue, ce qui peut rendre leur production écrite moins fluide ou naturelle. Vigner (2001) indique qu'une mauvaise maîtrise de la structuration rhétorique de la langue étrangère est fréquente et problématique. Les conventions culturelles et les structures argumentatives

Chapitre I : La Production écrite en FLE

différent souvent d'une langue à l'autre, et cet écart peut poser problème pour les apprenants.

○ Les difficultés procédurales

Les difficultés procédurales se rapportent aux étapes de l'écriture, telles que la planification, la mise en texte et la révision. Les apprenants de langue étrangère ont tendance à planifier moins leur production écrite, à écrire plus lentement et à consacrer une grande partie de leur énergie à la recherche de mots appropriés, souvent au détriment de la cohérence et de la fluidité du texte. Parmi les difficultés les plus fréquentes, on note également des erreurs syntaxiques et l'usage inapproprié de la ponctuation, ce qui affecte la lisibilité du texte. La ponctuation joue un rôle crucial dans la structuration des phrases et dans la transmission du sens et de l'intonation.

○ Autres facteurs contributifs

Ces difficultés peuvent aussi résulter de facteurs tels que le manque de confiance en soi, le manque d'attention ou de concentration, l'attitude des enseignants vis-à-vis des erreurs, ainsi que l'impact du milieu social et familial. L'absence de motivation et de matériaux pédagogiques appropriés, ainsi que le manque de pratique du brouillon, peuvent également être des obstacles à la production écrite efficace.

○ Solutions proposées

Pour remédier à ces difficultés, plusieurs techniques peuvent être employées :

- Analyser les erreurs : Il est important d'identifier les causes des erreurs pour mieux comprendre leur nature.
- Interroger l'apprenant : Cette approche peut aider à éveiller la prise de conscience de l'apprenant, en le sensibilisant à une règle inadéquate dans un contexte donné.
- Correction immédiate : Il est souhaitable que les fautes soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe. Selon les objectifs de l'exercice, ces erreurs peuvent être non seulement corrigées, mais aussi analysées et expliquées.
- Créer des moments d'analyse et d'interprétation : D'après L. Demirtas (2008, p. 18), « *il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelle des erreurs, ce qui aidera les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs* ».

Ainsi, en adoptant des stratégies d'enseignement adaptées, il devient possible de surmonter ces difficultés et de renforcer les compétences en production écrite des apprenants.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

3- La compétence rédactionnelle : définition et aspects essentiels

La compétence rédactionnelle est déterminante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La maîtrise de l'écrit constitue un élément essentiel de la réussite scolaire.

3-1- Définition de la compétence rédactionnelle

Selon S. Plane, la compétence rédactionnelle est « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* » (1994, p.44). Durant ce processus rédactionnel, le scripteur habile recourt progressivement à ces trois opérations pour résoudre les différentes difficultés qui surgissent. Afin de développer cette compétence, qui est à la fois difficile et complexe, Bernard Courbon (1998) propose une connaissance plus ou moins exhaustive de la part de l'étudiant des règles de fonctionnement de la langue sur ses plans phrastique ou textuel, ainsi qu'une bonne gestion des différents processus de rédaction.

D. Bûcheron (2009) définit la compétence rédactionnelle comme étant bien plus que la simple capacité à écrire de manière correcte. Selon lui, elle implique également la faculté d'organiser et de structurer ses idées, ainsi que d'adapter son discours à une situation spécifique de communication. Cette citation met en lumière l'aspect complexe de la compétence rédactionnelle, qui va bien au-delà de la simple correction grammaticale. Elle insiste sur la dimension cognitive et stratégique de l'écriture, nécessitant une organisation de la pensée et une adaptation au contexte. Cette perspective valorise l'écriture comme un acte réfléchi, impliquant à la fois compréhension, intention et communication.

3-2- Composantes de la compétence rédactionnelle

La compétence rédactionnelle est une compétence complexe et multidimensionnelle. Ses composantes s'articulent autour de plusieurs dimensions clés :

- Les compétences linguistiques de base : Ce sont les piliers techniques de tout écrit, incluant l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et la sémantique. Elles assurent la précision et la clarté du message.
- Cohérence et cohésion textuelle : La capacité à organiser le texte de manière logique, avec une structure claire et l'usage approprié de connecteurs logiques pour relier les idées entre elles.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

- Planification et organisation des idées : Ces étapes sont cruciales pour construire un argumentaire solide et bien structuré, en hiérarchisant les idées de manière progressive et logique.
- Stratégie de textualisation : Cette compétence implique la maîtrise des choix lexicaux et des techniques de vulgarisation, permettant de simplifier des concepts complexes tout en les rendant accessibles au lecteur.
- Capacité de révision et de correction : La révision permet d'améliorer la qualité finale de l'écrit, que ce soit sur le plan de la forme (orthographe, grammaire) ou du fond (structure, argumentation).
- Adaptation au contexte : Cette compétence inclut l'analyse du public cible, le choix du ton (formel ou informel) et l'ajustement du contenu en fonction de l'objectif communicatif (informer, convaincre, divertir, etc.).
- Intégration des sources : Il s'agit de savoir citer, paraphraser et synthétiser des références tout en évitant le plagiat, en suivant une méthodologie documentaire rigoureuse.

Ces composantes s'appuient sur des connaissances métalinguistiques (les règles de la langue) et des savoir-faire pratiques (les techniques rédactionnelles). Le développement de cette compétence nécessite une approche systématique combinant théorie linguistique et pratique régulière.

4- L'évaluation de la production écrite

Écrire est une activité cognitive complexe qui suscite la mobilisation de connaissances déclaratives et procédurales, ce qui rend son évaluation difficile, compte tenu du nombre de savoirs et savoir-faire à évaluer. J-M. De Ketele (2013, p. 65) parle de « *critères minimaux* » dont la maîtrise est absolument indispensable pour la certification, et de « *critères de perfectionnement* » dont la maîtrise est souhaitable mais non strictement indispensable. Selon le même auteur, on peut répartir l'évaluation de la production écrite en plusieurs sections selon les objectifs poursuivis. À cet effet, il parle de raisonnement diagnostique, qui porte sur les aspects attendus dans le texte écrit de l'apprenant. À cela s'ajoute un diagnostic sur les processus rédactionnels qui doit se réaliser conjointement par l'élève et l'enseignant.

4-1- Les critères d'évaluation

Une fois la tâche définie, l'enseignant détermine les critères d'évaluation. Ceux-ci ont trait à l'efficacité de la démarche ou du processus utilisé et à la qualité de la production. Des critères

Chapitre I : La Production écrite en FLE

sont considérés comme fondamentaux pour traiter l'évaluation, tels que l'organisation, la grammaire, le vocabulaire et l'originalité. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) les définit ainsi :

- **L'organisation** : Le critère de l'organisation dans l'évaluation de la production écrite se réfère à la cohérence (progression logique des idées) et à la cohésion (liens entre phrases et paragraphes) du texte. Il évalue l'enchaînement clair des idées, l'usage des connecteurs, la structure du texte (introduction, développement, conclusion) et sa présentation. Selon le niveau CECR, les attentes vont de phrases simples avec quelques connecteurs à des textes complexes, bien structurés et fluides.
- **La grammaire** : Le critère grammatical dans l'évaluation de la production écrite selon le CECR concerne la maîtrise des règles de grammaire, la correction des structures utilisées et la variété des constructions syntaxiques. Il évalue la capacité à employer correctement les temps verbaux, les accords, les phrases simples et complexes, ainsi que l'usage approprié des structures comme la négation, les subordonnées ou la voix passive. La précision grammaticale attendue augmente avec le niveau : au niveau A1 et A2, l'apprenant utilise des structures très simples avec des erreurs fréquentes mais compréhensibles. Au niveau B1, il maîtrise les formes de base et commence à utiliser des structures plus variées, malgré quelques erreurs. Au niveau B2, la grammaire est généralement correcte, avec des erreurs occasionnelles qui n'entravent pas la compréhension. Enfin, aux niveaux C1 et C2, l'utilisateur contrôle bien les structures complexes et fait très peu d'erreurs, même dans des textes élaborés. Ce critère est essentiel pour évaluer la précision et la richesse linguistique de l'écrit.
- **Le vocabulaire** : Le critère du vocabulaire évalue la richesse, la précision et l'adéquation lexicale dans la production écrite. Au niveau débutant (A1 et A2), le lexique est simple et limité. À partir de B1, l'apprenant utilise un vocabulaire plus varié et adapté. Aux niveaux avancés (C1 et C2), le vocabulaire est riche, précis, nuancé et adapté au registre du texte.
- **L'originalité** : Le critère de l'originalité, bien que non toujours formellement mentionné dans le CECR, peut être pris en compte dans l'évaluation de la production écrite, surtout dans des contextes créatifs ou argumentatifs. Il concerne la capacité de l'apprenant à exprimer des idées personnelles, à adopter un point de vue original ou à traiter un sujet de manière inhabituelle ou inventive. L'originalité se manifeste par une approche singulière du thème, un style distinctif ou des formulations peu conventionnelles mais

Chapitre I : La Production écrite en FLE

pertinentes. Elle valorise l'autonomie de pensée et la créativité, tout en respectant les exigences de clarté, de cohérence et de correction linguistique.

4-2- Les outils de l'évaluation

Il existe une multitude d'outils méthodologiques d'évaluation qui sont particulièrement utiles dans la réalisation des objectifs pédagogiques mentionnés. Nous avons pris deux outils cités dans l'ouvrage de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2009, p. 446-450).

- **La grille d'analyse** : Parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement d'une langue, la grille d'évaluation est particulièrement utile lorsque les élèves ont des tâches complexes à réaliser. Elle permet de porter un jugement détaillé sur la qualité d'une production ou d'un produit, ainsi que sur l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés simplement bons ou mauvais, comme c'est souvent le cas avec des questions à correction objective. La grille d'analyse offre une évaluation plus nuancée, en prenant en compte plusieurs critères spécifiques liés à la tâche demandée.
- **Les feedbacks formatifs** : Le feedback formatif joue un rôle central dans l'évaluation de la production écrite, car il vise à accompagner l'apprenant dans sa progression, plutôt qu'à le sanctionner. Ce type de retour se distingue par sa fonction régulatrice : il aide l'apprenant à identifier ses erreurs, à comprendre leur origine et à proposer des pistes d'amélioration concrètes. Cuq insiste sur la nécessité d'un feedback bienveillant, interactif et dialogué, qui prend en compte non seulement la dimension linguistique (grammaire, orthographe), mais aussi les aspects discursifs, communicatifs et pragmatiques du texte. L'enseignant devient ainsi un médiateur, guidant l'élève vers une plus grande autonomie dans sa production écrite. Le feedback n'est donc pas une simple correction, mais une véritable stratégie pédagogique visant à développer la compétence scripturale de l'apprenant dans une logique de formation continue.

Ce tableau présente un exemple de feedback formatif selon J-P. Cuq.

Extrait de l'élève	Observation	Suggestion/ correction	Justification pédagogique

Chapitre I : La Production écrite en FLE

Hier, je vais au marché	Mauvais choix de temps verbal	Hier, je suis allé au marché	Aider l'élève à faire le lien entre action ponctuelle et temps verbal approprié
Il fait beau	Le présent est utilisé pour une description passé	Il faisait beau	Corriger par reformulation en expliquant l'usage de l'imparfait pour les descriptions.
Je rencontre mon ami	Temps verbal inadapté pour un évènement passé ponctuel	J'ai rencontré mon ami	Amener l'élève à prendre conscience des règles d'accord des temps dans un récit au passé.

Tableau n°1 : un exemple de feedback formatif selon J-P. Cuq (2009)

Ce tableau permet de structurer le feedback pour qu'il soit à la fois clair, ciblé et pédagogique.

4-3- Impact de l'évaluation formative sur l'amélioration de la production écrite

L'objectif de l'évaluation de l'écrit est d'analyser les erreurs, les difficultés et les comportements observés afin d'y remédier. Toutefois, l'évaluation formative va au-delà de la simple détection et correction détaillée des productions écrites, car elle permet aux élèves de prendre connaissance de leurs erreurs, de réfléchir sur leur processus d'apprentissage, et aux enseignants de mener des interventions pédagogiques ciblées. De nombreux chercheurs (Viral, 2008 ; De Ketele, 2013 ; Wolf, 2008) insistent sur l'importance d'impliquer l'élève dans l'acte évaluatif, notamment par le développement de ses capacités d'autoévaluation.

Scallon (2008) met en avant le rôle de l'évaluation formative, en précisant qu'à ce stade, l'apprenant s'approprie les critères d'évaluation de l'enseignant, il participe à leur élaboration et gère ses erreurs. Ce type d'évaluation vise à rendre l'élève responsable de l'acte évaluatif, tout en l'aidant à autogérer ses erreurs. L'évaluation formative influence également la motivation des apprenants en leur fournissant un feedback régulier et clair sur leurs progrès. Cela leur permet de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage, tout en comprenant mieux leurs forces et faiblesses. En résumé, l'évaluation formative motive les apprenants en leur offrant un suivi continu, des retours constructifs et en favorisant leur engagement ainsi que leur persévérance dans l'apprentissage.

Chapitre I : La Production écrite en FLE

Dans ce chapitre, nous avons cherché à mettre en valeur la production écrite et la compétence rédactionnelle, qui sont considérées comme des outils essentiels pour la maîtrise et l'amélioration des compétences des apprenants. En effet, le processus d'écriture ouvre la voie à l'apprentissage de l'écriture pour l'apprenant et vise à consolider en lui des compétences rédactionnelles, tout en le rendant capable de rédiger et de produire des textes bien organisés, tout en respectant les règles de la langue. En bref, la production écrite est une activité complexe qui a des effets positifs, profonds et directs sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Chapitre II

L'évaluation pédagogique : typologies, méthodes et pratiques innovantes

Pour évaluer l'efficacité d'un enseignement ou identifier d'éventuelles lacunes, il est essentiel de recourir à une évaluation des pratiques. L'observation et l'analyse jouent un rôle fondamental à cet égard, car elles répondent à un besoin primordial dans le domaine de l'éducation. Elles permettent à l'enseignant de non seulement mesurer la progression des élèves, mais aussi d'adapter ses méthodes en fonction des résultats observés.

Ce chapitre explorera le concept d'évaluation pédagogique dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Il commencera par une définition de l'évaluation pédagogique et une classification de ses différents types, afin de situer leurs formes et fonctions dans le

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

processus éducatif. Par la suite, une comparaison entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation authentique mettra en lumière les différences fondamentales en termes d'approches, d'objectifs et de répercussions sur l'apprenant. Le chapitre se penchera ensuite sur l'évaluation par les pairs, en présentant ses caractéristiques principales ainsi que le contexte pédagogique dans lequel elle s'intégrera. Enfin, une réflexion sera menée sur le lien entre évaluation par les pairs et apprentissage collaboratif, mettant en évidence comment cette pratique favorisera non seulement l'autoréflexion des apprenants, mais aussi leur engagement collectif dans la construction des savoirs.

1- L'évaluation pédagogique

1-1- Définition de l'évaluation pédagogique

Étymologiquement, le terme « évaluer » provient de « ex-valuère », signifiant « extraire la valeur de ». Selon R. Legendre

L'évaluation est une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décisions. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne ou d'une organisation en comparant les caractéristiques observables à normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décisions dans la poursuite d'un but ou d'un objectif » (1993.p176- 177)

La citation définit l'évaluation comme une démarche systématique et finaliste, visant à orienter la prise de décision. Elle souligne que l'évaluation repose sur un jugement, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, fondé sur la comparaison entre des caractéristiques observables et des normes préétablies, basées sur des critères explicites. Elle rappelle également que l'évaluation ne se limite pas à la mesure des acquis, mais qu'elle joue un rôle essentiel dans l'orientation des apprentissages, la régulation des pratiques pédagogiques et la prise de décisions éclairées concernant le parcours des élèves.

1-2- Les principaux types de l'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation qui peuvent être mises en place lors d'un parcours d'apprentissage. Ces types diffèrent selon la situation et les objectifs pédagogiques visés.

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

1-2-1- L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, parfois appelée évaluation prédictive ou pronostique, est généralement réalisée en début d'apprentissage. Elle a pour objectif d'informer à la fois l'élève et l'enseignant sur les compétences déjà acquises, celles en cours d'acquisition, ainsi que celles à acquérir, afin de favoriser une orientation personnalisée du projet didactique.

D'après B.S. Bloom (cité par Meyer, 2007, p.26) : « *Elle permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves, soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci.* »

L'évaluation diagnostique n'est ni notée ni soumise à une correction exhaustive. Elle est pratiquée principalement pour élaborer un projet pédagogique et mettre en place des activités de traitement progressif.

1-2-2- L'évaluation formative

L'évaluation formative intervient tout au long du processus d'apprentissage, avec pour objectif de sécuriser l'apprenant. Elle permet d'observer de manière individuelle les étapes d'apprentissage de chaque élève et d'adapter le suivi pédagogique en conséquence. Elle se fonde sur l'élaboration de critères de référence, partagés avec l'apprenant afin de lui permettre de se situer par rapport aux compétences à acquérir, de prendre conscience de ce qu'il a déjà acquis et de ce vers quoi il se dirige.

L'évaluation formative ne peut pas être utilisée pour établir une comparaison entre les élèves d'un même groupe, car elle privilégie la progression individuelle plutôt que les résultats.

Pour sa mise en œuvre, la participation et l'engagement des élèves sont essentiels. Elle peut se réaliser par le biais de l'observation, des rétroactions de l'enseignant, des formateurs ou encore des pairs.

1-2-3- L'évaluation sommative

Selon les experts, ce type d'évaluation repose sur l'examen des acquis passés et se déroule généralement à la fin de l'apprentissage. Elle vise à évaluer les connaissances acquises pendant un trimestre ou une année afin de vérifier les compétences que l'apprenant a obtenues au terme d'un ensemble de cours. L'évaluation sommative est utilisée lors des

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

examens et des attestations de niveau pour confirmer que l'élève a atteint un niveau déterminé et qu'il est apte à passer à un niveau supérieur.

2- L'évaluation traditionnelle et l'évaluation authentique

Dans le domaine de l'éducation, la manière dont les apprentissages sont mesurés a évolué au fil des années, mettant en évidence les différences marquées entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation moderne.

Dans ce qui suit, nous explorerons les différences fondamentales entre les deux, en mettant en lumière leurs types, leurs opportunités et leurs limites.

2-1- L'évaluation traditionnelle

L'évaluation traditionnelle repose généralement sur des tests standardisés et des examens, principalement axés sur la mesure des connaissances théoriques. L'objectif principal est de quantifier le niveau de maîtrise des élèves sur un contenu donné.

○ Opportunités

- Facilité d'application et rapidité de correction.
- Permet une mesure objective et quantitative des connaissances.
- Favorise la comparaison statistique entre les élèves.
- Maintient une certaine impartialité dans l'évaluation.

○ Limites

- Mise l'accent sur les erreurs, ce qui peut décourager et limiter la créativité.
- Ne prend pas en compte les compétences pratiques, comportementales ou professionnelles.
- Souvent rigide et peu flexible, elle ne s'adapte pas aux différents styles d'apprentissage.
- Peut générer un stress important et une pression sur les apprenants.
- Bien qu'elle soit objective dans certains contextes, elle offre un feedback souvent peu fréquent et peu constructif.

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

2-2- L'évaluation authentique

L'évaluation authentique est une forme d'évaluation dans laquelle « *les étudiants sont invités à effectuer des tâches du monde réel qui démontrent une application significative des connaissances et des compétences essentielles.* » (Mueller, J., 2018, sd). Il s'agit d'une approche qui vise à évaluer les compétences des élèves dans des situations proches de la réalité, en leur demandant d'appliquer leurs connaissances à des problèmes complexes et concrets, souvent sans réponses uniques ou parfaites.

Dans ce cadre, elle prend diverses formes, qui permettent de mesurer des compétences complexes et variées. Ces formes incluent notamment des tâches complexes impliquant jugement, innovation et réflexion critique, mais aussi des projets ou missions qui nécessitent l'intégration de diverses compétences. Ces formes d'évaluation peuvent se dérouler dans des contextes professionnels ou personnels, simulés ou réels, permettant une mise en pratique des connaissances dans des situations proches de la réalité. **○ Opportunités**

- Favorise l'engagement, la motivation et l'autonomie des apprenants.
- Facilite le transfert des apprentissages dans la vie professionnelle ou personnelle.
- Réduit les risques de plagiat et de tricherie grâce à la singularité des productions.
- Permet une évaluation plus complète des compétences (connaissances, action, réflexion).

○ Limites

- Demande davantage de temps et de ressources pour la conception, la mise en œuvre et la correction.
- Peut être subjective, avec des difficultés à assurer une notation cohérente entre les évaluateurs.
- Ne convient pas à tous les objectifs d'apprentissage, notamment ceux liés à la mémorisation pure.
- Risque de biais culturel ou lié aux connaissances préalables des apprenants.

En résumé, l'évaluation authentique est un outil puissant pour mesurer des compétences complexes en contexte réel, mais elle nécessite une préparation rigoureuse et une gestion attentive des critères d'évaluation afin de limiter ses limites.

Critères	Évaluation traditionnelle	Évaluation authentique	Références

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

Objectif principal	Mesurer la performance des tests standardisés	Soutenir l'apprentissage et le développement continu	Black et William (1998)
Type d'évaluation	Sommative	Formative	Perrnoud (1998)
Outils utilisés	Tests écrits, QCM, examens	Portfolios, évaluation par les pairs, auto-évaluation	Stiggins (2005)
Rôle de l'enseignant	- Juge - Attribue une note	Facilitateur, guide les apprenants vers la réussite	Nicolas et Macfarlane (2006)
Implication de l'élève	- Passive - Répond à des questions	- Active - Participe à son évaluation	Shepard (2000)
Finalité	Classer, certifier	Faire progresser l'apprenant	Solder (1998)

Tableau n°2 : tableau comparative entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation authentique

3- L'évaluation par les pairs : définition, objectifs et stratégies de mise en œuvre

S'inscrivant dans l'air des méthodes d'évaluation alternative, « l'évaluation par les pairs est S'inscrivant dans l'air des méthodes d'évaluation alternatives, l'évaluation par les pairs est un processus novateur préconisé par les chercheurs en éducation et qui est de plus en plus étudié au cours des dernières décennies (Double et al., 2019 ; Yurdabakan, 2011). Dans ce contexte, des études liant cette méthode d'évaluation au travail de groupe ont été réalisées. Plusieurs chercheurs soulignent les bénéfices de l'évaluation par les pairs, notamment lorsqu'elle est utilisée dans des activités de groupe et en travail coopératif. À travers cette partie, nous

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

allons explorer et présenter la méthode de l'évaluation par les pairs. Nous commencerons par en définir les principes.

3-1- Définition de l'évaluation par les pairs

L'évaluation des apprentissages par les pairs (EPP) est une forme d'évaluation centrée sur l'apprenant. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une évaluation d'un travail étudiant réalisée par d'autres étudiants, selon une grille de critères bien définie. Elle peut prendre la forme d'un feedback formatif ou d'une évaluation sommative. Elle est également définie comme « *un processus par lequel un groupe d'individus évalue leurs pairs* » (Chouinard et Durand, 2012, p.247).

K. Topping a défini l'évaluation par les pairs dans un premier temps comme suit : « *Un arrangement dans lequel les individus considèrent la qualité, le niveau, la quantité, la valeur ou le succès des produits ou des résultats de l'apprentissage de leurs pairs de même niveau* » (1998, p.250). En 2017, la notion d'interactivité a été ajoutée à cette définition, ainsi que celle de discussion entre les pairs durant le processus. La définition devient alors plus complexe :

Un arrangement pour que les apprenants considèrent et spécifient le niveau, la valeur ou la qualité d'un produit ou la performance d'autres apprenants sur un statut égal, puis apprennent davantage en donnant une rétroaction élaborée et en discutant de leurs jugements avec leurs pairs pour parvenir à un résultat convenu négocié. » (Topping, 2017, p.2).

3-2- Objectifs et principes de l'évaluation par les pairs

Selon S. Gielen et ses collègues (2011), nous distinguons cinq objectifs différents dans l'utilisation de l'évaluation par les pairs.

Outil de contrôle social

Le premier objectif est l'évaluation par les pairs comme outil de contrôle social. Ce concept fait référence au fait que les élèves sont conscients que leur comportement ou leur travail sera évalué par leurs pairs. Cela génère une motivation extrinsèque à travailler davantage pour performer (Gielen et al., 2011).

Ainsi, les élèves passent plus de temps sur la tâche et sont incités à se concentrer davantage sur celle-ci. Les élèves pratiquant l'évaluation par les pairs prêtent une attention accrue aux

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

feedbacks que leurs pairs leur fournissent, ce qui soutient la dimension sociale de l'apprentissage. En effet, G. Gibbs et C. Simpson (2004) affirment que les élèves sont soucieux de l'opinion des autres à propos d'eux-mêmes et de leur travail. **Outil d'évaluation**

L'évaluation par les pairs comme outil d'évaluation constitue le deuxième objectif. Il s'agit de l'objectif le plus évident. Ce type d'évaluation fait souvent partie d'une approche triangulée de l'évaluation, dans laquelle l'apprentissage est évalué par plusieurs évaluateurs et à partir de différentes sources de données (Gielen et al., 2011). **Outil d'apprentissage**

Plusieurs chercheurs soulignent que l'évaluation par les pairs doit être considérée comme un outil d'apprentissage (Gielen et al., 2011). Ce constitue le troisième objectif de cette méthode d'évaluation. En effet, cette approche offre plusieurs bienfaits pour l'apprentissage des élèves. G. Gibbs et C. Simpson (2004) affirment qu'un feedback donné immédiatement après l'apprentissage par un pair peut avoir un impact beaucoup plus important que celui fourni par un enseignant.

Outil d'apprentissage de l'évaluation

Le quatrième objectif est l'évaluation par les pairs comme outil d'apprentissage de l'évaluation. En réalisant le processus d'évaluation par les pairs, les élèves développent des compétences en évaluation et apprennent à devenir des « évaluateurs » (Gielen et al., 2011). En fournissant des feedbacks à leurs pairs, cet apprentissage va au-delà des bienfaits de l'apprentissage initial. De plus, cela permet aux élèves de développer des compétences d'autoévaluation, car ils apprennent à définir les critères appropriés pour différentes tâches et à déterminer s'ils répondent eux-mêmes à ces critères de manière adéquate (Boud, 2000, cité par Gielen et al., 2011).

Outil de participation active

L'évaluation par les pairs comme outil de participation active est le dernier objectif de l'évaluation par les pairs, selon Gielen et ses collègues (2011). Il s'agit de rendre les élèves actifs et participatifs au cours de leur apprentissage et de leur évaluation. Cet objectif met en avant l'autonomisation des élèves par l'intégration de l'évaluation par les pairs. En effet, encourager les élèves à fournir des feedbacks et des jugements à leurs camarades, tout en favorisant le développement de leur autonomie, illustre bien l'importance de l'utilisation de l'évaluation par les pairs (Magin et Helmore, 2001).

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

3-3- Comment mettre cette technique en œuvre ?

Il existe différentes théories concernant le cycle de l'évaluation par les pairs et les étapes qui le composent.

Kollar et Fischer (2010) mettent en avant quatre étapes fondamentales dans la structure de l'évaluation par les pairs :

- 1) Exécution des tâches
- 2) Fourniture de commentaires
- 3) Réception des commentaires
- 4) Révision

Ces étapes se déroulent généralement tout au long du processus d'évaluation par les pairs.

Reinholz (2015), basé sur les travaux de Kollar et Fischer (2010), propose une version plus détaillée du cycle, comprenant six phases. Il introduit deux étapes supplémentaires : d'une part, le peer analysis (analyse entre pairs), inséré entre l'exécution des tâches et la fourniture de commentaires, afin de permettre une évaluation plus réfléchie ; d'autre part, le peer conferencing (discussion entre pairs), qui suit la réception des commentaires et permet un échange direct sur les retours donnés. Ces différentes étapes forment un cycle d'apprentissage continu, dans lequel les interactions entre pairs jouent un rôle central dans l'amélioration des productions et le développement de compétences réflexives.

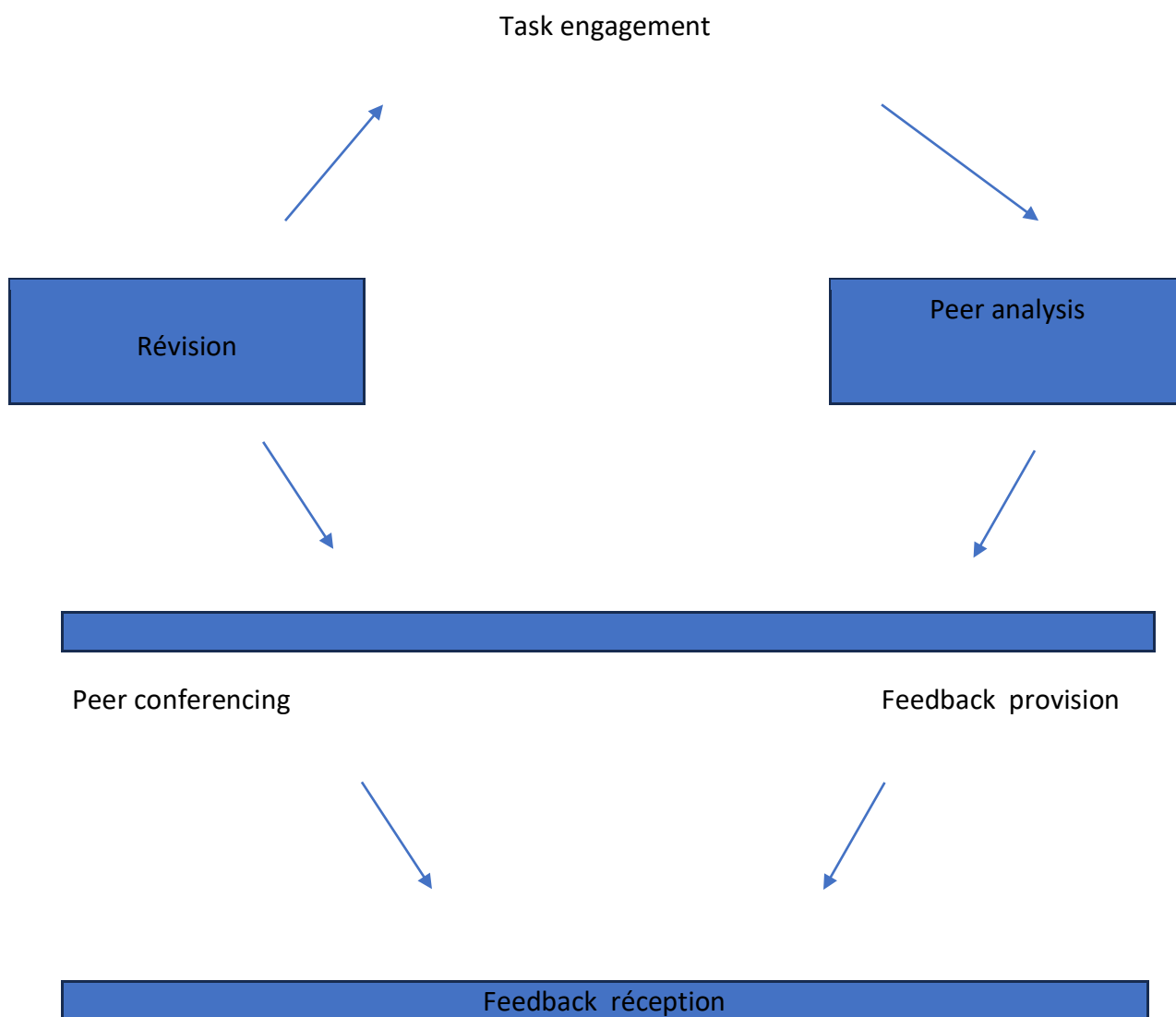
Le cycle d'évaluation par les pairs, tel que défini par Reinholz (2015), ne suit pas toujours un ordre strict ni n'inclut toutes les étapes. Certaines étapes peuvent être omises ou interverties, notamment celles liées au feedback. Toutefois, pour qu'une évaluation soit réellement efficace, il est essentiel d'envisager l'ensemble du processus comme un cycle complet. Reinholz propose un modèle structuré en six phases :

- 1) Engagement dans une tâche : les élèves réalisent une tâche similaire à celle qu'ils devront évaluer.
- 2) Analyse par les pairs : ils analysent le travail de leurs pairs en fournissant des critiques constructives.
- 3) Disposition en matière de rétroaction : ils formulent un retour (écrit, oral ou noté) sur ce travail.

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

- 4) Réception des commentaires : les élèves reçoivent des retours sur leur travail, ce qui leur permet d'avoir une nouvelle perception.
- 5) Conférence entre pairs : les élèves discutent ensemble des feedbacks reçus, ce qui leur permet d'échanger leurs points de vue, de débattre des divergences et de chercher des solutions ensemble.
- 6) Révision : cette dernière étape permet de clôturer le cycle de l'évaluation. Elle permet aux élèves de retravailler leur production à la lumière des feedbacks reçus. Cette étape renforce le caractère formateur de l'évaluation.

Ces étapes favorisent la réflexion critique, l'apprentissage collaboratif et l'amélioration des compétences.



Chapitre II : L'évaluation pédagogique

Figure n° 1 : Le cycle de l'évaluation par les pairs selon Reinholz (2015)

3-4- Quelques pistes pour réussir la mise en place de l'évaluation par les pairs

Afin de garantir une mise en place efficace de l'évaluation par les pairs, plusieurs stratégies peuvent être envisagées pour faciliter son adoption et maximiser son impact sur l'apprentissage des étudiants. Voici quelques pistes pour réussir cette démarche :

- Discuter du contenu de la grille avec les apprenants, voire la co-construire avec eux, afin qu'ils puissent bien s'approprier les critères d'évaluation et pour supprimer le sentiment de manque de légitimité.
- Utiliser la méthode du Sandwich pour instaurer une relation de confiance entre les évaluateurs.
- Accompagner les étudiants dans la formulation de feedbacks de qualité.
- Un bon feedback est un feedback qui fournit des preuves, atteste de l'accomplissement et des progrès, donne des indications précises sur la voie à suivre et incite à réfléchir et réagir.

4- L'évaluation par les pairs et l'apprentissage collaboratif

L'évaluation par les pairs et le travail collaboratif sont deux démarches pédagogiques clés dans les approches actives de l'apprentissage. La description du travail collaboratif comme un processus de co-construction est cohérente avec la littérature, notamment avec les travaux de Dillenber (1999), qui définit la collaboration comme une interaction symétrique entre des partenaires engagés dans une activité commune. La dimension sociale et cognitive de cette collaboration est également bien soulignée. Elle renvoie aux notions de zone proximale de développement de Vygotsky (1987), où l'interaction avec les pairs permet à l'apprenant de dépasser ses propres limites.

L'introduction de l'évaluation par les pairs comme outil intégré à ce processus collaboratif est particulièrement pertinente. Elle s'inscrit dans une perspective d'évaluation formative, favorisant non seulement le développement du jugement critique (Topping, 1998), mais aussi l'engagement et la responsabilisation des apprenants. Les pratiques évaluatives qui privilégient la compétence et l'autonomie contribuent à une motivation intrinsèque, ce qui

Chapitre II : L'évaluation pédagogique

rend l'évaluation par les pairs particulièrement adaptée dans un contexte collaboratif (Deci et Ryan, 2000).

Enfin, l'idée que l'évaluation par les pairs contribue à un climat de confiance et à l'amélioration continue est bien alignée avec les principes de l'apprentissage socioconstructiviste. Cependant, cela suppose une mise en place rigoureuse des critères explicites, une formation à l'évaluation, et un accompagnement des enseignants pour éviter les biais.

Dans ce chapitre, nous avons exploré l'importance de l'évaluation pédagogique comme outil central pour guider et améliorer les pratiques d'enseignement. L'évaluation, qu'elle soit traditionnelle ou authentique, joue un rôle clé dans l'ajustement des stratégies pédagogiques et dans la prise de décisions éclairées. L'évaluation par les pairs, en particulier, s'est avérée être un moyen efficace pour encourager l'engagement actif des apprenants et renforcer leurs compétences en autoévaluation. Ce processus, lorsqu'il est bien structuré, favorise un apprentissage collaboratif et une réflexion critique essentielle à l'autonomie des étudiants.

En somme, une évaluation bien mise en œuvre est un moteur indispensable pour le succès éducatif et la progression des élèves.

Chapitre III

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation en tant que méthode de recherche permet d'observer, de mesurer et d'analyser les effets d'une intervention spécifique dans un cadre contrôlé. Elle offre une approche rigoureuse pour tester des hypothèses et évaluer les impacts d'une technique ou d'un processus pédagogique sur un groupe d'individus.

Dans le présent chapitre, nous nous concentrerons sur l'aspect pratique de notre recherche en mettant en place une expérimentation visant à analyser l'impact de l'évaluation par les pairs en tant que processus innovant dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous commencerons par définir les objectifs de cette étude, puis nous décrirons en détail la méthodologie utilisée, incluant le cadre spatio-temporel, la sélection des participants et le corpus. Par la suite, nous présenterons le déroulement des séances. Enfin, nous exposerons les résultats obtenus ainsi que les analyses qui en découlent, afin d'évaluer l'effet de cette approche sur la progression de la compétence rédactionnelle des apprenants, ainsi que sur leur motivation et engagement dans l'apprentissage.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

1- Présentation des objectifs et outils de l'expérimentation

1-1- Objectifs

L'objectif de cette expérimentation est d'évaluer l'impact de l'évaluation par les pairs sur la compétence rédactionnelle des apprenants en FLE, en observant son effet sur la qualité de leurs productions écrites. Nous cherchons également à analyser son influence sur la motivation, l'engagement et l'autonomie des élèves, ainsi que sur le développement de leurs compétences sociales et collaboratives.

1-2- Cadre spatio-temporel de l'expérimentation

Notre étude a été menée au sein de l'école primaire Abdelhamid BEN HADOUGA, située dans la commune de Reguiba, dans la wilaya d'El-Oued. Cet établissement, l'un des plus anciens de la commune, a été construit en 1991. Il comprend sept classes et accueille 349 élèves en double vacation. L'expérimentation a débuté le dimanche 6 février 2025 par prétest d'une durée de 45 minutes, afin d'évaluer le niveau initial des élèves. Par la suite, l'ensemble des séances expérimentales s'est déroulé du 8 février au 12 mars 2025. Ces séances ont alterné entre des productions écrites individuelles et collaboratives, ainsi que des évaluations par les pairs. Enfin, un post-test a été réalisé par les élèves.

1-3- Public ciblé

Pour mener à bien notre recherche, nous avons sélectionné une classe de 5e année primaire, composée de 23 élèves, dont 12 filles et 11 garçons, âgés de 10 à 11 ans. Ce choix s'est justifié par le fait que ce niveau scolaire correspond parfaitement aux objectifs de notre étude, tout en offrant une diversité au sein du groupe.

1-4- Corpus

Notre corpus est constitué de l'ensemble des textes rédigés par les participants à notre expérimentation, avant et après l'intervention de l'évaluation par les pairs.

2- Approche méthodologique de l'expérimentation

Afin de collecter des informations sur notre sujet de recherche, nous avons choisi une méthode expérimentale basée sur l'analyse, la comparaison et l'évaluation des productions écrites réalisées en groupe puis individuellement. Cette approche descriptive s'avère efficace

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

pour répondre à notre problématique : *L'introduction de l'évaluation par les pairs en classe de FLE favorise-t-elle la compétence rédactionnelle des apprenants de 5ème année primaire ?*

Nous avons analysé et évalué les productions écrites des apprenants de 5ème année primaire, en suivant une grille d'analyse spécifique. De plus, une grille d'observation a été utilisée pour recueillir des données qualitatives et mieux comprendre les comportements des apprenants lors des séances d'évaluation par les pairs. Enfin, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux élèves pour recueillir leurs impressions sur le processus d'évaluation par les pairs.

3- Calendrier des séances d'expérimentation

Séance	Date et durée	Type d'activité	Objectif
1 ^{ère}	6février 45min	Production écrite individuelle	Evaluer la compétence rédactionnelle des apprenants avant l'intervention.
2 ^{ème}	8février 45min	Production écrite collaborative	Rédiger ensemble un texte pou évaluer les produits collaboratifs.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

3 ^{ème}	12février 1h	Evaluation par les pairs	Evaluer les productions écrites par les pairs.
4 ^{ème}	16février 45min	Production écrite individuelle	Rédiger des productions écrites après l'intervention pour mesurer l'amélioration.
5 ^{ème}	18février 45min	Production écrite collaborative	Rédiger ensemble un texte.
6 ^{ème}	19février 1h	Evaluation par les pairs	Evaluer les productions écrites par les pairs.
7 ^{ème}	24février 45min	Production écrite individuelle	Rédiger des productions écrites individuelles après l'intervention.
8 ^{ème}	9mars 45min	Production écrite collaborative	Rédiger ensemble un texte.
9 ^{ème}	11mars 1h	Evaluation par les pairs	Evaluer les productions écrites par les pairs.
10 ^{ème}	12mars 45min	Production écrite individuelle	Évaluer l'amélioration de la compétence rédactionnelle individuelle des élèves après l'intervention.

4- Conditions du déroulement de l'expérimentation

4-1- Pré-test

La séance a eu lieu le 6 février. Comme d'habitude, nous sommes rentrés en classe et avons commencé par inscrire la date au tableau et réviser les règles affichées sur les murs. Ensuite, nous avons lancé la séance par une série de questions destinées à attirer l'attention des apprenants : « Nommer les animaux suivants : le lion, la gazelle, le chien et le fennec. Sontils domestiques ou sauvages ? » Puis, nous avons écrit la consigne au tableau et demandé aux élèves de la lire. Après la présentation de la consigne, nous avons expliqué les paramètres de la situation de communication et introduit la boîte à outils. Nous avons ensuite demandé aux apprenants de produire des phrases oralement en premier lieu, puis de les transcrire sur leurs feuilles pour une écriture soignée.

La fiche pédagogique qui nous a guidés :

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Projet : au zoo

Durée : 1h

Séquence : c'est un vrai fennec

Activité : Production écrite

Titre : Présenter un animal sauvage

Compétence terminale : produire des énoncés écrits 20 à 30 mots portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe

Composante de compétence : produire un texte en fonction d'une situation de communication

Acte de parole : décrire un animal

Objectifs d'apprentissage : l'apprenant sera capable de rédiger un court texte de 3 à 4 phrases pour présenter un animal sauvage en évoquant son portrait physique.

Matériel didactique : tableau mural – illustrations – étiquettes

Déroulement de la séance 1. Éveil de l'intérêt

- Citer quelques noms d'animaux que vous connaissez.
- Afficher des images au tableau. Combien d'images y a-t-il ?
- Que représentent-elles ?
- Nommer ces animaux.

2. Moment de découverte

- Afficher la consigne au tableau.
- Lire et expliquer les consignes affichées.

3. Moment d'observation méthodique

- Lire et expliquer les paramètres de la situation de communication.
- Expliquer la boîte à outils.
- Faire répéter la consigne en insistant sur ce qui est attendu de la part des apprenants.


4. Moment d'application

- **Oralement :** Construire les phrases oralement pour la première fois.
- **Sur la feuille de travail :** Demander aux apprenants de reproduire ces phrases.

5. Moment d'évaluation

- Demander aux apprenants de revenir sur leurs productions en vérifiant l'emploi de tous les éléments demandés.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Texte : Pendant les vacances de printemps, tu as visité le zoo, tu as vu le fennec , ton école organise un concours du meilleur texte sur cet animal . Le meilleur texte produit sera affiché dans la bibliothèque de ton école.	
--	---

Consigne : Ecris au moins trois phrases pour présenter le fennec.

- Donne un titre à ton texte.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Emploie la 3ème personne du singulier (il).
- Mets la ponctuation qui convient.
- Aide -toi de la boîte à outils suivante :

Noms	Verbes	Adjectifs
Un animal – des oreilles – pattes une queue- des cornes - la désert – l'herbe - le petit	Etre – avoir -se nourrir - vivre	sauvage -fine - long - court - vivre

4-2- Intervention

4-2-1- Production écrite collaborative

Afin de garantir le succès de notre travail collaboratif, nous avons mis en œuvre les facteurs suivants :

4-2-1-1- Conditions essentielles à la réussite du travail collaboratif

Préparation de la classe

La réussite du travail collaboratif nécessite une préparation adéquate de la classe. C'est pourquoi nous avons organisé l'espace de manière à permettre aux apprenants d'échanger, de communiquer, d'interagir et de partager leurs idées facilement. Pour ce faire, nous avons disposé chaque groupe autour de deux tables, de manière à ce qu'ils soient très proches les uns des autres, afin de favoriser la collaboration tout en leur permettant de travailler sans être gênés.

Constitution des groupes

Après avoir organisé la classe, nous avons débuté la séance par la formation des groupes. Nous avons divisé les apprenants en quatre groupes hétérogènes : deux groupes de cinq apprenants et deux groupes de six apprenants, en tenant compte de leurs niveaux de compétence en écriture. Chaque groupe a été constitué de manière à inclure deux éléments

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

de bon niveau et trois apprenants de niveau moyen à faible. Ensuite, nous avons informé les apprenants et expliqué qu'ils allaient réaliser une activité de production écrite collaborative (travail en groupe). Les groupes ont été répartis comme suit:

Groupe A : Maria , Lamine, Brahim A, Yazid , yacine,

Groupe B : Messaoud , Nour Takoua, Rabia ,Laid , Maraouane

Groupe C : Meriem , Maria M , Dounia , Abderrahmane , Fatima , Brahim B

Groupe D : Sadjida, Abdedjalil , Hassin , ishak ,Rahma, Abderraouf

Partage des rôles

Il convient de préciser que, pour que notre travail soit organisé et bien structuré, nous avons attribué des rôles à chaque membre de chaque groupe. Nous avons désigné un apprenant pour endosser le rôle de responsable du groupe. Il doit organiser l'ensemble du travail au sein de son groupe. Un autre apprenant a été désigné comme scripteur, et il est chargé de transformer les points essentiels liés à leur sujet choisi. À la fin de l'activité, il doit rédiger le texte produit. Les autres membres du groupe s'entraident dans la collecte et la recherche des informations pertinentes pour leur sujet.

4-2-1-2- Présentation de l'activité collaborative

Après la formation des groupes, nous avons présenté l'activité collaborative aux apprenants. Tout d'abord, nous leur avons expliqué qu'au cours de cette séance, chaque groupe allait produire ensemble une production écrite pour présenter un animal ou un oiseau, tout en respectant les critères d'évaluation. Ensuite, nous avons présenté la consigne d'écriture suivante :

Première séance

Texte :

À l'occasion de la Journée mondiale de la protection des oiseaux migrateurs, ton école organise un concours du meilleur texte sur la cigogne. Le meilleur texte produit sera affiché dans la bibliothèque de ton école.




Consigne : Ecris au moins trois phrases pour présenter la cigogne.

- Donne un titre à ton texte.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Emploie la 3ème personne du singulier (**Elle**).
- Mets la ponctuation qui convient.
- Aide -toi de la boîte à outils suivante :

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Noms	Verbes	Adjectifs
Oiseau – nid – insectes – cigogneau bec – pattes – poteau	être- avoir - nicher se nourrir – vivre	blanc – noir – large – fine grand – long

Deuxième Séance

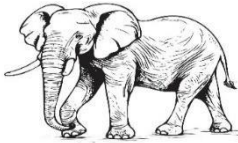
<p>Texte :</p> <p>Pendant les vacances d'hiver, tu as visité le désert, tu as vu le dromadaire, ton école organise un concours du meilleur texte sur cet animal. Le meilleur texte produit sera affiché dans la bibliothèque de ton école.</p>	
---	---

Consigne : Ecris au moins trois phrases pour présenter le dromadaire.

- Donne un titre à ton texte.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Emploie la 3ème personne du singulier (**II**).
- Mets la ponctuation qui convient.
- Aide -toi de la boîte à outils suivante :

Noms	Verbes	Adjectifs
Un animal – une bosse – des pattes – un cou – une queue un poil – le désert – l'herbe	Etre – avoir se nourrir – vivre	sauvage - grand - long - court - herbivore

Troisième séance

<p>Tu as visité le zoo avec tes camarades de classe ; tu as vu plusieurs animaux. Ton école organise un concours du meilleur texte sur <u>l'éléphant</u>. Ce texte produit sera affiché dans la bibliothèque de l'école.</p>	
--	---

Consigne : Ecris au moins trois phrases pour présenter l'éléphant.

- Donne un titre à ton texte.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Emploie la 3ème personne du singulier (**II**).
- Mets la ponctuation qui convient.
- Aide -toi de la boîte à outils suivante :

Noms	Verbes	Adjectifs
------	--------	-----------

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Un animal – une trompe -des défenses -des pattes - des oreilles - une queue- la savane - des plantes - l'éléphanteau – le petit – la femelle	Etre – avoir se nourrir – vivre	sauvage - long - court - grand - herbivore
--	--	--

4-2-1-3- Brainstorming et échange d'idées en groupe

Chaque apprenant a proposé des idées pour répondre à la consigne. Le groupe a ensuite discuté pour sélectionner les meilleures idées à inclure dans leur production. Un apprenant désigné a pris des notes afin de structurer les idées de manière cohérente.

4-2-1-4- Rédaction collaborative

Les élèves ont travaillé ensemble pour rédiger le texte, en partageant les tâches. Le chef de groupe a collecté les phrases des membres du groupe. Nous avons accompagné et encouragé les élèves à discuter, négocier et argumenter leurs choix linguistiques. Le sous-chef a vérifié les erreurs orthographiques et structurelles, tandis qu'un autre membre, chargé d'une bonne écriture, s'est occupé de copier les phrases sur la feuille de travail. Tout au long de la séance, nous avons soutenu les apprenants en les incitant à justifier leurs choix linguistiques à travers des débats mutuels et des questions posées de notre part, servant ainsi de révision des règles étudiées pendant le projet.

4-2-1-5- Relecture collective

Les apprenants ont collaboré pour relire le texte, en se basant sur les critères d'évaluation afin de repérer les erreurs grammaticales, orthographiques et structurelles. Ils ont ensuite proposé des corrections, et le texte final a été validé par tous les membres du groupe.

4-2-2- Évaluation par les pairs

4-2-2-1- Présentation de l'activité

Au début de la séance, nous avons échangé les productions écrites entre les groupes. Les apprenants ont joué le rôle d'évaluateurs, c'est-à-dire que le groupe **A** a évalué le texte du groupe **B** et inversement, le groupe **B** a évalué le travail du groupe **A**. La même procédure a été suivie pour les groupes **C** et **D**. Cette opération s'est déroulée à l'aide de la grille d'évaluation fournie par l'enseignante. La fiche pédagogique, qui présente les étapes de la séance, est ci-dessous.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Projet : au zoo

Séquence : c'est un vrai fennec

Activité : Evaluation par les pairs

Titre : présenter un animal.

Compétence terminale : produire des énoncés écrits 20 à 30 mots portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Composante de compétence : produire un texte en fonction d'une situation de communication

Acte de parole : décrire un animal

Objectifs d'apprentissage : l'apprenant sera capable de :

- Rendre compte de ses erreurs et de les corriger afin d'améliorer et de réécrire son texte.
- Comblers ses lacunes et améliorer son style d'écriture.

Matériel didactique : tableau – les productions écrites de ses pairs

Déroulement de la séance

1. Moment de découverte

- Relecture de la consigne par chaque porte-parole du groupe.
- Rappel de la grille d'écriture à respecter.
- Apprécier globalement les productions en soulignant l'écart de performance entre l'attendu et la réalité.

2. Moment d'observation méthodique -

Les groupes échangent leurs productions.

- Chaque groupe évalue le texte d'un autre groupe à l'aide de la grille d'évaluation fournie par l'enseignant.
- Les groupes fournissent des commentaires écrits ou oraux, expliquant leurs observations et suggestions d'amélioration.

3. Moment d'analyse

- Chaque groupe invite l'autre groupe à identifier ses erreurs phrase par phrase en les soulignant.
- Les erreurs de chaque groupe sont reportées au tableau, et les membres de chaque groupe les corrigent.
- Les phrases corrigées sont lues à haute voix par les apprenants.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

4. Moment d'évaluation

- Chaque groupe réécrit la production de ses pairs en utilisant le tableau pour procéder à une correction individuelle guidée par l'enseignante.
- Inviter les apprenants à lire la production de leurs pairs.

NB : voir la grille d'évaluation ci-dessous

À la fin de la séance, nous avons examiné les productions collectives et les retours donnés par les pairs. Nous avons fourni un feedback constructif sur les forces et les points à améliorer pour chaque groupe. D'une part, nous avons motivé les apprenants qui ont introduit des idées innovantes, et d'autre part, nous avons encouragé les apprenants plus faibles, même par la répétition des phrases déjà produites. Les erreurs fréquentes ont été partagées avec toute la classe afin que les apprenants discutent en groupe des difficultés rencontrées, des points forts de leur collaboration et de ce qu'ils ont appris. Pour terminer, le porte-parole a résumé les impressions du groupe et nous avons choisi les meilleures productions collectives à présenter, tout en mettant en évidence les progrès observés dans le travail collaboratif.

Nous avons également répondu aux questions des apprenants sur l'activité.

4-2-2-2 - Les outils d'évaluation

La grille d'évaluation par les pairs

	Critères	Oui	Non
1	Ils ont donné un titre à leur texte		
2	Ils ont mis les signes de ponctuation.		
3	Ils ont conjugué les verbes au présent.		
4	Ils ont utilisé le lexique thématique.		
5	Ils ont respecté la consigne d'écriture		
6	Ils ont écrit un texte lisible et claire		
7	Ils ont respecté les règles orthographiques.		

Les commentaires oraux :

Fautes	Correction proposée	Type de faute

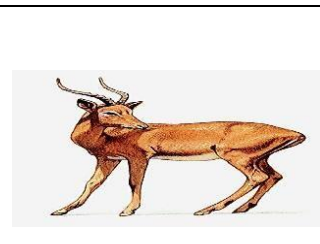
.....

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

4-3- Post-test

La séance s'est déroulée le 12 mars 2025. Nous avons présenté l'activité comme d'habitude pour obtenir des productions finales. Celles-ci ont été analysées afin d'observer les modifications apportées par rapport aux versions initiales, dans le but de mesurer l'impact de l'évaluation par les pairs sur la qualité de la production écrite.

Tu as visité le désert avec ta famille, tu as vu plusieurs animaux. Ton école organise un concours du meilleur texte sur **la gazelle**. Ce texte produit sera affiché dans la bibliothèque de l'école.



Consigne : Ecris au moins trois phrases pour présenter la gazelle

- Donne un titre à ton texte.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Emploie la 3ème personne du singulier (**Elle**).
- Mets la ponctuation qui convient.
- Aide -toi de la boîte à outils suivante :

Noms	Verbes	Adjectifs
Un animal -des cornes -des pattes - une queue- le désert - des plantes - des sabots	Etre – avoir se nourrir – vivre	sauvage - noir- court -fine- jolie - herbivore

5- Analyse des copiés et interprétation des résultats

Dans cette partie, nous allons analyser les résultats collectés lors de notre expérimentation. Tout d'abord, nous procéderons à une analyse des copies des apprenants, comme une sorte d'évaluation diagnostique, afin de mettre en évidence les difficultés rencontrées.

5-1- Présentation des résultats du pré- test

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Critères D'évaluation	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5	Critère 6	Critère 7
Respecté	91,31%	73,72%	69,57%	65,22%	69,57%	65,22%	9,70%
Non respecté	8,69%	26,08%	30,43%	34,78%	30,43%	34,78%	91,30%

Tableau n° 3 : les résultats de pré test

Commentaires

1^{er} Critère (le titre)

91,31 % des apprenants ont donné un titre à leur texte, contre 8,69 % qui ne l'ont pas fait. Cela indique que la majorité des apprenants savent que le titre dans une production écrite est un élément essentiel.

2^{ème} Critère (la ponctuation)

73,72 % des apprenants ont respecté l'utilisation des signes de ponctuation, un pourcentage considéré comme acceptable, contre 26,08 % qui n'ont pas mis de majuscule ni de point. Nous expliquons cette négligence par un manque de maîtrise des règles de ponctuation, ce qui peut entraîner des erreurs ou des omissions.

3^{ème} Critère (conjugaison au présent)

30,43 % des apprenants ne conjuguent pas les verbes au présent, contre 69,57 % qui l'ont fait. Ce pourcentage semble élevé, car la structure de la phrase nécessite une bonne maîtrise de la conjugaison des verbes au présent.

4^{ème} Critère (l'utilisation du lexique thématique)

65,22 % des apprenants ont utilisé le lexique thématique (le régime alimentaire, l'habitat, la femelle, le mâle, etc.). Par contre, 34,78 % ne l'ont pas respecté, ce qui peut être dû à des insuffisances en lecture.

5^{ème} critère (le respect de la Consigne d'écriture)

69,57 % des apprenants ont respecté la consigne d'écriture, contre 30,43 % qui ont transcrit la consigne telle quelle, autrement dit, ils ont écrit seulement pour remplir la feuille.

6^{ème} critère (la lisibilité et la clarté)

65,22 % des apprenants ont réussi à produire un texte compréhensible et clair, tandis que 34,78 % ne l'ont pas réussi, ce qui reflète la difficulté de la tâche pour eux.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

7^{ème} critère (le respect de règles d'orthographe)

9,70 % des apprenants ont respecté les règles orthographiques. Ce pourcentage faible montre un échec presque total par rapport à 91,30 % qui ne les ont pas respectées. Dans un texte de 20 à 30 mots, nous avons trouvé 9,21 % de fautes par production. Cela indique une difficulté significative au niveau de l'orthographe (accord au féminin en genre et en nombre, fautes de frappe et fautes d'omission comme : "la fmelle" au lieu de "la femelle", ce qui constitue un point négatif.

Les commentaires oraux

Il ne faut jamais utiliser de tirets dans une production écrite, ni commencer par des astérisques. Il est également essentiel de rédiger un texte avec un titre. Ces commentaires indiquent que les apprenants ont acquis l'idée que la forme du texte est importante.

Bilan

D'après le tableau qui affiche les taux de réussite de chaque critère, nous avons constaté des difficultés variées. Tout d'abord, nous avons observé que la majorité des apprenants ont été capables de mettre un titre à leur texte et d'utiliser les signes de ponctuation correctement. On peut donc dire que le respect de ces critères a été acquis par la plupart des apprenants. Cependant, les critères liés à la ponctuation, à la conjugaison, au lexique, au respect des consignes et à la lisibilité sont relativement moins maîtrisés.

De plus, nous avons noté une difficulté significative au niveau de l'orthographe. À titre d'exemple, les apprenants ont commis des erreurs d'omission, comme l'oubli de l'article ou de groupes de lettres, ainsi que des fautes orthographiques très fréquentes, notamment l'accord en genre et en nombre des noms et des adjectifs qualificatifs. Ces taux oscillent autour de 90%.

Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'intervenir en identifiant les difficultés spécifiques des élèves et en mettant en œuvre des stratégies d'enseignement adaptées.

5-2- Présentation et interprétation des résultats des productions écrites après

l'évaluation par les pairs

L'analyse du corpus s'est déroulée de manière à répondre à notre objectif d'identifier l'impact de l'évaluation par les pairs en suivant une approche collaborative, afin de développer la compétence rédactionnelle des apprenants de 5AP. Cette analyse permet de vérifier s'il y a

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

une progression au niveau des productions écrites de chaque groupe après l'intervention, en utilisant la grille d'évaluation par les pairs. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Critères	Description	1ère Séance	2ème Séance	3ème Séance
Critère1	Le titre	100 %	100 %	100 %
Critère2	La ponctuation et le majuscule	100 %	100 %	100 %
Critère3	La conjugaison	100 %	100 %	100 %
Critère4	Le lexique thématique	100 %	100 %	100 %
Critère5	Le respect de la consigne	100 %	100 %	100 %
Critère6	La lisibilité et la clarté	100 %	100 %	100 %
Critère7	Le respect de règles orthographiques	63,33 %	90%	90%

Tableau n° 4 : les résultats du 1^{er} groupe

Commentaire

Nous constatons une réussite totale au niveau de tous les critères, sauf en ce qui concerne l'orthographe. Lors de la 1ère séance, 63,33 % des apprenants ont respecté les règles orthographiques, avec une augmentation remarquable lors de la 2e séance, atteignant 90 %.

Aucun changement n'a été observé lors de la dernière séance.

Critères	Description	1ère Séance	2ème Séance	3ème Séance
Critère1	Le titre	100 %	100 %	100 %
Critère2	La ponctuation et le majuscule	100 %	100 %	100 %
Critère3	La conjugaison	100 %	100 %	100 %
Critère4	Le lexique thématique	100 %	100 %	100 %
Critère5	Le respect de la consigne	100 %	100 %	100 %
Critère6	La lisibilité et la clarté	100 %	100 %	100 %
Critère7	Le respect de règles orthographiques	63,67%	93,33%	83,33%

Tableau n° 5 : les résultats du 2^{ème} groupe Commentaire

D'après les résultats obtenus, nous constatons que ce groupe a respecté tous les critères d'évaluation, sauf le critère n° 7. Nous observons des taux variés de respect des règles

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

orthographiques : lors de la 1^{ère} séance, 63,67 % des apprenants ont respecté ces règles, tandis que pour la 2^e séance, ce taux atteint 93,33 %, ce qui constitue un développement remarquable. Cependant, pour la 3^e séance, le taux est de 83,33 %, ce qui représente une légère baisse. Cela indique que les acquis des apprenants ne sont pas encore complètement fixés.

Critères	Description	1 ^{ère} Séance	2 ^{ème} Séance	3 ^{ème} Séance
Critère1	Le titre	100 %	100 %	100 %
Critère2	La ponctuation et le majuscule	100 %	100 %	100 %
Critère3	La conjugaison	100 %	100 %	100 %
Critère4	Le lexique thématique	100 %	100 %	100 %
Critère5	Le respect de la consigne	100 %	100 %	100 %
Critère6	La lisibilité et la clarté	100 %	100 %	100 %
Critère7	Le respect de règles orthographiques	50%	80%	90%

Tableau n° 6 : les résultats du 3^{ème} groupe Commentaire

En ce qui concerne ce groupe, nous avons constaté qu'il a respecté tous les critères : il a donné un titre à son texte, utilisé la majuscule et le point, conjugué les verbes au présent, et produit un texte clair et lisible. Cependant, en ce qui concerne l'orthographe, nous observons une progression dégradée, passant de 50 % à 90 %.

Critères	Description	1 ^{ère} Séance	2 ^{ème} Séance	3 ^{ème} Séance
Critère1	Le titre	100 %	100 %	100 %
Critère2	La ponctuation et le majuscule	100 %	100 %	100 %
Critère3	La conjugaison	100 %	100 %	100 %
Critère4	Le lexique thématique	100 %	100 %	100 %
Critère5	Le respect de la consigne	100 %	100 %	100 %
Critère6	La lisibilité et la clarté	100 %	100 %	100 %
Critère7	Le respect de règles orthographiques	53,34%	66,67%	73,34%

Tableau n° 7 : les résultats du 4^{ème} groupe

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Commentaire

Les résultats montrent que ce groupe a respecté tous les critères d'évaluation à 100 % lors des trois séances, à l'exception du critère lié au respect des règles orthographiques. En ce qui concerne l'orthographe, nous avons observé une progression continue au fil des séances : le taux est passé de 53,34 % lors de la 1^{ère} séance à 66,67 % lors de la 2^e séance, puis à 73,34 % lors de la 3^e séance. Cette évolution positive indique que des progrès ont été réalisés, mais il reste encore des efforts à fournir pour parvenir à une maîtrise totale des règles orthographiques.

Bilan

Les résultats obtenus révèlent que, dans l'ensemble, les apprenants ont montré une nette amélioration dans tous les aspects de l'écriture, à l'exception de l'orthographe. Bien que des progrès aient été réalisés dans chaque groupe, particulièrement dans la deuxième séance, il reste encore des efforts à fournir pour atteindre une maîtrise complète des règles orthographiques. Grâce à l'évaluation par les pairs, nous retenons les éléments suivants :

○ Pour les apprenants

- L'EPP développe la compétence critique chez l'apprenant, c'est-à-dire que lorsqu'il évalue le travail de ses pairs, il apprend à analyser, à juger et à fournir des commentaires constructifs, ce qui renforce sa capacité à évaluer son propre travail de manière objective.
- Elle permet aux apprenants de mieux comprendre les critères d'évaluation et les attentes, car elle approfondit leur compréhension du sujet en examinant différents points de vue.
- Elle favorise l'interaction et la collaboration entre les apprenants, facilitant ainsi la communication en équipe.
- Grâce à l'EPP, l'apprenant reçoit des commentaires de ses pairs, ce qui lui offre une perspective plus large sur son travail. Cela lui permet d'identifier plus facilement les aspects à améliorer.
- Elle développe l'autonomie et la responsabilité, en encourageant l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage. Il devient plus responsable de contrôler sa production et de suivre sa progression.
- Elle renforce la confiance en soi de l'apprenant à travers la réception de commentaires constructifs.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

○ Pour l'enseignant

- L'EPP permet de multiplier les retours sur les productions écrites, allégeant ainsi la charge de correction de l'enseignant.
- L'analyse des feedbacks fournis par les pairs permet à l'enseignant de diagnostiquer les difficultés rencontrées par les apprenants et de cibler les points nécessitant des activités de renforcement.
- L'EPP dynamise la classe, rendant les apprenants plus actifs et engagés dans le processus d'apprentissage.

En résumé, l'évaluation par les pairs est une méthode pédagogique efficace qui présente de nombreux avantages pour les apprenants et les enseignants. Elle consiste à évaluer le travail des pairs selon des critères définis, appliqués à la production écrite collaborative.

5-3- Présentation et interprétation des résultats du post- test

Après avoir analysé les productions écrites individuelles des apprenants afin de mesurer leur progression au fil des séances de travail collaboratif et d'évaluer l'impact de l'évaluation par les pairs sur le développement des compétences rédactionnelles de apprenants de 5AP, nous avons obtenu les données suivantes :

Critères d'évaluation	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5	Critère 6	Critère 7
Respecté	100 %	100%	100%	100%	100%	86,96%	100 %

Tableau n° 8 : les résultats de post test

Commentaire

Ce tableau présente les résultats obtenus après l'intervention de l'évaluation par les pairs, basée sur sept critères. Pour chaque critère, il indique le pourcentage de conformité (respecté). On constate une forte disparité dans les résultats, avec des critères parfaitement respectés, tels que le titre, la conjugaison, la ponctuation, etc., et d'autres critères où le respect est partiel, comme 95,66 % pour le respect de la consigne et 86,96 % pour la clarté

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

et la lisibilité. Ces taux montrent que la performance globale est bonne, avec une majorité des critères respectés à 100 %. En revanche, les critères 5 et 6 sont jugés acceptables. L'écart entre les critères parfaitement respectés et ceux partiellement respectés peut indiquer des différences dans la clarté des exigences et des difficultés dans leur mise en œuvre.

5-4- Confortation des résultats du pré-test et du post- test

Nous procédons maintenant à la confrontation des résultats obtenus à partir des deux tests, à savoir le pré-test et le post-test, afin de mesurer le niveau de progression de notre échantillon. Après avoir analysé les productions écrites avant et après l'intervention, nous constatons une amélioration significative chez les apprenants en termes de maîtrise de la conjugaison, du respect de la consigne, de l'utilisation du lexique thématique et de l'application correcte des règles orthographiques. Cela démontre une bonne acquisition des compétences rédactionnelles.

En revanche, lors du prétest, certains apprenants rencontraient des difficultés dans la maîtrise des signes de ponctuation (73,72 %), dans la conjugaison au présent (69,57 %), ainsi que dans l'utilisation du lexique thématique (65,57 %). Cependant, ces difficultés ont disparu dans le post-test, où ces critères sont passés à 100 %. Une augmentation remarquable a été observée, notamment au niveau du respect des règles orthographiques, qui a progressé de 9,70 %, atteignant ainsi 100 % au post-test.

Pour les critères de clarté et de respect de la consigne, nous constatons une amélioration acceptable : le premier est passé de 65,22 % à 86,96 %, et le second de 69,57 % à 100 %. Grâce à l'introduction de l'EPP en classe de FLE, les apprenants ont montré une nette amélioration, avec des taux presque parfaits au post-test, atteignant 100 %.

Cette comparaison met en évidence une progression significative entre les deux tests. Les résultats obtenus confirment que l'utilisation de l'évaluation par les pairs en classe de FLE a joué un rôle positif dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

Le graphique ci-dessous illustre le taux de progression :

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

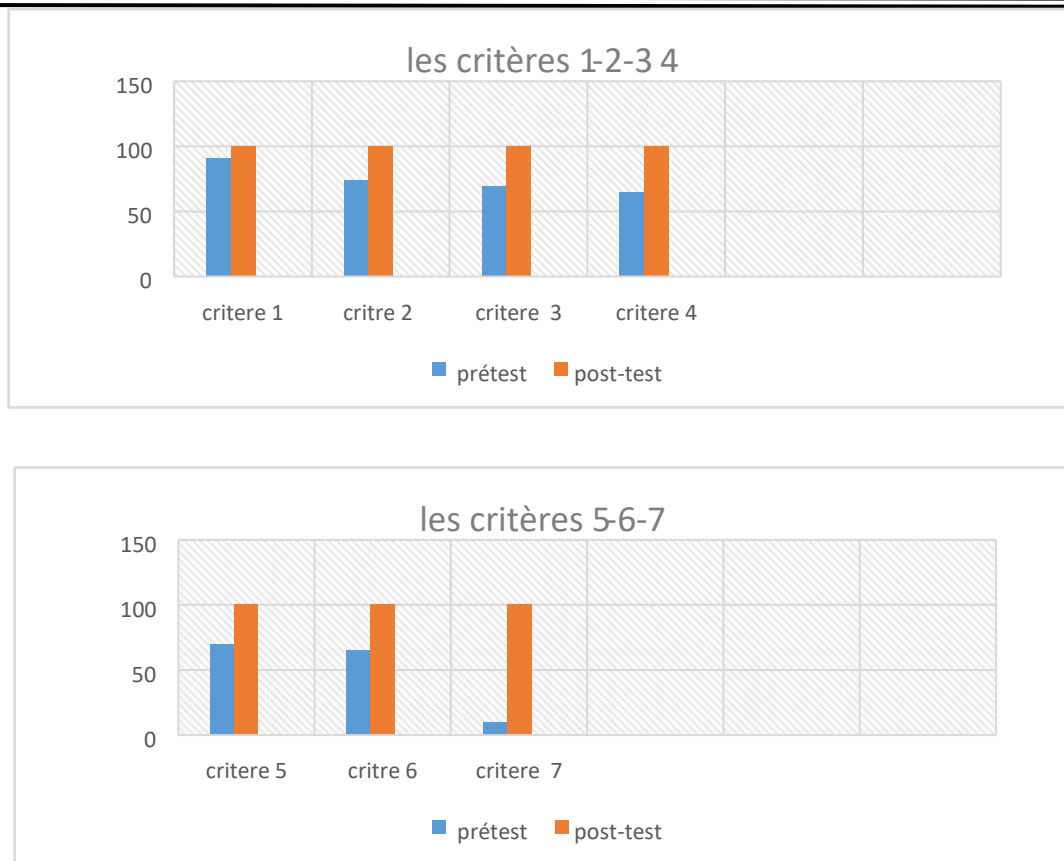


Figure n°02 : la confrontation des résultats du pré-test et du post –test

6- Grille d'observation

6-1- Objectif

Afin de recueillir des informations sur les comportements des apprenants lors de notre expérimentation, nous avons mis en place une grille d'observation détaillée. Cette grille nous a permis de collecter des données objectives sur l'efficacité de l'évaluation par les pairs.

6-2- Présentation de la grille

Comportements/ Attitudes	Critères de mesure	Observations
Participation active	L'élève participe activement aux discussions, propose des idées et s'engage dans la rédaction.	Chaque apprenant suggère des corrections et met en évidence les erreurs.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Collaboration	L'élève écoute les autres, prend en compte leurs idées et travaille de manière collaborative.	Les apprenants écoutent attentivement les commentaires de leurs pairs, acceptent leurs points de vue et posent des questions pour identifier leurs erreurs.
Respect des rôles	L'élève respecte le rôle qui lui a été attribué dans le groupe.	Les membres du groupe s'observent mutuellement et prennent des notes en se référant aux critères d'évaluation.
Communication	L'élève exprime ses idées de manière claire tout en respectant les points de vue des autres.	Bien que certaines propositions soient incorrectes, les élèves les expriment et les corrigent avec l'aide de leurs pairs. Les membres les moins avancés contribuent également en arabe, avec traduction de leurs pairs.
Gestion des conflits	L'élève gère les désaccords, propose des compromis et cherche des solutions.	Les membres du groupe s'encouragent mutuellement à produire un meilleur travail individuel grâce à des échanges constructifs.
Ouverture à la critique	L'élève accepte les critiques constructives et est prêt à améliorer son travail.	Le dialogue entre les pairs montre une acceptation des critiques, permettant à chacun de reconnaître ses lacunes pour améliorer son apprentissage.
Autonomie dans le travail	L'élève prend des initiatives et fait preuve d'autonomie dans ses tâches.	Certains élèves ont proposé des solutions sans solliciter d'aide, montrant ainsi leur capacité à travailler de manière indépendante.
Respect des délais	L'élève respecte le temps imparti et participe à la gestion du temps du groupe.	Il a été observé que les apprenants dépassent parfois le temps alloué à l'évaluation, en raison de la lenteur de leur rédaction.
Engagement et motivation	L'élève montre de la motivation, de l'enthousiasme et s'investit dans le processus d'évaluation.	L'observation a révélé un désir manifeste d'aider les pairs à progresser à travers des retours constructifs.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

Confiance en soi	L'élève démontre de la confiance en ses compétences ainsi qu'en celles du groupe.	L'évaluateur aide l'élève à comprendre l'acte d'évaluation, et le non-respect des critères est perçu comme une opportunité d'apprentissage.
Gestion du stress	L'élève gère bien les situations stressantes ou d'incertitude durant l'activité.	Certains apprenants ont montré des signes de stress, allant jusqu'à pleurer, en raison du nombre élevé d'erreurs comparées à celles des autres

6-3- Analyse et interprétation des comportements observés

Cette grille présente une analyse détaillée des comportements et attitudes des apprenants lors de l'activité d'évaluation par les pairs. Elle met en lumière à la fois les points forts et les défis rencontrés. Nous avons observé que les apprenants étaient globalement engagés, proposant des idées, corrigeant les erreurs de leurs pairs et acceptant les critiques. Ils ont écouté attentivement, posé des questions pertinentes et collaboré pour améliorer la production de chacun. De plus, ils semblaient comprendre et respecter leurs rôles dans le processus d'évaluation.

Ils se sont également efforcés d'exprimer leurs idées de manière claire, bien que des erreurs aient persisté, tout en valorisant les contributions de tous, y compris celles des apprenants moins avancés. Nous avons également noté que les apprenants ont montré une volonté d'accepter les critiques constructives et de reconnaître leurs insuffisances. Un désir évident de progression a été observé, avec un soutien mutuel pour s'améliorer.

L'activité d'évaluation par les pairs favorise la compréhension du processus d'évaluation et permet de percevoir les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Cependant, certains apprenants ont eu tendance à dépasser le temps imparti, ce qui pourrait indiquer des difficultés à gérer leur temps ou une certaine lenteur dans l'écriture. De plus, certains élèves ont ressenti du stress et de la tristesse face au nombre élevé de leurs erreurs, soulignant ainsi la nécessité d'un accompagnement émotionnel.

Suite à cette expérimentation, nous tirerons les conclusions suivantes :

- L'EPP sollicite la capacité de l'apprenant à analyser le travail de ses pairs de manière objective, à identifier les points forts et faibles, et à justifier ses jugements. Autrement dit, elle développe l'esprit critique et analytique de l'apprenant.

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

- Un apprenant-évaluateur capable de fournir un feedback clair, constructif et respectueux est une compétence essentielle que l'EPP permet de développer. L'apprenant apprend ainsi à formuler des critiques de manière positive et à proposer des solutions.
- Dans le cadre d'une production écrite collaborative, l'EPP renforce la dynamique de groupe. Les apprenants discutent des évaluations, négocient les modifications à apporter et collaborent pour améliorer leur production écrite.
- L'EPP rend les apprenants plus autonomes dans leur apprentissage. Ils prennent la responsabilité d'évaluer le travail des autres et d'utiliser le feedback reçu pour améliorer leur propre production.
- Grâce à l'EPP, l'apprenant devient plus réflexif en comparant sa propre production écrite à celle des autres et en analysant les feedbacks reçus, ce qui lui permet de mieux comprendre ses propres forces et faiblesses en écriture.

Bilan

Les comportements et attitudes des apprenants lors de cette expérience révèlent un engagement globalement positif, marqué par une participation active, une collaboration fructueuse et une ouverture à la critique constructive. Au-delà de cette intervention, les apprenants ont su faire preuve d'une grande capacité d'écoute mutuelle, de proposer des corrections pertinentes et de valoriser les contributions de chacun, même celles des plus faibles.

Toutefois, des défis demeurent, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, l'autonomie dans le travail et la gestion du stress, ce dernier se manifestant par des réactions émotionnelles intenses face aux erreurs. Il est donc essentiel de prendre en compte ces difficultés et de mettre en place des stratégies adaptées pour y faire face, afin d'offrir une expérience d'apprentissage optimale et enrichissante pour tous.

Cela implique notamment de fournir aux apprenants des outils pour mieux gérer leur temps, encourager leur autonomie et créer un environnement d'apprentissage bienveillant, où l'erreur est perçue comme une étape constructive du processus d'apprentissage.

En conclusion, ce chapitre a mis en lumière les résultats positifs d'une expérimentation visant à améliorer la compétence rédactionnelle des élèves de cinquième année primaire. Les résultats obtenus, ainsi que l'analyse des données, confirment la réussite de cette initiative. L'introduction d'une évaluation par les pairs a permis d'impliquer les apprenants de manière

Chapitre III : Déroulement de l'expérimentation

active et constructive dans leur apprentissage de la production écrite. Ces résultats révèlent une progression significative dans la maîtrise des critères d'évaluation, avec une amélioration notable entre le pré-test et le post-test. Les apprenants ont ainsi démontré leur capacité à rédiger des productions écrites variées en réponse à différentes consignes, ce qui atteste de l'efficacité de cette stratégie innovante.

Chapitre IV

Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Pour étayer les résultats de notre étude, nous avons choisi de recourir à un questionnaire destiné aux élèves avec lesquels l'expérimentation a été menée. Ce chapitre détaillera l'élaboration de ce questionnaire dans le cadre de notre enquête. Nous exposerons la conception des questions, les critères de sélection des répondants, ainsi que les différentes étapes de l'administration du questionnaire. Ensuite, nous analyserons les résultats obtenus et les interpréterons à la lumière de nos objectifs de recherche. Enfin, cette section se clôturera par une synthèse des observations les plus significatives, mettant en évidence les éléments clés issus de l'enquête.

1- Justification du choix de l'enquête par questionnaire

Afin de vérifier les hypothèses formulées au début de notre recherche, nous avons choisi une technique scientifique directe, à savoir l'enquête par questionnaire, en complément de la méthode expérimentale. Cette approche est justifiée par le fait que le questionnaire nous permettra de recueillir des informations auprès de l'ensemble des participants et de les interroger individuellement de manière simultanée. De plus, le questionnaire est un outil d'investigation particulièrement adapté pour mesurer la satisfaction ainsi que les comportements non observables, ce qui correspond parfaitement à l'objet de notre étude. En effet, nous souhaitons explorer le point de vue des apprenants concernant l'évaluation traditionnelle réalisée par l'enseignant et l'évaluation par les pairs. Selon M. Angers, le questionnaire est « *une technique directe d'investigation scientifique auprès d'individus qui permet de les interroger de manière directive et de réaliser un prélèvement quantitatif* » (2015 : 183).

2- Présentation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons conçu est très simple car il vise spécifiquement les apprenants de la classe de 5 année primaire qui sont des enfants âgés 10 à 11 ans ainsi constitue le groupe expérimental sur lequel notre étude a été menée. Notre questionnaire se compose de 12 questions fermées, celles sont des questions à choix multiples où les élèves doivent sélectionner un seul choix sauf un question ou ils peuvent choisir deux réponses possibles. Le questionnaire a été administré sous forme papier le 17 mars 2025, de 8h à 9h00, au sein de l'école. Les questions ont été présentées et lues par nous-mêmes et nous avons fait

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

le recours à la langue maternelle des apprenants et les gestes et les mimiques afin de faciliter leur compréhension. (Voir une version vierge du questionnaire est jointe en annexe 07).

3- Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats

Les résultats du questionnaire sont présentés sous forme de graphiques, affichant les pourcentages correspondant à chaque réponse donnée par les participants. Ces graphiques offrent une visualisation claire et concise des données recueillies. Parallèlement, des commentaires explicatifs accompagnent ces résultats, permettant ainsi une interprétation et une analyse plus approfondies des réponses des élèves. (Voir annexe 6)

Question n° 1

As-tu aimé travailler avec tes camarades pour relire et améliorer les textes (l'évaluation par les pairs ?

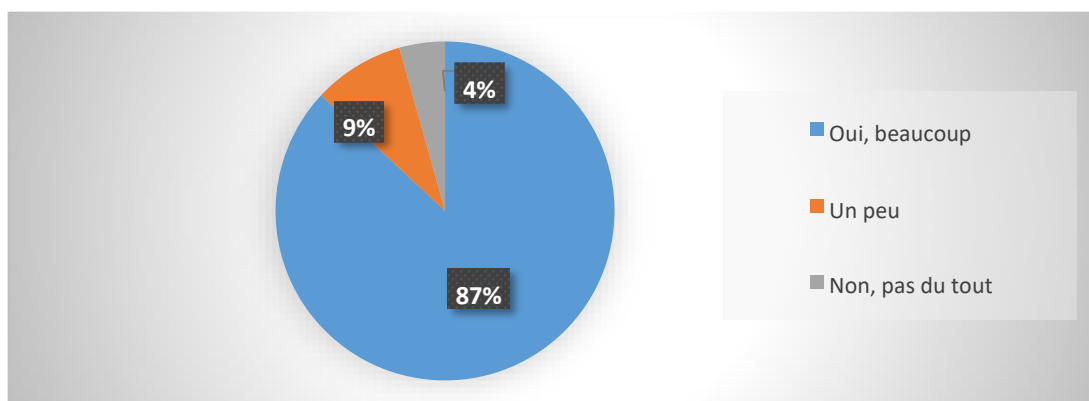


Figure n° 3 : Appréciation de l'activité d'évaluation par les pairs
Commentaire

Cette question vise à évaluer le degré d'appréciation et de satisfaction des apprenants. Parmi eux, nous constatons une très large majorité des répondants, soit 87 %, correspondant à 20 interrogés, qui ont répondu « Oui, beaucoup ». Cela indique un niveau de satisfaction très élevé concernant le travail collaboratif lors de l'évaluation par les pairs. Seulement 9 % des élèves, soit 2 apprenants, ont répondu « Un peu », suggérant une appréciation mitigée de cette activité. Enfin, une très faible proportion, seulement 4 %, n'a pas du tout aimé travailler avec leurs camarades pour cette tâche, répondant « Non, pas du tout ». Les résultats montrent une adhésion significative des élèves de 5ème année primaire à l'évaluation par les pairs,

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

avec une grande majorité exprimant un plaisir certain à travailler ensemble pour améliorer leurs textes.

Question n°2

Comment t'es-tu senti(e) en donnant des conseils à tes camarades pour leurs textes pendant l'évaluation par les pairs ?

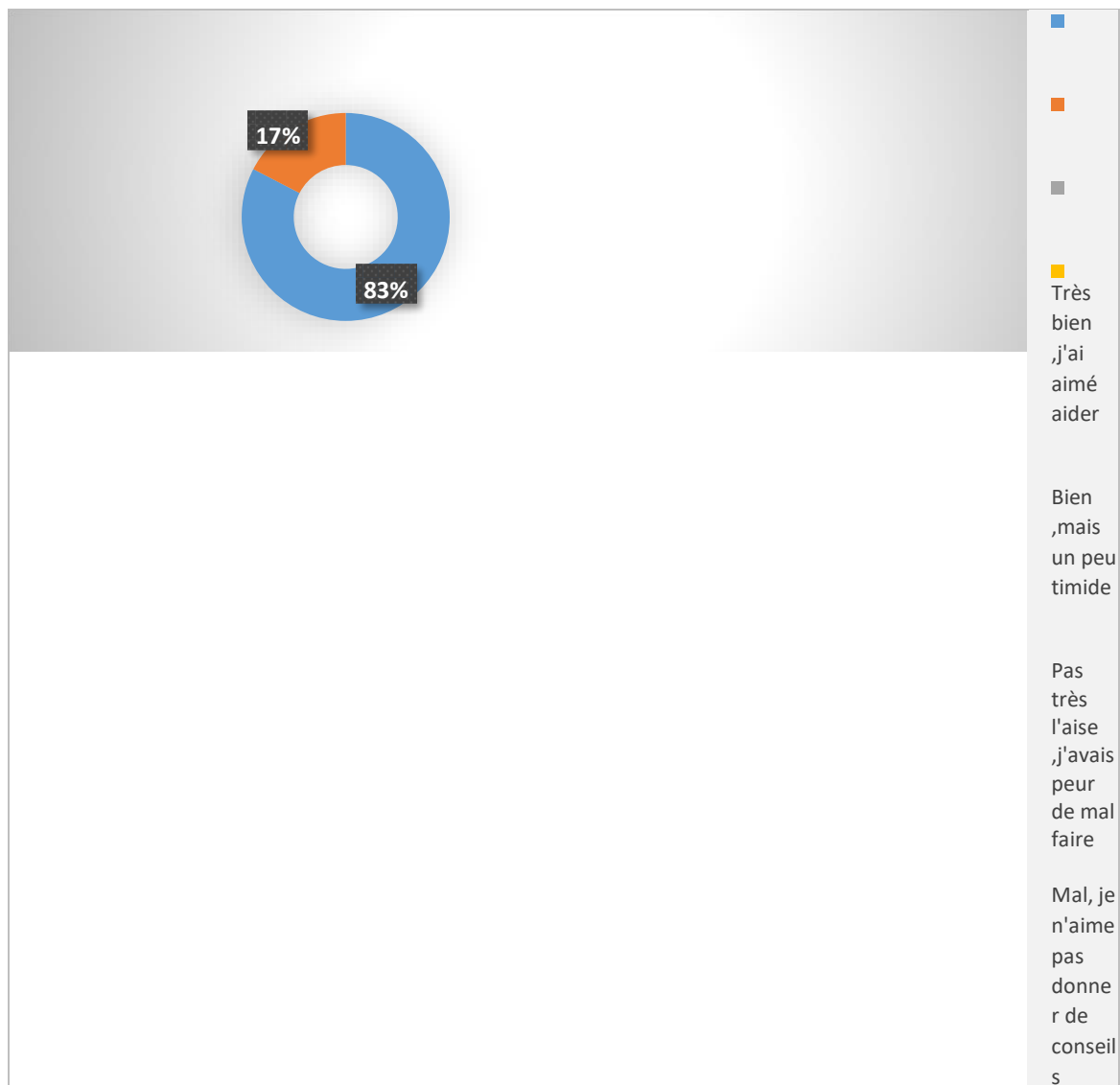


Figure n° 4 : Sentiments ressentis lors de l'apport de conseils pendant l'évaluation par les pairs

Commentaire

À travers cette question, nous cherchons à comprendre le ressenti des apprenants lorsqu'ils donnent des conseils à leurs pairs. En effet, une écrasante majorité des enquêtés, soit 83 %, ont exprimé un sentiment positif et un réel plaisir à endosser le rôle de conseiller lors de

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

l'activité d'évaluation. En revanche, une minorité, représentant 17 %, des élèves ont indiqué se sentir timides ou gênés lorsqu'il s'agissait de donner des conseils. Aucun élève n'a choisi les options « Pas très à l'aise, j'avais peur de mal faire » ou « Mal, je n'aime pas donner de conseils », ce qui témoigne de la confiance des apprenants dans leur capacité à fournir des retours constructifs.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons affirmer que la grande majorité des élèves de 5e année primaire ont ressenti un sentiment de fierté et de motivation en conseillant leurs camarades durant l'EPP, mettant en évidence leur volonté d'aider et leur confort relatif dans ce rôle. Le sentiment de timidité exprimé par une petite partie des élèves pourrait être pris en compte pour les prochaines activités, en leur proposant peut-être des stratégies ou des supports afin de les aider à se sentir plus à l'aise.

Question n°3

Comment t'es-tu senti(e) en recevant des critiques de tes camarades ?

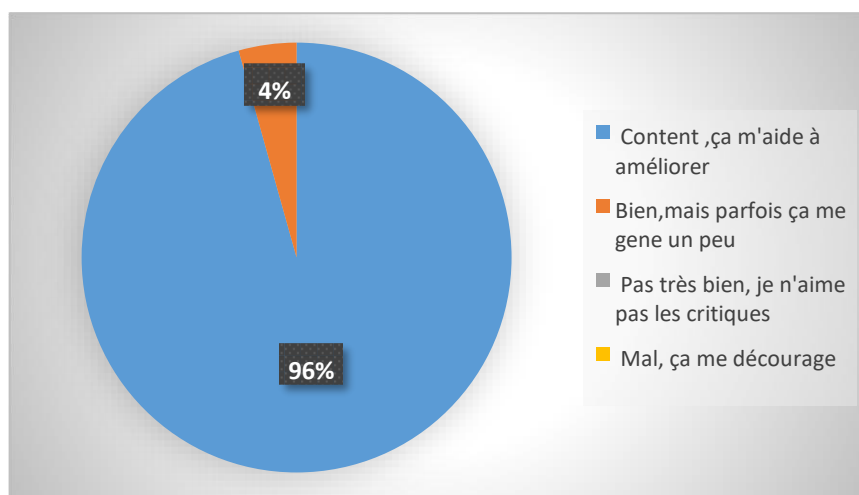


Figure n°5 : Sentiments éprouvés lors de la réception des critiques

Commentaire

Cette question vise à explorer le ressenti des apprenants face aux critiques de leurs pairs. En effet, 96 % des interrogés ont indiqué se sentir « Content, ça m'aide à améliorer ». Cela montre qu'ils perçoivent la critique de manière positive, autrement dit, ils valorisent le feedback comme un outil d'apprentissage essentiel pour progresser et améliorer leur compétence rédactionnelle. Cependant, parmi les répondants, un élève, soit 4 %, a manifesté une réaction plus nuancée. Bien qu'il reconnaisse la valeur du feedback, il ressent également

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

un certain inconfort ou une gêne. Cela pourrait être lié à la manière dont la critique a été formulée ou à la nature personnelle du feedback lorsqu'il évalue son travail. Il semble probablement ouvert à l'amélioration, mais pourrait avoir besoin que le feedback soit formulé de manière constructive et efficace.

En conclusion, ces résultats révèlent un sentiment très majoritairement positif face aux critiques des camarades. La quasi-totalité des répondants les perçoit comme une aide à l'amélioration, ce qui est un excellent indicateur d'une dynamique de groupe potentiellement très saine et axée sur le développement continu. La petite proportion qui ressent parfois une gêne nuance légèrement ce tableau très optimiste, soulignant l'importance de la manière dont les critiques sont formulées et reçues.

Question n°4

La grille d'évaluation t'a-t-elle aidé à savoir quoi améliorer dans les textes ?

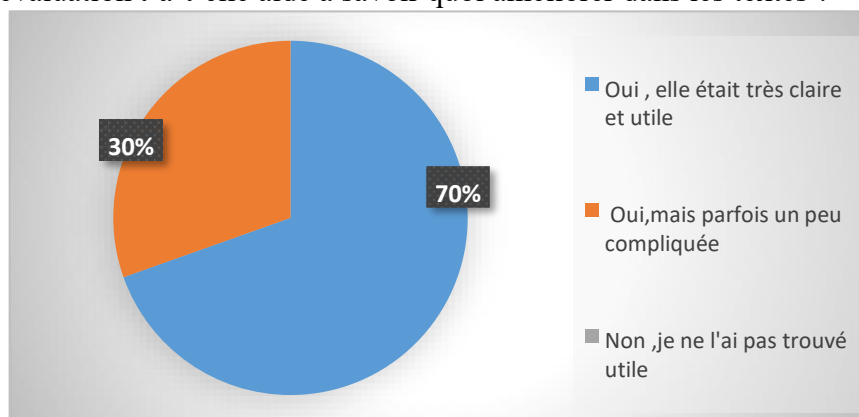


Figure n°6 : Utilité de grille d'évaluation Commentaire

Cette question vise à identifier l'utilité de la grille d'évaluation pour l'amélioration des productions écrites. Selon les résultats de ce graphique, nous pouvons observer que 70 % des répondants ont trouvé la grille très claire et utile, ce qui témoigne de son efficacité pour aider à la compréhension des points à perfectionner. Cependant, 30 % des enquêtés ont bénéficié de son utilisation, mais sa complexité reste pour eux un obstacle ou une source de confusion. Ainsi, à partir de ces résultats, nous pouvons conclure que la grille d'évaluation a été majoritairement perçue comme un outil bénéfique pour améliorer les compétences rédactionnelles. Néanmoins, un pourcentage non négligeable a rencontré des difficultés liées à sa complexité, ce qui nécessite une prise en compte pour des améliorations futures.

Question n°5

Qu'as-tu pensé du temps passé à réécrire vos textes après les critiques ?

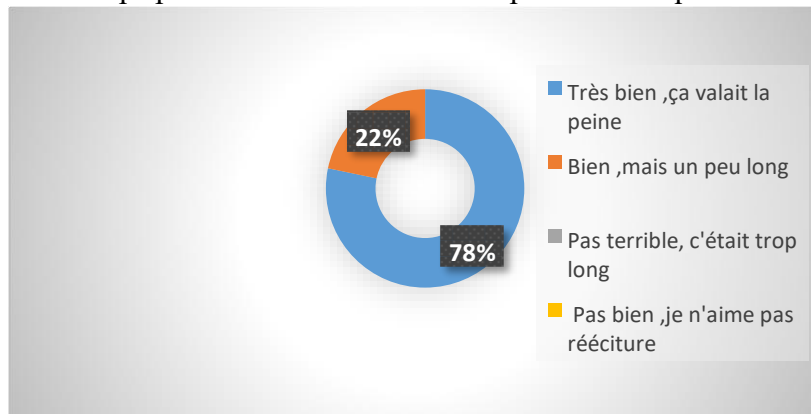


Figure n° 7: Temps consacré à la rédaction après les critiques

Commentaire

L'objectif de cette question est de mesurer le temps consacré à la réécriture des textes après les critiques de pairs. 18 apprenants considèrent cette étape comme une véritable aventure pour la rédaction, ce qui correspond à un pourcentage de 78 %. Cependant, certains répondants estiment que le temps nécessaire a été légèrement excessif.

En résumé, ces résultats montrent que presque la totalité des apprenants enquêtés ont exprimé que les critiques sont fructueuses et motivantes, ce qui se reflète positivement sur le temps consacré à la production écrite. En se basant sur ces données, nous pouvons affirmer que l'expérience de rédaction après l'EPP est perçue comme favorable.

Question n°6

Comment trouves-tu le travail en groupe pendant l'évaluation par les pairs ?

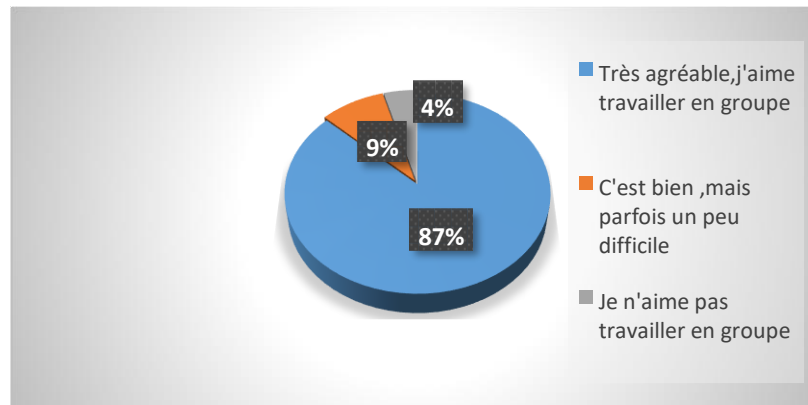


Figure n °8 : Travail collaboratif pendant l'EPP

Commentaire

Nous avons posé cette question afin de recueillir les opinions des apprenants sur le travail collaboratif pendant l'évaluation par les pairs. D'après ce graphique, la majorité des interrogés, soit 87 %, ont exprimé des opinions positives sur le travail en groupe. Cela pourrait indiquer que le travail en équipe favorise un environnement d'apprentissage interactif. En revanche, 9 % des apprenants ont rencontré des difficultés, qui pourraient être liées à la gestion des accords au sein du groupe. Un autre apprenant, soit 4 %, a indiqué ne pas du tout apprécier le travail collaboratif, ce qui suggère qu'il préfère travailler de manière autonome ou se sent freiné par la dynamique de groupe.

Ces résultats indiquent que le travail en équipe pendant l'évaluation par les pairs favorise un environnement d'apprentissage stimulant, permet le partage d'idées et de perspectives enrichissantes, et pourrait potentiellement réduire l'anxiété associée à l'évaluation individuelle.

Question n°7

As-tu trouvé que vos textes étaient meilleurs après l'évaluation par les pairs ?

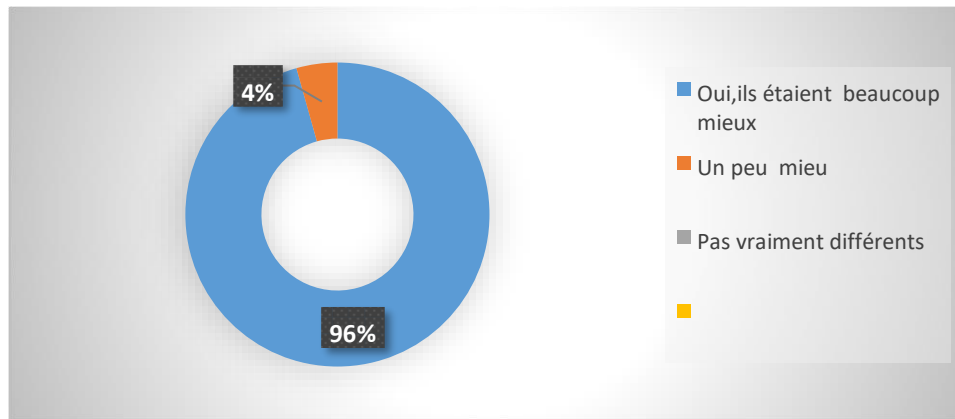


Figure n°9: Amélioration des textes après l'évaluation par les pairs

Commentaire

Cette question vise à évaluer l'amélioration des productions écrites après l'intervention de l'évaluation par les pairs. 96 % des enquêtés, soit 22 apprenants, ont perçu une amélioration significative de la qualité de leurs textes après avoir bénéficié de l'évaluation de leurs pairs. Un apprenant, soit 4 %, a ressenti une amélioration modérée de ses écrits suite à cette évaluation.

Ces données confirment l'efficacité remarquable de l'évaluation par les pairs dans ce contexte spécifique. Une quasi-totalité des apprenants a tiré un bénéfice substantiel du feedback de leurs camarades pour améliorer leurs écrits. Cela renforce considérablement l'idée que le retour fourni par les pairs est pertinent, constructif, et a permis aux apprenants d'identifier et de corriger efficacement les lacunes de leurs textes. Ces résultats très encourageants valident l'utilisation de l'évaluation par les pairs comme une stratégie pédagogique puissante pour l'amélioration de la production écrite.

Question n°8

L'évaluation par les pairs t'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes erreurs ?

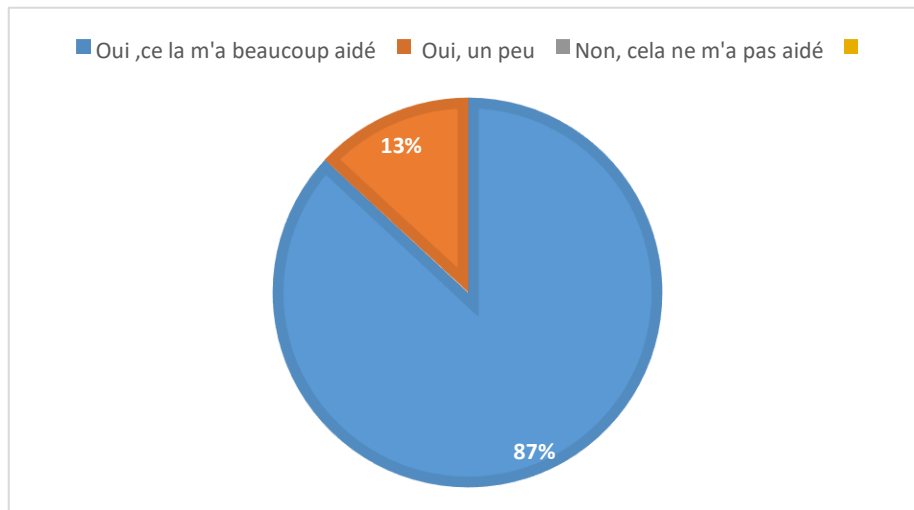


Figure n°10 : Contribution de l'évaluation par les pairs à la compréhension des erreurs

Commentaire

Cette question est posée pour comprendre les erreurs commises lors de la rédaction des écrits. D'après le graphique ci-dessus, il apparaît que 20 apprenants, soit 87 %, ont exprimé leur compréhension de la nature de leurs erreurs, ce qui souligne la valeur intrinsèque de cette méthode d'apprentissage collaboratif. En revanche, un pourcentage de 13 % des interrogés ont trouvé l'utilité de cette méthode limitée, en raison de plusieurs facteurs tels que la qualité du feedback fourni, la clarté des critères d'évaluation et la relation entre les pairs.

Sur la base des données présentées, l'impact positif de l'évaluation par les pairs sur la compréhension des erreurs semble indéniable. Ainsi, il s'agit d'un choix efficace pour l'intégrer dans l'acte d'enseignement-apprentissage du FLE.

Question n°9

Après l'évaluation par les pairs, as-tu trouvé plus facile d'écrire tes propres textes ?

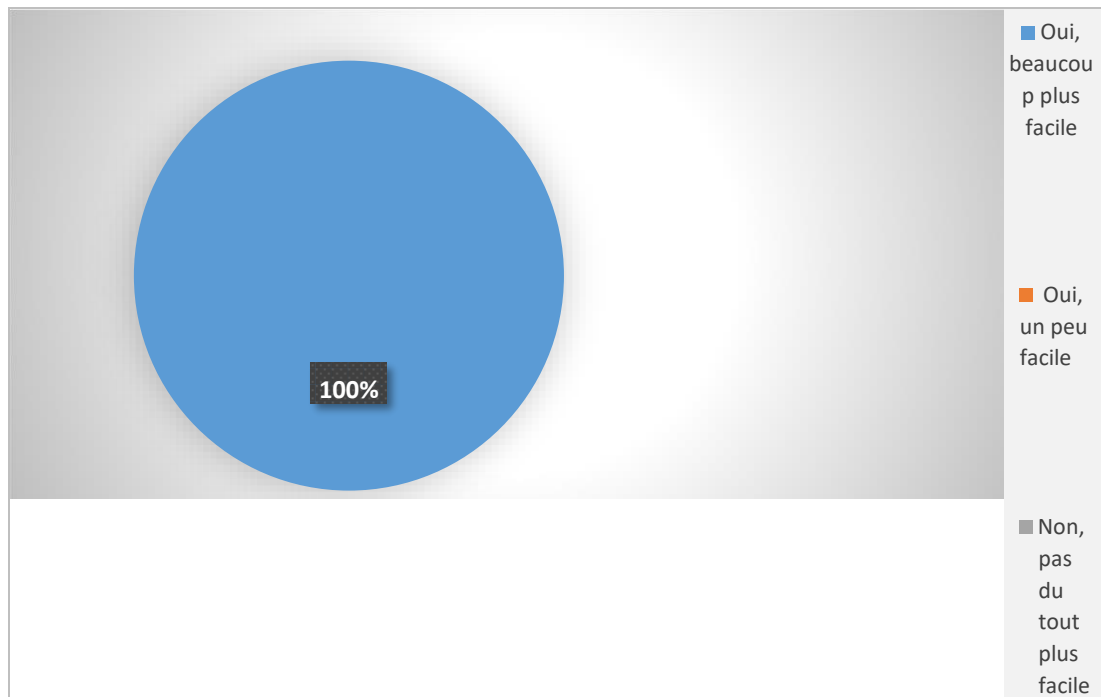


Figure n° 11 : Impact de l'évaluation par les pairs sur la facilité d'écriture des textes
Commentaire

Cette question a été conçue pour évaluer l'impact perçu de l'activité d'évaluation par les pairs sur la capacité et la confiance des apprenants en écriture. À partir des réponses obtenues, nous avons constaté que la totalité des apprenants enquêtés, soit un pourcentage de 100 %, ont signalé avoir trouvé plus facile d'écrire leurs propres textes après avoir participé à cette activité. Cela indique qu'ils ont été capables de transférer les connaissances et les perspectives acquises lors de l'évaluation du travail des autres à leur propre écriture.

On peut donc en conclure que l'évaluation par les pairs possède une valeur perçue et potentielle dans l'apprentissage de la production écrite, contribuant de manière efficace et durable au développement du niveau d'apprentissage chez les élèves. Elle favorise leur motivation, leur engagement et, surtout, leur compétence rédactionnelle.

Question n°10

Quel aspect de l'écriture as-tu trouvé le plus amélioré grâce à l'évaluation par les pairs ?
(Plusieurs réponses possibles)

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

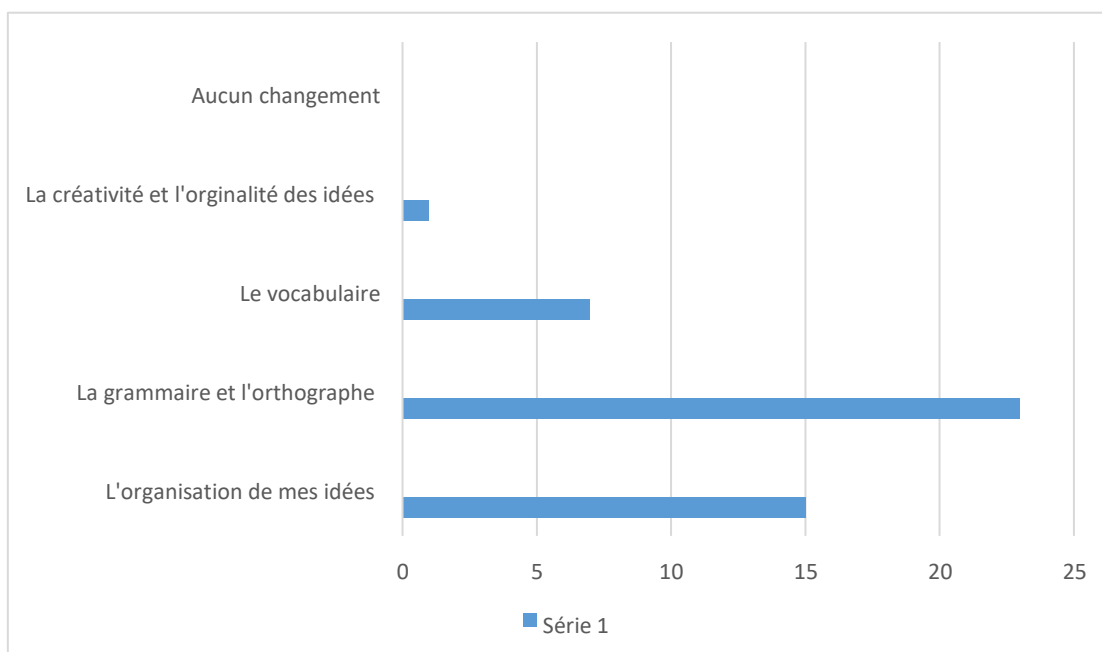


Figure n° 12 : Aspects de l'écriture les plus améliorés grâce à l'EPP

Commentaire

Cette question a été posée dans le but de découvrir quel aspect de l'écriture a été le plus amélioré grâce à l'évaluation par les pairs. À partir de ce graphique, nous constatons que la grammaire et l'orthographe ressortent comme les aspects les plus améliorés, avec environ 23 réponses. Néanmoins, le vocabulaire montre également une amélioration notable, avec environ 7 réponses, tandis que la créativité et l'originalité des idées semblent avoir été moins impactées par l'EPP, avec une valeur très faible (presque nulle).

En résumé, l'évaluation par les pairs semble avoir un impact significatif sur les aspects plus techniques de l'écriture, tels que la grammaire et l'organisation, tandis que des aspects plus subjectifs, comme la créativité, sont moins affectés.

Question n°11

Comment te sens-tu maintenant quand tu écris, après cette expérience ?

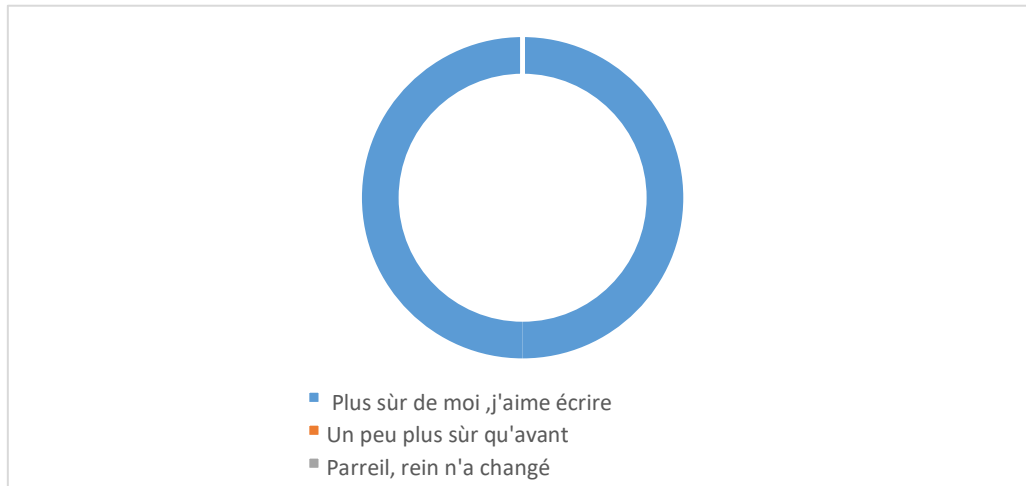


Figure n° 13 : confiance en soi dans l'écriture après l'expérience de l'évaluation par les pairs

Commentaire

Cette question vise à comprendre les impressions des apprenants après l'impact de l'évaluation par les pairs. L'interprétation la plus probable est que l'expérience a eu un impact uniforme sur tous les interrogés en ce qui concerne leur sentiment face à l'écriture. En effet, 23 apprenants, soit 100 %, ont répondu « Plus sûr de moi ; j'aime écrire ». Cela signifie que l'expérience a renforcé la confiance de chacun dans son écriture et a même accru leur plaisir à écrire. C'est un résultat très positif de l'expérience.

En revanche, l'évaluation par les pairs a eu un impact homogène sur le sentiment des apprenants concernant la production écrite. Ils ont manifesté un sentiment de satisfaction et de confiance en leurs capacités, et cette activité ne leur a causé aucun grand inconfort.

Question n°12

Souhaites-tu refaire ce type d'activité en classe ?

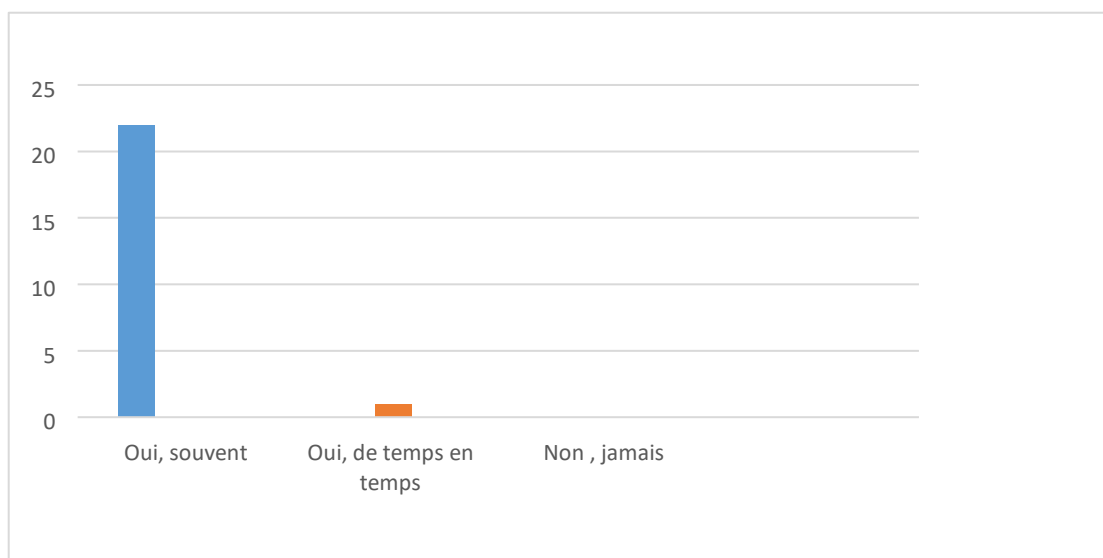


Figure n°14 : Intérêt pour la répétition de l'activité d'évaluation par les pairs en classe

Commentaire

Cette question est posée afin de mesurer la fréquence à laquelle les apprenants aiment refaire l'évaluation par les pairs en classe de FLE. Nous constatons que la majorité des répondants, représentant environ 22 apprenants, soit 95,5 % souhaitent refaire cette activité « Oui, souvent ». Cependant, une minorité, représentée par une petite barre autour d'un apprenant, exprime le souhait de la refaire « Oui, de temps en temps ».

Nous pouvons donc conclure que l'évaluation par les pairs semble être une activité appréciée par une quasi-totalité des apprenants en classe de FLE, qui souhaiteraient la pratiquer fréquemment. En se basant sur les données recueillies, nous pouvons résumer que l'EPP est essentielle à mettre en pratique pour motiver les apprenants à écrire.

Synthèse

Au terme de cette recherche, qui vise à vérifier les hypothèses émises au début de notre contribution scientifique concernant l'impact de l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence rédactionnelle, les résultats obtenus à travers ce questionnaire confirment de manière significative l'intérêt exprimé par les apprenants envers l'apprentissage de la production écrite à travers une approche collaborative, pour développer leur compétence en écriture en classe de 5^{ème} année primaire.

Chapitre IV: Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Il est évident que les apprenants considèrent l'expérience de l'EPP, par le biais du travail en groupe, comme étant plus bénéfique et interactive. En effet, elle est envisagée comme une démarche collaborative qui soutient l'interaction et l'échange entre eux. En outre, la majorité des apprenants interrogés reconnaissent l'importance d'évaluer les travaux réalisés par leurs pairs dans leur apprentissage du français langue étrangère. Ils perçoivent cet acte comme une incitation à réfléchir sur la manière de réaliser la tâche, en confrontant leurs représentations avec celles de leurs pairs.

De plus, les apprenants soulignent que l'évaluation par les pairs est efficace pour améliorer leur compétence rédactionnelle de manière pratique. En tant qu'évaluateurs, ils apprennent à identifier leurs forces et leurs faiblesses dans leurs écrits. Ils développent ainsi leurs compétences en analyse textuelle, en repérage des erreurs (grammaticales, orthographiques, syntaxiques, etc.), et en évaluation de la clarté, de la cohérence et de la pertinence des idées.

Enfin, l'évaluation par les pairs permet de développer l'esprit critique et analytique des apprenants en examinant le travail de leurs pairs.

En conclusion, ce chapitre a permis de démontrer l'importance de l'évaluation par les pairs dans le développement des compétences rédactionnelles des élèves de 5^{ème} année primaire. À travers le questionnaire administré, les résultats ont clairement montré que cette approche collaborative est largement perçue positivement par les apprenants, qui ont noté des améliorations notables dans la qualité de leurs écrits. L'interaction entre pairs a non seulement facilité la compréhension des erreurs, mais a également renforcé la confiance en soi des élèves dans leurs capacités rédactionnelles. En somme, l'évaluation par les pairs se révèle être une méthode pédagogique efficace, créant un environnement d'apprentissage dynamique et engageant, où les élèves apprennent les uns des autres et développent des compétences essentielles pour leur réussite académique.

Conclusion

Conclusion

Dans le cadre du français langue étrangère, la production écrite est l'une des quatre compétences langagières, considérée comme une forme de communication. Le développement de cette habileté scripturaire constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une langue. En effet, produire un texte harmonieux n'est pas une tâche facile. C'est un défi pour les enseignants comme pour les apprenants, et cela nécessite une méthode qui intègre l'ensemble des savoirs à mettre en application. Notre recherche se concentre sur une approche novatrice dans le domaine didactique des langues, plus précisément dans la didactique de l'écrit. L'évaluation par les pairs et l'approche collaborative en classe de FLE représentent des stratégies d'enseignement visant à améliorer la production écrite et à développer la compétence rédactionnelle des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Notre étude s'est focalisée sur la problématique suivante : dans quelle mesure l'intégration de l'évaluation par les pairs en classe de FLE peut-elle développer la compétence rédactionnelle des élèves, renforcer leur motivation et leur engagement, ainsi que transformer leur perception de l'acte d'écrire ? Cette problématique soulève plusieurs questions secondaires, et génère des interrogations auxiliaires : comment l'évaluation par les pairs contribue-t-elle à améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants de 5e AP ? L'adoption d'une approche collaborative en classe de FLE est-elle efficace pour la production écrite ? Quelles compétences spécifiques en écriture bénéficient le plus de cette approche ? Comment cette technique influe-t-elle sur la motivation des apprenants à améliorer leurs productions écrites ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons mis en place une démarche méthodologique combinant à la fois des séances d'expérimentation en classe et une enquête par questionnaire. Les séances expérimentales ont impliqué l'intégration de l'évaluation par les pairs, où les apprenants ont été invités à évaluer les productions écrites de leurs pairs tout en recevant eux-mêmes des retours constructifs. Cette approche a permis de créer un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif. En parallèle, l'enquête par questionnaire a été utilisée pour recueillir des retours plus larges sur les perceptions et l'impact de cette méthode sur les apprenants.

Conclusion

Primo, à l'issue de notre expérimentation, il est évident que l'intégration de l'évaluation par les pairs dans un contexte pédagogique a un impact significatif sur les apprenants, en particulier en ce qui concerne leur attitude envers la production écrite et le développement

de leurs compétences rédactionnelles. Tout au long des séances expérimentales, nous avons observé que les apprenants étaient engagés, comme le reflètent les données recueillies lors de notre étude, qui mettent en évidence l'importance de l'évaluation par les pairs. En effet, la mise en place de l'EPP en classe de FLE a clairement suscité la curiosité et l'engagement des apprenants. Ils ont été stimulés par les critères à respecter, les défis à relever et les décisions à prendre tout au long de leur apprentissage. Cela leur a procuré le plaisir de rédiger soigneusement et a renforcé leur maîtrise de cette compétence. Grâce à cette expérience, nous avons constaté que les apprenants étaient pleinement engagés dans leur apprentissage, motivés, enthousiastes et fiers de leurs résultats. Ils étaient également capables d'accepter leurs erreurs et de les considérer comme des occasions d'apprentissage. Les apprenants ont exprimé leur satisfaction d'avoir atteint les objectifs pédagogiques fixés grâce à l'évaluation par les pairs.

Secundo, l'enquête par questionnaire a confirmé les résultats obtenus lors de notre expérimentation. L'évaluation par les pairs représente une stratégie pédagogique aux multiples avantages pour le développement des compétences en production écrite. Pour l'apprenant évaluateur, la lecture des travaux de ses pairs ouvre de nouvelles perspectives et stratégies d'écriture, en l'exposant à diverses approches, styles et organisations d'idées, enrichissant ainsi sa propre pratique. De plus, le rôle d'évaluateur affine ses compétences sociales et communicatives, car formuler un feedback constructif exige une communication claire, respectueuse et la capacité de justifier ses évaluations. Ce processus met également en lumière les points à améliorer dans sa propre écriture, révèle des erreurs communes grâce aux remarques répétées et offre une variété de perspectives enrichissantes. Participer activement à l'apprentissage de ses pairs renforce aussi son engagement et son sentiment de responsabilité au sein de la communauté d'apprenants.

Pour l'évalué, recevoir ce feedback favorise l'autonomie et la capacité d'auto-correction en comprenant les raisons des suggestions, réduit l'appréhension face à l'évaluation dans un contexte moins formel, et motive à réviser et améliorer la qualité de son travail. Sur un plan plus général, l'évaluation par les pairs crée une communauté d'apprentissage collaborative,

Conclusion

désacralise l'erreur en la normalisant comme une étape naturelle, et allège la charge de travail de l'enseignant.

En conclusion, l'évaluation par les pairs est une approche pédagogique essentielle pour le développement des compétences en production écrite. Elle favorise non seulement l'amélioration de la qualité des textes, mais aussi le développement de compétences cognitives, sociales et métacognitives essentielles pour l'apprentissage autonome et continu.

Ainsi, notre recherche démontre que l'évaluation par les pairs en classe de FLE constitue une stratégie prometteuse et efficace. Elle offre un potentiel considérable pour répondre aux besoins éducatifs actuels en rendant la production écrite plus flexible, engageante et interactive pour les élèves. De ce fait, il est nécessaire de repenser nos approches pédagogiques et d'intégrer davantage cette méthode, tout en encourageant la collaboration entre les apprenants.

Nous espérons que cette étude ouvrira de nouvelles perspectives et inspirera des approches innovantes pour l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. En définitive, il s'agit d'un point de départ pour une investigation approfondie dont l'objectif est d'optimiser les pratiques pédagogiques et de rendre l'activité d'écriture, voire l'évaluation elle-même, plus performante et motivante pour les apprenants de français langue étrangère.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- 1- Cuq, J.-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : Asdifle.
- 2- Cuq, J.-P. (2003). *Didactique du FLE et seconde*. Paris : CLE International.
- 3- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 4- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Publications Linguistiques*, 15(1), 25–37.
- 5- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18(1), 59–74.
- 6- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- 7- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31.
- 8- Gielen, S., Dochy, D., Onghena, P., Struyven, K., & Smeets, S. (2011). Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education*, 36(6), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075071003759037>

- 9- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20(4), 344–348.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.005>
- 10- Larousse. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- 11- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.
- 12- Meyer, J.-P. (2007). *Évaluer, pourquoi ? comment ?*. Paris : Hachette.
- 13- Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Programme de français, 5e AP*.
- 14- Moirand, S. (1997). *Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé International.
- 15- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Formation des enseignants contractuels du cycle moyen, Niamey, 29 octobre – 18 novembre.
- 16- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : CLE International.
- 17- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- 18- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- 19- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- 20- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE International.
- 21- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- 22- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
<https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

Références bibliographiques

- 24- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (Eds.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Dordrecht : Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48125-1_4
- 25- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- 26- Topping, K. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17.
<https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- 27- Topping, K., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149–169. <https://doi.org/10.1080/713611428>
- 28- Vigner, G. (1982). *Écrire : Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

29- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (O. Houdé, Trad.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)



Annexes

Annexes

Annexe 1 : Liste des illustrations Liste des tableaux

Tableau n°1	Un exemple de feedback formatif selon J-P. Cuq (2009)	21
Tableau n°2	Tableau comparative entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation authentique	28
Tableau n°3	Les résultats de pré test	47
Tableau n°4	Les résultats du 1 ^{er} groupe	49
Tableau n°5	Les résultats du 2 ^{ème} groupe	49
Tableau n°6	Les résultats du 3ème groupe	50
Tableau n°7	Les résultats du 4ème groupe	50/51
Tableau n°8	Les résultats de post test	52

Liste des figures

Figure n°1	Le cycle de l'évaluation par les pairs selon Reinholz (2015)	40
Figure n°2	La confrontation des résultats du pré-test et du post-test	54
Figure n°3	L'impression des apprenants sur le travail avec les pairs	61
Figure n°4	Les sentiments des apprenants quand ils donnent des conseils à leurs camarades pour leurs textes pendant l'EPP	62
Figure n°5	Le degré de sensibilité des apprenants en recevant des critiques	63
Figure n°6	L'utilité de la grille d'évaluation	64
Figure n°7	La durée consacrée à la rédaction après les critiques	64
Figure n°8	Les avis des apprenants sur le travail collaboratif pendant l'EPP	65
Figure n°9	Les impressions des apprenants sur l'amélioration de leurs textes après l'EPP	66
Figure n°10	L'impact de l'EPP sur la compréhension des erreurs	67
Figure n°11	La manière d'écriture après l'évaluation par les pairs	68
Figure n°12	Les aspects de l'écriture les plus améliorés grâce à l'EPP	69
Figure n°13	Les impressions des apprenants envers l'écriture après cette expérience	70
Figure n°14	La fréquence de refaire l'évaluation par les pairs en classe de FLE	71

Annexes

Annexe 2 : Productions écrites individuelles (le prétest)

Le fennec

Le fennec est un animal sauvage. Il a de pattes.
Il vit dans le désert. Il se nourrit petit animaux.
Il est long queue. Il est marron. Il est grand oreilles.
La hamelle est le fennec. Le petit est le fennec.

« Un animal du désert »

- Le fennec est un animal du désert. Il a des pattes fines, il vit dans le désert. Il a une longue queue. Il se nourrit des petites animaux.
- Il a une grandes oreilles. La femelle est le fennec, le petit est le fennec, ~~donc~~ Il a un animal du désert.

* Le fennec *

{ Le fennec est animal (savage) (Il a se nourrit) sauvage

Le fennec est animal sauvage. Il a des pattes. Il a grand oreilles.
Il est marron. Il est long queue. Il a se nourrit a petit les animaux. La (par) femelle et le fennec, le petit et le fennec.
{ Je vis } Le fennec est remarquable }

Annexe 3 : Productions écrites collaboratives (l'intervention)

Mon texte :

Le dromadaire

Le dromadaire est un animal sauvage. Il a long cou.
(Il a une queue court). Il est herbivore. Il se nourrit l'herbe.
Il a une selle. Il vit dans le désert. Il a un poil ma.
Il a quatre pattes. Il a des oreilles. La mâle est co
dromadaire la femelle est La chamelle est ~~la~~ La petite est
La chamelle.

Annexes

la cigogne
La cigogne est un oiseau migrateur. Elle a des pattes.
Elle se nourrit ~~in~~ insectes. Elle niche le nid. Le mâle
est la cigogne. Elle a bec long. Le petit est le cigogneau.
Elle est blanche. Elle vit dans les ~~po~~ étangs.

Mon texte :

Le dromadaire
Le dromadaire est un animal sauvage. Il a un bosse.
Il a un long cou. Il a une ~~queue~~ court queue. Il a des pattes.
Il se nourrit de l'herbe. Il vit dans le désert. Il a un poil
marron. La femelle est la chamelle. Le petit est le chameau.
Nous avons vu le dromadaire dans le désert.

Mon texte :

L'éléphant
L'éléphant est un animal sauvage. Il a quatre ~~ans~~
des pattes. Il se nourrit des plantes. Il a une longue
trompe. Il a des grandes oreilles. Il a court queue.
Il a deux défenses. Il vit dans la savane. La
femelle est l'éléphante. Le petit est l'éléphanton.

Annexes

Annexe 4 : Fiches de l'évaluation par les pairs

La grille d'évaluation par les pairs

La date : Mardi 11 mars 2025 Groupe : B.

	Critères	Oui	Non
1	Ils ont donné un titre à leur texte	X	
2	Ils ont mis les signes de ponctuation.	X	
3	Ils ont conjugué les verbes au présent.	X	
4	Ils ont utilisé le lexique thématique.	X	
5	Ils ont respecté la consigne d'écriture	X	
6	Ils ont écrit un texte lisible et claire	X	
7	Ils ont respecté les règles orthographiques.	X	X

Fautes	Correction proposée	Type de faute
<u>Il a un longue</u>	<u>Il a une longue</u>	<u>orth</u>
<u>Il a deux grandes</u>	<u>Il a deux grandes</u>	<u>orth</u>
<u>Il a se mourrit</u>	<u>Il se mourrit</u>	<u>conj</u>
<u>La femelle</u>	<u>La femelle</u>	<u>orth</u>
<u>Il a quatre</u>	<u>Il a quatre</u>	

Des commentaires oraux :

Ils proposent une phrase concernant l'habitat

Il vit dans la savane

Annexes

La grille d'évaluation par les p
 La date : Mercredi 12 février 2025...

Groupe : B.

	Critères	Oui	Non
1	Ils ont donné un titre à leur texte	X	
2	Ils ont mis les signes de ponctuation.	X	
3	Ils ont conjugué les verbes au présent.	X	
4	Ils ont utilisé le lexique thématique.	X	
5	Ils ont respecté la consigne d'écriture	X	
6	Ils ont écrit un texte lisible et claire	X	
7	Ils ont respecté les règles orthographiques.	X	X

Fautes	Correction proposée	Type de faute
La cigogne.....	La cigogne.....	orth
Elle a un long bec.....	Elle a un long bec.....	orth
une langue.....	de langues.....	orth
noir et blanc.....	noir et blanche.....	orth
cigogne.....	cigogne.....	orth
Nous ven.....	Nous avons vu.....	conj
oiseaux.....	oiseau.....	orth
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Des commentaires oraux :

Les évaluateurs... ont porté leurs pairs à écrire soigneusement

.....

.....

Annexes

La grille d'évaluation par les pairs
 La date : Mardi 12 février 2025

Groupe D.

	Critères	Oui	Non
1	Ils ont donné un titre à leur texte.	X	
2	Ils ont mis les signes de ponctuation.	X	
3	Ils ont conjugué les verbes au présent.	X	
4	Ils ont utilisé le lexique thématique.	X	
5	Ils ont respecté la consigne d'écriture.	X	
6	Ils ont écrit un texte lisible et clair.	X	
7	Ils ont respecté les règles orthographiques.		X

Fautes	Correction proposée	Type de faute
la cigogne	La cigogne	orth
Est oiseau migrateur.	La cigogne est oiseau migrateur.	orth
Elle a des pattes fine.	Elle a des pattes fines.	gram
Elle se nourrit insectes.	Elle se nourrit insectes.	gram
Elle vit dans le pataux.	Elle vit dans les pataux.	gram
Elle a un bec large.	Elle a un bec large.	gram
Elle est blanche et noir.	Elle est blanche et noire.	orth
Elle a niché son nid.	Elle a niché son nid.	conj
Le est male la cigogne.	Le est male la cigogne.	gram
Le petit cigogne.	Le petit ^{est} cigogne.	orth
Nous avons vu la cigogne dans le zoo.	Nous avons vu la cigogne dans le zoo.	orth

Des commentaires oraux :

.....

.....

.....

Annexes

La grille d'évaluation par les p
 La date : Mercredi 19 février 2014

Groupe : 2

	Critères	Oui	Non
1	Ils ont donné un titre à leur texte	✓	
2	Ils ont mis les signes de ponctuation.	✓	
3	Ils ont conjugué les verbes au présent.	✓	
4	Ils ont utilisé le lexique thématique.	✓	
5	Ils ont respecté la consigne d'écriture	✓	
6	Ils ont écrit un texte lisible et claire	✓	
7	Ils ont respecté les règles orthographiques.		✓

Fautes	Correction proposée	Type de faute
Il se nourrit l'herbe	Il se nourrit de l'herbe	orth
Il a une bête grand.	Il a une grande bête	orth
Il a deux petites oreilles	Il a deux petites oreilles	orth
Il a un poil marron.	Il a un poil marron	orth
Il a dans le désert	Il vit dans le désert	orth

Des commentaires oraux :

.....

.....

.....

Annexes

Annexe 5 : Productions écrites individuelles (le post- test)

un animal - une queue - le désert - des plantes - des sabots	elle avoir se nourrir vivre	sauvage - jolie - herbivore
--	-----------------------------	-----------------------------

Mon texte :

La gazelle

La gazelle est un animal sauvage. Elle vit dans le désert. Elle a quatre pattes fines. Elle se nourrit de plantes. Elle est herbivore. Elle a une courte queue. Elle a des sabots noirs. Le mâle est le gazelle. Le petit est le faon.

Mon texte :

La gazelle

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plantes. Elle a quatre pattes fines. Elle a des sabots. Elle vit dans le désert. Elle a deux cornes. Elle a une queue. Elle est herbivore.

Mon texte :

La gazelle

La gazelle est animal sauvage. Elle a deux cornes noires. Elle vit dans le désert. Elle se nourrit de plantes. Elle est herbivore. Elle a (quatre) quatre pattes. Elle est jolie la gazelle. Elle a une courte queue. Elle a des pattes fines.

Annexes

Annexe 6 : Questionnaire

Questionnaire destiné aux apprenants de 5^{ème} année primaire

Chers élèves,

Dans le cadre de notre recherche universitaire, nous étudions l'impact de l'évaluation par les pairs en classe de FLE. Après avoir participé à cette activité en classe, nous vous prions de répondre à ce questionnaire pour mesurer votre degré de satisfaction. Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

1. As-tu aimé travailler avec tes camarades pour relire et améliorer les textes (l'évaluation par les pairs) ?

a) Oui, beaucoup

b) Un peu

c) Non, pas du tout

2. Comment t'es-tu senti(e) en donnant des conseils à tes camarades pour leurs textes pendant l'évaluation par les pairs ?

a) Très bien, j'ai aimé aider.

b) Bien, mais un peu timide.

c) Pas très à l'aise, j'avais peur de mal faire.

d) Mal, je n'aime pas donner de conseils.

3. Comment t'es-tu senti(e) en recevant des critiques de tes camarades ?

a) Content(e), ça m'aide à m'améliorer.

b) Bien, mais parfois ça me gêne un peu.

c) Pas très bien, je n'aime pas les critiques.

d) Mal, ça me décourage.

4. La grille d'évaluation t'a-t-elle aidé à savoir quoi améliorer dans les textes ?

a) Oui, elle était très claire et utile.

b) Oui, mais parfois un peu compliquée.

c) Non, je ne l'ai pas trouvée utile.

5. Qu'as-tu pensé du temps passé à réécrire vos textes après les critiques ?

a) Très bien, ça valait la peine.

b) Bien, mais un peu long.

c) Pas terrible, c'était trop long.

d) Pas bien, je n'aime pas réécrire.

6. Comment trouves-tu le travail en groupe pendant l'évaluation par les pairs ?

a) Très agréable, j'aime travailler en groupe

b) C'est bien, mais parfois un peu difficile

c) Je n'aime pas travailler en groupe

7. As-tu trouvé que vos textes étaient meilleurs après l'évaluation par les pairs ?

- a) Oui, ils étaient beaucoup mieux
- b) Un peu mieux
- c) Pas vraiment différents

8. L'évaluation par les pairs t'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes erreurs ?

- a) Oui, cela m'a beaucoup aidé
- b) Oui, un peu
- c) Non, cela ne m'a pas aidé

9. Après l'évaluation par les pairs, as-tu trouvé plus facile d'écrire tes propres textes ?

- a) Oui, beaucoup plus facile
- b) Oui, un peu plus facile
- c) Non, pas du tout plus facile

10. Quel aspect de l'écriture as-tu trouvé le plus amélioré grâce à l'évaluation par les pairs ?

(Plusieurs réponses possibles)

- a) L'organisation de mes idées
- b) La grammaire et l'orthographe
- c) Le vocabulaire
- d) La créativité et l'originalité des idées
- e) Aucun changement

11. Comment te sens-tu maintenant quand tu écris, après cette expérience ?

- a) Plus sûr(e) de moi, j'aime écrire
- b) Un peu plus sûr(e) qu'avant.
- c) Pareil, rien n'a changé.
- d) Moins sûr(e), j'ai peur de faire des erreurs.

12. Souhaites-tu refaire ce type d'activité en classe ?

- a) Oui, souvent
- b) Oui, de temps en temps
- c) Non, rarement
- d) Non, jamais

Questionnaire destiné aux apprenants de 5^{ème} année primaire

Chers élèves,

Dans le cadre de notre recherche universitaire, nous étudions l'impact de l'évaluation par les pairs en classe de FLE. Après avoir participé à cette activité en classe, nous vous prions de répondre à ce questionnaire pour mesurer votre degré de satisfaction. Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

1. As-tu aimé travailler avec tes camarades pour relire et améliorer les textes (l'évaluation par les pairs) ?

- a) Oui, beaucoup
- b) Un peu
- c) Non, pas du tout

2. Comment t'es-tu senti(e) en donnant des conseils à tes camarades pour leurs textes pendant l'évaluation par les pairs ?

- a) Très bien, j'ai aimé aider.
- b) Bien, mais un peu timide.
- c) Pas très à l'aise, j'avais peur de mal faire.
- d) Mal, je n'aime pas donner de conseils.

3. Comment t'es-tu senti(e) en recevant des critiques de tes camarades ?

- a) Content(e), ça m'aide à m'améliorer.
- b) Bien, mais parfois ça me gêne un peu.
- c) Pas très bien, je n'aime pas les critiques.
- d) Mal, ça me décourage.

4. La grille d'évaluation t'a-t-elle aidé à savoir quoi améliorer dans les textes ?

- a) Oui, elle était très claire et utile.
- b) Oui, mais parfois un peu compliquée.
- c) Non, je ne l'ai pas trouvée utile.

5. Qu'as-tu pensé du temps passé à réécrire vos textes après les critiques ?

- a) Très bien, ça valait la peine.
- b) Bien, mais un peu long.
- c) Pas terrible, c'était trop long.
- d) Pas bien, je n'aime pas réécrire.

6. Comment trouves-tu le travail en groupe pendant l'évaluation par les pairs ?

- a) Très agréable, j'aime travailler en groupe
- b) C'est bien, mais parfois un peu difficile
- c) Je n'aime pas travailler en groupe

Annexes

7. As-tu trouvé que vos textes étaient meilleurs après l'évaluation par les pairs ?

- a) Oui, ils étaient beaucoup mieux
- b) Un peu mieux
- c) Pas vraiment différents

8. L'évaluation par les pairs t'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes erreurs ?

- a) Oui, cela m'a beaucoup aidé
- b) Oui, un peu
- c) Non, cela ne m'a pas aidé

9. Après l'évaluation par les pairs, as-tu trouvé plus facile d'écrire tes propres textes ?

- a) Oui, beaucoup plus facile
- b) Oui, un peu plus facile
- c) Non, pas du tout plus facile

10. Quel aspect de l'écriture as-tu trouvé le plus amélioré grâce à l'évaluation par les pairs ?

(Plusieurs réponses possibles)

- a) L'organisation de mes idées
- b) La grammaire et l'orthographe
- c) Le vocabulaire
- d) La créativité et l'originalité des idées
- e) Aucun changement

11. Comment te sens-tu maintenant quand tu écris, après cette expérience ?

- a) Plus sûr(e) de moi, j'aime écrire
- b) Un peu plus sûr(e) qu'avant.
- c) Pareil, rien n'a changé.
- d) Moins sûr(e), j'ai peur de faire des erreurs.

12. Souhaites-tu refaire ce type d'activité en classe ?

- a) Oui, souvent
- b) Oui, de temps en temps
- c) Non, rarement
- d) Non, jamais

Annexes

Questionnaire destiné aux apprenants de 5^{ème} année primaire

Chers élèves,

Dans le cadre de notre recherche universitaire, nous étudions l'impact de l'évaluation par les pairs en classe de FLE. Après avoir participé à cette activité en classe, nous vous prions de répondre à ce questionnaire pour mesurer votre degré de satisfaction. Nous vous assurons que vos réponses seront traitées de manière confidentielle. Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

1. As-tu aimé travailler avec tes camarades pour relire et améliorer les textes (l'évaluation par les pairs) ?

- a) Oui, beaucoup
- b) Un peu
- c) Non, pas du tout

2. Comment t'es-tu senti(e) en donnant des conseils à tes camarades pour leurs textes pendant l'évaluation par les pairs ?

- a) Très bien, j'ai aimé aider.
- b) Bien, mais un peu timide.
- c) Pas très à l'aise, j'avais peur de mal faire.
- d) Mal, je n'aime pas donner de conseils.

3. Comment t'es-tu senti(e) en recevant des critiques de tes camarades ?

- a) Content(e), ça m'aide à m'améliorer.
- b) Bien, mais parfois ça me gêne un peu.
- c) Pas très bien, je n'aime pas les critiques.
- d) Mal, ça me décourage.

4. La grille d'évaluation t'a-t-elle aidé à savoir quoi améliorer dans les textes ?

- a) Oui, elle était très claire et utile.
- b) Oui, mais parfois un peu compliquée.
- c) Non, je ne l'ai pas trouvée utile.

5. Qu'as-tu pensé du temps passé à réécrire vos textes après les critiques ?

- a) Très bien, ça valait la peine.
- b) Bien, mais un peu long.
- c) Pas terrible, c'était trop long.
- d) Pas bien, je n'aime pas réécrire.

6. Comment trouves-tu le travail en groupe pendant l'évaluation par les pairs ?

- a) Très agréable, j'aime travailler en groupe
- b) C'est bien, mais parfois un peu difficile
- c) Je n'aime pas travailler en groupe

7. As-tu trouvé que vos textes étaient meilleurs après l'évaluation par les pairs ?

- a) Oui, ils étaient beaucoup mieux
- b) Un peu mieux
- c) Pas vraiment différents

8. L'évaluation par les pairs t'a-t-elle aidé à mieux comprendre tes erreurs ?

- a) Oui, cela m'a beaucoup aidé
- b) Oui, un peu
- c) Non, cela ne m'a pas aidé

9. Après l'évaluation par les pairs, as-tu trouvé plus facile d'écrire tes propres textes ?

- a) Oui, beaucoup plus facile
- b) Oui, un peu plus facile
- c) Non, pas du tout plus facile

10. Quel aspect de l'écriture as-tu trouvé le plus amélioré grâce à l'évaluation par les pairs ?

(Plusieurs réponses possibles)

- a) L'organisation de mes idées
- b) La grammaire et l'orthographe
- c) Le vocabulaire
- d) La créativité et l'originalité des idées
- e) Aucun changement

11. Comment te sens-tu maintenant quand tu écris, après cette expérience ?

- a) Plus sûr(e) de moi, j'aime écrire
- b) Un peu plus sûr(e) qu'avant.
- c) Pareil, rien n'a changé.
- d) Moins sûr(e), j'ai peur de faire des erreurs.

12. Souhaites-tu refaire ce type d'activité en classe ?

- a) Oui, souvent
- b) Oui, de temps en temps
- c) Non, rarement
- d) Non, jamais

Résumé

Évaluateur comme évalué, telle est la position de l'apprenant dans le cadre de notre travail, qui met en évidence l'évaluation par les pairs au sein d'une classe de 5^{ème} année primaire, tout en défendant une approche collaborative de la production écrite, dans le but d'identifier l'impact de cette stratégie innovante sur l'enseignement-apprentissage du FLE. Une expérimentation a permis de mettre en évidence la progression de la compétence rédactionnelle, soutenue par une observation systématique et un questionnaire destiné aux apprenants pour recueillir leurs impressions sur le processus d'évaluation par les pairs. Les résultats issus de l'analyse des productions écrites, tant individuelles que collaboratives, avant et après l'intervention, indiquent une amélioration significative des difficultés rencontrées au début de notre recherche. De plus, grâce aux commentaires constructifs et pertinents, nous avons constaté un développement notable au niveau des écrits des apprenants, en accord avec la grille d'évaluation préétablie. Cependant, cette expérience ne néglige pas le rôle de l'enseignant, qui, bien qu'il ait traditionnellement occupé cette position de « monopoliste » de l'évaluation, est ici envisagé davantage comme un guide et un support pour les apprenants. Une contrainte a toutefois été notée : le temps de passage des apprenants, jugé trop long pour évaluer les travaux de leurs pairs, a été un facteur limitant.

Mots clés : évaluation par les pairs, approche collaborative, compétence rédactionnelle, production écrite.

Abstract

Evaluator and evaluated alike – this is the role of the learner in our study, which highlights peer assessment within a fifth-grade primary classroom while promoting a collaborative approach to written production. The aim is to identify the impact of this innovative strategy on the teaching and learning of French as a foreign language (FLE). An experimental phase helped to reveal the progression in writing skills, supported by systematic observation and a questionnaire given to learners to gather their impressions of the peer evaluation process. The results from the analysis of both individual and collaborative written productions, before and after the intervention, indicate a significant improvement in the difficulties initially encountered at the start of our research. Furthermore, thanks to constructive and relevant feedback, we observed notable development in learners' written work, in alignment with a pre-established evaluation grid. However, this experience does not overlook the teacher's role. Although the teacher has traditionally held a "monopolistic" position in evaluation, in this context, they are considered more as a guide and a support for learners. One constraint was nevertheless noted: the time taken by learners to assess their peers' work was considered too long and became a limiting factor.

Keywords: peer evaluation, collaborative approach, writing competence, written production.