

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة أبو بكر بلقايد

ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ ⵜⴰⵎⴰⵎⴻⵔⴰⵏ

UNIVERSITÉ DE TLEMCEEN



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème

**L'impact des consignes et des grilles
critériées dans le dispositif
d'évaluation de la compétence scripturale
chez les élèves de 3ème année moyenne.**

Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de master
Option : Didactique du FLE

Présenté par :

RAHMOUNI Chaimaa

Sous la direction de :

Pr. BENGHABRIT Mohammed Tewfik

Membres du jury :

- | | | |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------|
| - | Grade – Université Tlemcen | Président(e) |
| -BENGHABRIT Mohammed Tewfik | Grade – Université Tlemcen | Encadrant(e) |
| - | Grade – Université Tlemcen | Examineur.trice |

Année universitaire 2024-2025

Dédicace

Je dédie ce travail à mes chers parents, qui m'ont toujours soutenu avec force et affection. Je ne saurais jamais assez-vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi. Que vous soyez tous deux bénis avec une bonne santé.

Remerciements

*Je tiens, tout d'abord, à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de recherche, Monsieur **BENGHABRIT MOHAMMED TEWFIK**, pour sa disponibilité, ses orientations précieuses, sa bienveillance, ainsi que pour ses encouragements constants tout au long de la réalisation de ce travail. J'adresse également mes vifs remerciements aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce mémoire. Ma reconnaissance va aussi à Madame **BENMASSOUD**, enseignante au CEM **DAHMANI MOHAMMED**, pour m'avoir accueillie chaleureusement dans sa classe. Enfin, je remercie sincèrement toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, de près ou de loin.*

Table de Matières

Dédicace	I
Remerciements.....	II
Table de Matières	III
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII
Introduction	1
Partie 1 : Cadrage Théorique et Conceptualisation	7
Chapitre 1 :Les Consignes Pédagogiques et Leur Rôle dans L'apprentissage	8
1. Qu'est-ce que la consigne ?.....	9
1.1 La consigne comme concept pédagogique	9
1.2 La consigne selon les spécialistes.....	10
2. LES FONCTIONS DES CONSIGNES.....	10
2.1 Les consignes-buts :.....	10
2.2 Les consignes procédurales :	10
2.3 Les consignes de guidage :	11
3.1.1 Les consignes émises oralement :.....	11
3.1.2 Les consignes écrites :	11
3.1.2 Les consignes écrites :	Erreur ! Signet non défini.
3.1.3 Consignes ouvertes/fermées	12
4. Le rôle de l'enseignant dans la transmission des consignes	13
5. Composantes didactiques	13
5.1 La relation maître élève	14
5.2 La notion de contrat didactique	14
Chapitre 2 : Les grilles avec indicateurs dans la production écrite.....	17
1. Définition et fondements des grilles critériées	18

1.1. Qu'est-ce qu'une grille critériée	18
1.2. Pourquoi utiliser des grilles critériées en production écrite ?	18
1.3 Les types de grilles d'évaluation critériée	19
1.4 Étapes et exemple de constitution d'une grille critériée.	19
1.4.1 Les étapes de constitution d'une grille critériée.	19
3. La grille d'évaluation critériée : entre nécessité et efficacité	19
4. Les différents types de critères	20
5. Les critères d'évaluation et la grille d'évaluation	21
5.1 Les critères d'évaluation.....	21
5.2 : Pourquoi une grille d'évaluation ?	21
5.2.1 : A quoi servent-elles ?	21
6. Les catégories de grilles critériées.....	22
6.1 Les grilles d'évaluation de type analytique :	22
6.2 Les grilles d'évaluations de type globales.....	23
Chapitre 3 : La Compétence de l'écrit	34
1. La compétence de l'écrit et la consigne	25
1.1 définition de la compétence scripturale	25
1.2 La compétence scripturale comme objectif d'enseignement :	25
1.3 LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE	26
2. L'évaluation.....	26
2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?.....	26
2.2 Pourquoi évaluer ?	27
2.3 Les différents types d'évaluation.....	27
2.3.1 L'évaluation appelée sommative	27
2.3.2 L'évaluation certificative.....	27

2.3.4 L'évaluation critériée.....	28
2.3.5 L'évaluation diagnostique	28
2.4 Les fonctions d'évaluation	28
2.4.1 La phase du pronostic :.....	28
2.4.2 Le diagnostic :	28
2.4.3 L'inventaire :	28
2.5 Les étapes de l'évaluation :	28
2.5.1 Celle qui concerne l'intention :.....	29
2.5.2 La mesure :	29
2.5.3 Le jugement :.....	29
2.5.4 La décision :.....	29
2.6 Les niveaux de l'évaluation en classe de FLE.....	29
Partie 2 : Méthodologie et Enquête de Terrain	46
Chapitre 1 : Cadre et Environnement de L'enquête	47
2- Les outils de recueil les données	34
2.1 Grille d'évaluation.....	34
2.1.2. Rappel de la consigne	35
2.1.3 Les critères de réussite :	35
2.2 Entretien.....	36
Chapitre 2 : Analyse des Données, Interprétation et Résultats des Enquêtes	54
1. Analyse et interprétation des résultats des productions écrites adressé aux élèves .	40
1.2 Analyse des productions écrites	40
2. L'interprétation des résultats de groupe d'expérimentation et le groupe témoin	43
2.1. Analyse de la grille d'évaluation.....	43
2.2 Analyse des données recueillies dans l'entretien	62

Chapitre 03 : Synthèse	81
1. Synthèse des résultats	67
2. Conclusion du chapitre	68
CONCLUSION	84
Bibliographiques	88
ANNEXES	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : Mesures quantitatives relatives au critère 1 de la grille d'évaluation ..	43
Tableau N° 2 : Mesures quantitatives relatives au critère 2 de la grille d'évaluation..	44
Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives suivre l'ordre chronologique	45
Tableau N°4 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de passé composé.....	45
Tableau N°5 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de la voix Passive.....	46
Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives à l'inclusion d'un témoignage direct..	47
Tableau N°7 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de champ lexical	48
Tableau N°8: Mesures quantitatives relatives à la conclusion	49
Tableau N°9 : Mesures quantitatives relatives à la Cohérence et clarté	50
Tableau N°10 : Mesures quantitatives relatives à l'orthographe et présentation	51

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Choisir un titre accrocheur.....	43
Figure 02 : Introduction claire.....	44
Figure 03 : L'Ordre chronologique	45
Figure 05 : La voix passive	47
Figure 08 : La conclusion	50
Figure 09 : Cohérence et clarté.....	51
Figure 10 : Orthographe et présentation.....	52

Introduction

La réussite scolaire d'un élève repose sur un ensemble de facteurs interdépendants, à la fois didactiques, pédagogiques et cognitifs, qui conditionnent la réussite scolaire et l'engagement de l'élève. Parmi ces facteurs, la capacité de l'élève à comprendre et à suivre des consignes, ainsi que la manière dont ses productions sont évaluées par l'enseignant, revêt une importance capitale. Ces deux dimensions, souvent considérées comme allant de soi, jouent pourtant un rôle central dans le déroulement du processus d'apprentissage et dans la construction progressive des compétences.

En effet, tout apprentissage suppose ce dont l'élève est tenu de faire. Il ne peut progresser que s'il dispose de repères clairs, de consignes compréhensibles, et d'un cadre structuré qui oriente son travail. C'est à travers ce guidage que l'élève peut mobiliser ses acquis, construire de nouvelles connaissances et adopter des stratégies adaptées à la tâche. Sans cette orientation, le risque est grand qu'il se perde, interprète mal les consignes, ou réalise une tâche incomplète, voire hors sujet.

Ce guidage repose essentiellement sur deux piliers fondamentaux : la consigne pédagogique et la grille critériée d'évaluation. La première, loin d'être un simple ordre donné à l'élève, constitue une véritable boussole cognitive. Elle délimite le cadre de l'activité, explicite les objectifs à atteindre, précise les étapes à suivre et les attentes à satisfaire. Une consigne bien formulée facilite la tâche à l'élève, de planifier son travail et d'engager une réflexion pertinente. À l'inverse, une consigne floue, ambiguë ou mal adaptée au niveau de l'élève peut engendrer confusion, stress, ou découragement, et compromettre la qualité de l'apprentissage.

La grille critériée d'évaluation, quant à elle, joue un rôle complémentaire et tout aussi essentiel. Elle permet de rendre visibles et explicites les critères de réussite associés à la tâche. Elle offre à l'élève une vision claire des éléments sur lesquels il sera jugé, ce qui l'aide à mieux organiser son travail, à se fixer des objectifs concrets, et à s'autoévaluer. Sur le plan pédagogique, elle garantit une évaluation plus juste, plus objective et plus transparente, en limitant la subjectivité de l'enseignant et en assurant une cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est demandé et ce qui est évalué.

Dans cette perspective, consignes et grilles ne sont pas de simples outils administratifs, mais des instruments didactiques puissants qui influencent directement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur pertinence, leur clarté et leur adaptation au niveau

des élèves conditionnent non seulement la réussite des tâches proposées, mais aussi de les rendre autonomes et confiants.

Dans le secteur de l'éducation nationale en Algérie, et plus particulièrement au niveau de la 3e année moyenne, le grand défi auquel les enseignants sont confrontés est la consolidation de la compétence scripturale chez les élèves. Cette compétence, qui désigne la capacité à produire des textes écrits à la fois corrects sur le plan linguistique, cohérents dans leur organisation avec une pertinence au plan communicationnel, ne s'acquiert ni de manière intuitive ni instantanée. Elle nécessite un apprentissage progressif, structuré, et accompagné. A cet effet, la mise en branle de stratégies d'enseignement rigoureuses, basées sur des pratiques pédagogiques efficaces et sur une évaluation formative bien pensée, demeure essentielle. Dans cette logique, deux outils fondamentaux s'imposent comme leviers incontournables de la réussite : la consigne pédagogique et la grille d'évaluation critériée.

La consigne pédagogique devient alors fondamentale dans l'apprentissage en guidant l'élève et en structurant son action d'écrire. Pour être efficace, elle doit être claire, précise, adaptée au niveau des élèves et cohérente avec les objectifs d'apprentissage. De même, la grille d'évaluation critériée, bien plus qu'un outil de notation, aide l'élève à comprendre les attentes, à s'autoévaluer et à progresser. Toutefois, dans la pratique, ces outils sont souvent mal utilisés : consignes confuses, grilles absentes ou inadaptées, surtout en FLE. Ce décalage nuit à la progression des élèves, d'où la nécessité de concevoir des dispositifs pédagogiques mieux adaptés et plus formatifs.

Notre expérience personnelle et professionnelle, que ce soit en tant qu'apprenants ou lors de notre stage dans des établissements d'enseignement moyen, nous a permis de constater la réceptivité des consignes d'écriture, à structurer leurs textes et à répondre aux attentes implicites ou mal formulées. Nombre d'entre eux produisent des textes hors sujet, pauvres sur le plan linguistique ou incohérents du point de vue organisationnel. Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes rencontrent des difficultés dans l'évaluation des écrits, qui reste souvent subjective, intuitive et peu formatée.

Ce constat nous a conduits à formuler la problématique suivante :

Est-ce que les consignes, lorsqu'elles sont clairement énoncées, contribuent à orienter efficacement la compétence rédactionnelle des apprentis scripteurs ? Et quelles seraient les

retombées d'une grille d'évaluation avec des critères sur le rendement la compétence de l'écrit des élèves ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- L'élaboration de consignes précises et détaillées permet aux élèves de mieux comprendre les attentes, ce qui améliore leur compétence scripturale.
- L'utilisation de grilles d'évaluation répondant à des objectifs préétablis assure une évaluation plus objective et cohérente des productions écrites des élèves.

Notre recherche cherche à :

- Identifier les caractéristiques d'une consigne efficace en production écrite.
- Analyser l'influence des grilles d'évaluation critériées sur la performance des élèves.
- Proposer des outils didactiques adaptés pour l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale.

Ainsi, notre travail de recherche relève du domaine de la didactique du FLE, et plus précisément dans la problématique de l'évaluation des compétences scripturales au cycle moyen. Il comprend deux axes fondamentaux :

En ce qui concerne la première partie, elle est consacrée au cadrage théorique et conceptuel : nous explorerons les dimensions essentielles de notre étude qui sera scindée en trois chapitres.

Le chapitre (1) concernera les consignes pédagogiques. Nous y définirons la notion de consigne, ses différentes formes (orale / écrite ouvertes/ fermées, simples/ complexes, courtes/longues), et nous analyserons ses fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans cette perspective, nous aborderons aussi les composantes didactiques qui conditionnent l'efficacité de la consigne. Nous analyserons d'abord la relation maître/élève, en tant que cadre interactif dans lequel la consigne prend tout son sens, et qui peut renforcer ou freiner l'engagement de l'apprenant. Nous introduisons ensuite la notion de contrat didactique qui régit les attentes réciproques entre enseignants et élèves. Enfin, nous

étudierons l'impact des consignes sur les compétences de la compréhension et la production des élèves, en particulier en production écrite.

Le deuxième chapitre de notre travail portera sur Les grilles avec indicateurs dans la production écrite. Nous y définirons ce qu'est une grille critériée, ses fondements pédagogiques ainsi que ses fonctions dans le processus de l'évaluation formative. Nous analyserons les différents types de grilles (analytique, globale), les critères d'évaluation qu'elles mobilisent (technique, transversale, cognitive, émotionnelles et sociale) ainsi que les étapes de leur élaboration. Ce chapitre mettra également en lumière les effets positifs des grilles sur la qualité des productions des élèves, leur motivation et leur autonomie.

Le chapitre 3 traitera de la compétence de l'écrit en classe de FLE. Nous y définirons les aptitudes à l'écrit en tant qu'objectif fondamental de l'enseignement, en présentant ses composantes (linguistiques, référentielle, socioculturelle, cognitive) ainsi que les étapes de son développement chez l'élève. Aussi, la technique de la réécriture, de révision et aux stratégies pédagogiques permettant de renforcer cette compétence en classe. Dans un second temps, nous aborderons l'évaluation, ses finalités, ses différents types (sommativ, formative, diagnostique, critériées...) et ses fonctions (pronostic, diagnostic, inventaire). Nous décrirons également les étapes du processus évaluatif en classe de FLE, en soulignant l'importance d'une approche cohérente et formative pour accompagner efficacement les apprenants dans l'amélioration de leur processus scriptural.

Dans la partie II du présent mémoire, intitulée « Cadrage méthodologique, analyse et interprétation des données », nous développerons trois chapitres.

Le premier sera consacré au cadre et à l'environnement de notre enquête, où nous détaillerons le contexte d'enseignement, les établissements sélectionnés et les profils des élèves concernés. Nous y expliquerons la constitution des deux groupes d'observation : un groupe expérimental bénéficiant d'un enseignement basé sur des consignes explicites et des grilles d'évaluation précisées par des indicateurs, et un groupe témoin évalué selon des pratiques traditionnelles. Cette configuration comparée permettra de mesurer l'impact concret de ces outils pédagogiques sur les productions écrites des élèves.

Le deuxième chapitre analysera les données collectées grâce à des grilles d'évaluation, un entretien semi-directif avec un inspecteur et une analyse de corpus prélevé sur des productions réalisées par des élèves. Nous procéderons à une comparaison systématique des

résultats des deux groupes, en tenant compte de différents critères tels que le respect de la consigne, la cohérence et la richesse lexicale, pour en tirer une interprétation approfondie.

Enfin, le troisième chapitre, sera une synthèse des résultats obtenus, où nous mettrons en évidence l'importance du recours aux outils étudiés en proposant des recommandations pédagogiques concrètes pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la production écrite en français langue étrangère au cycle moyen.

Ce travail, que nous avons voulu à la fois rigoureux et ancré dans la réalité du terrain, vise à contribuer l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la production écrite dans le système éducatif algérien, en valorisant l'importance de deux leviers essentiels : la clarté des consignes et l'usage pertinent de grilles critériées.

Partie 1

Cadrage Théorique et Conceptualisation

Chapitre 1

Les Consignes Pédagogiques et Leur Rôle dans L'apprentissage

LES CONSIGNES DANS LES PRATIQUES DE CLASSE

1. Qu'est-ce que la consigne ?

1.1 La consigne comme concept pédagogique

-Selon le dictionnaire Larousse La consigne est une indication donnée à quelqu'un pour qu'il l'exécute (2004, P.88) ¹

-Selon le dictionnaire Robert quant à lui, il la présente t conçue comme une injonction rigoureuse qu'il faut respecter. (2005 , p.85) ²

-D'après le dictionnaire de l'académie française³: On appelle « Consigne », tout ordre qui permet d'instruit une sentinelle. La consigne se disait aussi dans les guerres à sentinelle qui est chargé d'enregistrer avec précision tous les étrangers qui entrent dans la Place. (1798, P.691)

-Par ailleurs, selon le dictionnaire de pédagogie Bordas, (1996)⁴, la consigne est attribuée aux recommandations des enseignants à l'égard des élèves dans le but de réaliser des tâches pédagogiques précises selon des attentes préétablies. L'objectif étant d'optimiser le rendement de ces derniers, selon un dispositif d'évaluation bien précis.

-En se référant au dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation (2007 : 72,73), cette notion veut dire le fait d'accomplir une tâche pédagogique lors d'une activité de classe. Elle constitue le carrefour par lequel tous les enseignants se rejoignent afin de mener les apprenants au but à atteindre. Dans le domaine scolaire, les consignes représentent la base de tout acte pédagogique et sur lesquelles les compétences sont installées puis développées.

-Vu sous un autre angle, le dictionnaire universel français et latin (dictionnaire de trévoux), la consigne renvoie encore une fois à la guerre et les recommandations très pointues données aux soldats afin de contrôler les entrées et sorties de tout étranger ainsi que les véhicules qui circulent dans les lieux de guerre. Les commis fouillent les véhicules et font un rapport détaillé à leurs chefs respectifs& c.Idem.' (1752, P.717)

¹ LAROUSSE (2004). Le Petit Larousse illustré. Paris : Larousse, p. 88.

² LE ROBERT (2005). Le Petit Robert de la langue française. Paris : Le Robert, p. 85.

³ La 5ème édition de Dictionnaire de l'Académie française en 1798.

⁴ BORDAS (1999). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.

1.2 La consigne selon les spécialistes

De nombreux auteurs se penchent sur les enjeux liés à la consigne scolaire. L'un des premiers et des principaux à s'y intéresser est **Jean-Michel Zakhartchouk**. Professeur de français de formation, il fait également partie de la rédaction de la revue Cahiers pédagogiques.⁵

Dans son article intitulé « Comprendre les énoncés et les consignes », Jean-Michel Zakhartchouk conçoit la consigne comme toute injonction adressée à des élèves à l'école en vue de réaliser une tâche donnée, qu'il s'agisse de lecture, d'écriture, de recherche, ou autre. (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 18).

De son côté, Amélie souligne que :

« Les consignes doivent être formulées de façon à ce que les élèves puissent les comprendre, se les approprier, et les mettre en pratique de manière efficace. En les suivant, l'élève saisit l'objectif de l'activité, ce qui lui donne du sens et constitue ainsi une source de motivation supplémentaire. » (Amélie, 2021)

2. LES FONCTIONS DES CONSIGNES

La consigne n'a pas qu'une seule fonction. En effet, tantôt elle permet d'entrer dans un apprentissage et tantôt elle sert à l'évaluer. Philippe Meirieu distingue d'ailleurs quatre fonctions principales de la consigne scolaire.

2.1 Les consignes-buts :

Ce sont des consignes qui fixent l'objectif à atteindre.

Par exemple « *Imagine une suite à cette histoire.* ». Ces consignes sont très répandues, ce sont celles qu'on s'attend généralement à trouver dans un exercice scolaire. L'élève sait exactement quelle est sa tâche dans ce cas.

2.2 Les consignes procédurales :

Elles concernent particulièrement les apprentissages et les activités de classe. C'est grâce à elles que l'on pourrait parvenir à l'objectif assigné.

⁵ Amélie Carrière. Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves. Education. 2021. (dumas-04122459)

Par exemple : « *Entourez les pronoms dans le texte* »

Le but est de repérer les pronoms pour mieux les distinguer, la forme de repérage n'est pas ce qui est important (on aurait aussi bien pu demander de souligner).

2.3 Les consignes de guidage :

Elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis, de le mettre en garde contre les défaillances. Les consignes - guidage sont bien souvent auxiliaires à d'autres consignes car elles ne proposent pas de tâche matérielle à effectuer, données, ainsi qu'à évaluer leur impact sur la compréhension et la réalisation des tâches, tant sur le plan conceptuel que procédural.

3.1.1 Les consignes émises oralement :

Ces dernières sont les plus fréquentes dans l'enseignement. Elles ne se contentent pas d'expliquer la réalisation d'une tâche et à gérer le comportement des élèves, entre autres. Cependant, leur principal inconvénient est qu'elles ne persistent pas dans le temps.

Cette forme de consigne est-elle réellement suffisante pour expliquer la réalisation d'une tâche aux élèves ?

Elles sont généralement simples et pratiques et faciles à retenir. La consigne orale, si elle est claire et concise, est suffisante pour une bonne compréhension des élèves.

Aussi, elle propose des tâches diversifiées car la consigne orale entraîne alors une surcharge cognitive : on donne trop d'informations et les enfants ne retiennent seulement celle qui fut donnée antérieurement.

3.1.2 Les consignes écrites :

- Des phrases qui peuvent être plus ou moins longues.
- Elles peuvent revêtir la forme de pictogrammes et de schémas

Ces consignes restent à la portée de l'élève qui peut les consulter à tout moment, que ce soit durant l'exécution de la tâche ou une fois celle-ci achevée. Elles contribuent également au développement de l'autonomie, à condition que les élèves soient suffisamment entraînés à comprendre et interpréter correctement une consigne.

3.1.3 Consignes ouvertes/fermées

Les consignes dites ouvertes :

Elles apportent un guidage faible. Les consignes sont volontairement implicites pour laisser l'enfant développer sa propre réflexion.

- Ces consignes contribuent à devenir autonome.
- Développent l'esprit critique des apprenants et leur capacité à réfléchir.
- L'élève est l'élément principal de l'action pédagogique.

Les consignes dites fermées :

Elles offrent un guidage très fort, ne laissant à l'élève qu'une seule voie possible pour accomplir la tâche. Ce type de consignes limite généralement les options de réponse, réduisant ainsi la marge de liberté dans le raisonnement ou la résolution.

- Facilitent la correction de l'enseignant.
- Favorisent un meilleur taux de réussite chez les élèves.
- Elles peuvent être simples comme elles peuvent être complexes
- Elles peuvent aussi être courtes ou longues

Les auteurs Travaillent avec méthode définissent une consigne comme une phrase courte. Or ce n'est pas toujours le cas. Dans l'esprit de la plupart des enseignants, une bonne consigne se doit d'être courte afin d'éviter les difficultés de compréhension. Les consignes longues sont donc considérées comme complexes.

En effet, une consigne longue peut contenir plusieurs éléments, l'élève a alors l'obligation de repérer les différentes parties de la consigne. La longueur d'une consigne nécessite une plus grande concentration chez l'élève, les efforts à fournir sont plus importants.

Néanmoins, il semble assez réducteur de situer le niveau de difficulté d'une consigne à sa longueur.

Les consignes À faible/ fort guidage

J.-M. Zakhartchouk insiste sur la nécessité de varier l'usage des consignes à savoir, celles à guidage qui sont accompagnées d'explications détaillées et de nombreux conseils avec celles à guidage faible, qui comportent une part d'implicite.

Les consignes guidantes semblent être réservées à des moments précis, en début d'apprentissage. Elles n'indiquent pas seulement ce que l'élève doit faire, mais peuvent l'orienter dans le choix de procédures, de stratégies.

4. Le rôle de l'enseignant dans la transmission des consignes

La simple lecture de la consigne ne garantit pas sa compréhension. Il revient à l'enseignant de s'assurer que tous les élèves l'ont bien saisie, en la reformulant avec un vocabulaire accessible, en illustrant ses propos par des exemples concrets et en encourageant les élèves à poser des questions. Des activités spécifiques peuvent également être mises en place pour soutenir une compréhension active et approfondie de la tâche attendue.

Par ailleurs, l'enseignant ne se limite pas à transmettre la consigne : il doit aussi accompagner les élèves dans la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Cela suppose de les aider à organiser leur travail, à mobiliser les ressources appropriées et à gérer efficacement leur temps.

Enfin, la maîtrise de l'art de formuler et de transmettre les consignes relève d'un processus évolutif. Elle nécessite de la part de l'enseignant une réflexion continue et une capacité d'adaptation aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves. Cette adaptation contribue directement à une meilleure appropriation des tâches et, par conséquent, à une amélioration des performances scolaires.

5. Composantes didactiques

Certains aspects didactiques sont à prendre en compte si l'on veut améliorer la qualité des consignes données. Il s'agit de préciser le rôle du maître et celui de l'élève lors de la passation de consignes. Ceci nous mènera à nous interroger sur le contrat didactique mis en place et ses conséquences sur le suivi des consignes. Enfin, je m'interrogerai sur les spécificités des consignes mathématiques, notamment en relation avec le vocabulaire employé.

5.1 La relation maître élève

Toutes les définitions du mot consigne s'accordent à souligner le caractère injonctif de cette dernière. Conséquence directe, la relation maître-élève est alors asymétrique. Les rôles sont déterminés, le maître est le concepteur, l'utilisateur, l'énonciateur de la consigne, l'élève est le récepteur passif de cette consigne

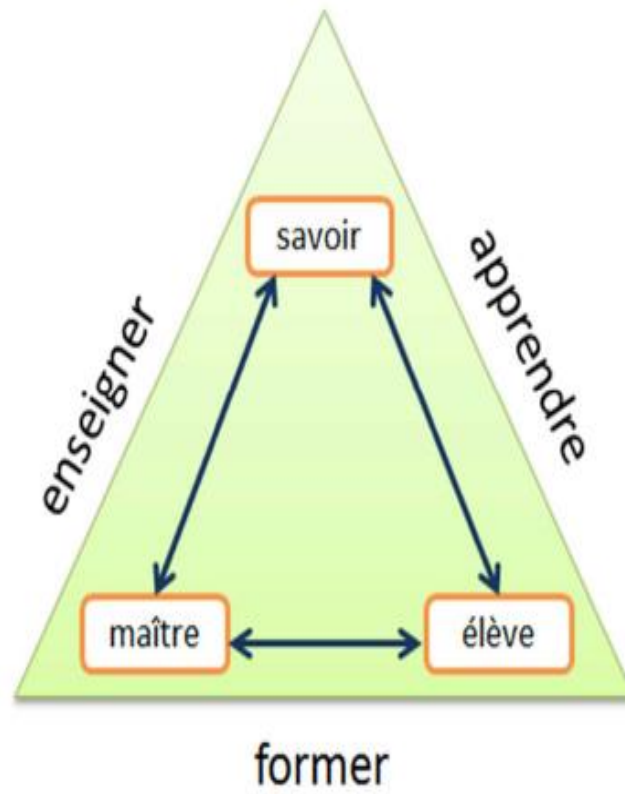
Cette inégalité dans le pôle maître élève du triangle didactique met en relief la hiérarchie entre le maître et ses élèves. C'est une des raisons pour lesquelles les consignes sont ressenties parfois comme des ordres contraignants. Il est important pourtant que les 13 élèves s'approprient les consignes pour une plus grande autonomie. On peut mentionner des situations où la consigne serait élaborée collectivement. Ce travail facilite la dévolution de la tâche à effectuer.

5.2 Notion de contrat didactique

Selon Guy Brousseau, le contrat didactique est toutes les réactions que l'enseignant attend de l'élève, et réciproquement, ceux que l'élève attend de l'enseignant. Cette interaction Enseignant/Apprenant/Enseignant est d'une grande importance dans la consigne.

Il s'agit donc d'un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître (le maître « fait » le cours, les élèves des exercices).

Les interactions se nouant dans le cadre de ce contrat peuvent être symbolisées par le triangle ci-dessus.



Chapitre 2

Les grilles avec indicateurs dans la production écrite

1. Définition et fondements des grilles critériées

1.1. Qu'est-ce qu'une grille critériée

Une grille critériée est un instrument d'évaluation méthodique et structuré utilisé pour évaluer avec précision des éléments, des performances, des produits, des projets ou des candidats en fonction de critères d'évaluation prédéfinis.

Cette approche repose sur des éléments clés tels que des critères d'évaluation spécifiques, des indicateurs mesurables, une échelle de notation et des descripteurs de performance. Elle vise à garantir une évaluation objective, transparente et cohérente en se basant sur des normes précises, ce qui est essentiel dans des contextes où des évaluations équitables et fondées sur des critères sont nécessaires.

« Les grilles critériées sont des outils d'évaluation qui permettent d'apprécier et de mesurer les apprentissages et les compétences des élèves. Les évaluateurs peuvent ainsi définir clairement leurs attentes et concentrer leurs interventions sur l'essentiel. »

1.2. Pourquoi utiliser des grilles critériées en production écrite ?

La grille d'évaluation critériée est utilisée pour des modalités d'évaluation ouvertes ou de réponses élaborées (exposé oral, production écrite longue, projet de groupe...).

Elle présente des intérêts :

Pour l'évaluateur :

- Elle contribue à simplifier et à harmoniser le processus d'évaluation et d'améliorer l'objectivité. Elle limite la part de subjectivité en réduisant les écarts possibles entre différents évaluateurs ou entre les travaux évalués.
- Elle permet à l'équipe enseignante de formaliser et de partager clairement les modalités et critères d'évaluation.

Pour l'évalué :

- Lorsqu'elle est formulée en amont de la tâche ou de la passation de l'épreuve, elle permet de cerner clairement les attentes de l'enseignant en matière d'acquis d'apprentissage visés (AAV).
- Elle rend les critères d'évaluation clairs et accessibles.
- Elle aide à comprendre et d'accepter la notation.
- Elle constitue un bon support aux feedbacks quand elle est accompagnée de commentaires.

⁶ Dominguez, D., Maitre, J.P. & Pouille, J. (2019). *Comment réaliser pas à pas une grille d'évaluation critériée ?*
Université de Lausanne : Centre de Soutien à l'Enseignement

- Elle favorise l'acquisition de la capacité à s'auto-évaluer

1.3 Les types de grilles d'évaluation critériée ⁷

Les grilles d'évaluation critériée se déclinent généralement en deux types : celles holistiques et celles analytiques, ces dernières pouvant être soit globales, soit centrées sur des tâches spécifiques.

Le terme « global » fait référence aux grilles qui s'appuient sur des critères et des descripteurs généraux, permettant ainsi d'évaluer toute compétence de nature similaire. Par exemple, une grille globale peut être utilisée pour apprécier une prestation orale face à un auditoire.

Contrairement aux grilles globales, les grilles à tâches spécifiques ne peuvent être utilisées que pour évaluer une performance bien déterminée. Par exemple, pour corriger un texte écrit où l'on demande simplement à l'apprenant de se présenter, une grille globale adaptée suffit. En revanche, l'évaluation d'un texte argumentatif nécessite une grille à tâche spécifique, car ce type d'écrit obéit à des structures et des caractéristiques particulières.

1.4 Étapes de constitution d'une grille critériée.

1.4.1 Les étapes de constitution d'une grille critériée.

1. Sélectionner les acquis d'apprentissage visés (AVV) à évaluer.
2. Identifier et formuler des critères d'évaluation observable.
3. Établir une échelle de niveaux de performance.
4. Décrire des performances relevant de chaque niveau.
5. Envisager les compétences de rendu global, afin de pondérer.
6. Pondérer les critères / attribuer un barème.

3. La grille d'évaluation critériée : entre nécessité et efficacité ⁸

La grille d'évaluation est « Un outil d'analyse d'un critère à travers des indicateurs précis » (X, Roegiers, 2010, p271). Pour Jonsson et Slingby, il s'agit d'un outil de notation pour une évaluation qualitative d'un travail authentique ou complexe réalisé par un apprenant ».

Son intégration dans le processus d'apprentissage de la production écrite en FLE relève d'une logique d'évaluation formative. Des grilles critériées bien conçues et adaptées jouent un rôle essentiel dans la régulation des apprentissages. Elles fournissent un cadre structurant qui aide à identifier les difficultés, à y remédier, et à accompagner les élèves vers la réussite des tâches demandées.

⁷ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

⁸ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

4. Les différents types de critères

Pour réussir une évaluation par les pairs, il est essentiel de définir des critères pertinents, susceptibles de structurer et d'orienter efficacement le processus évaluatif. Les types de critères les plus couramment utilisés, ainsi que leurs avantages spécifiques, sont présentés ci-dessous :

Critères relevant de la quantité : Il s'agit de critères mesurables, souvent exprimés en nombres ou en pourcentages. Par exemple, le nombre de sources utilisées dans un article, le temps de réponse à une question, etc. Ces critères sont utiles pour des évaluations objectives où les données numériques sont importantes.

Critères relevant de la qualité : Ces critères portent sur des dimensions plus subjectives telles que la qualité de l'argumentation, la clarté de l'exposition ou l'originalité du contenu. Leur évaluation requiert une certaine expertise de la part des pairs, mais elle représente une réelle valeur ajoutée pour le développement des compétences complexes.

Les critères ayant trait à la performance sont utilisés souvent dans le cadre de l'évaluation de présentations orales ou de compétences pratiques, ces critères se basent sur la manière dont une tâche est exécutée. Ils peuvent inclure des éléments comme la fluidité de la parole, la cohérence des idées, ou l'efficacité de la démonstration.

Quant aux critères relatifs aux comportementaux, ils sont particulièrement pertinents pour les travaux en groupe, ces critères évaluent des aspects comme la contribution de chaque membre au travail collectif, le respect des délais, ou encore la communication au sein de l'équipe.

Cependant, les critères basés sur les Compétences sont dans certains cas, l'objectif principal de l'évaluation par les pairs peut être de mesurer le niveau de compétence acquis dans un domaine particulier. Ces critères sont particulièrement utiles dans des formations professionnelles ou techniques où des compétences spécifiques sont requises.

Ces critères peuvent être décomposés en :

Compétences Techniques : Évaluer des compétences spécifiques au domaine d'étude, comme la maîtrise d'un langage de programmation en informatique, la précision en expérimentation en sciences, ou la qualité de la recherche en sciences sociales.

Compétences Transversales : Évaluer des compétences qui sont utiles dans plusieurs domaines, comme la capacité à travailler en équipe, la communication, et le leadership.

Compétences Cognitives : Apprécier des compétences telles que la capacité à résoudre des problèmes, à faire preuve de pensée critique et à analyser des situations de manière approfondie.

Compétences émotionnelles et sociales : Évaluer la capacité à gérer les émotions, à établir des relations positives avec les autres et à être conscient de soi-même.

Chaque type de critère comporte ses propres forces et faiblesses, et leur pertinence varie selon le contexte d'évaluation et les finalités pédagogiques poursuivies. Dans le chapitre suivant, nous aborderons la manière de concevoir une grille d'évaluation capable d'articuler efficacement ces divers critères.

5. Les critères d'évaluation et la grille d'évaluation

5.1 Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation représentent des niveaux d'appréciation en lien direct avec les objectifs définis par le programme d'enseignement. Ils permettent à l'enseignant de clarifier les objectifs attendus dans une tâche donnée, de produire une évaluation précise et détaillée, et de faciliter ainsi la correction des productions des élèves.

Les critères constituent des repères qui permettent de définir les objectifs d'une tâche. Ils prennent la forme de questions simples accompagnées de propositions précises, afin d'aboutir à une évaluation rigoureuse. Ils aident ainsi l'enseignant à apprécier le degré d'acquisition des apprentissages. Elles servent plutôt à réparer des procédures.⁹

5.2 : Pourquoi une grille d'évaluation ?

La grille d'évaluation critériée est élaborée en fonction des objectifs pédagogiques fixés. L'enseignant conçoit cette grille en tenant compte de la consigne de la tâche et du niveau de l'apprenant. Cet outil d'évaluation permet ainsi de produire un résultat précis et bien défini.

5.2.1 : A quoi servent-elles ?

Les grilles d'évaluation sont des outils permettant d'évaluer les réponses des élèves à des tâches complexes et ouvertes.

Ces grilles partagent deux caractéristiques essentielles :

Tout d'abord, elles fournissent des informations sur les critères à rechercher dans la performance de l'élève, afin d'identifier les qualités à évaluer. Ensuite, elles incluent des descriptions de différents niveaux de qualité de la performance de l'élève pour aider à juger cette performance.

Les grilles d'évaluation peuvent être utilisées tant à des fins sommatives que formatives, ce qui influence leur conception :

- Les grilles sommatives sont souvent holistiques, adaptées à une tâche spécifique et comportent peu de niveaux de qualité pour garantir la fiabilité de l'évaluation.
- Les grilles formatives, en revanche, sont analytiques, s'appliquent à des tâches similaires

⁹ Harfouche Fouad, l'évaluation en question : la compétence de la production écrite en classe du français langue étrangère (FLE), université de El Hadj Lakhdar - Batna, 2007-2008, p.44.

et comportent plusieurs niveaux de qualité, afin de favoriser l'autorégulation des élèves à travers l'utilisation des grilles.

Les recherches sur la fiabilité des grilles indiquent que la fiabilité intra évaluateur est généralement satisfaisante. Toutefois, la fiabilité inter évaluateurs (comparaison des évaluations réalisées par différents évaluateurs) reste souvent insuffisante. Cela montre que les grilles, bien qu'utiles, ne suffisent pas à garantir une fiabilité inter évaluative optimale sans l'ajout d'exemples ou d'une formation préalable pour assurer un étalonnage adéquat.

6. Les catégories de grilles critériées

Nous pouvons distinguer deux genres de grilles :

- Les grilles d'évaluation visant l'analyse.
- Celles qui relèvent d'un domaine global.

6.1 Les grilles d'évaluation de type analytique :

*« Ces grilles contiennent une liste de critères accompagnées d'échelle d'appréciations qui expriment différents niveaux de maîtrise ».*¹⁰

Ce type de grille d'évaluation est utilisé dans le cadre de l'évaluation diagnostique afin d'identifier les points forts et les points faibles de l'apprenant. Il permet également à ce dernier de s'autoévaluer et de mieux repérer ses erreurs en vue de les corriger.

a) Les grilles d'uniformes :

Ces grilles, de type analytique, fournissent des informations précises sur le niveau de maîtrise de chaque critère. Ce degré de maîtrise permet à l'évaluateur d'obtenir un résultat détaillé et rigoureux.

b) Les grilles à l'échelle dichotomique :

Ces grilles regroupent un ensemble de critères détaillés qui permettent à l'enseignant d'évaluer précisément le niveau d'acquisition des apprentissages et de mieux ajuster son enseignement en fonction des besoins repérés.

c) Les grilles à l'échelle descriptive :

¹¹ *« Dans ce type de grilles, chaque critère est accompagné de descriptions claires et concises, ce qui permet à l'enseignant d'identifier précisément les difficultés de l'élève et d'adapter son intervention en fonction des besoins identifiés. »*

¹⁰ Zizi Naouel, l'évaluation de la production écrite en langue française le cas des élèves de la troisième année secondaire, l'université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, 2015-2016, p.51.

¹¹ Ibid, p.52.

Ces grilles regroupent plusieurs critères d'évaluation, formulés de manière détaillée. Ils permettent à l'enseignant d'apprécier avec précision le niveau d'acquisition des apprentissages et de réguler son enseignement en conséquence.

6.2 Les grilles d'évaluations de type globales

¹²« Dans ces grilles d'évaluation chaque échelon contient plusieurs critères à la fois qui lui confèrent un caractère global ».

Il s'agit d'un tableau structuré en échelons, chacun regroupant un ensemble de critères permettant d'analyser aussi bien les productions écrites qu'orales, dans le but d'évaluer les compétences acquises par l'élève.

¹² Zizi Naouel l'évaluation de la production écrite en langue française le cas des élèves de la troisième année secondaire l'université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, 2015-2016, p. 52

Chapitre 3

La Compétence de l'écrit

1. La compétence de l'écrit et la consigne

1.1 définition de la compétence scripturale¹³

Daumay (2016) conçoit la compétence dans le secteur de l'éducation puisqu'elle vise à améliorer les capacités de l'apprenant en fonction des attentes des apprentissages.

Sa conception influence les caractéristiques singulières de l'objet enseigné, et, par l'intermédiaire de l'intérêt des chercheurs et de son appropriation par les praticiens, les caractéristiques des dispositifs didactiques à privilégier.

En ce qui concerne l'écriture et la CS de l'apprenant, deux auteurs principaux, ayant œuvré entre autres durant les premières années du champ disciplinaire de la didactique du français (Dabène, 2015), sont principalement cités, encore aujourd'hui, comme présenté plus loin, dans la section méthode.

1.2 La compétence scripturale comme objectif d'enseignement :¹⁴

On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire développant la technicité dans l'acte d'écrire.

Les composantes de chacun de ses éléments constituent autant d'objectifs d'enseignement. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement d'apprendre les règles d'une transcription graphique mais de maîtriser les différents aspects de l'écrit. Les composantes de cette compétence peuvent s'analyser :

- En termes de savoirs linguistiques, de nombreuses études ont mis en évidence l'importance d'ajuster les connaissances en langue et en production de textes. Comme le souligne HALTE (1988), l'écriture d'un texte « est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement ». On demande à l'élève d'écrire, souvent à partir d'une production orale, l'oral constituant, au début de l'apprentissage de l'écrit, une médiation nécessaire, sans lui dispenser un enseignement ni sur le fonctionnement des textes autrement qu'en termes de planification préalable, ni sur les aspects communicatifs et pragmatiques des différents types de textes (8).

En ce qui concerne la dimension sémiotique, nous verrons plus loin, à titre d'exemples, l'intérêt que peut présenter un travail sur le signifiant graphique dans ses relations avec le signifiant phonique. Il s'agit ici d'acquérir des connaissances en langue renvoient principalement à la aux éléments non verbaux tels que la calligraphie, la typographie ou encore la mise en page de l'espace d'écriture.

¹³ Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 161–178.

¹⁴ Dabène Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. pp. 9-22;

De nombreux messages visuels actuels, notamment publicitaires, témoignent d'une nouvelle réflexion sur ces dimensions sémiotiques, en cherchant à redonner du sens aux signes et à combiner éléments textuels et visuels.

1.3 LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE ¹⁵

Selon Albert, elle fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes), à des degrés divers de la production qui sont :

Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale. C'est l'habileté à interpréter et à appliquer les règles linguistiques dans une situation de communication.

Une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et leurs relations dans une situation de communication.

Une compétence socioculturelle : connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interactions entre les institutions et les connaissances diverses.

Une compétence cognitive : qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition visant à apprendre la langue.

2. L'évaluation

2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

Selon Hadj. Charles :

¹⁶ « On peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie »

Ici, l'enseignant est amené à évaluer les textes des apprenants, que ce soit sur le plan de la forme ou du contenu, en s'appuyant sur une grille de critères d'évaluation. Cette démarche permet d'apprécier le niveau de compétence rédactionnelle propre à chaque scripteur.

Il est opportun de définir le terme « évaluation » afin de mieux le situer dans son contexte et de mieux comprendre son rôle dans les épreuves de langue. **Selon Cuq**, l'évaluation

Dans les épreuves du DELF / DALF, **selon le CECRL**

¹⁷ « Il est recommandé cependant dans les examens du DELF/DALF, que l'évaluation se fasse par le biais de la codification par notes lors des sessions préconisées par le CECR. Il s'agit

¹⁵ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

¹⁶ Hadji, Ch. (1997). L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages. Paris : ESF, 128 p.

¹⁷ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer

d'une évaluation sur les quatre compétences (Compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral et production de l'oral) au moment de la passation. »

Cette conception de l'évaluation met en évidence son association systématique à l'attribution d'une note, considérée comme le moyen concret de mesurer la performance acquise. L'apprentissage y est perçu comme uniquement quantifiable à travers une notation, réduisant ainsi l'évaluation à une série de chiffres attribués par une tierce personne.

2.2 Pourquoi évaluer ?¹⁸

Selon Goupil et Lusignan, l'évaluation joue un rôle essentiel dans la régulation des apprentissages en permettant de corriger, réorienter et améliorer les conditions d'enseignement. En contexte scolaire, elle nous aide à avoir un recueil d'informations sur divers aspects, tels que le fonctionnement du système éducatif, les aptitudes et les compétences des élèves, entre autres.

C.Tagliante (2001) distingue trois manières d'évaluer :

- **le pronostic** : qui sert principalement à orienter l'apprenant,
- **le diagnostic** : qui sert à réguler
- **l'inventaire** : qui sert principalement à certifier. C'est vers cette dernière fonction que les objectifs des enseignements s'orientent.

2.3 Les différents types d'évaluation¹⁹

2.3.1 L'évaluation appelée sommative

Consiste à mesurer les acquis de l'apprenant à travers une note. Elle est la forme d'évaluation la plus répandue, car la plus fréquemment utilisée dans les systèmes éducatifs.

2.3.2 L'évaluation certificative

a pour objectif de valider la maîtrise des connaissances en vue de prendre une décision finale, comme la réussite ou l'échec à une épreuve ou un cycle d'apprentissage.

2.3.3 L'évaluation formative

Repose sur des tests continus dont les résultats orientent la formation pour améliorer les apprentissages en cours. Elle vise à soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage, en identifiant ses besoins et en ajustant l'enseignement en conséquence.

¹⁸ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

¹⁹ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

2.3.4 L'évaluation critériée

Consiste à comparer les performances de l'élève à une série d'objectifs clairement définis. Elle permet de situer l'apprenant par rapport à un niveau de maîtrise attendu, indépendamment des

2.3.5 L'évaluation diagnostique

A pour objectif principal d'identifier les compétences déjà maîtrisées ainsi que celles qui ne le sont pas encore, afin d'adapter la remédiation.

2.4 Les fonctions d'évaluation

Nous présentons ici les procédures évaluatives liées à la fonction pronostique, la fonction diagnostique et la fonction d'inventaire. Chacune de ces fonctions sera développée et détaillée dans les sections qui suivent.

2.4.1 La phase du pronostic :

Lors de cette phase, il est question de mesurer les prérequis de l'élève avant le début d'une séquence d'apprentissage, généralement à travers un test court. Elle permet d'identifier ses points forts et ses points faibles de l'apprenant.

2.4.2 Le diagnostic :

La phase du diagnostic vise à mesurer et quantifier les compétences de l'élève afin d'identifier ses difficultés. L'enseignant propose alors des exercices de contrôle ciblés, dans le but de remédier aux points faibles, d'ajuster sa démarche pédagogique, son programme et sa méthode. Cette évaluation permet à l'élève de progresser dans son apprentissage et de développer ses connaissances de manière plus efficace.

2.4.3 L'inventaire :

La fonction d'inventaire intervient à la fin d'un parcours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de mesurer les acquis de l'élève et de vérifier si les objectifs pédagogiques ont été atteints. Cette évaluation sert également à décider du passage en classe supérieure ou de l'attribution d'un diplôme.

2.5 Les étapes de l'évaluation :

Nous pouvons distinguer les phases suivantes :

2.5.1 Celle qui concerne l'intention :

La première étape consiste à définir les objectifs de l'évaluation.

L'évaluation formative permet à l'enseignant d'ajuster et de réguler les prochaines séquences d'apprentissage en fonction des besoins des élèves.

2.5.2 La mesure :

La deuxième étape consiste à recueillir des informations sur les acquis des élèves. Cela peut se faire à travers des grilles d'évaluation ou d'auto-évaluation, ainsi que par des exercices de contrôle dans le cadre de l'évaluation formative. L'évaluation sommative, quant à elle, repose sur des tests administrés par l'enseignant. Cette étape peut avoir lieu pendant la séquence d'apprentissage, à la fin de celle-ci, ou encore à la fin de l'année scolaire. Elle permet à l'enseignant de vérifier les acquis de l'élève à différents moments du parcours.

2.5.3 Le jugement :

Dans cette troisième étape, l'enseignant observe l'élève en situation de classe et évalue les résultats obtenus aux exercices et aux contrôles dans le cadre de l'évaluation formative. Il analyse ensuite la progression de l'apprentissage réalisée, comme le permet l'évaluation sommative. Cette phase d'analyse du travail de l'élève aboutit à un résultat final, généralement obtenu à travers un examen.

2.5.4 La décision :

À cette étape, l'enseignant prend une décision en fonction des résultats obtenus. Grâce à l'évaluation formative, il peut adapter ses stratégies d'enseignement pour favoriser la progression des apprentissages. Avec l'évaluation sommative, il décide si l'élève peut passer à l'unité didactique suivante et établit un bilan final. Cette étape permet à l'enseignant d'améliorer ses méthodes et de déterminer si l'élève a réussi ou échoué.

2.6 Les niveaux de l'évaluation en classe de FLE²⁰

L'évaluation des productions écrites s'effectue généralement à deux niveaux distincts :

²⁰ Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183

- Le premier concerne le syntagme et la phrase, en prenant en compte les écarts relatifs à plusieurs aspects : orthographe, lexique, syntaxe, fautes de langue, impropriétés, etc.
- Le second niveau porte sur des éléments plus globaux comme la cohérence, la cohésion du texte, l'organisation des informations et la progression thématique.

Le premier niveau est plus aisé à évaluer de manière objective, car l'enseignant peut s'appuyer sur des règles linguistiques établies et des normes claires. En revanche, lorsqu'il s'agit d'apprécier les dimensions textuelles plus complexes, l'évaluateur mobilise d'autres outils plus subjectifs tels que son intuition, son expérience professionnelle, ainsi que sa propre conception de ce qu'est un texte « bien écrit ».

Partie 2

Méthodologie et Enquête de Terrain

Chapitre 1

Cadre et Environnement de L'enquête

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord présenter notre corpus, en détaillant le terrain d'étude ainsi que l'échantillon sélectionné. Ensuite, nous exposerons le déroulement de l'expérimentation ainsi que le questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen. Nous procéderons d'abord à l'analyse des productions écrites, avant d'aborder celle de l'entretien.

1. Présentation rédactions :

Nous avons analysé des productions écrites afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de notre problématique sur l'impact d'une grille d'évaluation critériée sur le rendement des élèves en production écrite. Avant d'examiner les copies des apprenants, nous commencerons par présenter le corpus. Nous poursuivrons ensuite avec le déroulement de l'expérimentation, en rappelant la consigne ainsi que la grille d'évaluation utilisée.

2. Présentation du corpus

Dans le but de tester l'effet de la grille critériée sur l'évaluation de la production écrite par l'enseignant, nous avons choisi un groupe d'élèves de 3ème année du cycle moyen.

3. Le terrain :

Notre expérimentation a été réalisée au CEM « DAHMANI MOHAMED », situé à NEDROMA. KHORIBA, dans la wilaya de Tlemcen. L'établissement compte un total de 707 élèves inscrits.

4. L'échantillon :

Ce travail a été fait au niveau de l'enseignement moyen, il a pour objectif d'analyser les productions écrites des apparents de 3ème année moyenne au Cem « DAHMANI MOHAMED » la population ciblée est un groupe de 26 élèves. L'âge de ces apprenants varie entre 13 et 14 ans.

5. Le corpus :

Tout d'abord, nous avons demandé aux élèves de rédiger un fait divers. Ensuite, nous avons évalué leurs productions écrites à l'aide d'une grille d'évaluation. Enfin, nous avons présenté les critères de réussite aux élèves.

6. Le déroulement de l'expérimentation :

Cette expérimentation a été réalisée auprès d'un groupe d'élèves de 3ème année moyenne, composé de 26 élèves. La classe a été divisée en deux groupes de 13 élèves chacun : l'un avec des consignes minimales et l'autre avec des consignes détaillées. Nous avons ensuite demandé à ces élèves de rédiger un fait divers.

2- Les outils de recueil les données

Pour notre recherche, nous avons utilisé trois techniques différentes pour recueillir les données : la grille d'évaluation, l'entretien, et l'analyse des productions écrites. Nous avons conçu une grille critériée pour évaluer les productions des élèves de manière objective. L'entretien avec l'enseignant nous a permis de mieux comprendre les difficultés rencontrées en classe. Enfin, l'analyse des copies des élèves nous a aidés à repérer leurs erreurs et à voir comment ils comprennent et appliquent les consignes données.

2.1 Grille d'évaluation

Dans notre étude, nous avons élaboré une grille d'évaluation comprenant plusieurs critères d'analyse. Voici le modèle de la grille d'évaluation destinée aux enseignants.

Critères	Excellent (2-3 pts)	Satisfaisant (1 pt)	Insuffisant (0 pt)	Note
Titre accrocheur	Attire l'attention	Correct mais peu impactant	Inapproprié ou absent	/2
Introduction claire	Contient fais, lieu, moment	Incomplète	Absente ou confuse	/3
Ordre chronologique	Logique et fluide	Quelques incohérences	Désorganisé	/3
Passé composé	Correctement utilisé	Quelques erreurs	Nombreuses fautes	/2
forme passive	Utilisation correcte	Rare ou mal employée	Absente	/2
Témoignage direct	Intégré et naturel	Présent mais maladroit	Absent	/2
Champ lexical	Vocabulaire précis	Limité	Inadéquat	/2
Conclusion	Logique et bien formulée	Peu développée	Inexistante	/2
Cohérence et clarté	Fluide et structuré	Moyennement clair	Confus	/2
Orthographe et présentation	Aucune faute et propre	Quelques erreurs	Nombreuses fautes	/2
TOTAL				/20

2.1.2. Rappel de la consigne

Voici le sujet proposé : En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture. Rapportez cet accident sous forme d'un fait divers ».

Groupe A (sans consignes précises) : Groupe témoin

« Rédigez un fait divers. »

Aucune autre directive n'est donnée.

Groupe B : Groupe d'expérimentation

-Voici les consignes à donner aux élèves :

-Trouvez un titre court et accrocheur (max 6 mots).

-Précisez le fait, le lieu et le moment de l'accident.

-Décrivez les faits dans l'ordre chronologique (commencez par ce qui s'est passé en Premier).

-Rapportez les faits au passé composé.

-la forme passive.

-Insérez un témoignage au discours direct.

-Vérifiez l'orthographe des mots.

-Utilisez le champ lexical de l'accident.

-Finissez l'article en indiquant si la victime est hors de danger.

2.1.3 Les critères de réussite :

-Titre accrocheur

-Introduction claire

-Ordre chronologique des faits

-Utilisation du passé composé

-Utilisation de la voix passive

-Témoignage au discours direct

-Champ lexical de l'accident

-Conclusion cohérente

-Cohérence et clarté du texte

-Orthographe et syntaxe

Cette expérimentation est composée de 03 étapes :

- 1ère étape, nous présentons la consigne aux élèves.
- 2ème étape, nous présenterons les critères de réussite aux élèves.
- 3ème étape, les élèves rédigent leurs productions écrites.

2.2 Entretien

Afin de recueillir un maximum d'informations, nous avons opté pour la réalisation d'un entretien avec un inspecteur du cycle moyen **Monsieur REKKAB**. L'objectif est de renforcer et d'étayer notre travail en intégrant le point de vue de l'enseignant et en mettant en lumière son rôle dans le dispositif étudié.

Entretien avec un ancien Inspecteur de l'éducation nationale

Monsieur l'Inspecteur,

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études en Master 2 option didactique, intitulé « L'impact des consignes et des grilles critériées dans le dispositif d'évaluation de la compétence scripturale chez les élèves de 3ème année moyenne », nous souhaiterions réaliser un entretien afin d'explorer plus en profondeur cette thématique.

Votre contribution nous aidera à recueillir des informations essentielles pour analyser les pratiques d'évaluation et leur impact sur l'apprentissage des élèves. Cet entretien se déroule dans le respect total de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Nous vous remercions vivement pour votre participation et votre précieuse collaboration.

- 1) Les consignes données aux élèves sont-elles toujours clairement comprises et suivies dans leur production écrite ?**

.....

- 2) Les élèves parviennent-ils à mieux structurer leurs idées et à respecter l'ordre chronologique lorsqu'ils reçoivent des consignes détaillées ?**

.....
.....
.....

- 3) Est-ce que l'utilisation des consignes et des grilles critériées varie selon le niveau des élèves (élèves plus avancés vs élèves en difficulté) ?**

.....
.....
.....

- 4) Avez-vous observé une amélioration de la qualité des productions écrites des élèves depuis l'introduction des consignes et des grilles critériées ?**

.....
.....
.....
.....

- 5) Est-ce que les enseignants favorisent le procédé de l'auto-évaluation ? Est-il important ?**

.....
.....
.....

- 6) Les élèves utilisent-ils efficacement la grille critériée pour s'auto-évaluer ?**

.....
.....
.....

- 7) Les consignes détaillées (précises et complètes) ont-elles un impact positif sur la qualité de l'écriture des élèves ?**

.....
.....
.....

- 8) Les élèves semblent-ils plus motivés à écrire lorsque des consignes et grilles sont utilisées pour l'évaluation ? Peuvent-elles être une source de motivation ?**

.....
.....
.....
.....

Notre entretien comporte huit questions L'objectif de ces questions est **d'évaluer l'impact des consignes détaillées et des grilles critériées sur la compétence scripturale des élèves**, notamment dans le cadre de l'évaluation en production écrite. Plus précisément, elles visent à :

1. **Mesurer la clarté et l'efficacité des consignes** données aux élèves dans le processus de production écrite.
2. **Examiner si des consignes détaillées favorisent la structuration, la cohérence et la progression logique des idées** chez les élèves.
3. **Observer les différences d'utilisation des consignes et des grilles selon le niveau des élèves**, en comparant les plus avancés et ceux en difficulté.
4. **Identifier une éventuelle amélioration de la qualité des textes produits** depuis l'introduction de ces outils didactiques.
5. **Explorer l'intégration de l'auto-évaluation** dans les pratiques des enseignants, et l'importance qu'ils lui accordent.
6. **Vérifier l'efficacité de la grille critériée comme outil d'auto-évaluation** pour les élèves.
7. **Analyser l'influence des consignes précises sur la performance scripturale** des apprenants.
8. **Évaluer si ces outils pédagogiques (consignes et grilles) peuvent constituer une source de motivation** à l'écriture chez les élèves.

Chapitre 2

Analyse des Données, Interprétation et Résultats des Enquêtes

Ce chapitre présente la partie pratique de notre travail, où nous exposerons les résultats issus de l'enquête empirique que nous avons réalisée. D'une part, nous détaillerons ces résultats, et d'autre part, nous tenterons d'en fournir une analyse ainsi que des interprétations possibles.

1. Analyse et interprétation des résultats des productions écrites adressé aux élèves

1.2 Analyse des productions écrites

A. Groupe avec consignes détaillées (groupe d'expérimentation)

élève	Titre accrocheur	Introduction claire	Ordre chronologique	Passé composé	Voix passive	Témoignage direct	Champ lexical	Conclusion	Cohérence et clarté	Orthographe et présentation	NOTE
élève 1	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	16
élève 2	2	3	1	1	2	2	0.5	2	1	0.5	15
élève 3	2	2	0.5	1	1	2	1	1	0.5	2	13
élève 4	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	13
élève 5	2	3	1	2	2	1	0.5	1	0.25	0.75	13.5
élève 6	2	2	0.5	0.25	0.25	2	1	2	1	1	12

élève 7	2	3	0	1	2	0.5	1	0.25	0	0.25	10
élève 8	2	3	0	0.5	0.5	0	2	1	0.5	0.5	10
élève 9	1	2	0.5	2	2	0.5	1	1	1	1	12
élève 10	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15
élève 11	2	3	1	2	2	1	0.5	1	1	0.5	14
élève 12	2	3	2	2	2	0	1	1	0.5	0.5	14
élève 13	2	2	1	0	0	1	2	1	1	1	11

B. Groupe avec consignes minimales (groupe témoin)

élève	Titre	Introduction claire	Ordre chronologique	Passé composé	Voix passive	Témoignage direct	Champ lexical	Conclusion	Cohérence et clarté	Orthographe et présentation	NOTE
élève 1	0.5	3	0.5	0.25	0	0	2	0.5	0.25	0	07
élève 2	2	2	0	2	0.5	0	2	0	0	0.5	09

élève 3	1	1	1	2	2	0	1	1	0	0	09
élève 4	2	3	1	0	1	0	1	1	0.5	0.5	10
élève 5	2	2	0	1	1	0	2	0.5	0	0.5	09
élève 6	2	3	1	0	0	0	2	2	1	0	11
élève 7	2	3	1	2	1	0	2	1	0	0	12
élève 8	2	2	0	2	2	0	1	1	0	0	10
élève 9	1	1	0	2	2	0	1	1	0.5	0.5	10
élève 10	1	3	0	2	1	0	1	1	0	0	09
élève 11	1	3	0	2	2	0	2	1	1	2	14
élève 12	2	2	1	2	2	1	0	1	0	1	12
élève 13	2	3	0.5	2	2	0	2	1	0	1	13. 5

2. L'interprétation des résultats de groupe d'expérimentation et le groupe témoin

Suite à notre enquête auprès des apprenants, nous avons obtenu des résultats mettant en lumière les difficultés rencontrées. Nous allons maintenant examiner individuellement chaque critère de la grille par rapport aux 26 apprenants.

A. Groupe expérimental

2.1. Analyse de la grille d'évaluation

Critère n° 1 : Choisir un titre accrocheur

Critère	Consigne suivi (%)	Consigne non suivi (%)
Choisir un titre accrocheur	92	8

Tableau N° 1 : Mesures quantitatives relatives au critère 1 de la grille d'évaluation

Choisir un titre accrocheur

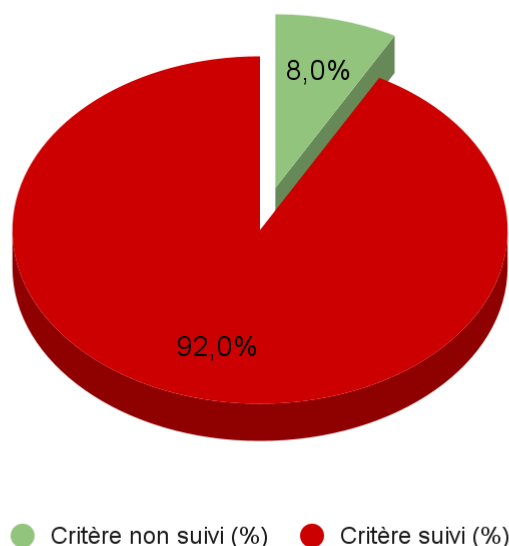


Figure 01 : Choisir un titre accrocheur

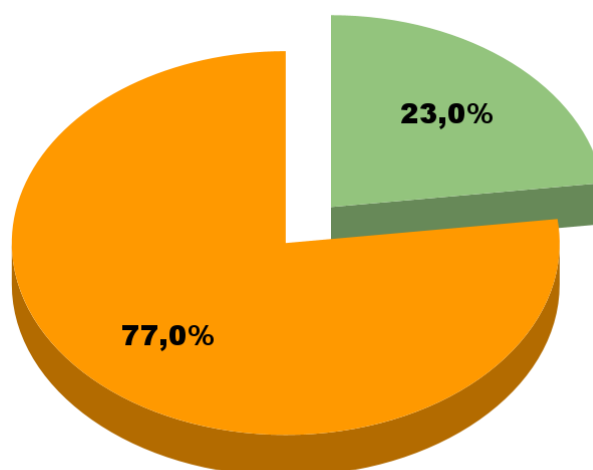
Commentaire :

Le diagramme et le tableau présentés illustrent que 92% des élèves ont respecté le critère "choisir un titre accrocheur", ce qui indique que la plupart des élèves ont réussi cette étape. En revanche, 8% des élèves ne l'ont pas respecté, ce qui est un petit pourcentage mais montre qu'il y a encore quelques élèves qui ont des difficultés avec ce critère.

Critère n°2 : Introduction claire

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Introduction claire	77	23

Tableau N° 2 : Mesures quantitatives relatives au critère 2 de la grille d'évaluation

Introduction claire**Introduction claire****Figure 02 : Introduction claire****Commentaire :**

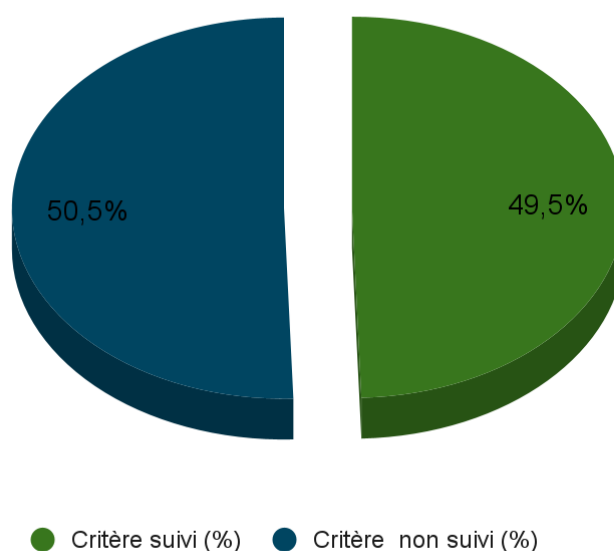
Le deuxième diagramme et le tableau présentés illustrent que 77% des élèves ont respecté le critère « introduire clairement le sujet », ce qui montre qu'une grande majorité sait comment commencer un travail de manière structurée et logique. Cela indique que les élèves comprennent l'importance d'une introduction claire pour orienter le lecteur ou l'auditeur.

En revanche, 23% des élèves n'ont pas respecté ce critère. Cela peut suggérer plusieurs problèmes :

- Manque de compréhension du sujet : Ces élèves pourraient ne pas avoir saisi correctement le sujet ou la consigne.
- Difficulté à structurer l'introduction : Certains élèves peuvent ne pas savoir comment organiser leurs idées au début d'un travail.
- Manque de confiance : La peur de faire une erreur pourrait rendre certains élèves hésitants à introduire leur sujet de manière claire.

Critère n°3 : L'Ordre chronologique

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Ordre chronologique	54	46

Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives suivre l'ordre chronologique**Ordre chronologique****Figure 03 : L'Ordre chronologique****Commentaire :**

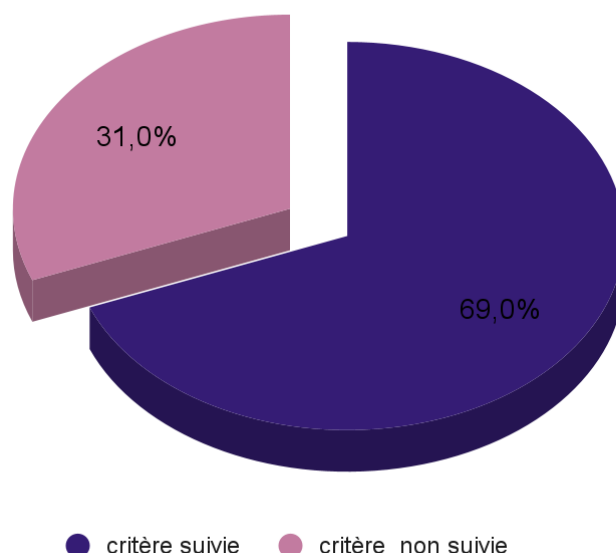
Pour le troisième critère, 54% des élèves ont respecté le critère « suivre un ordre chronologique », ce qui indique qu'un peu plus de la moitié des élèves comprennent l'importance de l'organisation temporelle dans leur travail. Ces élèves ont probablement acquis une bonne capacité à structurer leurs idées en suivant une logique temporelle, ce qui est essentiel pour la clarté et la compréhension du texte ou du récit.

Cependant, 46% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui indique des difficultés pour un grand nombre d'élèves. Cela peut s'expliquer par un manque de compréhension de l'ordre chronologique, une difficulté à organiser les idées de façon logique ou un manque d'attention et de rigueur dans la rédaction.

Critère n°4 : Le passé composé

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Passé composé	69	31

Tableau N°4 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de passé composé

Passé composé**Figure 04 :Passé composé****Commentaire :**

Pour le quatrième critère, il est évident que plus de la moitié, ont correctement utilisé le passé composé, ce qui indique qu'une majorité a bien assimilé cette notion grammaticale. Ces élèves semblent comprendre les règles de formation et d'utilisation de ce temps, ce qui reflète une bonne maîtrise des bases du récit au passé.

Cependant, 31% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui montre des difficultés liées à une confusion avec d'autres temps, une maîtrise insuffisante des accords et des auxiliaires, ou un manque de pratique du passé composé.

Critère n°5 : La voix passive

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
La voix passive	38	62

Tableau N°5 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de la voix Passive.

La voix passive

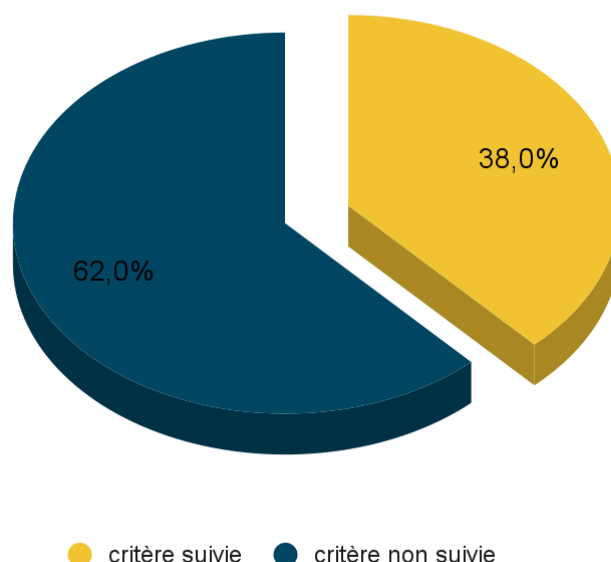


Figure 05 : La voix passive

Commentaire :

Selon le tableau et le graphique ci-dessus, nous avons observé que seulement **38%** des élèves ont utilisé correctement la voix passive, tandis que **62%** ne l'ont pas suivie. Ce pourcentage élevé d'erreurs indique que la majorité des élèves rencontre des difficultés avec cette structure grammaticale.

Ces difficultés peuvent s'expliquer par une mauvaise assimilation de la formation de la voix passive, une confusion avec la voix active ou un manque de pratique et d'exemples concrets.

Critère n°6 : Témoignage direct

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Témoignage direct	62	38

Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives à l'inclusion d'un témoignage direct

Témoignage direct

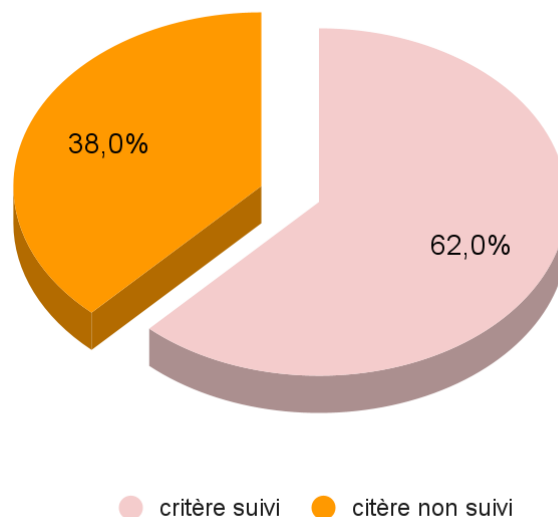


Figure 06 : Témoignage direct

Commentaire :

Pour le sixième critère 62% des élèves ont inclus un témoignage direct, ce qui indique qu'une majorité a compris l'importance de cette composante et sait l'intégrer correctement. Cela reflète une bonne maîtrise de l'identification et de l'utilisation du discours direct. Cependant, 38% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui révèle certaines difficultés.

Critère n°7 : Le Champ lexical

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Le Champ lexical	54	46

Tableau N°7 : Mesures quantitatives relatives à l'utilisation de champ lexical

Le champ lexical

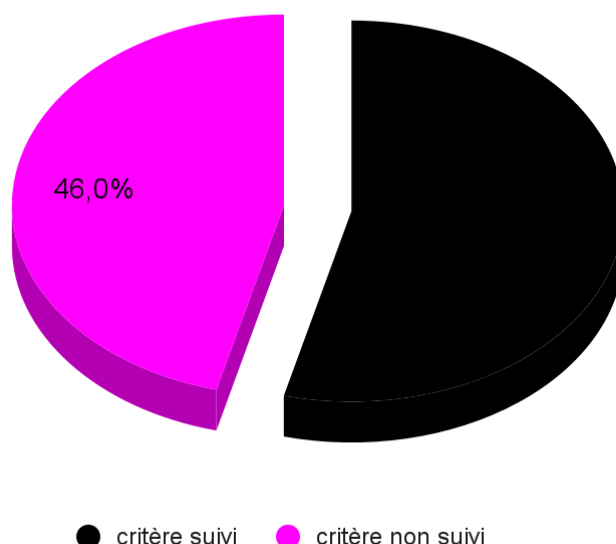


Figure 07 : Le champ lexical

Commentaire :

Nous avons observé que 54% ont utilisé un champ lexical varié, ce qui indique qu'un peu plus de la moitié parvient à enrichir leur vocabulaire et à diversifier leur expression. Cela reflète une certaine maîtrise du lexique et une capacité à éviter les répétitions.

Cependant, 46% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui révèle des difficultés linguistiques. Ces difficultés peuvent être dues à :

- Un vocabulaire limité : Certains élèves manquent de mots variés pour exprimer leurs idées.
- Une tendance aux répétitions : Par manque d'habitude, ils utilisent les mêmes mots au lieu d'en chercher d'autres.
- Un manque de lecture et de pratique : Une exposition insuffisante à des textes riches en vocabulaire peut limiter leur capacité à varier leurs mots.

Critère n°8 : La conclusion

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
La conclusion	85	15

Tableau N°8: Mesures quantitatives relatives à la conclusion

La conclusion

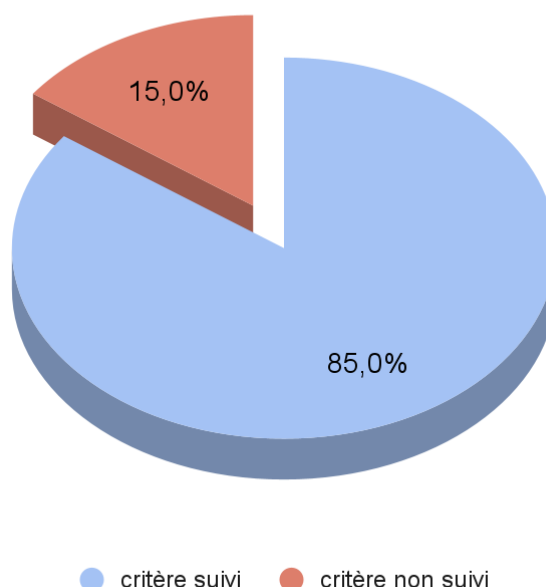


Figure 08 : La conclusion

Commentaire :

Pour le huitième critère, nous avons constaté que la majorité des apprenants **85%** des élèves ont écrit une conclusion, ce qui est un excellent taux de réussite. Cela indique que la grande majorité des élèves comprend l'importance de conclure un texte et sait structurer sa rédaction de manière complète et logique.

Cependant, **15%** des élèves n'ont pas respecté ce critère, :

- Un oubli ou un manque de temps : Certains élèves peuvent avoir négligé la conclusion par manque d'organisation ou de gestion du temps.
- Une incompréhension de son importance : Ils peuvent ne pas saisir le rôle essentiel de la conclusion pour finaliser un texte.
- Des difficultés à synthétiser : Certains élèves ont du mal à résumer leurs idées ou à formuler une phrase de clôture pertinente.

Critère n°9 : Cohérence et clarté

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Cohérence et clarté	69	31

Tableau N°9 : Mesures quantitatives relatives à la Cohérence et clarté

Cohérence et clarté

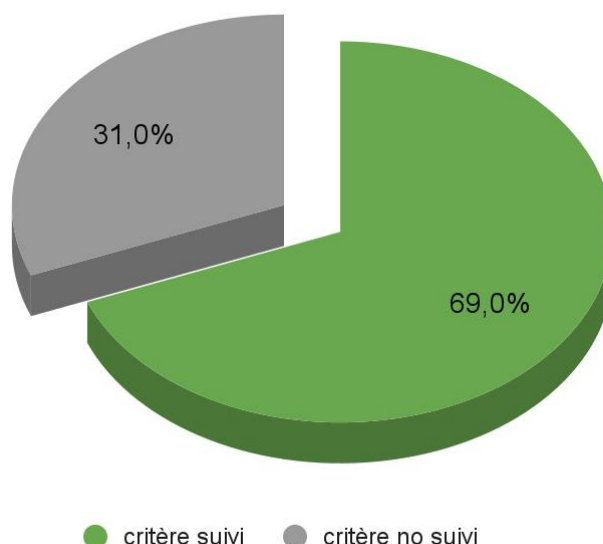


Figure 09 : Cohérence et clarté

Commentaire :

Nous avons évalué que **69%** des élèves ont assuré la cohérence et la clarté de leur texte, montrant une bonne organisation des idées et l'usage de connecteurs logiques.

Cependant, **31%** ont rencontré des difficultés, souvent dues à un manque de structuration, une utilisation insuffisante des connecteurs ou des phrases mal construites. Pour améliorer ce point, il est important de travailler sur l'organisation des idées et l'emploi des connecteurs logiques.

Critère n° 10 : Orthographe et présentation

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Orthographe et présentation	62	38

Tableau N°10 : Mesures quantitatives relatives à l'orthographe et présentation

Orthographe et présentation

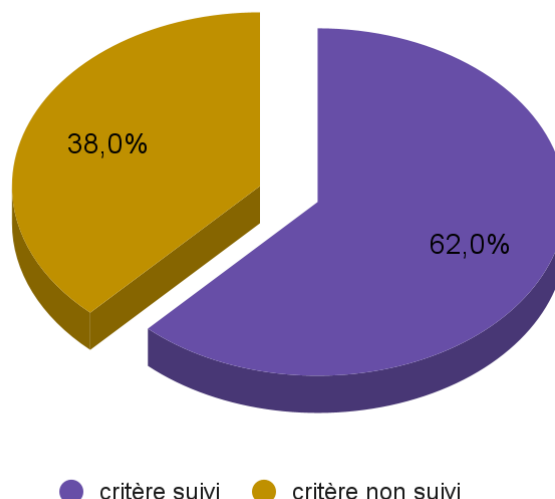


Figure 10 : Orthographe et présentation

Commentaire :

Le diagramme et le tableau présentés illustrent que 62% des élèves ont soigné l'orthographe et la présentation, ce qui indique qu'une majorité fait attention à l'écriture et à la mise en forme de leur travail. Cela reflète une bonne maîtrise des règles orthographiques et une certaine rigueur dans la présentation.

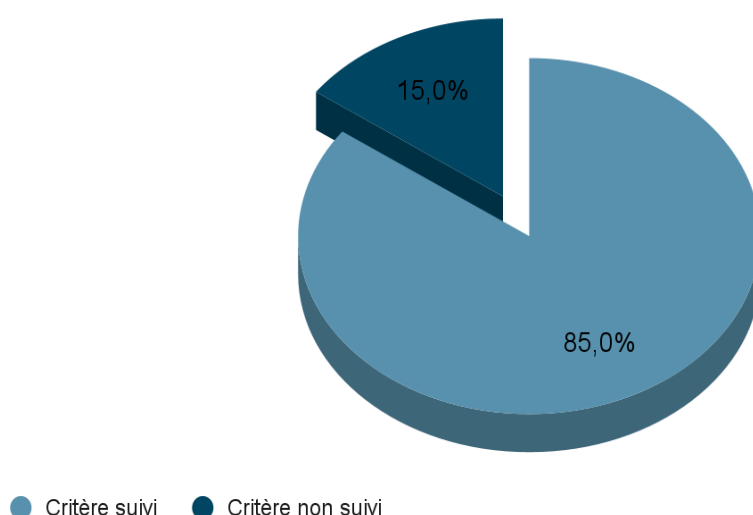
Cependant, 38% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui révèle des difficultés possibles :

- Des lacunes en orthographe : Certains élèves peuvent faire des fautes fréquentes par manque de connaissance des règles ou d'attention.
- Un manque de relecture : L'absence de relecture peut entraîner des erreurs évitables et une présentation négligée.
- Un soin insuffisant dans l'écriture : Une présentation désordonnée peut être due à un manque d'habitude ou de rigueur dans l'organisation du travail.

Ces résultats montrent que la majorité des élèves parviennent à choisir un titre accrocheur et à rédiger une conclusion, mais ils rencontrent des difficultés en cohérence du texte, utilisation de la voix passive et orthographe. Un renforcement ciblé sur ces points permettrait d'améliorer leur niveau général.

B) Le groupe témoin**Critère n° 1 : Choisir un titre accrocheur**

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Choisir un titre accrocheur	85	15

Tableau N° 1 : Mesures quantitatives relatives au critère 1 de la grille d'évaluation**Choisir un titre accrocheur****Figure 01 : Choisir un titre accrocheur****Commentaire :**

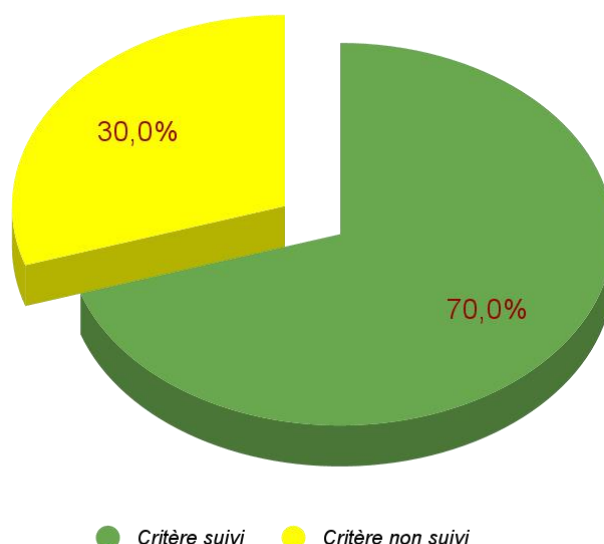
Le premier critère, « choisir un titre accrocheur », a été bien respecté par 85% des élèves du groupe témoin, ce qui indique qu'une grande majorité a compris l'importance d'un titre qui capte l'attention du lecteur. Toutefois, les 15% d'élèves qui n'ont pas respecté ce critère montrent qu'il existe encore des difficultés à saisir pleinement ce concept. Ces élèves pourraient bénéficier d'exemples concrets et d'exercices supplémentaires pour mieux comprendre comment formuler un titre percutant qui suscite l'intérêt.

Critère n°2 :

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Introduction claire	70	30

Tableau N°2 : Mesures quantitatives relatives au critère de Introduction claire

Introduction claire

**Figure 02 : Introduction claire****Commentaire :**

70% des élèves du groupe témoin, ce qui montre une bonne majorité ayant compris l'importance d'une introduction claire pour situer le sujet de la rédaction. Cependant, 30% des élèves ne l'ont pas respecté, ce qui suggère qu'il y a encore des difficultés à bien structurer le début du texte. Ces élèves pourraient bénéficier de davantage d'exemples et de pratiques pour améliorer l'introduction, en insistant sur la nécessité de présenter le sujet de manière directe et explicite.

Critère n°3 : L'ordre chronologique.

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
un ordre chronologique	45 %	55%

Tableau N°3 : Mesures quantitatives relatives à L'ordre chronologique

L'ordre chronologique

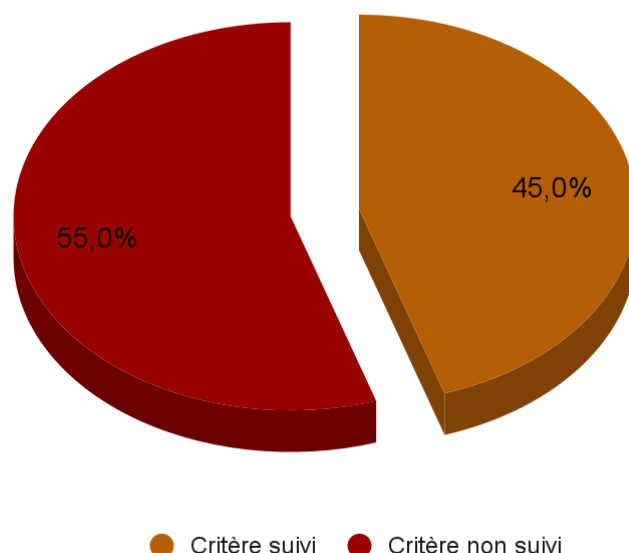


Figure 03 : L'ordre chronologique

Commentaire :

Le troisième critère, « suivre un ordre chronologique », n'a été respecté que par 45% des élèves du groupe témoin, tandis que 55% ne l'ont pas respecté. Ce résultat met en évidence une difficulté importante chez plus de la moitié des élèves à organiser les idées de manière logique et cohérente dans le temps. Le non-respect de la chronologie nuit à la clarté du récit et peut perturber la compréhension du lecteur. Il serait donc nécessaire de renforcer le travail sur la structuration des textes narratifs en proposant des activités ciblées sur l'organisation temporelle des événements.

Critère n°4 : L'utilisation du passé composé

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Le passé composé	40 %	60 %

Tableau N°4 : Mesures quantitatives relatives au critère du passé composé

Le passé composé

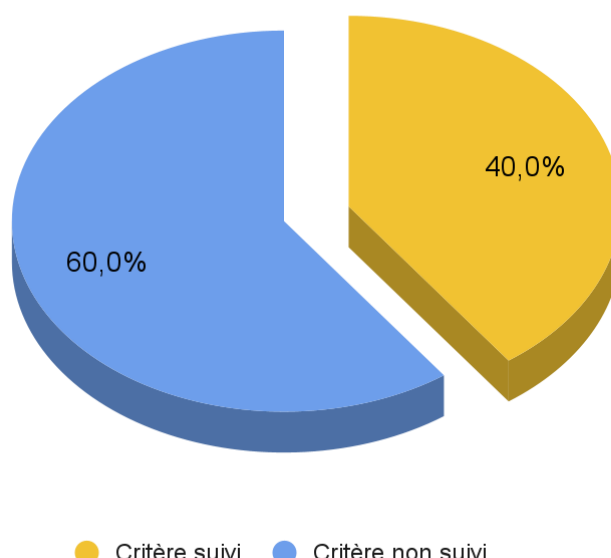


Figure 04 : utilisation du passé composé

Commentaire :

40% des élèves du groupe témoin, tandis que 60% ne l'ont pas respecté. Ce résultat révèle une difficulté marquée dans la maîtrise de ce temps verbal pourtant essentiel à la narration d'événements passés. Cette lacune peut affecter la cohérence temporelle des textes et entraîner des confusions chez le lecteur. Il serait donc pertinent de renforcer l'apprentissage du passé composé à travers des exercices spécifiques de conjugaison et des activités d'écriture guidée, afin d'aider les élèves à l'utiliser correctement dans leurs productions écrites.

Critère n°5 : L'utilisation de la voix passive

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Le passé composé	50%	50%

Tableau N°5 : Mesures quantitatives relatives au critère de la voix passive .

La voix passive .

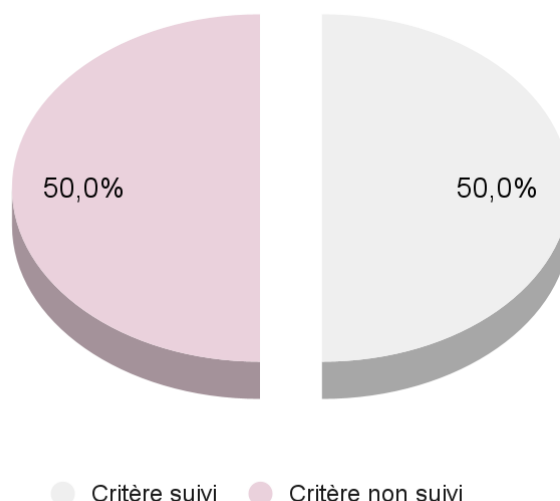


Figure 05 : utilisation de la voix passive .

Commentaire :

Le cinquième critère, « utiliser la voix passive », a été respecté par seulement 50% des élèves du groupe témoin, ce qui indique une maîtrise partielle de cette structure grammaticale. La voix passive, souvent plus complexe à manipuler, semble poser des difficultés à certains. ce qui peut limiter la richesse syntaxique de leurs productions. Cela montre la nécessité de travailler davantage sur la construction et l'usage de la voix passive, à travers des activités de transformation de phrases et des situations d'écriture ciblées, afin de développer une meilleure aisance dans son emploi.

Critère n°6 : inclure un témoignage direct

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
inclure un témoignage direct	5%	90%

Tableau N°6 : Mesures quantitatives relatives au critère d'un témoignage direct.

inclure un témoignage direct



Figure 06 : inclure un témoignage direct

Commentaire :

Le sixième critère, « inclure un témoignage direct », a été respecté par seulement 5% des élèves du groupe témoin, tandis que 90% ne l'ont pas respecté. Ceci révèle une difficulté majeure à intégrer cette forme discursive dans leurs productions. Il est possible que les élèves n'ont pas compris ce qu'est ne comprennent pas bien ce qu'est un témoignage direct. Cette lacune souligne la nécessité d'un travail explicite sur ce type d'énoncé, en proposant des exemples concrets, des modélisations et des exercices de reformulation pour familiariser les élèves avec cette technique d'écriture.

Critère n°7 : utiliser un champ lexical varié.

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Utiliser un champ lexical varié	65%	35%

Tableau N°7 : Mesures quantitatives relatives au critère d'un champ lexical varié .

Utiliser un champ lexical varié

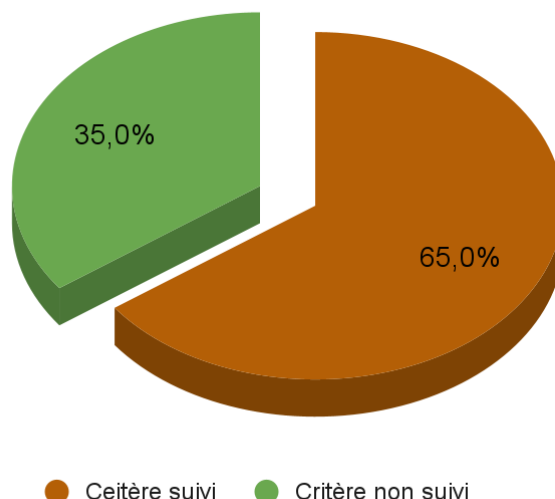


Figure 07 : utiliser un champ lexical varié

Commentaire :

Le fait d'utiliser un champ lexical varié, a été respecté par 65% des élèves du groupe témoin, tandis que 35% ne l'ont pas respecté. Ce résultat est encourageant, car il montre que la majorité des élèves ont su mobiliser un vocabulaire en lien avec le thème de leur rédaction, ce qui contribue à la précision et à la richesse de leur expression. Toutefois, plus d'un tiers des élèves rencontrent encore des difficultés à varier le lexique, ce qui peut rendre leurs textes répétitifs ou moins expressifs. Il serait donc pertinent de poursuivre le travail sur l'enrichissement lexical en proposant des activités de découverte, de classement et de réutilisation de mots appartenant à des champs lexicaux spécifiques.

Critère n°8 : Ecrire une conclusion

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
écrire une conclusion	80 %	20 %

Tableau N°8 : Mesures quantitatives relatives au critère d'une conclusion

Ecrire une conclusion

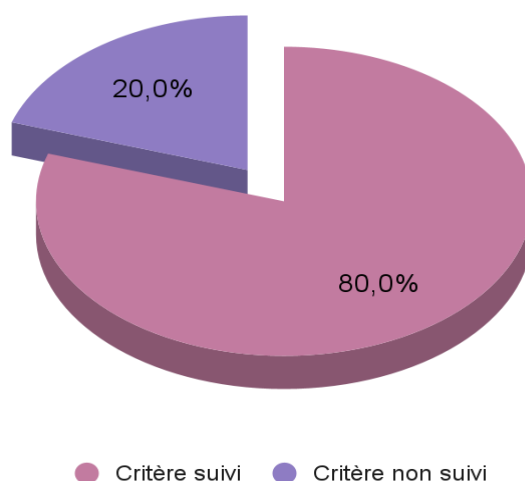


Figure 08 : utiliser une conclusion

Commentaire :

Le huitième critère, « écrire une conclusion », a été respecté par 80% des élèves du groupe témoin, ce qui montre que la grande majorité a compris l'importance de clôturer une rédaction de manière appropriée. Une conclusion bien formulée permet de résumer les idées principales et de donner une impression de complétude au texte. Cependant, 20% des élèves n'ont pas respecté ce critère, ce qui peut indiquer un manque de repères sur la structure générale d'un énoncé. Il serait donc utile de renforcer l'enseignement des étapes de la rédaction, notamment en injectant des conclusions fabriquées et des exercices de reformulation pour aider les élèves à mieux structurer la fin de leurs textes.

Critère n° 9 : Assurer la cohérence et la clarté du texte

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
Assurer la cohérence et la clarté du texte .	25%	75 %

Tableau N° 9 : Mesures quantitatives relatives au critère de la cohérence et la clarté du texte

la cohérence et la clarté du texte

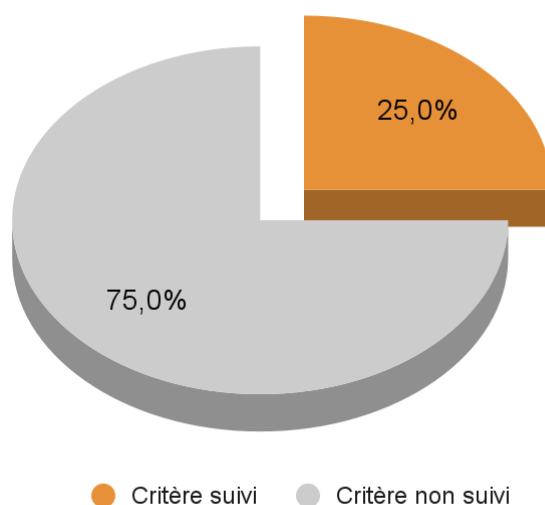


Figure 09 : Assurer la cohérence et la clarté du texte

Commentaire :

Le neuvième critère, « assurer la cohérence et la clarté du texte », a été respecté par seulement 25% des élèves, ce qui montre que beaucoup ont eu du mal à écrire un texte bien structuré et facile à comprendre. Cela indique un besoin de renforcer les activités d'écriture guidée pour aider les élèves à mieux organiser leurs idées et à rendre leurs textes plus clairs.

Critère n°10 : l'orthographe et la présentation

Critère	Critère suivi (%)	Critère non suivi (%)
l'orthographe et la présentation	40%	60%

Tableau N° 9 : Mesures quantitatives relatives au critère de l'orthographe et la présentation

l'orthographe et la présentation

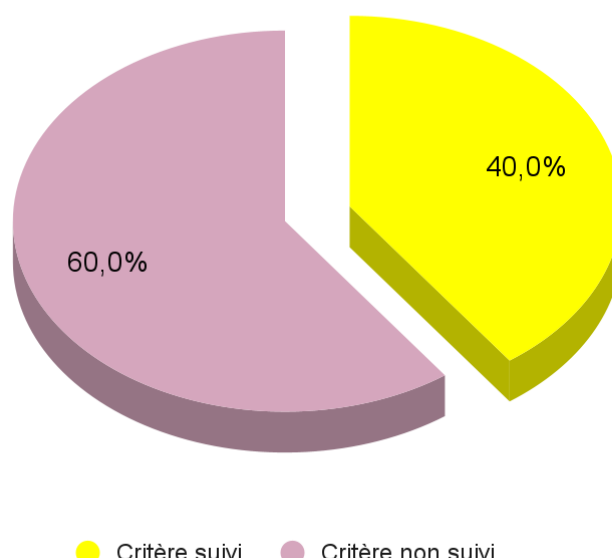


Figure 10 : L'orthographe et la présentation

Commentaire :

En ce qui concerne cet aspect de la langue savoir, « soigner l'orthographe et la présentation », il a été partiellement respecté par 40% des élèves du groupe témoin, tandis que 60% ne l'ont pas respecté. Cela montre que plus de la moitié des élèves rencontrent des difficultés à écrire sans fautes et à présenter un travail propre. Ces erreurs peuvent nuire à la lisibilité du texte. Il serait donc important de renforcer les activités liées à l'orthographe, à la relecture et à la mise en page, afin d'aider les élèves à produire des écrits plus soignés.

Conclusion :

En résumé, l'analyse des productions écrites du groupe témoin montre des résultats contrastés selon les critères évalués. Si certains aspects comme le choix du titre ou la rédaction de la conclusion sont globalement bien maîtrisés, d'autres, plus complexes comme l'usage de la voix passive, le respect de la cohérence ou l'inclusion d'un témoignage direct, restent difficiles pour une grande partie des élèves. Ces observations soulignent la nécessité de renforcer l'accompagnement pédagogique, en particulier sur les points liés à la structuration du texte, à l'enrichissement du vocabulaire et à la maîtrise des outils linguistiques de base.

2.2 Analyse des données recueillies dans l'entretien

Dans le cadre de ce travail de recherche, un entretien a été mené avec un inspecteur de l'éducation nationale afin de recueillir son point de vue sur l'utilisation des consignes et des grilles critériées dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves. L'objectif de cet échange est d'éclairer, à partir de son expérience de terrain, les enjeux liés à la clarté des consignes, à la structuration des productions écrites, à la différenciation selon les profils d'élèves, ainsi qu'à l'impact de ces outils sur la motivation et l'autonomie des apprenants. L'analyse qui suit vise à confronter les réponses de l'inspecteur aux apports théoriques et aux observations pratiques, afin de mieux comprendre les obstacles, les pratiques actuelles et les pistes d'amélioration possibles dans l'enseignement de l'écriture.

Question 01 : les consignes données aux élèves sont-elles toujours clairement comprises et suivies dans leur production écrite ?

Réponse de l'inspecteur : Les élèves aujourd'hui éprouvent beaucoup de difficultés quand à la compréhension des sujets de production écrite, il faut donc que les consignes soient claires, nettes et précises. Elles doivent être aussi univoques, ce qui est une tâche difficile, même pour les enseignants.

Commentaire :

La réponse montre que la clarté des consignes est un enjeu crucial dans la production écrite. L'accent mis sur la difficulté qu'ont les élèves à comprendre les sujets souligne l'importance d'une formulation simple, précise et sans ambiguïté. L'auteur souligne également que cette tâche est complexe pour les enseignants, ce qui révèle une problématique.

Question 02: Les élèves parviennent-ils à mieux structurer leurs idées et à respecter l'ordre chronologique lorsqu'ils reçoivent des consignes détaillées ?

Réponse 02 : En principe, l'enseignant doit apprendre à ses élèves à composer un plan collectif, ceci leur permet de mieux structurer leurs idées.

Commentaire :

La réponse met en avant le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des élèves pour une meilleure organisation de leurs idées. L'idée d'un **plan collectif** est pertinente, car il permet de modéliser une démarche organisée que les élèves peuvent réutiliser les acquis ensuite afin de réinvestir individuellement. Toutefois, la réponse reste générale et ne répond pas directement à la question de l'impact des **consignes détaillées** sur la structuration et le respect de l'ordre chronologique. Il serait utile de préciser en quoi des consignes précises (par exemple, mentionner explicitement l'introduction, le développement et la conclusion ou exiger des connecteurs temporels) peuvent guider l'élève dans la planification et la cohérence de son texte.

Question 03 : Est-ce que l'utilisation des consignes et des grilles critériées varie selon le niveau des élèves (élèves plus avancés vs élèves en difficulté) ?

Réponse 03 : Ca c'est l'idéal, seulement il faut savoir que malgré les multiples séances de formation sur l'évaluation critériées, les enseignants adaptent toujours une évaluation normative et ne donnent aucune importance ni aux critères ni aux indicateurs. Les consignes sont données de manière globale à tous les élèves.

Commentaire :

La réponse met en lumière un écart important entre les principes théoriques de l'évaluation critériée et la réalité de sa mise en œuvre en classe. Elle souligne une problématique fréquente : malgré les formations reçues, les enseignants continuent majoritairement à adopter une approche **normative**, en négligeant l'usage des **critères** et **indicateurs** d'évaluation. Ce constat est préoccupant, car il montre que les pratiques ne sont pas toujours différenciées selon le niveau des élèves. L'absence d'adaptation des consignes et des grilles aux besoins spécifiques (notamment des élèves en difficulté) limite l'efficacité de l'évaluation formative. Il serait pertinent de développer cette réflexion en analysant les obstacles à l'intégration réelle des outils critériés dans la pratique enseignante (manque de temps, de formation pratique, contraintes institutionnelles, etc.).

Question 04 : Avez-vous observé une amélioration de la qualité des productions écrites des élèves depuis l'introduction des consignes et des grilles critériées ?

Réponse 04 : Malheureusement, aucune amélioration. Programme trop ambitieux.

Commentaire :

La réponse est brève mais révélatrice d'un malaise pédagogique : l'absence d'amélioration des productions écrites malgré l'introduction des consignes et des grilles critériées. L'explication avancée — un programme trop ambitieux — soulève une question cruciale : celle de la cohérence entre les objectifs du programme et les moyens réels mis à disposition (temps, formation, effectifs, outils pédagogiques). Il serait intéressant de creuser cette tension entre les exigences institutionnelles et les conditions de mise en œuvre, pour comprendre pourquoi des outils censés améliorer les apprentissages (comme les grilles critériées) n'ont pas l'effet attendu. Ce constat plaide en faveur d'une adaptation du programme aux réalités du terrain et d'un accompagnement plus soutenu des enseignants dans leur pratique évaluative.

Question 05 : Est-ce que les enseignants favorisent le procédé de l'auto-évaluation ? Est-il important ?

Réponse 05 : L'auto-évaluation est un procédé très important, encore faut-il savoir le faire.

Commentaire :

La réponse reconnaît avec justesse l'importance de l'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage, mais elle reste assez vague quant à sa mise en œuvre concrète. Le fait de dire qu'il faut « savoir le faire » ouvre une piste intéressante : celle de la formation des élèves à l'auto-évaluation, qui ne va pas de soi. Cela suppose une pédagogie explicite, des outils adaptés (grilles simples, critères clairs) et un accompagnement progressif. Il serait enrichissant d'explorer dans le mémoire si les enseignants intègrent réellement cette démarche dans leur pratique, et comment ils aident les élèves à développer un regard critique et constructif sur leurs propres productions.

Question 06 : Les élèves utilisent-ils efficacement la grille critériée pour s'auto-évaluer ?

Réponse 06 : Si les élèves sont bien assistés et si l'évaluation critériée est bien adoptée, alors oui, ils seront capables de l'utiliser à bon escient.

Commentaire :

La réponse met en évidence une condition qui assure la réussite de l'application de la grille critériée dans l'auto-évaluation : l'accompagnement des élèves. Elle suggère que l'usage autonome de cet outil n'est possible que si les élèves sont guidés et si les enseignants adoptent réellement une démarche d'évaluation critériée. Cela souligne l'importance d'une progression pédagogique : les élèves doivent être formés à lire, comprendre et exploiter les critères de manière consciente et réfléchie. L'expression « à bon escient » est bien choisie, mais il serait utile de préciser concrètement ce que cela signifie dans les pratiques de classe : quels gestes professionnels de l'enseignant permettent cette appropriation ? Quels types de grilles sont les plus accessibles aux élèves ?

Question 07 : Les consignes détaillées (précises et complètes) ont-elles un impact positif sur la qualité de l'écriture des élèves ?

Réponse 07 : Oui, plus les consignes sont claires et précises et plus l'impact sur la qualité de l'écriture est positif.

La réponse affirme de manière claire la corrélation entre la qualité des consignes et celle des productions écrites, ce qui rejoint de nombreuses recherches en didactique de l'écrit. Cependant, elle gagnerait en profondeur en expliquant **pourquoi** et **comment** des consignes détaillées influencent positivement l'écriture des élèves. En effet, des consignes précises permettent de mieux cadrer les attentes, de réduire les malentendus et d'orienter les élèves dans la planification, la structuration et la révision de leurs textes. Il serait pertinent d'illustrer ce propos par des exemples concrets (ex. : types de consignes efficaces) ou par des observations de terrain qui montrent une réelle amélioration chez les élèves en réponse à ce type de guidage.

Question 08 : Les élèves semblent-ils plus motivés à écrire lorsque des consignes et grilles sont utilisées pour l'évaluation ? Peuvent-elles être une source de motivation ?

Réponse 08 : Certainement, quand l'élève sera ce que l'on attend de lui, il ne fera plus d'effort en vue de réussir sa production. Effectivement, je peux avoir de bonnes consignes et des grilles bien faites peuvent motiver les élèves.

Commentaire :

La réponse met en avant une idée essentielle : la clarté des attentes peut avoir un effet direct sur la motivation des élèves. Lorsqu'un élève comprend précisément ce qui est attendu de lui grâce à des consignes bien formulées et des grilles explicites, il est plus en confiance et plus engagé dans sa tâche. Toutefois, la formulation « il ne fera plus d'effort » semble maladroite ou ambiguë, car elle peut être interprétée à l'inverse de l'intention. Il vaudrait mieux dire que l'élève **oriente mieux ses efforts**, ce qui augmente ses chances de réussite et donc sa motivation. Cette réponse ouvre une piste intéressante à explorer dans le mémoire : le lien entre évaluation formative et motivation intrinsèque chez les élèves.

Conclusion :

L'analyse des réponses de l'inspecteur met en évidence plusieurs constats préoccupants concernant l'évaluation de la compétence scripturale. Si l'importance des consignes claires, de l'auto-évaluation et des grilles critériées est reconnue sur le plan théorique, leur mise en œuvre reste encore insuffisante ou mal adaptée dans la pratique. Des obstacles tels qu'un programme trop ambitieux, le manque de formation concrète, ou encore l'absence de différenciation pédagogique freinent leur efficacité. Il apparaît donc essentiel de renforcer l'accompagnement des enseignants, d'adapter les outils aux niveaux réels des élèves, et de veiller à une meilleure articulation entre théorie et réalité de terrain afin d'améliorer durablement la qualité des productions écrites.

Chapitre 03

Synthèse

1. Synthèse des résultats

Ce chapitre a été consacré à l'analyse des résultats d'une expérimentation menée dans le cadre de ce travail de recherche, visant à mesurer l'impact des consignes explicites et de la grille critériée sur l'évaluation de la compétence scripturale chez les élèves de 3e année moyenne.

L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche avait pour objectif d'évaluer l'impact des consignes explicites et de la mise en œuvre des grilles portant des indicateurs en relation avec la consigne afin de mesurer la performance scripturale des élèves de 3e année moyenne. Elle s'est appuyée sur la comparaison entre deux groupes d'élèves : un groupe expérimental, ayant reçu une consigne détaillée et accompagnée d'une grille d'évaluation explicitant les critères de réussite, et un groupe témoin, à qui seule une consigne simple et non explicite a été fournie.

Les résultats ont montré que les productions écrites du groupe expérimental étaient nettement plus structurées, organisées et conformes aux attentes de la tâche d'écriture. Les élèves de ce groupe ont démontré une compréhension claire de la tâche à accomplir, ce qui s'est traduit par la présence d'un titre pertinent, une introduction bien formulée, un développement cohérent articulé autour d'idées logiquement enchaînées, l'usage approprié du temps verbal requis (le passé composé), ainsi qu'une conclusion adéquate. De plus, une tentative d'organisation en paragraphes a été constatée chez plusieurs élèves, ce qui témoigne d'une planification réfléchie et d'un effort de structuration textuelle. En revanche, les productions du groupe témoin ont révélé des carences importantes : absence fréquente de titre, introductions vagues ou absentes, désordre dans la progression des idées, emploi inadéquat ou absence du temps verbal attendu, et organisation textuelle déficiente. Ces écarts significatifs entre les deux groupes laissent penser que la formulation de la consigne et la présence ou non d'une grille d'évaluation influencent fortement la qualité de la production écrite.

Ces observations ont été confirmées et renforcées par l'entretien mené avec un inspecteur de l'enseignement, qui a mis en lumière le fait que les difficultés des élèves ne sont pas uniquement liées à leurs compétences linguistiques, mais souvent à une mauvaise compréhension de ce qui est attendu dans la tâche d'écriture. Il a souligné que la clarté, la progressivité et la précision des consignes, combinées à une grille d'évaluation explicite,

permettent aux élèves de mieux cerner les objectifs à atteindre, de planifier leur production, de structurer leurs idées et de s'autoévaluer en fonction de critères connus à l'avance.

Ainsi, la grille critériée joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, en rendant les attentes de l'enseignant transparentes et accessibles, ce qui transforme l'acte d'évaluation en un levier d'apprentissage au service du développement des compétences scripturales.

2. Conclusion du chapitre

L'analyse des données issues de l'expérimentation et de l'entretien démontre que les consignes détaillées et les grilles critériées ont un impact significatif sur l'amélioration de la compétence scripturale des élèves. Ces outils pédagogiques ne sont pas de simples supports d'évaluation, mais des leviers d'apprentissage qui orientent, rassurent et responsabilisent les apprenants.

Ce constat conforte l'idée que dans l'enseignement du FLE au collège, notamment en 3e année moyenne, il est indispensable de prêter une attention particulière à la formulation des consignes et à l'explicitation des critères d'évaluation si l'on souhaite réellement développer la compétence scripturale de manière efficace et équitable.

CONCLUSION

Au terme de notre parcours de recherche sur l'impact des consignes pédagogiques et des grilles d'évaluation critériées sur le développement de la compétence scripturale des élèves de 3ème année moyenne en FLE, il convient de dresser un bilan approfondi des résultats obtenus et d'en dégager les implications didactiques.

Notre étude, à travers son double ancrage théorique et empirique, a permis de mettre en lumière l'importance cruciale de ces deux leviers pédagogiques dans l'acquisition et le perfectionnement des techniques acquises en écriture dans la langue d'enseignement, le français langue étrangère. Les résultats observés auprès des groupes expérimental et témoin confirment largement nos hypothèses initiales et ouvrent des perspectives prometteuses pour l'amélioration des pratiques d'enseignement.

L'analyse approfondie des données recueillies lors de notre recherche a clairement démontré que les consignes pédagogiques, lorsqu'elles sont énoncées avec clarté et précision, constituent un pilier fondamental dans l'orientation efficace de la compétence rédactionnelle des apprentis scripteurs. En effet, les élèves suivent les consignes à la lettre, celles qui détaillent les objectifs attendus et les étapes à suivre, ont produit des textes significativement plus cohérents et mieux structurés que ceux du groupe témoin. Cette amélioration notable se manifeste tant sur le plan linguistique (richesse lexicale, correction grammaticale) que sur le plan discursif (cohérence textuelle, respect du type de texte demandé).

Notre première hypothèse, qui postulait que l'élaboration de consignes précises et détaillées permet aux élèves de mieux comprendre les attentes et améliore ainsi leur compétence scripturale, semble être juste. Les observations réalisées sur le terrain mettent en évidence que la qualité de la consigne influence directement la qualité de la production, en fournissant à l'élève un cadre cognitif structurant qui oriente efficacement son activité d'écriture. La consigne, loin d'être un simple ordre donné à l'élève, s'affirme comme une véritable boussole cognitive qui délimite le cadre de l'activité, explicite les objectifs à atteindre.

De même, notre seconde hypothèse concernant l'utilisation des grilles d'évaluation critériées a été validée par les résultats de notre étude. Ces grilles, lorsqu'elles répondent à des objectifs préétablis, assurent effectivement une évaluation plus objective et cohérente des productions écrites des élèves. L'utilisation systématique de ces outils s'est révélée particulièrement féconde, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Pour les premiers, elles ont permis une évaluation plus équitable et plus transparente. Pour les seconds, elles ont offert des repères clairs sur les attentes et les exigences, favorisant ainsi l'autorégulation et l'autoévaluation.

La progression observée entre les productions initiales et finales du groupe expérimental témoigne éloquentement de l'effet positif de cette démarche évaluative sur la motivation des élèves et sur leur capacité à améliorer progressivement leurs écrits. Les grilles critériées, en rendant visibles et explicites les critères de réussite associés à la tâche, ont permis aux élèves de mieux organiser leur travail, de se fixer des objectifs concrets et de s'autoévaluer efficacement.

L'entretien mené avec l'inspecteur de l'éducation nationale et les observations réalisées lors de notre stage dans des établissements d'enseignement moyen ont par ailleurs confirmé la pertinence de notre démarche et souligné les défis que rencontrent encore de nombreux enseignants dans la formulation des consignes et dans l'évaluation des productions écrites. La persistance de pratiques évaluatives intuitives et peu formalisées, la difficulté à concevoir des

outils de mesure qui répondent de manière effective au niveau réel des élèves. Le manque de formation spécifique sur ces questions constitue autant de problèmes à résoudre.

Ces constats nous amènent à formuler plusieurs recommandations pédagogiques. Tout d'abord, il apparaît essentiel d'inscrire la conception des consignes et des grilles d'évaluation dans une démarche réflexive et anticipatrice. L'enseignant doit prendre le temps de formuler des consignes précises, de les tester, de les ajuster en fonction des réactions des élèves et des difficultés observées. De même, les grilles d'évaluation doivent être élaborées en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et communiquées aux élèves avant même la réalisation de la tâche.

Ensuite, il serait judicieux d'intégrer de manière systématique des habitudes liées à l'auto-évaluation et de co-évaluation dans le processus d'apprentissage de l'écriture. Ces démarches, lorsqu'elles sont correctement encadrées par l'enseignant, favorisent le développement de la métacognition chez l'élève et l'aident à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. La révision et la réécriture, guidées par des critères explicites, devraient également occuper une place plus importante dans les séquences d'enseignement, afin de faire comprendre aux élèves que l'acte d'écriture est un processus itératif et perfectible.

Par ailleurs, la formation initiale et continue des enseignants gagnerait à accorder une attention renforcée aux fondements de la didactique de l'écrit. L'intégration de modules spécifiques consacrés à la conception des consignes et à l'élaboration de grilles d'évaluation critériées, appuyés par des études de cas et des analyses de pratiques, permettrait sans doute de renforcer la professionnalisation des enseignants dans ce domaine.

Nos résultats rejoignent également les pistes évoquées dans l'exemple de conclusion que vous avez partagé, notamment concernant l'utilisation de la technologie éducative, qui peut offrir de nouvelles solutions pour aider les élèves à mieux comprendre les consignes. L'intégration d'outils numériques interactifs pourrait en effet représenter un complément précieux aux approches traditionnelles, en permettant une présentation visuelle et personnalisée des consignes et des critères d'évaluation.

De même, la collaboration interdisciplinaire entre enseignants de différentes matières, mais aussi avec des orthophonistes, des psychologues scolaires ou des spécialistes de l'éducation spécialisée, pourrait permettre une approche holistique pour soutenir les élèves ayant des difficultés particulières dans la compréhension des consignes ou dans la production écrite.

Encourager l'autonomie et la métacognition des élèves constitue également une piste prometteuse. En les amenant à réfléchir sur leur propre processus d'écriture et sur leur compréhension des consignes, on les aide à devenir plus autonomes et plus efficaces dans la gestion des tâches scripturales.

Les limites de notre étude tiennent principalement à son échelle relativement modeste et à la durée limitée de l'expérimentation. Un suivi longitudinal sur une période plus longue, avec un échantillon plus large et plus diversifié d'élèves, permettrait sans doute d'affiner nos conclusions et de mieux cerner les facteurs qui influencent l'efficacité des consignes et des grilles d'évaluation selon les contextes et les profils d'apprenants.

Des pistes de recherche complémentaires s'ouvrent également à l'issue de ce travail. Il serait notamment intéressant d'explorer plus avant les liens entre la compréhension des consignes et

les stratégies cognitives mobilisées par les élèves lors de la production écrite, ou encore d'étudier l'impact différencié de différents types de grilles (analytiques, globales, mixtes) selon les objectifs d'apprentissage et les genres textuels abordés. Une étude comparative entre différents niveaux scolaires ou différentes langues étrangères pourrait également développer des pistes de recherche sur la question.

En somme, notre recherche, malgré ses limites inhérentes à tout travail académique circonscrit dans le temps, apporte une contribution modeste mais, nous l'espérons, significative à la réflexion sur l'enseignement de la production écrite en FLE en contexte algérien. Elle met en lumière la nécessité d'une approche didactique qui valorise la clarté des attentes, la transparence des critères d'évaluation et l'engagement actif des élèves dans leur apprentissage. C'est à ces conditions que l'écriture en langue étrangère pourra être vécue non plus comme une épreuve redoutée, mais comme une compétence accessible et progressive, source de rayonnement et d'épanouissement intellectuel pour tous les apprenants.

Nous espérons sincèrement avoir apporté des bribes de réflexion à cette problématique liée à la didactique des langues car, notre étude s'inscrit dans une perspective plus large sur les conditions d'une pédagogie efficace et bienveillante, qui donne aux élèves les moyens de réussir en comprenant clairement ce qu'on attend d'eux. En ce sens, elle rejoint les préoccupations fondamentales de tout système éducatif soucieux d'équité et de qualité, et espère contribuer, à sa mesure, à l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de français langue étrangère en Algérie.

Bibliographiques

Ouvrages

BAHMAD, Mohamed & HOUSSNI, Abdelaziz (2024). Rôle des consignes dans l'apprentissage des matières spécialisées à l'IMS : étude de cas à la Faculté Ibn Tofail, Kénitra/Maroc. *Revue Internationale du Chercheur*, Volume 5, Numéro 1, pp. 488-507.

CARRIÈRE, Amélie (2021). Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves. *Éducation*. {hal-03442545}

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 216-217.

DABÈNE, Michel (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. In : Repères. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, pp. 9-22.

DOMINGUEZ, Denis, MAITRE, Jean-Pierre & POUILLE, Julien (2019). Comment réaliser pas à pas une grille d'évaluation critériée ? Université de Lausanne : Centre de Soutien à l'Enseignement.

HARFOUCHE, Fouad (2008). L'évaluation en question : la compétence de la production écrite en classe du français langue étrangère (FLE). *Mémoire de Magistère*, Université de El Hadj Lakhdar - Batna, p. 44.

HADJI, Charles (1997). L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages. Paris : ESF.

VINCENT, François (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), pp. 161–178.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. Amiens : Cahiers pédagogiques.

ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°111-112, pp. 115-129.

Dictionnaires

ACADÉMIE FRANÇAISE (1798). Dictionnaire de l'Académie française, 5^e édition.

BORDAS (1999). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.

CUQ, Jean-Pierre (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET DE L'ÉDUCATION (2007). Paris : Retz, pp. 72-73.

DICTIONNAIRE UNIVERSEL FRANÇOIS ET LATIN (1704). Paris : Les Libraires associés.

LAROUSSE (2004). Le Petit Larousse illustré. Paris : Larousse, p. 88.

LE ROBERT (2005). Le Petit Robert de la langue française. Paris : Le Robert, p. 85.

LE ROBERT EN LIGNE. Consigne - Définitions, synonymes, prononciation, exemples.

Mémoires

ALALL SENIA, Amel (2021-2022). Évaluation des compétences. *Cours, module de l'évaluation des compétences. Université Abou Bekr Belkaid TLEMCE*

ALALL SENIA, Amel (2021-2022). Évaluation des compétences. *Cours, module de l'évaluation des compétences. Université Abou Bekr Belkaid TLEMCE*

BOUDECHICHE, Nawal (s.d.). La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ? *Université Chadli Bendjedid - El Tarf, CRASC, Oran, Algérie.*

BOURAS, Zahia (2012-2013). L'évaluation de l'expression écrite en FLE : cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Cheikh Mohamed Labed à Biskra. *Mémoire de Master, Université Mohamed Kheider - Biskra.*

GHANDOUR, Asma (s.d.). L'évaluation de la production écrite à partir de la grille critériée : cas des élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM Habibesse Abd Al Rahmane (Chetouane - Tlemcen). *Mémoire de Master en Didactique de FLE, sous la direction de Mme Soulimane-Mesli Farah.*

GREGORI, Isabelle (2005). *Comment améliorer la compréhension des consignes ?* Mémoire professionnel, IUFM de Bourgogne, Centre IUFM de Dijon, Professeur des écoles. Directeur de mémoire : Mme Denise Rum, N° 04STA0022.

HAMLAOUI, Yassmine (2017-2018). *Le rôle de l'évaluation comme outil de remédiation en FLE : cas des apprenants de 4ème AP*. Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi, pp. 35.

HAMLAOUI, Yassmine (2017-2018). *Le rôle de l'évaluation comme outil de remédiation en FLE : cas des apprenants de 4ème AP*. Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi, pp. 36.

HARFOUCHE, Fouad (2007-2008). *L'évaluation en question : la compétence de la production écrite en classe du français langue étrangère (FLE)*. Mémoire de Magistère, Université El Hadj Lakhdar - Batna, p. 44.

REVUE DES SCIENCES HUMAINES (2021). *Volume 21, Numéro 2*, pp. 1168-1183.

ZIZI, Naouel (2015-2016). *L'évaluation de la production écrite en langue française : le cas des élèves de la troisième année secondaire*. Mémoire de Master, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, pp. 51.

ZIZI, Naouel (2015-2016). *L'évaluation de la production écrite en langue française : le cas des élèves de la troisième année secondaire*. Mémoire de Master, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, pp. 52.

Sitographies

Berthiaume, Denis, David, Jérôme & David, Thomas., « Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27(2) | 2011, mis en ligne le 16 janvier 2012, consulté le 13 mars 2025. URL : [Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire](#)

Dabène, Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, sous la direction de Jean-Pierre Jaffré et Hélène Romian. pp. 9-22.
<https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>

Lemaresquier, Soline.

Les consignes et leur impact sur la réussite scolaire des élèves. Mémoire, Education, 2024.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04682325v1>

Leblanc, Céline & Guillemette, François. Consignes claires : travail réussi ! Réflexion pédagogique. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
[Consignes claires : travail réussi! | Pédagogie](#)

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 41:1 (2018)[Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation – Érudit](#)

Comment améliorer la compréhension des consignes chez les élèves de l'enseignement fondamental ? [Comment les consignes se présentent-elles ? - Site de compréhensiondesconsignes !](#)

Revue des Sciences Humaines Volume: 21 /N°: 02 (2021), p 1168-1183 .

Un article de la revue [Revue des sciences de l'éducation](#) Volume 47, numéro 2, 2021, p. 27–59) Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves

Évaluation : un phénomène qui nous concerne tous.[Evaluation : un phénomène qui nous concerne tous. | art, langage, apprentissage](#)

ANNEXES

Annexe 01 : La grille d'évaluation utilisées pour la correction des productions écrites des élèves.

Critères	Excellent (2-3 pts)	Satisfaisant (1 pt)	Insuffisant (0 pt)	Note
Titre accrocheur	Attire l'attention et est pertinent	Correct mais peu impactant	Inapproprié ou absent	/2
Introduction claire	Contient faits, lieu, moment	Incomplète	Absente ou confuse	/3
Ordre chronologique	Logique et fluide	Quelques incohérences	Désorganisé	/3
Passé composé	Correctement utilisé	Quelques erreurs	Nombreuses fautes	/2
Voix passive	Utilisation correcte	Rare ou mal employée	Absente	/2
Témoignage direct	Intégré et naturel	Présent mais maladroit	Absent	/2
Champ lexical	Vocabulaire précis	Limité	Inadéquat	/2
Conclusion	Logique et bien formulée	Peu développée	Inexistante	/2
Cohérence et clarté	Fluide et structuré	Moyennement clair	Confus	/2
Orthographe et présentation	Aucune faute et propre	Quelques erreurs	Nombreuses fautes	/2
TOTAL				/20

Annexe 02 : Entretien avec un ancien Inspecteur de l'éducation nationale

Monsieur l'Inspecteur, Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études en Master 2 option didactique, intitulé « L'impact des consignes et des grilles critériées dans le dispositif d'évaluation de la compétence scripturale chez les élèves de 3ème année moyenne », nous souhaiterions réaliser un entretien afin d'explorer plus en profondeur cette thématique. Votre contribution nous aidera à recueillir des informations essentielles pour analyser les pratiques d'évaluation et leur impact sur l'apprentissage des élèves. Cet entretien se déroule dans le respect total de l'anonymat et de la confidentialité des données. Nous vous remercions vivement pour votre participation et votre précieuse collaboration.

1) Les consignes données aux élèves sont-elles toujours clairement comprises et suivies dans leur production écrite ?

.....
.....
.....
.....

2) Les élèves parviennent-ils à mieux structurer leurs idées et à respecter l'ordre chronologique lorsqu'ils reçoivent des consignes détaillées ?

.....
.....
.....
.....

3) Est-ce que l'utilisation des consignes et des grilles critériées varie selon le niveau des élèves (élèves plus avancés vs élèves en difficulté) ?

.....
.....
.....
.....

4) Avez-vous observé une amélioration de la qualité des productions écrites des élèves depuis l'introduction des consignes et des grilles critériées ?

.....
.....
.....
.....
.....

5) Est-ce que les enseignants favorisent le procédé de l'auto-évaluation ? Est-il important ?

.....
.....

6) Les élèves utilisent-ils efficacement la grille critériée pour s'auto-évaluer ?

.....
.....

.....
.....

7) Les consignes détaillées (précises et complètes) ont-elles un impact positif sur la qualité de l'écriture des élèves ?

8) Les élèves semblent-ils plus motivés à écrire lorsque des consignes et grilles sont utilisées pour l'évaluation ? Peuvent-elles être une source de motivation ?

.....
.....
.....

Entretien avec un ancien Inspecteur de l'éducation nationale

Monsieur l'Inspecteur,

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de fin d'études en Master 2 option didactique, intitulé « L'impact des consignes et des grilles critériées dans le dispositif d'évaluation de la compétence scripturale chez les élèves de 3ème année moyenne », nous souhaiterions réaliser un entretien afin d'explorer plus en profondeur cette thématique.

Votre contribution nous aidera à recueillir des informations essentielles pour analyser les pratiques d'évaluation et leur impact sur l'apprentissage des élèves. Cet entretien se déroule dans le respect total de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Nous vous remercions vivement pour votre participation et votre précieuse collaboration.

- 1) Les consignes données aux élèves sont-elles toujours clairement comprises et suivies dans leur production écrite ?

Les élèves, aujourd'hui, éprouvent beaucoup de difficultés quant à la compréhension des sujets de production écrite. Il faut donc que les consignes soient claires, nettes et précises. Elles doivent être aussi univoques, ce qui est une tâche difficile même pour les enseignants.

- 2) Les élèves parviennent-ils à mieux structurer leurs idées et à respecter l'ordre chronologique lorsqu'ils reçoivent des consignes détaillées ?

En principe, l'enseignant doit apprendre à ses élèves à composer un plan collectif. Ceci leur permettrait de mieux structurer leurs idées.

- 3) Est-ce que l'utilisation des consignes et des grilles critériées varie selon le niveau des élèves (élèves plus avancés vs élèves en difficulté) ?

Ceci est l'idéal. Seulement, il faut savoir que malgré les multiples séances de formation ou d'évaluation critériées, les enseignants ne disposent pas d'une évaluation véritable. Ils ne donnent aucune importance ni aux critères ni aux indicateurs. Les consignes sont données de manière globale à tous les élèves.

Annexe 03 : Entretien répondu par l'Inspecteur de l'éducation nationale

- 4) Avez-vous observé une amélioration de la qualité des productions écrites des élèves depuis l'introduction des consignes et des grilles critériées ?

Malheureusement aucune amélioration.
Programme trop ambivalent.

- 5) Est-ce que les enseignants favorisent-ils le procédé de l'auto-évaluation ? Est-il important ?

L'auto-évaluation est un procédé très important,
Etude faite. Il se voit le faire.

- 6) Les élèves utilisent-ils efficacement la grille critériée pour s'auto-évaluer ?

Si les élèves sont bien assistés et si l'évaluation
critériée est bien adoptée, alors oui, ils sont
capables de l'utiliser à bon escient.

- 7) Les consignes détaillées (précises et complètes) ont-elles un impact positif sur la qualité de l'écriture des élèves ?

Oui. Plus les consignes sont claires et
précises, et plus l'impact sur la qualité de
l'écriture est positif.

- 8) Les élèves semblent-ils plus motivés à écrire lorsque des consignes et grilles sont utilisées pour l'évaluation ? Peuvent-elles être une source de motivation ?

Certainement. Quand l'élève voit ce que l'on
attend de lui, il fera plus d'efforts en vue de
réussir sa production.

Effectivement, je pense que de bonnes consignes et
des grilles bien faites peuvent motiver les élèves.

Annexe 04 : Les copies des productions écrites des élèves du groupe d'expérimentation

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

- Trouvez un titre court et accrocheur (max 6 mots).
- Précisez le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Décrivez les faits dans l'ordre chronologique (commencez par ce qui s'est passé en premier).
- Rapportez les faits au passé composé.
- Employez la forme passive.
- Insérez un témoignage au discours direct.
- Vérifiez l'orthographe des mots.
- Utilisez le champ lexical de l'accident.
- Finissez l'article en indiquant si la victime est hors de danger.

un accident de la circulation

par A. N. Chama

Un accident de la circulation a eu lieu hier après-midi. Un enfant a été percuté par une voiture à la sortie de l'école.

Un enfant a été blessé au cours de l'accident. L'enfant a été renversé par une voiture. La victime s'est blessée et se trouve dans un état stable. Hier matin à 14h, l'accident a causé un blessé et le conducteur voulait en vitesse est conduit et entre en collision avec l'enfant. Soudain, l'ambulance est arrivée et l'a emmené rapidement car son état était critique.

Un enfant blessé au niveau de la tête. Les éléments de la protection civile. Les dégâts matériels sont importants mais rassurément il n'y a pas de sang. Quelques blessés qui ont été évacués vers l'hôpital pour être soignés. Les premiers secours.

Je ne peux pas construire les phrases. Attention à la majuscule des noms propres!

13

20

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

L'accident de la circulation

Un accident de la circulation a été de l'école, après midi causant un garçon blessé à la tête.

un accident de la circulation en sortant de l'école à pres midi en colier a été renversé par un voicure roulant en grande vitesse

qui ont été évacués par les éléments protection civil à l'hôpital de la ville le docteur demande : "Le garçon est bon compte"

Bon essai, mais fais attention aux fautes d'orthographe

15
20

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

- Trouvez un titre court et accrocheur (max 6 mots).
- Précisez le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Décrivez les faits dans l'ordre chronologique (commencez par ce qui s'est passé en premier).
- Rapportez les faits au passé composé.
- Employez la forme passive.
- Insérez un témoignage au discours direct.
- Vérifiez l'orthographe des mots.
- Utilisez le champ lexical de l'accident.
- Finissez l'article en indiquant si la victime est hors de danger.

un enfant percuté par une voiture

Le jeudi 26 mai, après midi, à la sortie de l'école, un enfant a été percuté par une voiture.

Le jeudi dernier, après midi à la sortie de l'école, un enfant a été percuté par une voiture. Les éléments de la protection civile et

lors, évacuer l'enfant à l'hôpital le plus proche. Un élève déclare : J'ai eu peur quand j'ai vu la voiture venir vers nous avec vitesse.

Très bon travail
mais fais attention
à l'orthographe!

Alc
2023

Annexe 05 : Les copies des productions écrites des élèves du groupe témoin.

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

A. accident de la circulation devant l'école.
 Dix ans après, nous sommes allés à l'école.
 Le 12.12.2014. Un accident de la circulation.
 Un petit garçon, un enfant, puis une
 voiture, un enfant, un enfant, un enfant.
 Un enfant, un enfant, un enfant.
 Un enfant, un enfant, un enfant.
 Un enfant, un enfant, un enfant.

Phrases mal construites, mal
 Travail qui manque de
 concentration

10
 20

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

17/10
May un accident de voiture à côté de l'école...
un accident de la circulation sortant de l'école...
à 12 h 30 min. en grande vitesse...
un élève a été renversé...
par accident...
sortant de l'école...
à 3 h 30 min...
une voiture...
d'après...
part...
ce...
sans le...
Réfé
17/10

09
25
un travail qui
manque de concentration
il faut fournir des efforts
la prochaine fois

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

... un accident de la circulation à côté de l'école
... un accident de la circulation d'un écolier
renversé par une voiture à côté de l'école à 16h
... un enfant a été percuté par une voiture en sortant de l'école hier après midi.
Le médecin déclare : le petit enfant a des lésions sur le devant de la tête.
Les éléments de la protection civile ont organisé un évacuation de l'élève et l'ont emmené à l'hôpital le plus proche.

Assez bien dans l'ensemble
mais fais attention aux
fautes d'orthographe!

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

« Rédigez un fait divers. »

MD

Un accident de voiture à l'école

MD

Un accident de la circulation à l'école
Hier après midi

MD

Une école a été percutée par une voiture de la circulation dans le trouée de la rue de la ville.	En sortant de l'école un enfant blessé marquait la tête.
--	--

MD

MD

Production incomplète
Il faut fournir beaucoup
d'efforts prochainement.

09

20

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse aux facteurs influençant la réussite scolaire des élèves de 3ème année moyenne en français langue étrangère (FLE), en se focalisant particulièrement sur le rôle des consignes pédagogiques et des grilles d'évaluation critériées dans le développement de la compétence scripturale. L'étude vise à explorer comment ces deux outils didactiques fondamentaux peuvent orienter efficacement le travail des apprenants et améliorer leurs performances en production écrite. La recherche s'est appuyée sur une méthodologie comparée, impliquant un groupe expérimental bénéficiant de consignes explicites et de grilles d'évaluation critériées, et un groupe témoin évalué selon des pratiques traditionnelles. Les données ont été recueillies à travers l'analyse de productions écrites, des entretiens avec un inspecteur de l'éducation nationale, et l'observation de situations d'enseignement. Les résultats confirment que des consignes précises et détaillées permettent aux élèves de mieux comprendre les attentes et améliorent significativement leur compétence scripturale, tandis que l'utilisation de grilles d'évaluation critériées assure une évaluation plus objective et cohérente des productions écrites. L'étude démontre également que la qualité de la consigne influence directement celle de la production, et que les grilles d'évaluation favorisent l'autorégulation et l'autoévaluation chez les apprenants. Ces constats débouchent sur des recommandations pédagogiques concrètes visant à améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la production écrite en contexte algérien.

Mots clés : consignes pédagogiques, grilles d'évaluation critériées, compétence scripturale, production écrite, FLE, enseignement moyen, Algérie

Abstract

This research examines the factors influencing academic success of 3rd year middle school students in French as a Foreign Language (FFL), focusing particularly on the role of pedagogical instructions and criterion-referenced assessment grids in developing writing competence. The study aims to explore how these two fundamental didactic tools can effectively guide learners' work and improve their performance in written production. The research employed a comparative methodology, involving an experimental group benefiting from explicit instructions and criterion-referenced assessment grids, and a control group evaluated according to traditional practices. Data were collected through analysis of written productions, interviews with a national education inspector, and observation of teaching situations. The results confirm that precise and detailed instructions allow students to better understand expectations and significantly improve their writing competence, while the use of criterion-referenced assessment grids ensures a more objective and coherent evaluation of written productions. The study also demonstrates that the quality of instruction directly influences that of production, and that assessment grids promote self-regulation and self-assessment among learners. These findings lead to concrete pedagogical recommendations aimed at improving teaching practices and assessment of written production in the Algerian context.

Keywords: pedagogical instructions, criterion-referenced assessment grids, writing competence, written production, FFL, middle school education, Algeria.

ملخص

يركز هذا العمل البحثي على العوامل المؤثرة على النجاح الأكاديمي لطلاب السنة الثالثة في المرحلة المتوسطة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مع التركيز بشكل خاص على دور تعليمات التدريس وشبكات التقييم القائمة على المعايير في تطوير مهارات الكتابة. تهدف الدراسة إلى استكشاف كيف يمكن لهاتين الأداةين التعليميتين الأساسيتين توجيه عمل المتعلمين بشكل فعال وتحسين أدائهم في الإنتاج الكتابي. اعتمد البحث على منهجية مقارنة، حيث تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية استفادت من تعليمات صريحة وشبكات تقييم مبنية على معايير، ومجموعة ضابطة تم تقييمها وفق الممارسات التقليدية. تم جمع البيانات من خلال تحليل الإنتاجات المكتوبة، والمقابلات مع مفتش التعليم الوطني، ومراقبة مواقف التدريس. وتؤكد النتائج أن التعليمات الدقيقة والمفصلة تسمح للطلاب بفهم التوقعات بشكل أفضل وتحسين مهاراتهم الكتابية بشكل كبير، في حين يضمن استخدام شبكات التقييم القائمة على المعايير تقييمًا أكثر موضوعية وتناسقًا للإنتاجات المكتوبة. وتظهر الدراسة أيضًا أن جودة التعليمات تؤثر بشكل مباشر على جودة الإنتاج، وأن شبكات التقييم تشجع على التنظيم الذاتي والتقييم الذاتي بين المتعلمين. وتؤدي هذه النتائج إلى توصيات تعليمية ملموسة تهدف إلى تحسين ممارسات التدريس والتقييم للإنتاج الكتابي في السياق الجزائري.

الكلمات المفتاحية: تعليمات التدريس، شبكات التقييم المبنية على المعايير، مهارات الكتابة، الإنتاج الكتابي، تعليم اللغات الأجنبية، التعليم الثانوي، الجزائر.

