

Impact de l'entraînement des étudiants à la pratique d'évaluation des écrits des pairs sur le développement de leurs habiletés en autoévaluation et/ou réécriture

تأثير تدريب الطلاب على ممارسة تقييم كتابات الأقران على تطوير مهاراتهم في التقييم الذاتي و / أو إعادة الكتابة

MAJOUBA Karima*
Université d'Oran 2, Mohamed Ben
Ahmed, Algérie
majoubafl@gmail.com

Pr. MOKADDEM Khédidja
Université Djillali Liabès, Sidi Bel
Abbès, Algérie
mokaddemkhedidja@yahoo.fr

Date de réception 05/06/2021

Date d'acceptation; 16/09/2022

Résumé

Le présent article s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit et se propose d'étudier l'impact de la pratique d'évaluation/autoévaluation des textes sur le développement de la compétence scripturale chez les étudiants de la 1^{ère} année de licence en langue française. L'entraînement des étudiants à la pratique d'évaluation des écrits de leurs pairs, pourrait-il développer la performance en autoévaluation/réécriture ? Comment former les étudiants à porter un jugement critique sur leurs propres écrits ? Et dans quelle mesure le changement des pratiques enseignantes introduit par la pédagogie constructiviste favoriserait-il le développement progressif du savoir « Écrire/ Réécrire » en contexte universitaire algérien ? Ce sont là toutes les questions auxquelles cet article va tenter de répondre.

Mots clés : Compétence scripturale -Écrits des pairs - Évaluation - Autoévaluation - Réécriture

Abstract : This article is part of the writing didactics perspective and aims to study the impact of the practice of text evaluation / self-evaluation on the development of scriptural competence among students of the 1st year license of French . Could training students in the practice of evaluating their peers' writings develop performance in self-assessment / rewriting? How to train students to make a critical judgment on their own writings? And to what extent would the change in teaching practices introduced by constructivist pedagogy favor the progressive development of "Write / Rewrite" knowledge in Algerian university challenges? Those are the questions that this article will attempt to answer.

Keywords: Scriptural competence – Peer writings- assessment- Self-assessment - Rewriting

ملخص

يندرج هذا المقال في إطار خاص بتعليمية الكتابة باللغة الفرنسية ويهدف إلى دراسة تأثير ممارسة التقييم / التقييم الذاتي للنصوص على تطوير الكفاءة الكتابية لدى طلاب السنة الأولى لسانس الفرنسية . تدريب الطلاب على ممارسة تقييم كتابة أقرانهم، هل

* MAJOUBA Karima: majoubafl@gmail.com

يمكن له أن يطور الأداء في التقييم الذاتي و إعادة كتابة النصوص؟ كيف يمكن تدريب الطلاب على إصدار حكم نقدي على كتاباتهم؟ و إلى أي مدى يمكن للتغيير في ممارسات التدريس مقرونا بإدراج البيداغوجية البنائية أن يطور تدريجيا قدرات الطلاب في "الكتابة/إعادة الكتابة" في الجامعة الجزائرية؟ هذه هي كل التساؤلات التي سنحاول الإجابة عليها في هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الكتابية - كتابات الأقران - التقييم - التقييم الذاتي - إعادة الكتابة

1. Introduction

Dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien en cycle universitaire - Réforme mise en place en application du décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004 - il a été constaté que l'écrit occupe une place importante dans les programmes retenus dans les canevas élaborés à l'intention des départements de la langue française vu que selon Claude Gruaz et Renée Honvold (2001 :14) : « *L'écrit n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité* »

Le modèle cognitif d'écriture de Hayes & Flowers (1980, cité par Garcia-Debanco & Fayol, 2002) constitue une référence à de nombreuses recherches en didactique de l'écrit. Selon ce modèle, la maîtrise de l'écrit suppose être capable de gérer l'activité scripturale avec toutes ses composantes : planification, mise en texte, lecture critique, autoévaluation et réécriture.

Partant des difficultés des étudiants à rédiger des textes conformes aux objectifs d'apprentissage, cet article s'intéresse particulièrement à l'autoévaluation comme stratégie du processus rédactionnel qui vise à développer progressivement la compétence scripturale auto-évaluative, voire les habiletés des étudiants dans la réécriture de la version initiale. Dans cette optique, Scallon, G (2004) définit l'autoévaluation comme une « *appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même* ». Il s'agit d'un processus où l'étudiant est amené à évaluer lui-même sa propre production écrite. De surcroît, l'évaluation par les pairs, considérée comme « *une forme d'évaluation où un apprenant évalue le travail d'un autre apprenant en se référant à des résultats et à des critères d'évaluation* » (Davies, 2008), constitue l'un des instruments permettant l'évaluation formatrice.

Dès lors, ce travail de recherche se fixe comme objectif d'intégrer les pratiques d'évaluation/autoévaluation dans les apprentissages de l'écrit au niveau de l'enseignement supérieur pour encourager les étudiants à se considérer comme apprenants responsables et capables d'évaluer/réécrire leurs textes. Ainsi, notre problématique peut s'énoncer comme suit : Dans quelle(s) mesure(s) la stratégie d'évaluation des écrits des pairs en classe peut-elle contribuer dans le développement de la compétence scripturale auto-évaluative chez les étudiants de la première année de licence de langue française de l'université Mustapha Stambouli - Mascara ?

C'est la question à laquelle nous tenterons de répondre tout au long de cet article. De ce fait, notre travail s'articulera autour d'hypothèses que nous formulons ainsi :

- Les étudiants entraînés à la pratique d'évaluation des écrits de leurs pairs, basée sur le texte modèle, seraient en mesure de s'auto-évaluer plus facilement par rapport à ceux qui ne se seraient pas habitués à ce genre de pratique ;
- Ce type de stratégie amènerait les étudiants à développer la compétence scripturale par le biais de la réécriture.

2.Évaluation/ Autoévaluation

L'évaluation reste une pratique indispensable dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de FLE. Dans ce cadre, Charles Hadji (1999 :59) déclare que « *d'un point de vue à la fois éthique et pédagogique, il est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire s'inscrit dans cadre d'une relation d'aide (...) dont la finalité est le développement de l'éduqué* ». Une autre conception de l'évaluation consiste à mettre l'accent sur le jugement porté par l'enseignant sur la valeur d'un produit d'apprentissage dans le but de suivre la progression et le développement des compétences dans une perspective formative.

Quant à l'autoévaluation, il s'agit, essentiellement, d'une évaluation formatrice ,définie selon Legendre (2005 : 143) en tant que « *Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation* ».

D'après ces concepts théoriques, on peut affirmer que l'autoévaluation est une composante en relation solide avec le domaine de l'évaluation qui « *vis* l'amélioration des apprentissages des étudiants de manière à encourager l'évolution de leur capacité à s'autoréguler et à s'auto-évaluer ». (Catherine Bélec, 2017:12) . On parle dans ce cas de la rétroaction qui donne du sens à l'évaluation étant donné qu'elle permet à l'étudiant d'améliorer sa capacité à s'auto-évaluer et à poser un regard critique sur ses apprentissages.

Par ailleurs, dans la perspective actionnelle, la pratique d'autoévaluation joue un rôle primordial dans le développement d'autonomie des étudiants. En outre, cette modalité d'apprentissage les appelle, en réalité, à jouer un rôle plus actif, à apprendre à apprendre pour résoudre des situations problèmes. Ainsi, nous tenons à dire que le processus d'évaluation/autoévaluation vise, essentiellement, la réussite des étudiants tout en favorisant leur développement personnel.

3. Enseignement de l'écrit dans le cycle supérieur « Licence de français »

L'enseignement de l'écrit en FLE dans le cycle universitaire en Algérie a subi certaines modifications. Avec le système classique, l'écrit était enseigné avec l'oral

par le même enseignant (3 H / semaine), à travers le module **TEEO** : Techniques d'expressions écrite et orale.

Cependant, la réforme du système pédagogique dans le supérieur a conduit à l'adoption d'un nouveau système d'enseignement universel LMD qui a accordé une place prépondérante et particulière à la production écrite et à la contextualisation de l'apprentissage de l'écrit, à travers la matière **CEE** « Compréhension et expression écrite » avec un volume hebdomadaire égale à 4, 5 H (Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014). Les objectifs de cette nouvelle approche d'enseignement de l'écriture sont multiples. Il s'agit d'abord d'exploiter les connaissances en matière de la compréhension de l'écrit par le biais des supports textuels variés afin de développer les stratégies du processus rédactionnel.

En outre, ce renouveau méthodologique a pour objectif d'améliorer les compétences des étudiants dans le domaine de la lecture. Savoir lire est important dans la mesure où il les seconde à développer leur compétence scripturale tout en respectant les normes de l'écrit et cela, en vue de les former à écrire avec précision et clarté au cours des projets d'écriture dans d'autres matières. L'écrit à l'université est davantage en continuité avec le secondaire, il vise à amener les étudiants à écrire souvent et régulièrement des textes variés, de types et de longueurs différents. De ce fait, lire et écrire sont deux compétences à développer chez les étudiants en formation universitaire.

Évidemment, la compréhension de l'écrit permet aux étudiants de construire leurs savoir-faire en matière de l'analyse des textes lus pour identifier les procédés stylistiques, les plans textuels relatifs à tous genres et types textuels ainsi que les points de langue caractérisant chaque classe de texte tout en développant l'esprit critique en lecture.

Quant à la production écrite, son enseignement vise l'apprentissage autonome et progressif des types d'écrits suivants :

- ❖ Les écrits fonctionnels : résumé, compte-rendu, synthèse de documents, analyse des textes...
- ❖ Les écrits d'argumentation : essai, dissertation, commentaire critique, réquisitoire, plaidoyer ...
- ❖ Les écrits d'invention : poésie, nouvelle, pièce théâtrale, conte...
- ❖ Les écrits professionnels : communication, article, correspondance...

Dans telle situation, l'étudiant devra être capable de contrôler intelligemment les critères de réussite relatifs au code linguistique : La syntaxe, l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, les majuscules, la mise en texte et à la qualité textuelle : Clarté, cohérence et structure en vue de réussir la compétence scripturale en FLE dans le contexte de la formation universitaire.

4. Processus expérimental

4.1. Objectif de l'expérimentation

Notre dispositif expérimental se propose de montrer comment la pratique continue de l'évaluation des écrits des pairs pourrait permettre aux étudiants de la 1^{ère} année LMD (Langue française), en contexte algérien, de développer leurs compétences en matière de production écrite, notamment en auto-évaluation/réécriture.

Dans cette perspective, plusieurs questions se posent :

- Comment amener les étudiants à poser un regard critique sur leurs écrits ?
- Pourquoi est-il important d'apprendre à s'auto-évaluer ?
- Dans quelle mesure l'entraînement à l'évaluation des écrits des pairs favoriserait-il le développement de la compétence scripturale?

4.2. Sujets de l'expérimentation

Notre étude a été menée à l'université Mustapha Stambouli de Mascara (Algérie) où nous avons travaillé avec un groupe de 30 étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence au département de langue et littérature françaises (Année universitaire 2018/2019). L'échantillon de notre expérimentation se compose de deux groupes :

Groupe1= 15 étudiants, c'est le groupe témoin : GT (qui ne reçoit pas l'entraînement à la pratique d'évaluation des écrits des pairs) ;

Groupe2 = 15 étudiants, c'est le groupe expérimental : GE (qui va recevoir un entraînement à la stratégie d'évaluation des textes des pairs).

Ces étudiants suivent une formation dans le cadre du système LMD qui a pour objectif de promouvoir le travail personnel de l'étudiant en encourageant le principe de l'autonomie d'apprentissage dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et par conséquent la qualité de la formation universitaire.

4.3. Mise en place du pré-test

Nous avons soumis tous les étudiants des 2 groupes à un pré-test. Il s'agit de rédiger un texte d'opinion (argumentatif) en salle de cours pendant une durée limitée de 1H:30 (1 séance). C'est un texte qui répond aux exigences des écrits universitaires. L'argumentation écrite permet aux étudiants de discuter le point de vue personnel, « *la capacité à débattre, juger, persuader, convaincre implique un savoir-faire à la fois linguistique, rhétorique et culturel* » (Christine Guyot-Clément, 2012, p11). Il s'agit, par ailleurs, d'une stratégie discursive efficace pour préparer les étudiants à la réflexion sur leur idée de recherche de mémoire de Master.

Voici les sujets d'écriture proposés :

- a- Les voyages facilitent la communication entre les peuples, ils ouvrent l'esprit sur la diversité des environnements, les civilisations, les cultures ... Qu'en pensez-vous ?

b- L'étude des langues étrangères est-elle- importante dans notre vie quotidienne et professionnelle ? Vous présenterez votre point de vue dans un développement argumenté et organisé.

c- « La lecture est la clé du savoir. ». Qu'en pensez-vous ?

A la fin de la séance, les copies d'étudiants ont été ramassées. Elles vont constituer le corpus de notre recherche.

4.4. Pratique de la stratégie d'évaluation des textes des pairs

Nous avons soumis les étudiants du groupe expérimental (GE) à la 2^{ème} étape de l'expérimentation. Durant cette situation rédactionnelle, les étudiants/évaluateurs ont été invités à mettre en pratique la stratégie d'évaluer des textes produits par d'autres étudiants. Chaque étudiant avait à évaluer deux textes ou plus de ses pairs. Il s'agit d'effectuer une lecture critique en se référant aux critères d'évaluation élaborés par les étudiants eux-mêmes lors d'une activité de lecture interactive d'un texte modèle (de référence) et en utilisant, aussi, le code de correction présenté et expliqué par l'enseignante. Les participants à cette démarche avaient reçu, également, des indications sur la rétroaction constructive, c'est-à-dire comment annoter les textes des pairs en formulant des commentaires portant sur les dysfonctionnements détectés.

Le retour sur les textes d'autrui a pour objectif d'analyser la capacité des étudiants /évaluateurs à les juger objectivement tout en détectant les erreurs et les dysfonctionnements scripturaux d'un côté et à les annoter à la manière des enseignants/correcteurs d'un autre côté. Il est à noter que les étudiants ne connaissent pas les auteurs de textes proposés à l'évaluation. Également, ces textes traitent des mêmes thèmes suggérés aux sujets de l'expérimentation au pré-test.

Nous avons proposé cette démarche afin de vérifier comment cette stratégie pourrait-elle développer le sens critique des étudiants pour s'impliquer activement dans le domaine de l'évaluation de leurs propres textes en vue d'améliorer la version initiale. A cet égard, nous tenons à signaler que cette stratégie évaluative a été guidée par notre présence en tant qu'enseignante en exercice et cela afin de fournir un feedback sur la mise en pratique de cette démarche et dans le dessein de répondre aux besoins des étudiants.

4.5. Analyse des textes évalués par le GE

Nous proposons d'explorer et d'analyser le corpus constitué des textes évalués par les étudiants du groupe expérimental dans le but d'observer et d'étudier les caractéristiques des annotations formulées et les types d'erreurs détectées.

L'analyse du corpus montre que les annotations représentent un marqueur d'interaction, un feed-back et un dialogue entre l'étudiant/évaluateur et le scripteur du texte. De ce fait, le système d'annotation a été utilisé par les étudiants comme un outil pour rédiger des observations et des commentaires sur le texte évalué. Nous

citons, à titre d'exemple, les annotations écrites par les étudiants du GE sous les formes suivantes :

- **Emploi de l'infinitif :**
Montrer bien les alinéas / Éviter la répétition / Ne jamais utiliser les étoiles (pour dire les astérisques). Montrer bien les arguments et utiliser les articulateurs.
- **De l'impératif :**
Faites attention aux fautes d'orthographe et de grammaire/ La répétition, il faut la éviter.
- **Emploi de la phrase nominale :**
*Absence de la problématique/ Ponctuation non respectée. / Répétition des mots/ Des phrases incorrectes/ Introduction mal organisée./ Absence des alinéas/ Absence de ponctuation/ Manque de connecteurs logiques .
.Beaucoup de fautes d'orthographe/ Manque de la problématique et la thèse.*
- **Emploi des questions :**
*Où sont les alinéas ? / L'alinéa ?/ où est la conclusion ? Problématique ?
Les signes de ponctuation ? Les mots d'articulation ?*
- **Remarques sur la forme :**
*Les articulateurs ne sont pas mentionnés/ Le texte est mal organisé/
Donner une accroche sous forme de thème après il faut donner le point de vue./ Non respect du plan du texte.*
- **Présence des annotations positives :**
Le type de l'écrit et le thème sont respectés / La consigne d'écriture est respectée./ La mise en page est respectée.

Ces annotations relevées des copies des pairs s'adressent d'une façon interactive aux scripteurs de textes. C'est une manière de les interpeler afin de corriger et de rectifier les erreurs. Il s'agit d'un outil d'aide pédagogique au scripteur sous forme de conseils pour favoriser la réécriture (Simard,1999). Cette variété de commentaires formulés par le GE sous forme de rétroaction écrite est en relation avec les différents niveaux textuels : Type de l'écrit, respect du plan argumentatif, absence de la problématique, les alinéas pour marquer les paragraphes, emploi des connecteurs de liaison, les idées, mise en page...

A l'instar des enseignants et en se servant du code de correction, les étudiants/évaluateurs ont pu détecter, également, dans les écrits de leurs pairs des erreurs relatives à l'emploi de la ponctuation, à l'orthographe d'usage, aux accords en genre et en nombre, à la conjugaison, à l'emploi de la majuscule et aux maladroresses.

Après cette pratique d'évaluer le pair, nous allons montrer durant la phase du post-test si l'entraînement à ce genre de stratégie aurait un effet positif sur la motivation des étudiants à évaluer leurs propres textes pour réduire voire supprimer les défaillances et développer, par la suite, leur compétence scripturale.

4.6. Mise en œuvre du post-test

Pratiques d'autoévaluation /réécriture

Durant cette dernière étape de l'expérimentation, nous avons soumis le même test aux deux groupes d'étudiants (GT/GE). Il s'agit de réécrire la version initiale. (Textes rédigés pendant la phase du pré-test).

Les étudiants ayant participé au post-test sont les mêmes que ceux qui ont réalisé la phase du pré-test, mais cette fois-ci, nous avons procédé autrement :

Groupe 1= GT : C'est le groupe témoin qui va procéder à la pratique d'autoévaluation/réécriture de la version initiale. Ce GT n'a reçu aucune forme particulière de l'entraînement à l'évaluation des textes d'autrui. Aucun instrument expérimental /évaluatif n'a été proposé pour les étudiants de ce groupe.

Groupe 2= GE : C'est le groupe expérimental , qui a bénéficié d'une formation et d'un entraînement à l'évaluation des écrits de leurs pairs (Démarche déjà expliquée).

Déroulement des activités d'évaluation/réécriture de la version initiale

Participants	Phase du post-test
Groupe 1 (GT) 15 étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le texte produit durant la phase du pré-test (Version initiale) - Interaction timide avec l'enseignant et/ou entre étudiants - Autoévaluation/ Autocorrection /Réécriture
Groupe 2 (GE) 15 étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le texte produit lors du pré-test (Version initiale) ; - Revoir les annotations formulées, les points évalués et corrigés dans la production du pair - Se référer aux critères d'évaluation élaborés en se basant sur la lecture du texte modèle (de référence) - Interactions et échanges oraux entre étudiants/enseignant et étudiant/étudiant afin de réussir la tâche demandée. - Usage du dictionnaire de la langue - Autoévaluation / Autocorrection / Réécriture
Nombre total de copies	30

Tableau2: Répartition des activités d'autoévaluation / réécriture du post-test pour les groupes (GT/ GE)

Au post-test, les étudiants des deux groupes ont procédé à un retour sur leurs productions écrites initiales afin de les évaluer et les réécrire en apportant les

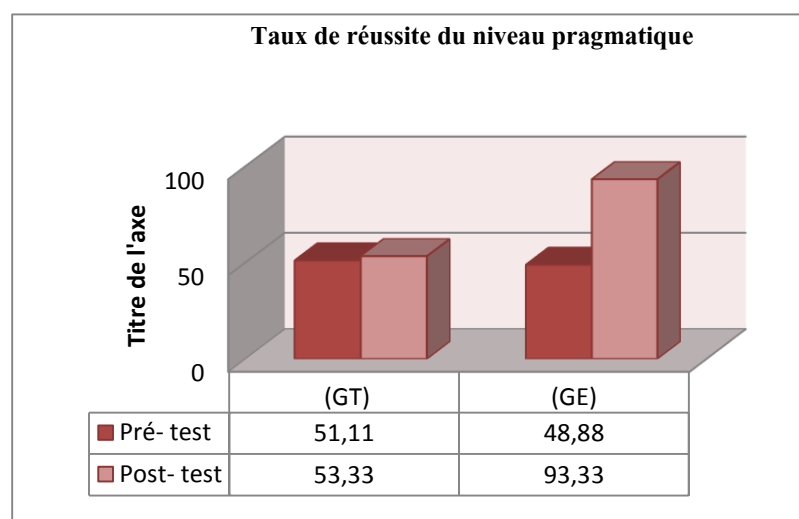
modifications nécessaires. Le tableau ci-dessus résume les différentes activités scripturales auto-évaluatives menées par les deux groupes de l'échantillon. Une fois les étudiants ont terminé la réécriture, nous avons ramassé les copies pour les analyser.

5. Analyse et interprétation des résultats (Étude comparative)

L'intention de cette analyse est de comparer la qualité des textes produits par les étudiants des deux groupes lors du pré- et du post-test, et cela, après avoir procédé au processus d'auto-évaluation/réécriture. Rappelons que les participants à l'expérimentation ont subi le même test, seulement il est à signaler que le groupe expérimental a bénéficié d'un entraînement à l'évaluation des textes de pairs où les étudiants ont procédé à l'identification des points faibles tout en détectant les erreurs et les dysfonctionnements scripturaux pour arriver enfin à annoter les textes.

Nous avons procédé à l'analyse de toutes les copies des deux groupes (témoin et expérimental) puis nous avons présenté, ci-dessous, les résultats décrivant les taux de réussite pour chaque niveau de critères d'évaluation.

a -Pour le niveau pragmatique



Graphel : Taux de réussite du niveau pragmatique pour les groupes : Témoin et expérimental

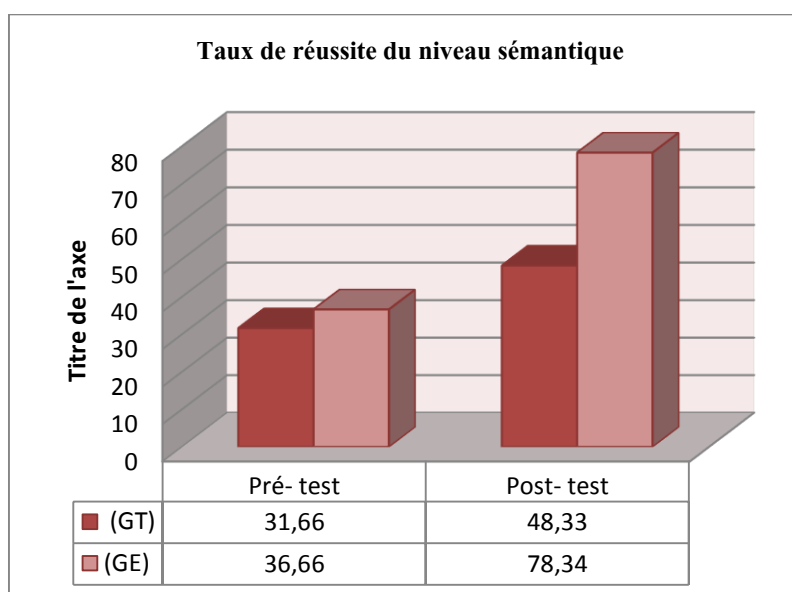
Les résultats montrent qu'au pré-test, le taux de réussite des critères liés au niveau pragmatique était 51.11% pour le GT et 48.88% pour le GE. Tous les étudiants du GT et ceux du GE ont respecté le thème et le type textuel adapté à l'écrit argumentatif. Néanmoins, pour le critère de la planification, nous avons remarqué que les écrits des étudiants ne sont pas planifiés. Plusieurs étudiants ont rédigé leur texte en une seule partie. Ils commencent directement à présenter les arguments sans débiter par « une introduction » et ils terminent souvent sans « conclusion ». Il y a des étudiants qui ont utilisé les tirets, au lieu « des alinéas » pour marquer les paragraphes. D'un autre côté, au pré-test, un nombre important d'étudiants n'ont pas présenté la problématique.

Au post-test, le GE a obtenu des résultats satisfaisants en réécriture de la version initiale. 48.88% représente le taux de réussite de l'écrit au pré-test. Pour ce

même groupe, le taux de réussite a subi une augmentation significative lors du post-test (93.33%), il a presque doublé. À l'opposé, pour le GT, on peut voir que le résultat est insuffisant au post-test (53,33% seulement), il est quasiment identique au pré-test.

Ainsi, les données recueillies montrent que l'entraînement des étudiants à l'évaluation des textes de leurs pairs les a aidés à prendre en charge leur propre texte tout en réussissant les critères relatifs au niveau pragmatique : (respect du thème, du plan argumentatif et formulation de la problématique).

B-Pour le niveau sémantique



**Graph2 : Taux de réussite du niveau sémantique pour les groupes :
 Témoin et expérimental**

Il s'agit des critères liés à la présence des articulateurs logiques et chronologiques pour marquer l'enchaînement des idées et structurer le texte, également, à la pertinence et la cohérence de l'information et enfin à la capacité de l'étudiant à formuler des phrases correctes. Au pré-test, seulement 31.66% des étudiants du GT ont réussi ces critères, le GE a réalisé un taux de réussite égal à 36.66%. Nous remarquons l'utilisation des connecteurs logiques comme : **parce que, car, pour, grâce à, donc, mais, puisque** avec la fréquence de « **parce que** » et « **pour** ».

Citons les exemples suivants :

« *La lecture est une meilleure façon **pour** acquérir du savoir... »*

« *Il faut lire **pour** savoir **parce que** la lecture est un trésor... »*

Quelques étudiants du GT n'ont utilisé aucun connecteur de liaison (logique ou chronologique) pour relier les idées et donner du sens au texte. En général, la majorité des étudiants des deux groupes (GT et GE) a négligé l'emploi des connecteurs chronologiques pour lier les arguments et structurer les idées lors du pré-test. Donc l'usage des mots de liaison par les étudiants reste insuffisant voire insatisfaisant. Un

échec est signalé, également, au niveau de l'emploi des idées pertinentes et des phrases correctes chez des étudiants des deux groupes. Citons les exemples suivants :

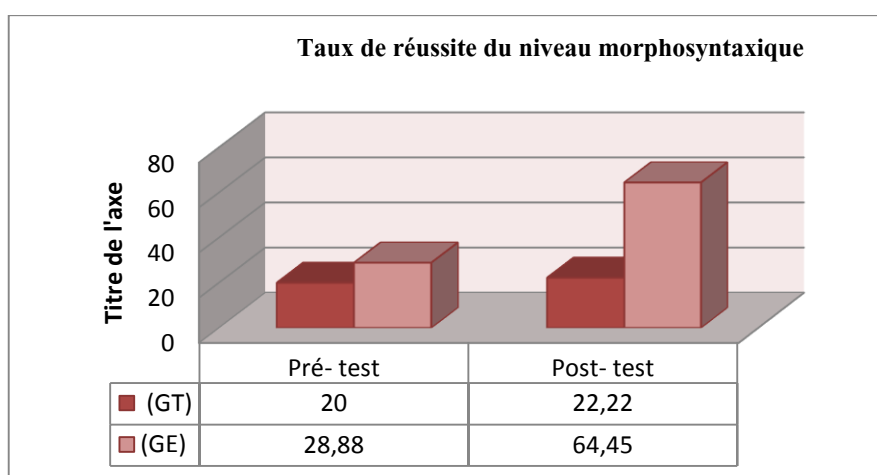
« *on a besoin cette langue quand faire voyager par exemple dans l'aéroport faut utiliser une langue étrangère...* »

« *Grâce à la lecture on peut dévelopé (développer) le savoir d'écrire (écrire) et prendre (acquérir) des informations et entre (entrer) en contact avec les autres...* »

Au post -test, le pourcentage d'étudiants du GT, ayant réussi les critères relatifs au niveau sémantique représente 48.33%, il y a amélioration en ce qui concerne l'ajout des connecteurs chronologiques seulement (D'abord, ensuite, en outre, enfin). En général, nous remarquons que l'écrit des étudiants du GT au post-test ne s'est pas trop modifié.

En revanche, les étudiants du GE ont réussi à corriger leurs phrases en ajoutant les connecteurs de liaison relatifs à l'écrit argumentatif pour structurer leur texte. Le taux de réussite passe de 36,66% à 78.34%.

C- Pour le niveau morphosyntaxique



Graph3 : Taux de réussite du niveau morphosyntaxique (GT/GE)

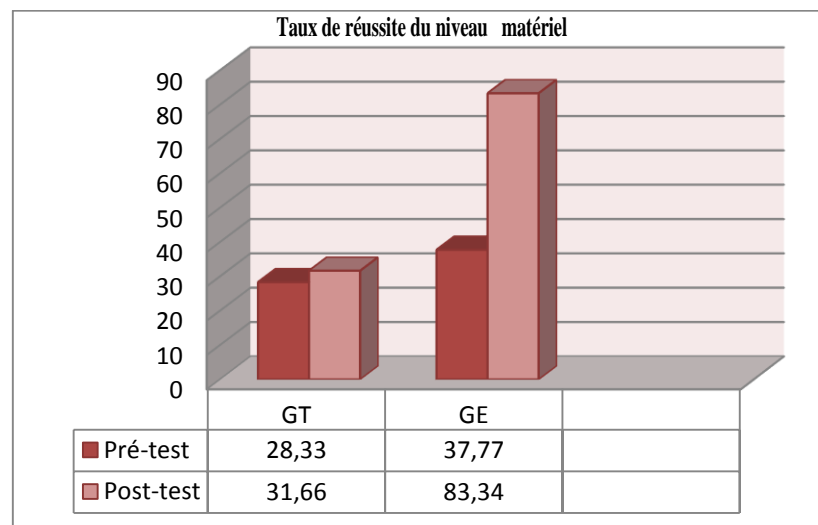
L'analyse quantitative /qualitative des copies du pré-test pour les deux groupes, signale la fréquence des erreurs d'orthographe grammaticale de plusieurs catégories chez les deux groupes : Les accords, la formation du participe passé, l'emploi des prépositions, l'emploi des accents, les déterminants, l'emploi de l'apostrophe...De l'autre côté, l'orthographe d'usage est encore non maîtrisée chez la plupart des étudiants puisque dans chaque copie , nous avons relevé au moins une erreur de lexique. L'étudiant écrit le mot en se référant à son propre savoir en phonétique sans prendre la peine de consulter le dictionnaire.

Exemples : **Communicer** pour **communiquer/ neaveaux** pour **nouveaux** /**Efficasse** pour **efficace** /**cervau** pour **cerveau** ...

Pour le GT, nous ne remarquons pas une amélioration significative entre les deux tests (20% au pré-test et 22.22% au post-test). Ces étudiants n'ayant pas été entraînés à l'évaluation des textes d'autrui éprouvent des difficultés à réécrire leurs textes. Le nombre d'erreurs relatif à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale reste presque le même au post-test.

En revanche, pour le GE, le pourcentage de réussite a progressé de manière significative entre le pré-test (28.88%) et le post-test (64.45%) .Nous pouvons remarquer qu'il existe un écart entre la version initiale et la dernière version. Les étudiants qui ont bénéficié de la stratégie d'évaluer les écrits des pairs ont réussi à modifier leurs textes en corrigeant les erreurs liées à la syntaxe. Seulement, il est important de signaler que le taux d'échec en ce qui concerne la correction des erreurs d'orthographe grammaticale est 43.33% , cela explique que les problèmes auxquels les étudiants de FLE se confrontent souvent sont plutôt d'ordre grammatical.

D- Pour le niveau matériel



Graphe 4 : Taux de réussite du niveau matériel

(GT/GE)

Au pré-test, nous notons le manque de la ponctuation ou l'emploi inapproprié de cette dernière dans les copies du GE et celles du GT. Le découpage du texte en paragraphes a été, également, négligé par la plupart des étudiants, leurs écrits n'étaient pas planifiés ni organisés en parties.

Au post-test, une petite augmentation du pourcentage de réussite a été observée chez les étudiants du GT (de 28.33% à 31.66% soit 03.33% de différence). Ces derniers restent incapables de respecter l'emploi adéquat de la ponctuation et la majuscule, de découper le texte en paragraphes et de marquer les alinéas.

Cependant, le taux de réussite des critères relatifs à la mise en forme de l'écrit a progressé de manière significative entre le pré-test (37.77%) et le post-test (83.34%) soit 45.57% de différence chez les étudiants du GE. Il est donc intéressant de noter qu'une amélioration importante des performances des étudiants a été observée et cela en ce qui concerne l'usage correct de la ponctuation aussi la structure du texte en ses différentes parties et paragraphes.

Il semble bien que les évaluations des copies des pairs réalisées par les étudiants du groupe expérimental aient influé sur les pratiques rédactionnelles de ces derniers, nous

constatons un développement de leur habileté à s'auto-évaluer et par conséquent à s'auto-corriger. Ils ont pu comprendre l'utilité de respecter les majuscules, de ponctuer correctement le texte et de le découper en paragraphes tout en respectant la stratégie scripturale du discours argumentatif, et cela, grâce à cette stratégie qui consiste à relire et à réviser les textes d'autrui.

5.1. Interprétation globale des résultats (GT/GE)

Dans le tableau ci-dessous, nous allons présenter les résultats d'une façon globale :

Groupe	Groupe témoin (GT)		Groupe expérimental(GE)	
	Pré- test	Post-test	Pré- test	Post- test
Niveau de critères				
Pragmatique	51.11%	53.33%	48.88%	93.33%
Sémantique	31.66%	48,33%	36.66%	78.34%
Morphosyntaxe	20%	22,22%	28.88%	64.45%
Matériel	28,33%	31,66%	37.77%	83.34%
Taux de réussite global	32,77%	38,88%	38.04%	79.87%

Tableau 2 : Résultats globaux (Pré-test / Post-test) pour les deux groupes : GT/GE

Groupe témoin : Pré-test/Post-test

Les résultats montrent une augmentation légère du taux de réussite, ce dernier a passé de 32.77% au pré-test à 38.88% au post test, soit un écart de 6,11% seulement.. Le GT montre une baisse moins importante des erreurs pendant l'épreuve du post-test. Les textes produits au post-test sont presque identiques à ceux du pré-test. Les étudiants ont conservé les mêmes stratégies rédactionnelles lors du post-test. De ce fait, les difficultés enregistrées lors du pré-test restent presque les mêmes qu'au post-test : Absence de la problématique, difficultés à organiser les informations suivant un plan argumentatif, difficultés relatives aux compétences sémantiques, difficultés au niveau de l'orthographe grammaticale et d'usage, des accords, et même au niveau de la mise en forme du texte (ponctuation, majuscule, alinéas...).

Tout ça peut être expliqué par le fait que les étudiants sont mal sensibilisés à la nécessité de la prise en charge de leurs textes. Ils ne maîtrisent pas suffisamment les stratégies auto évaluatives qui leur permettent de développer leur esprit critique en les impliquant davantage dans le processus d'autoévaluation/réécriture de leur production écrite.

Groupe expérimental : Évolution en termes de qualité textuelle

Les étudiants du GE ont amélioré leur résultat entre la version initiale et la version finale. Les améliorations apportées au post-test étaient liées directement aux

commentaires (annotations) formulés par ces derniers et aux différents dysfonctionnements et erreurs détectés lors de leur retour sur les textes de leurs pairs. Parmi ces dysfonctionnements, nous soulignons ceux relatifs aux signes de ponctuation, au niveau sémantique, à l'emploi de la majuscule, au plan textuel appartenant au discours argumentatif, aux accords en genre et en nombre, à la syntaxe, à l'orthographe, à l'emploi des connecteurs...Des erreurs appartenant à ses mêmes genres ont été détectées par les étudiants dans leur propre texte.

Les corrections apportées par les étudiants à leurs textes nous semblent de plus en plus intéressantes. Ils ont pu réaliser un nombre important de modifications lors de la réécriture. Dans ce sens, le CECR(2000 :53) nous explique les stratégies menées par les scripteurs afin d'évaluer et corriger leurs écrits « *L'utilisateur de la langue peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger (Autocorrection).* ». Il est à noter que les étudiants ont procédé à la rédaction de plusieurs versions avant d'aboutir à la finale.

Ci-dessous, nous citons quelques exemples relevés des copies du groupe expérimental durant les deux phases (Pré-test/Post-test).

Copie N°	Pré-test Version initiale	Post-test Version finale
14	<i>La lecture est une des premiers clés de la réussite, ils aide à développer le potentiel des hommes dans des nombreux domaines.</i>	<i>La lecture est l'une des premières clés de la réussite, elle aide à développer le potentiel des hommes dans de nombreux domaines. Comment cette dernière peut être une clé du savoir ?</i>
1	<i>les langues augmentent le néveau culturel et poussent à avoir une belle avenir</i>	<i>Les langues développent le niveau culturel et poussent à avoir un bel avenir.</i>
10	<i>La lecture est une moyen pour se divestir elle est un don de dieu et la clé du savoir, Elle enrichisse le vocabulaire et pour casser le complexe.</i>	<i>La lecture est un moyen pour se divertir, elle est un don de Dieu parce que ces dernières années, les gens n'aiment pas lire. D'abord, elle est la clé du savoir puisqu'elle enrichit nos connaissances et aussi un outil pour améliorer le vocabulaire et casser le complexe.</i>
7	<i>La nécessité des langues étrangères est montrés dans l'échangement économique et culturel entre les pays</i>	<i>Pour commencer, je voudrai dire que les langues sont nécessaires, cela est montré dans l'échange économique et culturel entre les</i>

Copie N°	Pré-test Version initiale	Post-test Version finale
		<i>pays.</i>
5	<i>La lecture devient un exercice tri inportant pour tous les gens généralementet les étidiants spécifiquement parcequ'elle avait beaucoup des benificie</i>	<i>La lecture devient un exercice très important pour tous les gens généralement et les étudiants spécifiquement parce qu'elle a beaucoup de bénéfices comment ?</i>

Tableau 3: Amélioration de la qualité textuelle pour le GE durant la phase du post-test

Commentaire

Nous avons noté, chez la plupart des sujets, une évolution en termes de qualité textuelle. Ces derniers ont réussi à poser une problématique, à insérer une conclusion, à corriger les erreurs d'orthographe d'usage en consultant le dictionnaire et à ponctuer leurs textes. Pour les erreurs de grammaire (les accords, la conjugaison), nous soulignons une bonne amélioration malgré les difficultés de langue. En ce qui concerne l'emploi correct de la majuscule, les alinéas et l'organisation du texte en paragraphes par le biais des connecteurs de liaison, le taux de correction en réécriture semble bon et encourageant. Il est à signaler, également, que la plupart des étudiants se sont focalisés sur la correction des erreurs relatives à l'aspect matériel du texte.

En outre, ce qui caractérise les textes de la version finale, c'est la longueur, ces derniers sont plus longs que ceux du pré-test. Cette évolution est due grâce aux opérations de suppression, de modification, d'ajout et de remplacement d'un côté et à la stratégie d'évaluer le pair d'un autre côté, du moment où cette démarche a permis aux étudiants du GE de maîtriser le thème de l'écrit et d'enrichir leur vocabulaire thématique.

En somme, nous pouvons conclure que les étudiants entraînés à évaluer les écrits de leurs pairs ont manifesté un changement de comportement en regard de leur texte. Ainsi, les données recueillies montrent que l'entraînement des étudiants à l'évaluation des textes de leurs pairs les a aidés à prendre en charge leur propre texte. Cette expérimentation, nous a montré comment cette démarche pédagogique a pu éveiller chez les étudiants l'intérêt pour l'évaluation des écrits d'autrui dans la mesure où cette pratique a contribué dans le développement chez eux d'un sens critique transférable à la révision de leurs écrits en vue de les améliorer. De ce fait, nous pouvons affirmer que l'évaluation des pairs est également un instrument, voire une stratégie qui motive les étudiants d'apprendre à évaluer d'une façon professionnelle et à la manière des enseignants en utilisant des signes traduisant les expressions fautives au niveau de la phrase ou du texte dans son entier ou en formulant des remarques sous forme d'annotations constructives.

6. Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons avancer que les résultats que nous avons obtenus confirment les hypothèses posées au préalable. Les étudiants entraînés à évaluer le texte d'un pair démontrent une grande habileté à évaluer leur propre production écrite tout en essayant de l'améliorer et de la réécrire. Ceci montre que, effectivement, l'autoévaluation est une composante du processus évaluative qui s'inscrit dans les pratiques d'évaluation formatrice où les étudiants sont placés au cœur de leur apprentissage, ils sont appelés donc à jouer un rôle actif pour « apprendre à apprendre » (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000).

Dans le cycle supérieur, et particulièrement en contexte universitaire algérien, il s'avère important de renouveler les pratiques d'enseignement de l'écrit à travers la mise en place de démarches et de stratégies d'évaluation formative / formatrice susceptibles d'aider les étudiants à développer leur pensée critique sur tout écrit. Laveault, D (2007: 208) affirme qu'il est important de former les apprenants à s'auto-évaluer car il s'agit d'« *une aptitude que l'élève acquiert progressivement* ». Selon Hadji (2012 : 116), il s'agit de rendre l'étudiant « *acteur de son évaluation* » afin de l'aider, plus tard, dans sa vie professionnelle en tant que futur enseignant.

Cette modalité que nous avons expérimentée ; évaluation des textes des pairs a contribué efficacement dans la motivation des étudiants à l'importance de procéder à un retour sur leurs productions écrites afin de les relire, les corriger et les réécrire en fonction de leurs remarques. Il est à noter que quelques étudiants ayant reçu cet entraînement trouvent, toujours, des difficultés au niveau syntaxique (orthographe grammaticale) qui reste moins maîtrisée.

De ce fait, la présence de l'enseignant est considérée comme essentielle pour la réussite de cette démarche pédagogique et cela afin d'écouter les étudiants et de les guider davantage dans l'évaluation/réécriture de leur texte tout en discutant, essentiellement, les points faibles en vue de les aider à améliorer leur compétence scripturale et à développer, par la suite, l'habileté à rédiger des textes conformes aux attentes.

7. Références bibliographiques

1. Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014. *Modifiant l'annexe de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013* fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine " Lettres et Langues Étrangères".
2. Bélec, Catherine. (2017). *Pourquoi évaluer?* Pédagogie collégiale, vol. 30, n°4.
3. Conseil de la Coopération Culturelle, C. d. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier.
4. Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Éditions de la Chenelière.
5. Décret exécutif n° 04-371 du 8 Chaoual 1425 correspondant au 21 novembre 2004 portant création du diplôme de licence " nouveau régime.

6. Garcia-Debanc, Cl., Fayol, M. (2002). « *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ?* », Repères, n° 26/27 : L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, pp. 293-315.
7. Gruaz Claude , Renée Honvolt. (2001). *Variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, Honore Champion.
8. Guyot-Clément, Christine. (2012). *Apprendre la langue de l'argumentation : du texte à la dissertation. FLE*. Éditions Berlin.
9. Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée (2ème édi)*, éd ESF, Paris.
10. Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
11. Laveault, D. (2007). *De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages*. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 207-234). Bruxelles : De Boeck
12. Legendre, G.(2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
13. Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI
14. Simard. C. (1999). *L'annotation des textes d'élèves*, Québec français n°115.
15. Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes: Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.