

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement notre encadreur M. BENAMARA Mohamed, Madame KHAROUBI Sihame pour leurs précieux conseils, leurs orientations et leurs patiences.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail.

.

Dédicace.

A nos parents.

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Introduction générale.....	7

Chapitre I : L'évaluation

1.L'évaluation.	10
1.1. Définitions de l'évaluation	10
1.2. L'évaluation selon Charles Hadji.	11
1.3. Selon Gallisson, R. et Coste, D.	12
2. Rôle et importance de l'évaluation.....	12
3. Les étapes et les types de l'évaluation	13
3.1. Les étapes l'évaluation Selon Hadji	13
3.2. Types de l'évaluation	14
3.2.1. L'évaluation formative	14
3.2.2. L'évaluation sommative	14
3.2.3. L'évaluation certificative	14
3.2.4. L'évaluation diagnostique	14
3.3.Difficultés de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique	15

Chapitre II : L'évaluation et la production écrite

1. Démarche de l'évaluation.....	17
1.1. Repérage des élèves en difficulté :.....	17
1.2.Organisation de l'accompagnement.....	17
1.3.Recueil des données relatives aux objectifs choisis, compiler et organiser les données recueillies.	18
2. Interpréter les données et compiler des données sur l'enseignement	19
2.1.Interpréter les données	19
2.2. Compiler des données sur l'enseignement.....	19
2.3. Jugement et Prise de décision	19
2.4.Prise de décision.....	19
3. Efficacité des étapes de l'évaluation et Planification des activités et méthodes d'évaluation ... Appropriées	20
4.Réflexion sur l'enseignement en général.....	20
5. L'évaluation diagnostique et l'approche par compétences	21
6. Définition des objectifs comme moyen d'organiser les situations pédagogiques	22

6.1.Définition des objectifs	22
6.2.Définition des objectifs comme moyen d'organiser les situations pédagogiques..	22
6.3.Relation évaluation/objectifs	23
7. L'évaluation de la production écrite.....	23
7.1. Définitions de la production écrite	23
7.2. L'évaluation de l'écriture	24
8. L'enseignement/ apprentissage de la production écrite.....	24
9. L'activité de la production écrite dans la séquence didactique :	25
10.Définition des concepts de : Compétence, performance, capacité et comportement.....	25
10.1. Définition de la compétence	25
10.2.Définition de la performance	26
10.3. Définition de la capacité.....	26
10.4. Définition de comportement.....	26
11. Les trois fonctions de l'évaluation	27
11.1. Le pronostic	27
11.2. Le diagnostic.....	27
11.3.L'inventaire	28
12.Les critères d'évaluation et définition de leurs utilisation.....	28
Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats	
1. Présentation et analyse du corpus :	32
2.Description des résultats de l'expérimentation	32
2.1.Analyse des données recueillies.....	32
2.2. Questionnaires.....	33
3.La démarche suivie lors de l'évaluation	42
3.1.Grille Eva simplifiée	42
3.2.Grille simplifiée de Nina CATACH	44
4.Analyse des copies	45
Conclusion Générale	53
BIBLIOGRAPHIE	56
Annexe	
Résumé	



Introduction Générale

Introduction

Dans tous les systèmes éducatifs, l'évaluation, comme moyen de gestion et de régulation, est devenue une nécessité permettant de contrôler, sélectionner et certifier les savoirs scolaires. Elle peut servir comme outil pour déterminer l'échec ou la réussite de tout apprentissage.

En 1948, le congrès de « *l'American Psychological Association* » entame une réflexion sur la forme et le contenu des examens. Souvent, ils ne constituent pas une évaluation fiable des candidats, car le seul fait d'être évalué par un examinateur plus ou moins sévère décide de la réussite ou de l'échec d'un grand nombre d'élèves.

Ainsi, Bloom et son équipe de chercheurs ont focalisé leurs recherches sur cet aspect en analysant plusieurs centaines de sujets d'examen. Ce travail a permis à Bloom de présenter les résultats de ses recherches dans son livre (1956) intitulé « *Taxonomie des objectifs pédagogiques* »

Les spécialistes en matière d'évaluation à l'instar de Tagliante (2005) et de Hadji (1990) suggèrent que l'on réfléchisse sérieusement à la nécessité, voire l'indispensabilité de relier les unes aux autres, pour faire de la pratique évaluative une opération qui tenterait de saisir tout le processus d'apprentissage des apprenants. Autrement, c'est tout le travail qui serait menacé d'être remis en cause.

C'est pourquoi il est nécessaire d'engager une réflexion constructive quant à l'évaluation des apprentissages. Il y a lieu, pour l'enseignant, de comprendre comment fonctionnent les trois types de l'évaluation que nous citerons plus loin, de leur actualisation au sein de la classe de langue. Cela se fera en fonction des aptitudes, du temps et des moyens disponibles à leur mise en exécution. Ces éléments requièrent une telle importance pour les praticiens de l'évaluation. Les enseignants sont tenus de les prendre en charge, de les adapter aux besoins et attentes des apprenants.

Notre intérêt pour l'évaluation de l'écrit émane de l'importance de concevoir des dispositifs évaluatifs rigoureux et pertinents susceptibles d'accompagner les apprenants et de les aider dans l'amélioration de leurs productions écrites.

Nous sommes partis du constat selon lequel les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à rédiger en français

À partir de ce qui vient d'être évoqué, notre problématique est la suivante :

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage du F.L.E, les enseignants du cycle moyen (P.E.M.) parviennent-ils à déterminer les besoins réels de leurs apprenants en phase d'évaluation diagnostique ?

- De cette question découlent une autre question de recherche :

Quels sont les outils d'évaluation utilisés lors de la production écrite ?

Pour essayer de répondre à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Le choix du type et le moment d'évaluation pourraient améliorer la compétence scripturale des apprenants en production écrite.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer la première hypothèse, nous avons fait appel à un questionnaire destiné à quelques P.E.M exerçant dans différents collèges.

Dans un second temps, nous avons analysé quelques copies d'expression écrite de collégiens pour confirmer ou infirmer notre deuxième hypothèse de recherche.

Le présent travail de recherche se divise, en plus de l'introduction et de la conclusion, en trois chapitres, les premiers théoriques et l'autre pratique :

➤ **Chapitre théorique.**

Dans le premier et le second chapitre, nous citerons les définitions liées à l'évaluation et nous nous présenterons les différents concepts liés aux approches évaluatives.

➤ **Chapitre pratique.**

Dans le troisième chapitre, nous évoquerons la démarche adoptée dans notre recherche, puis on procédera à l'analyse proprement dite des questionnaires et des productions écrites des apprenants de la quatrième année moyenne



Chapitre I

L'EVALUATION

1 L'évaluation.

Notre intention première sera d'expliciter certains concepts combien importants, reconnus et universellement adoptés dans les systèmes éducatifs et notamment dans le cadre européen commun de référence pour la formation en FLE.

1.1 Définitions de l'évaluation

Selon le dictionnaire Le Grand Robert¹

Evaluer : « ÉTYM. 1366, Eavaluer; Var. Avaluer (1230) jusqu'au XVIIe; de es-(ou), anc. franç. Value, et suffi verbal » veut dire faire sortir la valeur de..., non pas la valeur de l'apprenant, mais celle de ses acquis, de ses compétences en vue de prendre une décision.

Évaluer a pour sens de *juger, estimer* la valeur d'un travail dans un domaine bien déterminé. Dans l'Enseignement/Apprentissage, l'évaluation scolaire, c'est l'ensemble des techniques et des dispositifs qui permettent de fournir à l'apprenant et à l'enseignant des informations sur les connaissances et les compétences scolaires acquises par cet apprenant. Cet ensemble permet d'identifier, de déterminer et de définir les lacunes pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer.

L'évaluation accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage: diagnostique au début, formative en cours d'apprentissage et certificative à l'issue de la formation

L'acte d'évaluation est considéré comme problématique parce que suscitant plusieurs interrogations. A quoi sert l'évaluation, qu'est ce qui doit être évalué, quand et comment évalué. C'est pourquoi nous pensons indispensable voire essentiel d'exposer quelques différentes approches définitoires données et abordées sous différents angles, afin d'illustrer, la multiplicité des discours tenus sur l'évaluation, sans prétendre pour autant à une quelconque exhaustivité qui puisse cerner la notion d'évaluation.

Seulement notre modeste perspective tentera de se limiter à aborder l'évaluation diagnostique dans le strict cadre de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez les élèves de (4.A.M), car l'évaluation est un terrain commun pour plusieurs disciplines, qui fournis un état des lieux, et n'est nullement le monopole de la didactique du FLE. Parmi ces disciplines figurent les sciences de l'éducation, la psychologie et la pédagogie qui ne cessent d'ailleurs de réserver à l'acte d'évaluation la place de choix.

¹ - Le Grand Robert de la langue française, le Robert, Paris, 2007

1.2 L'évaluation selon Charles Hadji.

Charles Hadji (1990), dans son ouvrage intitulé « *l'évaluation et règles du jeu, des intentions aux outils* »¹, illustre parfaitement la complexité que renferme la notion du terme évaluation chez une catégorie des évaluateurs, en l'occurrence les enseignants, à qui on a demandé de répondre en une phrase à la question suivante : Qu'est-ce qu'évaluer ?

Les réponses formulées ont été les suivantes :

1- Vérifier

Ce qui a été appris, retenu.

Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.

2- Juger

Un travail en fonction des consignes données.

Juger le niveau d'un apprenant par rapport au reste de la classe.

Juger selon les normes préétablies.

3- Estimer

Le niveau de compétence d'un apprenant.

4- Situer

L'apprenant par rapport à ses possibilités.

Par rapport aux autres.

La production de l'apprenant par rapport au niveau général.

5- Représenter

Par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.

6- Déterminer le niveau de production

7- Donner

Un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu.

Un avis qui concerne la valeur d'un travail.

¹ - Charles Hadji - L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, Paris, Editions ESF, 1990.

L'éventail de différentes réponses fournies permet de constater que :

« la pluralité des verbes désignant l'acte d'évaluation s'accompagne d'une multiplicité des termes désignant l'objet de cet acte, qui peut porter sur des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des productions, des travaux...»¹

1.3 Selon Gallisson, R. et Coste, D.

Selon le *Dictionnaire de didactique des langues* de Gallisson et Coste²,

L'évaluation est « mesure, selon des modalités éprouvées, donc en principe objectives et indépendantes du jugement personnel de l'examineur ou de l'expérimentateur des résultats obtenus soit par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage. Si l'évaluation n'a pas, en principe, de finalité sélective, elle sert simplement, grâce à des contrôles et tests appropriés, à déterminer, par exemple, le niveau des connaissances acquises, le taux de rétention, etc. Soit par la mise en œuvre d'une méthode ou d'un matériel d'enseignement dont on cherche à déterminer la valeur intrinsèque ou relative. Dans la mesure où les épreuves permettant l'évaluation sont adéquates et où les résultats obtenus sont valides, significatifs et correctement interprétés, l'évaluation est partie intégrante de toute recherche et expérimentation pédagogiques.»

2 Rôle et importance de l'évaluation

Elle se fait à divers moments et pour de nombreuses raisons : pour s'informer du niveau des apprenants, pour vérifier si les objectifs sont atteints, pour former l'apprenant, le corriger.

L'évaluation permet donc de réguler l'apprentissage par la correction, l'orientation et l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage. La régulation peut se faire par l'enseignant et par l'apprenant.

¹ - Hadji : 1990

² - Gallisson, R. et Coste, D. - Dictionnaire de didactique des langues, Editions Hachette, Paris, 1976

Elle permet à l'enseignant de se renseigner sur les capacités des apprenants et leurs niveaux, de vérifier si les objectifs sont atteints, elle permet d'ajuster la progression du cours en fonction des besoins des apprenants, ces derniers peuvent se situer par rapport aux objectifs et par rapport au reste de la classe.

Les tests remplissent dans l'enseignement des langues des fonctions diverses. On peut les utiliser pour déterminer la réussite ou l'échec. On fait passer ces tests avant le début du cours pour affecter les apprenants aux groupes qui leur conviennent le mieux (test d'orientation).

Pour déterminer les faiblesses individuelles (test diagnostique). Pour déterminer les progrès individuels dans le cadre d'un programme d'apprentissage ou d'un laps de temps donné (test de progrès). Pour déterminer les connaissances en langue de l'apprenant à un point donné du temps (test de contrôle et test de niveau de compétence).

3 Les étapes et les types de l'évaluation

3.1 Les étapes l'évaluation Selon Hadji

Selon Hadji (1990), l'évaluation des apprentissages comprend quatre étapes qui sont:

- L'intention
- La mesure
- Le jugement
- La décision

Une panoplie de définitions, loin d'être consensuelles, convergent tout de même à souligner la complexité de l'entreprise évaluative.

Nous pensons que l'évaluation comme pratique, surtout scolaire, est une notion qui prête à la perplexité (embarras). Cette perplexité s'explique par le fait que cette dernière se pratique dans un contexte scolaire en perpétuel mouvement, tributaire de techniques qui innoveraient et qui remettent en cause les apprentissages, mais qui peinent à réduire l'écart la séparant de la pratique et la concilier avec la réalité du terrain. Il faut encore souligner que l'évaluation de l'apprenant est un acte exigeant un savoir multi et pluridimensionnel de la part de l'évaluateur.

3.2 Types de l'évaluation

3.2.1 L'évaluation formative

L'Évaluation formative « est celle qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes avant que ne s'engage un processus cumulatif. Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont le maître et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes¹ ».

3.2.2 L'évaluation sommative

Selon BLOOM,

«L'évaluation formative intervient au terme de chaque tache d'apprentissage dont l'objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser² ».

3.2.3. L'évaluation certificative

A la fin de chaque cycle, pour chaque OTI (objectif terminal d'intégration), une ou des situations d'intégration, mais aussi l'évaluation des ressources (certifier la réussite de l'apprenant, la maîtrise des compétences).

3.2.3 L'évaluation diagnostique

C'est un processus de jugement, de mesure puis de décision. Les résultats obtenus doivent permettre à l'enseignant d'identifier le niveau réel de l'apprenant pour élaborer un plan de formation ou à opérer des régulations adéquates. Elle permet d'établir l'état des lieux de l'apprentissage, elle est initiale et suivie d'une planification d'objectifs d'apprentissage

¹ - BLOOM, B, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Nathan, Paris.

² - De LANDSHEERE.G, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Éducation*, Paris, PUF, 1979.

3.3. Difficultés de mise en œuvre d'une évaluation diagnostique

La difficulté essentielle réside dans le fait que dans l'opération de diagnostic la distinction est complexe à établir entre les deux éléments fondamentaux qui sont la performance et la compétence.

Prenant l'exemple analysé par Pierre Vermeersch et cité par Hadji Charles (1990) :

« une performance peut être correcte ou incorrecte, et cela en fonction de la mise en œuvre, soit de la compétence visée par la séquence de formation, soit d'une autre compétence. La réussite (compétence correcte) peut ainsi être attribuée, d'une part, à la mise en jeu de la compétence visée (cas 1) : il y a alors réussite pédagogique. Mais elle peut être attribuée aussi à l'intervention d'une autre compétence, ou, d'une façon générale, d'un autre déterminant (recette, hasard) : dans ce cas (n°2), il y a échec pédagogique. Quelle est la bonne interprétation ? Tout le problème est bien d'interpréter. Que vaut le mouvement d'inférence par lequel on passe de la performance à la compétence? »¹.

Cette citation, à partir d'un exemple pertinemment choisi, illustre assez lucidement que dans certains cas, la compétence peut être considérée performance dans une séquence de formation et vice versa. Cette complexité pose un réel problème concernant la mise en œuvre d'une opération d'évaluation dans la pédagogie par objectifs. Car il est difficile de marquer la distinction entre performance et compétence. Cela remet en cause la fiabilité de la pratique évaluative.

Dès lors, les résultats escomptés suite à une telle évaluation risqueraient d'être complètement illusoire, pouvant ainsi mener vers l'échec des apprentissages. Le test qui est une autre forme d'évaluation, ne peut se limiter dans la classe de langue à mesurer la compétence sans l'interférence de la performance. Au contraire, la performance est nécessaire pour tester la compétence. Toutefois le souci principal réside, comme nous l'avons déjà souligné, dans la fiabilité des instruments, démarches et techniques utilisées et par conséquent, la validité des résultats obtenus.

¹ - Charles HADJI, *L'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils*, Collection pédagogies, Edition ESF, Paris, 1989.



Chapitre II

L'EVALUATION

ET LA PRODUCTION ECRITE

1. Démarche de l'évaluation.

Une aide spécifique aux apprenants qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun, dans l'acquisition des contenus disciplinaires ou des compétences transversales ou qui manifestent des besoins particuliers, doit être apportée.

Des pistes d'actions à mettre en œuvre pour repérer et accompagner les apprenants en difficulté.

1.1.Repérage des apprenants en difficulté :

Il convient en début d'année scolaire de réfléchir à ce qu'est un apprenant à aider individuellement, à définir les critères de choix, à la mise en place d'une concertation de l'équipe éducative (enseignants, CPE,COP,...) permettant le suivi des apprenants, à l'approche interdisciplinaire, aux articulations de l'aide individualisée avec les autres formes d'aide proposées par l'établissement, Aux relations qui peuvent exister entre l'aide en français et l'aide en matières (mathématique, physique, science naturelle) en vue d'une répartition des difficultés à traiter, une répartition des apprenants, ou d'une articulation du travail dans le cas où des apprenants bénéficieraient des deux aides (confronter les listes des compétences des deux matières) ;

Dès le début de l'année, il est nécessaire de repérer les apprenants en difficulté afin de pouvoir proposer au plus tôt une remédiation, ou une réorientation si les difficultés et les lacunes persistent. Le repérage de ces apprenants peut se faire à partir : d'outils de diagnostic spécifiques, d'entretiens individuels, des observations du professeur sur le comportement en classe ou à l'oral, de la concertation des membres de l'équipe pédagogique.

1.2.Organisation de l'accompagnement.

Établir un diagnostic pédagogique.

Définir un programme de travail personnalisé dans le cadre d'un contrat pédagogique passé avec l'apprenant en s'appuyant sur des résultats observables pour une période donnée.

Fixer des objectifs accessibles de manière à engager l'apprenant sur la voie de la réussite, ou pour le moins d'avancées significatives. Constituer des groupes d'apprenants dont la composition peut être variable en cours d'année en fonction des objectifs poursuivis et des types d'activités. Recourir à une évaluation formative et non sommative.

Procéder régulièrement à des bilans afin de réguler la progression en fonction des progrès observés et afin d'adapter la nature de l'aide. Coordonner les actions des professeurs.

1.3. Recueil des données relatives aux objectifs choisis, compiler et organiser les données recueillies.

Le but de l'évaluation est de déterminer si l'apprenant peut appliquer ce qu'il a appris pour répondre à ses besoins de communication. C'est par l'observation dès leur degré et du développement de leur savoir-faire que l'enseignement devient plus efficace.

Les examens mesurent généralement les connaissances acquises mais ne renseignent pas l'enseignant, sur les comportements et les stratégies qu'utilisent les apprenants pour comprendre et produire des messages.

Que l'apprenant soit capable de bien répondre aux questions d'un test ne prouve pas qu'il soit capable d'appliquer ces connaissances à d'autres situations (intégration).

Les examens n'apprennent pas aux apprenants ce qu'ils peuvent changer dans leur façon d'aborder les tâches de communication. Ils n'indiquent pas les niveaux d'indépendance, d'engagement, de confiance et de plaisir qu'ils ont atteint dans l'utilisation du langage.

Les apprenants veulent entreprendre de grands projets, sentir que les résultats de leur travail s'accumulent, voir leurs habiletés se développer, savoir que quelqu'un remarque ce qu'ils ont accompli. La collecte des résultats ou des notes se fait avec des instruments de mesure comme: le test oral ou écrit qui consiste de préférence en des tâches effectuées au cours de l'unité et choisies à cet effet, le test de performance qui peut être une tâche effectuée au cours de l'unité, choisie par l'apprenant comme un bon exemple de ses capacités, la grille d'observation, etc.

Les instruments de mesure utilisés doivent être interprétés régulièrement et être utilisés et discutés au cours des entretiens avec l'apprenant. Trop souvent, ils passent d'un projet à l'autre sans avoir eu l'occasion de faire le point, de réfléchir à ce qu'ils ont accompli ni de décider où ils veulent se rendre la fois suivante. Il n'y a ni valeur inhérente dans un instrument d'évaluation en particulier, ni dans ses données. Ils n'ont de valeur que parce qu'ils donnent des informations importantes sur ce que l'apprenant et l'enseignant veulent accomplir à ce moment-là et comment y arriver.

Au fur et à mesure que les données sont analysées par l'enseignant et l'apprenant, on peut les organiser pour faciliter leur interprétation en vue de communiquer l'évaluation aux parents et en prévision de l'évaluation sommative.

On tient compte dans les résultats de critères quantitatifs (notes en chiffres ou en lettres) et de critères qualitatifs (développement d'habiletés, efforts, attitude, coopération, respect des règles, etc.).

2. Interpréter les données et compiler des données sur l'enseignement

2.1. Interpréter les données

Cette partie consiste à comparer les données recueillies à un point de référence choisi. Il y a trois interprétations possibles: selon des critères, par rapport à une performance antérieure de l'élève ou par rapport à des normes

2.2. Compiler des données sur l'enseignement

L'enseignant doit aussi se demander ce qu'il veut apprendre au cours de l'année scolaire sur ses élèves. Les questions qu'il se posera en analysant les données de l'évaluation, ses entretiens avec eux refléteront cette préoccupation.

Les anecdotes que lui rapporteront les élèves le renseigneront sur le processus d'apprentissage qu'ils ont suivi et si celui-ci a réussi ou pas. La raison d'être de l'évaluation est de donner à chacun un sens clair et profond de ses buts et de son propre cheminement vers ces buts.

2.3. Jugement et Prise de décision

A partir de l'analyse des données et en tenant compte des considérations pertinentes (la situation particulière de l'élève, le programme d'études, le temps de l'année, la variété des ressources, etc.) l'enseignant peut se faire une opinion sur la progression ou le niveau de réalisation des apprentissages de chaque élève et sur l'efficacité de son propre enseignement.

2.4. Prise de décision

Cette partie consiste, tout d'abord, à considérer les actions possibles, puis à revoir la stratégie de planification pour choisir l'action qui correspond le mieux au jugement porté.

3. Efficacité des étapes de l'évaluation et Planification des activités et méthodes d'évaluation appropriées

La technique utilisée correspond-elle aux objectifs à évaluer ? Permet-elle de mettre en évidence ce que l'on cherche à observer ?

Les objectifs choisis et leur évaluation doivent être remis en question à des intervalles réguliers. Aucun système ne peut fonctionner éternellement et dans tous les cas. Une fois les objectifs atteints, il faut en changer.

Remarquer que si certains objectifs n'ont pas été atteints, il faudrait envisager de planifier des mini-leçons où ce qui n'a pas été assimilé serait revu, et prévoir la formation de groupes d'études.

Les données doivent être communiquées aux parents au moment de rencontres, par des lettres et le bulletin scolaire. La plus grande partie de l'alphabétisation de l'enfant se faisant en dehors de l'école, dans la langue maternelle, une des forces de l'évaluation continue est de permettre d'enrôler le plus tôt possible un maximum de sources d'aide à l'école ou à l'extérieur.

4. Réflexion sur l'enseignement en général

Si la majorité des élèves n'ont pas réussi, par exemple, il faut se demander quelle est la cause de cet échec. Si certaines élèves ne semblent pas faire de progrès, il faut chercher de nouvelles façons d'adapter l'enseignement à leurs besoins.

Notre intérêt pour l'évaluation de la production écrite provient aussi d'une profonde conviction, néanmoins mesurée, qui consiste à concevoir des dispositifs évaluatifs rigoureux et pertinents susceptibles d'accompagner les apprenants et de les aider à l'amélioration de leurs productions écrites.

Ce qui aurait comme conséquence l'atteinte d'une certaine maîtrise de l'écrit correspondant à leurs niveaux d'apprentissage et leurs besoins exprimés.

Encore, il y a lieu de préciser que les réformes en question (2005) ont accordé à l'évaluation de l'écrit un intérêt qu'elle ne démérite pas.

Marquant ainsi une certaine rupture avec le traitement « infligé » à l'acte d'évaluation dans les anciens programmes au sein des quels l'évaluation est perçue « comme un moyen de sanctionner/récompenser l'apprenant à travers ses performances. Le rôle que celle-ci joue dans le processus d'apprentissage est ignoré »

Ajoutant aussi, qu'une petite expérience professionnelle, dans le secteur de l'enseignement moyen, nous a permis de constater que les productions écrites des apprenants sont marquées pour la plupart par des erreurs d'ordre grammaticale, sémantique et morphosyntaxique.

Nous nous focalisons dans notre travail de recherche sur la production de l'écrit. Cela s'explique par le fait que cette activité est entreprise durant les années d'enseignement /apprentissage du (FLE) dans l'enseignement moyen et par conséquent, les apprenants ont une certaine habitude avec ce type d'activité. En outre, il nous apparaît que la production écrite serait l'activité susceptible de mobiliser l'ensemble des capacités rédactionnelles des élèves.

5. L'évaluation diagnostique et l'approche par compétences

La nouvelle méthodologie (l'approche par compétences) que l'institution (Ministère de l'Éducation Nationale) met en place, actuellement, répond à cette exigence pédagogique.

Cette méthodologie est fondée, essentiellement, sur le concept de compétence qui comporte un ensemble d'éléments qui entretiennent des relations réciproques, c'est-à-dire que la compétence a un caractère systémique.

Les éléments qui composent celle-ci se décomposent dans un projet didactique; cette opération permet une intervention ponctuelle sur chaque élément défaillant.

Les lacunes constatées sont révélées grâce à une évaluation diagnostique; c'est une activité qui entame le projet didactique, elle a un caractère systémique, c'est-à-dire qu'elle est analogue à la compétence finale que le projet vise à réaliser.

La production écrite est l'activité par excellence qui révèle le degré de maîtrise de cette compétence.

Le rôle de l'évaluation diagnostique, selon les promoteurs de l'approche par compétences en Algérie, est d'opérer une amélioration du rendement de la production écrite de l'apprenant.

L'objectif de cette recherche est de vérifier si cette activité (l'évaluation diagnostique) joue réellement le rôle qu'elle est censée jouer.

6. Définition des objectifs comme moyen d'organiser les situations pédagogiques

6.1. Définition des objectifs

Aborder l'évaluation, cela nous amène à nous interroger sur la place qu'occupe le concept d'objectif, car il est inéluctable voire inimaginable, dans l'action pédagogique et/ou didactique pour l'enseignement/apprentissage du français, de ne point tracer les objectifs à atteindre. Encore moins inconcevable dans une institution éducative de perdre de vue une des pièces maîtresses de l'action pédagogique et/ou didactique.

L'entreprise évaluative est devenue « *une véritable technologie des objectifs pédagogiques. Il s'est effectivement développé des méthodologies, des techniques, des instruments, des procédures permettant aux enseignants de définir et de contrôler les résultats visés par l'enseignement.* »⁸

Amigues et Zerbato-Poudou définissent le concept en question selon deux points de vue : le premier comme un moyen d'objectivation des intentions pédagogiques et le second comme un moyen d'organiser les situations pédagogiques.

6.2. Définition des objectifs comme moyen d'organiser les situations pédagogiques

Pour cette deuxième catégorie, nous avons à considérer les perspectives proposées par Tyler et Bloom (1956) qui ont fait naître les notions de « pédagogie par objectifs » (désormais P.P.O.) à laquelle la réforme du système éducatif algérien fait référence aujourd'hui dans les programmes d'enseignement/apprentissage du français en classe de langue et « pédagogie de maîtrise » au sein de laquelle « *les objectifs opérationnels et l'évaluation formative vont jouer un rôle de premier plan.* »

Dans cette perspective, l'enseignant, en sa qualité d'évaluateur et en individu censé être connaisseur des objectifs pédagogiques à réaliser, sera au courant des résultats escomptés et tracés par le système éducatif. L'enseignant de langue, le français en l'occurrence, est tenu quant à lui, à se rendre compte de la tâche qui l'attendra : la parfaite maîtrise des objectifs pédagogiques lors de son action dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du (FLE) dans l'actuelle réforme, c'est la table rase faite aux pratiques anciennes.

⁸ Amigues, Rene, Zerba To-Poudou, Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, DUNOD Paris, 1996 : p.147.

Désormais, la focalisation sur les objectifs à réaliser s'avère une opération obligatoire et indispensable au sein du système éducatif algérien qui prône d'ailleurs les anciennes pratiques, considérées tant « obsolètes et archaïques ».

A l'heure actuelle, la tendance consiste à inscrire les contenus enseignés mieux que jamais dans cette *pédagogie par objectifs*, dictée par la réforme du système éducatif.

Amigues et Zerbato- Poudou (1996) soulignent l'importance de la pédagogie par objectifs en la considérant comme « *pièce maîtresse dans l'homogénéité de l'évaluation que Scriven⁹ (1967) définit par trois règles nécessaires et indispensables.*

Il faut qu'il y ait une correspondance entre :

- les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement ;
- le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation ;
- les objectifs du programme et les instruments d'évaluation.

6.3.Relation évaluation/objectifs

Avant de tenter d'élucider une quelconque relation reliant l'évaluation aux objectifs, il est quand même pertinent de rappeler que la pédagogie par objectifs (PPO) est née dans les années 1960 aux États-Unis, et cela à partir des thèses behavioristes (comportementalistes) elle revient aux travaux de Bloom (1956) qui l'ont fait connaître en France.

7. L'évaluation de la production écrite.

7.1. Définitions de la production écrite

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étape composées du pré écriture, de l'écriture et la post écriture

« *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires¹⁰ ».*

⁹ Amigues, Rene, Zerba To-Poudou, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, DUNOD Paris, 1996 : p.147.

¹⁰ *Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre*, Algérie, 1998, p. 89.

7.2. L'évaluation de l'écriture

L'apprentissage se réalise par le recours à la langue notamment à sa forme écrite qui est objet d'évaluation

« L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève. En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut tout d'abord décider de ce qui doit être évalué et pourquoi on l'évalue. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette décision. Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées. La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue ¹¹ ».

8. L'enseignement/ apprentissage de la production écrite.

Dans l'enseignement / apprentissage des langues, la compétence de production écrite constitue un facteur déterminant et un versant incontournable, un facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire, versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative.

Dans le programme scolaire, l'enseignement / apprentissage du FLE vise à développer progressivement la compétence de l'écrit chez les apprenants, il a pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes.

Cependant, L'écriture est souvent négligée dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Au début, elle est considérée comme une tâche pour les étapes intermédiaires et avancées. Les apprenants sont gênés également de l'écriture en raison de ses nombreuses règles difficiles et de ses structures assez complexes.

La production des textes en langues étrangères et vivantes, particulièrement en FLE, constitue une part importante pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire.

¹¹ Programme d'études en FL2 - I (7e) – Document de mise en œuvre, Algérie, 1998, p. 90.

Certains didacticiens, à l'instar de Dolz soulignent que « *l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* »

9. L'activité de la production écrite dans la séquence didactique :

La séquence didactique est un dispositif d'enseignement qui regroupe un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, elle est structurée en différents cours et activités à produire oralement ou par écrit.

A la fin de la séquence didactique, l'apprenant est régulièrement mis en situation de la production écrite finale que Dolz et Schneuwly ont défini comme étant « *...le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis* »

Donc, cette production finale est réalisée afin de réintégrer les acquis de toute la séquence, ainsi que pour aider l'apprenant à réguler ses carences et ses lacunes. Pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

10. Définition des concepts de : Compétence, performance, capacité et comportement.

10.1. Définition de la compétence

Dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation et le cadre européen commun de référence* », Tagliante Christine donne la définition suivante, citée dans le glossaire de l'évaluation de ALTE : « *l'ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer*¹² ». Dans cette conception, les notions de connaissances, de capacités et de stratégies sont sous-jacentes au concept de compétence. L'acquisition de la compétence a pour but ultime de communiquer.

Tagliante considère la compétence comme « *ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe* ». Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Dans son ouvrage portant sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Scallon Gérard, spécialiste en mesure et évaluation, retient cette définition

¹²Tagliante Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun de référence*, Paris, CLE international, Coll 2005, p.24.

empruntée à Roegiers¹³, dans laquelle ce dernier s'est référé d'une manière plus ou moins explicite à des situations- problèmes, dans une perspective généralisée à plusieurs disciplines: « *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations- problèmes.*¹⁴ »

10.2. Définition de la performance

Le concept de performance « issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences »¹⁵

10.3. Définition de la capacité

Dans le dictionnaire de didactique des langues (2003), on trouve deux définitions, l'une liée à la psychologie et l'autre à la grammaire générative. En psychologie la capacité est vue comme « *l'ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses* »¹⁶.

10.4. Définition de comportement

Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde définit le comportement comme « *la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour le professeur il s'agit de rendre visibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements. Il doit s'assurer que les élèves les ont bien saisis*¹⁷ ».

¹³ Xavier Roegiers, didacticien, ingénieur, instituteur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique.

¹⁴ Scallon Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, pédagogie en développement*, Coll., Bruxelles, 2004, p. 105.

¹⁵ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, 2003, p. 192.

¹⁶ Gallisson, R. et Coste, D. - *Dictionnaire de didactique des langues*, Editions Hachette, Paris, 1976, p. 77.

¹⁷ Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003.

11. Les trois fonctions de l'évaluation

11.1. Le pronostic

Pour cette première fonction de l'évaluation, l'on cherche à faire savoir à l'enseignant et à l'apprenant, « le niveau réel d'un nouvel élève ». Aussi elle peut « par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation. » car il s'agit de la première des phases d'évaluation des aptitudes, sa vérification se fait de plusieurs façons.

La première est l'estimation, par l'élève de ses compétences. Vient ensuite la seconde phase, qui est celle des tests de niveau qui permettent, s'ils sont bien conçus, standardisés et calibrés, d'avoir une idée précise sur les compétences.

Ces tests servent à orienter l'élève vers un groupe de niveau homogène et l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse prendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent ses apprentissages.

Dans ce cas de figure, l'élève (apprenant) aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. Ce qui représenterait une opportunité à saisir afin de progresser.

11.2. Le diagnostic

Quant à cette deuxième fonction, son intervention se fait tout au long du cursus de formation, son rôle principal (tout comme en médecine est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir se donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement.

Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/ élève pourra ainsi progresser.

Cette seconde évaluation qui s'inscrit dans la durée aura pour objectif principal de situer l'état d'avancement des apprentissages de l'apprenant d'une part, de permettre des remédiations aux éventuels carences les caractérisant d'autre part en faisant ainsi participer l'apprenant à progresser dans ses apprentissages.

En plus, cette évaluation permet à la fois à l'enseignant et à l'apprenant de procéder à la vérification des acquis étape par étape.

11.3. L'inventaire

La certification est l'une des réalisations de la fonction inventaire, en marquant la fin d'un cursus de formation. Dans ce cas, elle prend la forme d'une évaluation sommative. Cependant l'inventaire peut intervenir au préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée un bilan de la maîtrise des objectifs de cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant.

Il est constatable, à partir de ses trois fonctions citées, que l'acte d'évaluation s'étale sur toute la période de l'apprentissage, mais il est tellement complexe qu'il engage la responsabilité de l'enseignant en sa qualité d'évaluateur et veilleur sur l'état des apprentissages de ses apprenants. Ce dernier aura la lourde responsabilité de faire de son acte d'évaluation un instrument susceptible de contribuer à l'accompagnement de l'élève dans son long cursus d'enseignement/ apprentissage du FLE.

12. Les critères d'évaluation et définition de leurs utilisations.

Dans un ouvrage intitulé « *Corriger des copies, évaluer pour former* », Odile et Veslin (1992) considèrent les critères comme : « *La liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite.* ¹⁸ ».

D'après la précédente définition, il nous semble que les critères sont en relation étroite avec les procédures qui sont en effet les actions indispensables pour réaliser la tâche constitutive de cette réalisation, avec la tâche à réaliser. Toutefois, il convient de signaler qu'au moment de la correction de la copie de l'apprenant, qu'il ne faut pas se contenter de repérer la présence ou l'absence de telle et telle procédure.

Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation, Odile et Veslin soulignent que l'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie, s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis.

Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :

- Critère a : action faite et réussie
- Critère b : action non faite
- Critère c : action faite et non réussie »

L'élève devra traduire ces annotations par :

¹⁸ Odile et Veslin, *Evaluer pour former*, Hachette, Paris, 1992, p. 29.

- La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.
- Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.
- j'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève.

A partir de cette citation développée par Odile et Veslin (1992), nous pouvons constater que les critères d'évaluation, une fois communiqués à l'apprenant, les aident énormément à mieux cerner la tâche qui leur est confiée, tout en se référant à chaque fois qu'il s'avère indispensable aux critères arrêtés par l'enseignant.

Il demeure essentiel aussi, que la communication des critères aux apprenants leur permet de mieux réussir l'accomplissement de la tâche attendue, car l'apprenant, dans ce cas précis, aurait l'avantage d'éviter de s'égarer, lors de sa production écrite et par là, de passer à côté de ce qui lui est demandé.

Aider les apprenants à s'approprier les critères pour qu'ils arrivent à mieux les utiliser, l'enseignant devra l'élaborer progressivement.

Car, autrement dit, la liste des critères « *risquerait d'apparaître comme une masse très lourde d'impositions difficiles à utiliser* ».

Il vaut donc mieux faire apparaître les critères progressivement. Pour démarrer l'activité de production écrite, on a proposé aux apprenants la liste des critères d'évaluation suivante :

- Réfléchir à un problème, à une question
- Donner son avis
- Essayer de convaincre son lecteur.



Chapitre III

**ANALYSE ET INTERPRETATION
DES RESULTATS**

Dans ce chapitre, nous tenterons d'accorder un intérêt particulier au discours écrit, qui occupe une place de choix dans notre étude.

Nous supposons que la production de l'écrit, en raison de sa complexité, peut être saisie dans une démarche qui consiste à tenir compte du scripteur, du milieu situationnel et du produit écrit final.

Parvenir à la détection des « anomalies » et carences caractérisant les productions d'apprenants est une tâche complexe et exigeante. Les difficultés rencontrées par les apprenants pourraient trouver explication au niveau des défaillances enregistrées dans les différentes étapes de l'acquisition de la langue étrangère.

Ce chapitre se divise en deux parties distinctes

- L'enquête proprement dite réalisée par le biais d'un questionnaire destiné aux professeurs de l'enseignement moyen.
- L'enquête effectuée à l'aide de productions écrites faites par des apprenants de classe de (4A.M).

Le questionnaire présente les deux formes d'interrogation, des questions fermées et des questions ouvertes.

Des questions fermées qui permettent d'obtenir des réponses précises. On les classe dans des catégories définies à l'avance et par conséquent n'exigent aucun effort d'analyse. Un ensemble de questions « fermées » constitue ce qu'on appelle un questionnaire « pré-codé » par opposition au questionnaire « post-codé » qui est un ensemble de questions « ouvertes »

Nous avons utilisé ce genre de questions quand nous avons traité des thèmes définis qui suscitent des réponses définies. Des questions ouvertes qui ont l'avantage de laisser libre cours à l'enquêté d'exprimer son avis sur le thème abordé, à l'inverse de la précédente, la question dite « ouverte » ne prévoit pas les réponses et laisse à l'individu la liberté totale de s'exprimer comme il l'entend, de formuler à sa guise son opinion en réponse à la question posée. Les inconvénients que présente ce genre de questions sont :

Elles sont très délicates à formuler. Elles sont pénibles à dépouiller car les réponses obtenues exigent une véritable analyse du contenu.

1. Présentation et analyse du corpus :

Pour réaliser notre étude nous avons choisi la 4ème année moyenne du collège les Frères Khatel qui se situe à Mellakou.

Notre échantillon se compose de 35 collégiens dont la tranche d'âge varie entre 14 et 16 ans parmi eux 12 garçons et 23 filles dont leur niveau hétérogène.

2. Description des résultats de l'enquête

2.1. Analyse des données recueillies.

L'analyse des données a été opérée de la manière suivante : toutes les réponses obtenues au niveau de chaque question sont regroupées dans des tableaux individuels. Chaque tableau est suivi d'un histogramme et une analyse de chaque question posée.

Il s'agit d'une étape d'identification des P.E.M. ayant répondu au questionnaire et qui sont au nombre de quarante.

Tableau 1: Profil des P.E.M.

Réponses	Nombre de réponses	Taux
<u>Expérience professionnelle</u>		
Moins de 5 ans	08	40 %
De 5 à 10 ans	10	50%
Plus de 10 ans	02	10%
<u>Formation initiale</u>		
- E.N.S	08	32,5%
- Licence de français	12	67,5%
<u>-Formation continue</u>		
	20	100%

Plus de la moitié des P.E.M interrogés sont des femmes et la majorité d'entre eux ont une carrière de cinq à dix ans dans l'enseignement du F.L.E. Ils ont tous suivi une formation initiale universitaire (Licence) suivie d'une formation continue avec leurs inspecteurs à travers des journées pédagogiques et des séminaires périodiques

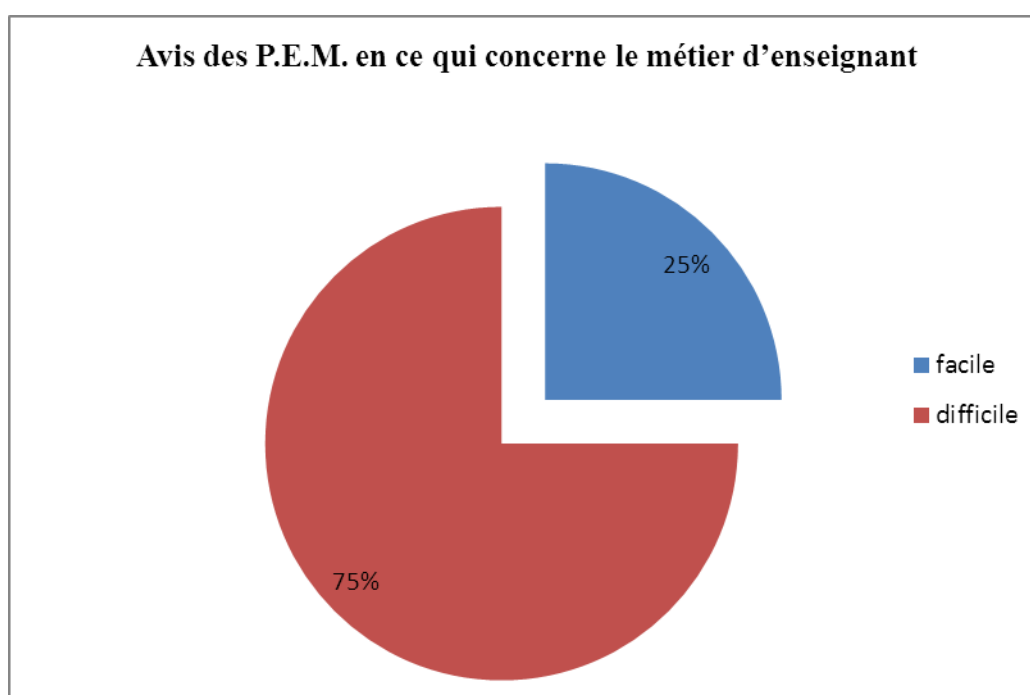
2.2. Questionnaires

ITEM n°1

Comment trouvez-vous le métier d'enseignant ?

Tableau 2 : Avis des P.E.M. en ce qui concerne le métier d'enseignant

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Facile	05	25%
Difficile	15	75%



Histogramme 1 : Avis des P.E.M. en ce qui concerne le métier d'enseignant

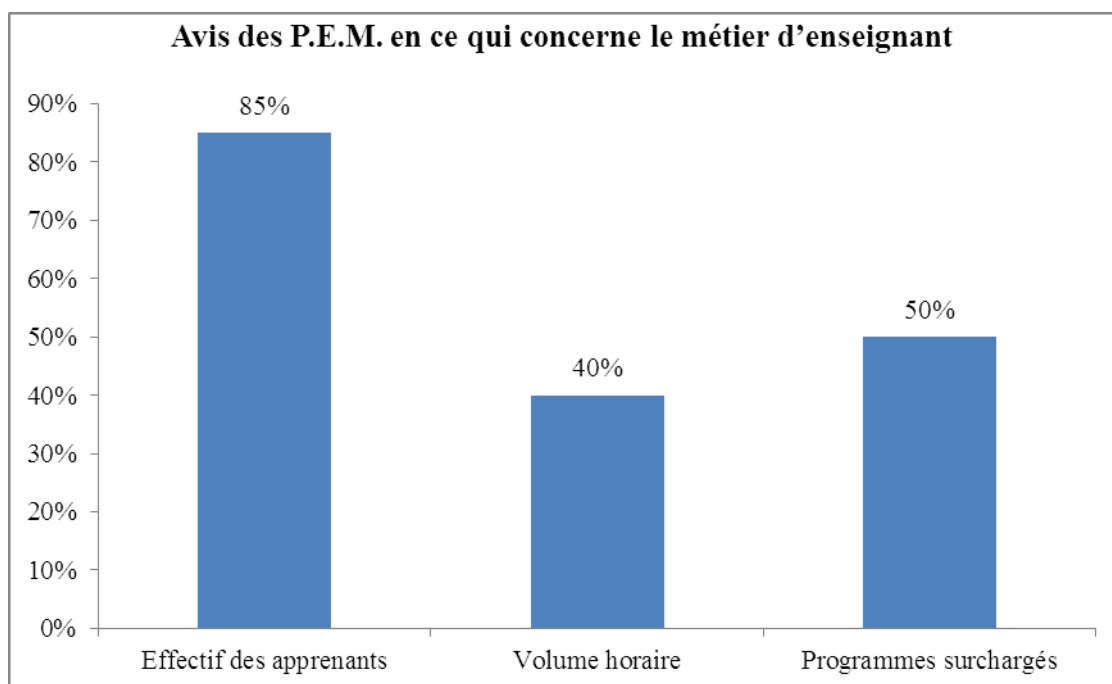
Les enseignants interrogés affirment que leur métier est difficile. La majorité des enseignants ont répondu par « difficile ».

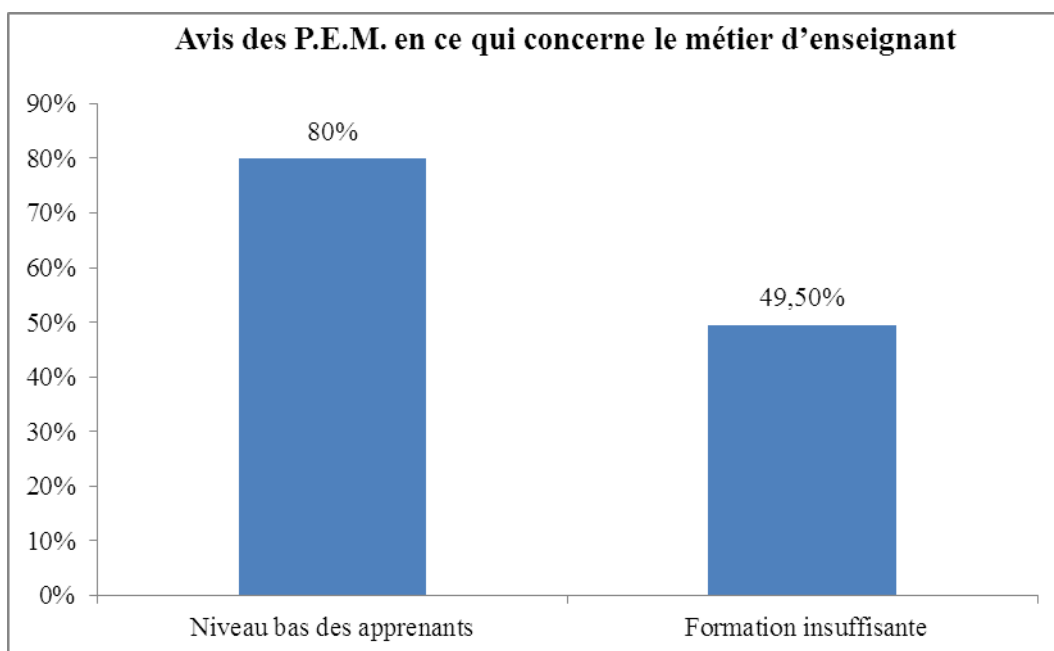
ITEM n° 2

Si votre réponse est «difficile » qu'est-ce qui le rend ainsi ? (plusieurs choix possibles)

Tableau 3 : Raisons qui rendent le métier de l'enseignant difficile

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Effectif des apprenants	19	85%
Volume horaire	08	40%
Programmes surchargés	10	50%
Niveau insuffisant des apprenants	18	80%
Formation insuffisante	08	49,5%

**Histogramme 2 : Avis des P.E.M. en ce qui concerne le métier d'enseignant**



Histogramme 3 : Avis des P.E.M. en ce qui concerne le métier d'enseignant

Pour la plupart des P.E.M, l'effectif des apprenants, leurs niveaux bas et les programmes surchargés sont les facteurs principaux qui rendent leur métier difficile.

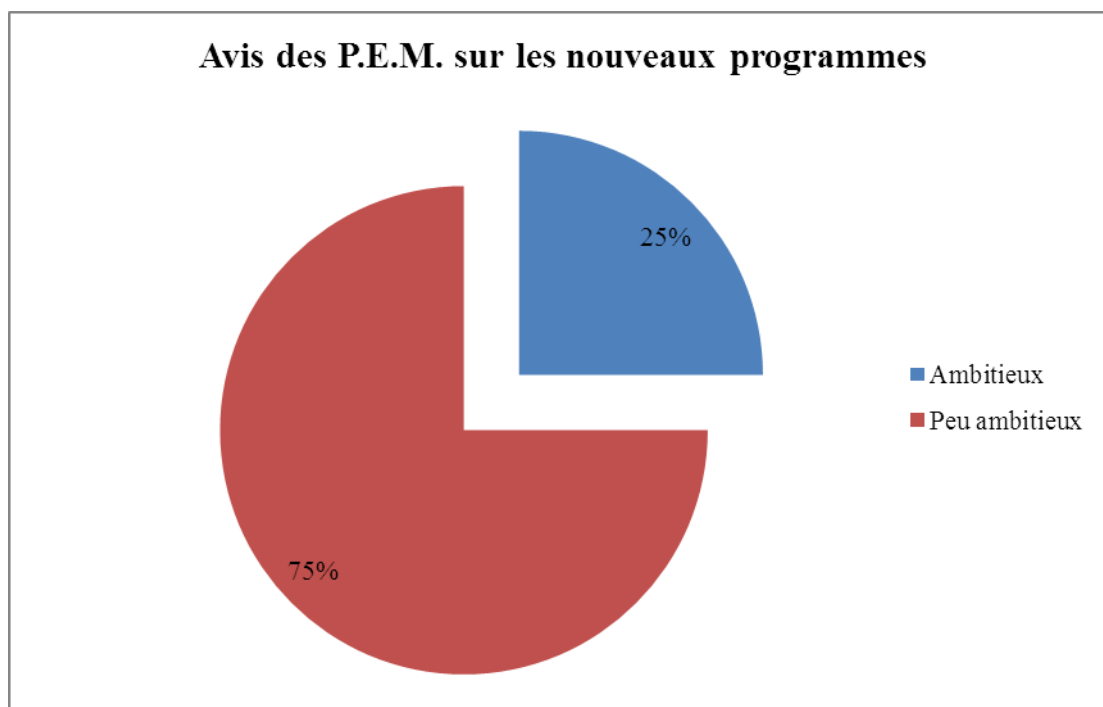
La surcharge des classes est un véritable obstacle qui empêche d'assurer un enseignement correct.

ITEM n°3

Comment trouvez-vous les nouveaux programmes de Français (4^{ème} A.M)

Tableau 4 : Avis des P.E.M sur les nouveaux programmes

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Ambitieux	05	25%
Peu ambitieux	15	75%

**Histogramme 4 : Avis des P.E.M. sur les nouveaux programmes**

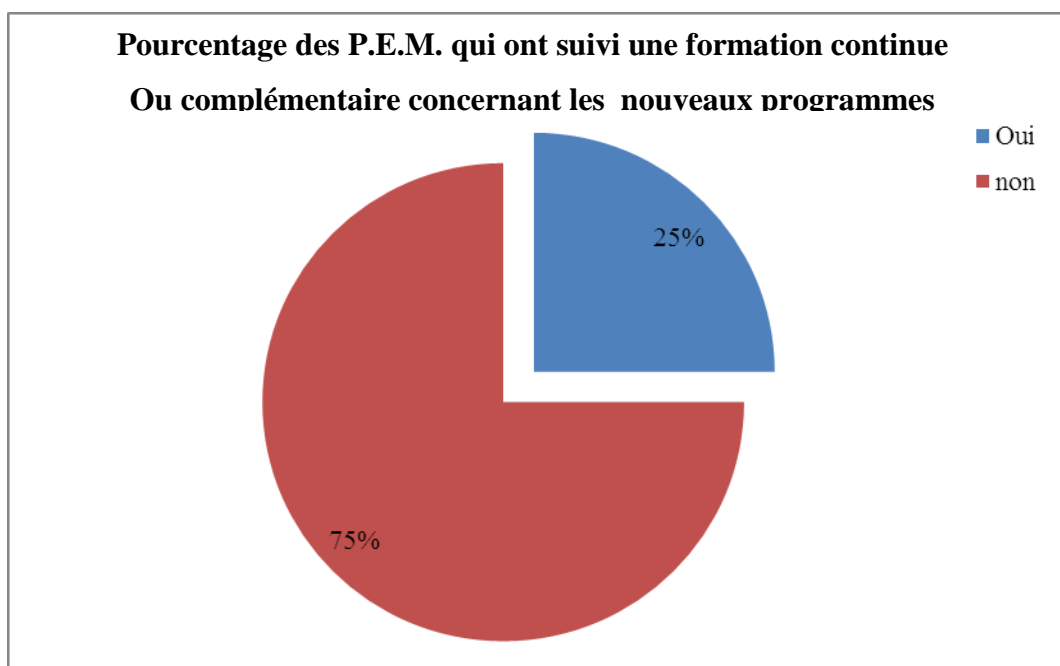
La majorité des P.E.M. interrogée ont répondu par « *les nouveaux programmes sont peu ambitieux* » en raison de la nature des activités proposées et la limitation des connaissances et capacités qui en résultent.

ITEM n°4

Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

Tableau 5 : Pourcentage des P.E.M. qui ont suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	05	25%
Non	15	75%



**Histogramme 5 : Pourcentage des P.E.M. qui ont suivi une formation continue
Ou complémentaire concernant les nouveaux programmes.**

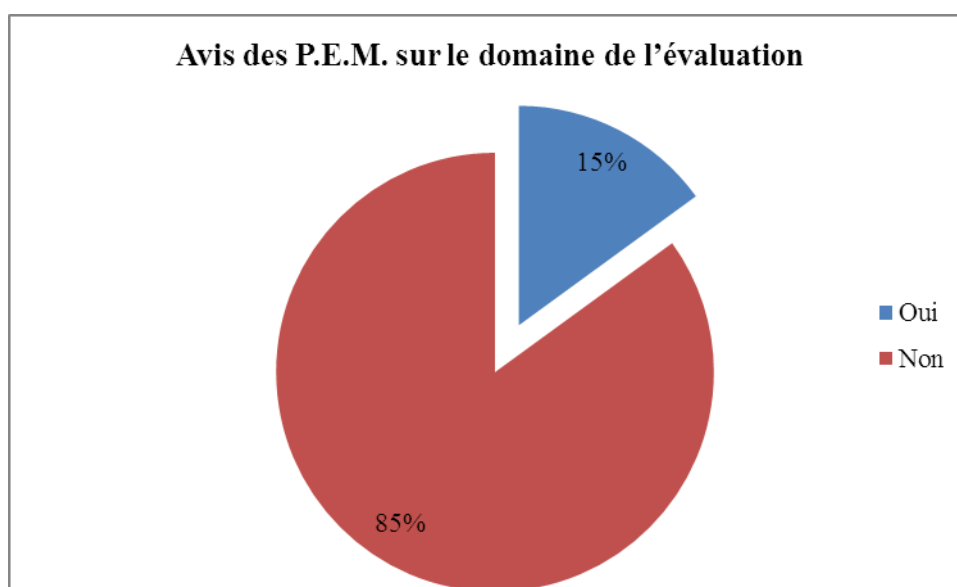
La majorité des enseignants confirme ne pas avoir eu de formation spéciale concernant les nouveaux programmes. Ce qui rend la tâche d'enseigner la langue française plus difficile.

ITEM n°5

Au cours de ces formations, avez-vous approfondi vos connaissances dans le domaine de l'évaluation ?

Tableau 6 : Avis des P.E.M. sur le domaine de l'évaluation

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	03	15%
Non	17	85%

**Histogramme 6 : Avis des P.E.M. sur le domaine de l'évaluation**

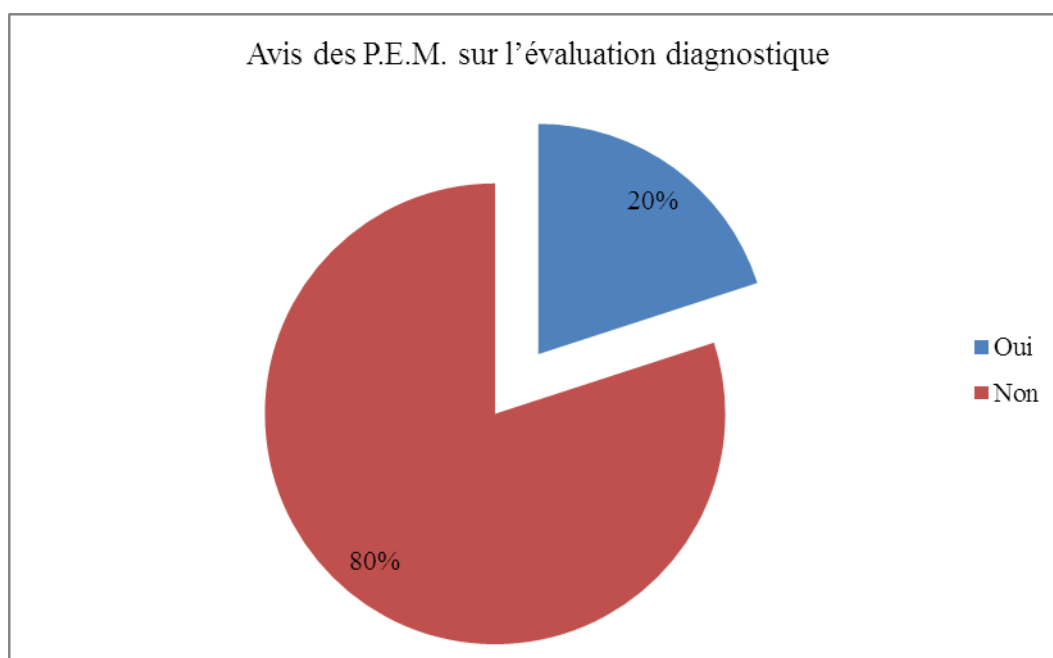
Plus de la moitié des P.E.M. confirment ne pas avoir approfondi leurs connaissances dans le domaine de l'évaluation qui est primordiale et complexe dans son exécution parce qu'il accompagne l'enseignant et ses apprenants tout au long de l'apprentissage.

ITEM n°6

Les productions écrites de départ (évaluation diagnostique), vous permettent-elles d'identifier les lacunes ainsi que les besoins réels de vos apprenants ?

Tableau 7 : Avis des P.E.M. sur l'évaluation diagnostique

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	04	20%
Non	16	80%

**Histogramme 7 : Avis des P.E.M. sur l'évaluation diagnostique**

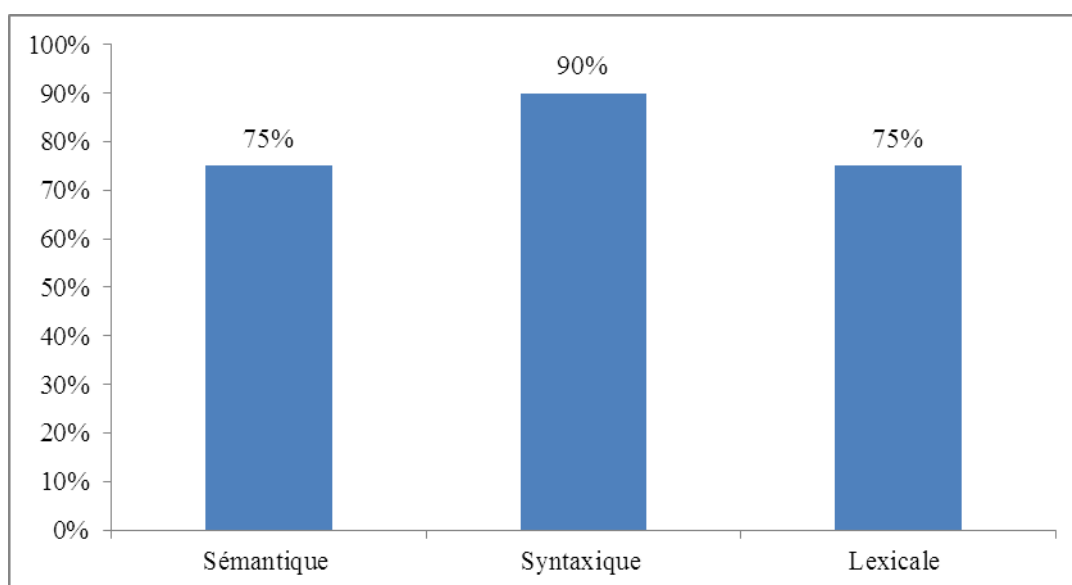
Pour cette question, la majorité des enseignants ont répondu négativement, ce qui démontre la difficulté qu'éprouvent ces derniers dans l'identification des lacunes et besoins réels de leurs apprenants en phase d'évaluation diagnostique.

ITEM n°7

Les insuffisances et les lacunes relevées dans les productions écrites de vos apprenants sont d'ordre :

Tableau 8 : Nature des lacunes des élèves relevés dans les productions écrites des élèves

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Sémantique	17	75%
Syntaxique	19	90%
Lexicale	17	75%

**Histogramme 8** : Nature des lacunes des élèves relevés dans les productions écrites des apprenants

Pour cette question, les enseignants ont signalé que les lacunes relevées dans les productions écrites de leurs apprenants sont d'ordre : sémantique, lexical et syntaxique. Le taux est presque identique dans les trois domaines en question. Ce qui veut dire que les lacunes des apprenants touchent presque tous les domaines.

ITEM n°8

Comment procédez-vous pour remédier aux lacunes de vos apprenants dans l'expression écrite ?

Pour cette question la majorité des enseignants ont répondu par :

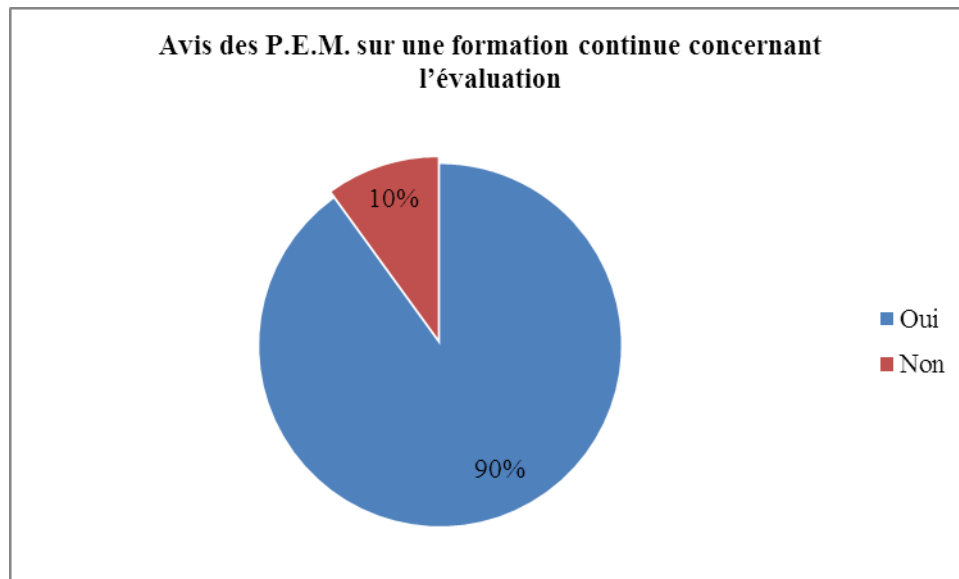
- Des exercices de remédiation
- Des exercices de syntaxe, grammaire, conjugaison et lexique.
- Des exercices de renforcement et de consolidation

Question n°9

Aimeriez-vous suivre une formation continue ou complémentaire concernant l'évaluation ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	18	90%
Non	2	10%

Tableau 9 : Avis des P.E.M. sur une formation continue concernant l'évaluation



Histogramme 9 : Avis des P.E.M. sur une formation continue concernant l'évaluation

La majorité des enseignants affirme vouloir suivre ce type de formation car selon eux, approfondir leurs connaissances dans ce domaine est primordial pour réussir dans leur tâche d'enseignant.

3. La démarche suivie lors de l'évaluation :

Pour évaluer les productions écrites produites durant la séance de la production écrite (compte rendu) on s'est basée sur quelque aspect et critères présents dans la grille d'évaluation proposée par EVA et NINA CATACH et on les a adaptées selon les besoins de notre recherche et les besoins de nos apprenants

3.1. Grille Eva simplifiée :

- sur le plan pragmatique (cohérence pragmatique) :

*le texte correspond-t-il au but visé, à la consigne ? Tient-il compte de la situation, du type d'écrit,...

- sur le plan textuel : c'est la cohérence structurelle

1 : la structuration du texte :

*la superstructure du type du texte est-elle respectée ?

*les organisateurs textuels contribuent-ils à la percevoir ? Mise en page (paragraphes), ponctuation découpant le texte en partie, connecteurs

2- cohérence du système des temps : temps verbaux et marqueurs de temps

3- cohérence de la progression thématique

4- commentaires sur la longueur du texte

* cohérence énonciative

Marques de l'énonciation sont-elles conservées tout au long du récit : récit ou discours, utilisation des démonstratifs...)

1- pertinence des choix énonciatifs, permanence du régime énonciatif choisi, intégration des dialogues

2- présence de marques de la subjectivité de l'auteur

3- pertinence du recours aux embrayeurs

*cohérence sémantique

1- cohérence du « genre » : respect des lois du genre littéraire, le choix du type de texte

2- cohérence du monde représenté : cohérence entre les personnages, les actions, les évènements, le cadre

3- cohérence logique (absence de contradictions)

4- gestion de l'implicite (ou au contraire présence d'informations inutiles)

***Lexique. Vocabulaire**

***Morphosyntaxe**

Ponctuation respectée, emploi des temps verbaux, emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination, marques morphologiques.

*** Orthographe**

Lexicale, grammaticale (accords sujet-verbe, accords dans le groupe nominal..) et phonétique

3.2. Grille simplifiée de Nina CATACH

*Ponctuation et majuscules :

Noms propres, début de phrases, tirets, apostrophes (erreur à dominante idéogrammique)

-Segmentation : ex :savévou pour savez-vous

-Phonogrammes : (de transcription de sons) altérant ou non la transcription de sons)

1- oubli de lettre ou de syllabes : erreur extra graphique

2- erreurs relevant de problèmes de discrimination auditive = confusion consonnes sourdes et sonores (ajeter et acheter) = erreur phonétique

3- erreurs relevant d'une mauvaise maîtrise du système graphique (erreurs altérant la valeur phonique des lettres : carrose pour carrosse)

***Morphogrammes (portant sur la transcription des morphèmes)**

***Morphogrammes grammaticaux :**

-accords dans le GN : étroit (près du déterminant), larges (nom séparé du déterminant)

-accords sujet-verbe : étroit (verbe près du sujet), larges (verbe loin du sujet)

-ignorance d'une terminaison

***Morphogrammes lexicaux :**

Graphèmes qui indiquent l'appartenance d'un mot à une famille ou un phénomène de dérivation ; fautes portant sur les suffixes, préfixes... (enfan, poin au lieu de poings)

***Fautes logogrammiques (portant sur les homophones)**

Et/est, on/est...

***Ponctuation**

Au niveau textuel (paragraphe)

Au niveau de la relation entre les phrases : point et majuscules au niveau interne de la phrase : virgule.).

4. Analyse des copies

Nous présentons les résultats de l'analyse effectuée sur quelques copies de productions écrites d'apprenants de (4^{ème} Année moyens).

Ainsi, pour les besoins de notre enquête sur le terrain, nous nous sommes rapprochés de la Direction du C.E.M Frères Khatel à Mellakou qui, à son tour, nous a orientés vers l'enseignant, en charge de la classe de quatrième année moyenne. La classe est scindée en groupes (ateliers) chaque groupe est composé de 5 apprenants, et chaque groupe est chargé de rédiger une production écrite répondant au sujet proposée par l'enseignant.

Sujet N° 01 Proposé aux apprenants « séance d'évaluation diagnostique »

Tâche :

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu n'oublieras jamais.

Consigne :

Rédige un texte descriptif à viser argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

Après avoir examiné minutieusement les copies de la production finale, nous avons constaté ce qui suit :

« Setif c'est . un la capitale de hauts plateaux setif un ville montagnese »

« l'Algeri aimer admirer forets montagnes »

« si vous allez passez en Biskra sahra de l'algerie et histoire de Okba ibn nafaa ce région de Biskra »

« Blida et un endroit en algerie . cette ville comporte des paysages qui attire l'attention »

« tlemcen est un endroit dans l'algerie . des forts le mer et un musée historique »

« tlemcen il contien des naturel richesses et c'est une magnifique et tradition ville C'est tlemcen sendire l'homme et tres belle et semerreiller »

« Oran c'est la capitale de west de algerie endroit tourisique ... par exeple ant crouse il ya liglize critiens et si el Houari et marsa Kbir »

« la ville de oran il ya becoupz célèbre »

« *media et un endroit, elle se trouve a est de l'algérie elle contien des magnifique région comme chea et cheria* »

« *Makam el chahid a Algérie c'est une place historique et je suis certain qui il est une place beuté et une célèbre en algérie* »

Les apprenants n'ont pas réussi à dépasser les erreurs et les fautes commises dans la production écrite de départ si bien que les mêmes incorrections ont tendance à se perpétuer.

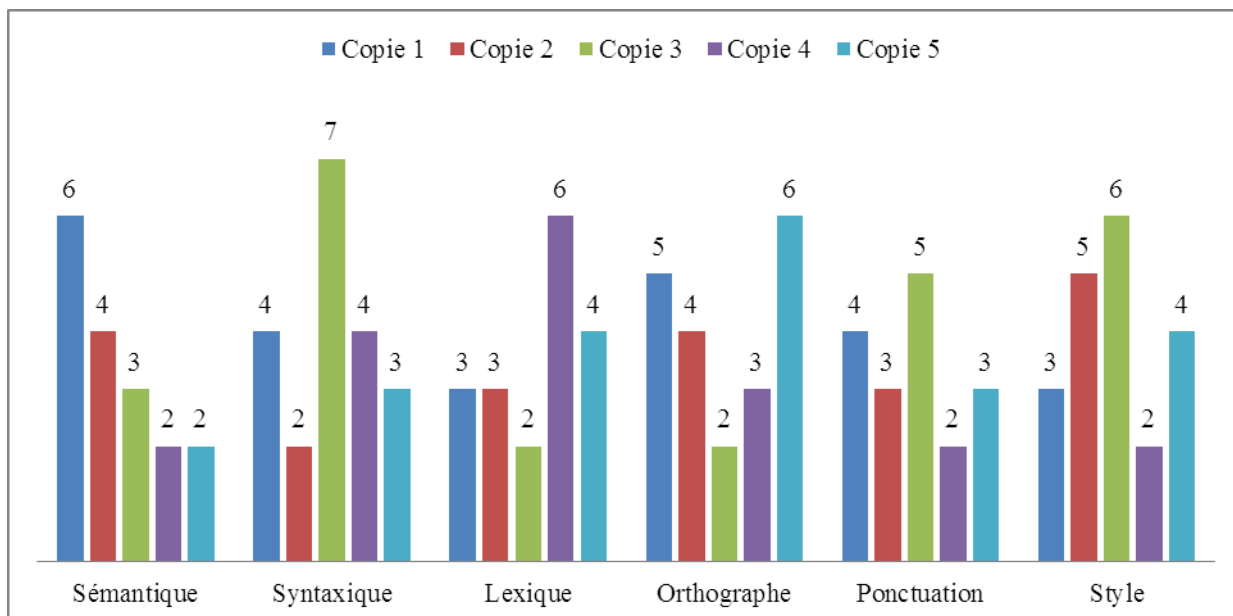
Fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, ponctuation inadéquate, lexique inadapte et mauvaise utilisation des temps ont caractérisé le produit final obtenu. A cela s'ajoute le recours à des phrases complexes non maîtrisées et dénuées de sens.

Au regard de ce qui vient d'être relevé, nous sommes parvenus au constat suivant :

Les apprenants n'ont pas fait preuve d'amélioration et encore moins de progression dans cette activité d'écriture qui demeure décisive dans l'épreuve du BEM et de tout autre examen officiel.

- Grille d'analyse d'évaluation diagnostique.

Erreurs Copies	Sémantique	Syntaxique	Lexique	Orthographe	Ponctuation	Style
Copie 1	6	4	3	5	4	3
Copie 2	4	2	3	4	3	5
Copie 3	3	7	2	2	5	6
Copie 4	2	4	6	3	2	2
Copie 5	2	3	4	6	3	4



Histogramme 10: Evaluation Diagnostique des copies des apprenants

Commentaire :

A la lumière des résultats de la grille d'analyse ci-dessus, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont des difficultés à produire des textes sur plusieurs plans (sémantique, syntaxique, lexical).

Sujet N° 02. Proposé aux apprenants « séance d'évaluation formative »**Tâche :**

« Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès »

Consigne :

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser utiliser internet.

Après avoir examiné les copies, il ressort ce qui suit :

Nous constatons que dans la majorité des copies, les apprenants recourent à l'utilisation de phrases complexes dont ils ne maîtrisent pas la structure et qui par conséquent souffrent d'incohérence.

« l'internet inportante dans la vie et dans notre travail..... d'abord l'internet a des conséquence possitive. »

« tel que recherche de projet en suite, l'internet peut résoudre mon probleme »

« je pense que l'nternet inportant par exemple travail et connexion pour des ami »

« l'internet fourmit becoup chose des informations des programmes pour les etudint j'ai aplé a mon père dans la maison a props de sujet »

« je veux que l'internet est tres fabuleux tout le monde utilise l' »internet dans plusuer domaine pour exemple il recherch informations »

Les passages ci-dessus marquent des anomalies en matière de ponctuation ; la non maîtrise des notions de coordination, juxtaposition et subordination (notions de base en grammaire) font que l'apprenant est contraint à agencer ou à aligner malgré lui, des pans de propositions sans liens cohésifs entre eux et qui par suite débouchent sur des énoncés le plus souvent dénués de sens.

Loin de former une intégrité, des informations éparses se côtoient anarchiquement dans un énoncé qui, en fin de compte, n'aboutit pas.

Par conséquent, la non-maîtrise de la syntaxe, qui conditionne l'architecture de la phrase par excellence, constitue un obstacle majeur dans toute entreprise de production d'énoncés.

Autres passages relevés dans les copies d'élèves :

- « *je parle avec mon père a propo de l'internet parceque papa contre internett* »
- « *internet et utile, iporatant je sui sur avantage de internet culture enfant internet et recherche information* »
- « *enfin internet a des poit positif n'est pas nératf pour moi et pour vous* »
- « *je suis convaincre l'internet pratique des information pour moi élève qui passe bem cette ans* »

Dans les énoncés relevés ci-dessus, nous détectons aisément les traces de la langue maternelle calquées sur la langue étrangère. Cela s'explique par l'encrage de certaines structures syntaxiques de la langue mère figées dans son esprit auxquelles l'apprenant fait appel quand se présente une échéance.

Ici, l'apprenant ignore que chaque langue a sa propre réalité et que cette réalité diffère d'une langue à une autre et d'une civilisation à une autre.

Le fait d'écrire «*des informations beaucoup*», «*je demande mon père*», «*une chose bien*» «*ce chose*» montre que l'élève transpose des structures, des termes de sa propre langue dans la langue étrangère d'où le problème d'interférences sémantiques et lexicales.

Le problème du genre se pose également avec acuité : classe est masculin en Arabe.

Dans de telles situations, nos enseignants et plus particulièrement les plus jeunes d'entre eux, sont incapables de toujours identifier, de parer ou de remédier à de telles anomalies. Par exemple : «*soyez comprendre faite moi internet en maison*», «*en remarque mon père ne comprendre pas beaucoup du problems*»

Les exemples cités plus haut prouvent également que certains termes sont empruntés à l'Anglais (*chose... inat problem*).

Cette difficulté chez l'apprenant est due au double apprentissage de deux langues étrangères différentes de manière parallèle.

Les copies consultées et analysées montrent également que les apprenants ne maîtrisent pas certaines règles élémentaires de la langue française, ce qui s'explique par les nombreuses fautes d'orthographe et de conjugaison relevées sur leurs copies.

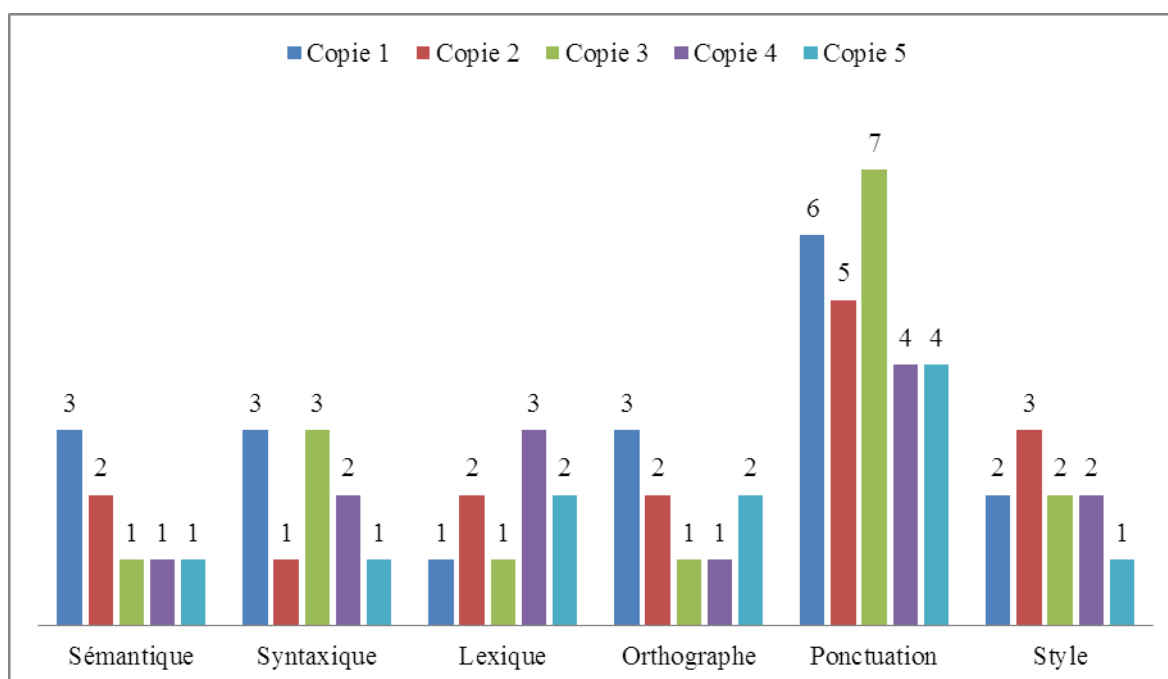
La prise en charge de ces apprenants n'a pas été effective au niveau du primaire et du collège (les activités de dictée et de cours d'orthographe ayant disparu dans notre système scolaire). C'est pourquoi nos sujets se trouvent confrontés à ce genre de situations même dans le cycle secondaire.

Enfin, s'agissant de la formulation des sujets d'expression écrite, une majorité de nos enseignants n'accordent pas d'intérêt à la consigne, elle revêt pourtant une importance particulière.

Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant aurait pu donner une consigne plus claire et plus pertinente qui fasse que les apprenants puissent produire un appel qui prenne en charge les trois dimensions expositives, argumentative et exhortative de la typologie textuelle en question.

- **Grille d'analyse d'évaluation formative des copies des apprenants**

Erreurs Copies	Sémantique	Syntaxique	Lexique	Orthographe	Ponctuation	Style
Copie 1	3	3	1	3	6	2
Copie 2	2	1	2	2	5	3
Copie 3	1	3	1	1	7	2
Copie 4	1	2	3	1	4	2
Copie 5	1	1	2	2	4	1



Histogramme 11: Evaluation formative des copies des apprenants

Commentaire :

La grille d'analyse ci-dessus, et selon les résultats obtenus, montre que les apprenants ont amélioré leur compétence à l'écrit et cela grâce aux efforts fournis par les enseignants qui ont suivi une démarche d'évaluation efficace qui a permis de déterminer les différents problèmes que rencontrent les apprenants lors de la rédaction.

En conclusion, nous pouvons dire que faute d'une prise en charge et d'accompagnement effectifs, l'apprenant ne peut en aucun cas parvenir à dépasser ses insuffisances et avoir une autonomie qui lui permet une maîtrise linguistique.

Par ailleurs, nous pouvons affirmer que la séance de préparation à l'écrit que bon nombre de nos enseignants négligent, reste un moment clé dans la maîtrise des savoirs et savoirs faire par l'apprenant. Cette séance demeure incontournable car elle revêt un caractère pratique, séance au cours de laquelle l'apprenant s'exerce dans le réinvestissement des notions et structures nouvellement approchées en vue de construire du sens.

D'après l'analyse des résultats recueillis des productions écrites, il nous a semblé que nos hypothèses : « **Le choix du type et le moment d'évaluation pourraient améliorer la compétence scripturale des apprenants en production écrite** » ont été confirmées



Conclusion Générale.

L'objet principal de l'enseignement du Français langue étrangère en 4^{ème} année moyenne est d'installer chez les apprenants les outils linguistiques nécessaires et les compétences qui leur permettent une parfaite autonomie, dans leurs productions écrites sachant que l'épreuve du B.E.M demeure une épreuve écrite.

L'évaluation des productions écrites des apprenants, qui est au cœur de nos préoccupations, en raison de sa correspondance avec notre thème de recherche, rencontre de multiples difficultés. Les enseignants pratiquent le plus souvent **une évaluation qui est à la fois normative** (en référence aux productions du groupe, sans critères préalablement explicités), **partielle** (privilégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), **standard** (critères identiques quels que soient les écrits à produire) **et diagnostique** (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique), en outre, les critères, s'ils existent, ils ne sont pas communiqué aux apprenants afin de leur permettre l'accomplissement de la tâche attendue.

Des définitions et des concepts, nous avons pu retenir les éléments indispensables à l'élaboration des épreuves concernant l'évaluation diagnostique.

Le but de notre recherche est de parvenir à une meilleure exploitation des outils essentiels à la préparation des tests d'évaluation formative, et ce pour une meilleure performance.

Les résultats obtenus dans cette étude corroborent la nécessité d'évaluer l'apprenant à sa juste valeur par des moyens appropriés.

L'évaluation permet à l'enseignant d'orienter ses apprenants et de les accompagner. Il doit les informer instantanément de leur situation afin qu'ils puissent progresser, s'il a, au préalable, diagnostiqué les points forts et les lacunes des apprenants

L'évaluation diagnostique est donc le résultat d'un contrat entre l'apprenant et son enseignant, deux acteurs engagés dans la réalisation d'un projet commun. Elle est considérée comme un état des lieux indispensable avant toute entreprise d'enseignement/apprentissage. L'enquête menée auprès de nos enseignants montre que ces derniers sont capables d'identifier quelques lacunes mais qu'il n'est pas aisé de toujours identifier les besoins réels de leurs apprenants et encore moins d'y remédier de façon concluante.

Par ailleurs, l'entreprise paraît ardue du fait que nos classes sont hétérogènes, composées d'apprenants issus de milieux sociaux le plus souvent défavorables et dont l'environnement n'encourage pas l'accès à l'apprentissage du Français.

Pour notre part, la réalisation de cette recherche a été riche d'enseignements dont certains seront sans nul doute bénéfiques pour notre pratique pédagogique subséquente et notre réflexion en didactique.

Par ailleurs, l'élaboration de ce travail nous a donné l'occasion de mieux connaître nos enseignants et nos apprenants, d'en découvrir également quelques-unes de leurs difficultés.

Nous sommes conscients que les conclusions que nous avons tirées au terme de notre travail n'ont d'autres valeurs que celles d'hypothèses de recherches, elles sont encore imparfaites et doivent être complétées, leur validation demanderait non seulement une analyse plus détaillée mais surtout une étude très fine, plus poussée, sur des échantillons variés, qui selon nous, seront capables d'assurer une meilleure interprétation des données recueillies. Nous comptons peaufiner, ces conclusions, dans un futur travail de recherche.



Références

Bibliographiques

OUVRAGE :

- **Amigues, R, Zerba To-Poudou, M-Th**, 1996, Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, DUNOD, Paris, P147.
- **Bloom, B**, Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Nathan, Paris.
- **Charles Hadji** - L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils, Paris, Editions ESF, 1990.
- **Codile et Veslin**, Corriger des copies, Evaluer pour former, 1984, Paris, HACHETTE, 1992, P72.oll. « le français dans le monde », P29.
- **Scallon Gérard**, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, pédagogie en développement, coll, Bruxelles, 2004, p.105.
- **Tagliant Christine**, L'évaluation et le cadre européen commun de référence, Paris, CLE international, Coll 2005, p24

DICTIONNAIRE

- **Jean-Pierre Cuq** (dir), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, Paris, CLE International, P192.
- **De Landsheere.G**, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Éducation, Paris, PUF, 1979.
- **Gallisson, R. et Coste, D.** - Dictionnaire de didactique des langues, Editions Hachette, Paris, 1976.
- **Guide Méthodologique en Evaluation pédagogique**, 2009, ONEFD.
- **Jean-Pierre Cuq**, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère, Paris, 2003, p. 192.
- **Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, Paris, CLE International, 2003.

- **Le Grand Robert de la langue française**, le Robert, Paris, 2007.

DOCUMENTATION

Document d'accompagnement des programmes de 4eme AM, Office national d'enseignement et de formation à distance (ONEFD) , février 2006, p56

Manuel Scolaire de 4 AM

Programme d'étude en FL2 – I (7e) – Document de mise œuvre, Algérie, 1998, p89

SITOGRAFIE

- <http://algeriefle.cfun.fr/> / **Enseignement du français en Algérie**



Annexes

Annexe 01. Fiche de questionnaire**I. Questionnaire destiné aux Professeurs d'Enseignement moyen de langue française****Identification**

Etablissement	
Nombre d'années d'expérience :	
- moins de 5 ans	<input type="checkbox"/>
- de 5 à 10 ans	<input type="checkbox"/>
- plus de 10 ans	<input type="checkbox"/>
Formation initiale	
E.N.S	<input type="checkbox"/>
Licence	<input type="checkbox"/>
Ingénieur	<input type="checkbox"/>

1- Comment trouvez-vous le métier d'enseignant ?

-Facile

-Difficile

2- Si votre réponse est difficile qu'est-ce qui le rend ainsi (plusieurs choix possibles)

- Surcharge des classes

- Volume horaire

- Programmes surchargés ...

- Niveau bas des élèves.....

- Formation insuffisante.

3-Comment trouvez-vous les nouveaux programmes du français (4 A.M)

- Ambitieux

- Peu ambitieux

4- Avez-vous suivi une formation continue ou complémentaire concernant les nouveaux programmes ?

- Oui

- Non

5- Au cours de ces formations, avez-vous approfondi vos connaissances dans le domaine de l'évaluation ?

- Oui

- Non

6- les productions écrites de départ (évaluation diagnostique), vous permettent-elles d'identifier les lacunes ainsi que les besoins réels de vos apprenants ?

- Oui.....

- Non

7- Les insuffisances et les lacunes relevées dans les productions écrites de vos apprenants sont d'ordre :

- Sémantique

- Syntaxique

- Lexicale

8- comment procédez-vous pour remédier aux lacunes de vos apprenants dans l'expression écrite ?

.....

.....

.....

.....

9- Aimeriez-vous suivre une formation continue ou complémentaire concernant l'évaluation ?

- Oui

- Non

Annexe 02. Copie des apprenants

1. Copies de la première expression écrite " production écrite à la fin du projet didactique "

Copie 01

Nom: ASMAA
Prénom: Benchebra
Classe: HAM2 >

28
30

tu peux mieux
finir.

Tâche:

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu n'oublieras jamais.

Consigne:

Rédiger un texte argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

Salut, c'est un Pa Capitale de Hauts plateaux salut et vale
un ville montagneuse.
D'abord, salut Pa belle et alance n'oublieras pas
jamais Pa belle paysages un pays naturel !!!
Ensuite, salut c'est un Pa Capitale de Hauts plateaux c
Enfin, je n'oublie pas d'en mentionner que si n'oubliez jamais
Je propose un site c'est Villambruyère.
ces

Copie 02

Nom: Messaoudi
Prénom: Shaima
Classe: HAM₁

07
20

tu pense mieux
fine.

Tâche:

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu noublieras jamais.

Consigne:

Rédiger un texte argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

Media est un endroit d'abord elle se trouve
dans la est de l'gerie elle contient des magnifique
comme chea et cheria elle contient des hotel et
des restaurant plus beaux et beaucoup des Beaux.

Copie 03

Cob
20

tu peux mieux
faire

Nom: Hajira

Prénom: yacoub

Classe: 4 AM3

Tâche:

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu n'oublieras jamais.

Consigne:

Rédiger un texte argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

Dans l'Algérie il y a beaucoup de belles places
 célèbres comme la ville d'Oran
 célèbres comme Oran
 la ville de Oran il y a beaucoup de belles places
 les places d'Algérie d'Oran et de B.afia et les places
 d'Oran sont belles et sûres et confortables

Copie 04

07
2020 tu peux mieux faire.

Nom: Guerbouze
Prénom: Nassou
Classe: 4AM1

Tâche:

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu n'oublieras jamais.

Consigne:

Rédiger un texte argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

Makan El chahid à Algerie c'est une place
his to rique et je suis c'en tam qui il est une place
laute et une celebre en algerie chaque jour et
amie les personnes visite ent makan El chahid.

Copie 05

Nom: Nallal
 Prénom: Meno
 Classe: 4AM1

10
 20
 tu peux mieux faire -

Tâche:

Lors de tes dernières vacances d'été, tu as eu la chance de découvrir une région de ton pays qui t'as fasciné et que tu noublieras jamais.

Consigne:

Rédiger un texte argumentatif pour inciter les gens à visiter et à découvrir une région ou une ville que tu as beaucoup appréciée.

l'année passé j'ai visité la ville de Telemcene
 A
 Avec ma famille. d'abord la ville de
 Telemcene est un endroit dans la région, des
 fruits le mer et un musée historique ensuite et
 C'est une magnifique et Tradition ville enfin Telemcene
 rendis la bonne et très belle et sème meilleur.

2. Les copies analysées des apprenants de 4.A.M

Copies de la première expression écrite " évaluation formative "

Copie 01

• Nom: Ben Saâdi
 Prénom: Houria Chourouk
 Classe: 4.A.M₁
 Tâche:

Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès

Consigne:

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

- Dans nos jours, l'Internet est devenu le moyen le plus important dans notre vie.
 j'ai parler avec mon père sur le sujet de l'Internet.
 D'abord, l'Internet est un moyen de communication très importante.
 en suite, elle est nécessaire pour la vie et dans notre travail.
 En fin, l'Internet permettre de communiquer les gens d'un autre pays.

14/20 C'est bien

Copie 02

• Nom: Routi
Prénom: Haniza
Classe: 4 AM 1

13
20

C'est bon
travail

Tâche:

Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès

Consigne:

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

- L'Internet... très importante... pour... la vie.

D'abord, elle a beaucoup d'avantages par exemple
les programmes, des études éducatif

En suite, je pense que l'Internet est un moyen
pour connecter les amis et la famille

En fin, l'Internet est une des information pour
les étudiants.

En conclusion, l'Internet a changé le monde.

Copie 03

• Nom: Jares

Prénom: Faiza

Classe: 4/Am 1

Tâche: 4/Am 1

Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès

Consigne:

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

- La maison hier je parle avec mon père avec l'Internet parce que mes amis à propos de D'abord je veux que l'Internet est importante et très facile à utiliser.
- ensuite, l'Internet est négative pour tes études parce qu'il passe tout le temps avec Internet.
- finalement, j'ai convaincu mon père

10
20

En plus mieux faire

Copie 04

12/25
Bon travail

• Nom: Kattale
Prénom: Aya Hani
Classe: 4 AM
Tâche:

Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès

Consigne:

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

- J'ai parlé à mon père dans la maison à propos de sujet de l'importance de l'Internet. D'abord, l'Internet est très important pour la vie de l'homme la communication entre les gens. Ensuite, l'Internet en ce moment c'est la clé de la vie. Enfin, l'Internet a des conséquences positives tel que elle nous donne la culture. Ainsi, avant les points négatifs de l'Internet les points positifs est très importante pour faciliter de la vie.

Copie 05

Bon travail

12
20

• Nom: Lachki
Prénom: Nabila Farah
Classe: 11 AM 1

Tâche:

Contrairement à toi, la plupart de tes amis ont l'Internet chez eux ; ton père s'y oppose en raison de nombreux risques qu'il comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin d'y avoir accès

Consigne:

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

- L'Internet c'est un importante pour les études et l'homme en général. D'abord, je pense que nous utilisons l'Internet pour beaucoup de domaines. Comme la connexion, les recherches. En suite, je suis sûr et certain que l'Internet fait beaucoup de choses des informations des programmes pour les étudiants. finalement je crois que l'Internet est importante dans notre vie. c'est une méthode de savoir elle change le monde. C'est pourquoi l'Internet a des avantages pour nous.

Annexe 03. Fiches pédagogiques

Fiches pédagogiques utilisées par le professeur « P.E.M » pendant les séances pédagogiques d'évaluation diagnostique et de production écrite

1. Fiche pédagogique N.01

Niveau : 04 AM
Projet : 03
Séquence : 01
Activité : Production écrite
Objectif : Produire à l'écrit un texte descriptif pour inciter à la découverte.

Durée : 1 heure

Déroulement de la séance

Éveil de l'intérêt :

Faire un rappel sur l'intitulé du projet et les points de langue abordés.

Consignes d'écriture :

Rédige un texte descriptif à visée argumentative dont vous parlez d'une région ou d'une ville que vous avez appréciée pour inciter et convaincre les gens à la visiter pour la découvrir.

1. Un texte varié entre 08 et 10 lignes
2. Emploie les articulatoires logiques
3. Emploie les introducteurs d'arguments de ton
4. Choix
5. Hiérarchise tes arguments du plus faible
- 6 au plus fort
6. Utilise une ponctuation correcte.

2. Fiche pédagogique N.02

Niveau : 4^{AM}

Projet : 02

Durée : 1 heure

Séquence : 02

Activité : Production écrite (évaluation diagnostique)

Objectifs : Produire à l'écrit un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration.

Déroulement de la séance

Éveil de l'intérêt :

Faire un rappel sur le projet précédent.

Consigne d'écriture :

Contrairement à toi, la plupart de tes amies ont internet chez eux. Ton père s'y oppose en raison des nombreux risques qu'elle comporte. Un jour tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre afin de te laisser utiliser cette dernière.

Rédige un court texte argumentatif pour convaincre ton père de te laisser l'utiliser.

Critères de réussite :

- 1- Je dois raconter où et quand et à quelle occasion j'ai abordé le sujet à mon père.
- 2- Je dois choisir trois arguments convaincants.
- 3- Je dois les classer par ordre d'importance.
- 4- Je dois utiliser une ponctuation correcte.

Résumé

Etant donné que l'écrit est l'un des actes fondateur de l'apprentissage du moment que la pensée se traduit en grand partie à travers l'écrit, nous avons entrepris l'impact de l'évaluation de la production écrite sur la compétence scripturale chez les apprenants au collège et leur performance en classe du FLE.

Mots clés : compétence- apprentissage –évaluation

ملخص

بما ان التعبير الكتابي فعل تأسيسي لعملية التعلم و الذي تتم من خلاله ترجمة التفكير (الفكر) في غالبه فقد قمنا بتناول اثر تقييم التعبير الكتابي على الكفاءة الانشائية عند متعلمي الطور المتوسط و كذا مستوى ادائهم في قسم اللغة الفرنسية .
الكلمات المفتاحية: الكفاءة، عملية التعلم، التقييم.

Abstract

Regarding writing as one of the founding acts to from the moment thinking is expressed through writing to a greater extent, we enquired about the impact of written production on 4th years middle school learners writing performance in the FLE classroom.

Key Word: learning, assessing, evaluation