

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ÉTRANGÈRES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE  
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES  
ÉTRANGÈRES

N° : .....

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Intitulé :**

Une évaluation efficiente pour un écrit réussi

Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyen du  
CEM *colonel El-Haouès* – M'sila

**Présenté par :**

- **Bakhti Khadidja**
- **Cheriet Aboubakr**

**Soutenu devant le jury composé de :**

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
* Boukhalat Djamel	MC. A	Président	Mohamed BOUDIAF de M'Sila
* Benyahia Tarik	MC. A	Rapporteur	Mohamed BOUDIAF de M'Sila
* Slitane Kamel	MC. A	Examineur	Mohamed BOUDIAF de M'Sila

**Année Universitaire : 2021/2022**

# REMERCIEMENT

*Nous tenons à remercier avant tout notre bon DIEU pour sa  
miséricorde*

*Nous tenons tout particulièrement à remercier  
Mr BENYAHIA TARIK pour son aide, nous le remercions pour sa  
patience et son investissement dans la réussite de cette recherche.*

*Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté  
d'évaluer notre travail.*

*Nous remercions tous nos camarades de la promotion 2021-2022*

*Nous tenons à remercier tous ceux qui ont aidé à réaliser ce travail de  
recherche que ce soit de près ou de loin.*

*Merci à tous*

# Dédicace

*Je dédie ce mémoire*

*A ma famille, mon père pour son amour et ses attentions et ma mère pour ses paroles d'encouragement et je la remercie pour ses prières;*

*Mes sœurs et mes frères pour leur amour et leur soutien.*

*Je dédie ce travail à mon enseignant BENYAHIA TARIK qui était toujours présent dans les moments difficiles et pour partager avec moi mes victoires;*

*Je dédie aussi ce travail à Mr BOUKHALAT Djamel qui m'a motivé à poursuivre dans le domaine de la recherche;*

*A Mes amies zaineb et Nadjwa et Dalal pour leur amitié depuis toutes ces années et pour leur encouragement;*

*A mon collègue CHERIET Aboubakr qui m'a donnée la force de continuer a travailler et pour son aide à réaliser ce travail de recherche;*

*Je dédie ainsi ce travail à l'honorable et gentille Dame  
Mme BOURAHLA Bisma;*

*A toute personne qui me connaît.*

*BAKHTI Khadidja*

# Dédicace

## **Je dédie ce travail**

A mes chers parents qui m'ont servi tout au long de ma vie.  
Ma mère et mon père qui m'ont toujours entouré de bonheur, m'ont soutenu dans les moments difficiles et m'ont motivé pour devenir le meilleur.

Je dédie aussi ce travail à mon encadreur  
**Mr *BENYAHIA TARIK***  
Et tous les enseignants et les fonctionnaires du département de la langue française sans exception.

Mes amis et mes collègues qui n'ont cessé de m'encourager.

A toute personne qui me connaît.

*CHERIET Aboubakr*

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

Lors du choix de thème de notre recherche notre première idée s'est naturellement perdue sur l'évaluation, cette alternative fût inciter par le fait que c'est un sujet riche, et qu'avec notre courte expérience nous avons envie d'en savoir plus sur ce thème. L'évaluation est une appréciation de l'activité didactique qui doit permettre de vérifier si les capacités sont acquises, donc l'évaluation est un moyen de suivre les progrès d'une formation à travers l'atteinte des ses objectifs.

Dans notre recherche, nous mettons l'accent sur l'écrit et nous insistons exactement sur la production écrite et l'évaluation de cette compétence car elle est considérée comme un alternative pour les apprenants qui n'arrivent pas à s'exprimer oralement à cause de la non maîtrise des compétences linguistique, de la timidité ; let bien d'autres facteurs qui joues en défaveur de l'appropriation de la langue étrangère.

L'écrit comme nous le savons tous, est considéré comme un outil de communication et un moyen de contact surtout aux apprenants qui n'ont pas cette habilité de prendre la parole en classe que ce soit avec l'enseignant ou entre les élèves eux même.

Rappelons que l'objectif principal de l'enseignement des langues est de créer des situations favorables afin que l'apprentissage se passe dans les meilleures conditions que possible. La quasi-totalité des travaux de recherche que nous avons consulté se mettent d'accords sur le fait que les enseignants demandent aux apprenants de faire des productions écrites, mais ils ne donnent pas une grande importance à l'évaluation de ces dernières ; c'est-à-dire il ne consacre pas assez de temps et de moyens spécifiques à l'évaluation de l'écrit de apprenants.

De cela, toute notre attention est portée sur les pratiques enseignantes en classe de langue, notamment leurs pratiques évaluatives, car, ce processus est considéré comme un moyen par excellence qui contribue à l'amélioration de la qualité rédactionnelle des apprenants, et leur permet également de dépasser leurs lacunes ainsi que leurs difficultés rencontrées lors de cette activité.

Nous visons à travers notre recherche de déterminer l'apport de cette pratique pédagogique qui est l'évaluation formative et son influence sur les écrits des apprenants de deuxième année moyenne. En d'autre terme, nous nous interrogeons sur l'évaluation de la production écrite en français langue étrangère est comment elle pourrait contribuer à son amélioration?

Dès lors que, nous somme conscient de l'enjeu et de la valeur de la dite compétence scripturale dans l'acquisition de la langue étrangère, nous supposons que l'exploitation consciente de la grille d'évaluation des écrits pourrait amener les apprenants du FLE vers les

résultats souhaités. Cette pratique évaluative facilitera la tâche de l'enseignant d'un côté et de l'autre, elle va motiver l'apprenant en lui présentant les modalités d'un écrit réussi.

Pour entreprendre cette recherche, nous utiliserons la méthode descriptive comparative, on va d'abord analyser les copies des élèves de deuxième année moyen du CEM colonel ELHAOUAS, puis on va faire une comparaison entre la stratégie utilisée par une enseignante vacataire inexpérimentée et une enseignante ancienne et voir comment elle évalue la rédaction des élèves.

Nous avons structuré notre travail en trois chapitres: dans le premier chapitre nous allons définir le concept de l'évaluation (formative) puis on va présenter les types et les fonctions de l'évaluation, nous allons aborder bien sur le moment et le comment évaluer objectivement ? Au deuxième chapitre nous allons présenter les deux compétences orale et écrite d'une façon générale, puis nous allons nous focaliser sur l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite, ainsi que toutes les activités auxquelles elle se rattache. Dans le troisième chapitre nous avons consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de notre enquête de terrain.

# Chapitre I

## *L'évaluation*

## Introduction

Différents points seront abordés dans ce chapitre, commençant par la définition de l'évaluation. Par la suite, nous évoquerons pourquoi et comment évaluer. Après cela, nous tournerons vers les différents types de l'évaluation. Pour arriver à aborder les fonctions et les outils de l'évaluation, enfin nous citerons Les critères parasites de la fiabilité.

### I.1. L'évaluation

"Évaluer" est une relation polysémique en usage dans l'institution scolaire, elle intervient à différents niveaux du système sous des formes diverses, l'évaluation consiste en un prise d'information sur des performances ou des compétences qui sont ensuite rapportées à des objectifs à atteindre on a des normes, donc l'évaluation implique au choix de démarches ou d'instruments de mesure.

Pour mieux comprendre l'évaluation, nous avons présenté les définitions suivantes:

Au sens étymologique du terme : évaluer vient de "ex-valeur", c'est à dire "extraire la valeur de", "faire ressortir la valeur de". Dans l'évaluation on valorise ce que l'élève produit de positif.<sup>1</sup>

Et selon le dictionnaire de *LEGENDRE RENALD*, l'évaluation est une: "démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision, jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet et d'un processus, d'une situation où d'un organisation, en comparant les caractéristiques observables a des normes établies, à partir de critères explicite, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif".

Alors l'évaluation est une technique qui permet de faire un test de niveau des apprenants afin de donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent.

"*René Amicrués*" un chercheur d'origine anglo-saxon, propose une autre définition sur l'évaluation et il a dit que

"L'évaluation c'est une action d'évaluer consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision", mais c'est ainsi un "acte qui consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évaluation ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision".

---

<sup>1</sup>- Roegiers.xavier, la pédagogie de l'intégration.competence et integration de acquisdans l'enseignement. Bruxel, De Boeck Université. P.....

À Partir les définitions précédent on peut dire que l'évaluation est présente dans tout les domaines d'apprentissage et l'objectif de cette dernière est d'amener l'élève à développer son niveau et progresser la qualité d'enseignement.

L'évaluation est un moyen ou une tâche de l'enseignement dont le rôle de mettre l'élève en contact avec les résultats obtenus à la fin de chaque séquence, trimestre ou projet dans le milieu d'apprentissage, ainsi est une utile utiliser par les enseignants pour mesurer les acquis de chaque élève.

### **I.1.1. Pourquoi évaluer <sup>2</sup>**

De plus des acteurs pédagogiques, les acteurs sociaux croient que l'évaluation n'a pour ambitions que d'estimer de la qualité des apprentissages. Désormais, on évalue aussi pour de multiples raisons :

- récupérer les informations sur l'enseignement,
- attribuer une note,
- attester de l'acquisition des connaissances et principalement des compétences,
- remédier aux problèmes,
- certifier et fournir un compte-rendu factuel à la tutelle,
- on a cité que l'essentiel, mais la liste risque d'être très longue.

Cependant, si nous avons confondu ici cause et effet, il faut bien distinguer entre:

#### **« - L'évaluation formative**

Elle vise à informer l'apprenant et l'enseignant de l'efficacité de l'apprentissage; ici on ne met pas la note, car la fonction essentielle de cette évaluation est informative (on fait simplement le point pour éventuellement corriger les trajectoires);

#### **I.1.2. l'évaluation formatrice**

Elle vise à faire construire par l'apprenant les critères d'évaluation avant de s'engager dans l'action d'apprentissage, de façon à optimiser les activités d'apprentissage;

- l'évaluation sommative qui doit être préparé par des évaluations formatives réussies, et qui a pour fonction de certifier une compétence, de mettre une note dans le but de sélectionner et de justifier la sélection. »<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Le cours de stratégies évaluatives de 2<sup>ème</sup> année master DLE. Elaboré par Dr/ BENYAHIA. T

<sup>3</sup> Rieuner Alain (2000), Préparer un cours, ESF éditeur, Paris. p78.

### **I.1.3. Comment évaluer**

Si l'estimation du degré d'atteinte de l'objectif prédéterminé par l'enseignant s'avère une tâche ardue, il dispose désormais d'une panoplie d'outils fiables pour vérifier et collecter en parallèle des ressources nécessaires afin d'élaborer un jugement plutôt objectif. Parmi ces outils nous citons d'abord la taxonomie de Blood, et un spectre de choix de questions qui s'étalent de la plus fermée à la plus ouverte.

### **I.2. Les types de l'évaluation**

Parmi les multiples formes d'évaluation ; (formative, diagnostique, sommative) ont pour ambition de fournir une mesure objective des acquis des élèves, fondée sur des méthodes scientifiques et indépendante des conditions d'observation et de correction.

Et nul n'ignore que tout enseignant s'intéresse aux fondements conceptuels de ces évaluations, à leurs caractéristiques méthodologiques et à leur fonction dans le champ de l'éducation, et s'intéresse aussi, et c'est le plus important, aux façons de les mettre en perspective.

Donc il y a trois types d'évaluation.

#### **I.2.1. L'évaluation sommative**

C'est une évaluation qui "s'effectue à la fin d'une étape d'un trimestre ou d'un cours elle fournit un bilan de ce que l'élève a appris, elle permet donc de prendre des décisions relatives à l'orientation des élèves"<sup>4</sup>

A partir de cette définition on trouve que l'évaluation sommative sert à dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.

Pour Amimeur Abdelaziz, il assure que l'évaluation sommative "intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure, par conséquent l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ? Et de permettre une décision l'élève obtient-t-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe?)"<sup>5</sup>

L'objectif de l'évaluation sommative est en portant un jugement sur l'apprentissage des élèves et fournir aux parents les résultats de leurs enfants à l'aide de repères pour mesurer l'efficacité d'un programme.

---

<sup>4</sup> Marie, José-Berger, construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention.

<sup>5</sup> AMIMEUR Abdelaziz, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Novembre, 2009, P60.

## **I.2.2. L'évaluation formative**

Il s'agit d'une évaluation qui "se fait de façon continue au cours de l'enseignement, son objectif est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non de simplement classer ou noter les élèves, Elle permet aux élèves enseignants et aux enseignants de garder à l'esprit les objectifs à atteindre et les progrès accomplis. Les résultats de l'évaluation formative doivent être analysées pour donner une nouvelle direction aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves"<sup>6</sup>

"L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par les maîtres et par les intéressés)"<sup>7</sup>. Ce type d'évaluation a pour but d'informer l'élève et l'enseignant du degré d'atteinte des objectifs. C'est à dire d'aider les deux pôles:

- Pour l'élève: elle permet d'assurer le repérage et d'analyser les difficultés cognitives de chaque apprenant.
- Pour le maître: elle indique comment améliorer ces difficultés, comment appliquer son programme, et élaborer des jugements d'enrichissement et de remédiation.

L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction, elle permet de situer la progression de l'élève par rapport un objectif donnée, ainsi il vise à informer le maître et l'apprenant de l'efficacité de l'apprentissage. On ne met pas la note, c'est pour corriger les trajectoires.

D'après les idéals présentés nous avons constaté qu'aucun types d'évaluation n'est meilleur qu'un autre mais il faut bien choisir le type tout dépend les objectifs et les caractéristiques, les critères.

## **I.3. Les fonctions de l'évaluation**

Les didacticiens distinguer trois fonctions principal de l'évaluation

**I.3.1. La pronostique:** AMIMEUR Abdel Aziz, se définit cette fonction quand «une des fonctions de l'évaluation qui à évaluer les prérequis, à examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour amener à bien les études dans lesquels il souhaite s'engager».<sup>8</sup> «c'est une prise d'une formation initiale, qui sont essentiellement à orienter, cette fonction

---

<sup>6</sup> Marie José Berger, Construire la réussite l'évaluation comme outil d'intervention. Ed. de la chenillère, p 8

<sup>7</sup> Charles Delorme, L'évaluation en question, Paris. Juillet. 1987. P 155.

<sup>8</sup> AMIMEUR Abdelaziz, OP, cite. p60.

d'évaluation cherche à faire connaître, aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant, le niveau réel d'un élève».<sup>9</sup>

### **I.3.2. Le diagnostic**

*«Son rôle principal est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir ainsi, si bien est, 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 de tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser».*<sup>10</sup>

L'évaluation diagnostique ou bien prédictive ou pronostique sert à évaluer les acquis des élèves et aussi leur représentation et leur erreur classiques, (des erreurs classiques c'est-à-dire erreurs fréquentes)

" Les épreuves de diagnostic ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire"<sup>11</sup>

Donc l'évaluation diagnostique se penche principalement sur les prérequis de l'apprenant, à fin de déterminer avec précision l'utilité d'un retour sur les apprentissages en révision ou en ré médiation.

Ce genre d'évaluation permet à l'enseignant de connaître pour chaque élève ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles signes des difficultés qu'il rencontre.

Alors on parle l'évaluation pronostique au début de l'année, d'un chapitre ou d'un cours.

### **I.3.3. L'inventaire**

C'est une évaluation qui teste les connaissances et les acquis des élèves, son rôle et fonction est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. «L'évaluation inventaire ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire, d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs».<sup>12</sup>

## **I.4. Les outils de l'évaluation**

- **Les outils fermés:** ceux sont les réponses peuvent généralement s'apprécier en juste ou faux, sont nombreux, leur degré d'ouverture peut-être modulé en fonction des compétences à évaluer et du type d'évaluation (formative/sommative/ diagnostique) qu'on peut pratiquer.

---

<sup>9</sup> Tagliante, Christine, l'évaluation et le cadre européen Commun, Paris, CLE, internationale, collection « techniques et pratiques de classe 2005 p 19.

<sup>10</sup> ibid, p15.

<sup>11</sup> Tagliante, Christine, l'évaluation, France, septembre, P124.

<sup>12</sup> Ibid, p16

- **QCM:** question à choix multiple, il s'adapte idéalement au contrôle d'une connaissance, d'un savoir sur savoir-faire.
- **Tableau de production à double entré:** il s'agit, pour l'élève de proposer lui-même une réponse. C'est là que débutent les difficultés d'évaluation parce que des éléments parasites à la compétence évaluée peuvent interférer dysorthographe, synonyme, réponse correcte mais non attendue...etc.
- **Question:** Le niveau d'exigence peut varier selon qu'il s'agit de reproduire un savoir ou d'appliquer une règle, une formule...etc.
- **Texte lacunaire:** il permet de vérifier les connaissances et leurs applications dans un contexte particulier.
- **Texte de clôture:** c'est un texte qui permet de mesurer la capacité de compréhension d'un élève et d'application d'une notion particulière.
- **Question à réponse ouverte courte:** Forme et contenu de la réponse sont libre mais il n'est pas nécessaire de développer la réponse (donner une définition par exemple).
- **Texte induit:** Il s'agit, pour l'élève de rédiger un texte à partir d'une liste de notions, le degré d'ouverture de cet outil est très variable.
- **Les outils d'évaluation ouverts:** requièrent de l'élève une plus grande maîtrise, pour avoir une compétence.
- **Problème:** il requiert l'autonomie de l'élève dans la mesure où après avoir analysé la situation, il doit choisir lui-même les savoirs et les savoir-faire à mobiliser, contrairement à l'exercice d'application d'une règle donnée.
- **Dissertation:** on peut regrouper ce terme générique tous les travaux pour lesquels l'élève doit mobiliser un grand nombre de savoirs et des compétences dans une production dont il est libre de définir la forme et le contenu.
- **Création:** l'élève est libre quant au choix, à la forme, au contenu de son travail. Des facteurs comme les moyens utilisés. Le temps est difficilement prévisible. C'est la forme la plus ouverte d'épreuve, la plus difficile à juger.

### **I.5. Les critères parasites de la fiabilité**

- **L'effet de fatigue:** les conditions de correction influencent le jugement de l'évaluation, on corrige sous aucun doute plus équitablement le matin, bien assis à une table de travail que le soir dans les transports en commun...

- **L'effet de contraste:** une copie moyenne souffre d'être corrigé juste après une excellente production, si elle avait été corrigée juste après une copie très médiocre, il y a fort à parier qu'elle aurait obtenu une bien meilleure note...

- **L'effet favoritisme:** le favori ou "le chouchou" est en général celui qui renvoie à l'enseignant une image gratifiante de lui-même. Quel dommage de lui mettre une "mauvaise note".

- **L'effet d'ordre:** on est en général malheureusement plus sévère à la fin d'une série de copie qu'au début. La note attribuée à un travail dépendant de sa place dans le paquet.

- **L'effet de stéréotype:** les notes attribués en début de formation constitue par fois une référence pour l'enseignant qui part la suite à du mal à noter différemment.

Contenu d'élèves disent qu'ils ont été jugé une fois pour toutes et que leurs notes ne varient pas quels que soient les efforts qu'ils fournissent ?

- **L'effet de contamination:** un bon dossier scolaire ne rachète pas une copie faible, en revanche il influe favorablement sur une bonne copie, cet effet a été démontré à l'aveugle, une copie moyenne a été présenté à l'évaluateur comme venant d'un élève faible et d'autre comme venant d'un bon élève. Dans le premier cas, elle a été sous évalué, et sur évaluée dans le second cas.

- **L'effet de halo:** à l'oral, un élève sympathique, convivial et positif est mieux noté qu'un interverti qui a du mal à avoir confiance en lui. À l'écrit un travail soigné et lisible fait meilleur impression qu'un bon travail mal présenté.

- **L'effet "choc":** la même erreur toutes les trois phrases et la note chute en dessous de la moyenne (choc négatif); une seule idée géniale dans un devoir qui l'est moins et la note grimpe au-dessus de la moyenne (choc positif).

- **L'effet "goutte d'eau":** tout au long d'une production, qui n'est pas inintéressant, l'enseignant a toléré les erreurs d'orthographe, l'écriture quasi illisible, la ponctuation fautive, puis la vingtième majuscule absente après un point fait déborder le vase...

- **L'écart-type:** Tel enseignant, sur une échelle de la notation de zéro a vingt, n'utilise que la fourchette comprise entre huit et douze, on dit alors que son écart-type est du quatre points. Tel autre n'utilisera jamais les notes comprises entre dix-sept et vingt.

- **L'évaluation externe:** On n'en parle qu'à voix basse mais elle existe. Il s'agit de la réputation d'un enseignant vis-à-vis de ses collègues et de son institution que très peu "très mauvaise notes", de crainte de passer pour de "très mauvais enseignant".

## I.6. L'erreur

Les travaux effectués en toutes ces disciplines telles que la didactique, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive, et bien d'autres ont bien expliqués des mécanismes liés à l'apprentissage. Et en particulier, l'analyse des erreurs des apprenants a répondu à un bon nombre de questions qui auparavant n'avait pas d'explication. Les résultats de ces analyses ont parmi d'élucider l'origine de l'erreur et a permis par la même occasion d'enrichir nos connaissances sur le fonctionnement cognitif qui la provoque.

### I.6.1. L'émergence de l'erreur

*« des pratiques pédagogiques n'accordent pas, entre le temps de la leçon et celui du corrigé-type de l'exercice d'application, la place centrale qui revient au temps « pour l'erreur »<sup>13</sup>, cette logique laisse penser que l'enseignant ne prévoit lors de la planification de activité qu'il se peut que l'apprenant fasse des erreurs. Pis encore, ce qu'elle pourrait nous dévoiler est plus alarmant, c'est qu'un bon nombre d'enseignants n'admettent pas que l'apprenant fasse des erreurs sous peine d'avoir des retombées sur la qualité de leur enseignement. Nous supposons donc, que l'erreur est une responsabilité partagée.*

En contrepartie, il est recommandé aux enseignants d'exploiter l'erreur, vu qu'elle constitue *« un indice important du savoir initial de l'élève ; elle traduit les manifestations des obstacles qu'il rencontre et invite alors le maître à procéder à des adaptations de sa pédagogie ; l'erreur prend ainsi une place déterminante dans la mise en œuvre du contrat didactique. »<sup>14</sup>*

Être aviser de toutes les dimensions de l'erreur, aiderait les didacticiens en premier et les pédagogues en second à franchir le rempart qui l'entoure. Certaines tentatives demeurent vaines, puisqu'elles ne lui louent pas une importance particulière. En somme, comprendre l'erreur rend possible son appréhension et sa définition ; cette logique a conduit Jean-Pierre Astolfi a diagnostiqué *« huit cas d'erreurs »<sup>15</sup>* possibles, dont chacune peut être intégrée à un domaine particulier.

#### ***-des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe :***

Nous savons bien que l'examineur ou l'évaluateur consigne sous l'emprise de la connaissance du sujet à traiter et particulièrement de la réponse. C'est-à-dire, il conçoit la consigne en lui attribuant une orientation plus spécifique voulue. Le problème réside dans la pensée suivante : ce qui est évidant pour l'évaluateur peut ne pas être pour l'évalué, est ce qui déclenche une erreur d'incompréhension de la consigne.

<sup>13</sup> Louis Arenilla et all, op.cit. p. 140.

<sup>14</sup> Louis Arenilla et all, op.cit. p. 140.

<sup>15</sup> Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.56.

***-des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes :***

L'apprenant est censé remplir sa fonction édicté tacitement par le contrat pédagogique. La classe représente un univers réduit, dont il est impératif de se convenir aux règles pour une meilleure gestion. Ces règles de natures abstraites qui s'opèrent systématiquement engendrent fréquemment des erreurs telles que :

- le problème est inédit,
- l'unique solution qui existe connu par le maître ;
- sa résolution réside dans l'énoncé ;
- sur la base des données cueillis, il faut passer à l'opérationnalisation ;
- multiplier la lecture de l'énoncé pour assimilé les petit détails ;
- si la réponse n'est pas convenable, c'est qu'on s'est trompé ;
- une vérification de la réponse s'avère indispensable avant de la présenter au maître.

***-des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves :***

Ces conceptions ou connues communément par représentations sont très influents en apprentissage, surtout pour les connaissances nouvelles ; ils interviennent comme des obstacles et peuvent persister jusqu'à un stade avancé du développement de l'individu. Au fait, elles sont étroitement liées aux nouveaux.

***-des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :***

Il existe une certaine logique qui intervient dans l'exercice des fonctions mental de l'individu ; compté, lire, écrire sont les plus élaborées de ces fonctions. Lorsque l'apprenant est sollicité à agir dans de telle activité, c'est-à-dire, faire preuve de stratégies cognitives et métacognitives en situation, l'erreur est presque inévitable si l'activité ne suis pas un dispositif logique..

***-des erreurs portant sur des démarches adoptées :***

Actuellement, les didacticiens ont prouvé que l'hétérogénéité réside dans la façon d'apprendre, ils sont mêmes allésdire qu'elle représente cette variété de stratégies adoptées par les apprenants lors de la résolution du problème. Par ailleurs, ces chercheurs ont identifié des raisons qui pousse l'enseignant à anticiper par un rejet des productions sous peine qu'elles sont interprétées comme des erreurs :

***- Raisonner différemment amplifie d'une certaine manière les possibilités non envisagés par l'enseignant dans la réalisation d'une tâche par l'apprenant.***

- la procédure à suivre propre à l'objectif n'a pas été respecté par l'apprenant.

- *des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice :*

En effet, nous estimons qu'une fois l'apprenant est devant une situation compliquée ; c'est-à-dire un problème à multitâche, la mémoire à court terme est sollicitée et doit gérer toutes les opérations au même temps. C'est ainsi qu'elle se voit dépassée et ce qu'il serait traduit par l'erreur. À ce sujet, les mérites de l'illustration reviennent à Jean-Pierre Astolfi pour son analyse des opérations nécessaires à l'élaboration d'une production écrite. Il la désigne comme étant « *une activité à tâches partagées, car il faut, en parallèle, chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chaque phrase et, au milieu de tout cela, contrôler aussi l'orthographe ! On comprend que chaque centration de l'attention sur l'un des aspects nuise aux autres. comme dit Jean-François Halté, ils se trouvent placés non pas dans une situation-problème, mais devant une situation hautement problématique, et les erreurs commises en sont la résultante mécanique.* »<sup>16</sup>

-*des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline :*

Par nature, disent les cognitiviste que l'individu procède au transfert des savoirs et des savoirs faire d'un contexte d'émergence vers un autre pour une raison d'exploitation. Le transfert est un mécanisme qui, devant des situations problèmes, l'apprenant essaye de trouver des solutions disponibles dans son répertoire d'expériences. En psychologie le problème bénéficie d'un statut particulier, en le liant à l'apprentissage il facilite aux scientifiques la tâche pour comprendre les procédures développées dans les différentes situations. La prouesse de leurs recherches ont mené à distinguer « *entre les traits de structure d'un problème et ses traits de surface* »<sup>17</sup>. Ainsi, lorsque des situations différentes se présentent à l'apprenant, leurs traits de surface requièrent en lui les dispositifs employés déjà dans la résolution de problèmes superficiellement similaire, et sans percevoir un intérêt pour les traits essentiels celles de structure, l'apprenant procède à les mettre en œuvre. Sur ce, nous pouvons déduire que l'erreur réside dans l'incapacité de l'apprenant à distinguer entre les traits pertinents des différentes situations pour qu'il puisse agir efficacement.

## **Conclusion**

Nous avons tenté dans ce chapitre de présenter une définition de l'évaluation. Dans un premier temps, nous avons essayé de déterminer pourquoi et comment faire une évaluation. Par la suite, nous avons mis l'accent sur les différents types de l'évaluation. Dans un

---

<sup>16</sup> Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.86.

<sup>17</sup> Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.89.

deuxième temps, nous nous sommes intéressées aux fonctions et aux outils de l'évaluation. Le présent chapitre se termine par les critères parasites de la fiabilité.

# Chapitre II

*L'écrit production*

## **II.1. Les deux compétences**

Dans le domaine de l'enseignement on trouve qu'il y a deux compétences fondamentale qui poursuivre le processus de l'apprentissage sont l'oral et l'écrit

### **II.1.1. Définition de la compétence**

La compétence est: « Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) 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. »<sup>18</sup>

A partir de cette définition on peut dire qu'un individu est compétent lorsqu'il pratique une activité donné c'est qu'il possède le savoir, le savoir-faire et le savoir-être tous ce qui est relative a cette activité.

Ce qui veut dire qu'avoir une compétence c'est avoir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être.

Par d'autre coté on a une autre définition proposée par Scallon Gérard :

« La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire. Posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habilités, telles que interpréter, appliquer ou analyser.»<sup>19</sup>

Pour Scallon; On ne peut pas dire qu'une personne elle est compétent lorsqu'elle a de savoirs sur un tel sujet, car elle nécessite des modalités plus complexes telles que interpréter, appliquer ou analyser.

Donc chaque séquence didactique nécessite les compétences fondamentales suivantes: la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite, et la production écrite. Qui nous allons voir par la suite.

## **II.2. La compréhension et la production orale**

### **II.2.1. La compréhension orale**

Avant que l'apprenant passe à la phase de production orale, il doit tout d'abord passer par la phase de compréhension.

---

<sup>18</sup> TAGLIANTE. Ch., L'évaluation et le cadre européen commun, CLE international, Coll.«Technique et pratique de classe », Paris, 2005, P189.

<sup>19</sup> SCALLON.G ; L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de boeck, Coll. « pédagogie en développement » Bruxelles, 2004, P104.

Donc la compréhension orale c'est la capacité qui résulte de la mise en place du processus cognitif, qui aide l'apprenant à atteindre le sens d'un texte qu'il écoute.

Comme le souligne Cuq-J-P: «La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication. Sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, la mimique, ou tout indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment ».<sup>20</sup>

### **II.2.2. La production orale**

L'expression orale n'a pas toujours occupé une place centrale dans l'enseignement des langues, pourtant elle est l'une des principales étapes de l'acquisition des compétences communicatives.

Selon J.P.Cuq l'expression orale met l'accent sur la place que celle-ci occupe dans l'enseignement, il affirme que : « l'expression sous sa forme orale et écrite constitue avec la compréhension orale ou écrite un objectif fondamental dans l'enseignement des langues »<sup>21</sup>

### **II.2.3. Les composantes de l'expression orale**

Il y a cinq composantes qui interviennent dans la production orale :

- La composante phonique: les règles de la phonétique ;
- La composante linguistique: les règles grammaticales ;
- Composante lexicale: la richesse du vocabulaire ;
- Composante discursive et communicative ;
- La composante stratégique ;
- Les gestes, les mimiques les pauses, les mimes, les silences qui participe à l'élaboration du sens du message oral.

### **II.3. La compréhension et la production écrite**

D'après la définition de la notion compétence, nous sommes en train de définir la compétence écrite comme suite:

"C'est la capacité de produire un énoncé écrit dans n'importe quelle situation de communication".

---

<sup>20</sup> Cuq et Gruca. Op. cite2005. P157.

<sup>21</sup> QUQ, JEAN, Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, France, 1990, p182.

### **II.3.1. Définition de l'écrit**

Selon la définition citée dans le dictionnaire de JEAN PIERRE CUQ. Dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, l'écrit est : « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu ». <sup>22</sup>

### **II.3.2. Compréhension de l'écrit**

Il faut d'abord passer par la compréhension écrite avant de faire produire par l'écrit, alors la compréhension écrite est le fait d'amener l'apprenant vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte.

Comme le souligne Cuq J.P : « La compréhension suppose la connaissance phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tous autres indices qu'un locuteur natif utilise inconsciemment » ( Cuq J-P ,Gruca I, 2003 :17).

### **II.3.3. La production de l'écrit**

« L'écriture est l'action et l'effet d'écrire (représenter les mots ou les idées par les lettres ou d'autres signes tracés sur du papier ou toute d'autre surface).Par ailleurs, il s'agit du système du signes utilisé pour écrire ». <sup>23</sup>

PIERRE MARTINEZ définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : produire relevé alors d'un plaisir et d'un apprentissage de la production écrite , il considère les documents authentiques comme un rapport de base pour faire apprendre des compétences en écriture ( ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau , la mise par l'écrit de la règle d'un jeu) ainsi , ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants a cette compétence, ils les permettent d'améliorer la créativité et leur capacité de penser autrement . <sup>24</sup>

Selon le dictionnaire de linguistique et de science de langage(1994: 165), l'écriture: est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.

Une définition proposé par le dictionnaire de didactique du français, l'expression écrite se définit par:

---

<sup>22</sup> Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français, L.E et L.S. Coll., Asdifle, Clé International. Paris, 2003. P 78-79.

<sup>23</sup> Tirer de site : [www.cnrtl.fr/lexicographie/écriture](http://www.cnrtl.fr/lexicographie/écriture)

<sup>24</sup> Pierre Martinez. La didactique des langues étrangères. Coll., Que sais-je ? Paris, 2002. P 99.

- Expression: « Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive / expressive du langage. »<sup>25</sup>
- Ecrit: « Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou dans le différé.»<sup>26</sup>

#### II.3.4. Les composantes écrites

Selon Sophie Moirant, il existe quatre composantes constitutives de la compétence écrite que les apprenants doivent posséder.

Elle cite:

« -Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »<sup>27</sup>

C'est-à-dire; l'apprenant doit connaître les règles lexicales, grammaticales, syntaxiques... etc. Comme il doit être en mesure de les utiliser.

Elle ajoute :

« - une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés »<sup>28</sup>

C'est-à-dire; l'apprenant doit posséder des connaissances sur les différents types de discours et leur utilisation dans des situations de communication.

Le même auteur ajoute :

« -une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations»<sup>29</sup>

Ce qui veut dire qu'il faut avoir un vaste savoir sur un domaine donné (le domaine d'expérience).

Enfin elle termine par :

<sup>25</sup> QUQ, JEAN, Pierre, op, cite, p 99.

<sup>26</sup> Ibid. p 78.

<sup>27</sup> MOIRAND. S, enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Coll. « F », Paris, 1990, P20.

<sup>28</sup> Ibidem

<sup>29</sup> Ibidem

« -une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.»<sup>30</sup> On parle des connaissances extralinguistiques.

#### **II.4. Les types de textes**

Les linguistes déterminent plusieurs types de textes écrits selon des critères bien déterminés, chaque chapitre est formé de plusieurs types où il y a toujours un type dominant et rare où l'on un texte formé d'un texte unique. En parlant de type textuels, il faut aborder les objectifs de l'exploitation de ces types de textes selon le document d'accompagnement on utilise les supports textuels pour apprendre une langue dite cible (grammaire, orthographe, conjugaison...etc.) afin d'arriver à communiquer avec cette langue.

Selon « JEAN MICHEL ADAM » a retenu cinq types de textes prototypiques qui sont : le narratif, l'argumentatif, l'explicatif, le descriptif et le dialogue.

##### **II.4.1. Texte narratif**

Selon CLAUDE BREMOND « tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'évènement d'intérêt humain dans l'unité d'une même action, où il n y a pas succession, il n y a pas de récit ». Un texte narratif est un discours où il y a une suite d'évènement ainsi que de personnages.<sup>31</sup>

Le texte narratif est un texte où il y a une histoire à raconter, il se caractérise par une suite d'évènements chronologiques, des personnages, des lieux, des actions soit réelles ou fictives. Les temps verbaux utilisés dans ce type sont le présent de l'indicatif, l'imparfait de l'indicatif, le passé simple et composé, nous utilisons aussi les indicateurs logiques ainsi que (un jour, mais, de plus, aussi) nous le trouvons dans les romans, faits divers, contes, fables, reportages.

##### **II.4.2. Texte explicatif (informatif)**

J.M.ADAM affirme « l'explication s'agit de la plus vaste synthèse réalisée sur la question». <sup>32</sup>

C'est un texte qui traite un questionnement ou un problème au point de départ, nous utilisons dans ce type le présent de l'indicatif et l'impératif. Ce type vise à répondre à la

---

<sup>30</sup> Ibidem

<sup>31</sup> Claude Bremond cité par Jean-Michel-Adam ; Les textes : types et prototype ; 3eme ED, ARMAND COLIN.2011.P102.

<sup>32</sup> Claude Bremond cité par Jean-Michel-Adam ;Ibid P161.

question de départ, il se caractérise par la présence des articulateurs logique de plus il y a des explications et des vocabulaires conceptualisés.

### **II.4.3. Texte descriptif**

VAPEREAU dit que « la description n'étant pas un ornement sans motif, un hors d'œuvre brillant, mais une ressource de plus pour mettre en lumière sous leur véritable point les personnages et l'action, il est évident qu'elle doit venir à sa place et développer en vue du but à atteindre sans le dépasser ».

Il s'agit de décrire des personnages, des animaux, des lieux...est, en citant ces propres caractéristiques, ce type se caractérise par la structure particulière ou prend en considération les détails et la mise en relation avec d'autres thèmes, nous pouvons aussi décrire le thème par la comparaison et la métaphore, l'utilisation du présent de l'indicatif et l'imparfait de l'indicatif, nous le trouvons dans les genres littéraires (romans, conte, fables...etc.).

### **II.4.4. Texte argumentatif**

J.M.ADAM affirme que l'argumentation se définit comme « la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en terme de visée illocutoire »<sup>33</sup>.

Le texte argumentatif est un texte qui se compose d'une thèse et ses arguments et une antithèse et ses arguments, vers la fin il y a une conclusion. Dans ce texte l'auteur veut convaincre et persuader en utilisant des arguments et les articulateurs logiques, les temps verbaux utilisés dans ce type sont : le présent de l'indicatif et le futur simple. Nous trouvons ce type de texte dans les publicités, les écrits critiques d'un livre ou d'un film.

### **II.4.5. Texte dialogue**

Selon BAKHTINE « le dialogue, [...] Il est vrais la plus importante de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant par là non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme »<sup>34</sup>.

Il consiste en l'existence d'au moins deux personnages, se caractérise par l'échange des rôles entre les personnages (la prise de parole) en commençant par une phrase d'ouverture puis l'interaction finit par une phrase de clôture, de plus ce type se caractérise par des signes

---

<sup>33</sup> Claude Bremond cité par Jean-Michel-Adam ;Ibid P130.

<sup>34</sup> Claude Bremond cité par Jean-Michel-Adam ;Ibid P185.

de ponctuation spécifiques ( : « »), nous le trouvons dans les conversations téléphoniques, le théâtre, les interviews...etc.

Cette typologie de texte est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives commune a de nombreux textes.

Dans ce chapitre nous avons essayé de mettre en lumière l'évaluation considérée comme élément faisant partis de l'acte pédagogique. Elle est mise en œuvre sous plusieurs formes et a plusieurs fonctions. L'évaluation pour qu'elle soit efficace doit être appliquée tout le long de l'année par des moyens variés, elle permet de facilité l'enseignement, l'apprentissage de toute discipliné.

## **II.5. L'évaluation de la production écrite**

Il est bien connu que beaucoup des enseignants de FLE en Algérie expriment leur insatisfaction concernant les productions écrites des élèves au collège, en particulier les classes de la troisième année. Même si ces élèves ont pu acquérir les connaissances de base qui leurs permettent de produire une production plus correcte, après six ans d'apprentissage du français langue étrangère.

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettent 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 formative, diagnostique et sommative, il faut tout d'abord décider de ce qui doit être évalué et pourquoi nous l'évaluons les résultats d'apprentissage selon le point de départ vers cette décision. Ils orienteront le choix des composants de l'écriture qui seront évalués.

La production écrite nécessite que l'apprenant travail son texte au Nivea du contenu du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.<sup>35</sup>

### **Conclusion**

Nous estimons que l'évaluation formative qui repose sur des critères préétablis, c'est-à-dire qui prend en considération d'un côté le programme et de l'autre les compétence propre à l'élève arrive à réaliser des prouesse .

---

<sup>35</sup> Document, Les normes manitobaines de performance en français langue seconde : Troisième année. IPE. 7, P92

# Chapitre III

*L'écrit production*

### **III. La description d'établissement**

#### **III. 1. Le choix de lieu**

Le choix de lieu, cité 1000 logements la wilaya de M'sila, vient au moment que nous travaillons comme une enseignante suppliante, (vacataire) à la place d'une autre enseignante qui était malade et ce choix c'est pas d'une manière aléatoire, mais il vient du moment où on a passé une courte expérience très belle.

##### **III. 1. .1. L'enquête**

Cette enquête est réalisée au collège de colonel ELHAWAS avec la classe de deuxième année moyen et avec des enseignants de la matière.

##### **III. 1. 2. La situation de l'établissement:**

Le collège le colonel ELHAWAS est situé près de quartier 1000 logements et en face à la place 1er novembre. Notre collège se compose de deux blocs réservés aux classes, ces blocs contiennent 22 classes et un bloc pour l'administration, il y a aussi deux salles des enseignants, deux laboratoires, une salle de sport, une salle de musique et aussi une salle d'informatique.

Dans cet établissement on trouve qu'il y a 41 enseignants, 6 enseignants pour la matière française et le reste pour les autres matières.

En ce qui concerne le niveau des apprenants de la classe de deuxième année moyen est différente d'un apprenant à un autre, mais la plupart des apprenants sont vivants et ont la capacité de rédiger une production écrite, et même ont la capacité de s'exprimer oralement c'est-à-dire ils font des efforts.

Ce qui caractérise le niveau de nos apprenants est son environnement et l'entourage familial, les élèves âgés entre 11 et 13 ans.

Quelques détails sont demandés aux enseignants de la matière française comme : âge, le sexe, et l'expérience professionnelle.

Les enseignants du français qui assurent l'enseignement de la langue française aux élèves de deuxième année moyen sont des licenciés (promotion classique) de l'université Mohamed Boudiaf M'sila. Ils ont exercé leur métier de l'enseignement depuis l'année scolaire (2009-2010) jusqu'à nos jours.

#### **III. 2. Présentation et analyse**

##### **III. 2. 1. Le public**

Nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la deuxième année moyenne du collège nommé colonel ELHAWAS, cet échantillon représente un profil d'apprenants intermédiaire. Notre échantillon se compose de 24 apprenants, 13 filles et 11 garçons,

concernant l'âge est variée entre 11 et 13 ans et aussi nous avons travaillé avec des enseignantes ancienne qui ont de l'expérience.

### **III. 2. 2. La collecte des données**

Nous avons utilisé une méthode analytique (analyse des copies) puis une méthode comparative, mais avant de tout cela nous avons recueilli des informations sur notre sujet.

On a analysé les copies des apprenants de la deuxième année moyen et nous avons évalué leur productions écrites ainsi on a divisé la classe en deux groupes car on a proposé une consigne dans laquelle les apprenants doivent rédiger une production écrite en classe dans une heure, ainsi pour faire une comparaison entre la stratégie d'évaluation qui va utiliser par l'enseignante professionnelle et notre stratégie.

#### **A partir les informations suivantes**

**Projets 1: dire et jouer un conte**

**Séquence 2: tout à coup**

**Activité: préparation à l'écrit**

**Objectif :**

**Lire et comprendre une consigne d'écriture.**

**Rédiger la suite d'un conte.**

**Déroulement de la leçon:**

**Rappel**

- A. Quel est l'intitulé du projet 01 et celui de la séquence 02?
  - Dire et jouer un conte.
  - Tout à coup...
- B. Que savez-vous sur l'histoire, l'aventure du petit prince ?
  - Accepter toutes les réponses proposées par les élèves.
- C. Quel est le héros de cette histoire?
  - C'est le petit prince
- D. Que dois-tu préciser dans la suite d'événement?
  - Les actions qui se passent ou le déroulement de l'histoire.
- E. A quel temps dois-tu conjuguer les verbes ?
  - Au passé simple.

### Activité 1:

La fin de cette histoire a été supprimé imagine et écris cette partie pour raconter l'histoire à tes camarades.

A partir ce que nous allons faire dans la séance de préparation à l'écrit et à partir le tableau ci-dessus, rédiger la situation initiale et la suite des événements du conte la plume magique.

Critères de réussite :

- Respecte la situation du conte.
- Conjugué les verbes au passé simple et l'imparfait.
- Utiliser des articulations chronologique.

Connecteur	Qui	Quoi
- il était une fois	- le roi - son fils	- avoir un fils brave et courageux.
- un jour	- le roi - son fils	- Tomber gravement malade. - Demander à son fils d'aller chercher une plume magique. - Le prince partir pour chercher la plume. - Combattre le dragon le tué et rapporter la plume magique.

### III. 2. 2. Phase d'observation:

#### 1<sup>er</sup> essai (1er jet):

L'enseignante a lu leurs apprenants la consigne et elle a expliqué ce que doivent faire puis elle a demandé de rédiger dans un double feuille la suite d'événement dans la classe et bien sûr un travail individuel pour voir les compétences de chaque apprenant dans la rédaction après 55 minutes l'enseignante a ramassée les feuilles pour qu'elle passe les corriger et de distinguer les fautes communes des apprenants et où réside le problème de la rédaction.

**Un tableau de critères d'évaluation:**

**Niveau: deuxième année moyen à travers une production écrite.**

<b>Projet 01 : dire et jouer un conte.</b>				
<b>Séquence 2 : tout à coup.</b>				
<b>Activité : production écrite</b>				
<b>Critères d'évaluation</b>				
<b>Num</b>	<b>structure de conte</b>	<b>Cohérence des idées</b>	<b>les connecteurs chronologiques</b>	<b>le temps des verbes</b>
<i>01</i>	+	-	+	+
<i>02</i>	+	-	+	+
<i>03</i>	-	+	+	+
<i>04</i>	+	+	+	+
<i>05</i>	+	+	+	+
<i>06</i>	+	+	-	-
<i>07</i>	+	-	+	-
<i>08</i>	+	+	+	-
<i>09</i>	-	+	+	+
<i>10</i>	+	+	+	-
<i>11</i>	+	-	-	-
<i>12</i>	+	-	+	-
<b>Donc</b>	<b>10/12</b>	<b>8/12</b>	<b>10/12</b>	<b>6/12</b>
<b>Soit</b>	<b>80%</b>	<b>60%</b>	<b>80%</b>	<b>50%</b>

**Commentaire:**

Lors de l'activité de production écrite, l'enseignante a divisée les copies des apprenants en deux parties, nous prendrons 12 copies et elle 12copies aussi, le but de cette correction des copies est de planifier des activités de remédiation de chaque type de faute, pour qu'il puisse régler ses fautes et ne pas les faire une autre fois et de produire des textes en respectant la forme et le contenu, c'est-à-dire l'élève il corriger à lui-même ce qu'on appelle "auto-évaluation" mais le plus important de cette correction est de faire une comparaison entre la stratégie de l'évaluation qui a utilisé par l'enseignante et notre stratégie

## Tableau qui représente les résultats des informations

Ce tableau est un échantillon de 12 apprenants

N°	Critères d'évaluation	Nombre des copies des élèves	Résultats
01	Cohérence des idées	7	60%
02	Structure de conte	10	80%
03	Connecteurs chronologique	10	80%
04	Temps des verbes	6	50%

### Commentaire:

Le tableau ci-dessus montre les résultats obtenus par rapport aux critères d'évaluation en commençons par le premier critère qui est celui de cohérence des idées nous avons observé qu'il y a des apprenants qui ne savent pas comment enchaîner leurs idées et on a 7 élèves parmi 12 apprenants qui savent relier et exploiter leurs idées.

Pour le deuxième critère qui est celui du respect de la structure du conte (introduction, situation initiale, le développement) on a remarqué que la majorité des élèves ont respecté ce critère et on a noté 80% c'est-à-dire 10 apprenants parmi 12 qui savent faire la forme d'un conte.

En ce qui concerne le troisième critère qui est celui de l'utilisation des articulations chronologiques on a trouvé que la plupart des élèves ont respecté et utilisé cette consigne et cela renvoie peut-être que le conte populaire est très facile à apprendre.

Pour le dernier critère qui est celui du temps des verbes on a noté 50% c'est-à-dire 6 apprenants parmi 12 qui ont une base suffisante en grammaire, ils ont essayé de conjuguer les verbes correctement mais on a vu qu'ils ont des difficultés au niveau de grammaire.

**Tableau comparatif**

Unités Point de vu	Texte dans son ensemble	Relation entre phrase	Phrase
<b>Pragmatique</b>	L'auteur doit-il compte de la situation		
<b>Sémantique</b>	<p>L'information est-elle pertinente et cohérente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix du type de texte est-il approprié? Narratif explicatif, descriptif.</li> <li>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adoptés à l'écrit produit.</li> </ul>	<p>La cohérence sémantique est-elle assurée? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés explicites)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs; mais, si, donc, or ..)</li> </ul>	
<b>Morphologique</b>			
<b>Aspects matériels</b>			

«Questions pour évaluer les écrits»

Unités points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	1 - L'auteur tient-il compte de la <b>situation</b> (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un <b>type d'écrit</b> adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l' <b>effet recherché</b> (informer, faire rire, convaincre...) ?	4- La <b>fonction de guidage</b> du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part... d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...) - La <b>cohérence thématique</b> est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	7- La <b>construction des phrases</b> est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les <b>marques de l'énonciation</b> sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	2- L' <b>information</b> est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du <b>type de texte</b> est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le <b>vocabulaire</b> dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5 - La <b>cohérence sémantique</b> est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L' <b>articulation entre les phrases</b> (ou les propositions) est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	8)- Le <b>lexique</b> est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles <b>sémantiquement acceptables</b> ? (absence de contradictions d'incohérences...)
Morphosyntaxique	3- Le <b>mode d'organisation</b> correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, - le <b>système des temps</b> est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les <b>valeurs des temps</b> verbaux sont-elles maîtrisées ?	6 - La <b>cohérence syntaxique</b> est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La <b>cohérence temporelle</b> est-elle assurée ? - La <b>concordance des temps et des modes</b> est-elle respectée ?	9- La <b>syntaxe de la phrase</b> est-elle grammaticalement acceptable ? - la <b>morphologie verbale</b> est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - l' <b>orthographe</b> répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	10- Le <b>support</b> est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La <b>typographie</b> est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' <b>organisation de la page</b> est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	11 - La <b>segmentation</b> des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La <b>punctuation</b> délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	12- La <b>punctuation</b> de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) - Les <b>majuscules</b> sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...).

Critères d'évaluation qui a été utilisé par l'enseignante	Notre critère d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Structure initial</li> <li>- L'emploi d'une formule d'ouverture.</li> <li>- Conjuguer les verbes a l'imparfait</li> <li>- Mentionner les personnages: (lieu, le temps, qui, quoi, et les adverbess de manière.)</li> <li>- La suite des événements:</li> <li>- Introduire la suite des événements par un élément modificateur (un jour...)</li> <li>- Conjuguer les verbes au passé simple</li> <li>- Utiliser les connecteurs chronologiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'une façon générale</li> <li>- Le sens de récit</li> </ul>

### III. 3. Questionnaire

Afin de mieux cerner notre travail de recherche, nous avons complété notre pratique par un questionnaire destiné à un groupe d'enseignants de français du deuxième palier. Ce groupe était composé de 10 enseignants dont la majorité était expérimenté.

*- Vous estimez que les productions écrites de vos apprenants sont ?*

	N°	%
Insuffisantes	04	40%
Moyennes	05	50%
Bonnes	01	10%

#### Analyse et commentaire

A partir de ces chiffres, nous avons remarqué que la majorité des enseignants interrogés (55%) estime que les productions écrites de leurs apprenants sont moyennes, et une catégorie entre eux (36%) estime que ces dernières sont insuffisantes.

L'analyse de ce résultat nous a permis de déduire que les productions écrites ne répondent pas aux caractéristiques essentielles évoquées par les spécialistes du domaine .

**- Est ce que vous évaluez les productions écrites selon des critères bien précis ?**

	N°	%
Oui	10	100%
Non	0	0%

#### **Analyse et commentaire**

Tous les enseignants (10 enseignants) ont affirmé qu'ils évaluent les productions écrites selon des critères bien précis, il n'y avait aucun interrogé qui a dit le contraire.

De cela, nous avons compris que ces enseignants font recours aux critères d'évaluation cités dans le tableau du groupe EVA, et respectent la grille d'évaluation.

**- Quels sont ces critères dont vous vous basez en évaluant les écrits des apprenants ?**

#### **Analyse et commentaire**

Suite aux résultats obtenus de cette question, nous avons remarqué que « 04 » enseignants donnent la priorité à la structure du texte et au respect des caractéristiques de chaque type de ce dernier comme critère important sur lequel ils basent lors de l'évaluation des écrits de leurs apprenants. Autrement dit, ils n'insistent que sur les critères globaux en négligeant les critères détaillés. D'autres (03 enseignants) se sont basé sur la langue comme critère d'évaluation (orthographe, conjugaison,...). Cette catégorie donne la priorité à la langue et néglige ce qui est plus important (le respect de la consigne,...). D'autres (03 enseignants) se sont basé sur le respect du plan en général.

Nous avons pu signaler la subjectivité de ces enseignants dans leur pratique évaluative de l'écrit, ils ne prennent pas en considération tous les critères du groupe EVA.

**- Est ce que vos apprenants connaissent bien ces critères d'évaluation des écrits ?**

	N°	%
Oui	08	80%
Non	02	20%

#### **Analyse et commentaire**

Concernant cette question, la réponse des enseignants était presque la même, quand la quasi-totalité (08 enseignants) ont répondu que leurs apprenants connaissent bien ces critères, alors que (02 enseignants) seulement ont répondu qu'ils ne les connaissent pas.

- *L'exploitation efficace des critères d'évaluation peut emmener les élèves à repérer les critères de réussite d'une production écrite*

### **Analyse et commentaire**

L'analyse des réponses obtenus à cette question nous a permis de remarquer que la plus part des enseignants donnent la priorité au respect de la consigne, la structure du texte, et mettent les autres critères tels que la mise en page, la conjugaison des verbes et l'orthographe au second plan.

Ces enseignants ont donné la priorité à des critères et ont négligé d'autres. Cette situation est fortement déconseillée selon les résultats des travaux du groupe EVA, du fait que cette pratique ne joue pas en faveur de la production écrite sur les différents plans.

- *Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos élèves ?*

- La conjugaison des verbes
- L'orthographe (lexique, accord, phonétique)

### **Analyse et commentaire**

Selon la majorité des enseignants le type d'erreur qui domine les productions écrites des apprenants est de type orthographique principalement .

Ceci nous mène à déduire qu'un bon nombre d'enseignants ne font pas la remédiation. peut être que ce séance est omis actuellement du programme mais elle demeure à notre avis une phase primordiale pour la réussite des écrits en évitant les erreurs et ceux principalement qui se répètent.

- *Quand vous constatez que les mêmes erreurs sont récurrentes dans les productions.*

	N°	%
Vous faites une séance de rattrapage	01	10%
Demander aux élèves de prendre en compte les critères de réussite	00	0%
Vous faites des activités de remédiation	02	20%

### **Analyse et commentaire**

A partir de l'analyse des résultats, nous pouvons dire que la plus part des enseignants (07 enseignants), ne réalise pas les activités de remédiation lors de la séance du compte rendu, et ce même en constatant que les mêmes erreurs qui se répètent dans les productions écrites, et il

n'y que la minorité qui font une séance de rattrapage, et il n'y avait aucun enseignant qui a préféré la prise en compte des critères de réussite comme solution dans ce cas là.

**- En remédiation aux erreurs :**

	N°	%
Vous revenez à l'intégralité du cours (règles et exercices)	03	30%
Vous corrigez les erreurs soulevées	07	70%

**Analyse et commentaire**

Concernant cette question, nous avons remarqué que (08 enseignants) préfèrent corriger les erreurs soulevées lors de la remédiation sans revenir à l'intégralité du cours, quand les trois enseignants qui restent ont préféré de revenir à l'intégralité du cours.

A partir de ce résultat, nous avons pu signaler qu'il n'y a pas une vraie remédiation fait que l'enseignant ne propose pas des exercices ou des nouvelles activités, cela donne lieu à la répétition des mêmes erreurs. Donc, cette évaluation ne vise plus la remédiation.

**- Pour que vos apprenants réussissent bien une production écrite, serait le mieux de**

	N°	%
Proposer des thèmes variés	02	20%
Proposer des thèmes (conte)du contexte de l'apprenant	07	70%
Intensifier le rappel des règles à chaque occasion pré-productive	01	10%

**Analyse et commentaire**

Nous avons remarqué à travers les chiffres et les pourcentages affichés au tableau, que la majorité des interrogés (07 enseignants), proposent des thèmes du contexte de l'apprenant, et évitent ceux variés (il n'y avait que 02 enseignants qui ont choisi cette direction). Quant a la dernière proposition elle est négligée malgré son importance.

**Conclusion**

En somme, une bonne exploitation de l'évaluation formative permet à l'enseignant de repérer facilement les lacunes des apprenants en production écrite et y remédier efficacement.

## **Conclusion Générale**

Le fait d'apprendre une langue étrangère ne consiste pas à juste l'identifier ou comprendre certains de ces vocables, mais plutôt être capable de communiquer avec, de comprendre et produire en cette langue oralement et par écrit. Cependant, il faut admettre qu'acquérir la compétence scripturale en langue étrangère et principalement en français n'est pas une chose facile et le contexte scolaire en est la preuve.

Notre ultime conviction que la formation et le diplôme qu'on dispense ouvre le droit à enseigner la langue française, comme notre souci est performance en la matière, nous avons jugé indispensable de mener une recherche en rapport avec le terrain, et cette prospection nous a mené à un problème partagé par un nombre d'apprenants de l'école algérienne et principalement ceux du moyen. Ainsi, pour le besoin d'une thématique bien fondée nous avons suggéré, nous nous sommes interrogé sur l'évaluation en classe de français langue étrangère est comment elle pourrait contribuer à améliorer la production écrite des apprenants de deuxième année moyen du CEM colonel Elhaouas de M'sila ?

Et pour ce faire nous avons supposé que l'exploitation consciente de la grille d'évaluation des écrits pourrait amener les apprenants du FLE vers les résultats souhaités. Cette pratique évaluative faciliterait la tâche de l'enseignant d'un côté et de l'autre, elle va motiver l'apprenant en lui présentant les modalités d'un écrit réussi.

Ce faisant, nous avons supposé que l'évaluation formative intervient pour améliorer les productions écrites des apprenants en FLE car elle informe l'enseignant et l'apprenant du degré d'atteinte des objectifs, ainsi elle permet de découvrir où et en quoi un apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage, comme elle aide à surmonter les difficultés qui l'entrave dans son apprentissage.

Pour ce faire, nous avons consacré notre premier chapitre à l'évaluation dans laquelle nous avons porté l'intérêt principalement sur l'évaluation formative, nous nous sommes consacré en deuxième chapitre à la production écrite, en mettant l'accent sur quelques notions relatives à celle-ci. Quant à la pratique, nous avons intégré un support qui est le tableau de critères de réussite d'un écrit proposé par le groupe EVA est qui prouvé sa faisabilité d'abord et son efficacité dans des situations d'écrits variées. Rappelons-le que nous avons fait usage de ce support afin de faciliter la tâche à l'enseignant lors de l'évaluation de la production écrite, et par la même occasion améliorer la rédaction des élèves.

Pour faire suite a notre investigation, nous avons corroboré la pratique par un questionnaire destiné aux enseignants, les résultats étaient catégoriques en affirmant le poids du problème que nous avons soulevé primordialement, et en affirmant de la sorte notre hypothèse.

# Les annexes

Production écrite des apprenants

II Production écrite:  
Il était une fois, le roi. Son fils avait un fils  
et courageux.  
un jour, le roi, son fils. Tomba gravement malade.  
Demanda à son fils d'aller chercher une plume  
magique. Le prince parti pour chercher la plume,  
combatta le dragon le tua et rapporta la  
plume magique.

Copie 1

II. Production écrite: 6/7  
Il était une fois, un roi vivait avec son fils dans un grand  
château, Le prince était brave et courageux.  
Un jour le roi tomba gravement malade et il demandait de  
son fils de chercher un plum magique pour guérir. ~~Aller~~ le prince  
partit à la recherche de la plume, pendant qu'il recherchait. Le prince  
rencontra un méchant dragon qui il refusa de la donner, après un  
comba féroce le fils tua le dragon et il retourna dans le château  
avec la plume magique espérer de guérir son père.

Copie 2

11- il était un fois, le roi A un fils brave et  
courageux qui vivait dans une  
grande château. ~~son fils~~  
un jour, le roi son fils. Tomba gravement  
malade et demanda à son fils  
d'aller chercher la plume et combattre  
le dragon le tua et rapporter la  
plume magique.

Copie 3

JT) production écrite : Le roi et son fils  
 Il était une fois le roi avait un fils brave et courageux le roi était dans un château.  
 un jour son fils tomba gravement malade le roi demanda à son fils d'aller chercher  
 une plume magique le prince partit pour chercher la plume combattit le dragon et  
 rapporta la plume magique.

Copie 4

Production écrite :  
 Il était une fois, le roi et son fils brave et courageux, le roi et son fils vivaient dans un village.  
 un jour, le roi tomba gravement malade, il demanda à son fils d'aller chercher la plume, ils combattèrent le dragon le tué et rapportèrent la plume magique.

Copie 5

La plume magique  
 Il était une fois, un roi avait un fils brave et courageux.  
 Un jour, le roi tomba gravement malade, elle demanda à son fils d'aller pour chercher une plume magique, après cela le prince partit pour chercher la plume, après cela combattit le dragon le tua et rapporta la plume magique.

Copie 6

# Bibliographie

## 1. Ouvrages

Berger Marie-Josée, *Construire la réussite : L'évaluation comme outil d'intervention*, Coll. cheneliere/didactique, Cheneliere, Québec, 2004.

Colardyn Danielle, *LA GESTION DES COMPETENCES*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1996.

Cornaire Claudette & Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.

Cornfield Ronald. J, *Construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention*, De la Chenelière, Montréal, 1994.

Delorme Charles, *l'évaluation en questions*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur (5<sup>ème</sup> éditions), Paris 1994.

De Vecchi Gérard, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris, 2011.

Gaté Jean-Pierre, *Éduquer au sens de l'écrit*, Coll. Les repères pédagogiques, Nathan pédagogie, Paris, 1998.

Groupe EVA (a), *De l'évaluation à la réécriture*, Ed. Hachette, Paris, 1996.

Groupe EVA (b), *Évaluer les écrit à l'école primaire*, Ed. Hachette, Paris, 1991.

Le Boterf Guy, *REPENSER LA COMPÉTENCE*, Editions Organisations, Paris.2008.

Meyer Jean-Claude & Phélut Jean-Louis, *Apprendre à écrire le français au collège*, Coll. Formation, Chronique sociale, (3<sup>ème</sup> tirage), Lyon, 1987.

Millet Jean-Guy, *LA COMPÉTENCE, guide de formation*, Editions d'Organisation, France, 2005.

Moirand Sophie, *SITUATION D'ECRIT compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979.

Perrenoud Philippe (b), *Construire des compétences dès l'école*, USF, France, 2000.

Rey Bernard, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, *LES COMPÉTENCE A L'ECOLE, Apprentissage et évaluation*, De Boeck Education, Belgique, 2012.

Tagliante Christine (a), *l'évaluation*, CLE international, Paris, 1991.

Tagliante Christine (b), *l'évaluation et le cadre européen commun*, CLE international, Paris, 2005.

## **2. Manuels Pédagogiques**

Document d'accompagnement du programme de 2ème année moyenne.

Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs

## **3. Dictionnaires**

Cuq Jean-Pierre, ASDIFLE. Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. CLE International, Paris, 2003.

Le PETIT LAROUSSE Illustré. Le Premier du siècle, Ed. LAROUSSE, 2001.

# Table des matières

Introduction générale.....	01
<b>Chapitre I , L'évaluation</b> .....	04
Introduction.....	05
I.1. L'évaluation.....	05
I.1.1. Pourquoi évaluer.....	06
I.1.2. l'évaluation formatrice.....	06
I.1.3. Comment évaluer.....	07
I.2. Les types de l'évaluation:.....	07
I.2.1. L'évaluation sommative.....	07
I.2.2. L'évaluation formative.....	08
I.3. Les fonctions de l'évaluation.....	08
I.3.1. La pronostique:.....	08
I.3.2. Le diagnostic:.....	09
I.3.3. L'inventaire:.....	09
I.4. Les outils de l'évaluation.....	09
- Les outils fermées:.....	09
- QCM:.....	10
- Tableau de production à double entré:.....	10
- Question:.....	10
- Texte lacunaire:.....	10
- Texte de clôture:.....	10
- Question à réponse ouverte courte.....	10
- Texte induit:.....	10
- Les outils d'évaluation ouverts.....	10
- Problème.....	10
- Dissertation.....	10
- Création.....	10
I.5. Les critères parasites de la fiabilité:.....	10
- L'effet de fatigue.....	11
- L'effet de contraste.....	11
- L'effet favoritisme.....	11
- L'effet d'ordre.....	11
- L'effet de stéréotype.....	11
- l'effet de contamination.....	11
- L'effet de halo.....	11
- L'effet "choc".....	11
- l'effet "goutte d'eau".....	11
- L'écart-type.....	11
- L'évaluation externe.....	12
I.6. L'erreur.....	12
I.6.1. L'émergence de l'erreur.....	12
Conclusion.....	15
<b>Chapitre II, L'écrit production</b> .....	16
II.1. Les deux compétences.....	17
II.1.1. Définition de la compétence.....	17
II.2. La compréhension et la production orale.....	17
II.2.1. La compréhension orale.....	17
II.2.2. La production orale.....	18
II.2.3. Les composantes de l'expression orale.....	18
II.3. La compréhension et la production écrite.....	18
II.3.1. Définition de l'écrit.....	19
II.3.2. Compréhension de l'écrit.....	19

II.3.3. La production de l'écrit.....	19
II.3.4. Les composantes écrites .....	20
II.4. Les types de textes .....	21
II.4.1. Texte narratif .....	21
II.4.2. Texte explicatif (informatif) .....	21
II.4.3. Texte descriptif .....	22
II.4.4. Texte argumentatif .....	22
II.4.5. Texte dialogue .....	22
II.5. L'évaluation de la production écrite .....	23
<b>Chapitre III, L'écrit production</b> .....	24
III. La description d'établissement .....	25
III. 1. Le choix de lieu.....	25
III. 1. .1. L'enquête.....	25
III. 1. 2. La situation de l'établissement: .....	25
III. 2. Présentation et analyse .....	25
III. 2. 1. Le public.....	25
III. 2. 2. La collecte des données .....	26
Activité 1: .....	27
III. 2. 2. Phase d'observation: .....	27
-1 <sup>er</sup> essai (1er jet): .....	27
-Un tableau de critères d'évaluation: .....	28
-Tableau qui représente les résultats des informations.....	29
-Tableau comparatif .....	30
III. 3. Questionnaire .....	32
Conclusion .....	35
Conclusion Générale.....	36
Les annexes.....	38
Bibliographie.....	41

## Résumé

A travers cette recherche, nous voulions montrer l'importance de la pratique de l'évaluation formative pour l'amélioration de l'écrit des apprenants de deuxième année moyenne.

Ce travail se subdivise en trois chapitres, dont les deux premiers sont théoriques, ils mettent en lumière les deux grands axes qui constituent le fond de notre recherche : le dispositif d'évaluation et la compétence de l'écrit.

Le troisième chapitre, il est consacré à la mise en pratique de l'évaluation, à l'analyse et au traitement des résultats obtenus en se basant sur notre corpus, et à l'aide d'un questionnaire destiné à un équipe des enseignants du français aux différents lycées.

**Mots-clés :** Evaluation formative-la compétence de l'écrit- critères d'évaluation .

## ملخص

ردنا من خلال هذا البحث إظهار أهمية ممارسة التقييم التكويني لتحسين الكتابة لدى طلاب السنة الثانية.

ينقسم هذا العمل إلى ثلاثة فصول ، أول فصلين منها نظري ، يسلطان الضوء على محورين أساسيين يشكلان أساس بحثنا: جهاز التقييم ومهارة الكتابة.

يخصص الفصل الثالث للتنفيذ العملي للتقييم ، وتحليل ومعالجة النتائج التي تم الحصول عليها بناءً على مجموعتنا ، وبمساعدة استبيان موجه إلى فريق من المعلمين الفرنسيين في مدارس ثانوية مختلفة.

**الكلمات المفتاحية :** معايير التقييم - مهارات الكتابة - التقييم التكويني.

## Summary

Through this research, we wanted to show the importance of the practice of formative assessment for the improvement of the writing of second year learners.

This work is divided into three chapters, the first two of which are theoretical, they highlight the two main axes that constitute the basis of our research: the evaluation system and the writing skill.

The third chapter is devoted to the practical implementation of the evaluation, to the analysis and processing of the results obtained based on our corpus, and with the help of a questionnaire intended for a team of teachers from the French at different high schools.

**Keywords :** Formative assessment - writing skills - assessment criteria.