

**République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de L'Enseignement Supérieur et  
De la Recherche Scientifique  
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-**



**Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français**

## **Mémoire de master**

**Option : didactique**

**Des objectifs aux critères d'évaluation de l'écrit en 3<sup>ème</sup> année moyenne**

**Présenté par :**

M<sup>elle</sup> Bouhala Célia

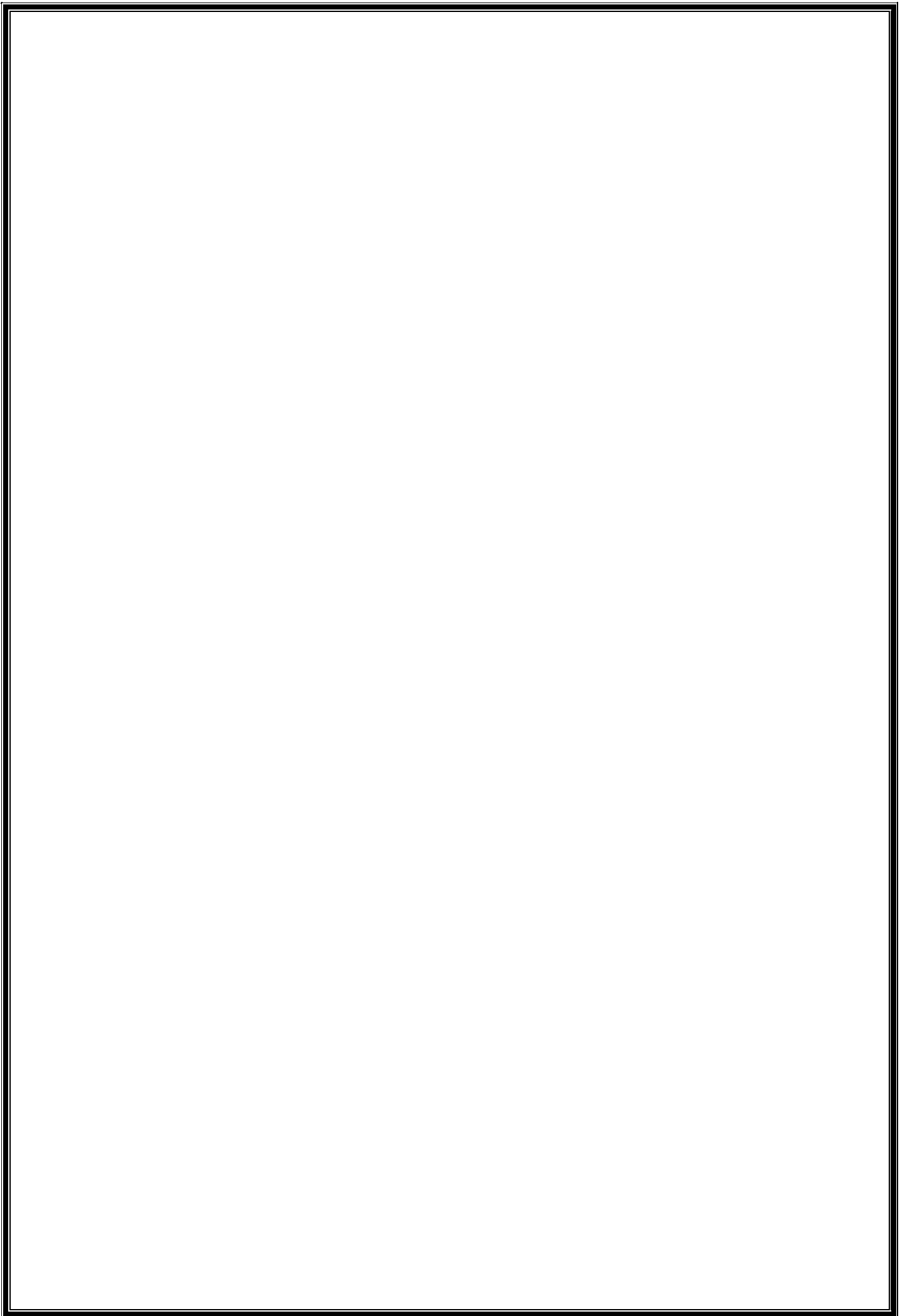
M<sup>elle</sup> Bouchillaouene Thiziri

**Le jury :**

Mme Ould Benali Naima, présidente

Mme Benamer Belkacem Fatima, directrice

Mme Derraji Leila, examinatrice



## *Remerciements*

*Tout d'abord, nous remercions le bon dieu « Allah » qui nous a donné la force, la volonté et la patience pour réaliser se modeste travail.*

*Nous remercions vivement **Mme BENAMER BELKACEM FATIMA**, notre directrice de recherche pour ses encouragements, son aide, sa disponibilité, sa patience et surtout ses conseils.*

*Notre remerciement s'adressent aussi aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer et de juger ce modeste travail de recherche.*

*Et nous remercions aussi tous ceux qui ont contribué du près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.*

## Dédicaces

**Avec mes sentiments les plus profondes, je dédie ce modeste travail à :**

- ❖ *A mes chers parents « Ali et Sabiha » qui m'ont toujours encouragé dans mes études et me souhaite la réussite et le succès dans ma vie ;*
- ❖ *A mon cher frère « Yacine » ;*
- ❖ *A mon très cher amie « Malek » qui ma encouragée durant tout mon parcours à l'université ;*
- ❖ *A ma chère amie et ma binôme « Thiziri » ;*
- ❖ *A mes chères cousines : Lila, Fahima, Saida, et Kahina ;*
- ❖ *A mes chères amies : Akila, Yasmina, Nassima, Souhila, et Saliha ;*
- ❖ *A ma chère tante : Thiziri ;*
- ❖ *Ainsi qu'a mes cousins, tantes et oncles.*

*CELIA*

## Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à :*

- ❖ *A à mes chers parent, tout d'abord, que dieu les garde et tout ce qu'ils représentent pour moi, en signe de reconnaissance aux sacrifices qu'ils ont consenti pour moi depuis ma naissance ;*
- ❖ *A ma sœur Chanez, mes frères Lyes et Rabah ;*
- ❖ *A mon fiancé qui ma encouragée pendant mon parcours universitaire ;*
- ❖ *A mes chers amis Yasmina, Nassima et Célia ;*
- ❖ *Enfin je dédie ce modeste travail très chaleureusement à ma binôme Célia ;*
- ❖ *Et à toutes personnes qui connaissent Thiziri.*

*Thiziri*



---

<b>Introduction générale .....</b>	<b>06</b>
<b>Chapitre 1 : l'évaluation de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage</b>	
1. L'évaluation dans le processus d'enseignement/ apprentissage .....	11
1.1. Définition du concept d'évaluation.....	11
1.2. Types d'évaluation dans le dispositif d'apprentissage.....	11
1.3. Les étapes de l'évaluation formative.....	14
1.4. Les fonctions d'évaluation.....	15
1.5. Les avantages de l'évaluation formative dans son ensemble.....	17
1.6. Des objectifs d'apprentissage aux critères d'évaluation.....	17
1.7. De l'écriture à l'écrit comme production de sens.....	19
1.8. Compétences ou composantes à évaluer en classe de française .....	21
<b>Chapitre 2 : Pratiques d'évaluation vues par les enseignants</b>	
2. méthodologie employée .....	24
2.1. Les questionnaires distribués aux enseignants.....	24
2.2. Synthèse de l'analyse du questionnaire distribué aux enseignants.....	35
<b>Chapitre 3 : analyse des pratiques d'évaluation de l'écrit en 3<sup>ème</sup> AM</b>	
3.1. Pratiques d'évaluation et situation réelle en classe de 3 <sup>ème</sup> AM.....	38
3.2. Les productions écrites réalisées et les objectifs attendus.....	48
3.3. Analyse des remarques portées par l'enseignante.....	52
3.4. Synthèse de l'analyse des productions écrites.....	52
Conclusion générale.....	56
Références bibliographiques .....	60
Table des matières.....	62
Annexes .....	65

# **Introduction générale**





L'expression écrite occupe une place importante dans la didactique du français, car elle permet à la fois de contrôler la maîtrise de la langue, comme transmettre à l'apprenant les règles régissant les différents types de discours.

L'évaluation des productions écrites permet aux enseignants de vérifier l'acquisition des apprenants pour les faire progresser : car l'écrit est un élément important dans le processus d'enseignement/apprentissage. De même, il est considéré comme une forme de communication efficace pour transmettre le savoir et l'information à autrui, et présente une pratique sociale essentielle dans la vie quotidienne actuelle, puisque sans la lecture et l'écriture, on ne peut accéder ni au savoir, ni rentrer en contact avec les autres au sein d'une société donnée.

Pour reprendre Dumont D, avec qui nous sommes d'accord à ce propos : « *L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et disposer sur un support des formes codifiées, non symbolique, dont l'agencement en lettre puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.* »<sup>1</sup>

C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue toujours l'une des préoccupations majeures en didactique des langues, pour préparer les futurs citoyens à communiquer non seulement par le biais de leur langue maternelle mais aussi par le biais d'une langue étrangère, comme l'anglais et surtout le français, dans notre cas (chez nous en Algérie). Mais il faut reconnaître qu'en Algérie, la plupart des apprenants trouvent des difficultés énormes en expression écrite : ils sont incapables de produire un simple écrit correct en français, après 5 ans d'apprentissage. Ces difficultés nous ont conduits à chercher la méthode la plus efficace pour installer les techniques de rédaction chez les apprenants de langue étrangère ; car la production écrite est considérée comme une activité qui révèle la maîtrise de la langue française chez les apprenants.

Cuq J-P et Gruca I à leur tour déclarent que :

faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et

---

<sup>1</sup> DUMONT D. Apprendre à écrire à la main, 2011. Disponible sur : [www.circ.ien-colmar.ac-strasbourg.fr/j2s/images/3\\_1-maternelle/écriture/demarche%20peda%20geste%20écriture.pdf](http://www.circ.ien-colmar.ac-strasbourg.fr/j2s/images/3_1-maternelle/écriture/demarche%20peda%20geste%20écriture.pdf), consulté le 22/12/2016.

une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer de structurer.<sup>1</sup>

Aussi, la production écrite conserve une place importante en didactique du français langue étrangère. Son enseignement est devenu la préoccupation majeure des enseignants. C'est une activité qui mène l'apprenant à produire et à construire ses idées, ses connaissances, afin de les communiquer à son entourage. Cette forme de communication demande une mise en œuvre des habilités et des stratégies, que l'apprenant sera appelé à maîtriser, au fur et à mesure de son apprentissage, pendant lequel, il sera sans cesse évalué pour voir son progrès ou l'inverse, et surtout à l'écrit puisque tous les examens et compositions se font seulement par écrit.

En effet, l'évaluation de la production écrite a pour but de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre de bonnes décisions, en vue d'assurer la progression et l'amélioration de l'apprentissage.

Sachant que le concept d'évaluation a connu dans ces derniers temps une vraie révolution, c'est une notion qui est considérée comme un processus intégré à l'apprentissage. Elle constitue un élément essentiel dans toute démarche pédagogique, comme l'affirme Cuq J-P qui nous donne des précisions sur les fonctions de ce processus: « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur des apprentissages, à porter les jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* »<sup>2</sup>

L'évaluation est donc une démarche qui peut être effectuée pour connaître les résultats, former des jugements, prendre des décisions et développer de nouvelles connaissances ; son premier but est l'amélioration des compétences et des connaissances relatives au processus d'enseignement/apprentissage. Louis Porcher à son tour définit l'évaluation comme : « *L'ensemble des processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé. En d'autres termes, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés.* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> CUQ J-P et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, p. 184.

<sup>2</sup> CUQ J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, P. 90.

<sup>3</sup> PORCHER L. (1993), *Certifications linguistiques en Europe*. Disponible sur : [fle.asso.free.fr/asdifile/cahiers/Asdifile\\_cahier5\\_Lporcher.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifile/cahiers/Asdifile_cahier5_Lporcher.pdf), consulté le 24/12/2016.

Pour cette raison, et pour les résultats insatisfaisants à l'écrit chez nos apprenants, nous avons essayé de mettre la lumière sur l'évaluation en classe de français langue étrangère. A cet égard nous avons choisi l'évaluation des productions écrites des apprenants de troisième année moyenne, que nous considérons comme un point essentiel pour l'orientation d'un apprentissage efficace.

L'objectif de notre recherche consiste à vérifier en quoi les objectifs d'apprentissage deviennent-ils des critères d'évaluations dans les productions écrites des apprenants des classes de troisième année moyenne, comme nous allons voir aussi comment les enseignants évaluent les écrits de leurs apprenants. D'où notre choix pour le sujet « *Des objectifs aux critères d'évaluation de l'écrit en 3<sup>ème</sup> année moyenne* »

Sachant que les apprenants des classes de 3<sup>ème</sup> AM<sup>1</sup> ont déjà étudié cinq ans de français, trois ans au primaire et deux ans au cycle moyen, les apprenants sont préparés pendant ces cinq ans à produire, à rédiger des productions écrites dans différents genres de textes, donc ils ont acquis suffisamment de connaissances et de compétences pour être évalués à l'écrit selon les apprentissages effectués. Ce qui n'est pas le cas, puisque la majorité des enseignants se plaignent du niveau des apprenants.

Aussi, et pour orienter notre recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Comment les enseignants évaluent-ils les productions écrites de leurs apprenants ?
- Dans quelle mesure les objectifs d'apprentissages deviennent-ils des critères d'évaluations des productions écrites des apprenants des classes de troisième année moyenne ?
- Quels sont les critères sur lesquels s'appuie l'enseignant pour évaluer les écrits de ses apprenants ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- les critères d'évaluation répondent bien aux objectifs d'apprentissage visés chez les apprenants de troisième année moyenne.

- Les critères d'évaluation sont éloignés des objectifs d'apprentissage que l'enseignant a travaillés avec les apprenants en classe.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté pour une approche expérimentale en établissant un questionnaire destiné aux enseignants des classes de troisième

---

<sup>1</sup> 3AM : sigle souvent utilisé pour troisième année moyenne (de collègue)

année moyenne, comme nous jugeons utile d'assister à des séances d'observation, de plus, nous avons procédé à l'analyse des copies des apprenants, celles de la fin de la séquence et celles de la composition, pour vérifier si les critères d'évaluations choisis répondent aux objectifs d'apprentissage. Afin de mener à terme notre travail de recherche, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Cuq J-P et Gruca I, ainsi qu'aux réflexions de Dumont D et de Tagliante C.

Pour ce qui est du plan de notre mémoire, nous l'avons organisé en trois chapitres essentiels, dans le premier chapitre nous mettrons l'accent sur la notion de l'évaluation, ses étapes, ses types et ses critères ainsi que les objectifs d'apprentissage ; tout comme verrons aussi la définition de l'écrit et l'évaluation de la production écrite. Dans le deuxième chapitre nous exposerons les résultats d'analyse du questionnaire adressé aux enseignants des classes de troisième année moyenne, et dans le troisième chapitre nous aborderons les séances d'observation des pratiques d'évaluation sur le terrain et de l'étude des productions écrites réalisées à la fin d'une séquence didactique et celles de la composition.



# **Chapitre 1**

L'évaluation de l'écrit dans  
l'enseignement/apprentissage

Dans ce chapitre nous allons d'abord traiter la notion de l'évaluation, en la définissant et en exposant ses différentes étapes, ses types, ses critères et ses objectifs ; comme nous essayerons aussi de voir ses fonctions ainsi que ses avantages dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ensuite nous allons parler de l'écrit et de la production écrite lors de son évaluation des ses modalités.

## **1. l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage**

### **1.1. Définition du concept d'évaluation**

L'évaluation est un concept considéré comme un élément fondamental intégré dans le processus d'enseignement/apprentissage, comme le signale Cuq J-P et Gruca I : *« elle est devenue au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères, en particulier, du FLE<sup>1</sup> ; elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie. »*<sup>2</sup>

La notion d'évaluation occupe une place importante dans le domaine scolaire, elle est souvent liée aux programmes d'études et à l'enseignement dans tout apprentissage institutionnalisé : écoles, collèges, lycées et universités.

### **1.2. Types d'évaluation dans le dispositif d'apprentissage**

Toute situation d'enseignement/apprentissage comporte différents types d'évaluation, et chaque type joue un rôle bien précis dans la progression de ce processus. Il ya quatre types d'évaluations qui sont convoqués selon des situations et les objectifs bien définis ce que nous allons préciser selon leur fonction et leur situation. Dans la partie qui suit :

#### **1.2.1. Statut et fonctions de l'évaluation sommative**

L'évaluation sommative mesure la somme de connaissance acquise à la fin d'une unité d'apprentissage, elle permet d'attester la réussite ou l'échec des apprenants, c'est une évaluation qui est généralement sanctionnée par une note qui donne le résultat d'une formation faite pendant les examens, les compositions, les concours : elle permet de classer

---

<sup>1</sup> FLE : sigle renvois au français langue étrangère.

<sup>2</sup> CUQ J-P et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, p.210.



les élèves les uns par rapport aux autres. C'est dans ce type d'évaluation que les élèves doivent montrer qu'ils sont capables d'utiliser de manière autonome leurs savoirs et leurs savoir-faire.

Cette forme d'évaluation a plusieurs buts : elle permet d'abord de faire passer les apprenants d'un niveau à un autre, comme elle peut faire redoubler ceux qui n'ont pas la moyenne, ainsi ; l'évaluation sommative conduit à l'obtention d'un diplôme de fin d'étude.

Comme l'écrit Cuq J-P et Gruca I, l'évaluation sommative est :

Portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau<sup>1</sup>.

### **1.2.2. Statut et fonctions de l'évaluation formative**

Elle est présente tout au long des différentes activités d'apprentissages dans le but de réguler et de remédier aux lacunes de chacun des apprenants, dans la mesure où elle donne des informations nécessaires à l'enseignant afin de prendre des bonnes décisions.

Ce que développe Perrenoud PH dans ses propos :

Dans le monde scolaire, lorsqu'on dit «évaluation», on pense d'abord à l'appréciation de l'excellence scolaire des élèves dans diverses disciplines enseignées, éventuellement à l'évaluation de la conduite et du travail. N'oublions pas cependant qu'on évalue aussi les enseignants, les établissements, les programmes, les réformes, le système scolaire dans son ensemble. Certaines de ces évaluations se font sur une appréciation préalable des acquis des élèves.<sup>2</sup>

Pour cet auteur, l'évaluation est l'appréciation dans divers disciplines enseignées ; elle concerne tous les participants du secteur pédagogique qui sont : l'enseignant, l'établissement et les programmes d'étude.

---

<sup>1</sup>CUQ J-P et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presses universitaires de Grenoble, p.210.

<sup>2</sup> PERRENOUD PH. (1989), *Vers une sociologie de l'évaluation*, disponible sur :

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1989/1989\\_01.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html). Consulté le 16/02/2017.

L'évaluation est une démarche qui permet de soutenir les apprenants dans l'acquisition de différentes connaissances et des savoir-faire, afin de développer leurs compétences et leurs performances, elle permet à l'enseignant de vérifier si les compétences planifiées tout au long de l'apprentissage sont acquises ou en voies d'acquisition. Cuq J-P et Gruca I affirment que l'évaluation « *est devenue synonyme de progrès et conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage* »<sup>1</sup>.

Donc l'évaluation vise à améliorer et développer les compétences des apprenants, de plus ; elle aide l'enseignant à identifier les besoins, les insuffisances et les difficultés que rencontrent les apprenants à partir des activités d'évaluation qui se font, soit au début, au cours, ou bien à la fin de l'apprentissage, cela nous conduits à distinguer les différents types d'évaluation.

L'évaluation formative se fait au cours de l'apprentissage, elle sert à former et faire progresser le niveau de l'élève, son objectif consiste à recueillir des informations pertinentes sur le niveau de connaissance des apprenants, afin de leur faire une remédiation. Cuq J-P et Gruca I, considèrent que l'évaluation formative est :

Centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignants d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifique afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs.<sup>2</sup>

Pour Perrenoud Ph, l'évaluation formative : « *suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif ;* »<sup>3</sup>

D'après lui l'évaluation formative cherche à aider et améliorer le niveau des apprenants, et à corriger et réguler leurs erreurs, c'est cette évaluation qui permet à l'enseignant de vérifier le degré de maîtrise des compétences développées par chacun des apprenants, ainsi de

---

<sup>1</sup> CUQ JP et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, presses universitaire de Grenoble, p. 210.

<sup>2</sup> Ibid. P. 210.

<sup>3</sup> PERRENOUD PH. (2001), *Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires* disponible sur : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_13.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html) consulté le 16/02/2017.

connaître leur besoins et difficultés d'apprentissage pour les remédier. Selon Gérard F-M l'évaluation formative « *consiste donc à recueillir de l'information sur les erreurs d'un élève, pour réaliser un diagnostic à propos de celles-ci et lui proposer une thérapie, une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés.* »<sup>1</sup>

### 1.2.3. Statut et rôle de L'auto-évaluation

Cette forme d'évaluation permet à l'apprenant de tester ses connaissances et ses capacités par soi-même, c'est une évaluation qui concerne l'enseignant et l'apprenant à la fois, elle est définie par Cuq J-P et Gruca I comme une « *pratique toujours présente, mais généralement inconsciente, et qui accompagne tout apprentissage.* »<sup>2</sup> D'après ces chercheurs cette évaluation est une pratique qui se manifeste d'une manière inconsciente et involontaire dans l'apprentissage, ils ajoutent que : « *ce type d'évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie.* »<sup>3</sup>

Donc c'est grâce à l'auto-évaluation que l'apprenant devient autonome, car il est capable de comparer tout seul ses travaux avec ceux de ses camarades. Elle permet aussi à l'élève de s'impliquer directement dans son apprentissage, ainsi l'auto-évaluation aide l'apprenant à identifier ses besoins et ses difficultés par rapport à la tâche demandée. L'enseignant peut aussi de s'auto-évaluer à travers différents manières par exemples : le regard des apprenants, leurs interventions en classe, et leurs copies. Dans ce cas l'enseignant va poser des questions sur sa méthode d'enseignement, et la situation de ses apprenants.

### 1.3. Les étapes de l'évaluation formative

Selon le dictionnaire du français langue étrangère et seconde de Cuq J-P l'évaluation constitue de quatre étapes essentielles :

**1.3.1. L'intention :** selon Cuq J-P, c'est une étape incontournable qui « *détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière)...* »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> GERARD F-M. (2013), *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés*, BIEF, place des peintres, 5, pages 75-92. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>. Consulté le 24/02/2017.

<sup>2</sup> CUQ JP et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Presses universitaire de Grenoble, P .217.

<sup>3</sup> Ibid. P. 218.

<sup>4</sup> CUQ J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R. P. 90.

En effet, l'enseignant doit déterminer les objectifs et les modalités de l'évaluation : pourquoi il fait l'évaluation, à quelle heure, quand et avec quelles questions.

**1.3.2. La mesure :** *« elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciation et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes. »*<sup>1</sup> D'après l'auteur l'enseignant tente d'analyser les productions de ses apprenants pour identifier leurs difficultés et leurs insuffisances dans le but d'y remédier.

**1.3.3. Le jugement :** *« il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière contenue des buts et des objets de l'évaluation. »*<sup>2</sup>

Donc c'est une étape où l'enseignant va étudier, juger les compétences et les performances de ses élèves dans leurs rédactions et cela à partir de l'investissement ou non des objectifs d'apprentissages qu'il a installés.

**1.3.4. La décision :** *« elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. »*<sup>3</sup> Dans cette étape, l'enseignant va prendre des décisions par rapport au niveau de ses apprenants, il va vérifier aussi si les apprenants sont capables de passer à l'étape suivante ou de s'arrêter pour faire la remédiation.

## **1.4. Les fonctions d'évaluation**

Tagliante C. distingue trois grandes fonctions d'évaluation qu'elle a classées comme suit :

### **1.4.1. Rôle de l'évaluation diagnostique**

Cette fonction qui permet à l'enseignant de connaître le niveau réel de son groupe classe cela se fait à partir des tests diagnostiques, car comme le précise Tagliante C : *« Cette fonction de l'évaluation cherche à faire connaître, aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant, le niveau réel d'un nouvel élève. Elle peut également, par des tests particuliers (testes*

---

<sup>1</sup>CUQ J-P. Op.cit. P. 90.

<sup>2</sup>Ibid. P. 90.

<sup>3</sup>Ibidem. P. 90.

*pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation. »<sup>1</sup>*

Elle ajoute que: *« ces tests servent à orienter vers un groupe de niveau homogène et à l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse rendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent son apprentissage. »<sup>2</sup>*

Donc ces tests jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage en fournissant à l'enseignant des renseignements utiles concernant les compétences et les performances de ses apprenants, comme ils permettent à l'apprenant de prendre de bonnes décisions à propos de son apprentissage en sachant ce qui lui manque.

#### **1.4.2. Rôle de l'évaluation pronostic**

Cette deuxième fonction de l'évaluation intervient 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 cet état de pouvoir, si besoin 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 le tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser.<sup>3</sup>

Cette modalité d'évaluation à lieu tout au long de l'apprentissage, elle permet à l'enseignant de voir l'avancement des acquis des apprenants afin de leur proposer des remédiations à leurs lacunes, dans le but de les faire progresser dans leur parcours éducatif.

#### **1.4.3. Rôle de L'inventaire**

L'évaluation inventaire vise à identifier et à classer les points que l'enseignant veut installer dans le prochain cursus qui vont ainsi devenir des objectifs à viser. Tagliante C souligne à propos, que l'inventaire, *«intervient en préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs du cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant. »<sup>4</sup>,*

---

<sup>1</sup>TAGLIANTE C. (2005), *L'évaluation dans le cadre européen commun*, Nouvelle édition, CLE international, P. 16-17.

<sup>2</sup>Ibid. P.18.

<sup>3</sup>Ibidem. P.18.

<sup>4</sup>Ibidem. P. 18.

Ainsi, d'après ces trois fonctions nous pouvons dire que l'évaluation exige une certaine responsabilité de la part de l'enseignant, pour vérifier au fur et à mesure la progression du niveau de ses apprenants comme de vérifier à la fois leurs compétences.

### **1.5. Les avantages de l'évaluation formative dans son ensemble**

L'évaluation présente divers avantages dans le processus d'enseignement/apprentissage, elle permet à l'enseignant de développer et d'améliorer les connaissances et les compétences de chacun de ses apprenants ; grâce à l'évaluation l'enseignant peut détecter les apprenants qui trouvent des difficultés durant leur parcours éducatif, cela pour leur proposer une remédiation, dans le but de faciliter et de simplifier l'apprentissage. L'évaluation permet ainsi à l'enseignant d'avoir des renseignements sur les acquis des élèves afin de rendre plus efficace sa pratique pédagogique, et c'est à travers de cette démarche que l'enseignant peut connaître le niveau des apprenants auxquels il a affaire.

### **1.6. Des objectifs d'apprentissage aux critères d'évaluation**

#### **1.6.1. Les objectifs d'apprentissage**

Selon Cuq J-P et Gruca I, « *l'évaluation, que ce soit en étape initiale, continue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins et, inversement et de manière complémentaire, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation.* »<sup>1</sup>

Pour ces deux chercheurs, c'est à partir des objectifs d'apprentissage visés que l'enseignant tente d'évaluer les acquis des apprenants : ils vont lui servir de repères précis, car il sait ce qu'il a travaillé avec ses apprenants pour vérifier si cela a été acquis ou non vu qu'ils sont incontournables pour l'écrit qu'il leur demande de réaliser.

Les objectifs d'apprentissage sont des éléments que l'enseignant souhaite que les apprenants maîtrisent durant leurs apprentissages et qui pourront par la suite lui permettre d'évaluer leurs acquis et leurs connaissances avec objectivité et précision.

Ces objectifs sont souvent liés aux programmes d'étude et ils sont différents d'un niveau à un autre. Aussi, sommes-nous d'accord avec Lussier D qui affirme:

---

<sup>1</sup> CUQ J-P, GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Presses universitaires de Grenoble, P 216.

Les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants. Les objectifs prescrits décrivent les habilités, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développés à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours. Ces objectifs se réfèrent donc au quoi enseigner et non au comment.<sup>1</sup>

Donc c'est à partir de ces objectifs que l'enseignant évalue au fur et à mesure les compétences et les connaissances de ses élèves, puisque les objectifs d'apprentissage vont devenir par la suite des critères d'évaluation sur lesquels l'enseignant se basera pour évaluer les productions écrites des apprenants ; afin de vérifier si les compétences fixées tout au long des séquences d'apprentissage sont atteintes ou non ; surtout en ce qui concerne l'écrit.

### 1.6.2. Les critères d'évaluation

Dans le but d'améliorer le niveau de production écrite des apprenants, l'enseignant intègre un certain nombre de critères dans la consigne donnée dans de différentes activités de rédaction. Ces critères d'évaluation sont des éléments indispensables pour que l'enseignant puisse évaluer les écrits de ses apprenants ; ils sont souvent liés aux objectifs d'apprentissage installés et aux programmes d'étude. Gérard F-M affirme que :

le recours à des critères est ancré depuis longtemps dans les pratiques d'évaluation des professeurs de langue qui, face à une rédaction ou une dissertation, évaluent d'une part la « forme » et d'autre part le « fond », étant entendu qu'un élève peut maîtriser un de ces aspects tout en ayant de grandes difficultés de l'autre, et vice-versa.<sup>2</sup>

Ces critères permettent de guider et d'orienter l'apprenant dans sa rédaction, de plus ils lui permettent de donner des informations nécessaires sur la qualité de productions finale que l'enseignant cherche à trouver dans leurs écrits, Gérard F-M écrit à son tour que « *c'est sur la base des critères que l'évaluateur décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'il déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'il lui proposera éventuellement une remédiation.* »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> LUSSIER D. (1992), Evaluer les apprentissages dans une approche communicative, Paris : Hachette, coll.F\_pp.45§54-55 « La congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation ».

<sup>2</sup> GERARD F-M. (2013) L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessité et difficultés, BIEF, place des peintres, 5, P 75-92. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>. Consulté le 24/02/2017.

<sup>3</sup>Ibid.

Donc si l'enseignant voit que l'un des critères qu'il a proposés n'est pas maîtrisé, il doit planifier les séances de remédiation pour réinstaller les notions non acquises, c'est à partir des critères que l'enseignant peut juger et attribuer une note en fonction du niveau de la maîtrise des objectifs traduits en critères.

### 1.6.3. Rapport grille d'évaluation et critères

Nous sommes d'accord avec Cuq J-P et Gruca I qui pensent que l'évaluation doit allier la grille aux objectifs à vérifier pour atteindre une vérification tournée vers l'essentiel de ce qui est attendu de l'apprenant :

L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser. Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'oral ou à l'écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandées, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et / ou institutionnels.<sup>1</sup>

C'est grâce à cette grille que l'enseignant peut apprécier les compétences et les connaissances des apprenants ; attribuer des notes. Elle prend généralement la forme d'un tableau qui caractérise chacun des critères qui renvoient aux objectifs travaillés en classe et que l'enseignant cherche à retrouver dans les différentes activités rédactionnelles avec lesquelles il veut évaluer et vérifier cela. D'où l'importance des objectifs opérationnels dans tout apprentissage.

### 1.7. De l'écriture à l'écrit comme production de sens

L'écrit est considéré comme un moyen qui permet aux êtres humains d'exprimer leur idées, leurs pensées à travers d'un ensemble de signes graphiques qui doivent être maîtrisés par les locuteurs, et qui sont propres à chaque langue. Le dictionnaire français Larousse définit l'écriture comme « *Un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et / ou le transmettre.* »<sup>2</sup>

Par ailleurs, Encarta Junior dans la version 2008 donne la définition de l'écriture :

---

<sup>1</sup> CUQ J-P, GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Presses universitaire de Grenoble, P 216.

<sup>2</sup> DUBOIS J et all. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse ,1994 pour la première édition, page 165.



L'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé.

L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui a été dit ou fait, d'une certaine façon elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et transmettre le savoir.<sup>1</sup>

D'après cette définition l'écriture est un moyen de communication efficace entre les hommes, elle permet de protéger et de transmettre le savoir et l'information d'une génération à une autre : elle est la gardienne de l'histoire de l'humanité, de la civilisation, des faits et des progrès universels (...). C'est donc important d'apprendre aux élèves à savoir produire différents textes pour ne pas dire différents discours selon les différentes situations de communications.

### **1.7.1. Qu'est-ce qu'on entend par production écrite en classe de langue ?**

La production écrite est une activité qui mène l'apprenant à exprimer ses idées, ses connaissances pour construire un texte qui véhicule un sens, cela ce fait d'une manière autonome, dans le but de communiquer et transmettre l'information aux autres, elle permet à l'apprenant de développer ses capacités linguistiques, discursives et communicatives en appliquant un certain nombre de critères donnés par l'enseignant. Donc c'est un moyen qui permet à l'élève d'appliquer dans sa production différentes leçons qu'il a travaillées pendant les cours précédents, comme elle permet à l'enseignant de déterminer le niveau de ses apprenants, et de vérifier s'ils ont appliqué les critères pour savoir si son objectif d'apprentissage est atteint ou pas.

La production écrite selon Tagliante C c'est : «*Ecrire une série d'expressions et de phrases simple reliées par des connecteurs simple tels que « et », « mais » et « parce que », sur les aspects quotidien de son environnement.*»<sup>2</sup> Selon elle, l'apprenant doit relier entre les phrases avec des connecteurs logiques et chronologiques pour construire un paragraphe cohérent qui permette d'arriver à un texte cohérent avec un ou plusieurs paragraphes selon la situation de communication visée.

La production écrite est une activité qui occupe une place importante dans les programmes scolaire, elle est présente à la fin de chaque séquences d'apprentissage. Cela veut dire que les apprenants vont essayer de rédiger une production où ils vont appliquer tous ce

---

<sup>1</sup> Microsoft R encarta R2008, Microsoft corporation.

<sup>2</sup>TAGLIANTE C. (2005), *l'évaluation dans le cadre européen commun*, Nouvelle édition, CLE international, page 128.

qu'ils ont appris durant une ou plusieurs séquences ; et l'enseignant à son tour vérifie si les compétences qu'il a installées chez ses apprenants sont acquises ou non.

Elle rejoint la compétence de communication travaillée dans le projet : et en terme d'objectif, elle renvoie à l'objectif spécifique car visant une situation de communication bien déterminée pour l'atteindre il faut plusieurs objectifs opérationnels : elle se confond donc avec l'objectif spécifique = production = compétence de communication.

En effet, celle-ci étant le but terminal, elle ne peut être réalisée qu'à travers plusieurs compétences ou composantes, qu'elles se confondent avec les objectifs opérationnels.

### **1.8. Compétences ou composantes à évaluer en classe de français**

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, il existe divers compétences de communication à développer en classe que l'enseignant tant d'évaluer au fur et à mesure de l'apprentissage. Cette compétence de communication permet à l'élève de communiquer, de transmettre des savoirs et d'échanger des connaissances. Mais elle-même ne peut s'acquérir qu'à partir de la maîtrise de quatre autres compétences ou composantes pour reprendre les termes de Moirand S, sans lesquelles elle ne peut exister.

#### **1.8.1. La compétence à communiquer langagièrement**

D'après Tagliante C cette compétence : *« se réalise à travers la réception, la production et l'interaction. Dans chacune de ces activités, elle présente plusieurs composantes qui sont toutes évaluables. »*<sup>1</sup>

#### **1.8.2. La composante linguistique**

C'est avoir la capacité de développer différents compétences telles que la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique dans toute production donnée, c'est compétences doivent être maîtrisées par tous les apprenants de langue française ; afin d'être capable de produire des énoncés correctes et cohérent, et c'est en lisant les rédactions des élèves que nous pouvons déterminer leurs niveaux linguistique.

---

<sup>1</sup>TAGLIANTE C. (2005), *l'évaluation dans le cadre européen commun*, Nouvelle édition, CLE international, P.50.

### 1.8.3. La composante sociolinguistique

Cette composante :

Traite des éléments socioculturels à prendre en compte dans l'utilisation de la langue cible. Elle comprend les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral.<sup>1</sup>

Donc cette compétence permet d'avoir la capacité d'utiliser les différents types de discours dans une situation de communication donnée.

### 1.8.4. La composante pragmatique

Cette composante réunit les compétences discursives, où l'apprenant sera capable de produire des phrases cohérentes ; qui est l'objet de l'apprentissage, comme l'affirme Tagliante C :

Est celle de la réalisation des actes langagiers. Elle englobe la compétence discursive : il s'agit de la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours. C'est réellement l'objet de l'apprentissage, tant de la langue maternelle que de la langue étrangère.<sup>2</sup>

Au cours de ce chapitre, nous avons abordé diverses définitions concernant le concept de l'évaluation de l'écrit en classe de 3<sup>ème</sup> AM, en exposant ses différents types, ses étapes, ses critères et les objectifs d'apprentissage dans le processus d'enseignement/ apprentissage, ainsi que la définition de l'écrit, la production écrite et rapport grille d'évaluation et critère, qui est considéré comme un outil qui aide l'enseignant à évaluer et noter facilement les écrits de ses apprenants, et cela se fait à partir des critères d'évaluation que l'enseignant intègre généralement dans la consigne de l'activité rédactionnelle. Ces critères d'évaluation sont souvent liés aux objectifs d'apprentissage et au programme d'étude, qui oriente l'apprenant dans sa rédaction et permettent de fournir à l'enseignant des informations nécessaires sur la qualité des productions qu'ils souhaitent trouver dans leurs écrits.

L'évaluation est donc une démarche qui occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage ; qui accompagne l'apprenant durant tout son parcours

---

<sup>1</sup>TAGLIANTE C. Op.cit, p50.

<sup>2</sup> Idem.

éducatif, car elle permet de soutenir les apprenants dans l'acquisition de nouvelles connaissances afin de les faire progresser et d'améliorer leurs compétences et performances.

Ainsi, nous pouvons dire que l'évaluation est nécessaire dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Mais qu'en pensent les enseignants de 3AM ? C'est ce que nous allons tenter de cerner en analysant leurs réponses à notre questionnaire, dans le chapitre 2.

# **Chapitre 2**

**Pratiques d'évaluations vues par les enseignants**

Ce deuxième chapitre sera consacré à l'analyse du questionnaire que nous avons distribué aux enseignants de 3<sup>ème</sup> AM.

## **2. Méthodologie employée**

### **2.1. Les questionnaires distribués aux enseignants**

Le questionnaire adressé aux enseignants de langue française, et plus précisément à ceux de troisième année moyenne, est l'un de nos moyens de recherche, nous avons distribué vingt-cinq (25) questionnaires dans différents CEM<sup>1</sup> de la wilaya de Bejaia plus précisément dans les localités suivantes : Souk El Tenine, Aokas, Tizi nberber et Baccaro.

Notre questionnaire a comme objectif de rassembler les informations nécessaires qui nous permettront de savoir comment les enseignants procèdent pour évaluer les rédactions des apprenants, et de connaître la qualité et le niveau de production des apprenants, de déterminer les difficultés qu'ils rencontrent lors de l'évaluation, et de vérifier si les séances de remédiation sont indispensables pour la progression du niveau des apprenants.

Ce questionnaire, comporte treize (13) questions, Chacune vise un objectif précis. Pour mieux éclaircir les réponses obtenues chez les enseignants interrogés, nous allons tenter d'analyser les réponses obtenues pour chacune des questions posées et nous allons les reprendre dans un tableau qui récapitule le nombre de réponses obtenues pour sortir avec les taux ou pourcentages, suivi de nos propres commentaires.

### **Nous allons procéder à l'analyse des réponses au questionnaire**

#### **2.1.1. L'expérience des enseignants interrogés**

Notre première question est formulée ainsi : « *combien d'années d'expérience a chaque enseignant dans le domaine d'enseignement ?* » Le but de cette question est de déterminer l'expérience pédagogique acquise par chaque enseignant interrogé. Cela peut dans certains cas expliquer certains de leurs réponses.

Parmi les vingt-cinq (25) enseignants enquêtés 11 ont répondu moins de 10 ans dans le métier, soit 44% enseignants interrogés ont moins de dix ans d'expérience, tandis que 09 d'entre eux capitalisent plus de dix ans, ce qui correspond en pourcentage à 36%, quant à

---

<sup>1</sup> CEM : sigle utilisé par tous et qui renvoie à « collègue d'enseignement moyen ».

ceux qui ont plus de vingt ans d'expérience, ils représentent 05 enseignants, ce qui donne le taux de 20%.

Les résultats obtenus sont repris dans le tableau n°1 ci-dessous :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Moins de 10 ans	11	44%
Plus de 10 ans	09	36%
Plus de 20 ans	05	20%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau n°01** : Expérience pédagogique des enseignants de 3<sup>ème</sup> AM

### Commentaire

Nous remarquons que parmi les vingt-cinq enseignants enquêtés, la majorité d'entre eux a moins de dix ans d'expérience. Ce sont de jeunes enseignants. Autrement dit, ils ont été confrontés aux cours de didactique du Français langue étrangère, aux pratiques d'évaluation, au travail par objectifs, contrairement à ceux qui sont sortis de la formation depuis longtemps qui n'ont pas eu l'occasion d'être formés sur les projets, les objectifs et la problématique de l'évaluation.

#### 2.1.2. La représentation qu'ils se font de la grille d'évaluation

La question n°2 nous a permis de vérifier si les enseignants interrogés ont fait un stage ou des journées pédagogiques sur les grilles d'évaluation et leurs rôles dans le processus d'évaluation : « *Avez-vous fait un stage, des journées pédagogiques sur la grille d'évaluation ?* ».

D'après les résultats obtenus, 20 enseignants sur les 25 ont déjà suivi un stage sur les grilles d'évaluation (80%), par contre 5 enseignants, soit 20% n'ont fait ni stage, ni journées pédagogiques, ni autre formation sur les grilles d'évaluation.

Les réponses obtenues sont restituées dans notre tableau n°2:

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Oui	20	80%

Non	5	20%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°2** : les journées pédagogiques sur les grilles d'évaluation

### Commentaire

A partir des réponses obtenues, nous nous interrogeons comment se fait-il qu'il y a des enseignants qui n'ont pas fait de journée pédagogique : Est-ce que cela revient à leurs inspecteurs ? Ou bien ces enseignants ne prennent pas en compte l'importance des journées pédagogiques et ne s'y rendent même pas ? Et pourtant, la production écrite est l'aboutissement des différents investissements engagés dans chaque séquence d'apprentissage, lors de chaque projet communicatif, puisque chacune vise un objectif important pour celle-ci.

#### 2.1.3. La place de la production écrite dans le programme

Pour ce critère, nous avons posé la question suivante: « *quelle place occupe la production écrite dans le programme ?* », dans le but de vérifier l'importance donnée à la production écrite dans les programmes scolaires et leurs réalisations en classe de français langue étrangère des 3<sup>ème</sup> AM.

Parmi les 25 enseignants enquêtés, 24 affirment que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme, ce qui donne un taux de 96%. Et un enseignant a déclaré que la production écrite occupe une place secondaire.

Voir notre tableau synthétique n°3 ci-après :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Essentielle	24	96%
Secondaire	01	4%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n° 3**: place de la production écrite selon les enseignants

### Commentaire



On observant les réponses des enseignants, nous pouvons dire que la production écrite occupe une place importante dans le domaine scolaire, par contre un seul enseignant déclare qu'elle occupe une place secondaire, peut être que cet enseignant vise à installer chez l'apprenant d'autres compétences telles que le vocabulaire, la grammaire et la compétence de lecture qui sont des matières incontournables pour la production écrite. Donc l'évaluation de la production écrite doit être prise au sérieux de la part des enseignants, puisque c'est une activité qui permet de connaître le niveau réel des apprenants et de vérifier si les objectifs installés sont atteints ou non.

#### 2.1.4. Le niveau réel des productions écrites des apprenants

Pour voir le niveau de la production écrite des apprenants, nous avons posé cette question : « *la majorité des productions écrites de vos apprenants sont d'un niveau : insuffisant, acceptable, bon.* »

A l'étude des différentes réponses, nous constatons que 13 enseignants, soit 52% déclarent que la majorité des productions des apprenants sont acceptables, tandis que 12 affirment que les productions des apprenants sont d'un niveau insuffisant, ainsi nous remarquons qu'aucun enseignant 00% n'estime que le niveau de production de ses apprenants est bon.

Les réponses obtenues sont classées dans le tableau n°4 :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Insuffisant	12	48%
Acceptable	13	52%
Bon	00	00%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°4** : niveau réel des 3<sup>ème</sup> AM à l'écrit selon les enseignants

#### Commentaire

D'après les résultats de ce tableau, nous pouvons dire que les productions écrites des apprenants ne sont pas bonnes, mais elles sont acceptables. Cela veut qu'il ya toujours un travail à faire de la part de l'enseignant, pour détecter les objectifs non maîtrisés dans leurs écrits, et aussi de la part des apprenants, et cela, à partir des lectures personnelles et en pratiquant diverses activités où l'apprenant pourra investir ses idées.

### 2.1.5. Les critères indispensables pour une production écrite réussie

L'objectif de cette question : « *cochez les critères indispensables pour une production écrite réussie* », est de déterminer les critères qui sont indispensables pour réussir la production écrite d'après les enseignants.

En ce qui concerne cette question, nous avons déterminé que tous les enseignants interrogés trouvent que le respect de la consigne est un des critères indispensables pour réaliser une production écrite correcte. 22 enseignants déclarent que l'emploi des temps, la ponctuation et la structure du texte sont des critères indispensables pour évaluer les écrits des élèves, ce qui donne 88%.

De même, nous avons remarqué que 23 enseignants sont d'accord sur la clarté des idées, soit l'équivalent de 92%. Enfin, 17 enseignants donnent l'importance à l'orthographe ; ce qui représente 68%.

Les réponses obtenues sont apportées dans le tableau ci-dessous :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Respect de la consigne	25	100%
De la structure du texte	22	88%
De la ponctuation	22	88%
De l'emploi des temps	22	88%
De l'orthographe	17	68%
Clarté des idées	23	92%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°5** : critères de réussite de la production écrite.

#### Commentaire

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, nous pouvons dire que tous les critères que nous avons proposés sont importants pour évaluer les productions écrites des élèves. Et ce sont les objectifs d'apprentissage que l'enseignant a installés durant une séquence, qui deviennent par la suite, des critères d'évaluation, sur lesquels il se basera pour évaluer les écrits des apprenants. Ces critères permettent aussi de vérifier si ces objectifs sont acquis. Nous remarquons que dans ce niveau, l'orthographe est travaillée ; donc elle devient un

objectif aussi, tout comme la ponctuation, même si nous disons souvent que ce n'est pas un critère important pour le FLE<sup>2</sup>.

### 2.1.6. Méthode efficace pour mettre en œuvre les règles rédactionnelles

Nous avons posé cette question « *quelle est la méthode la plus efficace pour que vos apprenants appliquent les règles rédactionnelles ?* » pour vérifier la méthode utilisée par les enseignants, pour que les apprenants appliquent les règles recommandées.

Nous avons constaté que 24 enseignants, soit 96%, préfèrent mettre dans la consigne les critères de réussite, puisque ce sont les objectifs qu'ils ont travaillés dans les séquences du projet ; un enseignant déclare que la méthode la plus efficace pour que les apprenants appliquent les règles rédactionnelles c'est de faire le rappel quotidien. Mais aucun d'entre eux ne donne sa grille d'évaluation aux apprenants.

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau n°6 :

Propositions données	Réponses obtenues	Taux en %
Leur donner votre grille d'évaluation	00	00%
Mettre dans la consigne les critères de réussite	24	96%
Faire le rappel quotidien	01	04%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°6** : respect de règles rédactionnelles et des objectifs visés

### Commentaire

D'après ces résultats, nous pouvons dire qu'une grande partie des enseignants de troisième année moyenne, affirment que mettre dans la consigne les critères de réussite est une méthode efficace, pour que les apprenants appliquent les règles de rédaction, car ils sont considérés comme un moyen qui guide l'élève à rédiger une production correcte, en rapport avec les objectifs à vérifier pour la réussite du produit de l'apprenant.

### La raison

Cette question justificative « *pour quelles raisons ?* » est posée dans le but de préciser les raisons données par les enseignants.

<sup>2</sup> FLE : sigle utilisé par tous et qui renvoie au « français langue étrangère »

Les enseignants qui ont déclaré qu'il faut mettre dans la consigne les critères de réussite ont justifié leurs réponses par les propos suivants :

- *Quand les élèves sont au courant dès le départ qu'ils seront évalués, ils font attention aux fautes et ils respectent mieux la consigne.*
- *Pour effectuer une bonne rédaction et apprendre à respecter les critères de réussite.*
- *Les critères de réussite sont les outils nécessaires qui aident l'apprenant à respecter la consigne.*
- *Il faut mettre l'élève dans la bonne image pour qu'il comprenne ce qu'il va exactement produire.*

En ce qui concerne l'enseignant qui a déclaré qu'il faut faire un rappel quotidien, il a justifié sa réponse comme suit : « - *Éclaircir la question et rappeler à l'apprenant tout ce qui est indispensable dans la rédaction.* »

### **2.1.7. Difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité de rédaction**

Pour identifier les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'activité rédactionnelle, nous avons posé la question suivante : « *quels sont les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'activité de rédaction ?* »

Selon les résultats obtenus concernant cette question, nous avons noté différentes réponses dont nous relevons 05 difficultés les plus fréquentes :

- « - *Les élèves pensent en arabe ou en kabyle mais pas en français, puis ils traduisent le mot en français. Leur vocabulaire en français est pauvre.*
- *Difficulté de comprendre la consigne donnée, ils n'arrivent pas à comprendre le sujet de la rédaction. Ils ne maîtrisent pas les règles linguistiques de la langue.*
- *L'apprenant à des problèmes au niveau de la syntaxe, difficile pour lui de formuler une phrase correcte : S+V+C.*
- *Mise en œuvre des outils de langue, emploi des temps adéquat pour chaque type de texte, incohérence des idées.*
- *ils rencontrent des difficultés dans l'orthographe des mots et le vocabulaire employé.* »

### **Commentaire**

A partir des réponses des enseignants enquêtés, il s'avère que les apprenants rencontrent plusieurs difficultés lors de la rédaction qui se situent au niveau de : l'orthographe, la

grammaire, l'enchaînement des idées et le non-respect de la consigne ; donc chaque enseignant doit proposer des activités en rapport avec les erreurs fréquentes mais importantes pour l'écrit visé, car répondent aux besoins des apprenants afin d'améliorer leurs niveaux de langue.

### 2.1.8. La réussite de la production écrite tout au long de la séquence

L'objectif de cette question : « *que proposez-vous pour réussir les productions écrites tout au long de la séquence ?* » est de vérifier ce que les enseignants proposent tout au long des séquences pédagogiques, pour réussir la rédaction d'une production écrite future, car elles sont l'aboutissement des différents apprentissages. Les réponses obtenues par rapport à cette question sont différentes, 11 enseignants proposent une situation d'intégration à la fin de chaque cours, où ils donnent une activité de rédaction pour vérifier si le cours est acquis ou non, 05 enseignants optent pour des activités de productions écrites durant les séances de travaux dirigés, et pour ceux qui demandent aux élèves de réaliser plusieurs productions chez eux, ils sont au nombre 05, tandis que quatre 04 enseignants préfèrent les activités de lecture.

Nous les avons notées dans le tableau n° 8 :

Les réponses des enseignants	Le nombre de réponses
<i>Je propose une situation d'intégration à la fin de chaque cours.</i>	11 réponses
<i>De faire une lecture.</i>	04 réponses
<i>proposer des activités de production écrite en TD.</i>	05 réponses
<i>Essayer de réaliser plusieurs productions chez soi, les donner au prof pour les corriger.</i>	05 réponses

**Tableau n°8** : activités proposées pour réussir les productions écrites.

### Commentaire

Nous remarquons que la majorité des enseignants préfèrent pratiquer des situations d'intégrations à la fin de chaque cours, c'est-à-dire c'est un moyen qui permet de guider l'élève pour rédiger correctement une production, et c'est un outil qui permet de développer progressivement les capacités productives des apprenants. 4 enseignants sur les 25 interrogés proposent la lecture ; et pourtant la lecture est le moyen qui permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire, d'avoir une bonne expression de langue et d'acquérir différentes connaissances qui lui permettent de développer sa production en percevant mieux le genre de texte visé.

### **2.1.9. Difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation des productions écrites**

Afin d'identifier les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'évaluation des productions écrites, nous avons posé cette question : « *quels types de difficultés rencontrez-vous lors de l'évaluation des productions écrites ?* »

Les types de difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'évaluation des productions des élèves sont multiples, nous en citons quatre :

- *Des fois, il est difficile d'identifier le niveau de certains élèves.*
- *Il ya des élèves négligents qui ne donnent pas l'importance à leurs écrits.*
- *D'expliquer à l'apprenant le type d'erreur et la faute qu'il a commis.*
- *Difficulté de lire et de comprendre l'idée que veut transmettre l'apprenant.*

#### **Commentaire**

Vu les différentes réponses des enseignants, les difficultés rencontrées sont multiples : ils ont du mal à déchiffrer l'écriture des apprenants, comme aussi ils n'arrivent pas à comprendre l'idée transmise par l'apprenant. Donc le problème de lisibilité reste le grand problème, lors de l'évaluation des productions écrites des élèves, et surtout lorsqu'il faut noter.

### **2.1.10. Importance des séances de remédiation de l'écrit**

Pour vérifier si les séances de remédiation sont vraiment indispensables pour l'apprenant, nous avons posés la question suivante : « *d'après vous les séances de remédiation sont-elles rentables pour l'apprenant ?* ».

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants soit 23/25, ce qui donne 92%, affirment que les séances de remédiation sont rentables pour l'apprenant, par contre (2) enseignants (08%) déclarent qu'elles ne sont pas importantes pour l'élève.

Les réponses obtenues sont résumées dans le tableau n°10 :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Oui	23	92%
Non	02	08%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°9** : l'importance des séances de remédiation en 3AM

### Commentaire

A partir des résultats obtenus, nous pouvons dire que les séances de remédiation sont indispensables dans l'apprentissage, car leurs rôles est de réinstaller les notions non acquises chez l'apprenant pour les faire améliorer et progresser dans son apprentissage, cela en pratiquant des activités ou la ré-explication du cours, par contre nous nous interrogeons pourquoi les deux enseignants ont déclaré que les séances de remédiation ne sont pas rentables pour l'apprenant. Que font-ils alors pour améliorer le niveau de leurs apprenants ?

Les enseignants qui ont déclaré que les séances de remédiation sont rentables pour l'apprenant ont justifié leurs réponses ainsi :

- *La remédiation est l'étape finale la plus importante pour corriger les fautes identifiées chez l'apprenant.*
- *Il faut toujours suivre les élèves avec les séances de remédiation qui complètent les points de langue vues déjà en cours*
- *Elles sont indispensables car elles permettent à l'élève de faire une autocorrection de sa production.*
- *Faire les mises au point et consolider les acquis et bien installer les compétences.*
- *Pour que l'apprenant puisse réaliser à l'avenir une bonne production écrite.*
- *Amener l'apprenant à ce rendre compte de ses erreurs et les remédier.*

#### 2.1.11. Que pratiquent les enseignants durant les séances de remédiation

La question : « *que pratiquez-vous durant les séances de remédiation ?* » est posée dans le but de déterminer ce que les enseignants pratiquent durant les séances de remédiation.

Après avoir observé les résultats que nous avons obtenus durant notre enquête, nous remarquons les 25 enseignants pratiquent des activités durant les séances de remédiation, aucun enseignant ne fait la révision du cours ou la ré-explication.

Les résultats obtenus sont classés dans ce tableau :

<b>Nos propositions</b>	<b>Réponses obtenues</b>	<b>Taux en %</b>
Activités	25	100%
Révision du cours	00	00%
Ré-explication	00	00%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°10** : pratique des différentes séances de remédiation.

### Commentaire

Nous avons remarqué que les enseignants préfèrent pratiquer des activités durant les séances de remédiation, qui sont des séances organisées par l'enseignant pour réinstaller les notions non acquises ; ce qui nous amène à nous demander pourquoi les enseignants préfèrent pratiquer des activités au lieu de faire la ré-explication du cours. Car pour mieux réinstaller la compétence non acquise, il est important de commencer par la ré-explication du cours ; puis proposer des activités de construction de la langue.

#### 2.1.12. Ce que font les enseignants après la séance de remédiation

Nous avons posé cette question : « *après les séances de remédiation, demandez-vous à vos apprenants de refaire leurs écrits en travaillant ce qui manque ?* », dans le but de vérifier si les enseignants demandent aux élèves de refaire leurs rédactions, pour rectifier leurs carences après la séance de remédiation ou non.

Nous constatons que 19 enseignants (76%) disent qu'ils demandent à leurs apprenants de refaire leurs productions en corrigeant les fautes, tandis que 06 ne le font pas ; ce qui donne 24%.

<b>Réponses proposées</b>	<b>Réponses obtenues</b>	<b>Taux en %</b>
Oui	19	76%
Non	06	24%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°12** : faire refaire l'écrit pour travailler ce qui manque.

### Commentaire

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, une grande partie d'enseignants demandent à leurs apprenants de refaire leur écrit, au moment où les autres enseignants ne le



font pas. Alors nous nous interrogeons sur ce que demandent les 06 enseignants (24%) à leurs apprenants après la séance de remédiation.

### 2.1.13. Y a-t-il amélioration dans les productions des apprenants ?

Cette question : « *constatez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ?* » est évoquée dans le but de vérifier si les apprenants ont progressé après la remédiation ; autrement dit, s'il y a progrès dans leurs écrits.

La plupart des enseignants (23), soit 92% disent qu'ils trouvent une amélioration dans les productions écrites de leurs apprenants, tandis que 02 enseignants (08%) déclarent qu'ils ne constatent pas une amélioration après la remédiation.

Les réponses obtenues sont reprises dans le tableau n°13 :

Réponses proposées	Réponses obtenues	Taux en %
Oui	23	92%
Non	02	08%
<b>Total</b>	25	100%

**Tableau n°13** : amélioration de l'écrit des apprenants recourré.

### Commentaire

Vu le nombre d'enseignants (23), équivalent à 92%, qui ont déclaré qu'ils constatent une amélioration dans la production réécrite après la remédiation, donc nous pouvons dire que la remédiation apporte des avantages à l'apprentissage, car elle aide les apprenants à améliorer leurs compétences à l'écrit.

### 2.2. Synthèse de l'analyse du questionnaire

D'après l'analyse que nous avons établie à partir du questionnaire distribué aux enseignants des classes de troisième année moyenne, nous avons constaté que la majorité d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience, et la plupart ont assisté à des journées pédagogiques sur la mise en pratique de la grille d'évaluation, qui est un outil qui aide les enseignants à évaluer facilement les écrits des apprenants, ils affirment aussi que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme, mais comme ils trouvent que le niveau de production écrite des élèves est juste acceptable.

Ainsi, ils déclarent que le respect de la consigne, la clarté des idées, la structure du texte, la ponctuation et l'emploi des temps sont des critères indispensables sur lesquels s'appuient l'enseignant pour évaluer les écrits de ses apprenants, et c'est en mettant dans la consigne les critères de réussite que les apprenants pourront appliquer facilement les règles rédactionnelles.

D'après les enseignants interrogés les séances de remédiation sont indispensables pour l'apprenant, dans la mesure où ils les aident à mieux installer les compétences non acquises, ils préfèrent pratiquer des activités lors de ces séances et la majorité trouvent qu'il y a une amélioration dans les écrits des apprenants après les séances de remédiation.

# **Chapitre 3**

**Analyse des pratiques d'évaluation de l'écrit en  
3AM**

Après avoir analysé le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants, nous aborderons en deuxième lieu, l'analyse des séances d'observation que nous avons assisté avec la classe de 3<sup>ème</sup> année moyenne, et l'analyse des productions écrites des apprenants réalisées à la fin de la séquence et celles de la composition.

### **3.1. Pratiques d'évaluation et situation réelle en classe de 3<sup>ème</sup> AM**

Les séances d'observations et pratiques de classes nous ont permis de cerner plusieurs éléments importants pour notre étude : en effet pour éclaircir notre travail de recherche, nous avons assisté à des séances d'observation dans le collège d'enseignement moyen mixte de Souk-El-Tenine avec les classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, dans le but de déterminer quand et comment l'enseignant évalue les productions écrites des apprenants, et si les critères d'évaluation répondent aux objectifs d'apprentissage fixés.

Ainsi durant, le deuxième trimestre, nous avons assisté au déroulement d'une séquence d'apprentissage complète qui se compose de (11) séances où les évaluations formatives sont permanentes dans chaque séance. Cette séquence est la première du deuxième projet, qui a pour objectif communicatif « *Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit biographique* ».

La méthodologie utilisée : pour rentabiliser nos séances d'observation, nous avons eu recours à une grille d'observation détaillée, qui est utile pour notre travail de recherche. Qui nous permettra de déterminer avec précision ce qui se passe dans ces séances d'aboutissement, pour savoir ce qui a été acquis et ce qui reste à réinstaller si beaucoup d'apprenants ne les maîtrisent pas. Ce qui peut nous mener à une analyse objective des séances d'observation et voir comment les objectifs sont travaillés et installer car ce sont eux qui vont normalement devenir des critères d'évaluation de l'écrit.

#### **3.1.1. Analyse des pratiques d'évaluation observées**

Pour pouvoir déterminer comment l'enseignant évalue les productions des apprenants, et vérifier si les critères d'évaluation répondent aux objectifs d'apprentissages, nous avons jugé utile d'analyser toute une séquence didactique observée, en précisant, la durée, et l'objectif de chaque cours, ainsi nous allons expliquer le déroulement de chaque séance et les activités d'évaluation formative proposées par l'enseignant.

### 3.1.1.1. Séquences pédagogiques et évaluation des objectifs visés

- **Séance 01**

*Séance : Compréhension de l'oral*

*Durée : 01heure*

*Objectif :*

- *Ecouter et comprendre un récit de vie à caractère biographique.*
- *Savoir se positionner en tant qu'auditeur et retrouver les composantes essentielles d'un récit biographique.*

Durant la séance de compréhension de l'oral, l'enseignante a proposé aux apprenants un document audio qui traite de la vie d'Ahmed Zabanna. Nous avons remarqué qu'elle a proposé trois types d'écoute : la première est appelée la prés-écoute où l'enseignante prépare les apprenants à recevoir le contenu, et pose des questions sur le sujet. La deuxième étape est l'écoute, où les apprenants entrent en contact avec l'extrait audio pour répondre aux questions posées. La dernière étape est l'après écoute où les apprenants s'expriment oralement sur ce qu'ils ont compris. A la fin de cette séance, l'enseignante a proposé une activité du manuel scolaire (page 77), qui invite à compléter un petit paragraphe à trou, à partir du document qu'ils ont déjà écouté.

La majorité des apprenants ont répondu correctement à l'activité. Nous l'avons repris telle quelle :

*« Complète : Ahmed ..... de son vrai nom..... , a joué un rôle important dans la guère de ..... au cours de la bataille de « ..... », à El Gaada, le 08 novembre ....., Ahmed Zabanna a été arrêté puis..... »*

Nous remarquons que la majorité des apprenants sont capables de répondre correctement aux questions qui visent la compréhension de l'oral où l'enseignante cherche à évaluer le degré de compréhension de ce qu'ils entendent.

- **Séance 02**

*Séance : production orale*

*Durée : 01heure*

*Objectif :*

- *Communiquer de façon intelligible et claire.*
- *Produire à l'oral une biographie à partir d'une photo et d'une fiche biographique.*

Au cours de cette séance, l'enseignante propose une activité qui vise la production orale tirée du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AM page 78. Cette activité contient une photo d'un personnage algérien célèbre.

Après avoir visualisé l'image, l'enseignante a posé des questions aux apprenants concernant cette image. La majorité des apprenants ont réussi à répondre oralement aux questions posées, l'enseignante a proposé une autre activité de la même page qui consiste à raconter oralement et étape par étape, la vie et le parcours du talentueux footballeur algérien « Rabah Madjer », à partir d'une fiche biographique proposée dans le manuel scolaire ; cela dans le but de vérifier si les apprenants sont capables de s'exprimer oralement et de répondre correctement à l'activité donnée.

Pour corriger l'enseignante a écouté 07 productions des apprenants et elle a choisi la meilleure production parmi les 07, et demande à un apprenant de la porter au tableau.

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants interrogés sont capables de construire oralement un énoncé cohérent, et il n'ya pas assez de temps pour écouter les productions orale de tous les apprenants. Donc nous pouvons dire que l'objectif de cette séance est atteint, puisque une grande partie des apprenants interrogés ont réussi à produire oralement la biographie.

- **Séance 03**

*Séance : compréhension de l'écrit*

*Durée : 01 heure*

*Objectif :*

*- Lire et comprendre un récit biographique.*

*- Analyser un récit biographique pour en construire le sens.*

Pendant cette séance, l'enseignante a proposé un texte du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AM page 79, intitulé « *Oscar Niemeyer, un monstre de l'architecture* », d'après Hamid Tahri, in El Watan. Pour commencer le cours, elle a posé des questions sur les éléments périphériques du texte, la plupart des apprenants ont répondu aux questions posées.

Après une lecture silencieuse, l'enseignante a d'abord lu le texte et explique en même temps les mots difficiles rencontrés. Puis elle a demandé aux apprenants de répondre par écrit, aux questions de compréhension du texte page 80, et elle passe entre les rangs pour vérifier les réponses des apprenants.

Après la correction des questions concernant la compréhension du texte, nous avons remarqué que tous les apprenants ont répondu correctement aux questions. Donc l'objectif de cette séance est acquis.

- **Séance 04**

*Séance : vocabulaire*

*Durée : 01heure*

*Objectif : Amener l'apprenant à identifier et employer les noms de métier dans le récit biographique.*

Pour expliquer le cours concernant les noms de métiers, l'enseignante propose un petit texte qui parle de « Mouloud Feraoun », page 81 ; elle demande aux apprenants de lire le passage silencieusement et de relever les différents métiers exercés par cet écrivain. Pour corriger, l'enseignante demande à un élève de lire le texte et les autres relèvent les noms de métiers trouvés : tous les apprenants ont répondu correctement. C'est une évaluation qui montre si les élèves comprennent sans l'aide de l'enseignante, avant de rentrer ensemble dans les détails du texte.

Ensuite, l'enseignante explique aux apprenants comment se forment les noms de métiers en donnant de différents exemples, et pour mieux installer cette compétence, l'enseignante propose une activité d'apprentissage, page 81, qui consiste à « *souligner les noms de métiers contenus dans ces textes puis d'encadrer les suffixes* ».

- a) Mohammed Dib est né le 21 juillet 1920 à Tlemcen dans une famille d'artisans. Il a été tour à tour tapissier, instituteur, journaliste et dessinateur de maquettes de tapis puis écrivain.*
- b) Walter Elias Disney dit Walt (5 décembre 1901 à Chicago, Illinois - 15 décembre 1966 à Los Angeles, Californie) est connu comme producteur, réalisateur, scénariste, acteur et animateur américain de dessins animés. Il fonda en 1923 la société Walt Disney Company et devint petit à petit l'un des producteurs de films les plus célèbres.*

Pour corriger, les apprenants passent au tableau écrire leurs réponses ; là encore, nous avons remarqué qu'ils ont tous répondu correctement, mais comme c'est une activité d'application, nous ne pouvons pas savoir si l'objectif est atteint ou non, car c'est dans une production personnelle que nous pouvons le déterminer.

- **Séance05**

*séance : grammaire*

*Durée : 01 heure*

*Objectif : repérer et employer les substituts grammaticaux pour éviter la répétition.*

Pour commencer, l'enseignante a demandé à ses élèves de faire un rappel de la leçon précédente, et tous les apprenants se rappellent du cours : il s'agit là d'une évaluation proactive qui permet à l'enseignante de s'avoir si tous les élèves maîtrisent et se rappellent de la leçon précédente.

Cette évaluation est importante dans la mesure où d'une part c'est un moyen qui permet à l'enseignante de vérifier si son objectif d'apprentissage est acquis, d'autre part c'est un moyen qui permet à l'apprenant d'avoir plus d'information sur le cours précédent.

Et pour expliquer le cours concernant les substituts grammaticaux et amener l'apprenant à éviter la répétition, l'enseignante demande à l'élève (A) de prendre le stylo de l'élève (B), puis elle a demandé à l'élève (B) de dire ce qui a fait son camarade. L'élève répond « *il a pris mon stylo* », puis l'enseignante mentionne au tableau cette phrase et d'autres phrases qu'elle a choisies. Elle explique le cours. Elle leur propose ensuite de lire un petit texte qui parle de « Oum Kaltoum » du manuel scolaire page 83, puis de souligner tous les mots et expressions qui désignent le personnage, puis les classer dans un tableau à deux colonnes l'une sur les substituts lexicaux l'autre sur les substituts grammaticaux :

Pour corriger, elle fait passer les apprenants au tableau écrire leurs réponses. Elle est passée après à une autre activité page 84 ; elle s'agit de réécrire la biographie suivante en utilisant des substituts grammaticaux pour éviter la répétition.

*« Colette commence à écrire sous le pseudonyme de « Willy ». Le mari de Colette demande à Colette de rédiger chaque jour un certain nombre de pages sur un cahier d'écolière. Dix ans plus tard, Colette continue la carrière de Colette d'écrivain sous le propre nom de Colette. Colette raconte la vie de Colette, l'amour de Colette de la nature et des animaux, la passion de Colette pour tout ce qui entoure Colette. Colette raconte avec beaucoup de finesse les sentiments et le caractère des personnages de Colette. Le goût de Colette pour la vie et la curiosité ont gardé Colette jeune jusqu'aux derniers jours de Colette. »*

Comme ils ont fait un travail d'application nous ne pouvons pas encore savoir si l'objectif de cette leçon est atteint, car c'est dans une vraie production personnelle où ils ne se répètent pas, car ils utilisent les substituts que nous pourrions dire l'objectif est atteint, la compétence est installée.



- **Séance 06**

*séance : conjugaison*

*Durée : 01 heure*

*Objectifs :*

- reconnaître l'emploi du présent de l'indicatif dans un récit de vie.
- raconter au présent de narration pour actualiser les faits.

Pour mieux expliquer le cours concernant le présent de l'indicatif, l'enseignante a proposé un texte du manuel scolaire, page 85, extrait par « Hamid Tahri ».elle a demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement et de souligner tous les verbes conjugués et de donner leur infinitif, puis de les classer dans un tableau à trois colonnes selon qu'ils font partie du premier, du deuxième ou du troisième groupe.

Tous les apprenants ont réussi à répondre à cette activité. Puis pour pouvoir évaluer ce point, elle leur a donné deux activités du manuel scolaire, page 86 : la première activité vise à écrire les verbes suivants : *partir, aller, écrire, peindre, obtenir, mourir, faire, devenir* à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier, du pluriel au présent de l'indicatif ; la deuxième activité consiste à mettre les verbes entre parenthèses du texte suivant au présent de l'indicatif :

« Assia Djebbar (naître) dans une famille de petite bourgeoisie traditionnelle algérienne. Son père, Tahar Imalhayène (être) un instituteur originaire de Gouraya. Sa mère (appartenir) à une grande famille. Assia Djebbar (passer) son enfance à Mouzaia, elle (aller) à l'école française puis dans une école coranique privée. A partir de 10 ans, elle (étudier) au collège de Blida. Elle (obtenir) son baccalauréat en 1953, puis elle (aller) à Alger. »

Après la correction de ces activités qui se sont bien déroulées, pouvons-nous dire que les apprenants maîtrisent la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ? Nous ne sommes pas sûres, car ils n'ont toujours pas produit eux-mêmes des écrits personnels pour vérifier si l'objectif visé est acquis ou non.

- **Séance 07**

*séance : travaux dirigés.*

*Durée : 01 heure.*

*Objectif : amener l'apprenant à renforcer ses acquis.*

Chaque semaine l'enseignante organise avec ses apprenants une séance de remédiation pour mieux fixer les compétences des cours précédents, durant cette séance elle a proposé trois activités portant sur les cours de vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. La première activité consiste à compléter par le nom de métier qui convient :

- « L .....dessine les plans des maisons et surveille leur construction.

- *le .....est un magistrat chargé d'appliquer les lois.*
- *L'.....défend les intérêts de son client devant les tribunaux.*
- *Le..... prend des photos développe et tire les clichés.*
- *Le.....soigne des caries, place des prothèses. »*

La deuxième activité vise à conjuguer les verbes suivants au présent de l'indicatif : finir, aller, rire, naître, conduire, écrire et dormir. Et la troisième activité demande de compléter la biographie de J.M.G. le Clézio par les substituts grammaticaux qui conviennent : il – sa – son.

*« J.M.G. le Clézio est né à Nice le 13 avril 1940,....son père est anglais et .... mère française. ....fait des études de lettres puis travaille dans les deux universités anglaises de Bristol et de Londres. A vingt-trois ans, .... écrit .... premier roman, « Le Procès- verbal ». .... voyage au Mexique où .... demeure quelqes temps auprès des indiens. Cette expérience influence fortement .... œuvre. »*

Nous avons remarqué que l'enseignante a proposé trois activités de remédiation de langue, pour mieux installer les compétences des cours précédents et remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants ; ces derniers ont bien répondu aux activités réalisées.

- **Séance 08**  
*séance : orthographe*  
*Durée : 01 heure*  
*Objectif : respecter la règle d'écriture des noms propres et des adjectifs de nationalité.*

Pour mieux éclaircir le cours concernant les noms propre ou adjectif de nationalité, l'enseignante a utilisé un texte du manuel scolaire page 87 de la vie de « Jean Marie Gustave le Clézio ».

Pour commencer, les apprenants ont fait une lecture du texte, ensuite elle a demandé de relever les noms qui prennent une majuscule, de déterminer leur nature grammaticale et de dire de quel nom propre ils sont formés. Après avoir répondu à ces questions, elle a expliqué la leçon, puis elle a demandé de faire l'activité page 88, qui consiste à présenter un artiste de leurs choix, en indiquant son nom, son lieu de naissance et le titre de l'une de ses œuvres.

Cette activité est intéressante dans la mesure où elle permet de vérifier si l'apprenant sera capable de produire un énoncé, en employant les noms propres et les adjectifs de nationalité correctement. Pendant que ses élèves rédigent, elle passe entre les rangs pour vérifier leurs travaux en leur faisant des remarques.

Lors de la correction de l'activité elle a trouvé que la majorité des élèves n'ont pas répondu correctement, donc nous pouvons dire qu'ils n'ont pas bien saisi ce cours, en fait,

cette évaluation interactive lui a permis de se rendre compte que l'objectif n'a pas été atteint. Aussi, elle ajoute une autre activité de la même page pour mieux installer la compétence linguistique visée qui est « *Respecter la règle d'écriture des noms propres et des adjectifs de nationalité* ». Cette activité consiste à compléter avec l'adjectif qui convient :

- « *J'aime la cuisine (Italie), surtout les pâtes.*
- *L'ami de votre frère est (Brésil) ?*
- *Vous aimez le Sud (Algérie) ?*
- *Nadia étudie dans s'une université (Tunisie).*
- *Les chocolats (Suisse) et (Belgique) sont les meilleurs chocolats en Europe. »*

Nous voyons que c'est encore un exercice d'application, donc nous ne pouvons pas savoir si l'objectif est atteint ou non, car ce n'est que dans une production personnelle que nous pouvons le confirmer ou l'inverse.

- **Séance 09**

*séance : préparation à l'écrit*

*Durée : 01 heure*

*Objectif :*

- *donner une série d'activités de préparation à l'écrit.*
- *produire la biographie d'un personnage à partir d'une fiche biographique et d'une boîte à outils.*

Après un rappel de la séance précédente par une évaluation proactive, en posant des questions aux élèves, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux ont intégré ce qui a été vu, car ils se souviennent du cours. Pour mieux fixer les techniques d'écriture chez les élèves pour être capable de réemployer les contenus des cours précédents qui ont été étudiés durant la séquence, l'enseignante a proposé l'activité n°01 du manuel scolaire, page 89.

Elle explique la consigne et les points qu'ils doivent respecter : cette activité est un récit biographique, donnée sous forme de puzzle avec des paragraphes proposées dans le désordre à réorganiser puis lui donner un titre.

Après avoir fait une lecture de chaque paragraphe, les apprenants donnent leur réponses à propos du paragraphe qui doit être placé en premier lieu, l'enseignante à son tour pose des questions pour faire comprendre le contenu, elle a fait la même chose pour les deux paragraphes qui restent.

Quand le texte a été réécrit, l'enseignante a réexpliqué les points importants pour écrire un texte biographique, elle a ensuite proposé une autre activité de la même page qui demande d'écrire la fiche biographique de « Marie Curie » à partir du récit de vie précédent. Cette évaluation est très importante car elle mène l'apprenant à connaître les étapes à suivre pour rédiger un texte biographique.

Après avoir écouté à 06 productions des apprenants, ils ont procédé à une correction collective en rédigeant ensemble au tableau une production cohérente en respectant la consigne, l'enseignante à son tour oriente les apprenants et corrige les erreurs constatées.

- **Séance 10**

*Séance : production écrite*

*Durée : 01 heure*

*Objectif : produire la biographie de « Gustave Eiffel » à partir d'une fiche biographique et d'une boîte à outils.*

Là nous avons assisté à la réalisation d'une production écrite complète. Pour commencer, l'enseignante a expliquée aux apprenants le plan à suivre pour produire une biographie, puis elle a écrit la consigne de la production écrite qui est en page 90 du manuel scolaire au tableau et elle l'a expliquée oralement. Cette évaluation est donc accompagnée encore. Mais il le faut pour des élèves étrangers car ils ne sont pas tous du même niveau.

La consigne se présente comme suit : « *la Tour Eiffel est le monument le plus visité en France. A partir des éléments biographiques suivants, écris le récit de vie de Gustave Eiffel, le constructeur de la célèbre tour :*

- *Tu commences par parler de sa vie, de ses études ;*
- *Tu racontes les étapes de son parcours d'architecte ;*
- *Tu insistes sur la place qu'occupe ce monument en France. »*

Après avoir expliqué la consigne et les étapes à suivre pour écrire, l'enseignante explique aussi aux apprenants les critères qu'ils doivent respecter pour réussir la réalisation de la biographie. Nous les avons repris tels quels :

- « *Tu commences par présenter Gustave Eiffel en parlant de sa vie.*
- *Tu indiques les étapes de son parcours d'architecte.*
- *Tu parles de la place qu'occupe la Tour Eiffel en France.*
- *Tu emploies le présent de narration. -Tu mets une majuscule aux noms propres.*
- *Tu emploies des substituts. »*

Pour commencer, l'enseignante a formé des petits groupes de deux personnes, puis elle a demandé de commencer à rédiger en respectant la consigne, les critères, d'éviter les fautes d'orthographe et en utilisant la boîte à outils en page 91. A la fin de la séance les apprenants ont terminé la rédaction de la biographie, elle passe entre les rangs pour récupérer les copies des apprenants.

Nous pouvons dire que tous les critères que l'enseignante a proposés sont indispensables pour rédiger une production écrite cohérente ; mais les plus intéressants sont : l'emploi du présent de narration, mettre la majuscule aux noms propres et l'emploi des substituts ; l'organisation de la biographie, puisque ce sont ceux qui renvoient aux objectifs d'apprentissage que l'enseignante a travaillé durant cette séquence, et c'est aussi à partir de ces critères qu'elle va vérifier si les objectifs d'apprentissages installés durant toute la séquence sont atteints ou non.

- **Séance 11**

*Séance : compte rendu de la production écrite*

*Durée : 01 heure*

*Objectif :*

- *Mettre le point sur les fautes répétées.*
- *Evaluer le travail d'un groupe d'élèves.*

La méthodologie employée par l'enseignante se déroule comme suit : elle commence par rappeler le thème de la production écrite aux apprenants, elle explique la consigne et les critères à respecter, ensuite elle a écouté les productions écrites de chaque groupe, puis elle a choisi une production moyenne, et demande à un élève de l'écrire au tableau.

L'enseignante demande aux élèves d'identifier les erreurs et de dire si cet apprenant a respecté tous les critères ou non. Ensuite elle fait passer les apprenants au tableau pour souligner les erreurs puis les corriger ensemble. Après avoir corrigé toutes les erreurs, elle leur remet leurs propres copies sur lesquelles elle a mis différentes remarques, puis leur demande de revoir leurs textes et de corriger leurs erreurs. Elle n'a pas parlé de faire d'autres séances pour revenir sur ce qui n'a pas été bien acquis.

### 3.1.1.2. Synthèse de l'analyse des séances d'observation

A travers les séances d'observation auxquelles nous avons assisté, nous avons pu déterminer que l'enseignante pratique beaucoup plus des activités d'application où l'apprenant va appliquer ce qu'il a appris pendant la séance au lieu de leur proposer des activités ou ce lui-ci va rédiger tout seul en exploitant son savoir et savoir-faire dans une production écrite, pour vérifier s'il maîtrise la compétence travaillée. Nous avons constaté aussi qu'elle a proposé à ses apprenants des activités de préparation à l'écrit, afin d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves.

Nous avons constaté que l'enseignante donne un ensemble de critères dans la consigne de la production, pour que les apprenants sachent ce que l'enseignante souhaite trouver dans leurs productions écrites, qui sera notre 3<sup>ème</sup> corpus. Ces critères renvoient aux objectifs qu'elle a installés durant la séquence observée chez ses apprenants.

D'après nos observations, nous avons constaté que l'évaluation occupe une place importante dans le domaine d'enseignement /apprentissage ; ainsi nous avons remarqué que l'enseignante évalue ses apprenants selon les objectifs tracés dans chaque cours, comme elle vérifie si son objectif d'apprentissage est atteint ou non en donnant à ses apprenants des activités à faire en classe à la fin de chaque séance.

Nous avons noté aussi qu'elle a proposé à ses apprenants des activités de préparation à l'écrit, afin d'améliorer leur compétences rédactionnelles; ainsi à la fin de la séquence (la séance n° 11), elle leur a demandé d'écrire une biographie, en leur donnant un certain nombre de critères à respecter, pour vérifier si les apprenants ont bien appliqué les cours précédents : c'est le moyen qui permet à l'enseignante de déterminer si les compétences fixées ont été installées ou non.

### 3.2. Les productions écrites réalisées et les objectifs attendus

Dans cette partie, nous allons analyser douze (12) productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne, afin de voir si les critères d'évaluation renvoient aux objectifs d'apprentissage travaillés. Ce nombre restreint s'explique par le fait que ce serait trop long d'analyser les productions de tous les élèves, car ils sont nombreux.

Parmi ces productions, dix (10) ont été produites à la fin de la séquence que nous avons observée, tandis que deux (2) autres rédactions ont été rédigées, lors de la composition du

deuxième trimestre, sachant que nous avons choisi des productions d'un niveau avancé, moyen et insuffisant.

L'objectif de l'analyse des productions écrites est de vérifier si l'enseignante évalue les rédactions de ses apprenants, en fonction des critères qu'elle a cités dans la consigne de l'activité rédactionnelle, et si ces critères renvoient aux objectifs qu'elle devait installer. De plus, analyser les productions des élèves, est un moyen précis pour savoir si l'enseignante a respecté les objectifs qu'il a fixés, tout au long de la séquence, en orientant sa correction sur eux, et non sur des détails (orthographe par exemple).

### **3.2.1. La démarche d'évaluation suivie par l'enseignante**

Pour rappel, l'enseignante a proposé à ses apprenants durant la séance n°10 que nous avons observée ; d'écrire une biographie d'un personnage connu, en respectant la consigne et les critères de réussite afin de vérifier si les objectifs qu'elle a fixés durant cette séquence sont atteints ou non ; autrement dit, elle précise donc ce qu'elle attend de ses élèves ou le résultat attendu.

### **3.2.2. La consigne suivie par les apprenants en rédaction**

*« La tour Eiffel est le monument le plus visité en France. A partir des éléments biographiques suivants, écris le récit de vie de Gustave Eiffel, le constructeur de la célèbre tour :*

*-Tu commences par parler de sa vie, de ses études ; -Tu racontes les étapes de son parcours d'architecte ; -Tu insistes sur la place qu'occupe ce monument en France. »*

### **3.2.3. Les critères de réussite à respecter dans la production**

*« -Tu commences par présenter Gustave Eiffel en parlant de sa vie.*

*-Tu indiques les étapes de son parcours d'architecte.*

*-Tu parles de la place qu'occupe la tour Eiffel en France.*

*-Tu emploies le présent de narration.*

*-Tu mets une majuscule aux noms propres.*

*-Tu emploies des substituts ».*

Ces critères sont donnés sous formes de consignes à suivre, avec l'emploi du pronom personnel de la deuxième personne du singulier « tu » qui implique directement l'élève. En analysant les copies rédigées à la fin de la séquence, nous remarquons qu'il ya cinq (5)

apprenants qui ont bien respecté la consigne, ils ont rédigé un texte cohérent, en employant les critères donnés par l'enseignante. Les critères respectés par ces apprenants sont :

- L'emploi du présent de narration. Exemple : « *Gustave Eiffel naît le 15 décembre 1932 à Dijon.* » (cf. annexe page 5).
- L'emploi des substituts. Exemple : « *Après 11 ans, il commence ses premiers études.* » (cf. annexe page 6).
- L'emploi des majuscules aux noms propres. Exemple : « *Gustave Eiffel est un architecte célèbre très connu par son construction de la Tour Eiffel.* » (cf. annexe page 7).
- Présentation de Gustave Eiffel en parlant de sa vie. Exemple : « *En 1923, Gustave Eiffel meurt à l'âge de 91 ans, et laisse derrière lui le plus monument visité en France.* » (cf. annexe page 6).

Pour les cinq autres apprenants, ils n'ont pas appliqué les critères proposés comme l'emploi : du présent de narration, la majuscule aux noms propres ; l'emploi des substituts.

L'enseignante a signalé d'autres erreurs qui ne figurent pas dans les critères de réussite qu'elle a proposés dans la consigne, telles que les fautes d'orthographe et la ponctuation, par exemple :

- « *...à Dijon, La famille a installée à paris.....* » (cf. annexe page 11).
- « *..., il étude au collège de Dijon, est en 1872.* » (cf. annexe page 10).
- « *En 1887, Il comense de construction de la Tour Eiffel et à 1889 a terminer....* » (cf. annexe page 12.)

Nous remarquons que les critères donnés par l'enseignante renvoient aux objectifs d'apprentissage qu'elle a fixés durant la séquence observée. Donc, nous pouvons dire que ce sont les objectifs d'apprentissage qui deviennent par la suite des critères d'évaluation sur lesquels l'enseignante tente d'évaluer les écrits de ses apprenants.

Mais, nous avons constaté que l'enseignante a aussi donnée de l'importance à des critères qui ne sont pas importants pour la compétence visée ; écrire une biographie, et qu'elle n'a pas travaillés durant cette séquence, au lieu de prendre en charge juste les objectifs installés pendant cette séquence, pour en faire des critères de réussite et non donner de l'importance à d'autres erreurs insignifiantes. Donc nous pouvons dire que les critères d'évaluation ne répondent pas vraiment aux objectifs d'apprentissage à évaluer. D'après les productions des apprenants certains maîtrisent les objectifs d'apprentissage travaillés et d'autres ne les maîtrisent pas ou sont au-dessous du niveau de 3AM, en français.



Passons aux productions rédigées en composition du deuxième trimestre, la consigne de ce sujet est :

**« A l'aide des dates suivantes, écris un récit biographique.**

*1958 : naissance de Rabah Madjer à Hussein-Dey, Alger.*

*1982 -1986 : participation à deux coupes du monde avec l'EN.*

*1987 : ligne des champions d'Europe avec le FC Porto. Ballon d'Or africain.*

*1990 : Coupe d'Afrique des nations.*

*2004 : Meilleur footballeur arabe. »*

Là aussi, nous remarquons que l'enseignante a donné une série d'informations, que les apprenants doivent relier grâce aux articulateurs, aux verbes aux temps qui conviennent pour construire un texte biographique ; comme nous notons qu'elle a aussi donné les critères de réussite qui vont les aider à rédiger correctement. Nous les avons relevés:

- « *Utilise les verbes : naître – gagner – participer – désigner – nommer – choisir.*
- *Ecris des phrases lisibles et simple : 1S + 1V + 1C.*
- *Emploie le présent de l'indicatif.*
- *Respecte la ponctuation. » .*

Les deux productions sont inscrites dans le même objectif spécifique pour vérifier la compétence de communication qui est : « *comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit biographique* ».

En observant ces productions écrites réalisées pendant la composition, nous remarquons que l'enseignante fait recours encore aux critères de réussite pour évaluer les rédactions des apprenants, et elle les notes selon ces critères sachant que cette production est notée sur (7) sept points.

La première production choisie a eu un 6/7. Cet apprenant a bien respecté tous les critères proposés et l'enseignante n'a pas signalé des erreurs.

La deuxième production a eu 4/7 points, Nous avons remarqué que cet apprenant a respecté tous les critères, mais il ne produit pas des phrases lisibles et simples, par exemple :

- *Il choist ligue des champions d'europa....*
- *Il gagne coupe d'Afrique des nations.*

- *En fain il devenu le meilleur footbaleur.....*

(cf. annexe page 15.)

Dans la première absence de déterminant « la », erreur sur le verbe, plus absence de la majuscule pour le mot « Europe ». La deuxième, pas de déterminant « la ». Dans la troisième, absence de l'auxiliaire être « est », plus erreur d'orthographe sur « enfin » et « footbaleur ».

Nous remarquons que l'enseignante a corrigé ces productions écrites en fonction des critères qu'elle a cités dans la consigne, mais la majorité de ces critères ne renvoient pas aux objectifs travaillés dans le récit biographique, comme la ponctuation et les phrases lisibles et simples.

A partir de ces productions, nous pouvons dire que le niveau des apprenants en production écrite est acceptable, car il ya des élèves qui maîtrisent les objectifs d'apprentissage installés, tandis que d'autre ne les maîtrisent pas. Il semble que l'enseignante ne prend pas en compte cette situation et fait comme si tout le groupe était performant et que la compétence « comprendre et produire à l'oral et à l'écrit un récit biographique » est acquise.

### 3.3. Analyse des remarques portées par l'enseignante

En ce qui concerne les productions réalisées à la fin de la séquence, l'enseignante a consigné des remarques sur chaque copie, pour que l'élève soit conscient de ses insuffisances et le niveau de sa production. Ces remarques sont soit de type général ou précis, nous citons quelque unes : - « *Très bon travail continuez* », -« *Bon travail*», -« *Travail acceptable vous pouvez mieux écrire* », - «*Travail insuffisant essayez encore* ».

Or, nous attendons des remarques qui portent sur des points précis dans toutes copies ce que nous avons repéré dans certaines copies, les remarques sont plus précises, nous les relevons telles quelles:

- « *Vous n'avez pas employé le présent, manque de substituts* »,
- « *Mettez convenablement les accents sur les lettres,*
- « *Le nom propre s'écrit en lettre majuscule, corrigez alors* »,
- « *Après le point finale, reprenez par une lettre majuscule* », -« *Après le complément circonstanciel de temps mettez la virgule* », -« *ne répète pas le sujet* », « *Attention! Il ya beaucoup de fautes* ».

D'après les remarques que l'enseignante a signalées sur les copies des apprenants, la plupart d'entre elles sont liées aux critères d'évaluation qu'elle a donnés dans la consigne de la production telles que : « *vous n'avez pas employé le présent, manque de substituts, les noms propres s'écrit en lettre majuscule.* ». Il faut aussi souligner qu'elle a mis d'autres remarques qui ne font pas partie des critères de réussite et qu'elle n'a pas travaillés durant la séquence observée, telles que : « *mettez convenablement les accents sur les lettres, après le complément circonstanciel de temps mettez la virgule.* ».

### **3.4. Synthèse de l'analyse des productions écrites**

D'après l'analyse des productions écrites des apprenants des classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, nous avons constaté que l'enseignante n'évalue pas les rédactions de ses élèves seulement en fonction des critères qu'elle a proposés dans la consigne de l'activité, car nous avons remarqué qu'elle a signalé d'autres erreurs qui ne figurent pas dans les critères donnés, et qu'elle n'a pas travaillés dans le récit biographique.

Lors de l'évaluation des productions écrites rédigées à la fin de la séquence, l'enseignante a juste attribué différentes remarques qui renvoient aux niveaux de compétence des apprenants et elle a signalé des erreurs.

Mais pendant l'évaluation des productions écrites d'examen, elle a directement attribué une note en fonction du respect des critères qu'elle a proposés et elle n'a pas mis des remarques. Il faut aussi signaler que la majorité des critères n'ont pas été travaillés dans le récit biographique.

Donc nous pouvons dire que l'enseignante ne donne pas l'importance qu'aux critères cités dans la consigne de l'activité rédactionnelle, pour évaluer les écrits des apprenants.

Et pourtant les critères d'évaluation sont considérés comme un moyen qui permet à l'enseignante de savoir si les objectifs d'apprentissage visés pendant l'apprentissage, sont maîtrisés par les apprenants ou pas, pour faire des séances de remédiation selon les erreurs des uns et des autres pour que l'évaluation formative remplisse sa fonction.

De même, l'évaluation qui respecte les objectifs ciblés, permettent de noter de manière objective, quand il s'agit de l'évaluation en devoir surveillé ou en composition.

### 3.4.1. Comparaison des résultats d'analyse

Dans cette analyse du corpus qui englobe, un questionnaire adressé aux enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, des observations au sein de cette classe, et l'analyse des productions écrites des apprenants, réalisées à la fin de la séquence observée et celles rédigées lors de la composition.

Nous avons constaté à partir du questionnaire, que la majorité des enseignants déclarent que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme et que le niveau des apprenants, en production écrite est acceptable. Ils ajoutent que la méthode la plus efficace pour que les apprenants appliquent les règles rédactionnelles, est de mettre dans la consigne les critères de réussite, car ce sont les outils nécessaires qui aident l'apprenant à respecter la consigne et de le mettre au courant sur ce que l'enseignant souhaite trouver dans sa rédaction.

Ainsi, les enseignants affirment que les séances de remédiation sont indispensables pour l'élève afin de réinstaller les notions non acquise et d'améliorer le niveau de compétence en production écrite, et ils préfèrent pratiquer des activités durant ces séances.

D'après nos observation et les productions écrites des apprenants, nous avons constaté que les apprenants ne pratiquent que des activités , pendant les séances de grammaire et du vocabulaire, donc l'enseignante ne sait pas encore si son objectif est atteint ou non ; car c'est dans une vraie production écrite qu'elle va savoir si les apprenants maîtrisent les compétences installées.

Nous avons déterminé aussi qu'elle a fait la production écrite à la fin de la séquence où elle a proposé dans la consigne de cette activité rédactionnelle des critères de réussite que l'apprenant doit respecter lors de sa rédaction, et nous avons remarqué que ces critères sont en relation avec les objectifs d'apprentissage, installés durant la séquence que nous avons observée.

Mais lors de l'évaluation de ces productions, nous avons constaté que l'enseignante a mis différentes remarques selon le niveau de compétence de chaque élève; ces remarques sont liées aux critères qu'elle a cités dans la consigne. Ainsi, elle a signalé d'autres erreurs telles que l'orthographe et la ponctuation, donc nous pouvons dire que l'enseignante s'intéresse à d'autres critères pour évaluer les écrits des apprenants.

En ce qui concerne les rédactions de la composition, l'enseignante a directement attribué une note et souligné les erreurs. Nous avons déterminé aussi que les critères proposés dans la consigne sont éloignés des objectifs d'apprentissage installés dans le récit biographique.

### **3.4.2. Propositions didactiques et pédagogiques**

Pour mieux évaluer les productions écrites des apprenants des classes de troisième année moyenne, et les amener à respecter les critères d'évaluation, nous allons proposer certaines suggestions pouvant améliorer le processus d'évaluation dans l'apprentissage du français en troisième année moyenne :

- Proposer des sujets de rédactions qui motivent les apprenants et qui conviennent à leur âge ; exemple : opter pour le footballeur Zinedine Zidane au lieu de Rabah Madjer, ou laisser les apprenants choisir eux mêmes les personnages célèbres qu'ils connaissent.
- Organiser des séances de remédiation après le compte rendu des productions écrites, dans le but de réinstaller les compétences non acquises. Programmer des stages ou des journées pédagogiques pour les enseignants sur les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation, afin de réactualiser leurs connaissances et les amener à évaluer les écrits de leurs apprenants seulement en fonction des objectifs ciblés.

# **Conclusion générale**

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons essayé de traiter la notion de l'évaluation de l'écrit en classe de troisième année moyenne, en définissant les différents concepts liés à l'évaluation, la place qu'occupe la production écrite dans le processus d'enseignement/apprentissage, la méthode adoptée pour évaluer les rédactions des apprenants, et déterminer ce que l'enseignant souhaite trouver dans les écrits des apprenants.

Pour mieux éclaircir notre travail de recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes : Dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage deviennent-ils des critères d'évaluation des productions écrites des apprenants des classes de troisième année moyenne ? Comment les enseignants évaluent-ils les productions écrites de leurs apprenants ? Et quels sont les critères sur lesquels s'appuie l'enseignant pour évaluer les écrits de ses apprenants ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons émis comme hypothèses que les critères d'évaluation peuvent répondre aux objectifs d'apprentissage à installer chez les apprenants de troisième année moyenne, comme ils peuvent être éloignés de ces objectifs d'apprentissage que l'enseignant a travaillés en classe.

Ces hypothèses ont été vérifiées à travers l'analyse de notre corpus constitué d'un questionnaire distribué aux enseignants des classes de troisième année moyenne, des séances d'observation, les productions écrites rédigées à la fin d'une séquence didactique et celles réalisées lors de la composition; nous sommes arrivés à la conclusion suivantes :

Les productions écrites des apprenants des classes de troisième année moyenne sont en partie, évaluées par le biais des critères d'évaluation proposés par l'enseignante dans la consigne de l'activité rédactionnelle. Mais, pour plus de clarté, lors de l'analyse des productions écrites, réalisées à la fin de la séquence observée, l'enseignante a souligné toutes les erreurs, auxquelles elle a attribué différentes remarques.

Or, nous avons aussi constaté qu'elle a proposé dans la consigne de l'activité rédactionnelle les critères de réussite pour orienter les apprenants dans leurs écrits. Ce sont ces critères qui renvoient aux objectifs travaillés dans le récit biographique.

Et pourtant, l'enseignante n'a pas donné de l'importance qu'aux critères proposés dans la consigne, mais elle a fait recours à d'autres critères sans insister sur ceux mêmes qu'elle a

elle-même visés, pour leur donner l'importance qu'ils méritent dans la réalisation de ce genre de texte.

A partir de cela nous infirmons notre première hypothèse ou les critères d'évaluation répondent aux objectifs d'apprentissage installés chez les apprenants des classes de troisième année moyenne.

Or pour ne pas donner de l'importance aux détails, il est indispensable de prendre en charge ce qui a été travaillé dans le projet et dans la séquence, pour se concentrer sur les objectifs sans lesquels la production ne peut se situer dans le seuil de réussite. En fait c'est pour éviter la dispersion en allant vers l'essentiel à évaluer.

En ce qui concerne l'analyse des productions écrites réalisés lors de la composition, l'enseignante a directement attribuée des notes en fonctions du respect des critères qu'elle a proposés dans la consigne, mais nous avons remarqué que ces critères proposés sont éloignés des objectifs qu'elle a installés dans le récit biographique.

De ce fait, nous confirmons notre deuxième hypothèse, qui pose que les critères d'évaluation sont éloignés des objectifs d'apprentissage travaillés en classe.

Nous ne comprenons pas pourquoi l'enseignante n'évalue pas les écrits des apprenants seulement en fonction des objectifs qu'elle a installés ? Cela lui évitera de corriger tout, comme cela inscrira sa méthode dans l'enseignement-apprentissage qui exige de travailler par objectifs, pour installer telle ou telle compétence et, par voie de conséquence, de reporter les objectifs en critères d'évaluation, car on n'évalue que ce qu'on a mis en place en situation d'apprentissage.

Dans ce travail de recherche, nous avons également essayé de faire des propositions qui consistent à programmer, pour les enseignants, des journées pédagogiques ou des stages sur la relation entre les critères d'évaluation et les objectifs d'apprentissage, proposer des activités rédactionnelles motivantes, dans lesquelles les apprenants auront à réfléchir sur ce qu'il faut choisir, pour leur apprendre à être responsables et autonomes dans leur production.

De même, les recyclages pourraient aussi focaliser sur l'organisation des séances de remédiation qui demandent déjà de s'inscrire dans le travail par objectifs, pour réinstaller, après le compte rendu de la production écrite, les compétences non acquises sans tomber dans des activités gratuites, au lieu de se fixer sur les objectifs non atteints, alors qu'ils sont



incontournables pour réussir une production bien précise, qui répond à une situation de communication contextualisée.

Enfin, nous souhaitons que les concepts définis dans notre travail de recherche aident à éclaircir la notion d'évaluation de l'écrit en classe de troisième année moyenne, et à identifier la façon dont les enseignants évaluent les productions écrites de leurs apprenants.

Pour conclure, il serait intéressant de se pencher justement sur les séances de remédiation pour savoir quelle est l'importance qui leur est donnée, comment elles sont prises en charge dans nos établissements, surtout pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage français.

# **Références bibliographiques**

CUQ J-P et GRUCA I. (2005), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » presses universitaires de Grenoble.

CUQ J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R.

DUMONT D. (2011), « *Apprendre à écrire à la main* » Alain MORITZ pemf IA68/IU  
Disponible en ligne : [www.circ.ien-colmar.ac-strasbourg.fr/j2s/images/3\\_1-maternelle/écriture/demarche%20peda%20geste%20d\\_écriture.pdf](http://www.circ.ien-colmar.ac-strasbourg.fr/j2s/images/3_1-maternelle/écriture/demarche%20peda%20geste%20d_écriture.pdf), consulté le : 22/12/2016.

DUBOIS J et all. (1994), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, pour la première édition.

GERARD F-M. (2013), *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés*, BIEF, place des peintres, 5, pages 75-92. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm>.  
Consulté le 24/02/2017.

LUSIER D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris :Hachette,coll.F\_pp.45§54-55 « La congruence entre enseignement, apprentissage et évaluation ».

Microsoft R encarta R2008, Microsoft corporation.

PORCHER L. (1993) « *Certifications linguistiques en Europe* », Disponible en ligne : [fle.asso.free.fr/asdifle/cahiers/Asdifle\\_cahier5\\_Lporcher.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/cahiers/Asdifle_cahier5_Lporcher.pdf), consulté le : 24/12/2016.

PERRNOUD PH. (1989), *Vers une sociologie de l'évaluation*, disponible sur : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/pernoud/php\\_main/php\\_1989/1989\\_01.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/pernoud/php_main/php_1989/1989_01.html)  
Consulté le 16/02/2017.

PERRENOUD PH. (2001), *Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires* disponible sur : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_13.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html)  
consulté le16/02/2017.

TAGLIANTE C. (2005), *l'évaluation dans le cadre européen commun*, Nouvelle édition, CLE international.

**Introduction.....**

## **Chapitre I : cadre théorique**

### **1. L'évaluation dans le processus d'enseignement/ apprentissage**

- 1.1. Définition du concept d'évaluation.....
- 1.2. Types d'évaluation dans le dispositif d'apprentissage.....
  - 1.2.1. Statu et fonction de l'évaluation sommative.....
  - 1.2.2. Statu et fonction de l'évaluation formative.....
  - 1.2.3. Statu et rôle de l'auto-évaluation.....
- 1.3. Les étapes de l'évaluation formative.....
  - 1.3.1. L'intention.....
  - 1.3.2. La mesure.....
  - 1.3.3. Le jugement.....
  - 1.3.4. La décision.....
- 1.4. Les fonctions d'évaluation.....
  - 1.4.1. Le rôle de l'évaluation diagnostique.....
  - 1.4.2. Le pronostic.....
  - 1.4.3. L'inventaire.....
- 1.5. Les avantages de l'évaluation formative dans son ensemble.....
- 1.6. Des objectifs d'apprentissage aux critères d'évaluation
  - 1.6.1. les objectifs d'apprentissage .....
  - 1.6.2. Les critères d'évaluation
  - 1.6.3. Rapport grille d'évaluation et critères.....
- 1.7. De l'écriture à l'écrit comme production de sens.....
  - 1.7.1. Qu'est ce qu'on entend par production écrite en classe de langue ?.....
- 1.8. Compétences ou composantes à évaluer en classe de française .....
- 1.8.1. La compétence à communiquer langagièrement.....
  - 1.8.2. La composante linguistique.....
  - 1.8.3. La composante sociolinguistique.....
  - 1.8.4. La composante pragmatique.....

Conclusion partielle.....

## **Chapitre II : analyse des pratiques de classe mises en œuvre**

Introduction partielle.....

- 1. Pratiques d'évaluation vues par les enseignants de 3<sup>ème</sup> AM.....

1.1. Méthodologie employée.....	
1.1.1. Les questionnaires distribués aux enseignants.....	
1.1.2. L'analyse des réponses du questionnaire.....	
1.1.3. Synthèses de l'analyse du questionnaire distribué aux enseignants.....	
1.2. Pratiques d'évaluation et situation réelle en classe de 3 <sup>ème</sup> AM.....	
1.2.1. Analyse des pratiques observées.....	
1.2.2. Séquence pédagogiques et évaluation des objectifs visés.....	
1.2.3. Synthèse de l'analyse des séances d'observation.....	
1.3. Les productions écrites réalisées et les objectifs attendus.....	
1.3.1. La démarche d'évaluation suivie par l'enseignante.....	
1.3.1.1. La consigne suivie par les apprenants en rédaction.....	
1.3.1.2. Les critères de réussite à respecter dans la production.....	
1.3.2. Analyse des remarques portées par l'enseignante.....	
1.3.3. Synthèse de l'analyse des productions écrites.....	
Comparaison des résultats d'analyse.....	
Proposition didactique.....	
Conclusion générale.....	
Références bibliographiques.....	
Annexe.....	

<b>Introduction générale .....</b>	<b>06</b>
<b>Chapitre 1 : l'évaluation de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage</b>	
1. L'évaluation dans le processus d'enseignement/ apprentissage.....	11
1.1. Définition du concept d'évaluation.....	11
1.2. Types d'évaluation dans le dispositif d'apprentissage.....	11
1.2.1. Statut et fonctions de l'évaluation sommative.....	11
1.2.2. Statut et fonctions de l'évaluation formative.....	12
1.2.3. Statut et rôle de l'auto-évaluation.....	14
1.3. Les étapes de l'évaluation formative.....	14
1.3.1. L'intention.....	14
1.3.2. La mesure.....	15
1.3.3. Le jugement.....	15
1.3.4. La décision.....	15
1.4. Les fonctions d'évaluation.....	15
1.4.1. Rôle de l'évaluation diagnostique.....	15
1.4.2. Rôle de pronostic.....	16
1.4.3. Rôle de L'inventaire.....	16
1.5. Les avantages de l'évaluation formative dans son ensemble.....	17
1.6. Des objectifs d'apprentissage aux critères d'évaluation.....	17
1.6.1.les objectifs d'apprentissage .....	17
1.6.2. Les critères d'évaluation.....	18
1.6.3. Rapport grille d'évaluation et critères.....	19
1.7. De l'écriture à l'écrit comme production de sens.....	19
1.7.1. Qu'est ce qu'on entend par production écrite en classe de langue ?.....	20
1.8. Compétences ou composantes à évaluer en classe de français .....	21
1.8.1. La compétence à communiquer langagièremet.....	21
1.8.2. La composante linguistique.....	21
1.8.3. La composante sociolinguistique.....	22
1.8.4. La composante pragmatique.....	22
<b>Chapitre 2 : Pratiques d'évaluations vues par les enseignants</b>	
2. méthodologie employée .....	24
2.1. Les questionnaires distribués aux enseignants.....	24

2.1.1. L'expérience des enseignants interrogés.....	24
2.1.2. La représentation qu'ils se font de la grille d'évaluation.....	25
2.1.3. La place de la production écrite dans le programme.....	26
2.1.4. Le niveau réel des productions écrites des apprenants.....	27
2.1.5. Les critères indispensables pour une production écrite réussie.....	28
2.1.6. Méthode efficace pour mettre en œuvre les règles rédactionnelles.....	29
2.1.7. Difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité de rédaction.....	30
2.1.8. La réussite de la production écrite tout au long de la séquence.....	31
2.1.9. Difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation des productions écrites.....	32
2.1.10. Importance des séances de remédiation de l'écrit.....	32
2.1.11. Que pratiquent les enseignants durant les séances de remédiation.....	33
2.1.12. Ce que font les enseignants après la séance de remédiation.....	34
2.1.13. Y a-t-il amélioration dans la production des apprenants.....	35
2.2. Synthèses de l'analyse du questionnaire distribué aux enseignants.....	35
<b>Chapitre 3 : analyse des pratiques d'évaluation de l'écrit en 3<sup>ème</sup> AM</b>	
3.1. Pratiques d'évaluation et situation réelle en classe de 3 <sup>ème</sup> AM.....	38
3.1.1. Analyse des pratiques d'évaluation observées.....	38
3.1.1.1. Séquence pédagogiques et évaluation des objectifs visés.....	39
3.1.1.2. Synthèse de l'analyse des séances d'observation.....	47
3.2. Les productions écrites réalisées et les objectifs attendus.....	48
3.2.1. La démarche d'évaluation suivie par l'enseignante.....	48
3.2.2. La consigne suivie par les apprenants en rédaction.....	49
3.2.3. Les critères de réussite à respecter dans la production.....	49
3.3. Analyse des remarques portées par l'enseignante.....	52
3.4. Synthèse de l'analyse des productions écrites.....	52
3.4.1. Comparaison des résultats d'analyse.....	53
3.4.2. Propositions didactiques et pédagogiques.....	54
Conclusion générale.....	56
Références bibliographiques.....	60
Table des matières .....	62
table des annexes.....	65





# **Table des annexes**

## **Table des annexes**

<b>Annexe n° I</b> : questionnaire distribué aux enseignants .....	p 01
<b>Annexe n° II</b> : grille d'observation .....	p 03
<b>Annexe n° III</b> : les productions écrites des apprenants .....	p 05
<b>Annexe n° IV</b> : sujet d'examen .....	p 17

Université Abderrahmane Mira-Bejaia  
Faculté de lettres et des langues  
Département de français

**Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne,**

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique, portant sur l'évaluation.  
Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

- 1) Expérience dans l'enseignement  
Moins de 10 ans  plus de 10 ans  plus de 20 ans
- 2) Avez-vous fait un stage, des journées pédagogiques sur les grilles d'évaluation ?  
Oui  non
- 3) Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?  
Essentielle  secondaire
- 4) La majorité des productions écrites de vos apprenants sont d'un niveau :  
Insuffisant  acceptable  bon
- 5) Cochez les critères indispensables pour une production écrite réussie
- Respect de la consigne
  - de la structure du texte
  - de la ponctuation
  - de l'emploi des temps
  - de l'orthographe
  - Clarté des idées
- 5) Quelle est la méthode la plus efficace pour que vos apprenants appliquent les règles rédactionnelles :
- leur donner votre grille d'évaluation
  - Mettre dans la consigne les critères de réussite
  - faire le rappel quotidien

Pour quelles raisons ?.....

.....

7) Quels sont les difficultés que rencontrent les apprenants lors l'activité de rédaction ?

.....,

8) Que proposez-vous pour réussir les productions écrites tout au long de la séquence ?

.....

.....

9) Quels types de difficultés rencontrez- vous lors de l'évaluation des productions écrite ?

.....

10) D'après vous les séances de remédiation sont-elles indispensables pour l'apprenant ?

Oui  non

Si oui, en quoi ?

.....

.....

11) Que pratiquez- vous durant les séances de remédiation :

Activités  révision du cours  ré explication

12) après la séance de remédiation, demandez-vous à vos apprenants de refaire leur écrit en travaillant ce qui manque ?

Oui  non

13) Constatez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ?

Oui  non

## Grille d'observation dans une classe de 3<sup>ème</sup> AM

**Séances :**

**Durée :**

**Objectif :**

Les critères Les séances	Comportement De l'enseignant	Comportement de l'apprenant	Les activités proposées	L'objectif de l'évaluation
Séance de compréhension de l'oral				
Séance de production de l'oral				
Séance de compréhension de l'écrit				
Séance de vocabulaire				
Séances de grammaire				
Séance de conjugaison				
Séance de TD				
Séance d'orthographe				
Séance atelier d'écriture				

Séance de production écrite				
Séance de compte rendu de la production écrite				

Gustave Eiffel

Gustave Eiffel naît le 15

décembre 1832 à Dijon, sa famille

s'est installée à Paris au début du

19<sup>e</sup> siècle. Il poursuit ses études

au collège de Dijon. Cet architecte

connu travaille en Amérique du

sud. En 1881, il construit (dit)

le pont de Szeged en Hongrie.

Cinq ans plus tard, il <sup>May</sup> commence

la <sup>2<sup>m</sup></sup> construction de la Tour

Eiffel. En 1889, Eiffel termine

la construction de la Tour Eiffel.

Ce monstre d'architecte meurt

à l'âge de 91 ans, en 1923.

Gustave Eiffel.

Gustave Eiffel naît le 19 décembre 1832 à Dijon, dans une famille installée à Paris. Après Mans, il commence ses premières études. En 1872, ce moustru d'architecture travaille en Amérique du sud, puis il pourrinit de construire une magnifique Statue de la Liberté à New York qui a duré 1 an. 5 ans après, ce célèbre commence la construction de la tour Eiffel.

1832 à Dijon, dans une famille installée à Paris. Après Mans, il commence ses premières études. En 1872, ce moustru d'architecture travaille en Amérique du sud, puis il pourrinit de construire une magnifique Statue de la Liberté à New York qui a duré 1 an. 5 ans après, ce célèbre commence la construction de la tour Eiffel.

de construire une magnifique Statue de la Liberté à New York qui a duré 1 an. 5 ans après, ce célèbre commence la construction de la tour Eiffel.

En 1889, il finit son propre projet "La Tour Eiffel".

En 1923, Gustave Eiffel meurt l'âge de 91 ans et laisse derrière le plus monument visité en France.



Gustave Eiffel.

Gustave Eiffel est un architecte célèbre très connu par son construction de la Tour Eiffel. Il naît le 15 décembre 1832 à Dijon, sa famille s'installe à Paris au début du 18<sup>e</sup> siècle. Depuis 1843 jusqu'à 1850, Gustave étudie au collège de Dijon. Il fait des travaux en Amérique du sud en 1872 pour deux ans. Sept ans plus tard,

il commence la construction du pont de Szeged en Hongrie et de l'ornature de la statue de la Liberté à New York. Ensuite en 1887, c'est le début de la construction de La Tour Eiffel. Deux ans plus tard, en Mai min La Tour Eiffel a été inauguré f d'accord pp. En 1923, Gustave Eiffel meurt à l'âge de 91 ans.

Le maître d'architecte me  
mais

Gustave Eiffel

Gustave Eiffel est un architecte

célebre, né le 15 décembre 1832 à Dijon.

Sa famille installe à Paris au début du

19<sup>e</sup> siècle. Il étudie au collège de Dijon en 1843 à 1850.

De 1858 jusqu'à en 1871, Gustave Eiffel

fait ses travaux en Amérique du Sud (Colombie, Pérou) pendant 2 ans. Et

de 1871 à 1872 cet architecte construit le pont

de Szeged en Hongrie et de l'érection de

la Statue de la Liberté à New York.

Il fait une grande construction de la

"Tour Eiffel" en 1887, et il l'a

inaugurée en Mai 1889.

Et malheureusement, Gustave Eiffel

meurt en 1923 à l'âge de 91 ans.

# Gustave Eiffel

Gustave Eiffel est un architecte  
qui naît le 5 décembre 1832 à  
Dijon, dans <sup>une</sup> famille qui s'installe  
à Paris au début de 18<sup>e</sup> siècle.

Il étudie <sup>de</sup> 1843-1850 au collège  
de sa ville. <sup>Écrit en lettres</sup> Plus tard,  
le monstre de l'architecture  
travaille en Amérique du Sud

(Chili, Bolivie, Pérou). En 1882

Ce symbole construit <sup>est</sup> du pont de  
Szeged en Hongrie <sup>Attention à la terminaison.</sup> et de l'architecture

de la Statue de la Liberté à New  
York. Ensuite, il commence  
~~à~~ à

à construire la Tour Eiffel  
qui a porter son nom. En

1889, cet architecte célèbre  
inaugure la Tour Eiffel et

~~mais~~ Gustave Eiffel meurt  
<sup>est</sup> en 1923 à l'âge de 91 ans.

le mois de mai

en 1843 au âge de 9 ans.

- Gustave Eiffel, le grand architecte -

Gustave Eiffel est né à Dijon le 15 décembre 1832. Sa famille installée à Paris au début d'est

du 18 siècle : Il fait des études en 1843 - 1850,

il <sup>nom</sup> ~~étudie~~ au collège de Dijon, <sup>de</sup> ~~est~~ en 1854 - 1871, <sup>à</sup> ~~Est~~ S + V études

Il fait des bureaux en Amérique du Sud (Chili, Brésil, Pérou). Est en 1874 - 1882, il

construction du pont de Szeged en Hongrie et

de l'assurance de la statue de la liberté à New York. <sup>May</sup> ~~May~~ Gustave Eiffel c'est un grand

architecte célèbre connu. Est en 1887, le début <sup>répétition</sup>

de la construction de la Tour Eiffel. Il meurt <sup>May</sup> ~~Conj~~ au présent

Gustave Eiffel (a) meurt le 15 décembre

à Dijon, La famille (a) installée à Paris au

début du 18<sup>e</sup> siècle on 1832. Il étudie au <sup>s'est Or → la majuscule</sup>

collège de Dijon en 1843 - 1850. Il était <sup>long → mettez correctement la terminaison</sup>

au travail en Amérique à 1872 - 1874 du

sud, En 1881 - 1882, Construction du pont

de Szeged en Hongrie et de l'ornature de la

statue de la liberté à New York. En 1887, au

début de la construction de la tour Eiffel <sup>May</sup>

inauguration de la tour Eiffel en mai en 1889. <sup>May</sup>

Mort en 1923 de Gustave Eiffel à l'âge

de 91 ans.

Gustave Eiffel  
Gustave Eiffel naît le 15 décembre 1832

à Dijon à une famille installée à  
Paris au début du 19<sup>e</sup> siècle.  
Gros (dans) installée (A.P. employé seul)

de construction

En 1875 Gustave Eiffel

mort à l'âge de 37 ans  
le présent

Il a étudié 7 ans à Dijon et après à  
au présent  
travailler 9 ans en Amérique de 1861 à 1870.  
1843-1874.

En 1881, Gustave construis<sup>E</sup> le  
pont Szeged en Hongrie et de la sculpture  
de la Statue de la Liberté à New York.

En 1887, il commence de construction  
commence la  
de la Tour Eiffel et à 1889 à terminer  
en la tour.

Gustave Eiffel ~~Il~~ <sup>Il</sup> mai le 15 décembre à Dijon

à Paris au début du 18<sup>e</sup> siècle. en 1843. 1850

<sup>May</sup> Il étudia au collège de Dijon au <sup>May</sup> ~~l'année~~ l'installation

en début 1887, <sup>May</sup> Il construction de la tour

Eiffel de construction de pont de Szeged en

Hongrie et de l'assature de la statue de la

Liberté à New York. en 1872. 1874.

en travaux en Amérique du sud et Chili.

Bahia, Pérou). estant 1923 Il mar  
Ort et en  
de Gustave Eiffel à l'âge de 41 ans.

Gustave Eiffel naît à Disme le 15  
décembre 1832, dans une famille installée à  
Paris au début du 18<sup>e</sup> siècle.

Il étudie au collège de Dijon, au 1843  
jusqu'à 1850. <sup>Conj le verbe "étudier"</sup> Et au 1872 jusqu'à 1874, il  
travaille en Amérique du sud. <sup>de</sup> il construit  
le pont de Szeged en Hongrie et de l'assure  
de la Statue de la Liberté à New York (Après  
Cinq ans plus tard, il commence la construction  
de la tour Eiffel, puis il inaugure <sup>commence</sup> (de la tour)  
<sub>Or</sub> répétition



11. Frantz Fanon est un médecin et écrivain d'origine française. Il a beaucoup aimé l'Algérie au il a choisi d'être enterré après sa mort. (✓)

12. Je complète.

- Le couscous de la Maghrab (✓)

- Les moudjahidines de l'Algérie (✓)

## II. Production écrite :

"Rabah Madjer"  
Rabah Madjer naît en 1950, à Houssine-djaj en Alger. Il participe à deux coupes du monde avec l'EN en 1982, jusque à 1986, il choisit la ligue des champions d'Europe avec le FC Porto en 1987, Ballon d'or africain. En 1990, il gagne la coupe d'Afrique des nations. En fin, il devient le meilleur footballeur arabe en 2004.

4

## II. Présentation écrite :

Rabah Madjer

6

Rabah Madjer est un célèbre footballeur né le 10 août 1958 à Hussein-Dey, Alger. Ce symbole participe à deux coupes du monde avec l'Algérie entre la période de 1982 jusqu'à 1986. Une année après, il participe à la Ligue des champions d'Europe avec le FC Porto dans la même année il obtient le Ballon d'Or africain. En 1992, encore une autre fois ce célèbre obtient une autre différente coupe,

la suite

la Coupe d'Afrique des nations.

Rabah Madjer nommé ~~le~~ comme le Meilleur footballeur arabe en 1994.

Composition de français du 2<sup>ème</sup> trimestre

Texte:

Frantz FANON voit le jour en Martinique, en 1925. Il part vivre en France où il obtient son diplôme de médecine en 1952. A cette époque, il rédige son livre « *Peau noire et masque blanc* ». En 1953, il débarque en Algérie, à Blida, où il exercera à l'hôpital de Joinville (actuellement hôpital Frantz FANON).

Le 1<sup>er</sup> novembre 1954 ; FANON rejoint le FLN. Il soigne alors les Moudjahidine. En 1956, il est expulsé vers la Tunisie. Il s'engage dans le combat en tant qu'Algérien choisissant l'Algérie comme patrie. A cette période, il écrit sa deuxième œuvre majeure « *Les damnés de la terre* ».

Ce héros décède aux Etats-Unis. Son corps est rapatrié en Algérie selon ses dernières volontés.

D'après Mérad BOUDIA, in « *revue médico-pharmaceutique* ».

Questions

I- Compréhension de l'écrit : (13points)

1- De qui parle-t- on dans ce texte ? 0.5

2- Où et quand est-il né ? 0.5

3- Frantz FANON est un : chanteur - sportif - écrivain - acteur - médecin 01

- Choisis les 02 bonnes réponses.

4- Choisis la bonne réponse. 0.5

- Ce texte est : un fait divers - un récit biographique - une histoire merveilleuse

5- Réponds par « vrai » ou « faux ». 02

- Frantz FANON est un Algérien d'origine.

Il est mort en Amérique.

- Il a été enterré comme il le souhaitait, en Algérie.

Cet homme est un véritable symbole de la résistance algérienne.

6- Relève du texte le synonyme de : « meurt ». 0.5

7- « Frantz FANON voit le jour en Martinique. » 0.5

Cette expression veut dire : il se réveille le matin - il est né - il ouvre les yeux

8- Relève du texte un substitut lexical et un autre grammatical de « FRANTZ Fanon ». 01

9- Donne l'infinitif des verbes soulignés dans le texte. 01

10- Réécris la phrase suivante en remplaçant « il » par « ils ». 02

En 1953, il débarque en Algérie où il est allé participer à la guerre de libération.