

*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique*  
*Université Abderrahmane Mira-Bejaia*  
*Faculté des Lettres et des Langues*  
*Département de français*



Mémoire pour l'obtention du  
Diplôme de Master de Français Langue Etrangère  
Option : Didactique

**L'évaluation de la production écrite  
en classe de FLE**

*Présenté par*

M<sup>lle</sup> ABID Tanina

*Sous la direction de*

M<sup>lle</sup> MAKHLOUFI Nassima

**Année universitaire 2014/1015**

# Remerciements

*Je remercie, tout d'abord, mon Dieu le tout puissant « ALLAH », qui m'a donné volonté et patience pour faire ce modeste travail.*

*Un grand MERCI pour ma promotrice M<sup>elle</sup> MAKHLOUFIN, pour m'avoir prodigué conseils et encouragements, ainsi que pour sa disponibilité et ses remarques pertinentes.*

*Mes remerciements s'adressent aussi aux membres de jury pour avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.*

*Une mention particulière à madame MAUCHE.S, qui nous a accueillis dans sa classe.*



# Dédicaces

*Avec mes sentiments de gratitude les plus profondes, je dédie ce travail :*

*A mes chers parents « Saddek et Nadia » qui m'ont toujours souhaité la réussite et le succès.*

*A mon très cher mari « Sabri » qui m'a encouragé pendant tout mon parcours à l'université.*

*A mes chères sœurs : Hamida, Selma, Sihem, et Lisa.*

*A mes chers frères : Mohamed, et Ghilas.*

*A mes adorables nièces : Aya, Imene, Malak, Ines, et Dina.*

*A mes chères amies : Halima, Assia, Leila, Katia, Kahina, Sakina, Sonia, Fahima, et Wafa.*

*Ainsi qu'à mes tantes et oncles, mes cousins et cousines, et ma belle-famille.*

---

<b>Introduction générale</b>	04
------------------------------	----

**Chapitre I : La production écrite et son évaluation**

1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite	08
1.1. La définition de la production écrite	08
1.2. La relation entre compréhension et production écrite	09
1.3. L'activité de production écrite dans la séquence didactique	10
1.4. L'évaluation des productions écrites	11
1.4.1. La définition de l'évaluation	11
1.4.2. Les types d'évaluation de l'écrit dans la séquence didactique	12
1.4.2.1. L'évaluation diagnostique	13
1.4.2.2. L'évaluation formative	14
1.4.2.3. L'auto-évaluation	15
1.4.2.4. L'évaluation sommative	15
1.4.3. Les fonctions d'évaluation	16
1.4.3.1. Le pronostic	16
1.4.3.2. Le diagnostic	17
1.4.3.3. L'inventaire	17
1.4.4. La démarche suivie lors d'évaluation	18
a. L'intention	18
b. La mesure	18
c. Le jugement	18
d. La décision	18
1.4.5. Les outils d'évaluation	19
1.4.5.1. Les grilles d'évaluation	19
1.4.5.1.1. Les types de grille d'évaluation	19
A. Les grilles d'évaluation de type analytique	19
a. La grille analytique uniforme	20
b. La grille analytique uniforme à échelles descriptives	21

B. Les grilles d'évaluation de type global .....	21
a. La grille descriptive globale .....	21
b. La grille descriptive globale avec échelons pondérés .....	22
<b>Conclusion partielle</b> .....	<b>23</b>
<b>Chapitre II : Pratiques d'évaluation de la production écrite chez les 4<sup>ème</sup> A.M</b>	
2. La description et analyse du corpus .....	25
2.1. Le questionnaire destiné aux enseignants : 1 <sup>er</sup> corpus .....	25
2.1.1. L'analyse du questionnaire .....	26
2.1.2. La synthèse des résultats du questionnaire .....	38
2.2. Les séances d'observation des pratiques de classes : 2 <sup>ème</sup> corpus .....	39
2.2.1. Le contexte d'observation .....	39
2.2.2. L'analyse des séances d'observation .....	39
2.2.2.1. Le déroulement d'une séquence didactique .....	40
2.2.2.1.1. L'activité de production écrite proposé .....	47
2.2.3. Synthèse des résultats des observations .....	49
2.3. Les copies des productions écrites : 3 <sup>ème</sup> corpus .....	49
2.3.1. L'analyse des copies .....	50
2.3.1.1. La démarche suivit par l'enseignante .....	50
2.3.1.2. Les erreurs signalées par l'enseignante .....	51
2.3.1.3. Les remarques attribuées aux apprenants .....	54
2.3.1.4. L'amélioration des productions écrites des apprenants .....	54
2.3.1.4.1. La comparaison entre les deux productions .....	55
2.3.2. La synthèse des productions écrites .....	57
<b>Confrontation des résultats</b> .....	<b>58</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>61</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>65</b>
<b>Table des annexes</b> .....	<b>68</b>

# *Introduction générale*

Le français langue étrangère (FLE) est enseigné à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire en Algérie. L'objectif de son enseignement est d'amener l'apprenant à acquérir cette langue en maîtrisant les quatre compétences langagières : compréhension et production orale, compréhension et production écrite.

L'écriture est définie comme « *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit* » (Dumont, 2006 : 176). Donc on ne peut comprendre le sens de l'écrit sans connaître le code de la langue d'écriture. C'est pour cela que c'est difficile d'écrire en langue étrangère car, il demande de connaître à la fois ses signes graphiques et le sens véhiculé.

En vue de maîtriser ces deux aspects (graphique et sémantique), les enseignants préparent leurs élèves dès leurs premières années en langue française à écrire. Certains didacticiens à l'instar de Dolz soulignent l'importance du travail de production écrite à l'école « *l'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* »(2009 : 2).

Vu cette importance accordée à la production écrite, l'évaluation s'intègre dans le but d'améliorer cette dernière, comme le rappelle Bishop « *les années 80 constituent un tournant dans les pratiques d'évaluation en français. D'un travail se limitant, dans une perspective sommative, à la notation d'une production considérée comme le produit d'une tâche ayant comme visée la comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues, on passe progressivement à une évaluation formative qui vise davantage à mesurer les progrès accomplis par les élèves par rapport à leur niveau de performance*



*préalable* » (2005 : 4). D'après cette citation, on souligne que l'évaluation a connu une évolution qui se manifeste dans le passage d'une perspective sommative visant à classer les performances des élèves à une perspective formative qui vise à vérifier le niveau de progression des apprenants à travers leurs productions.

De ce fait, l'évaluation des productions écrites est une étape pertinente dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'où vient notre motivation du choix du sujet de notre recherche.

Dans ce travail de recherche qui s'inscrit en didactique du FLE, nous nous intéressons à l'évaluation des productions écrites. Nous avons choisi le niveau de 4<sup>ème</sup> AM vu que les élèves se sont préparés pendant six ans à rédiger des productions écrites dans différents genres de textes, ils possèdent suffisamment de connaissances et de compétences pour être évalué à l'écrit.

Pour mieux éclaircir notre travail de recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes : Quand est-ce que les enseignants évaluent-ils les productions écrites des élèves ? Quels sont les outils utilisés lors de l'évaluation ? Quel est l'intérêt de l'évaluation des productions écrites ?

Afin d'orienter notre travail de recherche, nous avons formulé quelques hypothèses de recherche qui sont comme suit :

- L'évaluation peut intervenir à différents moments du déroulement de la séquence didactique (début, milieu, fin) ;
- Les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent dans leurs grilles d'évaluation ;
- L'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et pour répondre à notre problématique, nous avons jugé utile dans un premier lieu de distribuer un

questionnaire aux enseignants du CEM afin de déterminer les pratiques de l'évaluation des productions écrites et l'apport de celle-ci dans le développement des compétences linguistiques chez les apprenants. Ensuite, nous avons projeté de mener des observations dans une classe de 4<sup>ème</sup> AM, dans l'objectif de cerner les différents moments de l'évaluation des productions écrites. Enfin, nous avons estimé nécessaire d'analyser des productions écrites réalisées dans des moments différents et récupérées chez les mêmes apprenants, dans le but de voir si l'évaluation aide à la régularisation de l'apprentissage et les moyens utilisés pour y parvenir.

Notre mémoire s'articulera en deux chapitres. Dans le premier, nous aborderons, d'abord, la définition de la production écrite, ensuite, les différents types et fonctions de l'évaluation de l'écrit, et enfin, les outils d'évaluation. Dans le second chapitre, nous analyserons les réponses obtenues par les enseignants enquêtés, puis nous vérifierons la place de la production écrite et de son évaluation tout au long d'une séquence didactique observée, nous analyserons aussi des copies de productions écrites afin de dégager l'impact de l'évaluation dans le développement des compétences des apprenants à l'écrit; et enfin nous terminerons par une synthèse générale qui englobera tous les éléments de réponse à notre problématique de recherche.

Pour conclure, nous donnerons quelques suggestions qui peuvent être utiles afin de réussir l'acte d'évaluation des productions écrites des apprenants.

# Chapitre I

*La production écrite et son évaluation*

Dans ce premier chapitre, nous allons nous consacrer au thème d'évaluation des productions écrites des apprenants. Nous essayerons d'abord de donner un aperçu sur la production écrite et le lien qu'elle a avec la compréhension écrite. Puis nous allons définir la séquence didactique et la place qu'occupe la production écrite dans cette dernière. Ensuite, nous passerons à la définition de l'évaluation, ainsi que ses différents types et fonctions, pour arriver enfin, à la démarche suivie par les enseignants et aux outils d'évaluations qu'ils utilisent.

## **1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite**

### **1. 1. La définition de la production écrite**

Selon *le grand dictionnaire linguistique et science du langage*, « l'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Dubois, 2002 : 164). La langue écrite est donc l'ensemble des signes graphiques qu'on utilise quand on écrit, exigeant une certaine maîtrise du code écrit (orthographe, grammaire, lexique, etc.).

Dans ce même contexte plusieurs, autres définitions ont été portées sur le concept de « l'écrit » comme celle donnée par Piolat concernant l'acte d'apprendre à écrire en disant qu'« *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens contraintes et ses fonctions du système de production orale* » (1982 : 28). Cela veut dire que les moyens et fonctions des deux systèmes, oraux et écrits sont différents.

Ecrire ce n'est pas le fait de regrouper des phrases syntaxiquement correctes, ni même joindre des mots, des paragraphes et des phrases mais, c'est la compétence de produire un ensemble cohérent qui porte un sens. De ce fait, le terme de compétence est défini par Tagliante comme étant « *un ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies, qui peuvent être mises en œuvre*

*pour communiquer* » (2005 : 25), c'est-à-dire, que pour pouvoir réussir l'acte de communiquer, il faut faire appel à l'ensemble des connaissances, des capacités et des procédures parmi lesquelles on trouve la compétence de production écrite que l'apprenant doit acquérir lors de son apprentissage.

La production écrite est une activité scolaire qui implique d'autres compétences telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, etc. À cet égard Ricardou affirme qu'« *écrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes* » ce même auteur ajoute que « *les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'une autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires* » (1978 : 28). Cet auteur nous montre que l'écrit est le fait de produire un texte cohérent, de manière à établir des relations entre ses composantes, et qui englobe à la fois la forme et le sens.

## **1. 2. La relation entre compréhension et production écrite**

La compréhension écrite est le fait d'amener progressivement l'apprenant vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte, et la production écrite est la capacité de produire un texte par écrit. Le lien entre ces deux disciplines reste complémentaire, comme le confirme Deschenes en disant que la compréhension écrite est considérée comme « *une condition préalable à toute production écrite* » (1988 : 11-14. Cité par : Cornaire et Raymond, 2006 :31). C'est-à-dire qu'avant de produire par écrit, il faut d'abord passer par la compréhension écrite. Parce que la compréhension de l'écrit prépare les apprenants à produire par écrit, donc si l'apprenant ne comprend pas un écrit, il ne pourrait pas le produire.

Le même auteur souligne que « *même si les travaux concernant la production de textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension, l'intérêt pour les recherches en production n'en est pas moins grand* » (Deschenes, 1988 : 11-14. Cité par : Cornaire et Raymond, 2006 : 31). Cet auteur précise que les didacticiens s'intéressent aussi bien à la production écrite qu'à la compréhension de l'écrit même si les travaux portant sur la première compétence ne sont pas nombreux par rapport à la deuxième.

En effet, « *la didactique de la production écrite en langue seconde a évolué ces dernières années, et pour mieux comprendre son état actuel, il importe de connaître les conditions de son élaboration* » (Cornaire et Raymond, 2006 : 3). En d'autres termes, l'enseignement/apprentissage de la production écrite a changé avec l'apparition des nouvelles approches méthodologiques. En ce qui concerne l'approche par les compétences, la production écrite s'effectue dans le cadre d'une séquence didactique.

### **1.3. L'activité de production écrite dans la séquence didactique**

La séquence didactique est un dispositif d'enseignement qui regroupe un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. La séquence didactique « *peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un objet déterminé* » (Dolz, 2001 : 5). Dans cette définition, on souligne que la séquence didactique est constituée de plusieurs modules. Ces dernières sont structurées de différents cours et activités qui visent à produire oralement ou par écrit.

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

(1998 : 112). Donc cette production finale est produite afin de réintégrer les acquis de toute la séquence, ainsi que pour aider l'apprenant à réguler ses carences et ses lacunes. Pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

#### **1.4. L'évaluation des productions écrites**

Avec l'apparition de l'approche par compétences l'évaluation s'est développée, dans ce sens Scallon déclare que « *l'évaluation implique l'idée de continuité : il ne s'agit plus de traiter une succession d'actions isolées, mais d'envisager un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations...enfin la méthodologie d'évaluation s'est développée pour répondre à des impératifs bien différenciés du système éducatif, notamment celui d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves* » (2004 : 2). Ainsi, l'évaluation consiste à évaluer un ensemble d'apprentissages qui ont une certaine relation et qui vise un objectif commun, et cela dans le but de garantir la réussite des apprenants.

Afin de mieux connaître l'utilité de l'évaluation ainsi que de saisir les définitions qui lui ont été appropriées, la communauté éducative a réalisé beaucoup de recherches.

##### **1.4.1. La définition de l'évaluation**

Parmi ces chercheurs, on trouve Perrenoud qui souligne que : « *dans le monde scolaire, lorsqu'on dit « évaluation », on pense d'abord à l'appréciation de l'excellence scolaire des élèves dans les 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 fondent une appréciation préalable des acquis des élèves : sur cette base, on juge souvent de la qualité d'un enseignant, d'une école ou d'un curriculum » (1989 :3). Cet auteur insiste ainsi sur le fait que dans le cadre de l'école, l'évaluation est d'abord un acte d'appréciation des acquis des élèves dans les différentes matières enseignées, et aussi de tout l'ensemble qui structure le système éducatif.*

Elle est aussi définie par Legendre comme suit : *«L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements » (2006 : 6). Donc pour lui l'évaluation est le fait de prendre des décisions et d'émettre des jugements en fonction d'un ou de plusieurs critères.*

Donc l'évaluation est à la fois l'occasion de s'assurer des objectifs atteints par l'élève et de la qualité de la pratique didactique de l'enseignant, elle permet aux enseignants et aux apprenants d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent à partir des activités d'évaluation qui se font, soit au début de l'apprentissage, soit tout au long de l'apprentissage ou bien à la fin de ce dernier. D'après ces différents moments d'évaluation on, distingue différents types.

#### **1.4. 2. Les types d'évaluation de l'écrit dans la séquence didactique**

Tout acte d'enseignement/apprentissage est accompagné par différents types d'évaluations, et chaque type a un rôle bien précis dans l'amélioration de ce processus et qui répond à un objectif bien précis. C'est par leur fonction et leur situation temporelle que nous pouvons les distinguer et les classer.



### 1.4.2.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est un ensemble de tests qui se font au début de chaque année scolaire, ces derniers ne nécessitent pas de préparation de la part de l'apprenant, au contraire, ils sont là pour déterminer ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas, et ce qui est en cours d'acquisition. Dans le cadre de la progression annuelle, il est également nécessaire de faire le point régulièrement, au début de chaque nouvelle séquence afin de réajuster la progression prévue. Le ministre de l'Éducation nationale déclare qu' « *A l'entrée dans un cycle d'enseignement/apprentissage, l'objectif poursuivi est de contrôler des prés requis et de mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d'apprentissage en fonction des programmes, l'évaluation des prés requis permet de dresser la situation des « savoirs » et « savoir faire » dont l'élève devra disposer lors des apprentissages ultérieures* » (1998 : 8). En effet, ce type d'évaluation s'effectue avant le commencement d'un nouvel apprentissage, il est donc le premier moment de toute évaluation. Il permet de connaître le niveau des apprenants afin de les situer face à un programme donné.

En outre, l'évaluation diagnostique est considérée comme « *une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée* » (Cuq, 2003 : 69). Cette forme d'évaluation consiste à dégager les principales causes qui peuvent être la source d'échec des apprenants dans leurs apprentissages, et elle demande d'intégrer des remédiations individualisées afin d'aider les apprenants à dépasser leurs difficultés.

D'une part, cette évaluation aide l'élève à mieux travailler, en lui donnant des repères et en lui expliquant les attentes de l'enseignant, pour lui permettre de s'inscrire dans son apprentissage. D'une autre part, c'est un moyen d'appréciation de l'enseignant de son propre travail et de ses choix afin d'établir un programme en fonction des besoins réels des élèves. Elle sert à repérer les différents profils du groupe et d'identifier les savoirs et savoir-faire des élèves, elle n'est pas notée puisqu'elle précède les enjeux de la séquence à venir.

#### **1.4.2.2. L'évaluation formative**

L'évaluation formative fait partie intégrante de l'action pédagogique, c'est une instruction pour informer et guider les enseignants afin qu'ils prennent de bonnes décisions. C'est un ensemble d'évaluations continues qui vient pendant ou après un moment d'apprentissage. C'est *«...une évaluation-bilan qui intervient après une période de formation relativement longue et qui permet d'évaluer le profil que l'élève en a tiré. On s'appuie sur ses résultats pour prendre des décisions »* (Pelpel, 2002 : 216). Cet auteur confirme que cette évaluation sert à suivre les progrès des apprenants et à les former tout au long de leur apprentissage, cette dernière doit être suffisamment variée et multiforme pour prendre en compte l'importance et la diversité des compétences à développer à l'oral et à l'écrit. Quelques auteurs concluent que *« l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables et comme il a été noté plus haut, ils figurent parmi les plus importants dont il a jamais été fait état pour des interventions pédagogiques »* (Black et William, 1998 : 61. Cité par : Gerard, 2013 : 4). Donc cette évaluation vise à déterminer les élèves en difficulté pour pouvoir, corriger et réguler leurs lacunes, donc, elle permet à l'apprenant d'analyser ses erreurs et d'assurer sa progression ainsi que de voir plus visiblement ses acquis. C'est à l'enseignant de repérer les lacunes, pour pouvoir apporter des améliorations ou des

correctifs appropriés, et cela, en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression.

#### **1.4.2.3. L'auto-évaluation**

Ce type d'évaluation est défini par Cuq comme « *une pratique toujours présente mais généralement inconsciente* » (2003 : 90). Selon lui, c'est une pratique qui est omniprésente dans tout acte d'apprentissage, mais qui se fait d'une manière involontaire. Cette évaluation concerne l'enseignant et l'apprenant à la fois. L'enseignant peut s'évaluer à travers le regard des élèves, si par exemple pendant le cours les élèves n'interviennent et ne bougent pas, « *l'enseignant va se poser la question pourquoi mes apprenants n'interviennent pas ? Peut-être que la méthode que j'ai utilisée pour expliquer ce cours n'est pas réussite, donc je dois adopter une autre méthode afin de faire passer les compétences de ce cours* ». De ce fait l'enseignant vient de faire une auto-évaluation de la façon dont il présente son cours.

Cette évaluation permet à l'élève de s'impliquer directement et activement dans son apprentissage, car il l'aide à vérifier ses acquisitions, et à prendre conscience de ses difficultés par rapport à la tâche demandée. Cuq ajoute « *que ce type d'évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise l'autonomie* » (2003 : 90). Grâce à ce type d'évaluation l'apprenant devient autonome est capable de s'auto-évaluer en comparant son travail à celui de ses camarades, à la correction de l'enseignant, ou bien, il peut s'auto-évaluer grâce à la grille d'auto-évaluation proposée dans leurs manuels scolaires.

#### **1.4.2.4. L'évaluation sommative**

Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une leçon ou plus, elle teste le savoir acquis d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Landsheere précise que cette dernière « *revêt le*

*caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives »* (1984 : 239). L'évaluation sommative, est donc un contrôle qui se fait lors des examens de tout un cursus d'apprentissage.

### **1.4.3. Les fonctions de l'évaluation**

Dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation et le cadre européen commun* », Tagliante a distingué trois grandes fonctions d'évaluation qu'elle a classée comme suit :

#### **1.4.3.1. Le pronostic**

Tagliante définit cette première fonction comme étant le lieu où l'on cherche à faire savoir, à l'enseignant « *le niveau réel d'un nouvel élève* » (2005 : 19). Donc cette fonction aide l'enseignant à connaître le niveau de ses apprenants. L'auteur a aussi déclaré qu'elle peut « *par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation* » (Tagliante, 2005 : 19). Ici l'auteur atteste que parmi les façons de vérification du niveau, on trouve d'abord l'estimation des différentes compétences acquises durant l'apprentissage. Ensuite, vient les tests de niveau « *qui permettent, s'ils sont bien conçus, standardisés et calibrés, d'avoir une idée précise sur les compétences. Ces tests servent à orienter l'élève vers un groupe de niveau homogène et l'informer de ses capacités langagières, afin qu'il puisse prendre, en connaissance de cause, les décisions qui concernent ses apprentissages* » (Tagliante, 2005 : 19) Donc, si ces tests sont bien choisis, ils peuvent aider à la fois les enseignants à savoir le niveau de

compétence de leurs apprenants. Et donner l'occasion aux apprenants de prendre des décisions adéquates d'une manière autonome.

#### **1.4.3.2. Le diagnostic**

Cette deuxième fonction est présente tout au long de l'apprentissage « *son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir, si bien est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser* » (Tagliante, 2005 : 19). Cette évaluation sert à situer l'état d'avancement des apprenants pour pouvoir proposer des remédiations aux éventuelles carences. De cette manière, les apprenants peuvent progresser dans leurs apprentissages, et l'enseignant peut vérifier leurs acquis au fur et à mesure.

#### **1.4.3.3. L'inventaire**

Cette fonction prend la forme d'une évaluation sommative, cependant l'inventaire peut intervenir « *au préalable à un nouveau cursus de formation, il peut prendre la forme d'une évaluation formative critériée : un bilan de la maîtrise des objectifs de cursus antérieur servant à la fois de pronostic pour le cursus suivant* » (Tagliante, 2005 : 18). Alors cette fonction est pratiquée avant d'entamer un nouveau cursus, elle se sert du pronostic pour dégager les objectifs à faire acquérir dans le prochain cursus.

Donc, d'après ces trois fonctions, on souligne que l'évaluation demande une certaine responsabilité de la part de l'enseignant, pour pouvoir veiller sur l'état d'avancement de ses apprenants.

#### **1.4.4. Les démarches de l'évaluation de l'écrit**

L'évaluation comme nous l'avons déjà noté est considérée comme une démarche, et cette démarche est constituée selon Hadji (1990), de quatre étapes différentes mais complémentaires, qui sont comme suit :

##### **a. L'intention**

Durant cette étape l'enseignant vise les objectifs et les modalités à évaluer, et cela d'après les différents apprentissages qu'il a accomplis et l'ensemble des activités qu'il a proposé ;

##### **b- La mesure**

Cette étape est celle où l'enseignant donne une épreuve à ses apprenants, puis il récupère leurs produits finals et commence à les analyser ;

##### **c- Le jugement**

C'est la phase où l'enseignant va porter un jugement objectif sur la production finale de ses apprenants, et cela en fonction des buts et des objectifs d'évaluation que l'enseignant s'est fixé par rapport aux critères visés ;

##### **d- La décision**

C'est une démarche à plusieurs objectifs, qui permet à l'enseignant de vérifier le niveau de ses apprenants pour pouvoir mettre en œuvre des activités de correction et de décider si les apprenants sont prêts à passer à un niveau d'apprentissage supérieur.

### 1.4.5. Les outils d'évaluation

Dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence* » Scallon déclare que parmi les outils d'évaluation les plus efficaces pour évaluer la production écrite, c'est les grilles d'évaluation.

#### 1.4.5.1. Les grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluations « *peuvent donner lieu à d'authentiques créations pédagogiques qui suscitent l'enthousiasme des élèves, leur intérêt, valorisant leur propre image et améliorent effectivement leurs performances scolaires* » (Amigues, Zerbatou-Poudou, 1996 : 175). Ces auteurs déclarent que les grilles d'évaluation jouent un rôle important dans l'amélioration du niveau scolaire des apprenants. Les mêmes auteurs considèrent que « *d'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites* » (Amigues, Zerbatou-Poudou, 1996 : 175). Alors nous pouvons dire que les grilles d'évaluations servent à décrire une tâche réalisée par les apprenants, afin d'améliorer leurs productions écrites.

##### 1.4.5.1.1. Les types de grille d'évaluation

Dans son ouvrage intitulé « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* » Scallon distingue les grilles d'évaluation les plus utilisées dans le contexte de l'évaluation des compétences, en deux catégories : la première est celle dite de type analytique et la deuxième dite de type global.

#### A. Les grilles d'évaluation de type analytique

Elles sont constituées d'une liste de critères accompagnée d'une échelle d'appréciation, les degrés d'appréciation renseignent sur les différents niveaux de maîtrise de chaque critère. Les résultats par critère informent sur les points forts

et les points faibles de l'élève, à ce sujet Scallon atteste qu' « *en évaluation formative, on a surtout besoin de jugements analytiques qui circonscrivent les points forts et les points faibles d'une performance ou d'un ensemble de performances liées à une famille de situation* » (2004 : 173). Donc c'est ces jugements analytiques qui permettent d'identifier le niveau des apprenants, ce qui confère à ces grilles leur caractère diagnostique. Faciles à remplir et à traiter, elles peuvent être utilisées à toutes les étapes du processus d'apprentissage par l'enseignant et l'élève en même temps. L'élève les utilisera pour s'exercer à l'auto-évaluation ou pour évaluer d'autres élèves, elles représentent un moyen simple et rapide de réguler les apprentissages, dans ce type de grille, on distingue deux genres qui sont :

### a. La grille analytique uniforme

Dans cette grille, les degrés de l'échelle constituent un ensemble qui permet de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise du critère : Selon Scallon cette grille est utilisée lors de l'évaluation formative car il déclare qu' « *on ne saurait sous-estimer l'importance que revêt l'approche analytique que pour l'évaluation formative, dont l'objet même est de suivre la progression de chaque élève dans le développement d'habiletés de haut niveau ou de compétences* » (2004 : 182), donc dans cette dernière l'enseignant vise à suivre le degré de progression de chaque apprenant.

Pour ce type de grille, on prend par exemple la grille proposée par cet auteur (Scallon, 2004:182) :

<b>GRILLES D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ</b> (avec échelles uniformes ou non descriptives)	<b>COMMENTAIRES</b>
<b>Grille 1a</b> Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent Précision du résumé <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent Concision <input type="checkbox"/> médiocre <input type="checkbox"/> acceptable <input type="checkbox"/> excellent	Chacun des trois critères est accompagné d'une échelle uniforme de trois échelons.
<b>Grille 1b</b> Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> incomplet <input type="checkbox"/> + ou - complet <input type="checkbox"/> complet Précision du résumé <input type="checkbox"/> imprécis <input type="checkbox"/> + ou - précis <input type="checkbox"/> précis Concision <input type="checkbox"/> élaboré <input type="checkbox"/> + ou - concis <input type="checkbox"/> concis	On trouve les mêmes critères que dans la grille 1a, mais les échelles diffèrent d'un critère à l'autre sans être pour autant descriptives.



## b. La grille analytique uniforme à échelles descriptives

Cette grille contient des échelons qui décrivent les caractéristiques recherchées, elle est explicite et elle a le mérite de renvoyer à l'élève une image claire de ses possibilités, comme elle permet à l'enseignant grâce à la précision de l'information, d'intervenir avec assurance pour réguler les apprentissages. Scallon a aussi proposé un exemple pour ce type de grille (2004 : 183) :

**TABLEAU 7.4**  
**Exemple de grille d'évaluation descriptive**

GRILLES D'ÉVALUATION DU RÉSUMÉ (avec échelles descriptives)	COMMENTAIRES
Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> aucune idée ou une seule idée de l'auteur <input type="checkbox"/> il manque une seule idée <input type="checkbox"/> toutes les idées sont mentionnées	La <b>mention des idées</b> , l' <b>exactitude</b> et la <b>répétition</b> sont les indices qui rendent ces échelles spécifiques.
Précision du résumé <input type="checkbox"/> plusieurs idées sont inexactes ou imprécises <input type="checkbox"/> une seule idée est inexacte ou imprécise <input type="checkbox"/> toutes les idées de l'auteur sont exactes	
Concision <input type="checkbox"/> texte redondant (beaucoup de répétitions) <input type="checkbox"/> une ou deux répétitions <input type="checkbox"/> aucune répétition	

## B. Les grilles d'évaluation de type global

Les grilles de type globales diffèrent des grilles analytiques, par le fait que les échelons qui les constituent intègrent plusieurs critères à la fois, et qui forme une unité cohérente. Ce type de grilles englobe deux genres qui sont :

### a. La grille descriptive globale

Les échelles qui forment cette grille sont particulières, elles sont appelées aussi « rubrique », cette dernière est vue comme « *un guide aidant à noter une production élaborée ou à lui attribuer un résultat* » (Scallon, 2004 : 183). Alors, les rubriques expriment en termes généraux le degré de complexification de la qualité globale à apprécier. Scallon, déclare que « *le but de l'échelle descriptive globale est d'attribuer une simple note chiffrée (ou une note) à une prestation* » (2004 : 185). Donc ce genre de grille est approprié quand on veut noter les

apprenants, ou bien les guider pour pouvoir progresser dans leurs apprentissages. Dans le même ouvrage p. 185, Scallon propose ce type de grille :

**TABLEAU 7.5**  
**Exemple d'échelle descriptive globale pour une tâche d'induction**

Échelle descriptive globale	Note
L'élève exprime clairement son point de vue (réponse à la question posée), mentionne plusieurs cas qu'il a explorés et en donne une illustration.	4
Le point de vue de l'élève est clairement exprimé et il est fait allusion à quelques cas qui ont été explorés. Il n'y a cependant pas d'illustration.	3
L'élève ne répond pas clairement à la question, bien que plusieurs cas aient été explorés et illustrés.	2
Il n'y a pas de réponse à la question posée et il n'y a pas de trace d'exploration de cas variés.	1

### b. La grille descriptive globale avec échelons pondérés

À propos de ce type de grille Scallon déclare que « *dans la perspective de l'évaluation formative, il n'y a aucun intérêt à masquer les indices décrivant les points forts ou les points faibles de l'élève en les remplaçant par une note chiffrée globale* » (2004 : 186). Alors cette grille est élaborée afin d'établir une note chiffrée globale, ces notes sont composées d'une échelle qui comporte plusieurs niveaux généralement de 3 à 6 que nous vérifions dans cette grille proposée par le même auteur (2004 : 186) :

**TABLEAU 7.6**  
**Exemple de grille d'évaluation descriptive avec échelons pondérés pour établir une note chiffrée globale**

Intégralité des idées de l'auteur <input type="checkbox"/> aucune idée ou une seule idée de l'auteur	<input type="checkbox"/> il manque une seule idée	<input type="checkbox"/> toutes les idées sont mentionnées
0	1	2
Précision du résumé <input type="checkbox"/> plusieurs idées sont inexactes ou imprécises	<input type="checkbox"/> une seule idée est inexacte ou imprécise	<input type="checkbox"/> toutes les idées sont exactes
0	1	2
Concision <input type="checkbox"/> texte redondant (beaucoup de répétitions)	<input type="checkbox"/> une ou deux répétitions	<input type="checkbox"/> aucune répétition
0	1	2

Les différentes grilles d'évaluation qu'elles soient globales ou analytiques, sont des outils utilisés pour produire un jugement concernant le niveau de progression des apprenants en production écrite.

### **Conclusion partielle**

À la lumière des définitions proposées au cours de ce premier chapitre, sur le concept d'évaluation des productions écrites des apprenants, nous avons pu retenir les différents types d'évaluations, ainsi que les divers types de grilles d'évaluation qui peuvent être appliquées lors de l'évaluation de la production écrite.

L'évaluation aide l'enseignant non seulement à vérifier les acquis de ses apprenants, mais aussi à juger sa méthode d'enseignement afin de renforcer et d'orienter positivement ses pratiques de classes. Donc, on pourrait dire que l'évaluation est nécessaire dans le cadre d'enseignement/apprentissage.

# Chapitre II

*Pratiques d'évaluation de la production écrite chez  
les 4<sup>ème</sup> A.M*

Ce second chapitre sera consacré à la description et l'analyse de notre corpus qui englobe en premier lieu un questionnaire distribué aux enseignants, dans le but de savoir si l'évaluation est réellement présente dans les pratiques de classes ; en deuxième lieu, des séances d'observation dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne qui contient 25 apprenants, avec une enseignante du CEM SAADI Seddik de Bordj Mira, et qui a plus de 20 ans d'expérience pour déterminer les moments, les outils et les raisons de l'évaluation des productions écrites des apprenants de FLE ; en dernier lieu, des productions écrites des apprenants de 4<sup>ème</sup> A.M qui renvoie à différents types d'évaluations qui sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Et cela dans le but de voir les différents critères que l'enseignante a pris en considération lors d'évaluation de ces productions écrites, de comparer la façon dont l'enseignante évalue dans chaque type, ainsi que de déterminer l'amélioration des productions écrites des apprenants après l'évaluation.

## **2. La description et analyse du corpus**

### **2.1. Les questionnaire distribué aux enseignants : 1<sup>er</sup> corpus**

Le questionnaire est l'un de nos outils de recherche. Il est destiné aux enseignants de la langue française, notamment ceux intervenant en classe de 4<sup>ème</sup> AM, dans différents CEM de la wilaya de Béjaïa plus précisément dans les localités suivantes : Souk-el-Tenine, El-kseur, Kherratta, Bordj mira, Tamridjet, Darguina, Tychy. Le but de ce questionnaire consiste à vérifier, la pratique de l'évaluation des productions écrites dans les classes de 4<sup>ème</sup> AM, le rôle de cette pratique, ainsi que les activités de remédiation dans l'amélioration du niveau des apprenants en compétence écrite.

Nous avons élaboré un questionnaire (cf. annexe I, page 01) qui comporte une courte introduction présentant le contexte de cette enquête, une série de questions de différentes formes : fermées et ouvertes. Chacune d'elles vise un

objectif bien déterminé selon les besoins de notre recherche. Nos questions s'intéressent surtout à la place qu'occupe l'évaluation des productions écrites dans le nouveau programme, à l'utilisation de la grille d'évaluation par les enseignants, et enfin à l'impact de l'évaluation sur l'amélioration des compétences écrites chez les apprenants.

### **2.1.1. L'analyse du questionnaire**

Afin de mieux clarifier les résultats obtenus par les enseignants, nous allons essayer de regrouper toutes les réponses obtenues au niveau de chaque question dans un tableau représentant le nombre de réponses et le pourcentage.

#### **Présentation de l'échantillon enquêté**

Parmi les 22 enseignants enquêtés, la plupart d'entre eux sont des femmes avec un nombre de 15/22, leur âge varie entre 35 et 54 ans. La majorité de ces enseignants à savoir 17 sur 22 ont une licence classique, et ils ont plus de 10 ans d'expérience.

#### **Place de l'évaluation dans le nouveau programme du français**

La question n°01 est posée dans le but de déterminer la place de l'évaluation dans le nouveau programme : « Le nouveau programme du français a-t-il apporté du nouveau à l'évaluation ? »

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

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	14	63,63%
Non	08	36,36%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 01 : l'évaluation dans le nouveau programme**

## **Commentaire**

Nous remarquons qu'une grande partie des enseignants interrogés, voire 63,63%, estime que le nouveau programme a apporté du nouveau à l'évaluation. Alors que 36,36% des enseignants enquêtés trouvent que ce dernier n'a rien apporté de plus à l'évaluation.

## **Le changement apporté**

Cette question : « Si c'est oui, en quoi consiste ce changement ? » est posée en vue de vérifier en quoi consiste ce changement d'après leurs pratiques en classes.

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que certains enseignants estiment que le changement apporté à l'évaluation dans le nouveau programme consiste sur le fait qu'on accorde une place importante à l'évaluation. En effet, après la répartition du programme en séquence, l'évaluation est présente tout au long de cette dernière, ceci permet de vérifier régulièrement le niveau des apprenants.

## **La production écrite dans le nouveau programme**

Nous avons posé cette question : « Quelle place occupe la production écrite dans le nouveau programme ? » pour déterminer la place accordée à la production écrite dans le nouveau programme. Les réponses obtenues sont restituées dans le tableau ci-dessous :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Essentielle	19	86,36%
Secondaire	03	13,63%
Elle n'a pas d'importance	00	00%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 02 : la place de la production écrite**

## **Commentaire**

86,36% des enseignants interrogés affirment que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme de la 4<sup>ème</sup> AM et seulement 13,63% des enseignants interrogés disent qu'elle occupe une place secondaire. Tandis qu'aucun enseignant n'estime qu'elle n'a pas d'importance. De ce fait, nous pouvons dire que la production écrite est placée parmi les principaux objectifs à atteindre dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

## **Le niveau des apprenants en compétence écrite**

À propos du niveau des apprenants en production écrite, nous avons posé la question : « Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ? »

Les réponses données par les enseignants sont rapportées dans le tableau ci-dessous :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Faible	09	40,90%
Moyenne	13	59,09%
Avancée	00	00%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 03 : niveau des apprenants en production écrite**

## **Commentaire**

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, nous remarquons qu'aucun enseignant 00% n'estime que le niveau de ses apprenants en production écrite est avancé. Par contre, 40,90% jugent qu'il est plutôt faible, et 59,09% le considère comme étant moyen. Donc la compétence écrite est loin d'être l'une des compétences développées chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> AM.



## **Les difficultés rencontrées**

Nous avons posé cette question : « Quelles sont les difficultés des apprenants à l'écrit que vous rencontrez lors de vos évaluations ? » pour voir les différentes difficultés que rencontrent les enseignants pendant leurs évaluations. Ce qui nous permettra de prévoir et de déterminer d'éventuelles solutions.

## **Commentaire**

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que certains enseignants s'accordent à dire que le type le plus fréquent de difficultés rencontrées chez leurs apprenants sont les fautes d'orthographe, et d'autres disent que c'est la structure du texte et l'enchaînement des idées qui leurs causes problèmes. Il y a aussi ceux qui disent qu'ils rencontrent des productions écrites ou les apprenants ne respectent même pas la consigne demandé par l'enseignant. Alors dans tous les cas, les enseignants rencontrent des difficultés que cela soit d'un type ou d'un autre.

## **L'évaluation des productions écrites**

L'objectif de cette question : « L'évaluation des productions écrites des apprenants est faite par qui ? Justifiez pourquoi ? » est de voir par qui l'évaluation est pratiquée en classe, et si l'enseignant évalue tout seul ou bien, il implique ses apprenants dans cette tâche.

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

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Par l'enseignant	12	54,54%
Par un autre élève	00	00%

Par l'élève lui même	00	00%
Ensemble	10	45,45%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 04:** Les modalités d'évaluation

### **Commentaire**

En ce qui concerne cette question, nous avons constaté que 45,45% des enseignants enquêtés évaluent les productions écrites avec leurs apprenants (tous ensemble), tandis que 54,54% d'enseignants le font seul sans intégrer leurs apprenants. Mais personne 00% ne donne l'occasion à ses apprenants d'évaluer leurs propres productions (auto évaluation) ou celles de leurs camarades.

### **La justification**

Les enseignants qui estiment qu'ils évaluent les productions écrites avec leurs apprenants ont évoqué que de cette façon les apprenants vont mieux détecter leurs lacunes. Et ceux qui ont dit qu'ils le font seul sans intégrer les apprenants ont justifié leurs réponses par le fait qu'il n'y a pas assez de temps en classe, et que cette tâche revient à l'enseignant.

### **Moments d'évaluation des productions écrites**

Vu que les moments d'évaluation se différencient dans la séquence didactique, on a jugé que cette question : « A quel moment se fait l'évaluation de ces productions écrites ? » est utile pour vérifier le moment dans lequel se pratique l'évaluation des productions écrites des apprenants.

Les réponses obtenues sont installées dans ce tableau :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
---------------------	-----------------	---------------------

Tout au long de la séquence	15	68,18%
A la fin de chaque séquence	07	31,81%
Autres	00	00%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 05** : l'évaluation de l'écrit dans la séquence

### Commentaire

Nous constatons que 31,81% des enseignants pratiquent l'évaluation à la fin de chaque séquence, et 68,18% la pratiquent tout au long de la séquence. Et personne 00% n'a proposé d'autres moments pour faire l'évaluation, donc généralement l'évaluation se pratique tout au long de la séquence.

### La grille d'évaluation

Nous avons posé cette question : « Utilisez-vous une grille d'évaluation ? » Pour vérifier si les enseignants se basent sur une grille d'évaluation pour évaluer les productions écrites de leurs apprenants.

Les réponses des enseignants enquêtés sont placées dans le tableau ci-dessous :

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	19	86,36%
Non	03	13,63%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 06** : l'utilisation de la grille

### Commentaire

Cette question montre que 13, 63% des enseignants n'utilisent pas une grille d'évaluation, et 86,36% d'enseignants l'utilisent, donc on pourra dégager son importance vue le grand nombre des enseignants qui l'utilise.

### **L'intérêt de la grille d'évaluation**

Cette question : « Pour quelles raisons, vous utilisez les grilles d'évaluation ? » est évoquée dans le but de vérifier les raisons pour lesquelles les enseignants utilisant la grille d'évaluation.

#### **Commentaire :**

Les enseignants affirment qu'ils utilisent une grille d'évaluation pour différentes raisons et elles sont comme suit :

- faciliter la correction ;
- évaluer correctement l'apprenant ;
- recenser les erreurs ;
- ajuster l'apprentissage.

### **Les critères d'évaluation**

En ce qui concerne les critères d'évaluation, cette question : « Quels sont les critères sur lesquels vous vous appuyez ? » semble nécessaire afin d'avoir une idée sur les critères sur lesquels les enseignants se basent pour évaluer une production écrite, et si les critères changent d'un type de production à un autre.

#### **Commentaire**

La plupart 13/22 des enseignants disent qu'ils choisissent les critères d'évaluation selon le type de texte produit. Certains 06/22 déclarent qu'ils corrigent tous types d'erreurs rencontrées lors de l'évaluation des productions

écrites de leurs apprenants. D'autres 03/22 annoncent qu'ils se basent juste sur les critères qu'ils ont fixés dans leurs grilles d'évaluation.

### **L'intérêt de l'évaluation des productions écrites**

Pour cette question : « Pourquoi vous évaluez les productions écrites de vos apprenants ? » l'objectif est de nous faire part de la raison principale pour laquelle les enseignants évaluent les productions écrites de leurs apprenants. Dans le tableau ci-dessous, nous allons classer les réponses obtenues :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes	10	45,45%
Pour orienter positivement les pratiques enseignantes	07	31,81%
Pour vérifier le niveau des apprenants	05	22,72%
Autres	00	00%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau n° 07:** l'objectif de l'évaluation

### **Commentaire**

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, 45,45% affirment qu'ils évaluent afin d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes, et 31,81% estiment qu'ils évaluent pour pouvoir orienter positivement leurs pratiques d'enseignement. Par ailleurs, 22,72% déclarent qu'ils évaluent pour vérifier le niveau des apprenants.

### **La notation**

À travers cette question : « Attribuez-vous une note lors de l'évaluation des productions écrites de vous apprenants ? Justifiez votre réponse » nous allons essayer de déterminer la façon d'évaluation de chaque enseignant, et de dégager les raisons pour lesquelles les enseignants attribuant ou/pas une note lors d'évaluation des productions écrites de leurs apprenants. Les réponses obtenues sont casées dans ce tableau :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	05	22,72%
Non	17	77,27%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 08:** attribution des notes

### **Commentaire**

Ce présent tableau montre que 22,72% des enseignants affirment qu'ils attribuent une note lors de leurs évaluations, par contre 77,27% se contentent d'une remarque. Alors on pourrait dire qu'évaluer ce n'est pas toujours attribué une note.

### **La justification**

Les enseignants qui ont affirmé l'attribution d'une note lors de l'évaluation des productions écrites de leurs apprenants ont justifié leurs réponses en disant que les apprenants font beaucoup plus attention à la note par rapport aux remarques, donc il vaut mieux les noter pour qu'ils puissent déterminer leur niveau par rapport aux autres apprenants.

Par contre, ceux qui n'attribuent pas de note aux productions écrites de leurs apprenants ont dit que s'ils les notent, ils ne vont pas prendre en considération

les appréciations apportées par l'enseignant, et ils ne vont pas essayer d'améliorer leurs prochaines productions écrites.

### **Activités de remédiation**

À propos des activités de remédiation, l'objectif de poser cette question : « Proposez-vous des activités de remédiation ? pourquoi ? » est d'avoir une idée sur les activités de remédiation que les enseignants proposent à leurs apprenants, et les raisons pour lesquelles ils les proposent, et enfin à quel moment ce type d'activités est programmé.

Nous avons classé les réponses obtenues dans le tableau ci-dessous :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	19	86,36
Non	03	13,63
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 09:** activités de remédiation

### **Commentaire**

Dans le tableau ci-dessus, concernant les activités de remédiations, 13,63% des enseignants ne proposent pas des activités de remédiations, mais 86,36 d'entre eux les proposent, donc vue ce grand pourcentage on dégage l'importance de ce genre d'activités.

### **La justification**

Les enseignants qui ne proposent pas d'activités de remédiation justifient leur choix par le manque d'heures accordées à l'enseignement du français, et qu'ils doivent terminer le programme à la fin de l'année. Alors, selon eux, s'ils

proposent à chaque fois des activités de remédiation, ils risquent de ne pas terminer le programme à temps.

Les enseignants qui proposent des activités de remédiation affirment qu'à partir de ce genre d'activités les apprenants vont être capables de corriger leurs lacunes, ce qui permettra de mieux installer les acquis des différents cours qui structurent une séquence didactique.

### **Moment de programmation des activités de remédiation**

Le but de cette question : « A quel moment vous proposez des activités de remédiation ? » est de déterminer le moment dans lequel les enseignants proposent les activités de remédiation.

### **Commentaire**

Les réponses obtenues sont différentes, car chaque enseignant les propose au moment où il estime qu'elles sont nécessaires, nous citons dans le tableau ci-dessous le nombre des enseignants avec leurs différentes propositions :

<b>Propositions</b>	<b>Nombres de réponses</b>
Pendant la séance du compte-rendu de la production écrite	09/22
Pendant les séances des travaux dirigés	06/22
chaque fois qu'ils constatent des difficultés chez leurs apprenants	04/22
A chaque fois qu'ils leur restent un peu de temps libre	03/22

**Tableau 10:** Programmation des activités de remédiation



D'après ces différentes réponses obtenues, on remarque que la majorité 09/22 enseignants enquêtés propose des activités de remédiation pendant la séance du compte-rendu de la production écrite.

### **L'amélioration des compétences en productions écrite**

Pour ce qui est de la question n° 14 : « Constatez-vous une amélioration dans les productions écrites de vos apprenants après la remédiation ? » l'objectif visé est de dégager l'impact des activités de remédiation sur la qualité des productions écrites des apprenants.

Le tableau ci-dessous montre le nombre de réponses obtenues pour les deux propositions :

<b>Propositions</b>	<b>Réponses</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	18	81,81%
Non	04	18,18%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

**Tableau 10** : impact des activités de remédiation

### **Commentaire**

Nous constatons qu'il n'y a que 18,18% des enseignants qui ne constatent pas une amélioration après une remédiation. Tandis que 81,81% constatent une amélioration après celle-ci.

### **Comment réussir l'évaluation de l'écrit ?**

Pour cette dernière question : « Que proposez-vous pour réussir l'évaluation des productions écrites ? » l'objectif visé est de dégager les différentes propositions des enseignants concernant la réussite d'évaluation des productions écrites.

## **Commentaire**

À partir des résultats obtenus concernant cette dernière question, nous remarquons que chaque enseignant a proposé différentes propositions et suggestions à suivre afin de réussir l'évaluation des productions écrites des apprenants, nous citons les plus récurrentes :

« - *Pour réussir l'évaluation on doit mieux détecter les lacunes et les difficultés que rencontrent les apprenants ;*

*-Il faut inviter l'élève à produire de simples énoncés durant chaque séance ;*

*-Il faut donner à voir des consignes simples, précises et bien claires, pour que les apprenants puissent comprendre ;*

*-Il faut établir une grille d'évaluation ».*

À partir de ces propositions, on remarque que pour réussir l'évaluation des productions écrites, on doit intégrer différents critères.

### **2.1.2. La synthèse des résultats du questionnaire**

D'après l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire distribué aux enseignants de 4<sup>ème</sup> AM, nous avons constaté que la majorité des enseignants estime que le nouveau programme a accordé une place essentielle à la production écrite. Cependant, le niveau des apprenants en production écrite reste moyen.

Les enseignants déclarent qu'ils évaluent les productions écrites de leurs apprenants tout au long de la séquence. Cette évaluation se fait par l'enseignant lui-même ou bien ensemble avec ses apprenants, cela se fait dans le but d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes. Pour pouvoir assurer cette évaluation, ils utilisent une grille d'évaluation critériée afin de faciliter la correction et ajuster l'apprentissage. Enfin, ils proposent des activités de

remédiation, pour pouvoir mieux installer les acquis des apprenants, et ces derniers vont mieux assimiler leurs apprentissages.

## **2.2. Les séances d'observation des pratiques de classes : 2<sup>ème</sup> corpus**

Dans notre travail de recherche, nous avons jugé utile d'assister à des séances d'observations dans le but de vérifier les différents moments et méthodes d'évaluation au sein des classes.

### **2. 2. 1. Le contexte d'observation**

Pendant le premier trimestre, nous avons assisté au déroulement d'une séquence complète, la séquence qu'on a observée est la deuxième du premier projet. Cette dernière a pour objectif intermédiaire « *d'amener les apprenants à argumenter en utilisant l'explicatif pour faire rendre conscience de la nécessité de préserver son environnement* ». Dans le but de dégager la place de la production écrite et son évaluation, nous avons jugé utile d'assister aux 11 séances qui ont constitué cette séquence. Et afin de réussir ces observations, nous avons eu recours à une grille d'observation (cf. annexe II, page 05).

### **2. 2. 2. L'analyse des séances d'observations**

Pour pouvoir dégager la place de l'évaluation de la production écrite, nous avons jugé utile d'analyser toute une séquence didactique. Dans notre démarche d'analyse, nous allons préciser la date, la durée et l'objectif tracé pour les 11 séances qu'on a observées, on va aussi introduire à chaque fois l'explication et l'analyse des différentes activités d'évaluation proposées.

### **2. 2. 2. 1. Le déroulement d'une séquence didactique**

#### **Séance 01**

Date : 23/10/2014

Séance : production de l'oral

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable de prendre la parole pour produire un argumentaire à partir d'un visuel.

Nous avons remarqué que l'enseignante a proposé une activité qui vise l'expression orale tirée du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AM p. 42, cette activité contient des photos de « l'association « *Ness El Khir* » opération *Blue Day, Palm Beach 22/10/2010* ». Après avoir observé les photos, l'enseignante a posé quelques questions aux apprenants, la majorité ont réussi à répondre oralement aux questions posées.

#### **Séance 02**

Date : 26/10/2014

Séance : compréhension de l'écrit

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable d'analyser un texte argumentatif à visée explicative

Au cours de cette séance, l'enseignante a proposé un texte du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AM p. 44, intitulé « *La méditerranée est malade* », d'après Paul Evan RESE, in *Education 76*. Après une lecture silencieuse, chaque apprenant a lu un petit passage de ce texte. Puis l'enseignante est passée à l'explication des mots difficiles rencontrés dans ce texte, et elle a demandé à ses apprenants de répondre par écrit aux questions de compréhension du texte.

L'enseignante, passe entre les rangs pour vérifier les réponses des apprenants, donc on peut dire qu'elle a fait une évaluation formative, qui porte sur le niveau de compréhension de l'écrit des apprenants.

Après la correction des questions qui portent sur la compréhension du texte, l'enseignante propose une autre activité p. 45, intitulé Récapitulons, qui demande de compléter un tableau en reformulant la thèse et les arguments, de dégager les articulateur, et de classer les arguments du plus important au moins important.

### **Séance 03**

Date : 27/10/2014

Séance : vocabulaire

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable de repérer et de réemployer les connecteurs d'énumérations.

Après avoir expliqué avec des exemples, le cours concernant les connecteurs d'énumération, l'enseignante a proposé les activités n° 1 et 2 p. 47. La première activité consiste à repérer les connecteurs d'énumérations dans un texte et de les souligner. Et la deuxième activité consiste à compléter un énoncé avec des articulateurs d'énumération.

### **Séance 04**

Date : 29/10/2014

Séance : grammaire

Durée : 01heure

Objectifs : l'élève doit être capable de distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe.

Après avoir expliqué les différentes propositions, l'enseignante propose l'activité n° 2 p. 49, cette activité vise à relier des propositions indépendantes juxtaposées à l'aide de coordonnants.

Mais lors de la correction de cette activité la majorité des apprenants n'ont pas répondu correctement, donc ils n'ont pas bien saisi cette notion de propositions, cependant l'enseignante a tenté de mieux éclaircir ce cours, et elle a proposé l'activité n°3 p. 49 pour mieux installer les compétences de ce cours.

### **Séance 05**

Date : 30/10/2014

Séance : travaux dirigés (remédiation)

Durée : 01 heure

Objectif : l'élève doit être capable de mieux réemployer les connecteurs d'énumération, ainsi que de distinguer les différentes propositions dans une phrase complexe.

Chaque 15 jours, l'enseignante programme une heure avec tous ses apprenants, afin de leur proposer des activités de remédiation de langue, pour mieux fixer les compétences des cours précédant, et régler les différents problèmes rencontrés chez eux.

Durant cette séance, l'enseignante a proposé des activités portant sur le cours de vocabulaire et celui de la grammaire vu que c'est les deux cours qui précèdent cette séance. Ces activités de remédiation sont programmées pour pouvoir passer aux autres cours de la séquence sans rencontrer les mêmes difficultés chez les apprenants.

## Séance 06

Date : 05/11/2014

Séance : grammaire

Durée : 01heures

Objectif : l'élève doit être capable d'identifier les relations de cause et de conséquence dans les phrases

Pour mieux éclaircir la notion de cause et de conséquence, l'enseignante a d'abord expliqué la notion de cause puis la conséquence. Pour cela, elle a utilisé le texte tiré du manuel scolaire p.50, intitulé : « *L'eau du robinet ou l'eau en bouteille ?* » D'après Isabelle Laffens-Gaëlle Bouttier-Guérive, Géo Ado, février 2008.

Pour commencer, les apprenants ont fait une lecture de texte, puis ils l'ont analysé pour pouvoir dégager les phrases qui expriment la cause. Après avoir demandé aux apprenants de produire des phrases où ils vont employer des connecteurs logiques de cause, l'enseignante a vérifié les différentes phrases produites par les apprenants et elle leur a fait des remarques. Nous en citons quelques phrases avec les remarques attribuées par l'enseignante :

<b>Phrase produite par l'apprenant</b>	<b>Remarque attribuée par l'enseignante</b>
<i>-Il est absent à cause de sa maladie</i>	<i>Très bien</i>
<i>-Parce que il mange trop il est gros</i>	<i>Non, ce connecteur logique de cause ne s'emploie pas au début de la phrase</i>
<i>-il ne travail pas, il a échoué.</i>	<i>Mais, où est le connecteur logique de cause ?</i>
<i>-il n'a pas eu une bonne moyenne c'est pourquoi son père l'a puni.</i>	<i>Vous confondez entre les connecteurs logiques de causes et de conséquences.</i>

L'enseignante a fait la même chose pour expliquer la notion de conséquence, puis à la fin, elle a proposé des activités qui rassemblent les deux rapports, à voir activités n°1 et 2 p. 52 et n°5 p. 53. Après la correction de cette série d'activités, les apprenants semblent qu'ils n'ont plus de difficultés à produire des phrases qui expriment le rapport de cause et de conséquence ou à employer ces articulateurs dans des phrases.

### **Séance 07**

Date : 06/11/2014

Séance : conjugaison

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable d'identifier les valeurs du futur simple et du futur antérieur et de savoir les conjuguer.

L'enseignante a utilisé un poème de Sitting Bull du manuel scolaire p. 54, elle a d'abord demandé de repérer les verbes du texte, les souligner puis donner leur infinitif et leur groupe. Ensuite, elle est passée à l'analyse du temps dans lequel ces verbes sont conjugués, et enfin au moment d'utilisation et de conjugaison du futur simple et du futur antérieur.

L'enseignante a proposé les activités n° 2 p. 55, qui demande de conjuguer les verbes entre parenthèse au futur simple. Et l'activité n°5 p. 56, qui demande de conjuguer les verbes au futur antérieur. Ces activités visent à mener les apprenants à conjuguer correctement certains verbes au futur simple et au futur antérieur. Mais après la correction de ces activités les apprenants semblent ne pas avoir bien saisi le contenu de ce cours, puisque le temps accordé à ce cours n'était pas suffisant et il ne restait que quelques minutes avant la fin de cette heure, l'enseignante n'a pas eu suffisamment de temps pour proposer d'autres activités de structuration pour mieux installer ces compétences linguistiques.



### **Séance08**

Date : 09/11/2014

Séance : orthographe

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable d'orthographier convenablement certains verbes au futur simple

Pour commencer, l'enseignante a demandé aux apprenants de souligner les verbes du texte du manuel scolaire p. 57, et d'identifier le temps dans lequel ils sont conjugués. Puis elle a expliqué la forme que différents verbes prennent au futur simple, et pour vérifier les acquis de ce cours, elle a proposé l'activité n°1 p. 57, qui consiste à mettre les verbes entre parenthèses au futur simple. L'enseignante n'a proposé qu'une seule activité, car la majorité des réponses obtenues par les apprenants lors de la correction de cet exercice était juste.

### **Séance 09**

Date : 10/11/2014

Séance : atelier d'écriture

Durée : 01heure

Objectif : l'élève doit être capable de se préparer à la production écrite

Pour installer les techniques d'écriture chez les apprenants, et réemployer le contenu des différents cours vu durant toute la séquence, l'enseignante propose une série d'activités qu'elle n'a pas proposée auparavant, à voir l'activité n°3 p. 47 de vocabulaire, c'est une activité où l'on demande de compléter un énoncé par des articulateurs d'énumérations. Elle a aussi proposé l'activité n° 1 p. 49, qui consiste à séparer les propositions par un trait puis indiquer si elles sont indépendantes, principales, ou subordonnées. Ainsi que l'activité n° 4 p. 52 et 6 p. 53 la première consiste à compléter des énoncés avec l'articulateur logique de cause qui convient et la deuxième par une expression de conséquence. Et enfin

le n° 1, 2, 3 p. 58, et 4 p. 59 pour les préparer à la production écrite finale. On prend par exemple l'activité n° 4 p. 59 que nous présentons ci-dessous :

**Consigne : Écris deux arguments en faveur de chacune des thèses données.**

**Thèse 1 : Habiter au bord de la mer a des avantages.**

Arguments : -.....  
-.....

**Thèse 2 : Habiter au bord de la mer a des inconvénients.**

Arguments : -.....  
- .....

L'enseignante a ajouté oralement une autre consigne, elle a demandé aux apprenants de classer les arguments de chaque thèse du plus important au moins important.

### **Séance 10**

Date : 13 /11/2014

Séance : production écrite

Durée : 01 heure

Objectif : l'élève doit être capable de rédiger le développement d'un texte argumentatif

Après avoir expliqué à ses apprenants, le plan à suivre dans leurs productions écrites, en suivant les consignes d'écritures données dans l'activité d'écriture tirée de leur manuel scolaire p. 59 :

### 2. 2. 2. 1. 1. L'activité de production écrite proposée

#### **Consigne :**

*Dans le texte argumentatif suivant, écrit par un vacancier, il manque le développement. En tenant compte de l'introduction et de la conclusion, rédige ce développement. Tu choisiras trois arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.*

#### **Texte à compléter**

*L'été dernier, j'ai passé mes vacances au bord de la mer. A mon grand regret, j'ai constaté que beaucoup de vacanciers jettent leurs ordures sur le sable, et même dans la mer ! Cela est révoltant pour plusieurs raisons.*

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

*Ainsi, pour passer des vacances agréables et sans danger pour notre santé, il faut éviter de salir nos plages et de polluer la mer. Chacun de nous doit devenir un éco-citoyen.*

#### **Le déroulement de la séance**

L'enseignante demande à ces apprenants de commencer à rédiger individuellement en respectant les consignes et en évitant les fautes d'orthographe. Certains apprenants se mettent facilement à la tâche, alors que d'autres trouvent des difficultés à trouver les trois arguments demandés dans la consigne.

A la fin de la séance tous les apprenants ont terminés la production de leurs textes, et l'enseignante passe entre les rangs et récupère les copies des apprenants qui constituent notre 3<sup>ème</sup> corpus.

### **Séance 11**

Date : 16/11/2014

Séance : compte rendu de la production écrite

Durée : 01 heure

Objectif : amener les apprenants à prendre conscience de leurs fautes

C'est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence didactique. Durant cette séance on trouve trois étapes :

#### **Première étape**

D'abord, l'enseignante rappelle le thème de la production écrite, puis elle écrit le sujet sur le tableau et elle explique les consignes demandées dans l'activité de production écrite à ses apprenants.

#### **Deuxième étape**

Ensuite, elle choisit une production moyenne d'un apprenant, elle l'écrit au tableau, et elle leur demande de repérer les erreurs. Puis, elle dessine un tableau et le partage en trois cases dans la première case, elle écrit les différentes erreurs signalées par les apprenants, dans la deuxième, elle écrit la correction proposée par les apprenants, et dans la troisième, elle écrit la forme correcte qu'elle apporte elle-même on cas où les apprenants se sont trompés dans la correction qu'ils ont apportés. De ce fait, l'enseignante vient de faire une évaluation formative de la production écrite avec ses apprenants.

### **Troisième étape**

Enfin, durant cette dernière étape et après avoir rappelé la consigne à ses élèves et fait l'inventaire des erreurs avec eux, elle leur remet les copies sur lesquelles elle a mis différentes remarques, et elle leur demande de revoir leurs productions et de corriger leurs erreurs.

#### **2. 2. 3. La synthèse des résultats des observations**

A travers les séances d'observation auxquelles nous avons assisté, nous avons pu dégager les différentes pratiques d'évaluations dans les classes de 4<sup>ème</sup> AM.

D'après ces observations, nous avons constaté que l'activité d'évaluation des productions écrites occupe une place très restreinte dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. On a aussi remarqué qu'aucune activité de remédiation n'a été proposée pour prendre en charge les difficultés de langue rencontrées à l'écrit.

#### **2.3. Les copies des productions écrites : 3<sup>ème</sup> corpus**

Dans cette partie d'analyse, nous allons analyser des productions écrites des apprenants de 4<sup>ème</sup> A.M pour pouvoir déterminer les différentes méthodes d'évaluation. Pour cela nous avons récolté 24 productions écrites (cf. annexe III page 07), nous nous sommes contentés de ce nombre de productions, car le nombre des apprenants de cette classe est élevé et nous ne pouvons pas analyser toutes leurs productions écrites. Parmi ces productions, 12 ont été produites à la fin de la séquence qu'on a observée, et les 12 autres des mêmes apprenants lors de la composition du premier trimestre. Les productions écrites étaient sélectionnées par l'enseignante en fonction du niveau de compétence des

apprenants en production écrite, elle a sélectionné des productions d'un niveau avancé, moyen, et insuffisant.

### **2. 3. 1. L'analyse des copies**

L'objectif de l'analyse des productions écrites est de déterminer les modalités d'évaluation : l'utilisation ou non de la grille, les critères choisis, et les remarques attribuées. Puis nous passerons à la comparaison entre deux productions écrites du même apprenant produites à des moments très proches afin de vérifier s'il y a une amélioration ou, non, et de déterminer l'impact de l'évaluation dans le développement de la compétence écrite chez les apprenants en FLE.

#### **2. 3. 1 .1. La démarche suivit par l'enseignante**

Pour évaluer les productions écrites produites durant la séance n° 10 que nous avons observée, l'enseignante s'est basée sur quelques critères présents dans la grille d'évaluation proposée à la page 60 du manuel scolaire (cf. annexe IV page 31) et qui sont comme suit :

- ✓ L'utilisation de trois arguments
- ✓ Le classement des arguments
- ✓ L'emploi des connecteurs logiques
- ✓ La conjugaison des verbes au présent et/ ou au futur de l'indicatif
- ✓ L'emploi des phrases de type déclaratif

Et pour les productions écrites des apprenants produites lors d'examen du premier trimestre, les consignes de ce sujet (cf. annexe V page 32) porte sur :

***Production écrite. 7 pts***

**INTRODUCTION :**

*Peut-on se passer des animaux ? La réponse est non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.*

*Consignes :*

*Rédige les deux parties manquantes (le développement et la conclusion). Le développement doit contenir trois (03) arguments illustrés par des exemples.*

Pour évaluer ces productions écrites, l'enseignante a utilisé presque la même grille d'évaluation que celle de la première production, car les deux productions sont inscrites dans le même objectif qui est « *d'amener les apprenants à argumenter en utilisant l'explicatif pour faire rendre conscience de la nécessité de préserver son environnement* », et aussi parce qu'il n'y avait pas eu un grand écart entre les deux productions. Mais, cette fois, elle en a rajouté un critère qui est la production de la conclusion que les apprenants, ont déjà produit à la fin de la première séquence juste avant celle qu'on a observée. Elle a aussi attribué une note à chaque critères vu que la production écrite d'examen est notée sur 7 points (pts), et c'est ainsi qu'elle a répartie les points :

- ✓ L'utilisation de trois arguments (03) pts
- ✓ Le classement des arguments (1,5) pts
- ✓ L'utilisation des articulateurs logiques (1,5) pts
- ✓ La conclusion (01) pts

### **2. 3. 1. 2. Les erreurs signalées par l'enseignante**

Lors de l'évaluation des premières productions écrites des apprenants, l'enseignante a signalé différents types d'erreurs que nous citons dans le tableau ci-dessous :

N° de la copie	Erreurs signalées	Explication
<p>N°01+ N°02+ N°04</p>	<p>« <i>Les ordurent</i> » « <i>les torytrs</i> » « <i>Conser de pout</i> »</p>	<p>Ici l'enseignante a signalées les fautes d'orthographe, dans la copie n° 01 l'apprenant a écrit « <i>les ordurent</i> » avec une terminaison 'ent' au lieu d'un 's', il a confondu entre la terminaison d'un verbe et celle d'un nom. Pour l'apprenant n°02, il a écrit « <i>les torytrs</i> » au lieu de touristes. Et pour l'apprenant n°04, il a écrit « <i>conser de pout</i> » au lieu de cancer de peau, là l'apprenant a écrit les deux mots exactement de la même façon qu'il les a prononcé. L'enseignante a juste souligné ces erreurs sans aucune remarque.</p>
<p>N°05+ N°12</p>	<p>« <i>Enfin certains déchets ont une action immédiate, très novice pour l'environnement parce que</i> » ; « <i>D'abord.....</i> <i>Les ordures présentes des menaces pour.....</i> <i>Enfin,.....</i> »</p>	<p>Ici les deux apprenants n'ont pas respectés la consigne demandée par l'enseignante. Pour l'apprenant n°05 il n'a pas illustré sa phrase avec un exemple, et l'enseignante lui a écrit « <i>exemple !</i> » et pour l'apprenant n°12 il a utilisé les connecteurs logiques d'abord, et enfin, mais il n'a pas utilisé ensuite, l'enseignante lui a écrit « <i>où est le connecteur ?</i> ».</p>
<p>N°07+ N°10</p>	<p>« <i>Ensuite ses déchets ils</i> » ; « <i>Car c'est</i></p>	<p>Ces erreurs signalées sont des erreurs de grammaire, pour l'apprenant n°07, il a</p>



	<i>dégoutant et pas organiser »</i>	répété le sujet, il a utilisé le nom et le pronom à la fois, et l'enseignante a juste soulignée le « <i>ils</i> ». Et pour l'apprenant n°10, il n'a pas bien écrit la phrase à la forme négative, l'enseignante la soulignée et elle la corrigée au dessous.
N°08	<i>Les ordures provoque</i>	Pour cette erreur, l'apprenant n°08 n'a pas accordé convenablement le verbe « provoquer » avec la troisième personne du pluriel puisque le nom qui le précède est au pluriel, il a écrit « <i>provoque</i> » au lieu de « provoquent », l'enseignante lui a écrit « <i>Le verbe s'accorde toujours avec son sujet</i> »

A partir de ce tableau, nous remarquons que l'enseignante ne s'est pas contenté de faire des remarques par rapport aux critères d'évaluation choisis de la consigne, mais elle a soulevé d'autres qui portent sur l'orthographe, la grammaire, et la conjugaison.

Et lors de l'évaluation des productions écrites réalisées lors de l'examen l'enseignante n'a pas signalé les erreurs rencontrées par contre, elle a directement attribué une note d'après le nombre de consignes que chaque apprenant a respecté et qui sont fixés dans sa grille d'évaluation. Par exemple, un apprenant qui emploie deux arguments aura 2 pts au lieu de 3 pts, car chaque argument est noté sur 1pts.

### **2. 3. 1. 3. Les remarques attribuées aux apprenants**

L'enseignante a aussi apporté des remarques sur chaque copie des premières productions réalisées à la fin de la séquence, afin d'apprécier le travail des apprenants. Ces remarques sont soit d'ordre général ou précis. Nous citons quelques-unes d'elles :

Les remarques d'ordre général : « C'est très bien », « Assez bien », « C'est bien continu », « Moyen », « Insuffisant » ;

Les remarques d'ordre précis : « Bien, mais fais attention aux verbes conjuguais » ; « Travail moyen, où est le connecteur ? Tu peux mieux faire » ; « Assez bien, mais tu as répétés le même argument » ; « Beaucoup de fautes d'orthographe, et manque d'explication et d'exemple ».

Lors de l'évaluation des productions écrites d'examen, l'enseignante n'a pas apporté de remarques, mais elle s'est contentée des notes. Ces notes changent d'un apprenant à un autre selon le nombre de consignes que chacun a respecté. Il y a ceux qui ont respecté presque toutes les consignes demandées, ils ont eu de bonnes notes qui variées entre 05 et 06 pts, et pour les notes des apprenants qui n'ont respecté que quelques-unes étaient entre 03 et 04 pts, et elle a donné 01 pts pour ceux qui ont été hors sujet, et 00 pts pour ceux qui ont réécrit juste la consigne.

### **2. 3. 1. 4. L'amélioration des productions écrites des apprenants**

Dans le tableau ci-dessous, nous allons vérifier si les remarques apportées par l'enseignante lors de l'évaluation des premières productions écrites des apprenants ont eu un apport sur l'amélioration des productions écrites d'examen. Et pour cela nous allons nous appuyer sur les critères qui ont été exigés dans les

deux productions pour voir si les apprenants les ont respectés dans les deux productions ou bien juste dans l'une des deux, ces consignes sont :

- 1- La production de trois arguments
- 2- Le classement des arguments
- 3- L'utilisation des connecteurs logiques

### **2. 3. 1. 4. 1. La comparaison entre les deux productions**

N° de la copie	Les consignes	Respect de la consigne dans les premières productions		Respect de la consigne dans les deuxièmes productions	
		oui	non	oui	non
N° 01	-01	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°02	-01	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-03		<b>X</b>	<b>X</b>	
N°03	-01		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°04	-01		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>			<b>X</b>
	-03	<b>X</b>			<b>X</b>
N°05	-01	<b>X</b>			<b>X</b>
	-02		<b>X</b>		<b>X</b>

	-03		<b>X</b>		<b>X</b>
N°06	-01	<b>X</b>			<b>X</b>
	-02	<b>X</b>			<b>X</b>
	-03		<b>X</b>	<b>X</b>	
N°07	-01		<b>X</b>		<b>X</b>
	-02		<b>X</b>		<b>X</b>
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°08	-01		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-02		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°09	-01	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°10	-01	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-02	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°11	-01		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-02		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-03	<b>X</b>		<b>X</b>	
N°12	-01	<b>X</b>		<b>X</b>	
	-02		<b>X</b>	<b>X</b>	
	-03		<b>X</b>	<b>X</b>	

Dans ce tableau, nous remarquons qu'il y a trois apprenants qui ont respecté les consignes dans les deux productions le cas des apprenants n°1, 9 et 10 ; et ceux qui se sont améliorés, ils sont au nombre de six, comme les apprenants n° 2, 3, 5, 8, 11 et 12, c'est-à-dire que dans leurs productions écrites d'examen, ils ont respecté toutes les consignes contrairement aux premières productions. Mais il y a aussi trois apprenants qui ont régressé comme c'est le cas des apprenants n° 4, 6 et 7 ; dans les premières productions, ils ont respecté toutes les consignes ce qu'ils n'ont pas fait dans les productions écrites d'examen.

### **2.3.2. La synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites**

En faisant l'analyse des productions écrites des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM, nous avons constaté que l'évaluation des productions réalisée durant la séance n°10 et celles d'examen sont évaluées de deux façons différentes.

Lors de l'évaluation des premières productions écrites, l'enseignante a signalé différents types d'erreurs, et elle s'est contenté de donner des remarques qui renvoient au niveau de compétence de chaque apprenant en production écrite.

Alors que pendant l'évaluation des productions écrites d'examen l'enseignante n'a signalé aucune erreur, mais, elle a directement attribué une note en fonction du barème qu'elle a fixé.

Donc, à travers cette étape d'analyse, nous pouvons dire que l'enseignante a utilisé une grille d'évaluation lors des deux types d'évaluation (formative et sommative), elle s'est basée sur les mêmes critères d'évaluation, et elle a attribué des remarques lors d'évaluation formative et des notes lors d'évaluation sommative.

### **Confrontation des résultats d'analyse**

Dans cette analyse du corpus qui englobe un questionnaire, des observations au sein d'une classe de 4<sup>ème</sup> A.M, et des productions écrites des apprenants, nous avons constaté que la majorité des enseignants déclarent que la production écrite occupe une place importante dans le nouveau programme, et que l'évaluation des productions écrites des apprenants se fait tout au long de la séquence. Ils ont aussi estimé qu'ils attribuent des remarques aux productions écrites, et qu'ils programment des activités de remédiation qui aident les apprenants à améliorer leurs prochaines productions écrites.

Mais, d'après nos observations et analyses des productions écrites des apprenants, nous avons constaté que durant toute la séquence didactique que nous avons observée, les apprenants n'ont produit que des phrases pendant la séance de grammaire et la production écrite d'un texte complet ne s'est fait qu'à la fin de la séquence, donc l'évaluation de la production écrite est absente aussi. Ajoutons à cela, l'enseignante n'a pas programmé des activités de remédiation après la séance de compte-rendu de la première production écrite, nous avons constaté aussi que le nombre des apprenants qui se sont améliorés en productions écrites est plus élevé que celui de ceux qui ont régressé.

Cependant, le niveau de certains apprenants en compétence écrite ne s'est pas amélioré et cela peut être expliqué non seulement par le fait qu'ils ne produisent pas suffisamment en classe, mais aussi par l'absence des activités de remédiation juste après l'évaluation.

### **Suggestions didactiques**

Vu ces différentes insuffisances qui peuvent être la cause qui empêche l'amélioration des productions écrites des apprenants, nous avons proposé quelques suggestions qui peuvent être utiles :

- ✓ Produire des textes tout au long de la séquence didactique ;
- ✓ Intégrer l'évaluation de l'écrit tout au long de la séquence ;
- ✓ Apporter des remarques plus précises même lors de l'évaluation sommative ;
- ✓ Impliquer plus l'apprenant dans l'évaluation de sa propre production écrite (auto évaluation) et celles de ses camarades (évaluation par les pairs) ;
- ✓ Programmer des activités de remédiation après chaque compte rendu de production écrite.

# *Conclusion générale*



A travers ce travail de recherche, nous avons essayé de cerner la notion de l'évaluation de la production écrite, les différents moments de son application dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, la démarche suivie par les enseignants, et les différents outils qu'ils utilisent pour évaluer les productions écrites de leurs apprenants.

Pour mieux clarifier notre thème de recherche, nous nous sommes posée les questions suivantes : Quand est-ce que les enseignants évaluent-ils les productions écrites des élèves ? Quels sont les outils utilisés lors de l'évaluation ? Quel est l'intérêt de l'évaluation des productions écrites ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons proposé des hypothèses qui sont :

- L'évaluation peut intervenir à différents moments du déroulement de la séquence didactique (début, milieu, fin) ;
- Les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent dans leurs grilles d'évaluation ;
- L'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction.

Ces hypothèses ont été vérifiées suite à l'analyse de notre corpus constitué d'un questionnaire destiné aux enseignants, des séances d'observation, et des différentes productions écrites des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM, nous sommes parvenues aux conclusions que nous récapitulerons ci-dessous.

L'évaluation des productions écrites n'intervient qu'à la fin de la séquence didactique ; lors de l'observation nous avons rencontré l'évaluation des productions écrites à la fin de la séquence que nous avons observé. De ce fait, nous infirmons notre première hypothèse qui est : l'évaluation peut intervenir à différents moments de la séquence didactique (début, milieu, fin).

Lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants, produites à la fin de la séquence l'enseignante a signalé toutes les erreurs de grammaire de conjugaison, et d'orthographe qu'elle a rencontrées, et pour les productions écrites d'examen, elle n'a pas signalé les erreurs, mais elle, s'est contentée d'attribuer des notes en fonction du nombre des critères respectés. De ce fait, notre deuxième hypothèse, qui consiste à dire que les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent dans leurs grilles d'évaluation, est infirmée car pendant l'évaluation formative des productions écrites l'enseignante ne s'est pas basée seulement sur les critères qu'elle a fixés, mais elle en a rajouté d'autres en fonction des différents points abordés dans la séquence.

D'après l'analyse des productions écrites, on confirme la troisième hypothèse : l'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction. En effet, parmi les productions écrites que nous avons analysées, nous avons remarqué que l'évaluation des premières productions écrites a aidé quelques apprenants à améliorer leurs productions d'examens. Toutefois, pour atteindre un résultat plus efficace, il ne suffit pas de faire une évaluation, mais on doit accompagner cette dernière par des activités de remédiation, pour permettre aux apprenants de réguler leurs apprentissages.

Dans ce travail de recherche, nous avons également tenté de présenter quelques suggestions qui consistent à accorder plus de temps à la production écrite, à intégrer l'évaluation des productions écrites tout au long de la séquence didactique, ainsi que la programmation des activités de remédiation juste après l'évaluation. Ces dernières seront peut-être utiles afin de réussir l'évaluation des productions écrites, et d'améliorer le niveau de compétence des apprenants en production écrite.

Pour conclure, nous espérons que les concepts définis dans notre travail de recherche, peuvent aider à clarifier la notion d'évaluation, à déterminer la façon

dont chaque enseignant doit évaluer les productions écrites de ses apprenants, et à essayer d'améliorer la compétence écrite des apprenants en fonction des différentes évaluations.

*Références  
bibliographiques*

AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M-T. (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, édition DUNOD.

BISHOP M-F. (2005), « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand », <http://pratiques.revues.org/2120#tocto2n1>, consulté le : 23/12/2014.

CORNAIRE C., RAYMOND P-M. (2006), *La production écrite*, Canada, CLE International.

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

DE LANDSHEERE G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

DE LANDSHEERE G. (1984), *Evaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Bruxelles, édition LABOR.

DOLZ J. « *Production écrite et difficultés d'apprentissage* », [http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb\\_dl=40](http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/?wpfb_dl=40) consulté le : 20/12/2014.

DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, édition ESF.

DUBOIS J. (2002a), *Grand dictionnaire linguistique et science du langage*, Paris, édition Larousse.

DUBOIS J. (2002b), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

DUMONT D. (2006), « Le geste d'écriture-méthode d'apprentissage-cycle1-cycle2 », [www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffNot.asp?CleFiche=1315&Auteur=DUDA&Numr=5](http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/Parcours/AffNot.asp?CleFiche=1315&Auteur=DUDA&Numr=5), consulté le : 03/01/2015.

GERARD F-M. (2013), « *L'évaluation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés* », <http://www.fmgerard.be/textes/regulation.html> consulté le: 23/03/2015.

HADJI Ch. (1990), « *L'évaluation et règles du jeu, des intentions aux outils* ». <http://www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation.html>, consulté le : 23/03/2015.

HADJI Ch. (2009), « *L'évaluation scolaire : d'une conception à une autre* », [www.edufle.net/-évaluation-scolaire-d-une...](http://www.edufle.net/-évaluation-scolaire-d-une...), consulté le : 02/01/2015.

HARFOUCHE F. (2007), *La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère (FLE)*, Thèse de magistère université El Hadj Lakhdar, Batna,  
[http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftheses.univ-batna.dz%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D3592%26Itemid%3D2&ei=r2BmVcnJMMz-Uu7QgWg&usg=AFQjCNemaIw5PJ0gWvfI9rLzaheaCVMamQ&bvm=bv.93990622,d.bGg](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftheses.univ-batna.dz%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D3592%26Itemid%3D2&ei=r2BmVcnJMMz-Uu7QgWg&usg=AFQjCNemaIw5PJ0gWvfI9rLzaheaCVMamQ&bvm=bv.93990622,d.bGg), consulté le 29/04/2015.

LEGENBRE R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation* [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_0370942Y.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0370942Y.pdf) consulté le : 09/04/2015.

MEN. (1998), Programme des classes de troisième des collèges.

MEN. (2006), *Document d'accompagnement de programme de 2ème année secondaire*, Office national d'enseignement et de formation à distance (O.N.E.F.D).

MEN. (2014), Manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> année secondaire.

PELPEL P. (2002), *Se former pour enseigner*, 3<sup>ème</sup> édition entièrement revue et augmentée, Paris, DUNOD.

PERRENOUD Ph. (1989), *Vers une sociologie de l'évaluation*, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1989/1989\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_01.html) consulté le: 25/04/2015.

PIOLAT A. (1982), « *L'écrit et l'oral comme système de production verbal* », thèse de troisième. Cité par Amal BARKAT, mémoire de magistère, l'auto-évaluation dans le programme de 3<sup>ème</sup> année moyenne. 2007/2008. [WWW.umc.edu.dz/theses/francais/BAR985.pdf](http://WWW.umc.edu.dz/theses/francais/BAR985.pdf), consulté le: 09/04/2015.

SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, édition De Boeck.

TAGLIANTE C. (2005), « *Technique et pratique de classes.* », [www.santillanafraancais.com/top/catalogue/materiel-complementaire/tecnica-et-pratique-de-classe/](http://www.santillanafraancais.com/top/catalogue/materiel-complementaire/tecnica-et-pratique-de-classe/), consulté le : 27/12/2014.

# *Table des annexes*

## ***Table des annexes***

**Annexe n° I** : Questionnaire distribué aux enseignants -----p 01

**Annexe n° II** : Grille d'observation -----p 05

**Annexe n° III** : Les productions écrites des apprenants -----P 07

**Annexe n° IV** : Grille d'évaluation -----p 31

**Annexe n° V** : Sujet d'examen -----p 32



**Afin de mener notre recherche universitaire, ayant pour sujet :  
« L'évaluation de la production écrite en classe de FLE », nous vous  
prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.**

Sexe : F  H  Diplôme : ..... Expérience : .....

Age : .....

**1-Le nouveau programme du français a-t-il apporté du nouveau à  
l'évaluation?**

-Oui  -Non

**2-Si c'est oui, en quoi consiste ce changement ?**

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

**3-Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?**

-Essentielle

-Secondaire

-Elle n'a pas d'importance

**4-Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite :**

-Faible

-Moyenne

-Avancée

**5-Quelles sont les difficultés des apprenants à l'écrit que vous rencontrez  
lors de vos évaluations ?**

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

**6- L'évaluation des productions écrites des apprenants est faite par qui ?**

**Justifiez pourquoi ?**

- Par l'enseignant
- Par un autre élève
- Par l'élève lui même
- Ensemble

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

**7- A quel moment se fait l'évaluation de ces productions écrites ?**

- Tout au long de la séquence
- A la fin de chaque séquence
- Autres

**8 -Utilisez-vous une grille d'évaluation ?**

- Oui
- Non

**Pour quelles raisons ?**

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

**9-Quels sont les critères sur lesquels vous vous appuyez ?**

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

**10-Pourquoi vous évaluez les productions écrites de vos apprenants ?**

- Pour aider les apprenants à prendre conscience leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes
- Pour vérifier le niveau des apprenants
- Autres

**Lesquelles ?**

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

**11-Attribuez-vous une note ? Justifiez votre réponse.**

- Oui
- Non

**Justification**

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

**12- Proposez-vous des activités de remédiation ?**

- Oui
- Non

**Pourquoi ?**

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

**13-A quel moment vous proposez des activités de remédiation ?**

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

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

-Oui                       -Non

**15-Que proposez-vous pour réussir l'évaluation des productions écrites tout au long de la séquence didactique ?**

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

**Nous vous remercions pour votre coopération**

**-Grille d'observation des pratiques de l'évaluation formative dans une classe de 4<sup>ème</sup> AM**

<b>Date :</b>	<b>Durée :</b>
<b>Séance :</b>	<b>Objectif :</b>

Les critères Les séances	Le rôle de l'enseignant	Le rôle de l'apprenant	Le type d'activité proposé	Le moment de l'évaluation	L'objectif de l'évaluation
La séance de production de l'oral					
La séance de compréhension de l'écrit					
La séance vocabulaire					
La séance de grammaire					
La séance de Travaux dirigés					
La séance de grammaire					

La séance de conjugaison					
La séance d'orthographe					
La séance d'atelier d'écriture					
La séance de Production écrite					
La séance de Compte rendu de la production écrite					

01

Jeudi 13 Novembre 2014

Amir Rémy

4 AM<sub>2</sub>

### Production écrite

Sujet : Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

C'est très bon

- D'abord, les ordures provoquent plusieurs maladies pour l'homme, comme l'allergie et l'asthme.
- Ensuite, ces déchets présentent un grand danger pour les espèces animales et végétales marines. Alors, ils peuvent disparaître.
- Finalement, cette pollution gâche la beauté du paysage, alors les touristes vont disparaître.

5) - L'expression « la quasi - disparition des gorilles » signifie la disparition presque totale des gorilles. (111)

6) A) Le rapport exprimé par cette phrase est la cause. (1)

B) « Les manchots et les ours polaires risquent de disparaître parce que la banquise se fond. (infinitif fondre) » (2)

7) Un verbe conjugué au conditionnel présent :  
pourraient /  
Son infinitif est : (1) pouvoir

Production écrite :

Peut-on se passer des animaux ? La réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

D'abord, l'homme a besoin des animaux pour l'alimentation. (son corps a besoin de protéines animale - comme les poissons).

Ensuite, l'homme utilise les animaux pour le transport, comme le cheval et l'âne.



Enfin, l'homme fabrique de la peau de quelques animaux plusieurs instruments et de choses importantes pour lui, par exemple, l'utilisation de la peau de tigre pour la fabrication des tapis et rideaux.

En conclusion, les animaux sont très importants pour l'homme mais il faut qu'il les protège.

⑥

Très bien

02

Jeu di 13 novembre 2024

Fredy  
Chrif  
4m<sub>2</sub>

Production écrite

Sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

Tu peux mieux faire !

A. breu

D'abord, les déchets provoquent des maladies dangereuses et mortelles comme l'asthme et le cancer du système respiratoire

par ailleurs, les déchets représentent des menaces pour les espèces animales et végétales marines qui entrent en disparition comme les baleines

enfin, les déchets forment des paysages tristes qui font fuir les touristes

## B/ Production écrite.

- Peut-on se passer des animaux ? La réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.
- D'abord, Les animaux pourraient disparaître à cause de la pêche et la chasse excessives par exemple les pandas, on les chasse pour avoir de vêtements.
- Ensuite, La disparition de certaines espèces animales représente un grand danger pour l'homme comme les chats qui chassent les souris et les petits serpents.
- Enfin, "Albert Einstein" dit : Si l'abeille venait à disparaître, l'homme a cinq ou six ans pour vivre.
- La disparition de certaines espèces animales et végétales son principal responsable est l'homme.

03

Herkou  
Mamel  
4AM

jeudi, 13 Novembre, 2014

Production écrite :

Sujet : Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

A l'oreille

Le développement :  
déchets

D'abord, les <sup>↑</sup> sont un grand problème parce qu'il provoquent plusieurs maladies comme l'allergie,

t'as utilisé  
le même  
argument  
(idée)

Par ailleurs, les déchets présentent un grand danger pour les animaux marins, d'ailleurs, ils peuvent disparaître.

Enfin, la faune et la flore marines sont menacées d'extermination causée

6/ Le rapport exprime cette phrase - La cause

B/

7/ Le verbe - pourraient

son infinitif - (pour) pouvoir

Production écrite :

D'abord, les animaux sont très magnifiques

et pour les animaux sont très utiles à

l'homme et nous devons les protéger pour

plusieurs raisons.

Par ailleurs, l'homme entraîne la quasi

des goulles, il modifie les zones est

menace réelle sur l'équilibre, est espèces  
animales et végétales

Enfin, Les animaux sont très  
végétales est magnifique dans la vie.

04

Huracai Amel

Jeudi 13 novembre 2014

4<sup>Ma</sup>

Production écrite

Sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

Notes

- D'abord, les déchets provoquent des maladies dangereuses comme cancer de <sup>la</sup> peau, il dégage gaze toxique. Par ailleurs, il présente des menaces pour les espèces animales et végétales marines.

- Enfin cela touche aussi sa beauté

Beaucoup de fautes d'orthographe

Il manque les explications,

les exemples !

## B / Production écrite.

## Introduction:

Peut-on se passer des animaux? la réponse est

évidemment non. Les animaux sont très utiles à

l'homme et nous devons le protéger pour

plusieurs raisons.

## Le développement:

D'abord le animaux non de responsable de la base est provoqué de déséquilibre naturel

Par ailleurs, le animaux il non don la base naturel l'homme est responsable de disparition de animaux est provoqué de déséquilibre naturel

enfin: l'homme se le sel qui devient a déséquilibre naturel est le réchauffement climatique est modifie les zone de répartition.

## La conclusion:

ainsi, la disparition de certaines espèces animal est provoqué de déséquilibre naturel est l'homme si le responsable de cette situation il faut la protéger.



05

jeudi 13 novembre 2014

Production écrite

Sujet :

Rédige et développe en utilisant  
des arguments convaincants pour justifier  
le point de vue de ce vacancier.

Nom : Moukoub

prénom : Abdelrezak

classe : 4M2

Moyens

D'abord, les habitants de la mer sont à la cause de cette maladie par ce qu'il jette des ordures un peu par tout

en effet, il provoque des maladies dangereuse il présente des menaces pour les espèces animale et végétale.

enfin, certains déchets ont une action immédiate, très nocive pour l'environnement parce que exemple :

pas convaincant

6A Le rapport ex. prime par cette des phrase est: la cause (7)

6B les membres de disparaitre parce que la banque est entrain d'effondrer (8)

7) (pourraient) le verbe conjugué au conditionnel présent est pourrarent le infinitif est duver (10)

B) Production écrite:

1) peut on se passer des animaux? la réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

Aluti 13 novembre 2014

Outages

Production écrite

Mustafa Mustapha

4M2

Sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

A. Ben

D'une part, cette pollution des plages avec ses répandus déchets provoque des dangereuses maladies comme l'asthme, le cancer et l'érythème et l'allergie.

D'autre part, ils sont (les déchets) des menaces pour la faune et la flore marines. Ils ont fait la fuite de nombreuses espèces comme le poisson chat.

D'autre côté, ils ont fait la fuite des vacanciers et les touristes et menacent les petites espèces.

61-

les manchots et les ours polaires risquent de disparaître à cause de la fonte de la banquise.

a) le rapport exprimé par cette phrase : la cause (1)

b) les manchots et les ours polaires risquent de disparaître / pour cause :  
 la fonte et la banquise  
 prop. principale / prop. subordonnée

7) un verbe conjugué : pourraient

son infinitif : pouvoir (1)

B) production écrite :

les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons :

• D'abord, l'homme est le seul responsable de les animaux

qui en favorise la disparition. en effet la construction des

usines qui dégage des fumées et des déchets sont à la cause

de la pollution de l'air et la disparition des animaux.

• ensuite, les organisations mondial pour la protection de

l'environnement ont trouvé les solutions par sens si sensibiliser

les citoyens par leur donne des conseils par exemple jeter

leur déchets dans les poubelle et de nettoyer leur environnement

pour ne soit pas polluer.

enfin, si nous réussissons de garder notre environnement propre il n'aurait pas des animaux qui des paré. il aura des merveilleux paysage naturels. et on gardera la bon santé de notre planète.

• aussi, la disparition de certaines espèces animales et végétales par ce que une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes.

~~Hors sujet~~ (1)

امضاء الولي:

ملاحظات الأستاذ (ة)

07

Jeudi

N. dim

4.11.22

jeudi 13 novembre

Production écrite

Qu'est le sujet de la  
production écrite ?

insuffisant

Les vacanciers polluent les plages avec leurs déchets, cela est visible tout pour plusieurs raisons

• D'abord les ordures provoquent des maladies mortelles comme le cancer des fumeurs les malades de pneumonie suivent ses déchets et il présente des menaces pour les espèces animales est végétales marines par exemple les dauphins et les balines

• en fait elles sont tout bueves les touristes et certains déchets ont une action immédiate.



Production écrite :

Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

D'abord, l'homme est une menace pour la biodiversité et cela pour plusieurs raisons parce qu'il a détruit des écosystèmes abritant des espèces animales et végétales.

Ensuite, il a détruit certaines espèces, ainsi épuiser tous les stocks de poissons et de crustacés consommés par l'homme.

Enfin, le réchauffement climatique modifie les zones de répartition de certaines espèces et menace les équilibres naturels. Comme la disparition. Ainsi, la disparition de certaines espèces animales et végétales est une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes.

08

jeudi 13 novembre 2014

Bektache  
Eliza  
4 M<sub>2</sub>

## Production écrite:

Sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de le vacancier.

- D'une part, les ordures provoque des maladies dangereuses. En effet, les maladies respiratoires et le cancer et les maladies de la peau.

Pour

- Par ailleurs, les ordures présente des menaces pour les espèces animales et végétales marines comme les poissons et la tortue marine.

Le verbe s'accorde toujours avec son sujet.

- Enfin, les ordures gâche la beauté du paysage. par exemple, Elle constituer des montagne avec des ordures incorrecte.

5/ l'expression « la quasi-disparition des goâilles » signifie-t-elle : la disparition complète des goâilles.

6/ le verbe « exprime par cette phrase est : la cause »

production animale

peut-on se passer des animaux? la réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

D'abord, lorsque on protège les animaux nous nous protégeons nous-mêmes. En effet les animaux et les hommes dépendent étroitement parce que on se nourrit de leur viande et leur lait.

ensuite, lorsque on tue les animaux, on va cause

un menace pour l'équilibre naturel, et liebre il vas  
monter en grand nombre

enfin, lorsque les animaux disparaître la nature vas  
perdre sa beauté & magnificence

Ainsi, la disparition de espèces animales represent une  
menace pour l'équilibre naturel, l'homme si le lui  
de soulet responsable de cette situation nous devons  
reagir vite pour préserver les animaux, avant qu'il  
ne soit trop tard

C'est bien. Continue!

09

Maouche  
Melissa  
4 M<sub>2</sub>

jeudi 13 Novembre 2014

Production Ecrite:

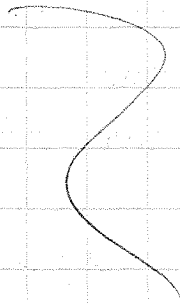
sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

Le développement

D'abord, les ordures jetées dans la mer sont très dangereuses. Elles présentent une menace à la santé humaine car elles provoquent des plusieurs maladies, comme les maladies respiratoires.

Ensuite, les déchets sont la plus dangereuse cause de la disparition des espèces animales et végétales marines, comme la baleine (qui est provoqué par ce danger là).

Enfin, ces déchets là menacent  
notre environnement parcequ'elles  
gâchent la beauté des plusieurs  
paysages naturels donc elles font  
fuir les touristes.



III / Le verbe conjugué au conditionnel présent est:  
pourraient  
\* Son infinitif est: pouvoir

B) Production écrite:

D'abord, les animaux sont utilisés pour le transport comme les chevaux, les ânes.

Ensuite, les animaux comme les vaches utilisés pour la viande et le lait.

Enfin, les bêtes par exemple les chiens utilisés pour la chasse, et les autres chiens pour le plaisir.

Aussi, les animaux sont très utilisés par l'homme il faut les protéger, et son disparition présente des problèmes pour l'homme.

5

Quadi Gaia 4M<sub>2</sub>Judi 13 novembre 2024Production écrite :

sujet : Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

Assez bien.

En premier lieu, les déchets qui sont jetés partout provoquent des maladies respiratoires comme l'asthme et des allergies pour la peau.

En deuxième lieu, les déchets polluent l'environnement et causent des produits chimiques.

En dernier lieu, les touristes ne sont pas bien organisés.

Ce n'est



7. Un verbe conjugué au conditionnel présent  
est: pourraient.

(1)

- son infinitif : pouvoir

B/ Production écrite.

Peut-on se passer des animaux ? La réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

D'une part, Les animaux font partie de l'environnement donc, il leur faut la préserver. Par exemple, si les animaux viennent à disparaître, l'homme disparaît.

Par ailleurs, les animaux sont une source de l'alimentation comme le lait, la viande...

Enfin, les animaux sont une richesse inépuisable.

En effet, on fabrique des chaussures, et des vêtements et des montures avec la peau de l'animal.

(4)

En conclusion, que les animaux présentent une richesse inépuisable. donc il faut la préserver, sensibiliser et faire conscience des hommes de l'importance de ces animaux, pour l'homme, la planète, et pour l'équilibre naturel.

Klefo  
Nissine  
4M<sub>2</sub>

Jeudi 13 novembre 2014

Production écrite

Sujet : Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

D'abord, Les déchets il provoquent plusieurs des maladies dangereuses. Comme l'asthme.

Moyen

Par ailleurs, Les ordures présentent un grand danger pour les espèces animales et végétales marines.

Enfin, Les déchets représente un énorme danger pour

### B) production écrite :

Peut-on se passer des animaux ? la réponse est évidemment non. les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons :

D'abord, les animaux sont très utiles pour l'homme par exemple l'âne est très utile pour transporter des objets qui sont lourds.

Ensuite, si les animaux vont disparaître la chaîne alimentaire va se déséquilibrer. par exemple si le serpent va disparaître le rat et les grenouilles seront en grand nombre et les aigles ~~ne~~ vont pas trouver des serpents à manger.

Ainsi, l'homme doit protéger les animaux par exemple il les soigne.

Enfin, si la faune disparaît la biodiversité sera dévastée.

(3)

12

Hammou Khuled UM

Jeudi 13 Novembre 2014

Production écrite:

Travail  
moyen.

Sujet: Rédige ce développement en utilisant des arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier

\* D'abord, Les déchets de la plage provoquent des maladies dangereuses

Comme Les maladies respiratoire, le cont de la peau, etc.

Qu'est-ce que les ordures présentent des menaces pour le connectif ?

les espèces animal et végétal par exemple

la disparition des les coquilles, et des tortues, les coquillages

Enfin, les déchets, <sup>ce</sup> fait guir les  
touristes

le verbe s'accorde toujours  
avec son sujet.

Le verbe au conditionnel présent est, pourraient  
son infinitif: pouvoir. (1)

### Production écrite:

Peut-on se passer des animaux? La réponse est  
évidemment non. Les animaux sont très  
utiles à l'homme et nous devons les protéger pour  
plusieurs raisons.

D'une part, nous devons les protéger parce que  
nous en protégeons comme les oiseaux, si ils disparaissent ils  
va avoir de grande quantité d'insectes et de cadavres.

D'autre part, nous devons les protéger pour qu'on  
profite de leurs bienfaits comme le lait, la viande.

Enfin, il faut les protéger de la  
pollution pour qu'ils nous protègent des voleurs  
ou les mafiateurs mafias comme les chiens.

En conclusion, il faut les protéger  
des différents maux comme la chasse et la pollution  
pour nos raisons.

4

إمضاء الوالي:

ملاحظات الأستاذ (ة)

# Atelier d'écriture



Pour  
t'aider

## Noms

déchets  
plage  
estivant  
maladies  
poubelle  
pollution  
environnement  
impact  
écocitoyenneté  
gestes  
civisme  
propreté  
...

## Verbes

jeter  
polluer  
dégrader  
salir  
souiller  
ramasser  
trier  
préserver  
protéger  
prévenir  
...

## Adjectifs

sale  
pollué  
jonché  
négatif  
nocif  
responsable  
sain  
...

Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production

Critères de réussite	moi	mon camarade	mon professeur
J'ai trouvé trois arguments convaincants.			
J'ai classé les arguments du moins important au plus important.			
J'ai employé des connecteurs logiques pour enchaîner ces arguments.			
J'ai utilisé le vocabulaire de la mer et de la pollution.			
J'ai employé des phrases de type déclaratif			
J'ai employé le présent et/ou le futur simple de l'indicatif.			
J'ai ponctué ma production.			
J'ai vérifié mon orthographe et soigné mon écriture.			



*Je réécris mon texte  
pour l'améliorer.*



TEXTE :

*L'homme est une menace pour la biodiversité et ce pour plusieurs raisons.*

D'abord, parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces animales et végétales. Par exemple, la surface couverte par les aménagements routiers est supérieure à celle des espaces protégés.

Ensuite, il a surexploité certaines espèces. La pêche et la chasse excessives pourraient ainsi épuiser tous les stocks de poissons et de crustacés consommés par l'homme et entraîner la quasi-disparition des gorilles.

Enfin, le réchauffement climatique modifie les zones de répartition des espèces et menace les équilibres naturels. Les manchots et les ours polaires risquent par exemple de disparaître, à cause de la fonte de la banquise.

Ainsi, la disparition de certaines espèces animales et végétales est une menace réelle sur l'équilibre des écosystèmes. L'homme étant le principal responsable de cette situation, nous devons réagir vite.

D'après F.CHAPOTON.

A/Questions de compréhension et du fonctionnement de la langue : 13pts.

- 1/ Combien de parties comporte ce texte ? Combien y'a-t-il de paragraphe dans la 2<sup>ème</sup> partie ? 1pt
- 2/ Quelle est la thèse soutenue dans ce texte ? 2pts
- 3/ Combien d'arguments sont-ils utilisés pour justifier la thèse ? Par quels connecteurs sont-ils introduits ? 3pts
- 4/ L'auteur donne des exemples pour renforcer ses arguments. Relève deux exemples. 1.5pts
- 5/ L'expression « La quasi-disparition des gorilles » signifie-t-elle : La disparition complète des gorilles ? Ou la disparition presque totale des gorilles ? 1.5pts
- 6/ « Les manchots et les ours polaires risquent de disparaître à cause de la fonte de la banquise »  
 A / Quel est le rapport exprimé par cette phrase ? 1pt  
 B / Exprime ce même rapport dans la phrase ci-dessus pour obtenir une proposition subordonnée. 2pts
- 7 / Relève du texte un verbe conjugué au conditionnel présent puis donne son infinitif. 1pt

B/Production écrite. 7pts.INTRODUCTION :

Peut-on se passer des animaux ? La réponse est évidemment non. Les animaux sont très utiles à l'homme et nous devons les protéger pour plusieurs raisons.

Consignes /

Rédige les deux parties manquantes (le développement et la conclusion)  
 Le développement doit contenir trois (03) arguments illustrés par des exemples.