

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère De l'Enseignement supérieur Et De La
Recherche Scientifique
Université ABBES LAGHROUR KHENCHELA

Faculté : Lettres et Langues

Département : Littérature et Langue Française

Spécialité : Langue Appliquée

**Le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de
la compétence de l'écrit en classe du FLE**

*Cas des élèves de 2^{ème} année secondaire
au Technicum Soufi Abd El Hafidh-Kais-*

**Mémoire Présenté au Département et
Langue Française**

Pour l'obtention du Diplôme de Master

**Présenté par :
Kacha Khemissi**

**Dirigé par :
M. Hanachi Hamza**

**Devant le jury composé de :
M.Krazi Nacer (M.A.A) : Président de jury
M.Mansouri Yacine (M.A.A) : Examineur**

**Année Universitaire :
2016/2017**

Remerciements

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui m'ont soutenu durant la réalisation de cet humble travail de recherche.

- *Mon directeur de recherche Monsieur Hanachi Hamza pour la confiance et l'aide qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire.*

- *Les membres de jury qui ont bien voulu examiné ce travail.*

- *Mme Behafsi Dallila pour ses orientations et ses précieux conseils.*

- *Mention particulière pour mes collègues et mes élèves.*

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A mes parents, mes frères et mes sœurs.

A ma petite famille.

A mes amis : Djamel, Malek, Abdou, Aissa

A mes élèves de 2A08

Table de matières

Introduction générale

Chapitre 1 : La notion de l'évaluation

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 10 |
| 1. Qu'est-ce qu'évaluer ?..... | 10 |
| 2. L'évaluation | 10 |
| 3. Les différents types d'évaluation | 10 |
| 3.1. Grands prototypes..... | 10 |
| 3.1.1. L'évaluation prospective ou pronostique..... | 11 |
| 3.1.2. L'évaluation formative..... | 11 |
| 3.1.3. L'évaluation sommative..... | 11 |
| 3.2. Autres types..... | 11 |
| 4. Le cadre théorique..... | 11 |
| 4.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative..... | 11 |
| 4.2. Le cognitivisme..... | 12 |
| 4.3. L'approche par les compétences..... | 12 |
| 4.4. L'approche communicative | 13 |
| 5. L'évaluation comme processus de régulation..... | 13 |
| 5.1. Les fonctions de l'évaluation..... | 13 |
| 5.2. Les outils de l'évaluation..... | 14 |
| 5.3. Les deux catégories de l'évaluation..... | 15 |
| 5.4. L'autoévaluation..... | 15 |
| Conclusion | 16 |

Chapitre 2 : La didactique de l'évaluation de l'écriture

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 18 |
| 1. L'expression écrite dans la didactique du FLE..... | 18 |
| 1.1. Point de vue didactique..... | 18 |
| 1.2. Le contexte pédagogique..... | 18 |
| 1.3. L'approche communicative..... | 19 |
| 2. Qu'est-ce qu'écrire en langue étrangère ?..... | 19 |
| 2.1. Modèles des opérations mentales qui présideraient à la production de textes..... | 19 |
| 2.2. Le contexte de production..... | 19 |
| 2.2.1 Initiation à l'écrit..... | 20 |
| 2.2.2 Etablir une progression..... | 20 |
| 2.2.3 Etablir une liste des types d'écrits..... | 20 |
| 2.2.4 Utiliser les écrits littéraires..... | 21 |
| 2.2.5 La consigne | 21 |
| 3 les spécificités de l'écrit..... | 21 |
| 3.1. L'absence d'un face-à-face..... | 21 |
| 3.2. La situation du scripteur..... | 21 |
| 3.3. L'angoisse de la page blanche..... | 22 |
| 3.4. Le transfert de compétences..... | 22 |
| 3.5. L'immaturation dans l'écriture..... | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 4. L'expression écrite dans l'unité d'apprentissage | 22 |
| 4.1. L'enseignement/apprentissage au secondaire | 22 |
| 4.2. La production écrite au secondaire | 22 |
| 4.3. Procédure et déroulement de l'activité d'expression écrite | 23 |
| 4.4. Capacités et objectifs de l'écrit dans la discipline | 25 |
| 5. L'évaluation de l'expression écrite. | 25 |
| 5.1. La grille d'évaluation | 25 |
| 5.2. Les critères d'évaluation | 26 |
| 5.3. La correction des productions écrites guidées | 26 |
| Conclusion | 27 |
| Chapitre III : Analyse des données et les résultats obtenus. | |
| Introduction | 29 |
| 1. Objectifs de la recherche | 29 |
| 2. Présentation et analyse du corpus | 29 |
| 2.1. Le public | 29 |
| 2.2. La collecte des données | 29 |
| 2.2.1. La consigne | 29 |
| 2.2.2. Le plan | 29 |
| 2.3. Analyse et interprétation des données | 30 |
| 2.3.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants du secondaire | 30 |
| 2.3.2. Commentaire | 31 |
| 2.3.3. Analyse des copies des élèves | 32 |
| 2.3.4. Interprétation | 32 |
| 3. Soutenir une thèse. | 33 |
| Conclusion Générale | 37 |
| Références bibliographiques | 39 |
| ANNEXES | 41 |

*Introduction
générale*

Introduction générale

La langue française étant une langue écrite et orale offre plusieurs perspectives pour son apprentissage et son application en classe de langue.

L'une de ces perspectives est l'écriture (production écrite) qui constitue l'objectif pédagogique ultime dont l'évaluation et la problématique sont l'objet de notre recherche.

La production écrite est une activité dont l'évaluation a des répercussions sur le parcours scolaire de l'apprenant.

Il ne peut y avoir un apprentissage sans écrit, comme on ne peut pas concevoir un apprentissage sans évaluation de cette compétence.

Il faut admettre aussi que l'apprentissage se construit, s'échafaude et se consolide par l'évaluation.

La valeur de l'écrit est déterminée par l'évaluation. Cette dernière ne peut être déterminante que par la valeur même de l'écrit.

Notre thème se veut une étude sur l'évaluation en général et de l'évaluation de la production écrite en particulier des apprenants de 2^{ème} année secondaire.

En générale, l'évaluation est un moment essentiel à l'issue de tous processus de formation (leçon, fin d'un programme, examen...). Elle permet de mesurer, c'est-à-dire de porter un jugement de valeur sur un travail ou un projet donné.

L'évaluation est omniprésente aussi bien dans la vie de tous les jours que dans les domaines spécialisés (gestion, économie, sport, éducation...).

L'évaluation pourrait être considérée comme la réponse la plus pertinente à la demande actuelle de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant. Ainsi, Robert GALISSON affirme que :

« Quoi qu'il en soit, il y a tout lieu de penser que l'évaluation formative sera au centre des activités de recherches en didactique dans les prochaines années, parce que des progrès qu'elle accomplira dépend l'avenir d'une pédagogie qui veut faire de l'apprenant un être autonome, maître de son éducation...et de son destin ! »¹

Plusieurs travaux de recherche ont fait l'objet d'étude et d'analyse des productions écrites d'apprenants en classe de langue, notamment en langue française. Ces études se sont intéressées tout particulièrement à l'évaluation de l'écrit. Cela ne cesse de soulever des interrogations notre attention et d'attiser notre curiosité.

On constate que, la plupart des enseignants proposent ou demandent aux apprenants de faire des productions écrites, mais ces enseignants ne corrigent pas ces productions c'est-à-dire l'enseignant n'évalue pas ; bien que l'évaluation est un acte primordial dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

La présente étude a pour objectif de comprendre les tenants et les résultats de cette pratique pédagogique (l'évaluation) et comprendre son impact sur l'appropriation de la compétence des apprenants à l'écrit.

¹ Robert GALISSON « *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme* ». Ed. Clé International. Paris. 1980. p. 73

Introduction générale

D'une part, nous nous intéressons dans ce travail aux insuffisances, carences et lacunes caractérisant les écrits des apprenants. Nous tenterons par ailleurs de comprendre et d'entrevoir des solutions à ces insuffisances.

Notre problématique est : Quelle place doit occuper l'évaluation dans le processus de

L'apprentissage et comment doit-elle se faire et dans quel but ? Est-elle impérative et au centre de l'apprentissage pour l'amélioration de la compétence de l'écrit chez l'apprenant du FLE ?

Nous avons répondu à cette problématique par les hypothèses suivantes :

-L'évaluation des traces écrites des apprenants à travers l'élaboration des grilles d'évaluation établies par l'enseignant bien communiquées aux apprenants pourrait aider et faire progresser la compétence de la production écrite des apprenants.

-Par ailleurs, l'acte de l'évaluation à travers une stratégie méthodologique efficace compatible aux objectifs pédagogiques pourrait améliorer la compétence de l'écrit de l'apprenant de la 2AS.

Pour entamer cette recherche, nous avons opté pour deux pistes :

La première est analytique qui consiste à analyser les productions écrites des élèves et la seconde est l'enquête par le biais du questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement du français au secondaire.

Notre corpus, nous l'avons fait avec les élèves de 2AS comme échantillon, ceux du Technicum de Soufi Abd El Hafidh à Kais.

Ce travail comporte trois chapitres : le premier est réservé au concept de l'évaluation, ses types et ses fonctions et son effet sur la production écrite.

Puis, dans le second, nous avons cerné la notion de la production écrite au secondaire et réciprocity vis-à-vis l'évaluation.

Quant au troisième chapitre est globalement consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats du travail du terrain.

Nous clôturons cet humble travail par une conclusion générale qui représente l'aboutissement de notre recherche en exposant les résultats qui ont confirmé nos hypothèses de départ.

Chapitre I

La notion de l'évaluation

Introduction

Depuis l'instauration de l'enseignement fondamental qui a accompagné la refonte du système éducatif algérien, l'évaluation a pris un nouvel épanouissement en tant qu'une activité à part entière ancrée dans la culture de la recherche et l'évolution des apprentissages.

De son intervention au domaine pédagogique étant donné qu'elle permet aux enseignants la perception des performances des élèves en mesurant leurs capacités et les réguler pour un apprentissage/enseignement meilleur et réussi.

1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Définitions:

- « Porter un jugement sur la valeur de »
- « Calculer, chiffrer, fixer approximativement, estimer, apprécier »

Autres définitions :

- « Evaluation : action d'évaluer ; la quantité évaluée »
- « Evaluer :(lat. Valère, valoir) déterminer la valeur, le prix, l'importance de quelque chose »

2. l'évaluation

« Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère(s), quels que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement. » Noizet [20]

Selon Y. Albernot, « l'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme ».

Une définition de l'évaluation

L'évaluation est un processus qui vise à quantifier et/ou qualifier un système grâce à toute information nécessaire à la construction de critères permettant d'appréhender au mieux l'atteinte de l'ensemble des objectifs concernant ce système et jugés pertinents dans le cadre d'une activité plus large mais identifiée au préalable.

Le cadre européen commun de référence (2012), qui a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, précise :

« On entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en oeuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôles en évaluation contenue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient

être considérées comme un test. L'évaluation est un terme plus large que contrôle. »¹

3. Les différents types d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes

3.1. Grands prototypes

Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toute formation, quelques fois bien séparées, quelques fois mêlées ; elles permettent de vérifier non

¹- conseil de l'Europe, cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, paris, Didier, 2007.

seulement le passage d'un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette transformation : elles donnent des informations sur comment s'est effectué le passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué.

3.1.1. L'évaluation prospective ou pronostique

Orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. A partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientations scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelques fois à situer.

3.1.2. L'évaluation formative

Centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant.

L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score.

C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

3.1.3. L'évaluation sommative

Portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une séquence d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

3.2. Autres types

Il existe, cependant, d'autres façons d'envisager l'évaluation qui se définissent à partir d'autres traits distinctifs et qui peuvent être incorporées aux trois grands types pour y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou les capacités à évaluer.

L'évaluation interne / externe / continue / ponctuelle / direct / indirecte / de la performance / des connaissances / normative / critériée.

4. Le cadre théorique

4.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3ème AS comme ses prédécesseurs (1ère et 2ème AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de

l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- * Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- * Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- * L'opacité ou la transparence d'un texte,
- * Le degré d'objectivation du discours,
- * La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire), l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- * La compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
- * La compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
- * La compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

4.2. Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- * Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- * L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- * Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- * Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses

4.3.L'approche par les compétences

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

4.4. L'approche communicative

A la précédente conception minimaliste de l'enseignement des langues qui, sous l'égide de l'enseignement fonctionnel s'appuyait sur les potentialités communicatives de la langue avec **Un Niveau-Seuil**, s'est progressivement opposée une approche maximaliste en proposant aux apprenants d'acquérir une véritable compétence de communication qui intègre quatre types de composantes que **Sophie Moirand** définit ainsi :

- une composante **linguistique** : « c'est-à-dire l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »

- une composante **discursive** : « C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » ;

- une composante **référentielle** : « C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation » ;

- une composante **socioculturelle**, « C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (**Moirand. S. 1982**).

5. L'évaluation comme processus de régulation

Le concept d'évaluation est replacé ici dans une problématique d'intégration au processus d'enseignement/apprentissage et s'inscrit dans une stratégie capable de prendre en charge, de façon continue, ses résultats à des fins de remédiation et de régulation.

Il existe plusieurs modalités d'application du processus de régulation:

- **la régulation rétroactive** : elle consiste à cibler, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes qui entravent le processus de maîtrise des compétences afin d'envisager les activités de remédiation pertinentes.

- **La régulation interactive** : elle s'intègre dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle vise à effectuer des prises d'informations fréquentes pour répondre aux besoins émergents des élèves ou mettre en évidence des succès particuliers réalisés en cours de processus.

- **La régulation proactive** : elle a pour fonction de recueillir de l'information grâce à l'observation des élèves pendant le déroulement des apprentissages et à l'interpréter dans le but de repérer les difficultés dues à l'inadéquation des démarches d'enseignement ou des outils didactiques proposés et permettre à l'enseignant d'adapter ses interventions pour réguler la progression de l'apprentissage.

5.1. Les fonctions de l'évaluation

Le contexte actuel de réaménagement et de transition épistémologiques généré par le renouvellement des programmes scolaires nous invite à un réexamen des fonctions traditionnelles de l'évaluation et à la recherche de voies appropriées pour asseoir l'évaluation dans le nouveau modèle pédagogique qui fonde l'apprentissage sur le développement des compétences ; ce concept étant défini comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème significative appartenant à une famille de situations (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ;

Perrenoud, 1997 ; Fourez, 1999 ; De Ketele, 2000, 2001 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Scallon, 2004 ; Gérard, 2005).

La notion de ressources est certes au centre de la compétence mais il ne suffit pas de « convoquer » des ressources pour prétendre développer ou évaluer des compétences.

Pour ce faire, l'apprenant confronté à diverses situations-problèmes appartenant à la famille caractéristique de la compétence, doit pouvoir identifier les ressources nécessaires, les mobiliser et les organiser entre elles pour résoudre la situation.

Ces ressources regroupent à la fois des ressources internes à la personne (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles...) et des ressources externes qui concernent des ressources matérielles (banque de données, textes, outils...), des ressources sociales (relations, environnement socio-culturel...) et des ressources procédurales (algorithmes, techniques, méthodes...)

(Gérard et Brabant, 2004).

Par conséquent, l'évaluation ponctuelle ne doit plus être circonscrite à l'administration d'épreuves ou des tests de contrôle des connaissances au terme des séquences d'enseignement- apprentissage

et où l'élève est appelé à restituer des contenus mémorisés d'une discipline donnée ou appliquer mécaniquement des algorithmes de résolution d'exercices. Evaluer, dans l'optique des compétences, consiste à intégrer l'acte évaluatif au processus d'enseignement apprentissage et à soumettre régulièrement à l'apprenant, à des fins certificatives, des situations complexes nécessitant de sa part une production elle-même complexe pour résoudre la situation.

L'évaluation va, dès lors, être ramenée à deux fonctions essentielles:

– une **fonction d'aide à l'apprentissage** présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir pour soutenir l'élève dans le processus d'acquisition de connaissances et le développement de ces compétences ; cette évaluation dite formative joue un rôle de régulation aussi bien au niveau de l'élève en lui facilitant l'ajustement de ses stratégies d'apprentissage qu'au niveau de l'enseignant en le soutenant dans l'adaptation de son intervention pédagogique aux données réelles de la classe ;

– une **fonction de reconnaissance des acquis** de l'élève présente lorsque l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences à la fin d'une séquence d'apprentissage, d'une année ou d'un cycle ; cette évaluation dite certificative permet à l'enseignant de réaliser le bilan des apprentissages en considérant l'ensemble des éléments d'appréciation pertinents sur les performances des apprenants

5.2. Les outils de l'évaluation

Dans la pratique, les outils méthodologiques ont connu une grande diversification, L'approche communicative ayant fortement contribué à concevoir de nouveaux instruments plus adaptés aux objectifs qu'elle a mis à jour. On peut relever les instruments suivants :

- Le questionnaire à choix multiple.
- Les questions fermées.
- Le texte lacunaire ou à trous.
- Le test de closure.
- Le test d'appariement.
- Le questionnaire à réponses ouvertes.

- Le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée.
- Les activités d'analyse et de synthèse: le résumé, le compte rendu, et la synthèse de documents.

5.3. Les deux catégories de l'évaluation

L'évaluation des acquis des élèves doit tenir compte de ces deux catégories d'apprentissages : tant les ressources que les compétences doivent être maîtrisées par les élèves, et il importe d'évaluer celles-ci afin de s'assurer que les élèves les maîtrisent réellement. Les deux catégories d'apprentissages feront l'objet d'évaluations distinctes :

- l'évaluation des ressources s'effectuera à travers des épreuves d'évaluation relativement classiques, portant sur des objectifs particuliers, tout au long des apprentissages ponctuels. La manière de corriger ces épreuves consistera à déterminer si l'élève a répondu correctement aux questions posées et à identifier de cette manière quelles ressources sont maîtrisées ou non.

- l'évaluation des compétences se réalisera en proposant aux élèves des situations complexes à résoudre seuls. Ces situations permettront de mobiliser les ressources apprises, ce qui signifie que l'élève devra – pour résoudre la situation – identifier dans tout ce qu'il a appris les ressources dont il a besoin et les organiser entre elles pour résoudre la situation. Pour corriger ces épreuves, il n'est pas possible de se contenter de vérifier si l'élève a «bien» répondu ou non. On utilisera des «critères» qui sont différents regards qu'on peut porter sur la production de l'élève pour savoir si elle correspond à ce qui est attendu, et détecter les difficultés rencontrées par l'élève. Par exemple, on se demandera si l'élève a bien compris ce qu'on attendait de lui, si sa réponse est pertinente par rapport à la situation proposée, même s'il a commis des erreurs d'orthographe, etc. Mais on se demandera aussi s'il a utilisé correctement les outils de la discipline, c'est-à-dire s'il n'a pas fait d'erreurs d'orthographe, même si sa réponse n'est pas tout à fait pertinente par rapport à la situation.

5.4. L'autoévaluation

L'évaluation doit comporter aussi des situations qui favorisent le développement des capacités métacognitives chez l'apprenant.

Entraîner l'élève à l'autoévaluation consiste à l'amener à adopter une attitude réflexive et à porter un jugement personnel sur la maîtrise de ses ressources, de ses stratégies d'apprentissage et de ses démarches de réalisation et à envisager la régulation de sa progression individuelle en vue de la résolution des situations-problèmes posées.

L'élève est ainsi amené à s'auto évaluer continuellement. Il apprend à se connaître et à se comparer, à savoir quels cheminements aboutissent à des résultats et pourquoi.

La psychologie cognitive a montré depuis longtemps la relation étroite qu'entretient cette fonction qui intègre des phases de rétroaction, d'objectivation et de métacognition avec la motivation scolaire, le renforcement de la persévérance dans l'effort et de l'autonomie de l'élève qui constituent, entre autres, des facteurs de réussite scolaire.

Conclusion

A travers le premier chapitre nous avons tenté à cerner le concept de l'évaluation et ses corrélations et son impact pédagogique et sa présence tout au long de l'action d'apprentissage/enseignement pour la rendre facile en FLE.

Elle place l'apprenant au cœur de son apprentissage et elle est la seule manière de respecter les processus d'apprentissage : moment formateur non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant - qui grâce à ces manières de faire- apprend à se taire pour-tout en restant la référence absolue de sa classe-donner à celui qui apprend la place la plus active possible.

Chapitre II

La didactique de l'évaluation de l'écriture

Introduction

L'acte pédagogique d'enseignement/apprentissage dans l'ensemble de ses perspectives vise à installer diverses compétences principales en FLE notamment celle de la production écrite qui se présente en tant objet sérieux de l'évaluation.

A travers les avancements et les réalisations dans le domaine de l'écrit en langue étrangère. La production écrite s'est placée en amont des recherches, ce qui a permis la valorisation davantage de l'acte d'évaluation dans le cadre didactique du FLE.

1. L'expression écrite dans la didactique du FLE

La didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris, cependant, un essor, nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineures : il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle. Il serait opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories, notamment typologiques, pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe. La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle. Nous n'évoquerons ici que les principaux paramètres et les composantes spécifiques qui interviennent dans l'apprentissage de l'écrit et renvoyons aux pages précédentes pour compléter l'aperçu sur la production.

1.1. Point de vue didactique

Ecrire, c'est travailler la pensée, ce n'est pas transcrire la parole en adoptant diverses stratégies :

- a) Sélection et organisation des connaissances : proposer des idées en fonction de la situation de communication (visée globale du texte).
- b) La mise en texte : c'est la représentation et la structuration de ces idées dans une suite de phrases relationnelles en prenant en compte leur progression thématique et leur cohésion.
- c) La mise en mot : c'est le travail et l'investissement lexical.

1.2. Le contexte pédagogique

C'est une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs, le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves pour aboutir à une réalisation concrète. Elle permet d'intégrer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans chaque séquence d'apprentissage. L'apprenant est appelé d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses pour résoudre une situation problème ou une tâche. Quant à l'enseignant a le rôle de régulateur, d'accompagnateur, de guide, de personne ressource mais aussi d'évaluateur et de garant de contrat.

1.3. L'approche communicative

L'enseignement du français dans le secondaire algérien s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. Dans les instructions officielles, les objectifs du français visent à faire de l'élève « un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, les

entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociales » (Programme juin, 1995, p. 6).

On vise le profil de sortie de l'élève avec des compétences terminales à installer, la démarche enseignement/ apprentissage, est de ce fait axée sur le développement **de la compétence de communication dans une langue étrangère.**

2. Qu'est-ce qu'écrire en langue étrangère ?

La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée des textes (narratifs, descriptifs, argumentatif, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers.

Pourtant, tous les lecteurs ne sont pas des écrivains. Ainsi, nous savons que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes. Cognitivistes et psycholinguistes ont proposé plusieurs

2.1. Modèles des opérations mentales qui présideraient à la production de textes

Ces modèles assez différents les uns des autres présentent toutefois quelques points de consensus. Nous évoquons ceux qui ont des implications pédagogiques.

Les trois phases

L'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus au moins développées, plus au moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision trop souvent négligée dans la classe.

Les deux niveaux d'opérations mentales

Ces trois phases mettent en œuvre des opérations mentales qui comme pour la compréhension écrite en situant à deux niveaux : les opérations de « haut niveau » et les opérations de « bas niveau ». Les opérations de « haut niveau » concernent la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et de la cohérence sémantique d'un texte. Il s'agit de la compétence discursive. Les opérations de « bas niveau » concernent la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe. Il s'agit de la compétence linguistique.

2.2. Le contexte de production

Les approches communicatives ont mis l'accent sur le contexte de production écrite d'un texte, c'est-à-dire sur l'environnement socioculturel de l'acte d'écriture. Les cognitivistes, eux, insistent plutôt sur le texte comme générateur de lui-même car, de corrections en révisions, il se modifie sans cesse, devenant alors son propre contexte.

La prise en compte du contexte de production du texte (dans les deux sens évoqués) suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (on écrit pour faire quelque chose, même dans la classe), et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris.

• Apprendre à écrire en langue étrangère :

Nous distinguons deux types de savoir-faire écrits à enseigner :

- Savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français) ;

- Savoir rédiger (construire une phrase écrite ; enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent).

Il faudra donc aider l'apprenant à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits. Pour ce faire, il sera nécessaire de suivre les conseils suivants.

Donner de modèles

Ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé « déconstruit » fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche).

On utilisera les manières d'écrire mises à jour comme une matrice pour créer un nouveau texte.

Par exemple, avec des débutants, il est possible d'utiliser des poèmes simples à phrases récurrentes, ou de choisir des extraits de romans décrivant en peu de lignes un personnage, ou un paysage, ou selon le niveau, des courtes critiques de films dans les journaux, ou des faits divers.

L'essentiel est de comparer des « échantillons » d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter.

2.2.1. Initiation à l'écrit

Il n'est pas nécessaire d'attendre que les apprenants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes. Les diverses compétences sont en interaction ; on sait qu'écrire peut aider à lire et vice versa.

Dès le début de l'apprentissage, il faut faire inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans un texte et le texte dans un message. On inculque alors aux apprenants le sens de la chaîne écrite dans sa spatialité et dans son sens.

2.2.2. Etablir une progression

La progression se fondera d'abord sur la longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire (c'est le lexique qui porte le sens en début d'apprentissage).

1. Faire produire des textes courts (petits mots pour informer ou s'excuser ; réponse à une invitation, description de sa chambre, etc.)

2. Puis demander des textes plus longs (récits chronologiques, évocation des souvenirs) qui mettront en jeu des structures narratives.

3. Ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation (emploi des connecteurs logiques).

2.2.3. Etablir une liste des types d'écrits

Il faut établir avec les apprenants une liste des types d'écrits qui leur sont ou leur seront utiles dans le pays étranger ou dans leur pays et qu'ils souhaitent maîtriser, écrits fonctionnels comme la lettre de motivation, de demande de renseignement, de résiliation de bail, etc.). L'apprenant sera plus motivé en rédigeant, à partir des modèles authentiques, des écrits qui ont du sens pour lui : sens social fonctionnel (écrits utilitaires) ou affectif relationnel (relations amicales, amoureuses).

2.2.4. Utiliser les écrits littéraires

Utiliser les écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives, mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi. L'on fera des exercices d'écriture type « à la manière de... », ce qui intéresse et motive les apprenants. L'apprenant sait que devenir un écrivain ne s'apprend pas (même en langue maternelle !), mais il est fatigant de produire un beau texte surtout en langue étrangère.

2.2.5. La consigne

Elle délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'apprenant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction.

En fonction du niveau des apprenants, la longueur du document, le lexique, le type de procédés discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'apprenant pour ouvrir sur une correction « efficace », c'est-à-dire respectueuse de ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou des procédés énonciatifs propres à la langue écrite).

3. les spécificités de l'écrit

3.1. L'absence d'un face-à-face

La communication écrite se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et le destinataire, l'émetteur du message et le récepteur n'étant pas en contact direct, la communication est de fait différée. D'autre part, puisque le destinataire est absent, voire virtuel, l'émetteur d'un message écrit (le scripteur) ne peut pas contrôler l'effet de son message sur le destinataire.

Ce décalage dans le temps et cette absence dans l'espace impliquent des contraintes spécifiques à la production écrite :

-L'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte ;

-La clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision). Puisqu'il n'est pas possible de s'expliquer en direct. Il est nécessaire de lever les ambiguïtés possibles du message en fournissant au lecteur des repères de sens (réurrence de mots ou de thèmes, redondances de constructions, connecteurs, anaphoriques) ;

- L'élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption.

Le texte écrit doit donc être un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.

3.2. La situation du scripteur

En contrepartie, le scripteur n'était pas en situation de dialogue, a le temps et la solitude pour lui, ce qui lui permet de reformuler son message. Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours sans être interrompu. Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte, voire de modifier son intention de communication. En l'absence des réactions immédiates du récepteur, il a toute latitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques. Ce recul possible vis-à-vis de son texte lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire (ce qui est impossible à l'oral).

3.3. L'angoisse de la page blanche

Pourtant, la situation d'écriture demeure très « anxieuse » (l'angoisse de la page blanche !) car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrit (il est difficile de bien écrire même dans sa langue maternelle) et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisants. Ainsi l'enseignant devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation de l'apprenant.

3.4. Le transfert de compétences

Il y aurait à l'écrit un transfert de compétences d'une langue à l'autre

Il semble, en effet, que le progrès en production écrite sont transférables d'une langue à une autre : ainsi, si les apprenants améliorent leur orthographe en langue étrangère, ils progressent également en orthographe dans leur langue maternelle Ceci constitue un facteur de motivation pour l'apprenant.

3.5. L'immaturité dans l'écriture

La production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans l'écriture car les apprenants débutantes en langue étrangère (bien qu'adultes) ont des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle (production de textes courts, syntaxe juxtaposée simpliste). Ils perdent de vue le sens global de leur production en focalisant leur attention sur des détails orthographiques ou grammaticaux.

Il faut, donc, tenter de contre carrer cette focalisation sur les formes de la langue écrite par une sensibilisation à la globalité du texte et, pour cette raison, il est indispensable d'exposer scripteurs à des textes riches et variés que l'on choisira, le plus souvent, un peu au-dessus de leur capacité moyenne de compréhension.

4. L'expression écrite dans l'unité d'apprentissage

4.1. L'enseignement/apprentissage au secondaire

Désormais, l'écrit occupe une place indispensable dans les programmes de l'enseignement du français au lycée. Cette importance s'avère clairement dans les directives à propos de la pratique de la production écrite.

L'unité didactique au secondaire comprend diverses activités qui servent à l'acquisition des compétences fondamentales : la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production orale et écrite

Les élèves de 2^{ème} année secondaire rédigent 24 productions par an, cela qui paraît un nombre important.

Les types discursifs à concrétiser en 2^{ème} année secondaire se varient entre l'explicatif, l'argumentatif, le narratif et le reportage touristique.

4.2. La production écrite au secondaire

L'activité d'écriture en classe reste une activité individuelle, l'apprenant traite le sujet demandé par l'enseignant et ce dernier lui présente une grille d'évaluation. Au niveau du palier secondaire la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte. Ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue.

Au lycée, un élève de terminale devra savoir résumer, raconter, présenter le thème d'un article, commenter un sujet, argumenter et contredire, rédiger un essai libre... Les démarches d'entraînement passent ainsi par trois phases successives :

- **En amont** : identification de la situation de communication, mobilisation des contenus, structuration pragmatique.

- **Pendant la production** : structuration affinée du discours, respect de la cohésion, rédaction.

- **En aval** : vérification et adéquation à l'objectif initial, correction linguistique pragmatique.

4.3. Procédure et déroulement de l'activité d'expression écrite

Préparation de l'écrit /Expression écrite

*Pour la préparation de l'écrit, l'enseignant propose à ses élèves quelques activités de réécriture, des exercices lacunaires ou reconstitution d'un paragraphe...

*Prise et analyse du sujet de rédaction accompagnée du plan du texte et de quelques consignes méthodologiques.

Le sujet de rédaction.

* **L'accroche** : c'est un énoncé qui met l'apprenant dans le contexte de la production dont le thème et ses perspectives.

* **La consigne** : La consigne est un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Une bonne consigne : -doit être précise et explicite.

-Univoque.

- Elle doit aussi préciser les caractéristiques du texte à produire.

Le plan et les consignes méthodologiques.

Le plan c'est un schéma qui précise le contenu de chaque partie du texte à rédiger, en général, il se constitue de trois volets (introduction, développement, conclusion).

Les consignes méthodologiques ce sont des instructions de nature didactique qui assurent et guident l'élève dans l'organisation et l'évolution de sa production et les procédés cognitifs et linguistiques à investir.

Phase de l'élaboration des élèves.

1. Lecture de l'énoncé

- a. lire l'énoncé et les consignes
- b. Essayer de bien cerner le sujet et le délimiter.

2. Mobilisation des connaissances et des idées

- a. Mobiliser les idées et les connaissances sur le sujet
- b. Regrouper les structures et les notions nécessaires.
- c. Chercher le vocabulaire spécifique au sujet.
- d. Essayer d'exprimer un point de vue.

3. Réalisation d'un plan.

- a. formuler des idées.
- b. Organiser les idées et les enchaîner logiquement.

4. Rédaction en classe ou à la maison.

- a. Développer les idées en paragraphe.
- b. Utiliser des mots de liaison.

c. Reformuler face une difficulté lexicale.

d. Reformuler et utiliser des constructions plus simples et claires face à une difficulté grammaticale

Phase de l'élaboration en classe.

a) Le déroulement de la séance de l'élaboration collective.

* Ecrire le sujet de la rédaction suivi d'une lecture individuelle ou deux.
* Analyse du sujet de rédaction et dégagement des mots clés.

* Un court rappel du plan du texte et du type discursif et ses caractéristiques et des consignes méthodologiques :

(Lexique, structure, visée, temps employés...etc.)

* Terminer la consigne par des conseils, des orientations ou des fois des recommandations pour que la production écrite soit une situation d'intégration dans laquelle l'apprenant intègre ses compétences antérieures.

* Lecture de quelques productions des élèves pour cerner l'évolution du thème.

* Phase rédactionnelle : les élèves par le biais d'interactions verbales à partir de leurs propres productions écrites proposent des énoncés relatifs au thème puis, ils les corrigent et les structurent en les reformulant par l'accompagnement du professeur au tableau. Leurs paragraphes seront développés au fur et à mesure par référence au plan du texte.

* Lecture contrôle d'éventuelles erreurs d'inattention sur le texte élaboré.
* Remise des copies aux élèves.

b) Le déroulement de la séance du compte rendu de la production écrite.

* **Rappel et analyse du sujet** : Le sujet est écrit au tableau puis analysé. Les mots clés sont soulignés. Selon le type de sujet on pourra établir un plan, rappeler le modèle discursif (type detexte)...

* **Observation et analyse d'une copie d'élève** : La copie d'élève comportant des erreurs pertinentes ou un paragraphe préalablement préparé. Faire des remarques quant à sa présentation.

* **Lecture repérage** : La lecture silencieuse des devoirs à corriger est suivie de questions portant sur la compréhension du sujet, les erreurs les plus fréquentes...

* **Correction du devoir**: l'enseignant écrit les phrases et il demande aux élèves si elles sont correctes. Si ce n'est pas le cas, ceux-ci doivent repérer les erreurs, les analyser sous sa conduite et proposer un énoncé correct. Les erreurs repérées sont soulignées par les élèves, dans la marge. Puis les élèves corrigent ces énoncés sur le brouillon puis au tableau. La correction des devoirs se poursuivront de la même façon (lecture des énoncés, repérage et analyse des erreurs, corrections sur la copie des élèves ou au brouillon et au tableau) jusqu'à la fin de la séance puis les élèves écrivent le paragraphe corrigé sur leurs cahiers de cours.

* **Recourir au code de correction** : par exemple conj= faute de conjugaison V = manque de verbe aux = faute d'auxiliaire. Ort=faute d'orthographe...etc.

* Le texte écrit au tableau et sur les cahiers est lu par un ou deux élèves. Cette lecture « contrôle » permet de déceler et de corriger d'éventuelles erreurs d'inattention, voire d'incohérence.

* Les copies sont distribuées aux élèves à la fin de la séance et ils précèdent à une correction individuelle et l'amélioration de leurs textes en suivant le code de correction.

4.4. Capacités et objectifs de l'écrit dans la discipline

| Capacités | Objectifs d'apprentissage à l'écrit |
|---|---|
| Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu. | <ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou <u>respecter la consigne donnée</u>). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). <ul style="list-style-type: none"> • Activer des <u>connaissances relatives</u> à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations pertinentes (en adéquation avec le sujet) <ul style="list-style-type: none"> • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour <u>sélectionner les informations</u> les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié. |
| Organiser sa production. | <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le <u>modèle d'organisation</u> suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • <u>Assurer la cohésion</u> du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. <ul style="list-style-type: none"> • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire. |
| Utiliser la langue d'une façon appropriée. | <ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit. |

5. L'évaluation de l'expression écrite.

L'évaluation de l'expression écrite est plus délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux... Il convient donc d'apprendre autrement ou de partager une nouvelle manière d'apprendre où l'erreur est constitutive à 100% de la formation à la langue cible.

5.1. La grille d'évaluation

Lors de la préparation de l'évaluation, concevoir une grille de critères d'évaluation et la communiquer aux apprenants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part elle est un contrat clair qui unit enseignant et apprenant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

Pour Amigues et Zerbato-Poudou, 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. »¹

5.2. Les critères d'évaluation

Dimensions abstraites, qualitatives d'un objet sur lesquelles on s'appuie pour se prononcer sur l'objet. On distingue critères de réussite et critères de réalisation.

- **Les critères de réussite** sont des caractéristiques du produit attendu retenues pour l'estimer et l'apprécier en fonction d'un référent pré-établi (conformité à la consigne, exactitude / complétude, cohérence, pertinence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité...)

- **Les critères de réalisation** ou opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche découlent d'une analyse de la tâche. (Ex. pour le résumé : identifier le type de texte à résumer, la fonction du résumé et le destinataire, distinguer idées et illustrations de ces idées, dégager la structure du texte, sélectionner les informations / idées événements essentiels, les reformuler, organiser le résumé en reprenant la structure et les marques d'énonciation (suivant le fonction du résumé), rédiger l'ensemble de façon personnelle et concise.) Ils servent aux apprenants pour se guider dans la réalisation et améliorer leur action, autrement dit pour la réguler et aux enseignants pour repérer où se situent les erreurs des élèves et produire un feed back en cours d'apprentissage.

Indicateur

Un indicateur est la version ou conversion concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. (Ex. les idées présentes dans le résumé ; l'enchaînement de ces idées ; le pourcentage de réussite des étudiants aux tests de contrôle...) Plusieurs indicateurs, se combinant, peuvent correspondre à un même critère.

5.3. La correction des productions écrites guidées

Souligner les erreurs que l'apprenant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même, et corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui, en expliquant toutefois au bas de la page par exemples illustrant la règle à acquérir. Cela individualise la correction et permet à l'apprenant d'avancer vers des domaines encore inconnus, découverte en solitaire, sentiment d'être le seul à avoir découvert cela, bonheur, émulation...

Pour les erreurs « corrigibles », dresser un corpus d'erreurs et le distribuer aux apprenants. Par petits groupes, ils tentent de les corriger en justifiant leurs corrections. Ces moments d'échange entre apprenants sont riches de découvertes et leur donnent la possibilité s'interroger sur la langue et son système. Apport mutuel. Ensuite, mise en commun à l'oral, commentaires et explications au tableau.

¹ - AMIGUE, René, ZERBATO-POUDOU, OP. Cite, p77.

Conclusion

Dans ce second chapitre, nous avons entouré la notion de la production écrite et son cadre théorique/pédagogique ainsi son statut en FLE. Puis, nous avons évoqué toutes les opérations mentales et les processus relationnels qui permettent à l'apprenant l'entreprise de cet acte en se mettant dans le contexte et les spécificités d'une situation de rédaction. Finalement, nous avons jeté un œil sur les démarches prises par l'enseignant du FLE pour la réalisation de la production écrite dans le cycle secondaire.

Chapitre III

Analyse des données et les résultats obtenus

Introduction

Nous avons évoqué que l'évaluation est très primordiale en pédagogie vu qu'elle vise l'amélioration des performances des apprenants, précisément à l'écrit en français langue étrangère. Afin d'appuyer les théories exposées dans cette étude et vérifier les hypothèses avancées, ainsi répondre à la problématique, nous allons procéder à une quête avec des enseignants, en leur proposant un questionnaire en relation directe avec le cadre théorique de ce travail de recherche.

1. Objectifs de la recherche :

Nous avons assigné deux objectifs à notre recherche :

1- Montrer et examiner les procédures et les diverses évaluations qui régissent l'apport des apprenants à l'écrit pour éclairer l'importance et la place de la production écrite dans l'apprentissage du FLE.

2- Mettre en lumière les éventuelles difficultés ou les complexités que pourraient entraver les apprenants du secondaire dans l'expression écrite et analyser les démarches entreprises par les enseignants.

2. Présentation et analyse du corpus :

2.1. Le public :

pour la concrétisation de notre étude, nous avons choisi le niveau de 2^{ème} année secondaire du technicum Soufi Abd El Hafidh dans la ville de Kais, wilaya de Khenchela.

Cet échantillon représente un profil d'élève intermédiaire entre deux niveaux, celui de la 1^{ème} année secondaire et de la 3^{ème} qui sera une année finale d'examen du baccalauréat.

L'échantillon pris se constitue de 15 lycéens d'une tranche d'âge entre 15 et 17 ans. Et aussi une catégorie d'enseignants du secondaire à laquelle nous allons adresser un questionnaire.

2.2. La collecte des données

Après la collection des informations nécessaires sur notre propos de recherche, nous avons procédé à deux outils :

En premier lieu, nous avons analysé des copies (productions écrites) des élèves de la 2^{ème} année, nous les leurs avons évaluées.ils devaient rédiger un récit de voyage à partir de la consigne suivante :

2.2.1. La consigne

Vous avez déjà effectué un voyage familial pendant les vacances d'été passé.

Rédigez un court récit de voyage dans lequel vous retracerez votre itinéraire.

2.2.2. Le plan

a/ Introduction : présentation des personnages et du cadre spatiotemporel et la destination du voyage.

b/ Développement : retraceur d'itinéraire, passages narratifs et descriptifs,

c/ Conclusion : une appréciation ou point de vue personnel ou un souvenir du voyage.

Critères de réussite :

| Critères | Indicateurs |
|-------------------------|--|
| Volume de la production | Une quinzaine (15) de lignes. |
| Pertinence | .Référence situationnelle. .Présence de passages : -descriptifs. -narratifs. -commentatifs. |
| Organisation | .Eléments rythmant la chronologie de la narration .Emploi d'indicateurs spatiaux, temporels. .Choix d'un itinéraire (description itinérante) |
| Mise en page | .Rapport image/texte. |
| Correction de la langue | .Emploi d'adjectifs (mélioratifs) .Métaphore/comparaison. .Subordonnée relative. .Verbes de perception. .Ponctuation adéquate. |

En second lieu ; nous avons adressé un questionnaire aux enseignants de FLE pour avoir des informations dans le but d'explicitier leurs opinions et représentations sur notre problématique en l'occurrence « le rôle de l'évaluation de l'écrit ». Enfin, la rédaction un commentaire sur ces informations.

2.3. Analyse et interprétation des données

2.3.1. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

a) Analyse des questions de la 1^{ère} à la 5^{ème} :

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants de 2^{ème} année secondaire (90%) visent le réinvestissement des acquis pris durant l'unité didactique qui précède la production écrite et qu'ils la préparent.

70% d'eux procèdent aux points de langue pour bien préparer l'activité de la production écrite quant à 30% prennent l'ensemble d'activités en considération : compréhension de l'écrit, l'expression orale et les points de langue pour les mêmes faits.

Pour la prestation des élèves en production écrite, 80% d'enseignants trouvent que leurs apprenants rencontrent d'énormes difficultés, selon 20% leurs élèves ont un niveau moyen.

Pour le rôle de la production dans le cadre du projet, les enseignants ont répondu autour de trois idées principales :

- Le réinvestissement et la mobilisation des acquis du début du projet afin de le finaliser
- C'est une situation d'intégration qui consiste apprendre à s'exprimer en écrivant.
- Elle cherche les mécanismes et les repères pour l'amélioration de l'écrit.

Concernant la 5^{ème} question, 70% des enseignants ont affirmé que l'activité de la production écrite est une pratique qui se fait en classe, alors que 30% la voient qu'elle doit se préparer à domicile et s'effectuer en classe

2.3.2. Commentaire :

Les enseignants presque tous ont les même performances étant donné qu'ils considèrent et placent l'activité de la production écrite en aval de la séquence d'apprentissage sous forme de synthèse et de clôture en passant par les activités de langue pour renforcer la compétence linguistique dans le but de l'exploiter et la réinvestir pour l'amélioration de l'écrit souvent réalisable en classe.

b) Analyse des questions de la 6^{ème} à la 10^{ème} :

Pour la nature de la tâche de la production écrite, 80% voient qu'elle est un acte individuel au départ avant la confrontation des productions pour l'élaboration collective, cependant 20% la qualifient de collective dans sa réalisation.

A propos du temps imparti à la réalisation de l'activité est équitable entre une heure et deux heures. De même pour le rôle de l'enseignant durant l'activité, il est tantôt guide et parfois accompagnateur des apprenants, si ce n'est pas la même valeur à priori.

Selon la 9^{ème} question : 90% d'enseignants procèdent à l'analyse du sujet de rédaction et le repérage des mots clés, le 10% restant font recours à la prise et l'analyse des critères de réussite.

Pour la focalisation des enseignants lors de la production écrite est portée sur l'égalité de valeurs dans les trois paliers de l'évaluation: les énoncés, l'enchaînement des aidés et l'usage de la langue.

Commentaire :

On peut confirmer que l'enseignant joue un grand rôle primordial en tant que repère aux apprenants dans le déroulement de la rédaction soit par l'implication des élèves dans les différents moments de l'activité, soit dans l'ajustement d'horaire suffisant à l'exécution.

Par ailleurs, il contribue ainsi au prélèvement, la correction et la reformulation des erreurs. Tout cela, il le précède par la correction des énoncés, des idées et de la langue comportés dans les copies des élèves pour une vérification des compétences personnelles afin qu'ils rendent compte de leurs erreurs.

c) Analyse des questions de la 11^{ème} à la 15^{ème} :

80% d'enseignants dépendent dans leurs évaluations d'une grille d'évaluation élaborée pour structurer leur évaluation des productions écrites, sauf 20% comptent sur autres critères indéfinis tels que l'appréciation de l'ensemble de la production due à l'expérimentation de l'enseignant.

Concernant les critères les plus appropriés par les professeurs ce sont variés entre :

- 80% le respect et la compréhension de la consigne.
- 30% la pertinence des idées.
- 20% la correction de la langue.

Pour le choix de la copie pour l'élaboration du compte rendu, les enseignants sont tous unanimes pour l'option de la copie d'un élève moyen. Dans la même perspective, le texte pris pour la correction et sans conteste de tous les enseignants doit être un ensemble d'énoncés insuffisamment rédigés.

Enfin, 70% traduisent leur évaluation par des orientations pédagogiques, bien que 30% se satisfont de mentionner des observations sur la production écrite.

Commentaire :

Au moment de l'évaluation, l'ensemble d'enseignants s'attachent aux grilles d'évaluation vu leur effet et leur organisation de l'évaluation de la forme et du fond du produit écrit. Quoiqu'ils négligent en général les élèves qui éprouvent des difficultés au profit des moyens et des brillants, les déficients auxquels les enseignants doivent s'intéresser davantage par plus d'activités d'élargissement pour réduire le nombre de leurs erreurs récurrentes, afin d'apprécier leur nouvelles performances.

2.3.3. Analyse des copies des élèves

| Cohérence du texte | Choix d'itinéraire | Passages narratifs. descriptifs | Indicateurs spatio-temporels | Métaphore, comparaison | Adjectifs mélioratifs | Verbes de perception |
|------------------------|------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|--|
| Bons 80% Moyens 20% | Moyens 53% Bons 46% | Bons 73% Moyens 26% | Bons 100% | Insuffisants 86% Bons 13% | Bons 53% Moyens 40% Insuffisants 07% | Insuffisants 66% Moyens 20% Bons 14% |

2.3.4. Interprétation

A la fin de l'analyse des copies prises pour la recherche, nous avons constaté que tous les apprenants étaient dans le sujet voulu dans la production écrite étant donné qu'ils ont bien saisi et réinvesti les acquis des activités qui ont précédé celle de la production écrite :

- Au niveau discursif, le type recommandé a été respecté, tous les élèves ont produit un récit de voyage.

- Pour l'organisation et l'enchaînement des idées par rapport au plan proposé, 80% étaient bons, 20% moyens, ce qui traduit leur connaissance du contenu de chaque partie constituante du texte.

- En ce qu'il s'agit du choix d'itinéraire qui assure l'évolution du récit de voyage de son ouverture à sa clôture, presque la moitié des apprenants ont réussi à l'élargir, bien que l'autre moitié était moyenne en le réduisant entre deux lieux.

- La trace de l'énonciateur à travers les séquences narratives et descriptives a été bien cernée dans sa première manche, presque 74% des apprenants ont employé successivement les deux procédés, par contre 26% ont éprouvé un déficit dans la description.

- Pour les outils qui articulent ce genre de texte en l'occurrence : les indicateurs de temps et de lieu, ils étaient parfaitement exploités par tous les élèves vu leur aspect obligatoire.

- Pour les procédés stylistiques : la métaphore et la comparaison, la majorité des élèves ont manifesté une grande difficulté à les exprimer, chose relative au même titre au déficit concernant la description vu que ses procédés font partie intégrante.

- A propos de la caractérisation, 50% des apprenants ont employé sans souci les adjectifs mélioratifs, 40% étaient moyens, notion présente et traduite souvent par la pluralité des élèves.

Chapitre III

Analyse des données et les résultats obtenus

- L'emploi des verbes de perception tel que, regarder, voir, sentir, écouter, apercevoir, sauf 1/5 d'élèves qui les ont maîtrisé, or la grande majorité ne les ont pas entièrement utilisés pour l'une des raisons : méconnaissance ou difficulté de saisir et d'exprimer en écrit.

- La mise en page et la présentation sont acceptable pour la majorité des élèves.

En outre, les élèves dans leur globalité ont bien entouré ce genre de texte ainsi ses caractéristiques.

3. Soutenir une thèse

Classe 2^{ème} année secondaire.

Analyse des données et les résultats obtenus

Projet III : Argumenter dans le récit.

Objet d'étude : le récit de voyage et le reportage touristique.

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Activité : Production écrite.

Rappel du sujet de rédaction : Vous avez déjà effectué un voyage familial pendant les vacances d'été passé.
Rédigez un court récit de voyage dans lequel vous retracerez votre itinéraire.

| Copie d'élèves | Critères d'évaluation | | | | | | |
|----------------|-----------------------|--------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|
| | Cohérence du texte | Choix d'itinéraire | Passages narratifs. descriptifs | Indicateurs spatio-temporels | Métaphore, comparaison | Adjectifs mélioratifs | Verbes de perception |
| 1 | bon | moyen | bon | bon | insuffisant | moyen | insuffisant |
| 2 | moyen | bon | moyen | bon | insuffisant | insuffisant | insuffisant |
| 3 | bon | bon | bon | bon | bon | bon | bon |
| 4 | bon | moyen | bon | bon | insuffisant | bon | insuffisant |
| 5 | bon | moyen | bon | bon | insuffisant | bon | insuffisant |
| 6 | moyen | moyen | moyen | bon | insuffisant | moyen | insuffisant |
| 7 | bon | bon | bon | bon | Bon | bon | moyen |
| 8 | bon | moyen | moyen | bon | insuffisant | moyen | insuffisant |
| 9 | moyen | moyen | bon | bon | insuffisant | bon | moyen |

| | | | | | | | |
|-----------|------------|--------------|--------------|------------|--------------------|--------------|--------------------|
| 10 | bon | moyen | bon | bon | insuffisant | moyen | insuffisant |
| 11 | bon | bon | bon | bon | insuffisant | bon | insuffisant |
| 12 | bon | bon | bon | bon | insuffisant | moyen | bon |
| 13 | bon | bon | bon | bon | insuffisant | moyen | moyen |
| 14 | bon | moyen | moyen | bon | insuffisant | bon | insuffisant |
| 15 | bon | bon | bon | bon | insuffisant | bon | insuffisant |

Conclusion générale

Conclusion générale

Durant cette recherche, nous avons tenté d'explicitier et d'éclairer la nécessité et le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de l'expression écrite en classe du FLE. Un thème à double tranches par sa complexité et par sa passion, et qui nous l'avons scindé en deux grandes parties : théorique et pratique

Sa complexité réside dans son exigence d'une attitude spécifique de l'évaluateur vis-à-vis le contexte de l'évaluation et du choix du matériel didactique correspond au moment d'application des tests, d'estimation et de mesure des capacités et des compétences des apprenants d'un côté et de faire preuve de sa neutralité d'autre côté.

L'acte de l'évaluation est un enjeu vu ses difficultés rencontrées au moment de son exécution afin d'atteindre l'objectif recherché par l'enseignant vers une meilleure performance des évalués.

Si on évalue on sera dans l'optique de mesurer par rapport à des objectifs déjà tracés et par des instruments nécessaires pour assurer la mise en œuvre de cette procédure assez complexe qui mobilise toutes les ressources et les savoirs de l'enseignant en particulier la maîtrise de cet acte.

De son côté, la production écrite demeure l'une des activités convoitées par les diverses recherches et travaux qui s'en chargent de l'explicitation des démarches appropriées pour une didactique concrète.

L'enseignant dans sa tâche d'évaluation est en permanente quête qui a pour aboutissement le traitement des insuffisances et des lacunes afin de les atténuer ; il arrive qu'il ne parvienne pas. La solution est la multiplication des activités inhérentes à l'évaluation, correspondantes aux objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage.

Pour se faire, l'enseignant est appelé à élargir cet acte en le répondant à autres activités en dehors de la production écrite ; antérieurement, pour préparer l'élève et le mettre dans l'évidence de l'évaluation et pour qu'elle soit identifiable au moment de la production écrite. De même au cas du prolongement des activités, elle deviendra une activité plus autonome mais régie par une documentation et selon des grilles relatives à ce genre d'autoévaluation.

L'acquisition de la compétence de l'écrit exige l'intérêt total des apprenants, chose qu'ils la négligent et peu prise en considération, ce qui pousse l'enseignant à retrouver les motivations et l'engouement chez les apprenants pour les impliquer dans leur apprentissage.

Finalement, nous espérons, qu'on ait pu évoquer et développer objectivement depuis cette humble recherche une description globale sur la prise en charge pédagogique de l'apprenant au lycée. Dans le souhait que ce travail ne s'achève pas là et dans la possibilité et la perspective d'entreprendre des recherches plus pointées et plus approfondies sur le rapport insatisfaisant qui existe entre l'apprenant du FLE en Algérie et l'expression écrite et comment remédier ce déficit en lui acquièrent ce pouvoir.

*Références
bibliographiques*

Ouvrages et articles

1. BENBRAHIM Samia, Mrs. BENTIFOUR Belgacem, ATATFA Djillali, LAISSAOUI Abdelnacer, enseignants universitaires, et Mr. MOUSSAOUI Ali, IEF. **Enseigner le français : approches et méthodes**. Support de Formation destiné aux enseignants de la Langue Française.
2. LOUCIF Abdallah. Par Inspecteur de l'éducation et de la formation. Orientation scolaire et professionnelle. Membre de la CNP. **L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes**.
3. Commission Nationale des Programmes. **Français 3ème année secondaire**, février 2006
4. Commission Nationale des Programmes. **Français 3ème année secondaire. Document d'accompagnement du programme**. Septembre 2006
5. Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs. **Français 2ème année secondaire**.
Office National des Publications Scolaires
6. BENBOUZID Boubekour, QUÉAU Philippe, TOULBI-THAÄLBI Nouredine, TAWIL Sobhi. **Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie**. © UNESCO - ONPS, 2006
7. BENBRAHIM Samia , BENTIFOUR Belgacem, ATATFA Djillali, LAISSAOUI Abdelnacer, MOUSSAOUI Ali. **Enseigner le français: Approches et méthodes**. Support de Formation destiné aux enseignants de la Langue Française
8. LOUCIF Abdallah. **L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes**. 2007
9. Commission Nationale des Programmes. **Français, 3ème année secondaire**. février 2006.
10. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Presses Universitaires de Grenoble. Janvier 2008.
11. DESMONS fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique, GUERRIERI Catherine, GUYOT-CLEMENT Christine, JOURDAN Sabine, KEMPF Marie-Chantal, LANCIEN Fédora, RAZAKAMANANA Rachel. **Enseigner le français (français langue étrangère) Pratique de classe**. Edition Belin, Paris, 2005.
12. PEYROUTET.C. **Repères pratiques : la pratique de l'expression écrite**. NATHAN. 1993.
13. POISSON-QUINTIN Sylvie, MIMRAN Reine. **Expression écrite**.CLE / Sejer, Paris, 2008.

Dictionnaires

1. ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, 2008
2. LE PETIT LAROUSSE. Illustré, 2006

Sitologie

1. B. Rousval, D. Bouyssou. **De l'aide multicritère à la décision à l'aide multicritère à l'évaluation**. CAHIER DU LAMSADE, Laboratoire d'Analyse et Modélisation de Systèmes pour l'Aide à la Décision, 293 Novembre 2009
2. www.cadredesante.com
3. <http://www.françoise.campanale@grenoble.iufm.fr/depart/shs/campeval/>

Annexes

Le rôle de l'évaluation en expression écrite

Cas des Elèves 2^{ème} année secondaire

Nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions suivantes sur votre pratique de l'évaluation

1 - Que vise la production écrite dans le cadre du projet didactique?

- Le réinvestissement des connaissances acquises lors de l'unité d'apprentissage
- Autres objectifs hors du projet didactique

2- Quelle activité précède et prépare l'expression écrite ?

- Compréhension de l'écrit
- Expression orale
- Les points de langue.

3- Le niveau de la production écrite des élèves est

- Moyen
- Bons
- En difficulté

4- Quel rôle l'expression écrite joue-t-elle dans le cadre du projet ?

.....
.....

5- L'activité de la production écrite se réalise-elle ?

- En classe
- à domicile
- préparation à domicile et correction en classe

6- L'expression écrite est une tâche ?

- Individuelle
- Collective

7- Quel est le temps consacré aux activités d'écriture ?

- Une heure
- Deux heures
- Plus

8- L'enseignant durant l'activité de rédaction joue le rôle d' :

- Un guide
- Un accompagnateur
- un détenteur

9- Par quel procédé l'enseignant entame-t-il l'activité de la production écrite ?

- L'établissement d'un plan
- L'analyse de sujet de rédaction
- La prise des critères de réussite

10- Que corrige le professeur sur les copies ?

- La correction des énoncés
- L'enchaînement et la cohérence des idées
- Le vocabulaire et la grammaire

11- La correction se réfère-t-elle à une grille de critères?

- Oui
- Non

12- Quels sont les critères les plus appropriés à l'évaluation des copies des apprenants ?

.....
.....

13- Le compte-rendu se fait par le choix d'une :

- Copie d'un élève brillant

- Copie d'un élève moyen
- copie d'un élève déficient

14- Le texte à corriger est :

- Ensemble d'énoncés insuffisamment rédigés
- Phrases cohérentes et correctes

15- La correction se clôture-t-elle par :

- Une somme
- Une observation
- Des orientations

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Belmohiti
Omnaya
2AS₃

17 Avril 2017

Compréhension de l'écrit récit de voyage.

Comme j'aime trop voyager je n'ai pas manqué l'occasion de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

J'ai préparé mes affaires et j'ai commencé mon voyage vers Alger la Blanche.

Le 12 juillet 2017.

J'ai démarré de ma maison à la 7ème heure de matin vers la station de taxi services j'ai ne attendue pas trop long pour trouver un taxi, j'ai voyagé avec une dame femme et veille homme vers Constantine, nous arrivons après 2h à la route, nous trouvons un grande circulation donc nous prenons un peu de temps pour arriver à la gare routière, j'ai pris un autre taxi

pour aller à l'aéroport où j'ai acheté
mon Billet pour voyager à Alger, Soudainem-
-ent j'ai découvert que mon avion a été
a été déjeté, donc j'ai passé ma ma
journée à constantine où j'ai visité des
nombreux magasins et achetée des petites
souvenirs et j'ai passé ma nuit dans une
petite Hôtel.

Le 13 juillet 2015.

j'ai allé à l'aéroport et j'ai intens-
-ifié a mon avion, j'ai dormie tout la
route et j'ai réveillée à mon arrivé à Alger
où j'ai passé deux agréables jours au cœur
de la plage et les musées.

j'ai complété ma voyage par l'arri-
-vée à ma maison.

Quissama

Dimanche 16 Avril 2017

Kattar

2 ASS 2

Excursion écrite

Dans les vacances passées après Aïda
Alpitan, mon père dit à nous " Dans
la semaine prochain nous ferions
un voyage à Bejaïa leidy, diaman
d'Alger" après cette nouvelle toute la
famille sont devenus très heureux.

Dans le jour spécifique nous avons recuette
notre sacs et nous démarions à
le 04:00 du matin à partir de Kairo
vers Bejaïa et sur la rue nous avons
passé de beaucoup de villes à nous avons
mangé le petit déjeuner à Batna
la capital pittoresque de la magni-
fique Aures et nous avons terminé
notre chemin. A 8:30 du matin; nous
sommes arrivés. Personnellement je fus
surpris de la endeur du lieu et la
maerie qu'il incapable de voir l'écrit.
on est incapable de plume et les vertes
arbares étaient comme des soldates

parties à sauter le cortège de voitures
de président et le mer bleu et le sable doré
il était un magnifique voir, tout suite
je changeais mes vêtements et directem-
ent à le grand bleu pour la natation.

À 12:00 (pré-midi) nous sommes
avons mangé le déjeuner après ça
nous sommes allés à le Zoo. dans le Zoo
il ya beaucoup d'animaux: le lion.
La giraffe le tigre... et je faisais des
photos avec ces bêtes. À 4:00 du soir
a veil vers Kaid et nous sommes reten-
rues à notre maison. À 8:30 de la
nuit. Il est devenu un (à) bon voyage,
il est toujours dans ma mémoire.

2017-04-14

À l'occasion de "Jours de la science", notre lycée a organisé un voyage à Annaba en l'honneur des élèves excellents et pour encourager les autres élèves à étudier.

2017-04-15

Je suis équipée moi-même et je me suis levé à 03:00 mon père m'a pris au lycée j'arrivais et installais au bus passionnée et heureuse.

J'avais dans un siège près de fenêtre nous avons attendu jusqu'à 04:00 après tout le monde frappant. L'atmosphère était frais et sombre et calme, nous avons demandé et essayé de faire un bon météo par chantés jusqu'à 05:30 où nous sommes arrêtés près d'un cafétéria pour déjeuner, elle était calme et élégante. J'ai demandé d'un homme pour un CD mais il n'avait pas, c'est pourquoi nous sommes allés relâchés au bus. Le chauffeur lançait la musique et nous avons commencé de chanter et danser malgré l'étroit espace.

Tout le voyage, j'ai regardé à travers la fenêtre aux paysages naturelles. Des grandes montagnes couvertes par le vert des herbes et des hauts arbres tels que un tapis.

~~Jeudi 06 juin 2016~~ Jeudi 06 juin 2016

Pendant les vacances passé j'ai visité avec ma famille Alger la blanche c'est une grande ville touristique pleine de monuments et région magnifique qui attirent les touristes

Vendredi 07 juin 2016

On a commencé ma voyage par les quartiers étroits de la Casbah qui représentent l'histoire de l'Algérie par ses maisons traditionnelles

A second lieu a la partie de la restauration est plus alléchante avec les salades, les galettes, Kouskous ... etc

A deux heures du après midi nous allons a les grandes plages merveilleuses et le grand jardin dessus

Samedi 08 juin 2016

Enfin, nous accédons a la grand monument "Makam Eshahid" En conclusion, On a gardés des souvenirs indoubliables

c'est pour ce la j'invite tous le monde
à aller visiter merveilleuse Capota