

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS
Systeme L.M.D



**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme
De MASTER**

OPTION : FLE , DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Thème

**L'évaluation de l'écrit en classe de FLE :
Difficultés et remédiation
« Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne »**

Encadré par :
Mme ZERARI Siham

Présenté par :
ZERIBI Yamina

Promotion : JUIN 2013

DEDICACE

À ma raison d'exister, de vivre et de réussir : ma mère.

À elle seule je dédis ce travail.

Yamina.

REMERCIEMENT

Nous remercions vivement Mme ZERARI Siham, notre encadreur, pour son aide précieuse, ses encouragements sa confiance et sa patience.

Nous remercions tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

TABLE DE MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	08
CHAPITRE I : L'évaluation : notions de base	
1. Définition de l'évaluation.....	12
2. Distinction entre évaluation et autres concepts voisins	14
2.1. Evaluation/Contrôle	14
2.2. Evaluation/Examen... ..	15
3. Les étapes de l'évaluation.....	15
4. Les moments de l'évaluation.....	16
4.1. L'évaluation au début d'un parcours d'apprentissage	17
4.2. L'évaluation au cours d'un parcours d'apprentissage	17
4.3. L'évaluation à la fin d'un parcours d'apprentissage..	18
5. Les types d'évaluation.....	18
5.1. L'évaluation sommative	18
5.2. L'évaluation formative.....	18
5.3. L'évaluation diagnostique.....	19
6. Les avantages de l'évaluation.....	20
7. Les fonctions de l'évaluation.....	21
8. Les différentes compétences à évaluer en classe.....	22
9. Les représentations de l'évaluation.....	22
9.1. L'évaluation : une expérience enrichissante.....	23
9.2. Les craintes face à l'évaluation.....	23
10. Les critères d'évaluation.....	24
11. Les outils de l'évaluation.....	24
12. La place de l'évaluation dans l'acte pédagogique.....	25
13. Le rôle de l'évaluation.....	26
13.1. Le rôle informationnel.	26
13.2. Le rôle motivationnel.....	27
14. Méthode d'évaluation écrite.....	27

CHAPITRE II : L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE

1. Définition de l'écrit.....	31
2. Définition de l'écrit par rapport à l'oral.....	32
2.1. Sur le plan langagier	33
2.2. Sur le plan morphologique	34
2.3. Sur le plan de l'énonciation.....	34
2.4. Sur le plan de construction du sens.....	34
3. Définition du texte.....	35
4. La typologie des textes.....	36
4.1. La séquence descriptive.....	37
4.2. La séquence narrative	37
4.3. La séquence argumentative	37
4.4. La séquence explicative.....	38
5. Production de texte.....	38
6. Les critères qui définissent un bon texte.....	39
7. Définition de la production écrite.....	40
8. La production écrite en FLE.....	41
9. La particularité de la production écrite en FLE.....	42
10. La place de la production écrite à travers les méthodologies.....	42
10.1. La méthodologie traditionnelle	42
10.2. La méthodologie directe.....	43
10.3. La méthodologie audio-orale	44
10.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle	44
10.5. L'approche communicative.....	45
11. Les modèles de la production écrite	45
11.1. Un modèle linéaire	46
11.2. Les modèles non linéaires.....	46
11.2.1. Le modèle de Hayes et Flower.....	46
11.2.2. 1.Les modèles de Bereiter et Scardamalia..	46

11.2.3. 1.Le modèle de Deschènes.....	47
11.3. Un modèle de production écrite en LE.....	48
12. Les activités pour développer les habiletés de production...	48
13. L’enseignement de la production écrite en 4 ^e année moyenne ...	50
12. L’évaluation d’une production écrite	51
CHAPITRE III : Présentation et analyse du corpus	
1. Description de l’enquête	55
1.1. Objet de l’enquête	55
1.2. L’échantillon	56
2. Le corpus.....	56
2.1. Choix du corpus	56
2.2. La nature de la tâche exigée des apprenants.....	57
3. Les copies de production écrite : analyse et commentaire	57
3.1. Le pré-test.....	58
3.2. Post-test.....	71
3.3. L’évaluation comparative.....	79
4. Le questionnaire : analyse et commentaire.....	81
CONCLUSION GENERALE.....	97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	100
ANNEXE.....	104

INTRODUCTION GENERALE

L'expression écrite conserve une place de choix dans la didactique du français. Elle permet de contrôler la maîtrise de la langue mais aussi de transmettre à l'élève les règles régissant les différents types de texte. L'évaluation des productions écrites permet aux enseignants de juger de l'acquisition par les élèves de ces notions, et de les faire progresser. Car l'écrit joue un rôle crucial dans la réussite scolaire. L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit.

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en expression écrite; la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit. Les carences ressenties chez l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont conduites à s'interroger sur les difficultés que les apprenants ont lors d'une épreuve de rédaction et la réaction des enseignants voir les apprenants sur cette défaite.

Puisque la production écrite est l'activité par excellence qui révèle où réside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone.

Donc l'objectif c'est de voir les difficultés que rencontrent les apprenants lors d'une activité de rédaction à l'aide d'une pratique évaluative et faire apprendre aux apprenants des techniques de production écrite sous forme d'activités de remédiation pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes pour soi et pour autrui ,

Le concept d'évaluation a connu dans les dernières décennies une vraie révolution, il est conçu actuellement comme l'un des préoccupations majeures de la didactique des langues. La révolution dont on parle concerne l'apparition de nouvelles notions telle que celle d'erreur à la place de faute, tout en la considérant comme un support didactique et non pas un handicap sanctionné par la suite.

Cette révolution qu'a connue l'acte évaluatif l'a rendu synonyme de progrès. Cela résulte du rôle que peut jouer l'évaluation dans l'amélioration du processus d'enseignement / apprentissage.

Pour cette raison nous avons essayé d'étaler de la lumière sur l'évaluation en classe de FLE. A cet égard nous avons choisi l'évaluation des productions écrites des élèves lors des compositions et des épreuves officielles que nous considérons comme un point décisif pour l'orientation d'un apprentissage.

L'objectif de notre recherche consiste à détecter les difficultés que les apprenants ont lors d'une épreuve de rédaction et vérifier l'impact de l'évaluation de la production sur la qualité des productions écrites des élèves lors de l'épreuve du BEM.

L'évaluation, cet outil primordial dans le processus d'enseignement / apprentissage est défini de la façon suivante : « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »¹.

Notre choix de sujet portant sur l'évaluation de l'écrit en classe de FLE, qui prend comme corpus d'étude les copies d'examen des élèves de la 4eme année moyenne, c'est-à-dire, qu'ils ont affronté l'épreuve du BEM, s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, car le système éducatif a opté ces dernières années pour l'approche par compétence en développant la compétence communicative.

A partir d'une motivation et d'une profonde constatation de ce phénomène, nous avons pu formuler la problématique suivante relative à notre besoin méthodologique :

Quels sont les difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves de la quatrième année moyenne ? et quels sont les procédures adéquates favorisant l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites ?

¹TAGLIANTE Christine, L'évaluation , in Technique de classe – Paris, Clé International ,1993.

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

1- Les apprenants ne maîtrisent pas les règles linguistiques de la langue française notamment les techniques rédactionnelles.

2- Les apprenants ont des difficultés de compréhension de l'écrit et n'arrivent pas à comprendre la consigne.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté pour une approche expérimentale en analysant les copies des élèves lors des deux premières compositions pour voir les difficultés rencontrées et les procédures de remédiation adoptées par leurs enseignants. Aussi en établissant un questionnaire destiné aux enseignants (PEM) pour voir les lacunes et les carences détectées et leur réaction envers ce déficit rédactionnel.

En ce qui concerne le plan de ce travail, il se subdivise en trois chapitres : dans le premier chapitre, nous mettrons l'accent sur la notion de l'évaluation et ces types et critères, ces moments et ces fonctions. Voir aussi la méthode adoptée pour l'évaluation de l'écrit.

Dans le deuxième chapitre nous parlerons de l'écrit en classe de FLE, commençant par sa définition, sa typologie, sa particularité, sa place à travers les différentes méthodologies, ces modèles. Arrivant à son enseignement en 4^e année moyenne et son évaluation.

Le troisième chapitre est pratique où nous exposons l'analyse des copies des apprenants, l'analyse concerne les productions écrites faites par des apprenants de 4^e année moyenne. Nous le consacrerons à la présentation et l'analyse du corpus. Ce chapitre va correspondre aussi au questionnaire destiné aux enseignants et le classement des données obtenues, qui seront analysées par la suite.

Premier chapitre
L'ÉVALUATION :
NOTIONS DE BASE

L'évaluation constitue un des éléments fondamentaux de la relation enseignant/enseigner. C'est une dimension intégrante du processus d'apprentissage. Elle est conçue comme le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des élèves. Elle connaît actuellement une évolution importante dans le domaine scolaire, sous l'orientation des nouveaux programmes. C'est l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE. Synonyme de progrès, elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage. L'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi, uniquement ponctué par des notes « *Elle se veut englobante et intégrée à toute démarche d'enseignement et d'apprentissage. C'est dire qu'il doit y avoir congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il faut donc savoir ce que l'on enseigne pour savoir quoi évaluer.* »¹.

Ce chapitre vise donc à clarifier la terminologie, et à faire mieux connaître la définition de l'évaluation et le fonctionnement du système évaluatif. Dans ce chapitre, nous allons traiter la notion de l'évaluation en la définissant et en exposant ses critères de qualité, ses types ainsi que ses outils.

1. Définition de l'évaluation

L'évaluation est un processus intégré à l'apprentissage, elle constitue un élément essentiel de toutes démarches pédagogiques, elle a pour premier but l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'enseignement/apprentissage en prenant en compte les erreurs en régulant et en adaptant le dispositif didactique à la réalité des apprentissages et ce pour renforcer et augmenter les réussites.

¹ D. Lussier, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette FLE, 1992, p.11.

C'est un dialogue particulier et permanent entre l'apprenant et enseignant. Elle permet à ce dernier de prendre des décisions de régulation indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. Elle permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses travaux, des démarches et procédures utilisées pour les réaliser.

Le terme « évaluation » a prit différents sens ; d'attribuer une note/appréciation (bien, assez bien, insuffisant...) à un savoir, établir le niveau de quelqu'un, à tester les connaissances d'un apprenant, un savoir-faire au terme d'une séquence/période d'apprentissage. Il s'agit de vérifier les acquis d'un élève au début, au cours et à la fin d'un parcours d'apprentissage.

Christine Tagliante définit l'évaluation « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* »¹, celle-ci s'est révélée être un des moyens utilisés pour construire les cours et suivre la progression des apprenants.

Louis Porcher la définit comme : « *L'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* »². L'évaluation dans ce cas est le résultat d'une série d'objectifs définis préalablement. Elle peut porter, selon Hadji³, sur le produit réalisé par l'élève et/ou un processus. Elle permet de constater sa progression dans le développement de ses compétences.

Elle résulte alors d'une adéquation entre les finalités proposées, les objectifs pédagogiques qui ont découlé, les contenus sur lesquels il s'appuie, les méthodes et les moyens utilisés auprès d'un public connu et visé. L'évaluation serait cette appréciation du degré de réussite d'un

¹ TAGLIANTE C. : « *L'évaluation* », in *Technique de classe* – Paris, Clé International. 1993

² L. Porcher, « *Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation* » in *Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191.

³ HADJI Charles, « *L'évaluation, règle du jeu* » ESF, Paris, 2000.

apprentissage en le rapportant à une norme fixée, instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre au sein d'un même niveau d'enseignement il ne s'agira plus de dévaloriser le travail de l'élève. Bien au contraire, il faudra s'introduire dans une nouvelle dimension "l'observation" qui lui permettra de situer les lacunes et les carences dans le mécanisme de la triade pédagogique.

2. Distinction entre évaluation et d'autres concepts voisins:

Pour bien saisir le sens du terme " **Evaluation** " nous tenterons de comprendre ce qui le différencie des d'autres concepts se trouvant dans le même champ sémantique que lui et qui sont en l'occurrence : "**contrôle**" et "**examen**".

2.1. Evaluation/ contrôle

Les termes d'évaluation et contrôle sont souvent utilisés indistinctement. Pour cela serait nécessaire de les distinguer.

L'évaluation est une démarche qui aboutit à un acte d'interprétation, qui donne 'sens'. Les critères servent de référence pour un acte d'interprétation, et ils sont nombreux quand il faut évaluer une production langagière, même élémentaire.

Le contrôle est une procédure d'une autre nature : le contrôle vérifie une conformité à un modèle, une norme prédéfinie. Il est ponctuel et n'apporte pas du tout le même type d'informations.

Charles HADJI a, dans un de ses travaux, défini le terme " **Evaluation** " en l'opposant au terme " **contrôle** ". Dans ce travail, il avance : « *ces deux notions appartiennent à deux ordres différents et renvoient à deux " épistémologie " distinctes.*

► *Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes que l'on rencontre dans une situation donnée, et un modèle de référence préexistant. (...)*

L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans la situation observée.

► *Le contrôle doit être objectif, tandis que l'évaluation ne peut être que subjective, l'évaluateur étant irremplaçable* »¹. Les deux concepts sont nécessaires et devraient être utilisés dans un rapport de complémentarité, et non l'un à la place de l'autre.

2.2. Evaluation/ Examen

Quant à l'opposition « Evaluation /Examen », on peut la cerner à travers les définitions suivantes :

Examen : épreuve ou ensemble d'épreuves dans une ou plusieurs disciplines - obligatoires - à options facultatives qui permet dans un cadre institutionnel donné d'apprécier le niveau du sujet pour les sélectionner et / ou leur conférer un titre. Au - dessus ou au - dessous d'une certaine moyenne, les candidats sont déclarés admis ou ajournés.

Evaluation : Processus visant à apprécier le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un sujet en regard d'objectifs spécifiques en vue de prendre les meilleures décisions relatives à la planification de son cheminement ultérieur.

3. Les étapes de l'évaluation

L'évaluation comme nous avons déjà noté est considéré comme une démarche, selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde² cette démarche est constituée de quatre étapes distinctes mais complémentaires.

¹ HADJI Charles, « L'évaluation, règle du jeu » ESF , Paris, 2000

²Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde 2004 p 12

L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre.

La mesure : elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation de l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes.

Le jugement : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation.

Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.

La décision : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages [...] Elle vise aussi à statuer les acquis au moment de faire les bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisés afin d'accéder à la classe supérieure

4. Les moments de l'évaluation

L'évaluation peut se faire au début, au milieu ou à la fin d'un parcours d'apprentissage

4. 1. L'évaluation au début d'un parcours d'apprentissage

Cette évaluation représente une prise d'information non sur la progression de l'apprenant, mais c'est une mise à plat de ses acquis et ses besoins avant le commencement du parcours d'enseignement / apprentissage. Elle est importante à trois niveaux :

- pour l'institution, elle permet de placer l'élève dans un groupe de niveau ;
- pour l'enseignant, elle lui permet de fixer ses objectifs et élaborer son projet pédagogique.
- pour l'apprenant, elle lui permet de gérer lui-même son apprentissage, ce qui représente un grand pas vers une autonomie.

Selon C. Hadji : « *On parlera d'évaluation diagnostique lorsqu'il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un apprenant en vue de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ses caractéristiques.* »¹. C'est un test élaboré en vue de savoir adapté la formation au niveau de l'apprenant.

4. 2. L'évaluation au cours d'un parcours d'apprentissage

L'objectif de cette fonction est toujours une prise d'informations aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant tout au long du cursus de formation. Il s'agit d'une vérification de la progression des acquis de l'apprenant.

Pour l'enseignant, elle lui permet de gérer son enseignement et d'améliorer ses pratiques pédagogiques. Selon C. Hadji : « *L'évaluation dite formative est tout d'abord à visée pédagogique. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de 'formation', d'être incorporée à l'acte même d'enseignement. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés.* »². C'est une évaluation continue qui contribue à la progression de l'apprenant.

¹HADJI Charles, « L'évaluation, règle du jeu » ESF , Paris, 2000

² Ibid

4. 3. L'évaluation à la fin d'un parcours d'apprentissage

Elle intervient à la fin du processus d'apprentissage et permet de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints ou non. Dans ce cas, il s'agit de centrer l'évaluation sur les acquis des apprenants en tant que résultat et non sur la progression des acquis, sur des compétences et non sur des connaissances.

L'évaluation sommative fait un bilan après un cycle de formation. Les élèves sont souvent classés les uns par rapport aux autres et les résultats sont communiqués à l'administration et aux parents.

Qu'elle soit pratiquée au début, au cours ou à la fin d'un parcours d'apprentissage, l'évaluation est considérée comme une interaction entre deux acteurs.

5. Les types d'évaluation :

Il existe toute une gamme de type d'évaluations, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que nous pouvons les distinguer et les classer autour de trois prototypes.

5.1. L'évaluation sommative :

Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et teste le savoir acquis d'une année d'apprentissage. Elle donne le bilan d'une formation et les résultats obtenus traduits en note, certifient l'état de cette formation.

Pratiquée lors des examens (certificative), elle sert à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

5.2. L'évaluation formative :

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. Elle aide l'enseignant à ajuster un cours et le

réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins afin d'améliorer l'apprentissage.

5.3. L'évaluation Diagnostique :

Appelé aussi prospective ou pronostique, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités du formé, de construire son parcours, et de définir les méthodes appropriées.

Ce type de diagnostic est toujours présent. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelques fois à situer.

Tagliante¹ a bien classé ces trois types d'évaluation selon leur fonction principale dans le tableau suivant :

Fonction principale	Pourquoi	Quoi	Quand	Qui	Caractéristique	Fonction annexes
pronostic	1/ pour Prédire si L'élève suivra	Tester des aptitudes et des capacités	Avant le cursus	L'élève	Sommative normative et souvent standardisée	Informersituer
	2/ pour pouvoir orienter	Vérifier les pré requis	avant	L'élève	1er étape de l'évaluation formative	motiver
	3/ pour pouvoir réajuster le cursus	Tester les progrès	Avant et après	L'élève	Souvent standardisée	Mesurer un écart

¹TAGLIANTE C.: « *L'évaluation* », in Technique de classe - Paris, Clé International. 1993, p 15.

Diagnostic	Pour faciliter l'apprentissage de l'élève et pour régulier son propre enseignement	Obtenir des informations sur les difficultés rencontrées par l'élève	Pendant le cursus	Le professeur et l'élève	2 ^{eme} étape de l'évaluation formative. Evaluation continue. Critère ou sommative	Guider Corriger Remédier Renforcer Aider vérifier
Inventaire	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	Tester les connaissances Donner une certification socialement significative	A la fin du cursus	L'élève	3 ^{eme} étape de l'évaluation formative. Evaluation Sommative normative ou critériée	Classer

Donc ces trois grandes catégories d'évaluation se trouvent généralement dans toute formation, quelquefois séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier les acquis de l'apprenant.

Mais de tous ces types, c'est l'évaluation formative, comme le signale Tagliante¹, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier.

6. Les avantages de l'évaluation

L'évaluation favorise la progression des apprenants par une adaptation de l'action éducative. Elle permet à l'enseignant de suivre l'apprenant dans un processus d'évolution personnelle. Par l'évaluation, l'enseignant est à mesure de repérer les apprenants qui se trouvent en

¹ TAGLIANTE C. : « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993

difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. Il peut encore procéder à une analyse des erreurs relevées le plus fréquemment et travailler sur l'aspect didactique de certains apprentissages. Il est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques. L'évaluation permet enfin à l'enseignant de mieux connaître le public auquel il a affaire.

7. Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation permet d'examiner l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage. La régulation peut se faire à la fois par l'élève et par le professeur. On évalue en milieu scolaire principalement pour se renseigner sur plusieurs critères tels que le système éducatif, les aptitudes et capacités des apprenants etc. On reconnaît plusieurs fonctions à l'évaluation :

Au niveau pédagogique :

Elle permet de renseigner l'enseignant, de suivre son action pédagogique. Elle permet de vérifier si les objectifs étaient atteints. L'enseignant peut ajuster la progression du cours en fonction des besoins des apprenants.

Au niveau social :

L'évaluation peut aussi fonctionner comme un filtrage social et dans ce cas l'évaluation a un rôle de sanction.

Au niveau institutionnel :

Elle apparaît comme un pouvoir, instaure l'ordre et contribue à son maintien. Elle dépasse le cadre de la classe : les notes doivent être communiquées à l'administration qui les archive et en avise les familles à échéances régulières.

8. Les différentes compétences à évaluer en classe

Les différentes compétences à évaluer en classe dans une perspective communicative sont pour S. Moirand¹ :

La compétence linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des structures phonétiques, lexicales, grammaticales et textuelles de la langue.

La compétence discursive : à savoir la connaissance et l'utilisation de différents types de discours en fonction d'une situation donnée.

La compétence référentielle : il s'agit ici de la connaissance du monde et des relations entre l'espace et le temps.

La compétence pragmatique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de comportements en société et des normes d'interaction.

Il faut aussi par ailleurs évaluer ces compétences à l'oral et à l'écrit.

9. Les représentations de l'évaluation :

L'évaluation peut être perçue de différentes façons, tantôt elle peut être utile pour faire le bilan de nos activités et trouver des solutions au dysfonctionnement de nos démarches, elle peut être vue comme une critique de notre travail.

Examinons de plus près, d'une part, comment l'évaluation peut être une expérience enrichissante, et d'autre part, comment elle peut susciter des craintes chez les personnes impliquées dans le processus.

¹ Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F, 1982, 188 p.

9.1. L'évaluation : une expérience enrichissante

Lorsque l'évaluation est synonyme de changement, de création dans le fonctionnement de l'enseignement qui veut atteindre certains objectifs, elle est :

-Une résolution pour développer de nouvelles pratiques, des manières d'agir et de penser,

-Une action pour retirer des enseignements.

-Une manière d'entrevoir une évolution, et comme le signal Allal :

« Toute évaluation doit permettre à un organisme d'acquérir plus d'expérience

Et de perfectionner son intervention, ses programmes et ses outils, l'évaluation doit être sensible au devenir et aux besoins de l'organisme, mais aussi de l'apprenant. Elle doit permettre d'améliorer le savoir-faire de tout organisme ou être l'une des manières de revoir son enseignement, ses aptitudes de communication »¹. Evaluer dans le but d'améliorer le processus d'enseignement/ apprentissage, tel doit être l'objectif primaire de ce comportement.

9.2. Les craintes face à l'évaluation :

L'évaluation suscite de multiples craintes chez les enseignants et les élèves. Elle peut provoquer insatisfaction, mécontentement en regard des résultats obtenus. Il faut dire que l'évaluation indique non seulement les progrès, mais aussi les difficultés et les échecs rencontrés. C'est « Une manifestation hostile, angoissante car elle ne reflète pas toujours le temps de travail, les connaissances, les expériences et les pratiques qui ont été mises en place, la gestion et le déroulement d'un programme d'apprentissage »². L'effort fourni n'est pas pris en considération, l'évaluateur ne prête attention qu'aux résultats.

L'évaluation peut mettre en lumière divers éléments, elle peut montrer :

¹ALLAL ,L, *Les représentations de l'évaluation* 1991 sur : [http:// www.gtf/eval/apprenant/fr](http://www.gtf/eval/apprenant/fr)

²BELAIR, I-M : *Profil de l'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique.* Montérial. les éditions de la Chenelière 1995, p 56.

- Que les connaissances et les acquisitions des élèves ne sont pas suffisantes,
- Que les élèves ont des lacunes et des faiblesses,
- L'existence d'un écart entre les objectifs fixés au départ et résultats obtenus,
- Les besoins d'une nouvelle orientation dans la démarche de l'enseignant.

10. Les critères d'évaluation :

Une fois la tâche définie, l'enseignant détermine les critères d'évaluation. Ceux-ci ont trait à l'efficacité de la démarche ou du processus utilisé et la qualité de la production.

Le choix des critères d'évaluation des compétences est fait à partir de deux indiqués dans le programme. Ces critères sont adaptés aux caractéristiques de la situation, au moment de l'année, aux acquis des élèves, aux compétences et aux contenus visés par la tâche.

Par souci de transparence, l'enseignant informe les élèves des critères d'évaluation, ce qui peut accroître leur sentiment d'efficacité et leur motivation. En s'assurant qu'ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux. Le choix de critères d'évaluation est une opération décisive, car l'interprétation des résultats et du jugement en dépendant.

11. Les outils de l'évaluation :

Les outils méthodologiques ont connu une grande désertification, surtout avec la contribution de l'approche communicative. La grande nouveauté rend probablement en l'élaboration de nombreuses activités dites fermées, qui consistent à mettre un signe face à la réponse attendue , elles sont particulièrement mesurables. D'autres outils, dits ouverts, Permettant d'évaluer d'autres habilités comme l'analyse ou la synthèse.

Ainsi, n'importe quel instrument ne convient pas forcément à l'évaluation de différentes capacités.

L'expression étant certainement le domaine le plus difficile à apprécier, de plus, chaque instrument a ses propres limites qu'il faut connaître pour bien l'utiliser. Les instruments les plus productifs aux domaines et aux objectifs d'apprentissage à évaluer sont les suivants :

- Le questionnaire à choix multiples,
- Les questions fermées,
- Le texte lacunaire ou à trous,
- Le texte de closure,
- Le puzzle,
- 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 document.

Les outils peuvent connaître de grandes variantes qui permettent d'une part, d'appréhender les documents supports et, d'autre part, de cerner avec précision les performances à évaluer ainsi que les savoir-faire requis. Ils autorisent l'évaluation de divers domaines et certaines englobent l'expression écrite.

12. La place de l'évaluation dans l'acte pédagogique :

L'acte pédagogique et le mode de gestion des relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Cette relation peut être illustrée par un triangle dont chaque angle correspond à l'un des facteurs qui interagissent pour créer une action, le savoir et l'objet à transmettre.

L'enseignant met en place des outils favorisant l'apprentissage du savoir alors que l'apprenant et le destinataire. Le fait de mettre les trois facteurs en action ne suffit pas pour apprendre, cela serait trop simple.

Toute action pédagogique est préméditée. Cette étape de planification essentielle s'inscrit sur un continuum. En effet, chaque partie d'un cours est préparée comme une entité séparée, mais aussi comme un élément faisant partie d'un tout. L'évaluation est à la fois le dernier et le premier maillon de la chaîne que constitue une situation d'apprentissage. Il est le dernier parce qu'il constitue le point de départ de la suite.

13. Le rôle de l'évaluation :

Par l'évaluation, l'enseignant est en mesure de détecter les apprenants qui se trouvent en difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. Il peut encore procéder à une analyse des erreurs relevée le plus souvent de certains apprentissages. Il est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques. L'évaluation constitue alors pour les maîtres un instrument indispensable à la conduite de leur propre enseignement/ de ce fait, nous distinguons deux rôles de l'évaluation :

13.1. Le rôle informationnel :

Le premier rôle de l'évaluation est bien le rôle informationnel, A.Bonboir souligne qu' : « *Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression. L'analyse des erreurs sera toujours la meilleure démarche...* ».¹ Nous réalisons que l'évaluation a un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, elle demeure un moment inévitable et capital, l'unique moyen de savoir si l'apprentissage est acquis ou non.

¹ A. Bonboir ,« *la docimologie* » Puf ,1972, p.63.

13.2. Le rôle motivationnel :

Un apprenant peut être motivé à partir d'une observation, ou une appréciation orale (T.bien, bien, excellent...). Si le maître donne une observation négative tel que : Non, mais c'est nul !...il en résulte un manque de motivation et une frustration chez l'élève. Le processus d'attribution des notes à la fin d'une tâche peut affecter l'état motivationnel de l'élève.

L'encouragement ou l'ignorance des erreurs sont plus efficaces que le blâme, les reproches et les sanctions répressives. Le maître intervient et le plus souvent inconsciemment pour modifier les niveaux d'aspiration de l'élève. C'est-à-dire sa possibilité de s'investir dans son travail scolaire et la confiance en lui-même. Evaluer est loin d'être jugé, il faut faire comprendre à l'apprenant que son travail ce n'est pas lui mais ce n'est qu'un aspect momentané et superficiel de ses capacités. Une erreur, peut toujours être réparée et le maître ne va pas la juger une fois pour toute.

14. Méthode d'évaluation écrite :

Certaines méthodes interviennent pour évaluer. Selon Denise Louanchi, l'évaluation des performances écrites passe par cinq moments¹ :

Le moment de la conception du sujet : il vise les objectifs suivants : à quoi sert l'épreuve ? Les apprenants ont-ils suffisamment de connaissances sur ce sujet ? Les objectifs finaux seront-ils atteints ? Il ne faut pas oublier de préciser les critères d'évaluation et le barème.

Le moment de la lecture des copies : Il faut prendre l'habitude de corriger les travaux sans regarder le nom de leur auteur, ni ses notes précédentes, ni son travail et ses capacités à l'oral, car grand nombre d'apprenants sont

¹ Denise Louanchi : « *éléments de pédagogie* » édition OPU, 1972.

excellents à l'oral et moins bon à l'écrit. Une fois, la copie annotée ; l'enseignant pourra lire le nom de l'apprenant afin d'ajouter aux commentaires des précisions sur l'évaluation de cet apprenant.

Le moment de l'évaluation qualitative et quantitative : Dans ce moment, il faut éviter les formules vides, passe-partout qui sont généralement non formatives. Il faut également s'interdire les formules péjoratives, se souvenir que l'évaluation qualitative est le plus souvent plus importante que la note car elle a une influence sur le côté psychologique de l'apprenant. Par exemple si un apprenant a eu un 05 et son évaluation qualitative était : « Tu peux mieux faire », à ce moment l'élève est motivé et essaiera de faire mieux. Par contre, si l'observation était du genre « Nul ! », l'apprenant à ce moment là, pliera sa copie et ne fera aucun progrès pour améliorer sa situation. Donc, il ne faut pas tasser les notes car nous produisons la stagnation des efforts.

Le moment de correction : Cette dernière peut être collective, pour les fautes récurrentes et les conseils généraux. C'est l'un des moments de renforcements de l'apprentissage. L'enseignant devra donner une réponse précise, claire et très juste pour permettre à l'apprenant de s'auto évaluer. Elle peut être individuelle, l'élève à ce moment là est amené à rectifier ses erreurs et à s'améliorer.

La fiche diagnostique et récapitulative : cette fiche diagnostique a pour objectif de relever toutes les notes des travaux de l'élève avec les appréciations portées sur ces travaux. L'apprenant a une idée sur ces notes et ces appréciations, il pourra lui même déterminer sa courbe d'évaluation et préciser la nature de ses obstacles. Sa progression ou sa régression ne sont pas du manque d'inspiration mais beaucoup plus de l'effort consenti ou refusé.

Au cours de ce premier chapitre, nous avons défini le concept "évaluation" et sa place dans l'acte pédagogique, puis nous avons énuméré les différents types, objectifs et, pour arriver enfin aux représentations de l'évaluation.

L'évaluation scolaire est une pratique pédagogique incontournable, car elle a un rôle capital dans le processus d'apprentissage. Et comme on le croit souvent, évaluer n'est pas noter. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Evaluer c'est identifier et déterminer les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement, c'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On évaluera que ce qu'on a enseigné durant la séquence didactique. C'est un atout majeur pour l'enseignant car cela lui permettra d'entamer, de poursuivre sereinement sa tâche et de s'assurer du seuil de réussite des performances réalisées par ses apprenants.

Cette évaluation sera régulière, accompagnant l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin, à partir de critères élaborés soigneusement par l'enseignant. Les épreuves orales et écrites étant beaucoup plus représentatives s'avèrent indispensables mais la production écrite couronne, concrétise et parachève l'objectif pédagogique.

DEUXIEME CHAPITRE

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

DE L'ECRIT EN FLE

Un des enjeux fondamentaux de l'école est la maîtrise du langage écrit. L'écriture sert à communiquer, à exprimer la pensée et à conserver des savoirs. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome en procédant à rechercher et organiser des idées, choisir un vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. C'est-à-dire développer des compétences rédactionnelles pour l'aider dans sa démarche d'appropriation des savoirs faire et des savoirs concernés. Il faut donc le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire. La progression en didactique de l'écrit est reliée à l'intérêt porté au texte en court d'élaboration et non au produit fini.

1. Définition de l'écrit

Pour définir l'écrit, il faut souligner que ce mot est dérivé du verbe 'écrire' (du latin scribere), il désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonction langagières* »¹

A partir de ce passage nous comprenons que l'écriture englobe toutes les activités enseignées à l'école à partir de la lecture qui chapote généralement les activités, de la graphie, de l'orthographe etc.

Jean Pierre Robert précise que « *en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions Jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc.* »². L'écriture est subordonnée à la lecture, celle-ci contribue au développement de l'imagination de scripteur. Selon le dictionnaire de didactique l'écrit « *désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation*

1 ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.

² Ibid, p36.

particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu »¹ Donc l'écrit est une manière susceptible à concrétiser le langage sur un support dans le but de la lecture. Jean Pierre Robert dit aussi qu' « ... un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs,... »² Où le scripteur partage avec le lecteur ses mots, ses sens, ses soucis et ses idées.

Par ailleurs, Encarta Junior dans la version 2008 nous offre une autre définition de l'écrit *« l'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et du sens, même en l'absence de parole. Elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui à été dit ou fait, d'une certaine façon elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et transmettre le savoir. Enfin l'écriture est également un instrument de pouvoir »³*

Et comme l'oral et l'écrit sont les deux facettes de la communication, nous tenterons de définir ce dernier par rapport au premier

2. Définition de l'écrit par rapport à l'oral

Si nous faisons le parcours sur les différentes définitions qui ont porté sur « l'écrit » nous remarquons, tout de suite, que les didacticiens le définissent toujours en l'opposant à l'oral, ce qui paraît clairement dans la définition qu'a donnée Piolat à l'acte d'apprendre à écrire en disant :

« apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale »⁴.

Dans le même sens Vygotsky dit que *« le langage écrit est une fonction verbale tout à*

¹ CUQ, Jean pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, pp 78,79.

² Ibid, p79.

³ Microsoft R Encarta R 2008, Microsoft corporation

⁴ Piolat, Annie, *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence 1982, p159

fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé »¹, du même Schneuwly définit l'écriture comme étant : « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »². La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents que la langue utilise pour accomplir sa première et principale tâche qui est de communiquer. Donc l'activité d'écriture, selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde³, constitue une unité communicative dans la mesure où elle établit une relation entre le scripteur et le lecteur

Définir l'écrit par opposition à l'oral nous mène à insister sur les différences entre ces derniers. J-P Simon⁴, a essayé de cerner l'ensemble des plans sur lesquels l'oral et l'écrit se diffèrent. Dans ce sens là, nous citons quelques points de différence entre l'oral et l'écrit :

2.1. Sur le plan langagier :

A l'oral, le système phonétique français compte 36 phonèmes de base à partir desquels se forment tous les mots. Pour étudier ces phonèmes et leur fonctionnement la didactique va s'aider de la phonétique car il s'agit de faits phonétiques. A l'écrit, le système alphabétique français compte, de sa part, 26 graphèmes à partir desquels se constituent les mots français.

¹ Vygotsky, L S, *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales, 1985 ,p159

² Scheuwly, Bernard, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988, p45

³ Cuq, JP , *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE internationalm 2003.

⁴ SIMON, Jean-Pascal, « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble, 1999.

2.2. Sur le plan morphologique :

Il n'y a pas plus facile que de montrer que le système écrit et celui oral sont complètement différents sur le plan morphologique, l'exemple suivant le prouve : Le pluriel dans le mot '*apprenant*' ne se marque pas à l'oral par contre il se marque à l'écrit.

2.3. Sur le plan de l'énonciation :

A l'oral, les interlocuteurs sont présents, ils sont tous les deux impliqués dans l'acte de communication. Le contexte est commun pour chacun des deux, et le canal de communication et la parole qui est évanescence. A l'écrit les interlocuteurs sont loin l'un de l'autre, et donc le contexte est différent pour chacun d'eux. Le canal de communication est la « page » qui constitue en elle même un espace.

2.4. Sur le plan de construction de sens :

A l'oral, la construction du sens se fait dans et par les interactions verbales alors qu'à l'écrit le scripteur se livre à lui seul quand il construit le sens. Le code écrit et le code oral ont été considérés, longtemps de l'histoire, comme deux codes complètement différents l'un de l'autre, le premier fut considéré comme permettant la conservation des idées, le deuxième comme instantané et présidé par les lois de communication verbale d'où le vieil adage : « les paroles s'envolent, les écrits demeurent » A notre époque, cette séparation qui semblait à un certain moment comme rigoureuse et stricte commence à s'affaiblir par l'éclatement des frontières entre l'écrit et l'oral. L'avènement des méthodes audio-orales, audiovisuelles et structuro-globales audiovisuelles a donné la priorité à l'oral, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, dont l'objectif majeur demeure l'enseignement de la langue en tant qu'outil de communication et cette valorisation a installé une certaine confusion dans l'esprit des enseignants qui ont assimilé priorité à primauté. Or il ne

s'agissait que d'une priorité méthodologique. On a toujours commencé par apprendre l'oral pour viser la maîtrise de l'écrit.

Il faut signaler, par ailleurs, que le développement très rapides des moyens de communications (Tv, téléphone mobile, fax, internet....) a compliqué d'avantage les choses pour toute tentative de séparation entre l'oral et l'écrit de la part des chercheurs. Dans la vie quotidienne on envoie des SMS, MMS, e-mail....dans un code qui fera dresser les cheveux des grammairiens puristes.

3. Définition de texte

Le mot « texte » est issu d'un terme latin « textus » signifiant tissu, trame.

« Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent. »¹

C'est un enchaînement de plusieurs phrases. Cette définition reste insuffisante dans la mesure où toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent. Ce à quoi tend J-M Adam en définissant le texte comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions.

Cependant, la notion du texte, de nos jours, a pris plusieurs autres dimensions. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dit, dans ce sens, de la notion du texte qu'elle « s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »². De sa part, J-M Adam, qui a beaucoup travaillé sur la notion du texte, exprime la difficulté

¹ Référence Larousse.

²Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

de la cerner en la définissant comme « *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte* »¹

4. La typologie des textes :

Elle est fondée sur un ensemble de critères explicites qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que « *la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache.* »² Les bases de classification des textes sont variées, d'où la diversité des typologies qui se fondent sur des critères comme l'intention fonctionnelle, l'aspect situationnel et pragmatique de la communication, le contenu thématique, ou l'organisation formelle.

Nous avons sélectionné la typologie séquentielle de J. M. Adam qui englobe plusieurs structures séquentielles. Il a souligné le caractère hétérogène des textes en déterminant les différentes séquences que peuvent renfermer ceux-ci. Sa typologie est fondée sur la séquence qu'il définit comme étant : « *un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ; une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.* »³.

En avançant cette définition, J. M. Adam considère la séquence comme une constituante du texte.

Concernant les textes hétérogènes, il en distingue deux. Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre (dialogue dans un récit, description dans une argumentation). Le second cas est celui où

¹ JM Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997, p 19

² D. Maingueneau, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, p 144

³ J.M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997, p 28

diverses séquences sont mélangées. La relation entre ces dernières est alors dominante, et le texte est du type de la séquence qui prédomine.

J. M. Adam retient plusieurs types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif.

4.1. La séquence descriptive :

Selon J.M. Adam, la description peut être une simple proposition descriptive ou bien une séquence qui est toujours dominée par d'autres.

La description peut avoir plusieurs types ; la topographie (description d'un lieu), la chronographie (description d'une période), le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif), etc.

4.2. La séquence narrative :

Elle peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogues. Sans oublier aussi que le genre narratif renferme plusieurs sous genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, le conte, le roman, le récit théâtral, la légende, etc.

4.3. La séquence argumentative :

Les textes argumentatifs sont aussi variés que les textes narratifs. L'argumentation n'implique pas une forme textuelle bien précise. Une fable, une description, un texte publicitaire et même un poème peuvent renfermer des séquences argumentatives.

L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse. Elle vise notamment à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur. Pour ce faire, il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

4.4. La séquence explicative :

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

5. Production de texte

Ecrire un texte ne consiste pas à produire une série de phrase grammaticalement correcte, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. Dans ce cas l'apprenant est censé de suivre un processus lors de sa production écrite.

- **La planification** : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ;
- **La mise en texte** : au cours de laquelle il choisit des mots lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques dans le but de mettre en mot, en proposition, en phrase, en paragraphe, en texte des idées récupérées et organisées à transcrire.
- **La révision ou l'édition** : qui consiste en une lecture profonde de texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation ou la forme de texte) et de finaliser la production.

Donc, produire un texte ne signifie pas d'ajouter les mots les uns aux autres pour construire une phrase, ni une addition de phrases mais le texte est un système cohérent et très complexe.

Le texte se caractérise à la fois par sa fonction et sa forme ;

La fonction : le texte est la manifestation concrète et spécifique d'un discours, qui est lui-même la mise en évidence d'une compétence abstraite (la langue).

Il ya 5 fonctions discursives :

- Fonction narrative : rapporter des événements, raconter une histoire.
- Fonction explicative : donner des informations
- Fonction descriptive : indiquer les caractéristiques d'un objet, faire une description (un portrait)
- Fonction argumentative : développer une opinion, un point de vue, un jugement.
- Fonction injonctive : donner des conseils, des ordres, des suggestions, indiquer une procédure à suivre.

6. Les critères qui définissent un bon texte

Un texte de qualité est celui qui obéit aux points suivants :

- Le texte ne doit pas comporter des répétitions inutiles, il doit être organisé selon une structure claire, cohérente et efficace, employer les marques textuels de transition.
- Cette structure sert à montrer la fonction de texte (narrative, descriptive, argumentative...)
- Le registre de langue (soutenu, familier, courant) approprié à ces fonctions.
- La syntaxe (construction des phrases) : signifie une grande variété de forme : coordination, subordination, gérondive, infinitive...et un emploi de ponctuation, des parenthèses, des titres.
- Le vocabulaire (répertoire des mots utilisés) est à la fois précis et varié.
- L'utilisation des procédés stylistiques (comparaison)

- La morphologie (accord de genre et de nombre, désinences des verbes, constructions prépositionnelles).
- L'orthographe est également toujours correcte.

7. Définition de la Production Ecrite

La production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences:

Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;

Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde »¹

Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle »².

Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

¹Moirand, S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette, 1982.

² Ibid

Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

8. La production écrite en français langue étrangère

L'apprentissage d'une langue étrangère suscite deux compétences différentes qui sont l'oral et l'écrit. L'écriture en langue étrangère se caractérise par sa complexité car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire. A la fin de la classe de 4^e année, l'apprenant doit être capable d'utiliser avec précision un vocabulaire abstrait et concret, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire. Aussi la grammaire a un rôle primordial dans la maîtrise de la langue française. L'apprenant de la 4^{ème} année doit être capable de construire des phrases correctes et qui s'enchainent de façon cohérente dans un texte. Elle est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire.

L'orthographe est le troisième élément de la maîtrise de la langue française. Un apprenant de quatrième année moyenne doit développer une vigilance orthographique permanente. Comme le souligne Yves Reuter : « *l'écriture n'est pas enseignée entant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements, essentiellement les sous systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer* »¹ L'écriture dans ce cas fait intervenir comme outils l'orthographe.

¹ Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, cité par BAGHDADI, Sabrina, *tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture*, 2009, Thèse de Magistère, Université de Biskra., p 21.

9. La particularité de la production écrite en français langue étrangère

Quelque soit le produit final d'un texte, il doit respecter la particularité de cette langue, autrement dit l'apprenant de français langue étrangère ne doit pas bruler les étapes pour tenter de produire dans la langue cible des textes de complexité comparable à celle dont il est capable dans sa langue maternelle.

En réalité, l'apprenant n'évite pas le problème du calque (c'est-à-dire la transposition de structure syntaxique, morphologique, sémantique) propre à une langue dans une autre, ou elle ne fonctionne pas de la même manière.

De préférence partir d'éléments sûrs et simples, dont vous savez qu'ils sont corrects afin de prendre le risque de tomber dans l'erreur.

Lorsque vous terminez d'écrire le texte, il est préférable d'identifier les sources d'erreurs, et relire dans le but de vérifier le sens, l'orthographe, la morphologie, ...etc.

10. La Place de la Production Ecrite à travers les Méthodologies

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de la langue.

10. 1. La Méthodologie Traditionnelle

C'est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique

les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

Avec cette la méthodologie, la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* »¹ . La production écrite dans ce cas est artificielle et faite de stéréotypes, c'est une méthodologie favorable pour former de bons traducteurs.

10. 2. La Méthodologie Directe

Cette méthodologie est née vers les années 1900 par opposition à la méthodologie traditionnelle. Considérée selon Puren comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* »² du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication. Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* »³ et « *Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.* »⁴. Ainsi, dans

¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.4-5

² PUREN Christian. « *La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires* ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris : APLV, 1998, p.43.

³ Cuq, Pierre, Jean, *dictionnaire didactique du français langue étranger et seconde*, Paris, CLE international, Première édition, 2003, p237.

⁴ GERMAIN Claude, *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats*. Disponible sur : http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf, consulté le 13/05/2013

la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan. Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit".

10. 3. La Méthodologie Audio-Orale

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* »¹. Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement. Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue. Son objectif général étant la communication en langue cible. Cependant, l'oral reste prioritaire et les activités d'écriture se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution.

10. 4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

Elaborée au début des années 50, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours.

Donc, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* »².

¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p 5.

² Cornaire, C. *La compréhension orale*, Paris : Cle International ,collection Didactique des langues étrangères, 1998, p18.

Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

10.5. L'approche Communicative

Cette approche s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes. Elle adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* »¹. Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication.

Ainsi, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'explicitier les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

11. Les modèles de production écrite :

Cornaire et Raymond² nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

¹ Bérard, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris : CLE International, 1991, p31

² CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p 25.

11.1. Un modèle linéaire :

Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la pré écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de recherche d'idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail.

11.2. Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

11.2.1. Le modèle de Hayes et Flower :

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes¹ :

1- le contexte de la tâche.

2- la mémoire à long terme du scripteur.

3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

11.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Il comporte deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des

¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.27

scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* »¹. Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet traité, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « *connaissances-transformation* ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

11.2.3. Le modèle de Deschènes :

Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Il englobe *deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur*.²

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture. Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du *scripteur*, englobe deux grands ensembles : *Les structures de connaissances et les processus psychologiques*.³

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.29

² Ibid. p.32.

³ Ibid. p.33

11.3. Un modèle de production en LE : Le modèle de Moirand :

Sophie Moirand pour qui « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* » (1979)¹ va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite.

D'abord il doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

Elle propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur / lecteur(s).
- Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

12. Les activités pour développer les habiletés de production

Les mots et leurs formes

Pour disposer d'un lexique adapté il faut:

- faire une liste de mots pendant la lecture et les afficher au moment de la production.
- varier les champs lexicaux.
- des leçons sur les familles de mots, synonymes, antonymes.

¹ Moirand, S., *Situations d'écrit*, cité par Kadi Latifa « *Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon* » Université Constantine, 2004.

La grammaire de phrase

L'agencement des mots : Phrase simple/ phrase complexe, les accords dans le groupe nominal, accord sujet/verbe, les expansions du nom, les adverbes.

La grammaire de texte

La cohérence des phrases, la structure de texte :

- Mettre en évidence l'utilité de la ponctuation dans les textes, changer la ponctuation d'un texte.
- Travailler sur l'alternance récit / dialogue
- Montrer l'importance des connecteurs
- Travailler sur la concordance des temps (exemple : imparfait/ passé simple dans un texte narratif), la chronologie.

D'autres facteurs

- Produire toute forme de texte en respectant l'orthographe et la disposition (typographique).
- Ecrire lisiblement un texte ou 'une trace écrite' de cours en respectant les principales règles de l'orthographe grammaticale et lexicale (accord, forme verbale et orthographe des mots invariables).
- Exprimer sa pensée autrement que par un mot ou un groupe de mots, sous la forme d'un énoncé construit présentant un sens complet.
- Sur un sujet précis, rédiger d'une façon autonome un texte cohérent en respectant les consignes d'écriture.
- Adapter le propos et le but recherché au destinataire
- Prendre en considération la situation de communication ou il va s'inscrire son texte.
- Préciser les idées générales et éviter toute banalité.

13. L'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne

Les apprenants de la 4^{ème} année rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, plus neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit, chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation à l'écrit. Si nous ajoutons les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir 24 rédactions par an qui paraît un nombre assez considérable pour les apprenants de collège.

Les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne sont descriptifs à visé argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visé argumentative dans le deuxième projet et un texte explicatif à visé argumentative dans le troisième projet.

L'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne a pour objectifs de :

- Rédiger un texte d'invention, d'imagination ou d'intérêt pratique, en respectant la syntaxe et l'orthographe.
 - Utiliser les principales formes de discours (narration, description, explication, argumentation), éventuellement en les combinant dans un même texte.
 - Organiser un développement en plusieurs paragraphes.
 - Tenir compte pour rédiger ces textes de la situation de communication (à qui s'adresse le texte ? dans quel but est-il écrit ?)
- Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue :

Sur le plan grammatical

- Utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe.

- Conjuguer les verbes des 1^{er} et 2eme groupes, des verbes usuels du 3eme groupe.
- Maitriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronom, mots de reprise, mot de liaison).
- Opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse... ?) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

Sur le plan lexical :

- employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait.
- Prendre appuie sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

Sur le plan orthographique

- maîtriser les principes règles d'orthographe grammaticale et lexicale.
- Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe).

14. L'évaluation d'une production écrite

L'enseignant a ses propres représentations de l'acte d'écriture Ce sont ces représentations qui vont présider à l'élaboration des critères d'évaluation que l'enseignant utilise. Si l'évaluation est un jugement de conformité à une norme, la façon dont une production écrite est évaluée doit indiquer quelles sont les attentes de l'enseignant et / ou de l'institution scolaire à l'égard de cette production, et par conséquent quels critères ont été choisis.

L'évaluation porte généralement sur la correction linguistique. Or, la compétence scripturale ne se réduit pas à la grammaire, au vocabulaire et à l'orthographe. Elle inclut également toute une série de connaissances sur la structure et la morphologie des différents types de textes, la façon dont un

texte est organisé, et les savoir-faire textuels. A travers l'évaluation des productions écrites des élèves, c'est l'évaluation de leur compétence scripturale et de son degré d'acquisition qui est réalisée.

En évaluant la production écrite de l'élève sur la base de tels critères, dans une optique plus large que les critères intra-phrastiques (orthographe, vocabulaire, grammaire), l'élève serait davantage à même de progresser spécifiquement dans sa compétence scripturale, et ce de façon relativement indépendante de sa progression dans la maîtrise des sous-systèmes de la langue telle qu'il les apprend dans les cours spécifiques de grammaire, orthographe, conjugaison, et vocabulaire. Sans rien nier de l'importance de ces dimensions, nous pouvons affirmer qu'écrire, ce n'est pas que cela.

Le risque de la subjectivité :

Comme le fait remarquer Charles Hadji, l'évaluation en tant que mesure est biaisée par l'instrument de mesure que constitue le correcteur / évaluateur. Celui-ci ne serait manifestement pas fiable, au regard des disparités des notes et remarques entre deux évaluateurs pour une même copie, ou un même ensemble de copies.¹

Celle-ci reste une estimation de l'écart entre la réalité et une norme, et ces variations proviennent de conceptions différentes de cette norme attendue. Ces représentations de la norme différentes d'un évaluateur à l'autre font appel à la subjectivité de chacun d'eux. Si l'enseignant évaluateur représente à lui seul une source de variation, c'est donc que sa propre subjectivité constitue un biais dans l'évaluation.

Ce biais est d'autant plus important que la norme reste peu clairement définie. Le flou qui demeure sur les attendus d'une production laisse d'autant plus de place à la subjectivité de l'enseignant. Ces incertitudes

¹ HADJI, Charles, *Op. cit.*, p28

concernent tout particulièrement la créativité. Si l'on décide de porter son attention sur les contenus de la production écrite, l'appréciation de l'enseignant évaluateur va se trouver dépourvu de repères véritablement objectifs comme les règles de grammaire et d'orthographe, ou la structure intra-textuelle. S'attacher à ce que cherche à dire l'élève expose au risque d'une interprétation abusive, peut-être fausse, en tous les cas fondée sur des aspects qualitatifs pour lesquels l'enseignant ne peut prétendre être un juge impartial.

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de définir l'écrit, le situé par rapport à l'oral sur différents niveaux : langagier, morphologique, énonciative et construction de sens. Ensuite Nous avons défini le concept texte en analysant ses différents types, voir sa production et les critères qui définissent un bon texte. Arrivant à la production écrite, notre concept clé, par sa définition, voir son statut en FLE avec ses particularités. Nous avons essayé de voir aussi sa place à travers les différentes méthodologies, ses modèles, les activités qui développent les habiletés de production, son enseignement dans le niveau choisi (4^e année moyenne). Concluant par la manière d'évaluer une production écrite.

TROISIEME CHAPITRE :

PRESENTATION ET

ANALYSE DU CORPUS

Dans cette partie, nous traiterons des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur terrain. Cette dernière a été réalisée à travers l'analyse des copies de productions écrites des élèves de la 4^{ème} année moyenne, ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants de français travaillant dans cet établissement.

Nous commencerons notre partie par une définition de l'objet de l'enquête. Nous tenterons par la suite de décrire de la façon la plus précise qui soit, le public concerné, les lieux et la grille d'analyse des copies. Finalement, nous serons appelés, après à la réalisation de l'enquête proprement dite, à exploiter les résultats obtenus.

1. Description de l'enquête

1.1. Objet de l'enquête

Nous tentons à travers cette enquête d'analyser des copies d'apprenants de 4^e année moyenne afin d'examiner leurs compétences à l'écrit. Nous essaierons notamment de vérifier sur terrain les hypothèses formulées auparavant.

Nous avons choisi la 4^{ème} année moyenne comme un échantillon car c'est un passage entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Pour voir s'ils sont prêts de faire un examen final qui leur permet d'accéder au secondaire.

Les classes : les classes sont vastes, ce qui aide les apprenants à être à l'aise.

L'âge : l'âge des apprenants est entre 15 et 17 ans.

1.2. L'échantillon

Nous avons jugé utile de limiter notre enquête à un échantillon représentatif de 38 copies d'élèves d'une classe appartenant à un établissement situé dans la banlieue de la wilaya de Biskra (El Kantara).

LES APPRENANTS :

Dans un souci d'assurer la fiabilité des résultats, nous avons considéré qu'il était nécessaire que les apprenants soient de la même classe (4e année moyenne, âgés de 15 ans (16 à 17 ans pour les redoublants).

LES ENSEIGNANTS :

C'est une enseignante âgée de 45 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse les 20 ans. Elle a eu une formation initiale de deux années à l'I.T.E.

LE LIEU DE L'ENQUETE : « CEM BOUHOUFANI Mohamed- El Kantara »

Le collège est situé dans la banlieue de Biskra. Il a été inauguré en septembre 1993. On n'y trouve 24 salles, 02 ateliers de physique et 02 laboratoires de sciences naturelles. Le nombre d'apprenants inscrits et de 474 élèves.

L'enseignement est assuré par 24 professeurs dont quatre enseignants de français, deux d'entre eux sont licenciés en langue française, les deux autres sont titulaires du diplôme de l'institut technologique de formation des enseignants.

2. Le corpus

2.1. Choix du corpus :

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, ce qui

signifie que nous allons travailler sur des écrits. Dans notre cas, il s'agit des productions écrites des élèves de quatrième année moyenne.

2.2. La nature de la tâche exigée des apprenants :

Les copies que nous allons analyser sans celle d'élèves auxquels il a été demandé de produire un texte argumentatif (copies d'examen du 1^{ier} et 2^{eme} trimestre).

Sujet 1: A ton tour, fais le portrait d'une personne que tu aimes en précisant les raisons de ton amitié pour elle.

Sujet 2: Tu as assisté à une bagarre entre deux de tes camarades de classe. Tu as été choqué par leur comportement violent. Afin que de telles scènes ne se répètent plus, écris un petit paragraphe de 7 à 10 lignes.

Ton paragraphe comportera :

- Une partie narrative, dans laquelle tu raconteras la bagarre.
- Une partie argumentative dans laquelle tu donneras trois raisons pour convaincre tes camarades à renoncer à la violence comme moyen de régler les différends (problèmes qui opposent deux personnes).

3. Les copies des productions écrites : analyse et commentaire

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité la grille d'analyse proposée par le groupe E. V. A¹.

La grille :

Plan pragmatique	Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?
Plan textuel	- La structure du texte est-elle respectée ?
Cohérence	- Mise en page - Ponctuation - Cohérence du système des temps.

¹ Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p.57.

La cohérence énonciative	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des choix énonciatifs. - Permanence du régime énonciatif choisi. - Présence des marques de la subjectivité de l'auteur
Cohérence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence du « genre ». - Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).
Morpho-syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ? - L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Lexicale. - Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal) - Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

L'analyse

L'évaluation dont nous parlons, n'avait pas pour objectif de donner une note aux productions des élèves, il s'agissait d'une évaluation formative qui visait à vérifier si l'élève a pris en considération les caractéristiques du texte argumentatif. En d'autres termes, nous voulions, par cette évaluation, vérifier l'aspect formel des textes.

L'évaluation des corpus a donné les résultats présentés dans les tableaux suivants.

3.1. Le pré-test :

Nous avons commencé notre recherche par un pré-test :

Une production écrite qui comporte la consigne suivante :

A ton tour, fais le portrait d'une personne que tu aimes en précisant les raisons de ton amitié pour elle.

Analyse des productions écrites : le nombre de copies 30 (décembre 2012).

TEXTES	Plan pragmatique	Plan textuel (cohérence)	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Plan morpho-syntaxique	Lexique	Orthographe
TEXTE1	Respect de la nature du type de texte demandé	-Respect de la structure du texte descriptif - Présentation du portrait physique et moral du personnage choisi. - Non respect de la ponctuation (L'emploi d'une virgule au lieu d'un point :« Rami mon collègue en classe, il a 14 ans. ») - L'emploi impropre de l'imparfait	- l'emploi de l'embrayeur « mon » dans « mon collègue » qui indique une forte implication du sujet écrivant dans sa description - l'utilisation des modalités appréciatives dans : un élève calme, aimable	Texte cohérent sur le plan sémantique et ne comprend aucune contradiction	- Erreur sur le choix du temps des verbes (Ex : c'était un élève)	vocabulaire suffisant pour la description	- Erreur sur l'orthographe des mots : « gents, port ». - Erreur dans l'accord des adjectifs : « grand, noir, noires »
TEXTE2	Respect de la consigne	-L'absence de signes de ponctuation (L'utilisation exclusive du point). -L'emploi du temps adéquat(le présent).	- L'élève n'est pas impliqué dans son écrit. - L'utilisation d'une modalité appréciative « bonne élève »	- Absence de cohésion textuelle	- Erreur sur l'emploi de l'adjectif « bonne » à la place de « bon ». - Erreur au niveau de la construction de la phrase(« Le visage de Zakaria et rond » Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination «et »	-Vocabulaire insuffisant pour la description. - La répétition du pronom « il »	- Emploi d'une minuscule au début de la phrase. - Erreur sur l'orthographe des mots : fron, elves - Erreur sur l'accord des adjs qualificatifs : «petit bouches». - Confusion entre : la préposition « à » et le verbe « avoir » dans « à Biskra »

TEXTE3	Respect de la consigne	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du portrait physique et moral du personnage choisi. -L'absence de signes de ponctuation (L'utilisation exclusive du point). -L'emploi du temps adéquat(le présent). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'est pas impliqué dans son écrit. - L'utilisation d'une modalité appréciative « il est gentil ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de cohésion textuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi inexact de l'article « les » à la place du pronom possessif « ses »(« Les yeux sont grand et noirs ») - Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un sujet au singulier(Le nez sont petite) 	<ul style="list-style-type: none"> -Vocabulaire insuffisant pour la description. - La répétition du pronom « il » 	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son bouche » - Emploi d'une majuscule après une virgule.
TEXTE4	-Non respect des caractéristiques du texte descriptif.	<ul style="list-style-type: none"> - L'absence complète des signes de ponctuation. - L'emploi rare du présent de l'indicatif 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'est pas impliqué dans son écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique) 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » (la taye et moyenne) 	<ul style="list-style-type: none"> -Vocabulaire insuffisant pour la description. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi de lettres minuscules au début du texte. -Non respect des règles de majuscule pour les noms propres. - Erreur dans l'orthographe des mots « vezage, taye »
TEXTE5	Respect de la nature du type de texte demandé	<ul style="list-style-type: none"> Non respect de la ponctuation L'apprenant a rarement utilisé des verbes -L'emploi du présent 	<ul style="list-style-type: none"> L'énonciateur se manifeste à travers l'emploi du pronom possessif « mon » et la modalité appréciative dans « calme, gentile » 	<ul style="list-style-type: none"> Une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> - confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à » (a Biskra) - Omission du verbe « être » (sa taill moyenne) - Emploi erroné du verbe « ame » il ame le foot ball 	<ul style="list-style-type: none"> vocabulaire courant mais insuffisant pour la description la répétition du pronom « il » et de « mon camarade ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur sur l'accord: nom / adjectif : - cheveux cort et noir - Erreur dans l'orthographe des mots « taill, ront

TEXTE6	Respect de la nature du type de texte demandé	Il a décrit son camarade en essayant de respecter les signes de ponctuation. l'apprenant à employer le présent de l'indicatif	L' implication de l'énonciateur dans sa description. « mon ». l'utilisation des modalités d'appréciation dans « il travaille bien ».	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique	- Emploi erroné du pronom relatif «qui » (Mon camarade qui s'appelle zakaria) - Erreur sur la terminaison du deuxième verbe (il aime joué).	Le vocabulaire est courant et suffisant pour la description. la répétition du pronom « il ».	- Erreur sur l'accord de :nom / adjectif (cheveux noir) - Emploi d'une minuscule pour le prénom "zakaria".
TEXTE7	Respect de la consigne	- Présentation du portrait physique et moral du personnage choisi. - Non respect de la ponctuation employé dans ce texte est le présent de l'indicatif.	L'apprenant emploie un déictique dans « mon » ainsi que des modalités appréciatives dans « bonne garçon	aucune contradiction au niveau sémantique	- Mon ami Tarek il est né - Répétition du sujet et emploi erroné du pronom « il »	Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant. Cependant, il y a usage inexact du mot « bonne » qui est dû à l'influence de l'Arabe dialectal	Emploi erroné des majuscules au milieu des phrases (Il est petit, Ses yeux sont ..., Il a un petit ..., Les joues ... , Sa bouche ...) - Erreur dans l'accord des adjectifs : « bonne, petits nez, bouche petit »)
TEXTE8	Respect de la consigne	Il a décrit son camarade en essayant de respecter les signes de ponctuation. un emploi rare et présent de l'indicatif.	L'Apprenant ne s'implique pas dans le texte, ce qui n'est pas introduit par l'emploi d'embrasseur. Il a utilisé des modalités appréciatives dans : « gentil »	aucune contradiction au niveau sémantique	- Tarek Il est simple garse est intelligent et très gentil - Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Répétition du sujet. - Redondance du « est ».	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	- Emploi de lettres minuscules pour le nom propre Tarek au début du texte et au début du deuxième paragraphe. - Erreur dans l'orthographe des mots :jeun, intellegent, gentel

TEXTE9	L'apprenant a fait une description ce qui est conforme à la consigne.	l'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. L'apprenant a rarement utilisé des verbes et le temps qu'il a utilisé est le présent de l'indicatif.	L'apprenant ne s'est pas impliqué en employant des embrayeurs mais il a utilisé des modalités appréciatives qui expriment son appréciation sur son camarade de point « gentil, bon élève	une contradiction au niveau sémantique. Ce qui crée une certaine incohérence au niveau sémantique	- Confusion entre la conjonction de coordination « et » est le verbe « être ». - Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif : « attentiv »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour les besoins de la description.	- Erreur dans l'orthographe des mots « chveux, longues, attentiv » - Erreur sur l'accord des adjectifs : « sa bouche est petit, un élève attentiv »
TEXTE10	l'apprenant n'a pas respecté la consigne. l'apprenant n'a pas respecté ce qui a été demandé car il a décrit son frère.	la ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas bien la structure du texte descriptif.	aucune marque formelle impliquant l'énonciateur	'il n'y a pas de cohésion textuelle.	- Redondance du « et » et du pronom personnel « il ».	le texte n'est pas bien écrit nous n'avons pu lire que quelques mots que nous jugeons courants mais insuffisant pour les besoins de la description.	- Erreur dans l'accord des adjectifs « grand, petite nez » - Erreur dans l'orthographe du mot : « larg »
TEXTE11	L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé.	L'apprenant possède la structure du texte descriptif. Il a fait le portrait physique et moral d'un personnage. La ponctuation a été respectée. L'emploi du présent de l'ind.	L'énonciateur se manifeste au début du texte à travers l'emploi du pronom possessif « mon ». L'utilisation des modalités appréciatives	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Omission de la conjonction de coordination « et » avant « des dents ». - courageux et intelligent et calme - Emploi excessif du « et »	Le vocabulaire employé par l'apprenant est courant et suffisant pour la description.	- Erreur dans l'accord des adjectifs : « petite yeux » - Erreur dans l'orthographe du mot « maron,» - Emploi erroné du majuscule

TEXTE12	L'apprenant a respecté la consigne en essayant de décrire son camarade.	L'apprenant a fait le portrait de son camarade mais il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation omis complètement.	aucune marque formelle impliquant l'énonciateur dans son texte, cependant nous avons noté l'utilisation d'une modalité appréciative « calm	aucune contradiction au niveau sémantique	- Tarek il est 14 ans - Erreur sur le choix de l'auxiliaire et répétition du sujet. - il à né - Erreur sur le choix de l'auxiliaire et confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à ».	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire le portrait de son camarade	- Erreur sur l'orthographe des mots « bouch, calm, intiligent » - Erreur d'accord dans : « yeux noire » - Confusion entre : - verbe avoir « a » et la préposition « à ».
TEXTE13	L'apprenant a bien respecté la consigne.	L'apprenant a fait le portrait de son camarade en essayant d'organiser son texte qu'il a ponctué employer le présent	Le texte est caractérisé par l'emploi de l'embrayeur « mon » dans « mon camarade » l'utilisation des modalités appréciatives dans : « calme,	aucune contradiction sur le plan sémantique	- il est des cheveux noire - Erreur sur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir ». - Il y a des grands et noirs yeux - Emploi erroné de l'adverbe « y ». et Pâle teint - Inversion nom / adjectif. - Omission de l'article indéfini « un » avant le nom.	Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la description.	Erreur dans l'accord des adjectifs : cheveux noire - blanc -- moyann - petite saines. - Emploi erroné des lettres majuscules dans : Le visage - Les dents - pour Il est calme. - Emploi de la lettre minuscule dans le nom propre « tarek ».

TEXTE14	La consigne a été respectée.	Le texte est mal écrit, nous n'avons pas pu bien lire la description. De plus, l'apprenant n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation.	aucun signe formel impliquant l'énonciateur. Le texte comporte une modalité appréciative et dépréciative dans : intiligent	L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion sémantique.	- Redondance du « et » Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	Le vocabulaire utilisé est insuffisant pour les besoins de la description.	- Erreur sur l'orthographe des mots « visage, allong, font, ét, leves, ést, amtiligent » - Erreur sur l'accord de l'adjectif : « bouche est petit »
TEXTE15	L'apprenant a fait le portrait de son camarade.	L'apprenant a su faire le portrait. Seulement la ponctuation n'a pas été bien utilisée. employé le présent de l'indicatif	Aucune marque formelle de l'énonciateur mais il y a emploi des modalités appréciatives dans : « gentil, bon élève ».	aucune contradiction au niveau sémantique.	- Emploi excessif du « et ». - Erreur dans le choix de l'article défini « les » dans : « les joues, les cheveux » à la place de : « des ».	vocabulaire courant et suffisant l'absence des substituts lexicaux pour éviter la répétition du pronom personnel « il »	- Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans « le yeux noirs » - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « est bon élève ».
TEXTE16	l'apprenant a respecté la consigne	L'apprenant n'a pas oublié l'alinéa. Il a rédigé son texte en respectant les signes de ponctuation. employant le présent de l'indicatif.	l'emploi de modalités appréciatives dans « calme, beau, intelligent ». aucune marque formelle impliquant l'énonciateur dans son texte	Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.	- avec des noirs yeux et grand - Erreur syntaxique au niveau de la structure de la phrase. Sa visage rond - choix inappropriés de l'adjectif possessif « sa » à la place de ' son '	L'apprenant possède un vocabulaire riche pour faire le portrait de son camarade.	- Erreur sur l'accord des adjectifs : noir yeux et grand, cheveux noir, court - Erreur dans le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir » dans : il est 15 ans.

TEXTE17	L'apprenant a respecté la consigne	L'apprenant a su faire le portrait de son camarade, cependant il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation l'emploi impropre du passé composé. Il aurait dû plutôt conjuguer les verbes au présent	pas de signes formels qui impliquent l'énonciateur dans son texte. De plus, nous avons souligné l'emploi de modalités appréciatives dans « calme, gentil »	Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.	cet élève est aimé - Erreur sur le choix du temps du verbe. - Ce visage est ovale, Ses yeux sont petits et noir et Se nez est petit. - Emploi erroné de l'adjectif démonstratif « ce ». - Emploi incorrect du pronom « se »	L'apprenant a utilisé un vocabulaire usuel et riche avec emploi des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter à chaque fois la répétition du pronom « il ».	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans: « ce cheveu et noir » Erreur sur la terminaison du verbe « être » avec la troisième personne du pluriel dans : - Les joues est creuses - Erreur dans l'accord des adjectifs : « cheveux, noir »
TEXTE18	L'apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne.	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif. Il a fait le portrait physique et moral de son camarade. Seulement, sa description n'a pas été organisée à l'aide de signes de ponctuation employé le présent de l'ind.	l'absence des embrayeurs et aucun autre indice formel indiquant l'implication de l'énonciateur mais nous avons remarqué l'emploi de la modalité appréciative « gentil »	aucune contradiction sur le plan sémantique. Cependant, le texte contient un mot « bronge » auquel nous n'avons pu attribuer de sens	Cet garçon Tark il né - Emploi incorrect de l'adj.démonstratif cet » à la place de « ce - Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. - Cet élève il aime le sport Il est grand et maigre - Erreur d'ordre syntaxique dans la répétition du sujet.	Le vocabulaire est riche et suffisant pour les besoins de la description.	- Erreur sur l'orthographe des mots « garçon, gentil » - Emploi de lettres minuscules dans : « tarek, merazga » - Omission du verbe « être » dans « il né, front lisse »

TEXTE19	La consigne a été respectée en faisant le portrait de son camarade.	L'apprenant a su faire un portrait, seulement la ponctuation n'a pas été respectée. Le temps employé dans ce texte est le présent de l'indicatif.	Nous avons remarqué l'emploi de l'embrayeur « mon » qui indique l'implication de l'apprenant dans sa description. De même, nous avons pu dégager une modalité appréciative	Aucune contradiction n'a été soulignée au niveau sémantique.	Il a un droit nez - Erreur au niveau de la place de l'adjectif Il a le front large et lisse et plat. - Emploi excessif de la conjonction de coordination « et »	Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la description.	Erreur dans l'accord de l'adjectif « noirs » dans : couleur noirs - emploi erroné de lettres majuscules : 1. au milieu des phrases : - Le visage de Mon frère allongé.
TEXTE20	L'apprenant a su faire le portrait physique et moral de son camarade donc il a respecté la consigne.	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte descriptif, il a fait le portrait de son camarade de classe. Cependant, son texte n'a pas été organisé à l'aide de signes de ponctuation employé et le présent de l'indicatif.	les modalités appréciatives « gentil », à travers lesquelles l'apprenant donne son avis sur son camarade, nous n'avons remarqué aucun indice formel renvoyant à l'énonciateur	L'emploi du pronom personnel « elle » a engendré une ambiguïté sur le plan sémantique.	Erreur sur le choix du pronom « elle » à la place de « il ». Emploi excessif et inapproprié de la conjonction de coordination « et ». Erreur sur la terminaison du verbe « être » dans : « le yeux son noirs »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	Confusion entre : 1. le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » dans : - « les joues et creuses » - « la bouch et grond » 2. le verbe « être » et l'adjectif possessif « son » dans : « yeux son noirs ». - Emploi d'une lettre minuscule après un point dans : « le visage ovale »

TEXTE21	l'apprenant n'a pas respecté la consigne	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du portrait physique et moral de sa mère. - Non respect de la ponctuation L'emploi du présent de l'indicatif. 	pas de signes formels qui impliquent l'énonciateur dans son texte. De plus, nous avons souligné l'emploi de modalités appréciatives dans « calme	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)	- Redondance du « et » et du pronom personnel « il ». Emploi inexact de l'article « les » à la place du pronom possessif « ses »(« Les yeux	vocabulaire insuffisant pour la description	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans « le yeux noirs » - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » dans : « est bon élève ».
TEXTE22	Respect de la nature du type de texte demandé	<p>Il a décrit son camarade en essayant de respecter les signes de ponctuation.</p> <p>un emploi rare et présent de l'indicatif.</p>	L'énonciateur se manifeste au début du texte à travers l'emploi du pronom possessif « mon » et la modalité appréciative dans « calme, gentile »	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	-Vocabulaire insuffisant pour la description. - La répétition du pronom « il »	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur sur l'accord des adjectifs : « noir yeux et grand, cheveux noir, court » - Erreur dans le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir » dans : il est 15 ans.
TEXTE23	Respect de la consigne	Il a fait le portrait physique et moral de son camarade. Seulement, sa description n'a pas été organisée à l'aide de signes de ponctuation	impliquant l'énonciateur dans sa description. Ceci se traduit dans l'emploi de « mon ». l'utilisation des modalités d'appréciation dans « il travaille bien ».	L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion sémantique.	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	<ul style="list-style-type: none"> - Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son bouche » - Emploi d'une majuscule après une virgule.

TEXTE24	L'apprenant n'a pas fait de production écrite	///	///	///	///	///	///
TEXTE25	l'apprenant a respecté la consigne	L'apprenant possède la structure du texte descriptif, il a fait le portrait de son camarade	pas de signes d'implication de l'énonciateur dans son texte. De plus, nous avons souligné l'emploi de modalités appréciatives dans « calme, gentil »	Nous constatons qu'il n'y a pas de cohésion sémantique.	- Redondance du « et » et du pronom personnel « il ». - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	- Emploi de lettres minuscules au début du texte. - Non respect des règles de majuscule pour les noms propres. - Erreur dans l'orthographe des mots « vezage, taye »
TEXTE26	L'apprenant a fait le portrait de son camarade.	la ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas bien la structure du texte descriptif.	l'absence des embrayeurs et aucun autre indice formel indiquant l'implication de l'énonciateur mais nous avons remarqué l'emploi de la modalité appréciative « gentil »	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Emploi inexact de l'article « les » à la place du pronom possessif « ses »(« Les yeux	vocabulaire suffisant pour la description	- Erreur sur l'accord: nom / adjectif : - cheveux cort et noir - Erreur dans l'orthographe des mots « taill, ront

TEXTE27	Respect de la consigne	L'apprenant a su faire un portrait, seulement la ponctuation n'a pas été respectée. Le temps employé dans ce texte est le présent de l'indicatif.	- L'élève n'est pas impliqué dans son écrit.	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » - confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	- Erreur sur l'accord de : nom / adjectif : - cheveux noir - Emploi d'une minuscule pour le prénom "zakaria".
TEXTE28	L'apprenant a fait le portrait de son camarade.	- L'absence complète des signes de ponctuation. - L'emploi rare du présent de l'indicatif	aucun indice formel renvoyant à l'énonciateur - l'utilisation des modalités appréciatives dans : un élève calme	Une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique	- Redondance du « et » et du pronom personnel « il ». - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	vocabulaire suffisant pour la description	Erreur dans l'accord des adjectifs : cheveux noire - blanc -- moyann - petite saines. - Emploi erroné des lettres majuscules dans : Le visage - Les dents - pour Il est calme. - Emploi de la lettre minuscule dans le nom propre « tarek ».

TEXTE29	L'apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne.	la ponctuation n'a pas été respectée L'apprenant a rarement utilisé des verbes -L'emploi du présent	- l'emploi de l'embrayeur « mon » dans « mon collègue » qui indique une forte implication du sujet écrivant dans sa description - l'utilisation des modalités appréciatives dans : un élève calme,	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Emploi inexact de l'article « les » à la place du pronom possessif « ses »(« Les yeux Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la description.	- Erreur sur l'orthographe des mots « visage, allong, font, ét, leves, ést, amtiligent » - Erreur sur l'accord de l'adjectif : « bouche est petit »
TEXTE30	L'apprenant a su faire le portrait physique et moral de son camarade	la ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas bien la structure du texte descriptif.	pas de signes formels qui impliquent l'énonciateur dans son texte. De plus, nous avons souligné l'emploi de modalités appréciatives dans « gentil »	L'analyse du texte nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohésion sémantique.	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » - confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à »	vocabulaire suffisant pour la description	- Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son bouche » - Emploi d'une majuscule après une virgule. - Erreur sur l'orthographe du mot(maron)

Commentaire

Lors de l'analyse des productions écrites des élèves de 4 e année moyenne nous avons constaté qu'ils rencontrent de difficultés au moment de la rédaction :
Sur le plan pragmatique : les élèves ne savent pas les caractéristiques d'organisation du texte argumentatif malgré que la majorité ont respecté la consigne, mais cela n'empêche pas qu'il y a une maîtrise insuffisante de la construction argumentative.

Sur le plan textuel : le non respect des signes de ponctuation et de l'alinéa montre une ignorance en matière de ponctuation.

Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative : absence de cohésion textuelle dans de nombreuses copies montre une certaine ambiguïté au niveau sémantique. Pour l'énonciation, les élèves ne savent pas utilisé les embrayeurs corrects

Sur le plan morphosyntaxique, lexicale et orthographique : des erreurs multiples et communes tel que les homophones, l'accord et le choix du temps.

3.2. Post-test

Le post-test consiste à l'évaluation de la production écrite du 2^e trimestre dont la consigne comporte des critères de réussite.

Sujet : Tu as assisté à une bagarre entre deux de tes camarades de classe. Tu as été choqué par leur comportement violent. Afin que de telles scènes ne se répètent plus, écris un petit paragraphe de 7 à 10 lignes.

Ton paragraphe comportera :

- Une partie narrative, dans laquelle tu raconteras la bagarre.
- Une partie argumentative dans laquelle tu donneras trois raisons pour convaincre tes camarades à renoncer à la violence comme moyen de régler les différends (problèmes qui opposent deux personnes).

Analyse des productions écrites : le nombre des copies 30(mars 2013)

TEXTES	Plan pragmatique	Plan textuel (cohérence)	La cohérence sémantique	Plan morpho-syntaxique	Lexique	Orthographe
TEXTE1	Respect de la nature du type de texte demandé	-Respect de la structure du texte narratif - Présentation des parties du récit - Non respect de la ponctuation - L'emploi impropre du futur	Texte cohérent sur le plan sémantique et ne comprend aucune contradiction	- Erreur sur le choix du temps des verbes	vocabulaire suffisant pour la narration à visé argumentative	- Erreur sur l'orthographe du mot « comenser ». - Erreur dans l'accord des adjectifs
TEXTE2	Respect de la consigne	-La présence signes de ponctuation -L'emploi du temps adéquat(le passé composé).	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Erreur sur l'emploi des adjectifs - Erreur au niveau de la construction de la phrase	-Vocabulaire insuffisant - La répétition du pronom « il »	- Emploi d'une minuscule au début de la phrase. - Erreur sur l'orthographe du mot « assi » - Erreur sur l'accord des adjectifs qualificatifs
TEXTE3	Respect de la consigne	-l'utilasation signes de ponctuation (le point, la virgule). -L'emploi du temps adéquat(p composé).	- Absence de cohésion textuelle	- Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un sujet au singulier	-Vocabulaire insuffisant	- Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son chemise » - Emploi d'une majuscule après une virgule.
TEXTE4	-Non respect des caractéristiques du texte narratif à visé argumentatif	-l'utilisation signes de ponctuation (le point, point d'exclamation) L'emploi rare des tems de la narration	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	-Vocabulaire insuffisant pour la narration	-Non respect des règles de majuscule pour les noms propres. - Erreur dans l'orthographe des mots « bagar,frapé »

TEXTE5	Respect de la nature du type de texte demandé	Respect de la ponctuation L'apprenant a rarement utilisé des verbes -L'emploi de l'imparfait	Texte cohérent sur le plan sémantique	- confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à » (a Biskra)	vocabulaire courant mais insuffisant pour la narration à visé argumentative	- Erreur sur l'accord: nom / adjectif - Erreur dans l'orthographe des mots « pié, choké
TEXTE6	Respect de la nature du type de texte demandé	-l'utilisation de signes de ponctuation (le point) l'apprenant a employé le présent de l'indicatif et l'imparfait	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique	- Erreur sur la terminaison des verbes	Le vocabulaire est courant et suffisant pour la narration	- Erreur sur l'accord de :nom / adjectif (pantalon noire) - Emploi d'une minuscule pour le prénom samir
TEXTE7	L'apprenant a respecté la structure du texte narratif en introduisant des arguments	- L'apprenant a respecté la structure du texte narratif - Respect restreint de la ponctuation Temps employé dans ce texte est le passé composé.	aucune contradiction au niveau sémantique	Répétition du sujet	Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant.	Emploi erroné des majuscules au milieu des phrases - Erreur dans l'accord des adjectifs
TEXTE8	Respect de la consigne	Il a raconté la scène de bagarre en essayant de respecter les signes de ponctuation. un emploi rare des temps de narration	aucune contradiction au niveau sémantique	Erreur au niveau de la structure de la phrase. - Répétition du sujet.	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour raconter la scène	- Emploi de lettres minuscules pour le nom propre - Erreur dans l'orthographe des mots :comça mintenan
TEXTE9	Texte narratif à visé argumentatif ce qui est conforme à la consigne.	l'apprenant possède théoriquement la structure du texte narratif et argumentatif. le temps utilisé est le passé simple	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Confusion entre la conjonction de coordination « et » est le verbe 'être' - Erreur sur l'accord et la terminaison des l'adjectifs	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour les besoins de la narration	- Erreur dans l'orthographe des mots « cheveux, choquais - Erreur sur l'accord des adjectifs

TEXTE10	l'apprenant n'a pas respecté la consigne.	la ponctuation a été respectée et l'apprenant maîtrise assez bien la structure du texte naratif	il n'y a pas de cohésion textuelle.	- Redondance du « et » et du pronom personnel « il ».	Il a employé le vocabulaire la narration à visé argumentative	- Erreur dans l'accord des adjectifs - Erreur dans l'orthographe du mot : « lon »
TEXTE11	L'apprenant a respecté la nature du type de texte demandé.	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte narratif. La ponctuation a été respectée L'emploi du passé compsé	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Emploi excessif du « et »	Le vocabulaire employé par l'apprenant et courant et suffisant pour la narration	- Erreur dans l'accord des adjectifs - Erreur dans l'orthographe du mot « konvincre,» - Emploi d'une majuscule au milieu des phrases
TEXTE12	L'apprenant a respecté la consigne en essayant raconter la scène de la bagarre	Le respect de la structure du texte narratif il n'a pas organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation rarement utilisé.	aucune contradiction au niveau sémantique	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire et confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à ».	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour la naration	- Erreur sur l'orthographe des mots « bouch, désolé» - Erreur d'accord Confusion entre : - verbe avoir « a » et la préposition « à ».
TEXTE13	L'apprenant a bien respecté la consigne.	L'apprenant a raconter la scène Le texte est ponctuée assez correctement	aucune contradiction sur le plan sémantique	- Erreur sur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir ». Inversion nom / adjectif. - Omission de l'article indéfini « un » avant le nom.	Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la narration.	Erreur dans l'accord des adjectifs - Emploi erroné des lettres majuscules dans : Le pied - Les dents - pour Il est méchant. - Emploi de la lettre minuscule dans le nom propre « nadhir ».

TEXTE14	La consigne a été respectée.	Le texte est assez clair sur le plan de la structure. De plus, l'apprenant a organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation.	L'analyse du texte nous permet de constater que le texte est cohérent sur le plan sémantique	- Redondance du « et » Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	Le vocabulaire utilisé est insuffisant pour les besoins de la narration	- Erreur sur l'orthographe des mots garcen, stilou - Erreur sur l'accord de l'adjectif : hiver froide
TEXTE15	L'apprenant a raconté en argumentant	L'apprenant a su raconter la scène. Seulement la ponctuation n'a pas été bien utilisée. L'emploi du passé composé	aucune contradiction au niveau sémantique.	- Emploi excessif du « et ».	vocabulaire courant et suffisant l'absence des substituts lexicaux pour éviter la répétition du pronom personnel « il »	- Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans « le cheveux »
TEXTE16	L'apprenant a respecté la structure du texte narratif en introduisant des arguments	L'apprenant n'a pas oublié l'alinéa. Il a rédigé son texte en respectant les signes de ponctuation. employant le l'imparfait et le passé composé	Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.	Erreur syntaxique au niveau de la structure de la phrase. choix inapproprié de l'adjectif possessif « sa » à la place de « son »	L'apprenant possède un vocabulaire riche	- Erreur dans le choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de « être » dans : il a méchant.
TEXTE17	L'apprenant a respecté la consigne	Scène racontés correctement Il a organisé son texte à l'aide de signes de ponctuation l'emploi du passé composé.	Aucune contradiction au niveau sémantique n'a été soulignée.	Erreur sur le choix du temps du verbe. - Emploi erroné de l'adjectif démonstratif « ce ».	L'apprenant a utilisé un vocabulaire usuel et riche avec emploi des substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter à chaque fois la répétition du pronom « il ».	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » Erreur sur la terminaison du verbe « être à l'imparfait

TEXTE18	L'apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne.	l'apprenant possède théoriquement la structure du texte narratif le texte a été organisée à l'aide de signes de ponctuation L'emploi de l'imparfait	aucune contradiction sur le plan sémantique.	Emploi incorrect de l'adjectif démonstratif « cet » à la place de « ce » - Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. - Emploi excessif du pronom personnel « il »	Le vocabulaire est riche et suffisant pour les besoins de la narration	- Erreur sur l'orthographe des mots « garçon, proplem » - Emploi de lettres minuscules au début des phrases. - Omission du verbe « être » dans « il né, front lisse »
TEXTE19	La consigne a été respectée en racontant l'histoire avec argumentation.	L'apprenant a su raconter l'histoire, seulement la ponctuation n'a pas été respectée. Le temps employé dans ce texte est le passé composé	Aucune contradiction n'a été soulignée au niveau sémantique.	Erreur au niveau de la place de l'adjectif - Emploi excessif de la conjonction de coordination « et »	Le vocabulaire employé est suffisant pour les besoins de la narration	Erreur dans l'accord de l'adjectif « noirs » dans : couleur noirs - emploi erroné de lettres majuscules au milieu des phrases : - Le visage de Mon ami
TEXTE20	L'apprenant a respecté la structure du texte narratif en introduisant des arguments	L'apprenant possède théoriquement la structure du texte narratif, Cependant, son texte n'a pas été organisé à l'aide de signes de ponctuation. L'emploi de l'imparfait	Texte cohérent sur le plan sémantique	Emploi excessif et inapproprié de la conjonction de coordination « et ».	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour la narration	- Emploi d'une lettre minuscule après un point dans
TEXTE21	l'apprenant n'a pas respecté la consigne	- l'apprenant a repris le texte de la composition	- Absence de cohésion textuelle (Ambiguïtés au niveau sémantique)	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Erreur sur l'accord et la terminaison de	vocabulaire suffisant pour la narration	- Emploi faux de l'article « le » pour un mot pluriel dans « le yeux rouge » - Confusion entre l'auxiliaire « être » et la

				l'adjectif		conjonction de coordination « et »
TEXTE22	Respect de la nature du type de texte demandé	Il raconter l'histoire en essayant de respecter les signes de ponctuation. un emploi assez suffisant du passé composé	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	L'apprenant possède un vocabulaire riche pour la narration	- Erreur dans le choix de l'auxiliaire « être » à la place de « avoir » dans : il est poussé.
TEXTE23	Respect de la consigne	L'apprenant a raconter la scène en respectant la structure du texte à l'aide de signes de ponctuation	L'analyse du texte nous permet de constater que le texte cohérent est sur le plan sémantique	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour faire la narration	- Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son cheveux » - Emploi de majuscule après une virgule.
TEXTE24	L'apprenant n'a pas respecté la consigne	L'apprenant à repris le texte de la composition	Pas de cohésion sur le plan sémantique	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour la narration	- Erreur sur l'accord des adjectifs qualificatifs
TEXTE25	l'apprenant a respecté la consigne	L'apprenant possède la structure du texte narratif	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Redondance du « et » et - Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	L'apprenant possède pas un vocabulaire restreint pour faire la narration	-Non respect des règles de majuscule pour les noms propres.
TEXTE26	L'apprenant n'a pas respecté la structure du texte narratif en introduisant des arguments	la ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas bien la structure du texte narratif.	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet.	vocabulaire suffisant pour la narration	- Erreur dans l'orthographe des mots «responsable, queskiliya

TEXTE27	Respect de la consigne	la ponctuation n'a pas été respectée. Le temps employé dans ce texte est le passé composé	Texte cohérent sur le plan sémantique	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et » - confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à »	vocabulaire suffisant pour la narration	- Emploi d'une minuscule pour le prénom "asma".
TEXTE28	L'apprenant a raconté l'histoire en argumentant	- L'absence complète des signes de ponctuation. - L'emploi du passé composé	Une certaine ambiguïté relevée au niveau sémantique	- Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et »	vocabulaire suffisant pour la narration	Erreur dans l'accord des adjectifs : cheveux noire - - Emploi erroné des lettres majuscules au milieu des phrases. - Emploi de la lettre minuscule dans le nom propre « ahmed ».
TEXTE29	L'apprenant a produit un texte qui correspond à la consigne.	la ponctuation n'a pas été respectée -L'emploi du passé composé	Le texte ne comporte aucune contradiction sur le plan sémantique.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet. Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif	L'apprenant ne possède pas un vocabulaire riche pour la narration	- Erreur sur l'orthographe des mots « antiligent, paraule » - Erreur sur l'accord de l'adjectif : « veste noir »
TEXTE30	L'apprenant a respecté la structure du texte narratif en introduisant des arguments	la ponctuation a été respectée et L'apprenant utilise l'imparfait	L'analyse du texte nous permet de constater qu'il est cohérent sur le plan sémantique	- confusion entre le verbe « avoir » et la préposition « à »	vocabulaire suffisant pour la narration	- Erreur sur l'accord de l'adjectif possessif « son bouche » - Erreur sur l'orthographe du mot(dérier)

Commentaire

Lors de l'analyse des productions écrites des élèves de 4 e année moyenne du 2 e trimestre nous avons constaté que plusieurs difficultés rédactionnelles ont disparues.

Sur le plan pragmatique : les élèves savent les caractéristiques d'organisation du texte narratif à visé argumentatif. La majorité a respecté la consigne, mais cela résulte qu'il y a une maîtrise suffisante de la construction argumentative.

Sur le plan textuel : un respect acceptable des signes de ponctuation et de l'alinéa qui montre qu'ils sont amélioré en matière de ponctuation.

Sur le plan de la cohérence sémantique et énonciative une bonne maîtrise de la cohésion textuelle. Sur le plan morphosyntaxique, lexicale et orthographique : les erreurs sont diminués.

3.3. L'évaluation comparative

Description des productions écrites des deux trimestres (1^{ier} et 2^e trimestre) :

		Respect de la ponctuation	Le respect de l'organisation de paragraphe	Vocabulaire varié	Idées pertinentes	Maîtrise de la conjugaison	Maîtrise de l'orthographe
Le pré-test	1 ^{ier} trim.	42%	27%	27%	69%	50%	40%
Le post-test	2 ^e trim.	80%	45%	50%	70%	85%	60%

Analyse

Nous pouvons constater qu'il y a une différence entre le pré-test et le poste test.

Dans Respect de la ponctuation : Sur tous les niveaux il y a une amélioration.

Commentaire

Nous avons compris d'après les pourcentages que les écrits des élèves sont améliorés en matière d'écrire un texte en respectant la ponctuation, l'organisation des paragraphes, avec un vocabulaire, diversifié, des idées riches, ils connaissent aussi qu'est ce qu'une phrase en langue française, qui commence par une majuscule et qui se constitue d'un sujet, verbe et complément. Une bonne maîtrise du vocabulaire, conjugaison et orthographe.

Synthèse :

Après une étude comparative des productions écrites du 1^{ier} et 2^e trimestre pour des apprenants de la 4^e année moyenne nous pouvons conclure que le niveau de compétences rédactionnelles des apprenants a varié positivement est que plusieurs lacunes détectés lors de la 1^{iere} évaluation ont diminué ou disparus. Cela résulte que les apprenants durant un trimestre ont acquis certaines compétences linguistiques voir sémantique.

4. Questionnaire, analyse et commentaire

Nous avons destiné un questionnaire constitué de onze questions aux 04 enseignants pour aboutir à un grand nombre d'information dans le but de rédiger un commentaire. Il vise à extraire le plus grand nombre d'informations sur les différents points de vue concernant l'évaluation des écrits des élèves (nature, difficultés et tentatives de remédiation)

Q1 : Comment se caractérisent les productions écrites de vos apprenants ?

Bonnes

Moyennes

Insuffisantes

Dans cette question nous avons essayé de voir le diagnostic que les enseignants ont sur les productions écrites de leurs élèves, leur point de vue sur le résultat des tentatives rédactionnelles de ces derniers.

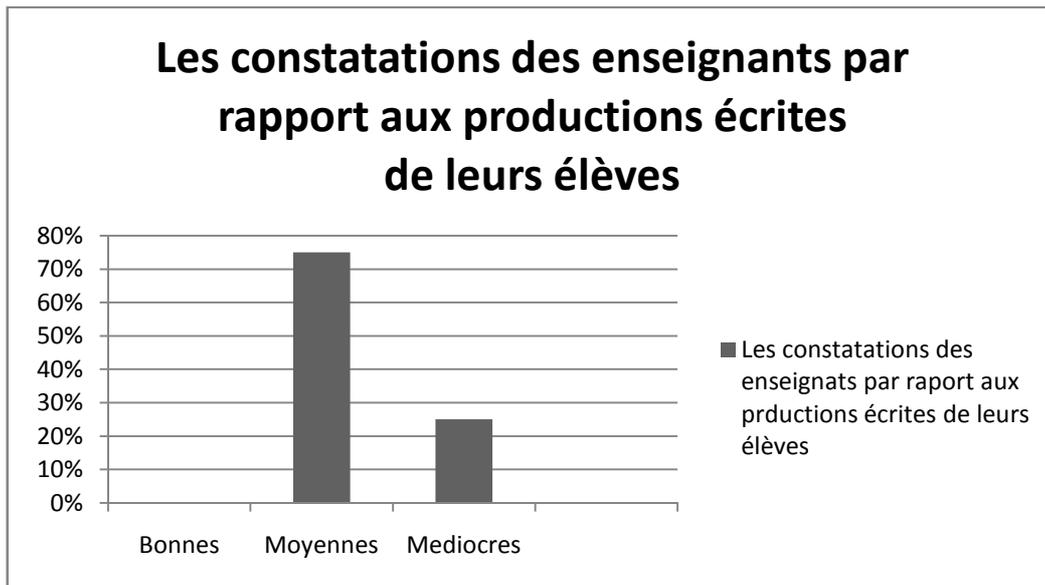
Présentation des données :

Les réponses à cette question se résument comme suit :

- 03 enseignants ont répondu par « moyennes »
- Une enseignante a répondu par « Insuffisantes »

Comment se caractérisent les productions écrites de vos apprenants ?	Bonnes	Moyennes	Insuffisantes
Réponse	0	3	1

Soit le diagramme suivant :



Analyse des données :

Le plus grand nombre d'enseignants constatent que le niveau des productions écrites de leurs élèves est moyen (75%). Une minorité constate que le niveau est insuffisant (25%)

Commentaire :

Nous pouvons dire que les productions écrites des apprenants de la 4AM ne sont pas bonnes.

Q2 : D'après vous, les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des productions écrites des élèves sont :

- a) Le respect de la consigne
- b) Le respect de la structure du texte
- c) La mise en page et ponctuation
- d) Pertinence des idées
- e) La conjugaison des verbes
- f) L'orthographe (lexique, accord, phonétique)

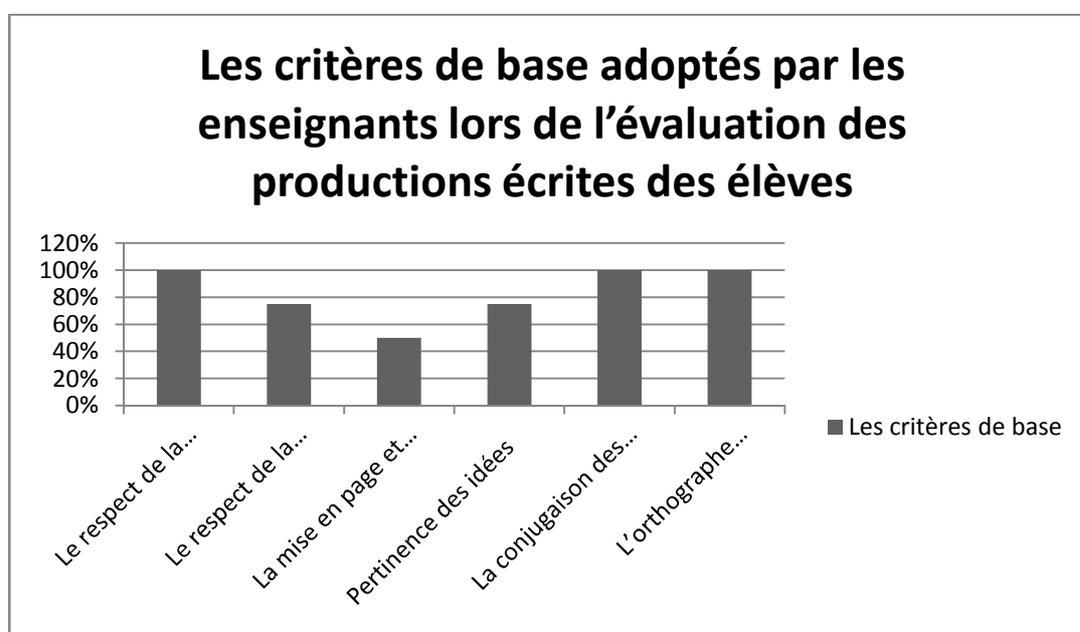
Par cette question nous visons à savoir les critères de base adoptés par les enseignants lors de l'évaluation des productions écrites des élèves

Présentation des données

Les réponses à cette question sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Les critères de base adoptés par les enseignants lors de l'évaluation des productions écrites des élèves	Nombre de fois de mention
Le respect de la consigne	04
Le respect de la structure du texte	03
La mise en page et ponctuation	02
Pertinence des idées	03
La conjugaison des verbes	04
L'orthographe (lexique, accord, phonétique)	04

Ces données peuvent être traduites comme suis :



Analyse des données

Trois critères sont classés en première place. Ils sont jugés par les enseignants comme critères de base, nécessaires dans toute évaluation des écrits des élèves. Ces critères sont : Le respect de la consigne, la conjugaison des verbes et l'orthographe (lexique, accord, phonétique).

En deuxième place nous trouvons le respect de la structure du texte et la pertinence des idées

La troisième place est occupée par la mise en page et la ponctuation

Commentaire

Cela résulte que les critères de base sur lesquelles s'appuient les enseignants sont le respect de la consigne demandée ainsi que les points de langue nécessaires à la compréhension du texte rédigé. Sans négliger le respect de la structure du texte et la pertinence des idées. Ces critères regroupés constituent le fond et la forme du texte rédigé.

La mise en page et la ponctuation sont les derniers points auxquels l'enseignant se base pour évaluer.

Q3 : Quels types d'erreurs dominant dans les écrits de vos élèves ?

- L'orthographe

- Le non respect de la consigne

- La mise en page et la ponctuation

Autres :

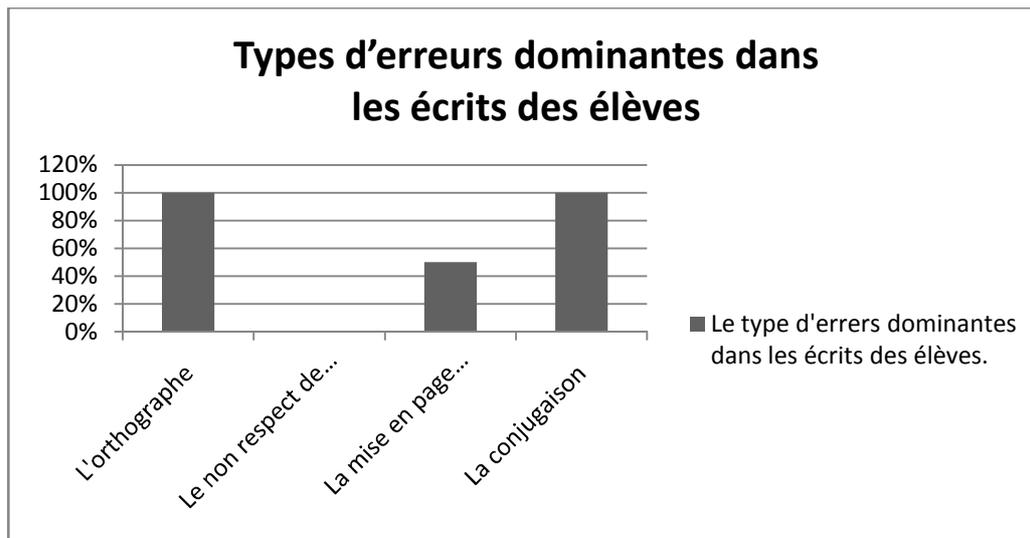
Précisez

Présentation des données

A cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

Types d'erreurs dominantes dans les écrits des élèves	L'orthographe	Le non respect de la consigne	La mise en page et la ponctuation	Autres (La conjugaison)
Mentionné	04	00	02	04

Soit le diagramme suivant :



Analyse des données

100% des enseignants ont révélé que les erreurs d'orthographe et de conjugaison sont les erreurs qui dominent les écrits des élèves.

50% d'entre eux ont ajouté que le non respect de la mise en page et la ponctuation est la deuxième erreur constatée lors de la correction des productions écrites.

Le non respect de la consigne demandée reste pour eux une erreur rare.

Commentaire

Nous pouvons dire que les apprenants de 4eme année moyenne font des erreurs d'orthographe et de conjugaison et que tous les enseignants les prennent en considérations dans le but de pousser l'apprenant à améliorer ses acquis.

Aussi des erreurs d'inadéquation de la ponctuation et de la mise en page sont perçues lors de la correction.

Q4 : Pour vous les causes sont dues aux:

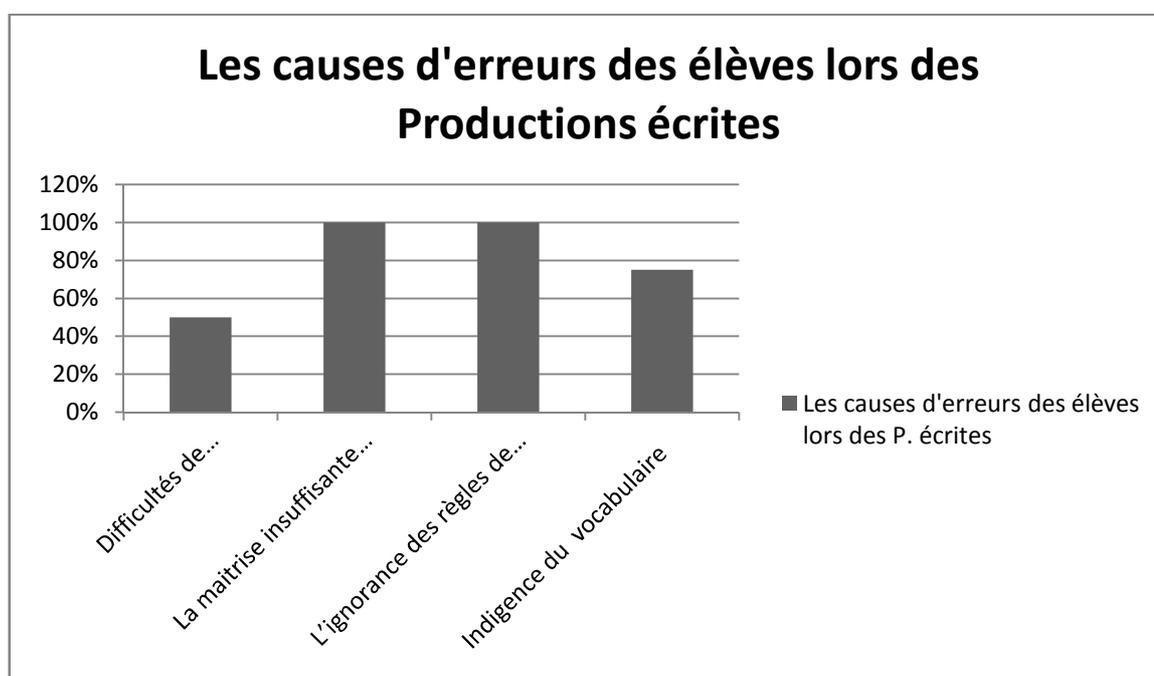
- Difficultés de compréhension de la langue
- La maitrise insuffisante de l'orthographe
- L'ignorance des règles de conjugaison et concordance de temps
- Indigence du vocabulaire

Présentation des données

A cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

Les causes	Difficultés de compréhension de la langue	La maîtrise insuffisante de l'orthographe	L'ignorance des règles de conjugaison et concordance de temps	Indigence du vocabulaire
Mentionné	02	04	04	03

Ce qui peut être conçu comme suit



Analyse des données

Pour la majorité des enseignants (100%) les causes des erreurs lors des productions écrites sont en premier lieu la maîtrise insuffisante de l'orthographe et l'ignorance des règles de conjugaison et concordance de temps. En deuxième position vient l'indigence du vocabulaire (75%). Les difficultés de la compréhension de la langue viennent en dernière position (50%).

Commentaire

Nous pouvons dire que les deux obstacles majeurs qui influencent négativement les productions écrites des élèves sont : la maîtrise insuffisante de l'orthographe et l'ignorance des règles de conjugaison et concordance de temps.

Aussi le vocabulaire pauvre et restreint contribue à cette défaillance. En dernier lieu, les difficultés de compréhension résultent l'incompréhension de la consigne.

Q 5 : Lorsque vous trouvez des erreurs fréquentes dans un grand nombre de productions écrites, comment réagissez-vous ?

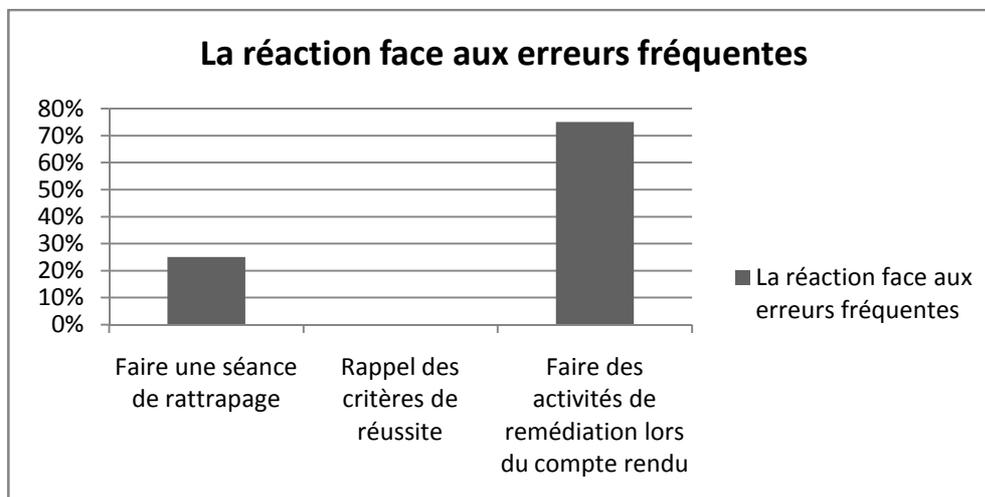
- Vous faites une séance de rattrapage ?
- Demander aux élèves de prendre en compte les critères de réussite?
- Vous faites des activités de remédiation lors du compte rendu

Présentation des données

Les réponses à cette question se résument comme suit:

La réaction face aux erreurs fréquentes	Faire une séance de rattrapage	Rappel des critères de réussite	Faire des activités de remédiation lors du compte rendu
Mentionné	01	00	03

Ces données peuvent être traduites comme suit :



Analyse des données

- 25 % des enseignants font le recours aux séances de rattrapage.
- 75% des enseignants optent pour la correction collective avec des activités de remédiation.

Commentaire :

Pour certains enseignants le recours aux séances de rattrapage est un moyen efficace pour éviter les erreurs rédactionnelles.

D'autres enseignants utilisent la correction collective lors du compte rendu utilisant des activités de remédiation.

Q6:Les activités proposées comment sont-elles présentées ?

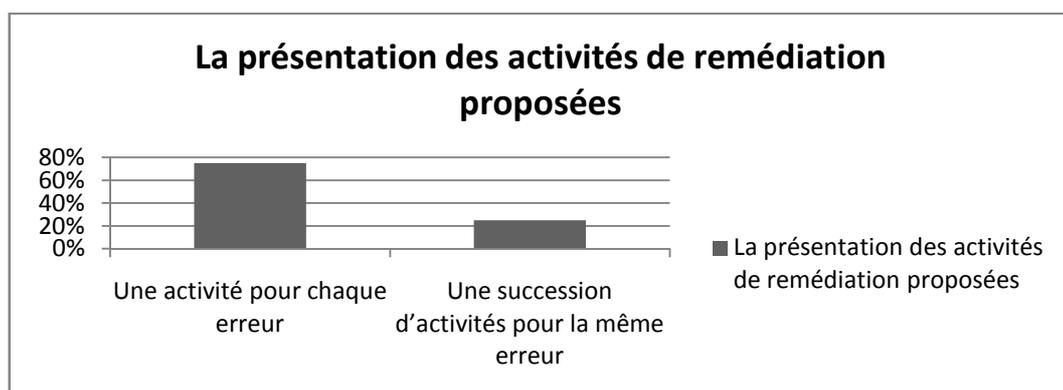
- Une activité pour chaque erreur
- Une succession d'activités pour la même erreur jusqu'à
réinstallation de la compétence

Présentation des données

Les données recueillies ont été comme suit:

Les activités de remédiation proposées	Une activité pour chaque erreur	Une succession d'activités pour la même erreur
Mentionné	03	01

Ces données peuvent être interprétées comme suit :



Analyse des données

75% des réponses optent pour le choix d'une activité par chaque erreur

25% des réponses optent pour le choix d'une succession d'activités pour la même erreur jusqu'à réinstallation de la compétence

Commentaire

Faute d'insuffisance de temps, et l'obligation de finir le programme, l'enseignant se contente d'une seule activité de remédiation pour chaque erreur, et essaye de faire le rappel oral de temps en temps.

Q7 : Quelle est la méthode la plus efficace pour que vos élèves appliquent-ils les règles rédactionnelles ?

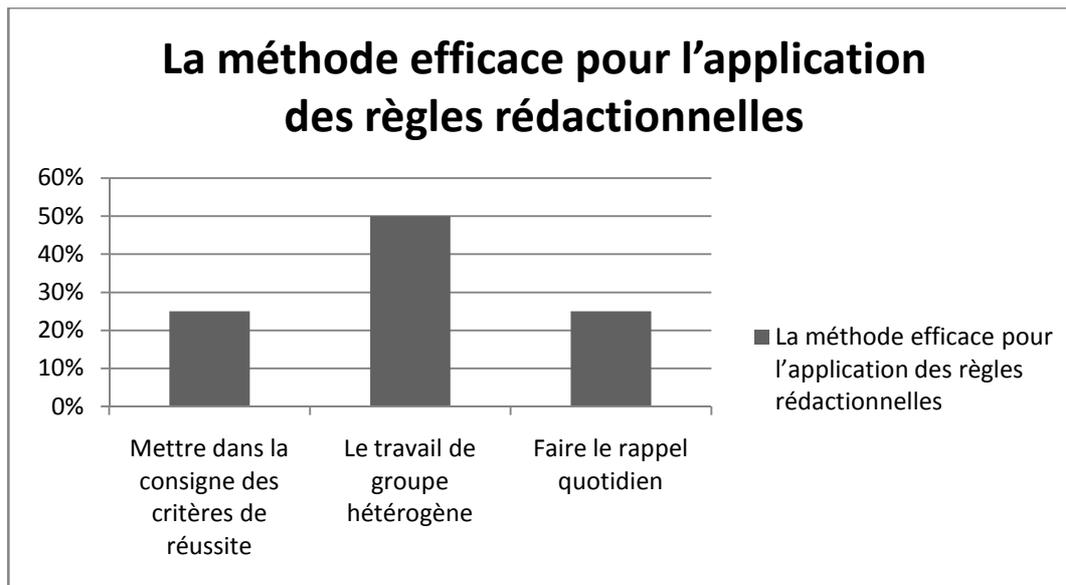
- Mettre dans la consigne des critères de réussite.
- Le travail de groupe hétérogène.
- Faire le rappel quotidien.

Présentation des données

A cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

La méthode efficace pour l'application des règles rédactionnelles	Mettre dans la consigne des critères de réussite	Le travail de groupe hétérogène	Faire le rappel quotidien
Mentionné	01	02	01

Les données sont reportées comme suit :



Analyse des données

- 25% des enseignants ont répondu que la méthode la plus efficace pour que les apprenants appliquent les règles rédactionnelles est la consigne.
- 50% des enseignants ont répondu que la méthode la plus efficace pour que les apprenants appliquent les règles rédactionnelles est le groupe hétérogène.
- 25% des enseignants ont répondu que la méthode la plus efficace pour que les apprenants appliquent les règles rédactionnelles est de faire le rappel quotidien.

Commentaire :

La moitié des enseignants préfèrent le travail de groupe où se trouve une interaction entre les apprenants.

Certains enseignants voient que la consigne oriente les apprenants à appliquer les règles rédactionnelles pendant la production écrite. D'autres enseignants trouvent que le rappel quotidien est une méthode efficace à appliquer pour la maîtrise des règles rédactionnelles.

L'avis partagé par tous les enseignants est de donner plus d'importance à l'écriture durant tout le cursus scolaire.

Q8 : Quels types de difficultés rencontrez vous lors de la réalisation de l'évaluation des productions écrites ?

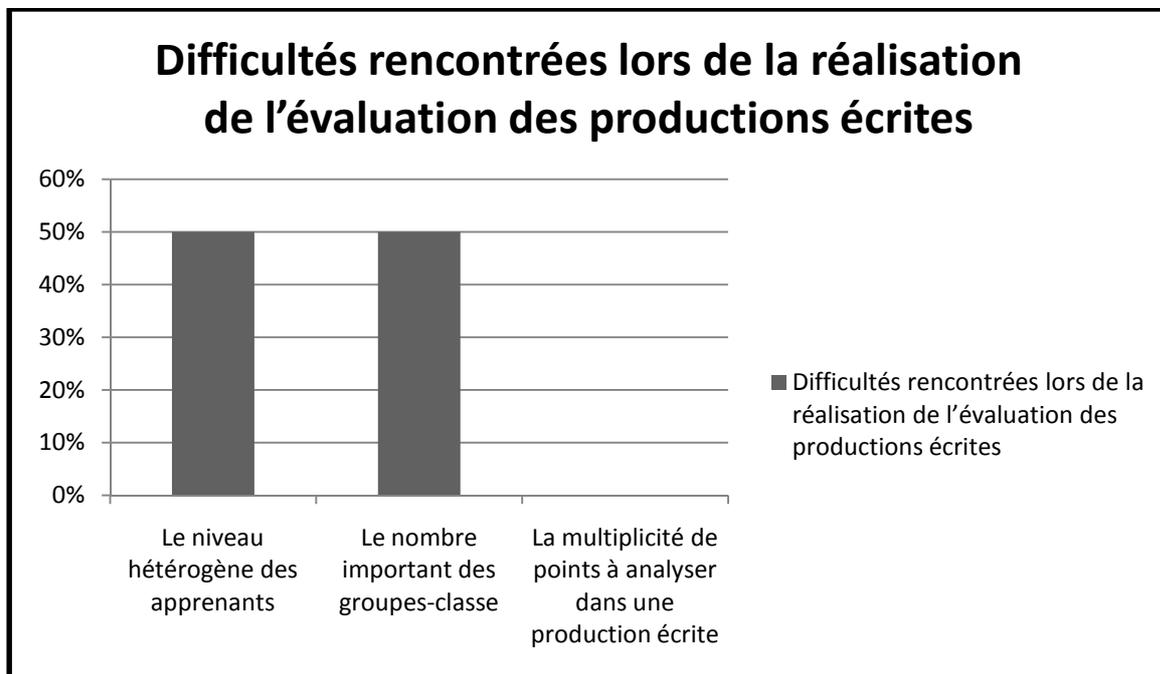
- a) Le niveau hétérogène des apprenants.
- b) Le nombre important des groupes-classe
- c) La multiplicité de points à analyser dans une production écrite

Présentation des données

A cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

Difficultés rencontrées lors de la réalisation de l'évaluation des productions écrites	Le niveau hétérogène des apprenants	Le nombre important des groupes-classe	La multiplicité de points à analyser dans une production écrite
Mentionné	02	02	00

Les données sont schématisées comme suit :



Analyse des données

Les réponses sont divisées entre Le niveau hétérogène des apprenants et le nombre important des groupes-classe

Commentaire

Les difficultés rencontrées lors des réalisations de l'évaluation des productions écrites sont le niveau hétérogène de la classe qui l'oblige à établir une large grille d'évaluation afin de toucher et voir les carences et points forts des apprenants, c'est-à-dire une évaluation exacte du niveau de progression de ces derniers. Un autre facteur entre en jeu pour rendre cette opération aussi difficile qu'elle est, c'est le nombre important des groupes-classe

Q9 : Pour vous, quel type d'évaluation est fiable pour la correction d'une production écrite ?

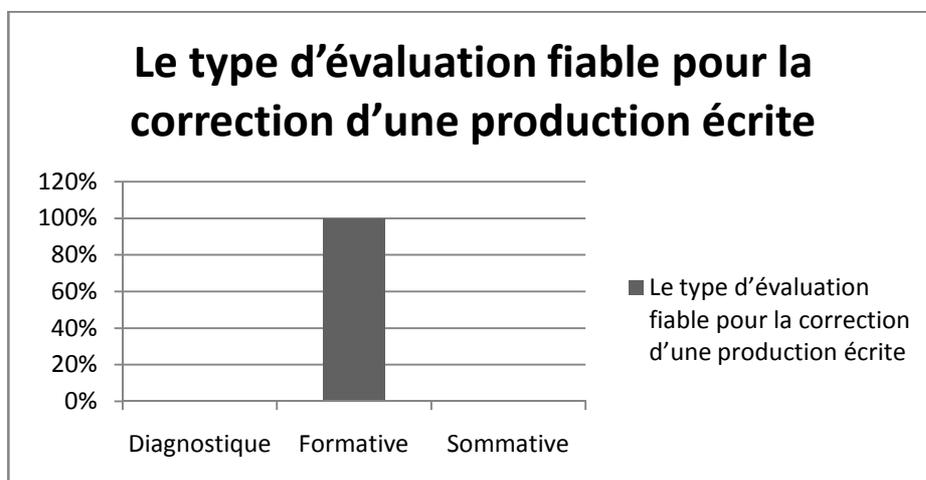
- a) Diagnostique
- b) Formative
- c) Sommative

Présentation des données

A cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

Le type d'évaluation fiable pour la correction d'une production écrite	Diagnostique	Formative	Sommative
Mentionné	00	04	00

Les données sont reportées comme suit :



Analyse des données

La majorité des enseignants ont choisi l'évaluation formative comme type d'évaluation fiable pour la correction d'une production écrite

Commentaire

L'évaluation formative est le seul moyen par excellence qui peut aider les enseignants à vérifier le niveau de compétence de leur élèves et leur progression. Il permet à l'apprenant de s'auto évaluer à travers la correction de ses erreurs.

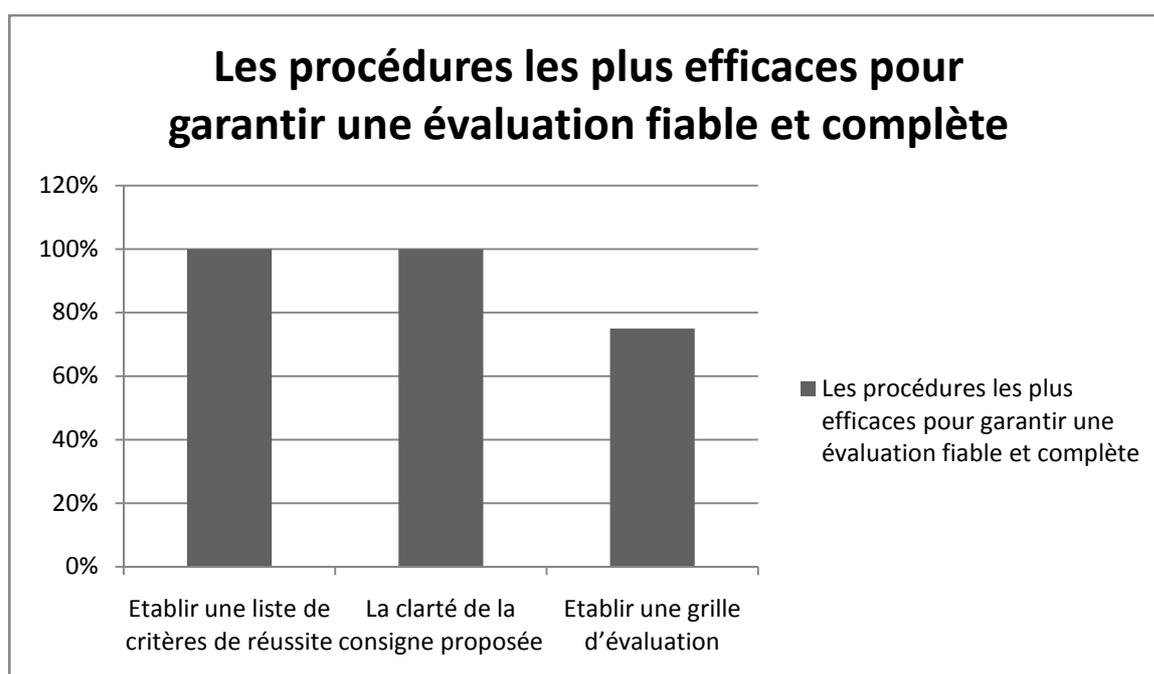
Q10 : quels sont les procédures les plus efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète ?

Présentation des données

Dans le tableau suivant, nous classons les réponses données accompagnés du nombre d'enseignants qui les ont mentionnés :

Les procédures efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète	Nombre d'enseignants
Etablir une liste de critères de réussite	04
La clarté de la consigne proposée	04
Etablir une grille d'évaluation	03

Ces données peuvent être interprétées comme suit :



Analyse

A cette question ouverte, les enseignants ont répondu librement en choisissant les procédures qui leur semblent efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète.

La majorité a choisi : établir une liste de critères de réussite et la clarté de la consigne proposée (100%).

75% d'entre eux ont répondu que la mise en place d'une grille d'évaluation va contribuer à atteindre le même objectif.

Commentaire

Les procédures les plus efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète sont pour la plus part des enseignants l'identification et la mise à la disposition de l'élève d'une liste de critères de réussite qui vont l'aider dans sa mission rédactionnelle. Ces critères montrent à l'élèves qu'est ce qu'il va respecter ? Quels sont les prés requis qui doivent être mobilisé ?. Cette clarté de la consigne va faciliter la tâche de l'écriture pour lui. la mise en place d'une grille d'évaluation va lui permettre de corriger ses erreurs après la relecture de sa production écrite.

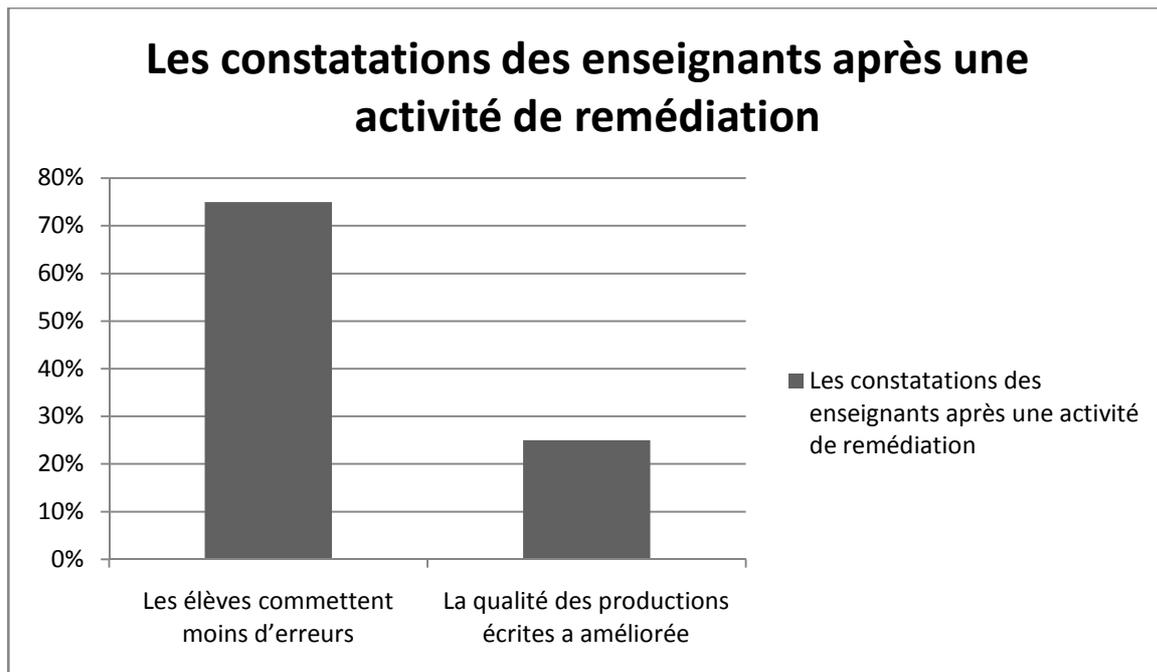
Q11 : Qu'est ce que vous avez constaté après une activité de remédiation ?

Présentation des données

Dans le tableau ci-dessous, nous classons les réponses données accompagnés du nombre d'enseignants qui les ont mentionnés :

Les réponses données par les enseignants	Nombre d'enseignants
Les élèves commettent moins d'erreurs	03
La qualité des productions écrites a améliorée	01

Les données sont reportées comme suit :



Analyse

Les réponses sont limitées à deux :

75% des enseignants ont répondu que les élèves commettent moins d'erreurs après une activité de remédiation.

25% des enseignants ont répondu que la qualité des productions écrites a améliorée.

Commentaire

Les activités de remediation comme son nom l'indique accomplissent leur mission de corriger les erreurs détecter lors de l'évaluation des écrits des élèves.

Cela exige un rappel de la part de l'enseignant pour voir le degré d'installation de la compétence visée. Une succession d'activité dans le cadre d'une évaluation formative va contribuer à l'amélioration de la qualité des productions écrites, d'une production à une autre. Le résultat final va être perçu lors de l'épreuve du (BEM).

CONCLUSION GENERALE

L'enseignement apprentissage ne peut être efficace que s'il atteint un but, faire progresser l'apprenant en lui facilitant l'appropriation des savoirs, savoir faire et savoir être. Cette appropriation ne se réalisera que si tous les outils didactiques sont mis à la disposition des acteurs pédagogiques

L'écriture est une activité difficile et complexe. Elle représente un enjeu important et incontournable pour les élèves et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. Certains défauts se manifestent le plus souvent dans les écrits et l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation

Cette problématique a été le thème de notre recherche développée tout au long de notre modeste travail.

Au cours de notre recherche sur l'évaluation de l'écrit en classe de FLE : difficultés et remédiation.

Notre étude avait pour principal objectif de répondre à la question : Quels sont les difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves de la quatrième année moyenne ? et quels sont les procédures adéquates favorisant l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites ?

Le plan de travail, était subdivisé en trois chapitres : dans le premier chapitre, nous avons mis l'accent sur la notion de l'évaluation et ces types et critères, ces moments et ces fonctions. Voir aussi la méthode adoptée pour l'évaluation de l'écrit. Dans le deuxième chapitre nous avons parlé de l'écrit en classe de FLE, commençant par sa définition, sa typologie, sa particularité, sa place à travers les différentes méthodologies, ces modèles. Arrivant à son enseignement en 4^e année moyenne et son évaluation.

Le troisième chapitre était pratique où nous avons exposé l'analyse des copies des apprenants, l'analyse concernait les productions écrites faites par des apprenants de 4^e année moyenne. Nous l'avons consacré à la présentation et

l'analyse du corpus. Ce chapitre correspondait aussi au questionnaire destiné aux enseignants et le classement des données obtenues, qui ont été analysées par la suite.

Nous espérons que ce simple et modeste travail de recherche sur l'évaluation de l'écrit en classe de FLE a pu mettre de la lumière sur beaucoup de questions sur ce concept et son application dans l'écrit. Notre recherche ne peut être qu'un moindre effort pour mettre l'accent sur ce phénomène important.

Tout au long de notre travail, nous avons mis en lumière d'amener les apprenants à écrire un texte est être en mesure de travailler sur deux plans, le plan grammatical et le plan sémantique. Aussi l'aider à confronter ces problèmes forts différents, puisque la production écrite n'est pas seulement la transcription des idées mais, elle est l'intégration des connaissances linguistiques : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison.

Après notre analyse, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses qui sont :

- 1- Les apprenants ne maîtrisent pas les règles linguistiques de la langue française notamment les techniques rédactionnelles.
- 2- Les apprenants ont des difficultés de compréhension de l'écrit et n'arrivent pas à comprendre la consigne.

Notre travail de recherche sera un point de départ pour d'autres recherches

Enfin, pour que les apprenants évitent ces problèmes, nous proposons ce qui suit :

- La consigne qui comporte les facteurs de réussite est un moyen efficace pour que l'apprenant dépasse ces problèmes.
- Les séances de rattrapage sont efficaces pour remédier aux lacunes constatées lors de l'évaluation de l'écrit.
- La connaissance du sens des mots aide l'apprenant à connaître sa graphie

- L'enseignant insiste sur la construction de phrase tout en se basant sur la combinaison des unités
- Encourager les apprenants à écrire en proposant des sujets pertinents pour leur motiver
- Développer la vigilance et l'attention des apprenants pour dépasser les erreurs orthographiques.
- Proposer des exercices visant à stabiliser/automatiser les connaissances et à les réinvestir.
- Encourager un raisonnement métalinguistique en confrontant les erreurs des apprenants à celles de leurs camarades
- Donner aux apprenants des textes qui comprennent la description afin de sensibiliser chez eux l'accord nom/adjectif.
- Habituer les apprenants à réviser leurs textes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages théoriques

- Adam, Jean-Michel, *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan, 1997.
- BELAIR, I-M : Profil de l'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique. Montréal. les éditions de la Chenelière 1995, p 56
- Bérard, E. *L'Approche Communicative*. Paris : CLE International, 1991
- Bonboir , A. « *la docimologie* » Puf ,1972, p.63.
- Cornaire, C. *La compréhension orale*, Paris : Cle International ,collection Didactique des langues étrangères, 1998
- CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999.
- Denise Louanchi : « *éléments de pédagogie* » édition OPU, 1972.
- Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire* », Paris, HACHETTE Éducation, 1991.
- HADJI CHARLES, l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils, Paris, 2eme édition, ESF, 1990
- Lussier, D. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette FLE, 1992, p.11.
- Maingueneau, D. *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000.
- Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F, 1982
- Porcher, L. « Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation » in *Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde*, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191.
- Scheuwly, Bernard, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris,1988. Delachaux & Niestlé.

- SIMON, Jean-Pascal, « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagièrre et didactique de l'écrit, 1999. Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.
- Tagliante Christine, L'évaluation, Paris, CLE international, 1991.
- Vygotsky, L S, *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales, 1985.

Dictionnaire :

- CUQ, PIERRE, Jean, *dictionnaire didactique du français langue étranger et seconde*, Paris, CLE international, Première édition , 2003, 303p.
- Groupe « EVA », *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette.
- Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde 2004
- ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008
- Cuq, JP , *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE internationalm 2003.

Les articles

- PUREN Christian. « *La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires* ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris : APLV, 1998,pp. 40-46.

La sitographie

- ALLAL, A, *Les représentations de l'évaluation* 1991 sur : <http://www.gtf/eval/apprenant/fr>
- GERMAIN Claude, *L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats*. Disponible sur : <http://www.mmecarr.ca/>
- ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf, consulté le 13/05/2013.

Les mémoires

- BAGHDADI, Sabrina, *tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture*, 2009, Thèse de Magistère, Université de Biskra.
- Kadi Latifa « *Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon* » Université Constantine, 2004
- Piolat, Annie, *L'écrit et l'oral comme système de production verbale*. Thèse de troisième cycle , Université de Provence, Aix-en-Provence, 1982.

Encyclopédies :

- Microsoft ® encarta ® 2008, Microsoft corporation

ANNEXE

Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département des langues étrangères
Filière de français

**Questionnaire destiné aux enseignants-évaluateurs de
l'université de Biskra**

Dans le cadre d'une préparation d'un mémoire de master dont l'intitulé est :
L'évaluation de l'écrit en classe de FLE :
Difficultés et remédiations (Cas : Les élèves de la 4^e année moyenne)
nous vous proposons, mesdames et monsieur, ce questionnaire dont l'objectif est
de concevoir le comportement envers l'évaluation de l'écrit en classe de FLE.

Veuillez répondre s'il vous plaît aux questions suivantes en toute objectivité

Renseignements d'ordre général

Age : Sexe :
Nombre d'année d'expérience :

1) Comment se caractérisent les productions écrites de vos élèves ?

- Bonnes
- Moyennes
- Insuffisantes

2) D'après vous, les points essentiels qui doivent être pris en compte lors de l'évaluation des productions écrites des élèves sont :

- a) Le respect de la consigne
- b) Le respect de la structure du texte
- c) La mise en page et ponctuation
- d) Pertinence des idées
- e) La conjugaison des verbes
- f) L'orthographe (lexique, accord, phonétique)

3) Quels types d'erreurs dominent dans les écrits de vos élèves ?

- L'orthographe
- Le non respect de la consigne

- La mise en page et la ponctuation

Autres :

Précisez

4) Pour vous les causes sont dues aux:

- Difficultés de compréhension de la langue

- La maîtrise insuffisante de l'orthographe

- L'ignorance des règles de conjugaison et concordance de temps

- Indigence du vocabulaire

5) Lorsque vous trouvez des erreurs fréquentes dans un grand nombre de productions

écrites, comment réagissez-vous ?

- Vous faites une séance de rattrapage ?

- Demander aux élèves de prendre en compte les critères de réussite?

- Vous faites des activités de remédiation lors du compte rendu

6) Les exercices proposés comment sont-ils présentes ?

- Une activité pour chaque erreur

- Une succession d'activités pour la même erreur jusqu'à réinstallation de la
compétence

7) Quelle est la méthode la plus efficace pour que vos élèves appliquent les règles rédactionnelles ?

- Mettre dans la consigne des facteurs de réussite.

- le travail de groupe hétérogène.

- faire le rappel quotidien.

8) Quels types de difficultés rencontrez-vous lors de la réalisation de l'évaluation des productions écrites ?

- a) Le niveau hétérogène des apprenants.
- b) Le nombre important des groupes-classe
- c) La multiplicité de points à analyser dans une production écrite

9) Pour vous, quel type d'évaluation est fiable pour la correction d'une production écrite ?

- a) Diagnostique
- b) Formative
- c) Sommative

10) Quels sont les procédures les plus efficaces pour garantir une évaluation fiable et complète ?

.....

.....

.....

.....

11) Qu'est ce que vous avez constaté après une activité de remédiation ?

.....

.....

.....

Merci pour votre collaboration.