

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

**Thème :**

**LE ROLE DE L'ÉVALUATION DANS L'AMÉLIORATION  
DE LA PRODUCTION ÉCRITE.  
CAS DES APPRENANTS DE LA 1AM**

**Présenté par :**

M: BELDJILALI SIDALI

M.BELFEDHAL SIDI ABDALLAH

**Sous la direction de :**

M. NOUREDINE Djamaleddine

**Membres du jury :**

**Présidente :** Mme. MOKHTARI Fatima (M.C.A) Université de Tiaret

**Rapporteur :** M.NOUREDINE Djamaleddine (M.C.A) Université de Tiaret

**Examinatrice :** Mme. MIHOUB Kheira (M.A.A) Université de Tiaret

**Année universitaire : 2021/2022**

# Remerciement.



*Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.*

*Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement de M. Djamel*

*Houreddine, on le remercie pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire surtout son efficacité à gérer notre manque de connaissance.*

*Nos remerciements s'adressent à nos parents pour leurs aides et leurs soutiens moral et leurs encouragements.*

*Nos remerciements s'adressent également à tous nos professeurs pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.*

# Dédicace



*Tout d'abord, je tiens à remercier DIEU*

*De m'avoir donné la force et le courage de mener à bien ce modeste  
travail.*

*Je tiens à dédier cet humble travail à : A ma tendre mère et mon très  
cher père.*

*À mes frères.*

*À mes sœurs.*

*À mon binôme : Beljilali Sid Ali.*

*À mes meilleurs amis.*

*À Toute ma famille.*

*À Tous ceux qui m'aiment et que j'aime*

*Belfedhal Sidi Abdallah*

# Dédicace



À mes très chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études,

À ma chère femme et mes chers enfants Mohamed et Mahdi

À ma chère sœur et mon cher frère, pour leur appui et leur encouragement.

À toute ma grande famille

À mon Binôme Abdellah

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués,  
et le fruit de votre soutien infailible,

Merci d'être toujours là pour moi.

Beladjilali Sidali

## **LISTE DES FIGURES**

---

<b>Figure 1 :</b> Répartition de l'échantillon enquêté des 80 professeurs selon leurs statuts .....	37
<b>Figure 2 :</b> Le respect de la démarche relative à l'enseignement du compte rendu...38	
<b>Figure 3 :</b> Le moment le plus important de la démarche selon les enseignants.....39	
<b>Figure 4 :</b> l'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants .....	40
<b>Figure 5 :</b> Le temps consacré à l'auto évaluation.....42	
<b>Figure 6 :</b> L'opinion des enseignants concernant l'efficacité de la démarche.....43	

## **LISTE DES TABLEAUX**

---

<b>Tableau 1</b> : Répartition de l'échantillon enquêté des 80 professeurs selon leurs statuts. .....	37
<b>Tableau 2</b> : Le respect de la démarche relative à renseignement du compte rendu.	38
<b>Tableau 3</b> : Le moment le plus important de la démarche selon les enseignants. ....	39
<b>Tableau 4</b> : l'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants .....	40
<b>Tableau 5</b> : Le temps consacré à l'auto évaluation. ....	41
<b>Tableau 6</b> : L'opinion des enseignants concernant l'efficacité de la démarche .....	42

## TABLE DES MATIÈRES

---

Remerciement	
Dédicace	
Liste des tableaux	
Listes de figure	
Introduction .....	10

### CHAPITRE I

#### EVALUATION DE LA PRODUCTION ECRITE

1- L'évaluation des productions écrites .....	14
1.1. La définition de l'évaluation .....	14
1.2. Les moments de l'évaluation .....	15
1.2.1 L'évaluation au début d'un parcours d'apprentissage .....	15
1.2.2 L'évaluation au cours d'un parcours d'apprentissage .....	16
1.2.3 L'évaluation à la fin d'un parcours d'apprentissage .....	16
1-3 Les types d'évaluation .....	17
1-3-1 L'évaluation diagnostique : .....	17
1-3-2 L'évaluation formative : .....	18
1-3-3 L'évaluation sommative : .....	18
2-La didactique .....	20
2-1 Définition en didactique : .....	20
2-2 Définition de la production écrite .....	20
2-3 Définition du concept « compte rendu de la production écrite » : .....	20

### CHAPITRE II

#### IMPORTANCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

1- L'importance du compte rendu pour l'enseignant et pour l'apprenant .....	25
1-1 Pour l'enseignant .....	25
1-2 Pour l'apprenant .....	25
2-1 Déroulement de la séance du compte rendu de la production écrite selon les ..	26
2-2 outils de mise en œuvre du compte rendu de l'expression écrite .....	28
2-3 La correction stratégique de l'erreur écrite .....	28

2-4 Le changement des approches pédagogiques dans le system éducatif algérien et la pratique du compte rendu de la production écrite. ....	30
2.5. Évaluer une production écrite .....	30

### **CHAPITRE III**

#### **METHODOLOGIE ET ANALYSES DES RESULTATS**

1. Description et analyse du corpus .....	36
1.1. Le questionnaire distribué aux enseignants : 1er corpus .....	36
1.1.1. L'analyse du questionnaire .....	36
2. La synthèse des résultats du questionnaire .....	44
2.1. Les démarches relatives au compte rendu d'expression écrite .....	44
2.2. Suggestion didactique .....	44
CONCLUSION.....	49
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	52
Annexes	

# INTRODUCTION



### Introduction :

« Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire »

**Martine MARQUILLO.**

Au cours de l'exercice de sa fonction, l'enseignant est appelé à évaluer les produits de ses apprenants (activités réalisées en classe, travaux accomplis à la maison, devoirs, compositions, productions écrites...). À travers cette évaluation, le tandem enseignant / apprenant cherche à réguler son enseignement ou à perfectionner sa prestation.

Vu cette importance accordée à la production écrite, l'évaluation s'intègre dans le but d'améliorer cette dernière, comme le rappelle Bishop « les années 80 constituent un tournant dans les pratiques d'évaluation en français. D'un travail se limitant, dans une perspective sommative, à la notation d'une production considérée comme le produit d'une tâche ayant comme visée la comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues, on passe progressivement à une évaluation formative qui vise davantage à mesurer les progrès accomplis par les apprenants par rapport à leur niveau de performance préalable »<sup>1</sup>.

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

De ce fait, l'évaluation des productions écrites est une étape pertinente dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'où vient notre motivation du choix du sujet de notre recherche. Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons au compte rendu de la production écrite : la dernière séance d'un apprentissage qui s'inscrit dans le cadre d'une séquence pédagogique dans le cycle moyen.

---

<sup>1</sup> - Bishop M-F (2005) ; « L'évaluation dans la formation à la production écrite ; l'exemple suisse romand »

Pour mieux éclaircir notre travail de recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes ; Quelle est la démarche relative à un compte rendu d'expression écrite? Quel est le moment le plus important dans cette démarche ? Quel est l'importance de cette activité dans la progression de l'apprenant ?

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

- la démarche relative au compte rendu de la production écrite telle quelle est structurée répond aux attentes des enseignants ;
- Les enseignants sont convaincus par l'efficacité de cette démarche ;
- La démarche poursuivie permet de réguler l'apprentissage.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ et pour répondre à notre problématique, nous avons jugé utile de distribuer un questionnaire aux enseignants du CEM pour voir si la démarche relative à l'activité du compte rendu de la production écrite est respectée et s'ils arrivent à voir les résultats de cette dernière dans les produits de leurs apprenants

Notre mémoire s'articulera en trois chapitres. Nous aborderons, d'abord, les définitions du concept de « l'évaluation », ses moments, et ses types, « la didactique », « la production écrite » et du « compte rendu de la production écrite », puis, nous mettrons l'accent sur l'importance de cette activité pour l'enseignant et pour l'apprenant, nous enchanterons par la présentation de différentes étapes du déroulement de la séance du compte rendu au collège. Enfin, nous analyserons les réponses obtenues à travers le questionnaire présenté aux enseignants de la langue française du cycle moyen concernant l'application de la démarche relative au compte rendu de la production écrite et nous terminerons par une synthèse générale qui englobera tous les éléments de réponse à notre problématique de recherche.

Pour conclure, nous donnerons quelques suggestions qui peuvent être utiles afin de réussir le compte rendu des productions écrites des apprenants.

# LA PARTIE THEORIQUE



# CHAPITRE I



**EVALUATION DE LA PRODUCTION ECRITE**

Dans ce premier chapitre, nous essayerons tout d'abord de définir les concepts de « l'évaluation » et du « compte rendu de la production écrite », puis nous mettrons l'accent sur l'importance de cette activité pour l'enseignant et pour l'apprenant, ensuite nous présenterons les différentes étapes du déroulement de la séance du compte rendu au collège. Enfin, nous terminerons cette partie théorique par donner les outils de mise en œuvre de cette pratique.

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

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

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

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

Parmi ces chercheurs, on trouve Perrenoud qui souligne que : « dans le monde scolaire, lorsqu'on dit « évaluation », on pense d'abord, à l'appréciation de l'excellence scolaire des apprenants dans les diverses disciplines enseignées, éventuellement à l'évaluation de la conduite et du travail. N'oublions pas cependant qu'ont évalué aussi les enseignants, les établissements, les programmes, les réformes, le système scolaire dans son ensemble. Certaines de ces évaluations se fondent une appréciation préalable des acquis des apprenants : sur cette base, on juge souvent de la qualité d'un enseignant, d'une école ou d'un curriculum » (1989 :3). Cet auteur insiste ainsi sur le fait que dans le cadre de l'école, l'évaluation est d'abord une acte d'appréciation des acquis des apprenants dans les différentes matières enseignées, et aussi de tout l'ensemble qui structure le système éducatif.

Elle est aussi définie par Legendre comme suit : «L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir de l'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ». Donc pour lui, l'évaluation est le fait de prendre des décisions et d'émettre des jugements en fonction d'un ou de plusieurs critères.<sup>1</sup>

Donc l'évaluation est à la fois l'occasion de s'assurer des objectifs atteints par l'apprenant et de la dualité de la pratique didactique de enseignant, elle permet aux enseignants et aux apprenants d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent à partir des activités d'évaluation qui se font, soit au début de l'apprentissage, soit tout au long de l'apprentissage ou bien à la fin.

## **1.2. Les moments de l'évaluation**

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

### **1.2.1 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'apprenant 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.

---

<sup>1</sup>PERRENOUD Ph. (1989), Vers une sociologie de l'évaluation,  
[http://www.unise.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoudi/phpmain/php\\_1989/1989\\_01.html](http://www.unise.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoudi/phpmain/php_1989/1989_01.html)

Selon Hadji. C : « *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.* »<sup>1</sup>. C'est un test élaboré en vue de savoir adapté la formation au niveau de l'apprenant.

### **1.2.2 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.* »<sup>2</sup>. C'est une évaluation continue qui contribue à la progression de l'apprenant.

### **1.2.3 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 apprenants 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.

---

<sup>1</sup> HADJI Charles, « L'évaluation, règle du jeu » ESF, Paris, 2000

<sup>2</sup> Ibid

### 1-3 Les types d'évaluation

« Un acte consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'informations sur l'évaluation ou le résultat d'un apprenant, en vue de prendre une décision »<sup>1</sup>.

Il existe plusieurs types d'évaluations scolaires correspondant à autant de façon de mesurer les acquis des apprenants dans le cadre scolaire ; et c'est à partir de l'intention de l'évaluation et le moment d'apprentissage qu'on peut distinguer trois types d'évaluation :

#### 1-3-1 L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique, prédictive ou pronostique est le plus souvent pratiquée en début d'année ou en début de cycle d'apprentissage afin d'apprécier le niveau de chaque apprenant. Elle a pour fonction d'étayer des décisions d'orientation.

« Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. »<sup>2</sup>

Avant une séquence d'apprentissage, l'enseignant certifie que les apprenants possèdent les savoirs (les connaissances) et les compétences requis pour effectuer les apprentissages qui sont l'objet de cette séquence.

Les décisions possibles de l'enseignant sont de deux ordres :

\*Soit adapter son enseignement au niveau réel des apprenants ; soit les orienter vers un enseignement dont les modalités sont plus adaptées à leurs caractéristiques.

L'évaluation diagnostique ne fait pas l'objet de notation, ni de correction exhaustive. On a pratiqué cette forme d'évaluation pour élaborer un projet pédagogique, des activités de traitement progressive.

---

<sup>1</sup>AMIGUES, René, ZERBATO-POUTOUM.T, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, dunod, paris, 1996. p56

<sup>2</sup> TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, France, septembre, p124

C'est l'étape souvent appelée «*émergence des représentations* ».

### 1-3-2 L'évaluation formative :

« *L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des apprenants (par le maître et par les intéressés)* »<sup>1</sup>.

L'évaluation formative centrée sur l'apprenant, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation, elle consiste à recueillir des informations tout au long de la phase d'apprentissage.

« *elle est essentiellement une préoccupation pédagogique ,et n'assume aucune fonction sociale ,ni administrative .elle informe ,stimule ,procure une information sur le rendement ,elle évalué à la fois la compétence visée et la capacité mobilisée, c'est à-dire le produit et le processus* »<sup>2</sup>.

Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'attente des objectifs c'est-à-dire d'aider les deux pôles :

\*Pour l'apprenant : -indiquer les étapes qu'il a passées dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. Elle permet d'assurer le repérage et d'analyser des difficultés cognitives de chaque apprenant.

Pour l'enseignant :-indiquer comment appliquer son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. Elle permet de pousser (inciter) l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiations.

### 1-3-3 L'évaluation sommative :

« *Est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel apprenant est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure .Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'apprenant se situe -t-il ?)*

---

<sup>1</sup>DOLORME .Charles 'évaluation en question .paris .juillet .1987.p155

<sup>2</sup>MINDER .Michel. *Didactique fonctionnelle* .9<sup>ème</sup> édition.2007 .p28

*Et de permettre une décision (l'apprenant obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe ?) »<sup>1</sup>.*

L'évaluation sommative est utilisée comme moyen de vérification l'état des savoirs acquis par les apprenants (savoir théorique, méthodologique, ou pratique) grâce à des notes et des moyennes indiquant leur niveau, elle compare les performances des individus d'un groupe.

Elle intervient après une somme de tâches d'apprentissage constituant un tout correspondant, par exemple, à un chapitre de cours....etc.

Dans cette forme d'évaluation, l'objectif est de placer les performances de l'apprenant par rapport à une norme de recevabilité, et en même temps de comparer ses résultats à la moyenne des résultats obtenus par classe.

*« Elle attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les apprenants. Elle juge, elle note elle certifie, et met chacun "à sa place" ». »<sup>2</sup>*

Elle s'applique tout au long de l'année, à la fin de chaque série d'apprentissage, le plus souvent elle donne lieu à des moyennes permettant de faire un bilan du niveau atteint par chaque apprenant dans les différentes matières à la fin de l'année.

---

<sup>1</sup> AMIMEUR, Abdelaziz, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, novembre, 2009, p60.

<sup>2</sup>MINDER . Michel. Op cite. p331.

## 2-La didactique

### 2-1 Définition en didactique :

Selon le dictionnaire de LEGENDRE. R, l'évaluation est une : « *démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne ,d'un objet, d'un processus ,d'une situation ou d'une organisation ,en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif* »<sup>1</sup>.

Un autre dictionnaire de didactique du FLE propose la définition suivante : « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ* »<sup>2</sup>

Donc l'évaluation est une procédure qui permet de faire une appréciation de niveau de l'apprenant afin de donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent. Le cadre européen commun de référence (2012), qui a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, précise :

« *On entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôles en évaluation contenue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. L'évaluation est un terme plus large que contrôle.* »<sup>3</sup>

### 2-2 Définition de la production écrite

La production écrite n'est pas une simple copie ou un enregistrement d'un flot de mots c'est une activité qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séance d'apprentissage, cette activité qui paraît aisée à certain fait. elle fait appel aux compétences.

---

<sup>1</sup> LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire de l'éducation*, Guérin/ESKA, 1993, p304.

<sup>2</sup> Cuq, Jean-Pierre, *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003, p90.

<sup>3</sup> conseil de l'Europe, *cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, paris, Didier, 2007.

Cette dernière à une place dans la didactique de langues a travers cette dernière on distingue 4 habiletés à savoir:

Habilitété de la compression de l'oral, habileté de la production de l'oral, habileté de la compréhension de l'écrit, l'habileté de la production de l'écrit.

En didactique des langues étranger, la production écrite est considéré comme une activité qui vise la capacité à produire des textes variés, les apprenants écrivent pour être lus Thào pense que les apprenants ne rédigent pas pour être corrigé par ses enseignants mais pour transmettre leurs idées et communiquer avec les lecteurs.

Selon Cuq. J. P (dictionnaire didactique) l'écrit peut avoir une définition: (une manifestation particulière de langage caractérisé, sur un support d'un trace graphique, d'après l'apprentissage se manifeste par le biais de l'écrit qui rend possible de la lecture d'autre part JEAN PIERRE a fourni deux définitions à l'écrit " écrire c'est réaliser une série de résolution de problème qu'il est parfois délicat de transformer, et le 2ème sens, écrire donc produire une communication au moyens d'un texte, alors on retourne aux Cuq. j. P (dictionnaire didactique), a considéré que les productions écrite et orale comme étant contrôlés par les récepteurs sur le plan discursif, linguistique, référentielle l'apprenant doit s'exprimer ses sentiments, transmettre des idées pour échanger avec autrui et mettre en place une compétence de communication écrite.

D'après ALBERT, cette compétence entre des différentes composante de la compétence communication.

**Composante linguistique :** Qui consiste particulièrement la connaissance et l'utilisation des modèles grammaticaux, lexicaux, phonétique qui aident à la réalisation des messages.

**Composante pragmatique :** c'est le savoir de différent type de discours et savoir les mettre dans différents types de communication.

**Composante référentielle:** c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

**Composante socioculturelle:** c'est le savoir d'une histoire culturelle et les normes d'interactions et les relations de quelques signes sociaux.

Alors, on peut dire que l'activité de la production écrite est difficile parce qu'elle fait appel à beaucoup de compétences que l'apprenant doit maîtriser.

### **2-3 Définition du concept « compte rendu de la production écrite » :**

Le compte rendu de la production écrite est la dernière séance d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence pédagogique. C'est l'une des procédures proposées par les didacticiens (Djoudi et Marquillo) pour renforcer l'enseignement / apprentissage de la compétence d'écriture.

Le compte rendu de la production écrite est précédé par l'évaluation des copies des apprenants. Cette évaluation va permettre à l'enseignant d'observer le degré de réinvestissement du modèle d'expression et des notions morphosyntaxiques dispensés aux apprenants tout le long de la séquence. Ensuite, l'évaluation va lui permettre de prendre des décisions pédagogiques afin d'assurer la progression de l'apprentissage des apprenants. C'est ce que confirme BONSOIR en disant : « il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression. »<sup>1</sup>

En effet, la séance du compte rendu dans la séquence, est le moment pour l'apprenant de revenir sur son texte afin de voir ses difficultés. Pour l'enseignant, elle est considérée comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence de ses apprenants, et aussi un objet de vérification de l'objectif annoncé au départ.

Selon certains chercheurs, le compte rendu « est un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans leur production écrite, la séance du compte rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment de miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs, et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et les dépasser. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Bonboïr, Anna, « la docimologie » PUF 1972 p63

<sup>2</sup>Djoudi Mohamed, « le compte rendu d'expression écrite » IEN de français, 2008. document disponible sur ([www.oisisfle.com](http://www.oisisfle.com)).

De cette définition, nous dirons que le compte rendu de la production écrite est une aide à l'apprentissage. C'est aussi l'occasion de progresser pour l'apprenant au niveau de sa compétence scripturale.

Le compte rendu est donc, une étape importante dans l'apprentissage d'une langue, notamment celui d'une langue étrangère. On ne doit pas se limiter à corriger des phénomènes de surfaces (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) ou à donner des remarques (mal dit, maladroit), car « la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives »<sup>1</sup>. « Au contraire le compte rendu de rédaction doit s'orienter vers la correction des dysfonctionnements de la composante textuelle et discursive dans les reproductions écrites de nos apprenants »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Guide du manuel de 4<sup>am</sup> Ministère de l'éducation nationale.

<sup>2</sup> Djoudi Mohamed, « le compte rendu écrite » IBN de français, 2008, document disponible sur [www.osisfle.com](http://www.osisfle.com).

# CHAPITRE II



**IMPORTANCE DE LA PRODUCTION ECRITE**

## 1- L'importance du compte rendu pour l'enseignant et pour l'apprenant

### 1-1 Pour l'enseignant

Au cours de son enseignement des pratiques scripturales en s'inscrivant dans un projet didactique, le maître médiateur peut articuler entre les compétences lecture / écriture, et quand il pointe des problèmes dans le premier jet, il les isole et c'est dans la séance du compte rendu d'expression écrite qu'il évoque sous forme d'activités différées (en ciblant le problème au cours d'écriture sans approfondissement) ou des activités décrochées ( en suspendant le travail d'écriture et en prenant le temps de l'approfondir.

Par exemple, durant l'écriture d'un récit, il remarque un dysfonctionnement au niveau des dialogues, il optera pour un cours soigneusement choisi sur les paroles des personnages dans le récit.

Bessonnat. D<sup>1</sup> propose d'annoncer à priori la suspension au déroulement du projet, pour ne pas démobiliser les apprenants en cas du prolongement des activités décrochées par ailleurs Fayot. M<sup>2</sup> insiste aussi sur le fait d'anticipation qui le considère comme un critère efficace dans l'action d'écriture.

Donc pour l'enseignant, le compte rendu de la production écrite est le moment de :

- Tester ses capacités dans le domaine de l'évaluation et de la correction de la production écrite
- Évaluer les écrits des apprenants.
- Repérer les lacunes pour y remédier.
- Observer le degré de réinvestissement du modèle de production et des notions grammaticales par ses apprenants.
- Réguler son enseignement

### 1-2 Pour l'apprenant

Le compte rendu de la production écrite est un moment pour l'apprenant de :

---

<sup>1</sup>Bessonnat, D. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. Pratiques, n°105/106 ? 2000, PP. 5-22.

<sup>2</sup> Fayot, Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. 1982, Repères, n° 73, pp. 85-95 ;

- Vérifier l'adéquation du texte à la tâche formulée dans la consigne (d'où l'importance que celle-ci soit formulée par écrit).
- Revoir, dans tout le texte, la posture énonciative : la manière dont l'énonciateur se présente dans le texte : texte en « je », en « nous », en « on », la cohérence nominale (les reprises) et la cohérence verbale temporelle (le temps dominant ou temps pivot).
- Analyser le plan du texte : ses parties, les articulations entre ses parties et le choix des organisateurs textuels
- Vérifier l'information ou en chercher de nouvelle.
- Consulter des ouvrages de références (grammaire, dictionnaire de langue) ou des outils d'aide à l'écriture (correcteurs informatisés) dans un but précis d'un mot, recherche d'un synonyme, règle de ponctuation...

### **2-1 Déroulement de la séance du compte rendu de la production écrite selon les textes officiels :**

La séance du compte rendu de la production écrite se déroule en cinq moments :

1) **Premier moment** : Rappel du sujet / Remarques.

Au début de la séance du compte rendu, l'enseignant rappelle oralement le sujet de la production écrite et le plan utilisé pour la rédaction. Il fait ensuite des remarques d'ordre général en se focalisant sur les points suivants :

- La présentation : l'écriture, la ponctuation etc.
- La pertinence ou la compréhension du sujet : si les apprenants ont compris le sujet ou ils sont hors sujet.
- La structure du texte.
- L'utilisation des outils de langue : observer les degrés de réinvestissement par les apprenants des notions morphosyntaxiques étudiées tout au long de la séquence.
- Les erreurs les plus fréquemment rencontrées.

2) **Deuxième moment** : Analyse des copies des apprenants / Correction des fautes communes.

Après avoir soigneusement corrigé les copies des productions écrites de ses apprenants, l'enseignant repère les fautes de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) les plus pertinentes et répétitives, qu'il corrigera au tableau avec ses apprenants selon la démarche suivante :

- Repérage de la faute.
  - Classement de la faute (faute de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison ou d'orthographe).
  - Correction de la faute par un apprenant au tableau ou en utilisant le P.L.M.
  - Rappel de la règle ayant une relation avec la faute commise.
  - Consolider la notion corrigée par un micro exercice
  - Fayot, Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. 1982, Repères, n' 73, pp. 85-95 ;
- 3) **Troisième moment** : Amélioration d'une production écrite.

Lors de cette étape, l'enseignant choisira une production moyenne d'un apprenant, qu'il écrira au tableau. Il procédera à la correction des fautes de style, ainsi toutes les phrases seront rectifiées une à une. en respectant tous les points d'articulation, de cohésion et de cohérence. On pourra à ce moment faire rappel des critères de réussite et demander aux apprenants de vérifier si chacun d'eux est respecté. Cela donnerait une idée sur la façon dont on procède pour la correction de sa propre copie. Une fois vérifié, le texte amélioré est recopié sur les cahiers.

- 4) **Quatrième moment** : L'auto-évaluation.

C'est le moment le plus important du compte rendu : l'enseignant distribue les copies corrigées aux apprenants (selon un code de correction donné préalablement). L'apprenant est appelé à identifier ses erreurs et de les corriger seul, avec l'aide de son professeur ou en faisant appel à l'un de ses pairs. Toute l'importance est octroyée à ce moment du fait que l'apprenant prend conscience de ses erreurs nous pouvoir comprendre leurs causes.

**5) Cinquième moment.**

Pour clôturer cette activité, deux meilleures productions seront lues pour motiver les apprenants et leur montrer qu'ils peuvent arriver eux aussi à produire des textes qui répondent aux normes de l'écrit.

**Remarque:** L'enseignant reprendra quelques copies pour vérifier si les apprenants ont effectivement corrigé leurs erreurs.

**2-2 outils de mise en œuvre du compte rendu de l'expression écrite**

1) **La réécriture** : elle consiste généralement rédiger un texte d'une autre manière, répéter un texte écrit par autrui ou reformuler une chose déjà écrite. Ceci pose une ambiguïté avec d'autres concepts tels que : la reformulation, la révision, la correction... etc. « le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte ».<sup>1</sup>

En effet, la réécriture a acquis une place assez importante ces dernières années suite aux recherches et aux innovations pédagogiques, Reuter considéré <sup>2</sup> la réécriture «comme un dispositif d'enseignement/ apprentissage, avec une place centrale accordée aux évaluations permettant des améliorations du texte et du processus d'écriture ».

L'apprenant durant la réécriture peut avoir recours à plusieurs opérations pour réguler son texte. Selon Fabre<sup>3</sup>, ces opérations se divisent en quatre : ajout, suppression, remplacement et déplacement.

**2-4 La correction stratégique de l'erreur écrite**

Pour Bisailon<sup>4</sup>, la correction des erreurs, s'inscrit dans un enseignement 'une stratégie de révision de texte sur les deux aspects : « forme et contenu ». Elle se base sur la convention que l'activité de production écrite, ne s'acquière pas à travers la pratique aveugle des règles automatisées chez les apprenants mais plutôt par le biais des techniques de correction stratégique qui se déroulent en deux étapes : aider d'abord

<sup>1</sup> Cuq, Jean Pierre, « Dictionnaire de didactique du français », Paris, 2003.P.212.

<sup>2</sup> Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, 2002 ,P .169.

<sup>3</sup>Fabre, Claudine, « Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture », Grenoble, l'atelier du texte

<sup>4</sup> Cornaire et Raymond, Ibidp89.

l'apprenant à détecter ses erreurs puis lui demander de les corriger, cette stratégie sera mise en œuvre après le premier ébauche d'une production écrite par les apprenants.

La première étape consiste à appliquer une stratégie appelée « auto-questionnement », cette technique concerne chaque mot du texte produit, en se posant les questions suivantes :

Est-ce le mot adéquat ? Est-il bien écrit ? Est-il bien accordé ?...

Une fois cette activité achevée, l'apprenant passera à la deuxième étape de la correction stratégique : la correction des erreurs.

Bisaillon. a proposé une grille de révision pour aider les apprenants tout au long de cette activité. De plus, elle affirme que son déroulement pourrait être individuellement ou en groupe pour offrir plus de motivation chez les apprenants.

Pour conclure, nous dirons que le statut de l'erreur écrite ne doit pas dépendre des commentaires et des remarques annotés par l'enseignant sur les copies des apprenants, où ils n'arrivent pas à comprendre. Mais la tâche de l'enseignant se porte à enseigner comment distinguer l'erreur linguistique de l'erreur de contenu ayant trait à l'enchaînement des idées, il devrait insister sur l'ampleur du contenu en mettant en œuvre des moyens didactiques efficaces pour surmonter leurs difficultés scripturales par ailleurs, il fait partie de l'imaginaire de : « croire que nous apprenons un jour à écrire sans faute »<sup>1</sup>.

#### **2-4 Le changement des approches pédagogiques dans le système éducatif dans le system éducatif algérien et la pratique du compte rendu de la production écrite.**

Au fil du temps, le system éducatif algérien a entrepris plusieurs approches pédagogiques entre autres l'approche par objectifs « P.P.O » et l'approche par compétences « A.P.C » dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement.

L'approche par objectifs enrichit une démarche d'apprentissage qui implique des étapes allant du simple au complexe ; un programme opérationnel composé d'une suite d'activités de savoir-être évaluables ; des objectifs définis en termes de comportements observables. En somme, on connaît le prérequis, on connaît l'objectif

---

<sup>1</sup> Ibid.p.90.

qu'on peut évaluer en termes de comportements observables mais peu d'intérêt est porté au transfert des connaissances ou à leur mobilisation en situations. En effet, l'apprenant connaît la règle de grammaire par exemple mais ne sait pas l'appliquer dans sa production écrite.

Dans l'approche par compétences, l'apprenant est amené à faire un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des savoirs en syntaxe, en lexique, maîtriser des savoir-faire (savoir interpréter une annonce, savoir lire et écrire des textes variés, etc.) et un savoir-agir en situation qui suppose la maîtrise des rituels de communication orale et écrite. Ensuite, dès que la connaissance est transférée, elle est mobilisée par l'apprenant qui doit impérativement réaliser un travail individuel orchestrant l'ensemble de ce qu'il a appris. Ce travail doit effectivement déboucher

sur une production écrite clairement identifiable par l'apprenant. Dans une situation d'intégration, l'objectif principal est d'aider l'apprenant à faire appel à des stratégies qui lui sont propres pour intégrer des acquis en profondeur et les faire émerger dans des communications personnelles.

A travers le passage d'une approche à l'autre, en principe, les pratiques de classe changent. En effet, les démarches pédagogiques entreprises dans l'application des programmes doivent suivre les changements. Néanmoins, la pratique du compte rendu de la production écrite est restée la même. Les enseignants suivent les mêmes étapes de la correction des expressions écrites et tardent à entreprendre l'évaluation de l'écrit propre à l'approche en vigueur à savoir l'approche par compétences qui se manifeste par le recours aux différentes grilles d'évaluation.

## **2.5. Évaluer une production écrite**

On peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un apprenant, ou son avancement dans une compétence définie.<sup>1</sup> Son utilité est de permettre à tous les acteurs (apprenant lui-même, parents, enseignant, institution) de situer chaque apprenant par rapport à une norme attendue, et

---

<sup>1</sup> HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée, p.119

dans une hiérarchie entre pairs. L'évaluation d'une compétence doit permettre à tous de connaître le degré d'acquisition par l'apprenant de la compétence en question.

L'évaluation implique un certain nombre d'attentes, posées généralement par l'institution scolaire. L'institution conserve un certain nombre de « désirs », d'attentes concernant l'apprenant. Ces attentes sont conçues comme un idéal de ce que devrait avoir acquis l'apprenant à l'issue de l'enseignement qui lui a été donné, en termes de savoirs et de compétences. Évaluer consistera par conséquent à juger de l'écart entre cet idéal et la réalité de l'apprenant, exprimée par sa copie.

Les attentes vont ainsi représenter une norme posée par l'institution, et évaluer une copie reviendra à apprécier à quel point celle-ci est conforme à cette norme. Notons qu'une telle évaluation, normative par essence, demeure nécessaire pour l'institution scolaire elle-même. Elle en est la garante, et parfois le symbole, à travers la note et son fameux couperet de la « moyenne ».

Notons encore qu'une évaluation peut se faire sans recours impératif à la note. Selon C. Hadji, elle consiste en définitive en « une opération d'attribution de valeur » et la note chiffrée « n'est qu'une façon parmi d'autres de dire la valeur. »<sup>1</sup>. À l'école élémentaire notamment, les annotations de type « Très bien », « Bien », « Assez Bien », « Vu » constituent des évaluations, de même que les « émoticônes » utilisés notamment à l'école maternelle. Surtout, tous les mots ou les phrases de commentaires laissés par l'enseignant / évaluateur sur la copie rendue à l'apprenant sont de l'ordre de l'évaluation.

Une conséquence de l'évaluation comme estimation du degré de satisfaction des attentes implique que les attentes se rapportant à la compétence soient bien définies et explicitées pour l'apprenant, préalablement à sa production.

L'autre conception de l'évaluation concerne l'évaluation dite « formative ». Plutôt qu'une sanction ou une validation, celle-ci se propose comme un outil permettant de contrôler le déroulement du processus d'apprentissage, afin de rectifier les erreurs éventuelles, déceler les difficultés rencontrées pour permettre leur franchissement par l'apprenant, et ainsi garantir sa progression.

---

<sup>1</sup> HADJI, Charles, *Op. cit.*, pp.39-40

L'apprentissage de l'écriture peut être conçu selon les termes cognitivistes de la conduite générale de l'action. D'après Linda Allal, la conduite générale de l'action procède grâce à trois opérations cognitives, l'anticipation, le contrôle, et l'ajustement<sup>1</sup>. L'opération de contrôle consiste en une comparaison entre un état-donné et un état-but à atteindre : on retrouve ici le principe de l'évaluation. Cette opération reste nécessaire et déterminante pour l'ajustement ; l'évaluation permettra à l'apprenant lui-même d'ajuster son action, c'est-à-dire de modifier son savoir-faire mais également ses représentations et améliorer sa compétence scripturale.

Conçue ainsi, l'évaluation formative n'est plus ce spectre potentiel cristallisant les angoisses des apprenants, mais un outil, une aide, sur lequel l'apprenant pourra s'appuyer pour améliorer ses compétences et ses productions. Il ne s'agit plus de la simple correction d'une copie par l'enseignant, mais d'une étape d'un apprentissage continu, centré sur les problèmes rencontrés afin de permettre à l'apprenant de les surmonter. C'est également un outil pour l'enseignant lui-même, tant l'évaluation porte en définitive sur l'adéquation de l'enseignement avec son objectif que sur les procédures mises en place par l'apprenant apprenant.

L'enseignant a ses propres représentations de l'acte d'écriture, et c'est le plus souvent le modèle de l'écrit littéraire qui fait office de modèle<sup>2</sup>, et par là même de norme de travail. Ce sont ces représentations qui vont présider à l'élaboration des critères d'évaluation que l'enseignant utilise.<sup>3</sup> Si l'évaluation est un jugement de conformité à une norme, la façon dont une production écrite est évaluée doit indiquer quelles ont été 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.

Nous avons déjà souligné la représentation très répandue de l'acte d'écriture comme simple exercice synthétisant grammaire, orthographe, et vocabulaire.

D'après Halté. J. F, une enquête en CM2 et en 6<sup>ième</sup> menée par l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) réalisée en 1989 a montré que, alors même que la cohérence des idées était largement revendiquée comme objectif principal, l'évaluation

---

<sup>1</sup> ALLAL, Linda. Evaluation formative et didactique du français, p. 88

<sup>2</sup> REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire, p. 19

<sup>3</sup> GROUPE EVA, Évaluer les écrits à l'école primaire, p 51

quant à elle portait majoritairement (à près de 90%) sur la correction linguistique.<sup>1</sup> Cette conception de l'écriture comme synthèse de ces trois composantes linguistiques se voit ici confirmée par l'évaluation qui est faite des productions écrites, et le choix de ces trois critères.

Or, nous l'avons vu, la compétence scripturale ne se réduit pas à grammaire, vocabulaire et 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 apprenants, c'est l'évaluation de leur compétence scripturale et de son degré d'acquisition qui est réalisée.

Le groupe EVA a ainsi développé toute une série de critères d'évaluation, doublement classés selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes, ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique, pragmatique.<sup>2</sup> Dans un tel cadre, grammaire, orthographe et vocabulaire gardent une place, plus réduite, et les aspects méta textuels et macro-textuels entrant en jeu dans la compétence de l'apprenant peuvent être évalués.

En évaluant la production écrite de l'apprenant sur la base de tels critères, dans une optique plus large que les critères intra-phrastiques (orthographe, vocabulaire, grammaire), l'apprenant 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. En effet, nous savons que plus largement, la compétence scripturale regroupe encore les représentations de l'apprenant de l'acte d'écrire. L'apprenant peut maîtriser tous ces savoir-faire textuels et pour autant avoir un rapport à l'écrit dans lequel sont associés des sentiments négatifs, l'écriture étant

---

<sup>1</sup> HALTE Jean-François, « Savoir écrire, savoir-faire » in *Pratiques* n°61, mars 1989, cité par DESLANDES Marion & VALLE Catherine, *L'imagination au service du plaisir d'écrire*, 2000, mémoire, Montpellier.

<sup>2</sup> GROUPE EVA, *Op. cit.*, pp 53-64

perçue comme difficile ou comme contrainte. De même, l'écriture comme moyen de s'exprimer *soi*, voire comme activité plaisante et agréable, ne découle pas directement de la maîtrise des savoir-faire textuels – bien que ceux-ci puissent y contribuer - mais sollicite d'autres dimensions.

Cela implique qu'en évaluant une production écrite, l'enseignant intervient sur le rapport de l'apprenant à l'écrit. L'évaluation elle-même donne à l'apprenant une indication sur ses représentations, et modifie ses représentations. Ainsi, le fait que l'aspect créatif de la production soit évalué ou non, et la façon dont cet aspect est évalué, va avoir une influence sur les représentations de l'écriture des apprenants.

# LA PARTIE PRATIQUE



# CHAPITRE III



**METHODOLOGIE ET ANALYSES DES  
RESULTATS**

## **1. Description et analyse du corpus :**

### **1.1. Le questionnaire distribué aux enseignants : 1er corpus :**

Le questionnaire est l'un de nos outils de recherche. Il est destiné aux enseignants de la langue française du cycle moyen dans différents CEM de la wilaya de Tiaret et ces environs plus précisément dans les établissements suivantes : ZERROUKI Miloud, BAKR Ibn Hammed, HAMDANI Malika, ZIANE CHERIF Meziane, Les frères Benamar, MOKHTARI Elhadj, BELAHCEN Bekouch, BACHIR El Ibrahim, MUSTAPHA Khaled, AIS Lakhdar, BENBRAHIM Belkacem, AIT AMRANE Amina, AIT AMRANE Mohamed, MIHOUBI Abdelkader et le CEM BEY Mohamed (Commune de Tiaret) DOUMA Mohamed, ISSAD Ali, MEZIANE Bachir (Commune de Sougueur).

Le but de ce questionnaire consiste à vérifier la pratique de l'auto évaluation du compte rendu de la production écrite dans le cycle moyen, le rôle de cette pratique « Auto évaluation », ainsi que l'efficacité de la démarche en vigueur dans l'amélioration du niveau des apprenants en compétence écrite.

Nous avons élaboré un questionnaire (c.f. annexe I) qui comporte une courte introduction présentant le contexte de cette enquête, une série de questions de différentes formes fermées et ouvertes. Chacune d'elle vise un objectif bien déterminé selon les besoins de notre recherche. Nos questions s'intéressent surtout à la place qu'occupe l'auto évaluation dans le compte rendu de la production écrite et l'impact de cette dernière sur l'amélioration des compétences écrites chez les apprenants.

#### **1.1.1. L'analyse du questionnaire :**

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

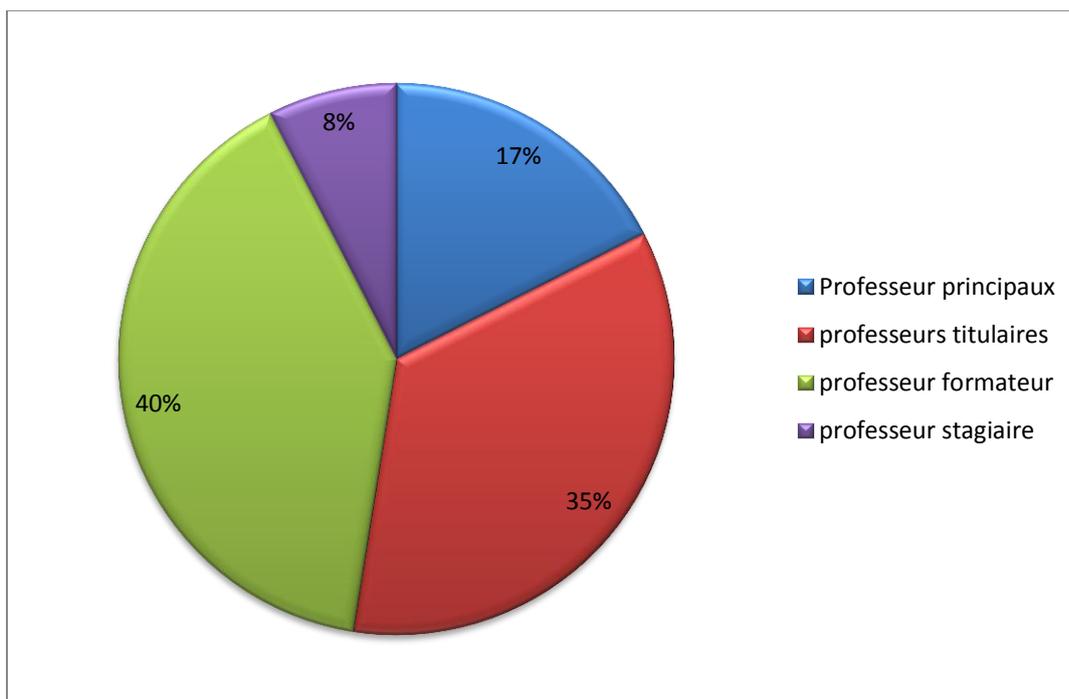
#### **Présentation de l'échantillon enquêté :**

Parmi 80 enseignants, la plupart d'entre eux sont des professeurs titulaires avec un nombre de 28%. La majorité de ces enseignants à savoir 32 sur 80 sont des professeurs principaux avec 06 professeurs stagiaires et 14 professeurs formateurs.

**Tableau 1 :** Répartition de l'échantillon enquêté des 80 professeurs selon leurs statuts.

Statut	Réponses	Pourcentages
Professeur principaux	14	17%
professeurs titulaires	28	35%
professeur formateur	32	40%
professeur stagiaire	6	8%

**Figure 1 :** Répartition de l'échantillon enquêté des 80 professeurs selon leurs statuts.



Q1 : Respectez-vous la démarche relative au compte rendu de la production écrite ?

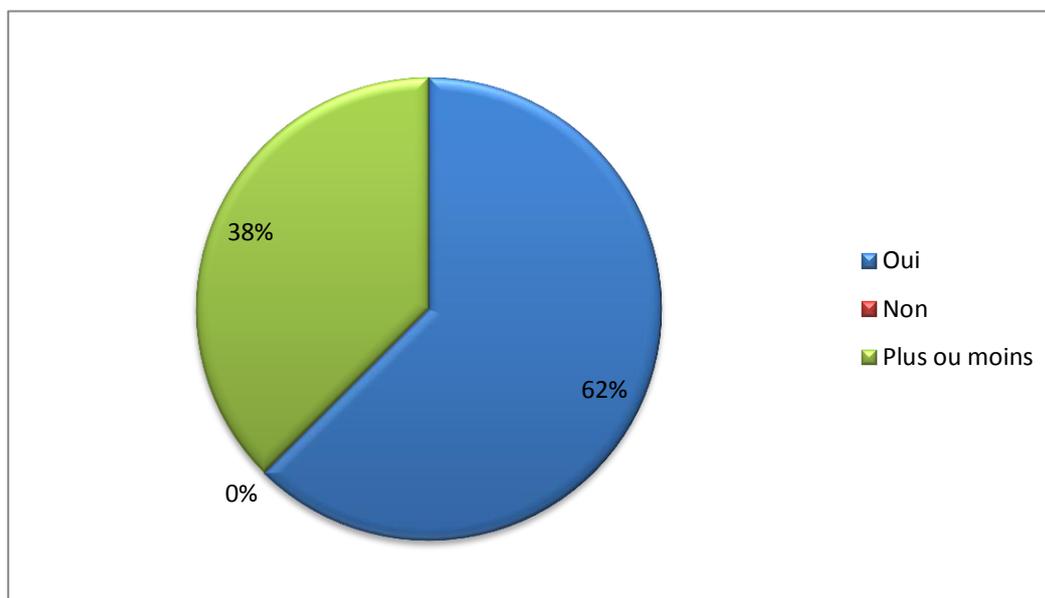
- Oui.
- Non.
- Plus ou moins.

La question N° 1 est posée dans le but de déterminer le respect de la démarche relative au compte rendu de la production écrite par les enseignants.

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

**Tableau 2 :** Le respect de la démarche relative à renseignement du compte rendu.

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	50	62,5%
Non	00	0%
Plus ou moins	30	37,5%
Total	80	100%



**Figure 2 :**Le respect de la démarche relative à l'enseignement du compte rendu

### Commentaire

Nous remarquons qu'une grande partie des enseignants interrogés, voir 62,5% respectent la démarche relative à l'enseignement du compte rendu. Alors que 37,5% des enseignants enquêtés la respectent plus au moins.

### Q2 : Quel est le moment le plus important de la démarche selon vous ?

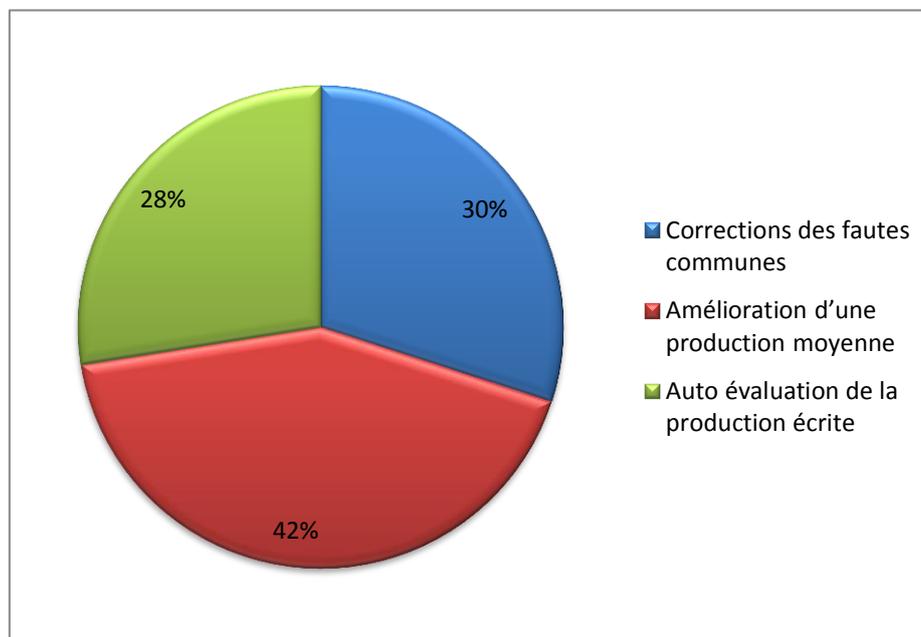
- La correction des fautes communes.
- L'amélioration d'une production écrite moyenne.
- L'auto évaluation de la production.

Nous avons posé cette question pour déterminer le moment le plus important de la démarche selon les enseignants.

Les réponses obtenues sont restituées dans la tableau ci-dessous

**Tableau 3 :** Le moment le plus important de la démarche selon les enseignants.

Propositions	Réponses	Pourcentages
Corrections des fautes communes	24	30%
Amélioration d'une production moyenne	34	42,5%
Auto évaluation de la production écrite	22	27,5%
Total	80	100%

**Figure 3 :**Le moment le plus important de la démarche selon les enseignants.

- Correction des fautes communes
- Amélioration d'une production moyenne »
- Auto évaluation de la production écrite

**Commentaire :**

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que la plupart des enseignants s'intéresse à l'amélioration d'une production moyenne et n'accorde pas beaucoup d'importance à la correction des fautes communes et à l'auto évaluation de la production. Donc le moment le plus important chez les enseignants est la correction d'une production moyenne.

Q3 : Est-ce que l'activité du compte rendu de la production écrite se base sur les produits des apprenants ?

- Oui.

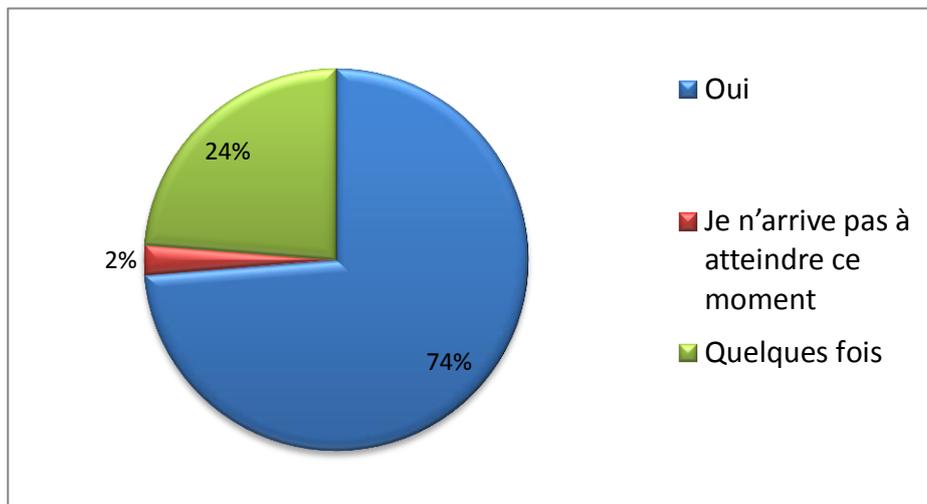
- Non.
- Quelques fois.

Nous avons posé cette question dans le but de faire le diagnostic des enseignants qui font le compte rendu à partir des productions écrites corrigées des apprenants.

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

**Tableau 4 :** l'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	59	73,5%
Non	02	2,5%
Quelques fois	19	23,75%
Total	80	100%



**Figure 4 :** l'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants

L'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants.

L'activité du compte rendu de la production écrite sur la base des produits des apprenants 2,50%.

**Commentaire :**

En ce qui concerne cette question, nous avons constaté 73,75% des enseignants enquêtés se basant sur les produits des apprenants pour l'activité du compte rendu de la production écrite, tandis que 23,75% se basant quelques fois sur les produits des apprenants et 2,5% ne se basent pas sur les produits des apprenants.

**Q4 :** Consacrez-vous assez de temps à l'auto-évaluation (Correction individuelle des copies).

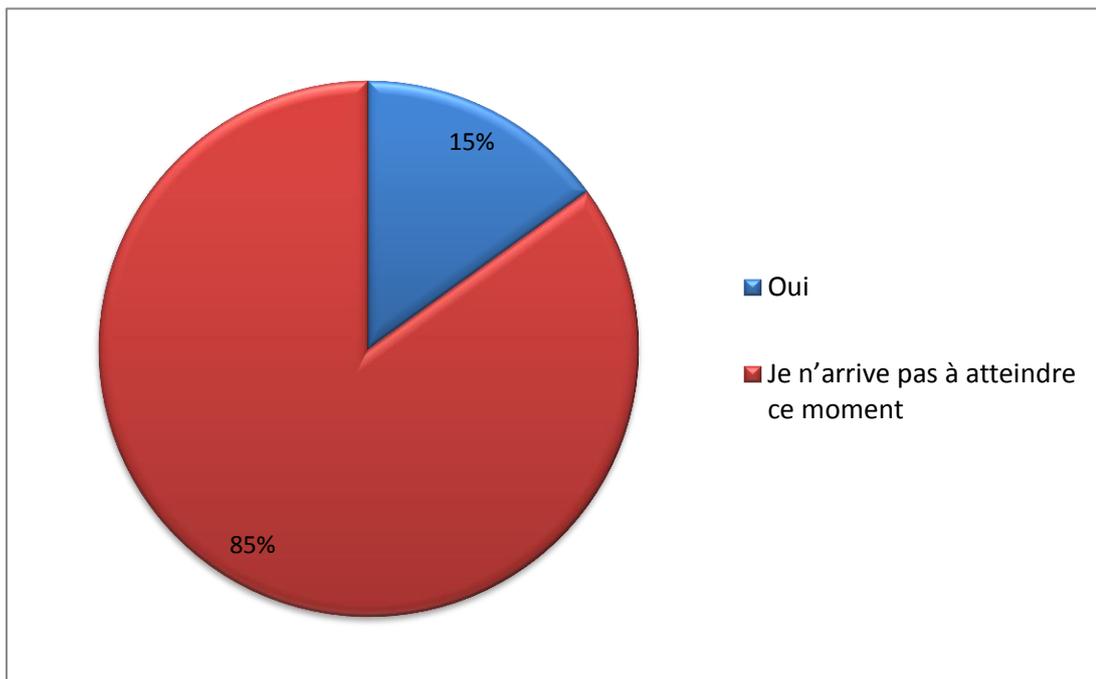
- Oui
- Je n'arrive pas à attendre ce moment.

Nous avons posé cette question pour vérifier si les enseignants consacrent assez de temps au dernier moment du compte rendu « l'auto évaluation ».

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

**Tableau 5 :** Le temps consacré à l'auto évaluation.

Propositions	Réponses	Pourcentages
Oui	12	15%
Je n'arrive pas à atteindre ce moment	68	85%
Total	80	100%



**Figure 5 :** le temps consacré à l'auto évaluation

**Commentaire :**

La plupart 68/80 des enseignants déclarent qu'ils n'arrivent pas à atteindre le moment le plus important de l'activité du compte rendu « l'auto évaluation », tandis que 12/80 disent qu'ils arrivent à atteindre ce moment ce qui prouve que le temps imparti pour cette activité à savoir une heure est insuffisant.

**Q5 :** Êtes-vous convaincus de l'efficacité de cette démarche ?

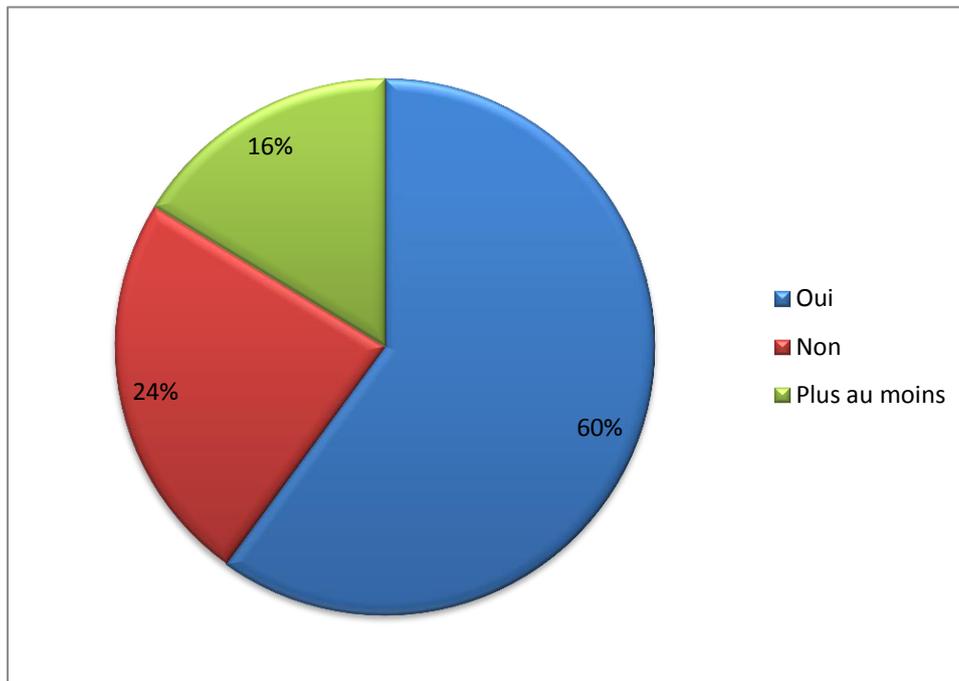
- Oui.
- Non.
- Plus ou moins.

Pour cette question, l'objectif est d'avoir une idée sur l'opinion des enseignants concernant l'efficacité de la démarche.

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

**Tableau6 :** L'opinion des enseignants concernant l'efficacité de la démarche

<b>Propositions</b>	<b>Propositions</b>	<b>Propositions</b>
Oui	48	60%
Non	19	23,75%
Plus au moins	13	16,25%
Total	80	100%



**Figure 6 :** L'opinion des enseignants concernant l'efficacité de la démarche

**Commentaire :**

Dans le tableau ci-dessus, la plupart des enseignants 48/80 sont convaincus de l'efficacité de cette démarche ; 19/80 ne le sont pas et 13/80 ont répondu par plus ou moins.

On remarque que la majorité des enseignants sont convaincus de l'efficacité de la démarche entreprise pour le C.R de la P.E alors que pour la question précédente 85% ont affirmé qu'il n'arrivent pas à atteindre le moment crucial du C.R à savoir la correction individuelle du texte produit.

**Q6 :** En appliquant la démarche en vigueur ? Est-ce que votre apprenant arrive à répondre aux exigences de l'écrit ou du moins améliorer sa production ?

Nous avons posé cette question pour déterminer l'efficacité de la démarche si elle est appliquée en vigueur dans l'amélioration du niveau des apprenants en compétence écrite.

**Commentaire :**

D'après les réponses obtenues, nous remarquons que certains enseignants s'accordent à dire que cela dépend du niveau de chaque apprenant, les apprenants moyens peuvent corriger et améliorer leurs productions écrites par contre ceux qui sont

faibles (et ils sont en grand nombre) ne s'améliorent pas et des fois font de légers progrès. Il y a aussi ceux qui disent : pas du tout, il faudrait penser à accorder plus du temps à cette activité. Alors dans tous les cas, le temps imparti à l'activité du compte rendu est insuffisant.

## **2. La synthèse des résultats du questionnaire :**

D'après l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire distribué aux enseignants du cycle moyen, nous avons constaté que la majorité des enseignants ne consacrent pas assez de temps à l'auto évaluation (auto correction) et déclarent que le temps imparti à l'activité du compte rendu de la production écrite est insuffisant. Cependant le niveau des apprenants en production écrite reste faible. Donc les enseignants doivent consacrer assez de temps au dernier moment qui est l'auto évaluation en ajoutant une autre heure à cette activité du compte rendu car cette phase est très importante, il faut lui accorder plus de temps. Elle permettra à l'apprenant de s'impliquer directement et activement dans son apprentissage, car elle l'aidera à vérifier ses acquisitions et à prendre conscience de ses difficultés par rapport à la tâche demandée. Cuq ajoute « que ce type d'évaluation engage la responsabilité de l'apprenant et favorise l'autonomie » (2003 :90).

Grâce à ce type d'évaluation, l'apprenant devient autonome et capable de s'auto-évaluer en comparant son travail à celui de ses camarades, à la correction de l'enseignant, ou bien, il peut s'auto-évaluer grâce à la grille d'auto-évaluation proposée dans leurs manuels scolaires.

### **2.1. Les démarches relatives au compte rendu d'expression écrite :**

2eme Corpus Dans notre travail de recherche, nous avons sollicité nos collègues enseignants enseignantes de la matière à travers les communes de Tiaret (Tiaret, Sougueur) « c.f, annexe II » de nous faire part de la pratique recommandée pour l'application de cette activité dans leur circonscription. Nous avons remarqué que la démarche entreprise à travers ces établissements est la même à savoir :

-Rappel oral du sujet et des critères de réussite.

-Remarques d'ordre général sur les produits des apprenants.

-Correction des fautes communes.

-Amélioration d'une production moyenne d'un apprenant.

- Auto correction des apprenants et contrôle de cette auto correction par l'enseignante (Cette étape est obligatoire.)

-Lecture de deux meilleures productions question de motiver les autres apprenants à réussir leur écrit.

**Remarque :** cette auto correction se fait sous le contrôle du professeur qui vérifie si les apprenants arrivent effectivement à s'auto corriger.

**Commentaire :**

D'après la démarche relative à l'enseignement du compte rendu, nous constatons qu'une heure de temps est insuffisante pour pratiquer le compte rendu avec toutes ces étapes et la plupart des enseignants n'arrivent pas à atteindre la dernière étape qui est l'auto correction (l'étape la plus importante de l'activité).

Comme le compte rendu est la pratique de « correction de l'écrit », c'est aussi la phase où l'apprenant revient sur son texte. Il s'agit d'une phase importante et obligatoire qui nous permet de guider nos apprenants à la réécriture après le repérage des dysfonctionnements. Ce sont les apprenants eux-mêmes, qui prennent en charge la mission d'auto correction en ayant comme guide une grille d'autoévaluation et les critères de réussite présentés lors de la séance de production écrite.

Les apprenants vont accomplir cette étape sensible par une volonté qui tue la peur, l'angoisse et surtout de gagner de la confiance en soi. Afin de concrétiser beaucoup plus cette tâche, une grille d'autocorrection est proposée aux apprenants. Il s'agit de la remplir par une croix pour découvrir à la fin les éléments qui manquent dans leurs productions où diagnostiquer leurs erreurs. Donc l'auto évaluation c'est développer les capacités métacognitives (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, stratégiques) de l'apprenant par l'auto évaluation qui l'amène à renforcer sa confiance en soi d'une part et à développer son autonomie d'autre part. Ces capacités peuvent donc, avoir un effet salvateur sur la motivation des apprenants dont dépend la réussite scolaire.

Enfin les procédés d'auto-évaluation ont prouvé leur efficacité dans l'amélioration du niveau des écrits des apprenants. La rentabilité de ces procédés est relative à la façon dont on les applique en classe. En conclusion, nous devons accorder plus de temps à l'auto évaluation des écrits.

## 2.2. Suggestion didactique

Vu les insuffisances qu'accuse la pratique du compte rendu de la production écrite notamment durant le moment crucial de l'activité à savoir l'auto correction du produit de l'apprenant, nous proposons une démarche pédagogique qui répondra aux préoccupations des enseignants, améliorera le rendement des apprenants lors de la correction individuelle de leur texte et surtout leur permettra de surmonter les obstacles qui entravent le processus de l'écriture.

La démarche pédagogique proposée :

- L'activité du compte rendu de la production écrite se déroulera en deux séances d'une heure pour chacune d'elle.

**Remarque :** La deuxième heure sera intégrée au volume horaire de la séquence d'apprentissage qui s'étale entre 15 à 20 heures. Ce qui ne dérangera nullement l'achèvement des programmes scolaires.

- La première séance prendra en charge le rappel de la consigne et de la tâche d'écriture en se basant sur les interprétations des apprenants sur les éléments cités afin de les entraîner à aborder un sujet d'écriture. Puis, on passe à la correction des erreurs communes en suivant la démarche suivante : « repérage de l'erreur, la classer, procéder à sa correction, faire le rappel de la règle oralement et enfin proposer un micro-exercice pour consolider l'acquisition de la notion ».

Remarque : Les apprenants peuvent proposer des notions qui leur ont causé des difficultés durant l'écriture de leur texte pour les travailler collectivement lors de cette première étape au lieu de se contenter seulement de ce qui a été relevé par l'enseignant.

- La deuxième séance sera scindée en deux moments. Le premier moment sera attribué à l'amélioration d'une production moyenne d'un apprenant en confrontant cette

dernière aux critères de réussite négociés lors de la séance de préparation de l'écrit et en corrigeant les fautes de style, le respect de la consigne et de la tâche dans la mesure où les erreurs liées à la morphosyntaxe ont été corrigées lors de la première séance. Le deuxième moment, quant à lui, sera consacré à la correction individuelle durant laquelle chaque apprenant corrigera ses propres erreurs en ayant recours au dictionnaire, au manuel de conjugaison et à l'aide de ses camarades et de son enseignant. Cette étape se déroulera en trente minutes (30 mn.), temps suffisant pour prendre conscience de ses erreurs et développer des stratégies pour les éviter dans ses prochains écrits.

# CONCLUSION GENERALE



### Conclusion :

À travers ce modeste travail de recherche, nous avons essayé de cerner la notion du compte rendu de la production écrite dans le cycle moyen et l'importance que les enseignants de la langue française accorde à un moment crucial de cette activité à savoir l'auto correction ou la correction individuelle de la production écrite.

Pour mieux structurer notre travail, nous nous sommes posé les questions suivantes : Quelle est la démarche relative au compte rendu de la production écrite ? Quel est le moment le plus important dans cette démarche ? Quel est l'importance de cette activité dans la progression de l'apprenant ?

Dans le but d'apporter des éléments de réponse, nous avons proposé les hypothèses qui suivent :

- La démarche relative au compte rendu de la production écrite telle quelle est structurée répond aux attentes des enseignants.
- Les enseignants sont convaincus de l'efficacité de cette démarche.
- La démarche en vigueur permet de réguler l'apprentissage de l'apprenant.

Ces hypothèses ont été vérifiées à travers l'analyse du lier corpus constitué d'un questionnaire destiné aux enseignants de la langue française au C.E.M. par le biais des réponses collectées, toutes les hypothèses citées précédemment ont été infirmées du moment que sur les quatre-vingt enseignants enquêtés, 85% ont approuvé que le temps imparti à cette activité est insuffisant du fait qu'ils ne parviennent pas à atteindre le moment crucial du compte rendu de la production écrite en l'occurrence l'auto correction ou la correction individuelle du texte produit. Par conséquent, la démarche ne répond pas aux attentes de la plupart des enseignants et ne permet pas de réguler l'apprentissage de l'apprenant du moment que ce dernier ne parvient pas à prendre conscience de ses erreurs pour pouvoir les corriger et les éviter dans ses prochains écrits.

Dans ce travail de recherche, nous avons proposé une démarche qui consiste à mettre à l'aise et l'enseignant et l'apprenant. En effet, une heure attribuée à une activité aussi importante que le compte rendu de la production écrite avec ses cinq

moments met l'enseignant et l'apprenant dans une situation de malaise du moment que le premier est en perpétuelle course contre le temps pour achever la séance dans le délai accordé et le deuxième dans une pression d'honorer les différentes étapes de la correction. Or, avec une démarche réalisée en deux séances, le compte rendu de la production écrite aura tout le mérite qu'il faut pour une activité qui met en valeur tout le processus d'apprentissage suivi durant la séquence.

Pour en conclure, nous espérons que d'autres perspectives de recherche seront entreprises afin d'améliorer les pratiques de classe de l'enseignant et permettre à l'apprenant d'améliorer ses prestations dans le domaine de la rédaction.

**REFERENCES**  
**BIBLIOGRAPHIQUES**



### Références Bibliographiques :

- ALLAL, Linda. Evaluation formative et didactique du français,
- AMIGUES, René, ZERBATO-POUTOUM.T, Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, dunod, paris, 1996.
- AMIMEUR, Abdelaziz, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre, 2009.
- BESSONNAT, D. *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture*. Pratiques, n°105/106 7 2000..
- Bishop M-F (2005) ; « L'évaluation dans la formation à la production écrite ; l'exemple suisse romand »
- BONBOÏR, Anna, « la docimologie » PUF 1972.
- conseil de l'Europe, cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner ,évaluer, paris, Didier, 2007.
- Cuq, Jean Pierre, « Dictionnaire de didactique du français », Paris, 2003.
- Cuq, Jean-Pierre, Didactique du FLE et seconde, Paris, CLE, international, 2003.
- DESLANDES Marion & VALLE Catherine, L'imagination au service du plaisir d'écrire, 2000, mémoire, Montpellier
- DJOUDI Mohamed, « le compte rendu écrite « IBN de français, 2008, document disponible sue ([www.osisfle.com](http://www.osisfle.com)).
- DJOUDI Mohamed, « le compte rendu d'expression écrite » IEN de français, 2008. document disponible sur ([www. oisisfle.com](http://www. oisisfle.com)).
- DOLORME .Charles 'évaluation en question .paris .juillet .1987.
- FABRE, Claudine, « Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture », Grenoble, l'atelier du texte
- FAYOL, Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. 1987, Repères, n° 73.
- GROUPE EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire.
- Guide du manuel de 4am Ministère de l'éducation nationale.

- HADJI Charles, « L'évaluation, règle du jeu » ESF, Paris, 2000
- HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée.
- HALTE Jean-François, « Savoir écrire, savoir-faire » in Pratiques n°61, mars 1989.
- LEGENDRE, Renald, Dictionnaire de l'éducation, Guérin/ESKA, 1993..
- MINDER .Michel. Didactique fonctionnelle .9eme édition.2007.
- PERRENOUD Ph. (1989), Vers une sociologie de l'évaluation, <http://www.unise.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoudi'phpmain/php> 1989/1989 01.html
- Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, 2002.
- REUTER, Yves, Enseigner et apprendre à écrire.
- TAGLIANTE, Christine, L'évaluation, France, septembre.



# ANNEXES



**Annexe 1 :**

**Questionnaire sur le compte rendu de la production écrite**

Il s'agit d'un questionnaire qui servira à l'étude de l'efficacité de la démarche suivie pour la correction de la production écrite dans le cycle moyen, veuillez répondre aux questions avec franchise S.V.P.

**1- Quel est votre statut ?**

- Stagiaire.
- Professeur titulaire.
- Professeur principal.
- Professeur formateur.

**2- Respectez-vous la démarche relative à l'enseignement du compte rendu ?**

- Oui.
- Non.
- Plus ou moins.

**3- Quel est le moment le plus important de la démarche, selon vous ?**

- La correction des fautes communes.
- L'amélioration d'une production écrite moyenne.
- L'auto évaluation de la production.

**4- Est-ce que l'activité du compte rendu de la production écrite se base sur les produits des apprenants ?**

- Oui.
- Non.
- Quelques fois.

5- **Consacrez-vous assez de temps à l'auto-évaluation (Correction individuelle des copies).**

- Oui
- Non.
- Je n'arrive pas à atteindre ce moment.

6- **Etes-vous convaincus par l'efficacité de cette démarche ?**

- Oui.
- Non.
- Plus ou moins

7- **En appliquant la démarche en vigueur ? Est-ce que votre apprenant arrive à répondre aux exigences de l'écrit ou du moins améliorer sa production ?**

- Oui.
- Non.
- Plus ou moins

*Cela dépend du niveau de chaque apprenant.*



**Annexe 3 :**

**Démarche relative à un compte rendu de la production écrite dans quelques établissements de la wilaya de Tiaret :**

Déroulement de la séance du compte rendu d'une production écrite :

1er moment : Rappel et reformulation du sujet :

\*Rappel du sujet.

\*La reformulation de la consigne.

\*Remarques d'ordre général.

\*Rappel de la grille d'auto-évaluation.

2eme moment : Co-évaluation des productions écrites.

\*La lecture des productions écrites par les apprenants (le chef de groupe).

\* Repérage des erreurs au moyen de la grille d'auto-évaluation.

\*Correction des erreurs (Oral/Ecrit).

\*Le choix d'une production écrite moyenne.

3eme moment : Amélioration d'une production écrite moyenne.

\*La correction collective d'une production écrite(en respectant la grille d'auto-évaluation).

\*L'apprenant lit le texte phrase par phrase.

\*Les apprenants interviennent au fur et à mesure pour signaler s'il y a incohérence.

◆Ils doivent repérer les erreurs et les corriger.

\*Les phrases correctes seront portées au tableau, ainsi l'amélioration sera faite sous la conduite du professeur.

4eme moment : La lecture de la production écrite.

\*La lecture du texte obtenu par deux ou trois apprenants.

\*Enrichir le texte obtenu par des synonymes et des transformations.

\*Recopier le texte obtenu sur les cahiers de cours.

5eme moment : Correction individuelle.

\*La correction individuelle constitue le moment fort de la correction de l'écrit. Elle permet à l'apprenant :

-De lui rendre compte de son travail.

-De prendre conscience de ses réussites et de ses erreurs personnelles.

-De s'auto-évaluer.

-De s'auto corriger.

I- Rappel du sujet.

II- Evaluation du travail.

-Observation d'ordre général.

III- Correction collective :

-Orthographe d'usage.

-Orthographe grammaticale.

IV- Remise des copies

-Lecture d'un bon devoir. \

-Auto - correction en sous-groupes utilisation des dictionnaires.

-Amélioration d'une copie.

La commune de sougueur :

1- Rappel de l'intitulé du projet et de la séquence.

2- Rappel de la consigne.

3- Remarques d'ordre générale.

4- Lecture de quelques copies ( bonne ou moyenne).

5- Lecture des erreurs + correction.

6- Remédiation immédiate orale/écrite de chaque erreur PLM.

7- Amélioration d'une production moyenne.

8- Correction collective.

9- Auto correction.

**I- Mise en situation :**

\*Rappeler la situation d'intégration ainsi que les consignes d'écriture.

\*Présentation de remarques d'ordre général portant sur la compréhension globale de la situation d'intégration, les consignes, la présentation de la copie ... etc.

\* Correction des erreurs communes :

Erreurs	Type d'erreurs	Correction
---------	----------------	------------

\*Proposer une activité de remédiation pour chaque erreur.

\* Amélioration d'un paragraphe d'un apprenant (le choix se fait selon les critères proposés tout en sollicitant les travaux de groupes ).

\* Remise des copies + auto-évaluation à partir de la grille d'évaluation comportant les critères de réussite indiqués.

**1 ère séance :**

1- Rappel de la consigne.

2- Tableau des erreurs communes.

3- Activités correctives.

**2eme séance :** Remise des copies.

30 minutes : Co-correction : les apprenants en groupes et corrigent (sur un brouillon ) les copies de leurs camarades.

30 minutes : Auto correction : Chaque apprenant récupère sa copie et la corrige.

## Résumé :

En didactique des langues étrangères, et plus précisément le FLE, plusieurs types d'évaluation sont mis en jeu, comme l'évaluation diagnostique qui vise l'évaluation des prérequis. L'évaluation sommative ou certificative qu'elle a pour but de noter, classer et sanctionner. Par contre, l'évaluation formative, comme l'indique son nom, elle vise la formation de l'apprenant tout au long de l'apprentissage.

Dans ce travail nous avons fait une modeste étude du rôle de cette dernière sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 1 A.M. d'après notre recherche, on a pu démontrer le rôle de l'évaluation formative et son impact sur l'amélioration de la production écrite.

## Abstract

In foreign language teaching, and more specifically FLE, several types of evaluation are involved, such as diagnostic evaluation which aims to assess prerequisites. The summative or certifying evaluation that it aims to note, classify and sanction. On the other hand, formative evaluation, as its name suggests, aims to train the learner throughout the learning process.

In this work we have done a modest study of the role of the latter on the improvement of writing skills in learners of 1 A.M. According to our research, we have been able to demonstrate the role of formative assessment and its impact on the improving written production.

## ملخص :

في تدريس اللغة الأجنبية ، وبشكل أكثر تحديداً FLE ، يتم تضمين عدة أنواع من التقييم ، مثل التقييم التشخيصي الذي يهدف إلى تقييم المتطلبات الأساسية. التقييم النهائي أو المصدق الذي يهدف إلى تدوينه وتصنيفه والمعاقبة عليه. من ناحية أخرى ، يهدف التقييم التكويني ، كما يوحي اسمه ، إلى تدريب المتعلم طوال عملية التعلم.

في هذا العمل أجرينا دراسة متواضعة لدور الأخير في تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين في السنة أولى متوسط. وفقاً لبحثنا ، تمكنا من إظهار دور التقييم التكويني وتأثيره على تحسين الإنتاج الكتابي .