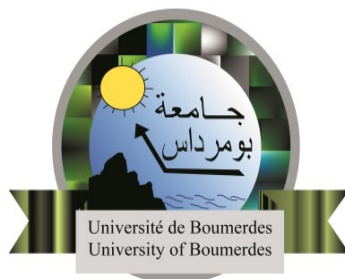


REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique

Université M'hamed BOUGARA  
Boumerdès

Faculté de lettres et de langues



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوقرة

بومرداس

كلية الآداب واللغات

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE

MEMOIRE DE MASTER

Option: Didactique des Langues étrangère

Présenté et soutenu par

GARMEL Anais

ELHOR Maria

**Evaluation certificative et typologie des  
consignes dans les épreuves de français du  
baccalauréat**

Mémoire dirigé par : Pr. ZEMOULI-BENAOUDA Habiba.

JURYS :

GHESSIL Riadh	MC / A	UMBB	Président du jury
AIT ATMANE Abdelghani	MA/ A	UMBB	Examineur
ZEMOULI- BENAOUDA Habiba	Professeur	UMBB	Rapporteur

Année universitaire : 2022 - 2023

## ***Remerciements***

*« Celui qui ne remercie pas les gens ne remercie pas Dieu... »*

*Tout d'abord, nous tenons à remercier Dieu, le tout puissant de nous avoir donné le courage, la patience et la force d'accomplir ce travail malgré toutes les épreuves, les difficultés et les sacrifices que nous avons traversés.*

*Nos remerciements s'adressent aussi, à Mme Zemouli-Benaouda Habiba d'avoir volontairement accepté notre encadrement, ainsi pour ses orientations, ses conseils, sa disponibilité, sa modestie et sa patience.*

*Nos sincères remerciements vont aux membres du jury qui ont accepté de lire, d'examiner et d'évaluer ce travail.*

*On ne saura oublier nos parents, sœurs et frères ainsi que tous ceux qui nous ont aidé avec leur soutien moral et leur précieuse aide.*

*Anais*

## ***JE DÉDIE CE TRAVAIL PARTICULIÈREMENT***

- ❖ *A mes chers parents, ma source d'inspiration, vous qui avez toujours prié pour que je brille et je réussisse. Exprimer l'étendue de mon amour, de mon admiration et de ma reconnaissance pour vous est une tâche qui me laisse à court de mots. J'apprécie profondément les sacrifices qui ont été faits pour mon éducation et mon bien-être. Que les bénédictions d'une bonne santé et de la longévité leur soient accordées par la grâce de Dieu.*
- ❖ *A ma petite famille, mon mari Nassim, qui m'a toujours motivé et encouragé et ma petite fille Eline qui a illuminé mes nuits.*
- ❖ *A ma chère sœur Lina, qui était toujours à mes côtés et me soutenait dans mes moments difficiles.*
- ❖ *Et à toutes les personnes qui, par leur amour et leur encouragement, m'ont ouvert la voie vers les cimes du savoir,*
- ❖ *Pour conclure, je voudrais dédier quelques mots à mon amie bien-aimée Maria, qui a été une compagne constante et une confidente tout au long de notre temps ensemble.*

*Maria*

## ***JE DÉDIE CE TRAVAIL PARTICULIÈREMENT***

- ❖ *A mes parents bien-aimés, vos cœurs aimants et vos sacrifices dévoués, symboles d'amour et de bonté éternels, vous êtes les piliers solides qui ont façonné ma vie, avec amour infini, vous m'avez guidé jour après jour. Vos sacrifices désintéressés et votre soutien infaillible, m'ont comblé de bonheur et nourri mon cœur fragile, merci de me soutenir pour que je puisse atteindre mes objectifs.*
- ❖ *A mes chères princesses Aya, Dounia, Amina, Sidra et Rourou, et à mon petit prince AbdeErrahime*
- ❖ *A mon cher Oualid, pour la patience et le soutien dont il a fait preuve pendant toute la durée de ce travail.*
- ❖ *A mes chères amies, Maroua, Sisi et Naghi, qui m'ont aidé et supporté dans les moments difficiles.*
- ❖ *A ma chère Anais, Au fil de nos aventures, nuits blanches et nuits difficiles, nous avons tissé des liens indéfectibles et formé une équipe d'exception. Aujourd'hui, je tiens à te rendre hommage pour ta persévérance, ta créativité et ta générosité sans limites.*

---

## Résumé:

Dans le contexte scolaire actuel, une évaluation plus exquise exige une compréhension claire et précise des consignes pour la perception et l'accomplissement des tâches. Ce mémoire se focalise sur l'évaluation, un pilier incontournable de tout processus d'enseignement-apprentissage, permettant de suivre la progression des apprenants au sein des institutions éducatives. De manière parallèle, une attention particulière est accordée aux consignes, véritables voies directrices empruntées par les apprenants pour bâtir leur savoir. Ainsi, cette recherche s'attèle à étudier en profondeur les pratiques d'évaluation, en s'appuyant sur les représentations enseignantes relatives aux consignes du français langue étrangère dans le cadre de l'enseignement secondaire en Algérie, plus spécifiquement au niveau des épreuves de baccalauréat. L'objectif ultime étant d'évaluer le degré de contribution de ces pratiques à l'enrichissement des apprentissages.

**Mots- clés:** l'évaluation- consignes- enseignement-apprentissage- baccalauréat.

---

## Abstract:

In the current school context, more exquisite assessment requires a clear and precise understanding of instructions for the perception and accomplishment of tasks. This dissertation focuses on evaluation, an essential pillar of any teaching-learning process, making it possible to monitor the progress of learners within educational institutions. At the same time, particular attention is given to the instructions, which are real guidelines taken by the learners to build their knowledge. Thus, this research sets out to study in depth the practices of evaluation, based on the representations of teachers relating to the instructions of French as a foreign language in the context of secondary education in Algeria, more specifically at the level of the tests of baccalaureate. The ultimate objective is to assess the degree of contribution of these practices to the enrichment of learning.

**Keywords:** assessment- instructions- teaching-learning- baccalaureate.

---

## المخلص :

في سياق التعليم الحالي، يتطلب التقييم الأرقى فهماً واضحاً ودقيقاً للتعليمات من أجل فهم وتنفيذ المهام. يركز هذا البحث على التقييم، وهو أحد الأركان الأساسية في عملية التعليم والتعلم، والذي يسمح بمتابعة تقدم الطلاب في المؤسسات التعليمية. بالتوازي مع ذلك، يولي اهتمام خاص للتعليمات، والتي تعد مسارات توجيهية يسلكها الطلاب لبناء معرفتهم. وبالتالي، يهدف هذا البحث إلى دراسة ممتعة لممارسات التقييم، مع الاستناد إلى تصورات المعلمين بشأن التعليمات في مجال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في سياق التعليم الثانوي في الجزائر، وتحديداً في إطار امتحانات البكالوريا. ويهدف إلى تقييم مدى مساهمة هذه الممارسات في إثراء العملية التعليمية.

## الكلمات المفتاحية:

التقييم- التعليمات- التدريس- التعلم- البكالوريا

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>10</b>
<b>Cadre théorique de la problématique</b> .....	<b>15</b>
<b>L'évolution de l'enseignement du FLE en Algérie</b> .....	<b>20</b>
<b>I.1 .L'histoire de la langue française en Algérie</b> .....	<b>21</b>
<i>I .1.1. Sous la colonisation française 1830-1962</i> .....	21
<i>I.1.2. L'enseignement du français en Algérie après l'indépendance</i> .....	21
<b>I.2. Le statut de la langue française en Algérie</b> .....	<b>22</b>
<b>I.3. Le FLE dans le système éducatif algérien</b> .....	<b>23</b>
<i>I.3.1. La 1ère réforme</i> .....	24
<i>I.3.2. La 2ème réforme</i> .....	24
<b>Les types d'évaluation</b> .....	<b>26</b>
<b>II.1.Le concept « Évaluation »</b> .....	<b>27</b>
<b>II.2. Les moments de l'évaluation</b> .....	<b>28</b>
<i>II.2.1. L'évaluation au début d'apprentissage</i> .....	28
<i>II.2.2. L'évaluation pendant le déroulement de l'apprentissage</i> .....	28
<i>II.2.3.L'évaluation à la fin d'un parcours d'apprentissage</i> .....	28
<b>II.3. Les étapes de l'évaluation</b> .....	<b>28</b>
<i>II.3.1. L'intention</i> .....	29
<i>II. 3.2. La mesure</i> .....	29
II. 3.2.1. La collecte de données .....	29
II. 3.2.2. L'analyse des données .....	29
II. 3.2.3. L'interprétation des résultats .....	29
<i>II.3.3. Le jugement</i> .....	30
<i>II.3.4. La décision</i> .....	30
<b>II.4. Les trois grandes fonctions de l'évaluation</b> .....	<b>30</b>
<i>II.4.1. L'inventaire</i> .....	30
<i>II.4.2. Le diagnostic</i> .....	30
<i>II.4.3 .Le pronostic</i> .....	31
<b>II.5.Les différents types de l'évaluation</b> .....	<b>32</b>
<i>II.5.1. L'évaluation d'orientation (diagnostique)</i> .....	32
<i>II. 5.2. L'évaluation formative</i> .....	32
II. 5.2.1. L'auto-évaluation .....	33
II. 5.2.2. La Co-évaluation (l'évaluation par les paires) .....	33
II.5.3. L'évaluation sommative .....	33
<i>II. 5.4. L'évaluation certificative</i> .....	34

II. 5.5. L'évaluation normative .....	35
II. 5.6. L'évaluation critériée .....	35
<b>II. 6. Les outils d'évaluation .....</b>	<b>35</b>
II.6.1. Les tests .....	35
II.6.2. Les travaux écrits .....	36
II.6.3. Les présentations orales .....	36
II.6.4. Les projets .....	36
II.6.5. L'observation .....	36
II.6.6. La grille d'évaluation .....	36
<b>II.7. Les partenaires de l'évaluation .....</b>	<b>37</b>
<b>Les consignes et leurs typologies .....</b>	<b>38</b>
<b>III.1. Le concept consigne .....</b>	<b>39</b>
<b>III.2. La typologie de la consigne .....</b>	<b>40</b>
III.2.1. Les consignes orales / écrites .....	41
III.2.2. Les consignes gestuelles/ visuelles .....	41
III.2.2. Les consignes ouvertes / fermées .....	42
III.2.4. Les consignes courtes/ longues .....	43
III.2.5. Les consignes simples/ complexes .....	43
<b>III.3. Les verbes de consigne .....</b>	<b>44</b>
III.3. 1. Les verbes d'action .....	44
III.3. 2. Les verbes de description .....	45
III.3.3. Les verbes de comparaison .....	45
III.3. 4. Les verbes d'évaluation .....	45
<b>III.4. Les fonctions de la consigne .....</b>	<b>45</b>
III.4.1. Les consignes-buts .....	46
III.4.2. Les consignes- procédures .....	46
III.4.3. Les consignes de guidage .....	46
III.4.4. Les consignes - critères .....	46
<b>III.5. La place de la consigne dans une classe de langue étrangère .....</b>	<b>47</b>
<b>III.6. L'élaboration de la consigne .....</b>	<b>47</b>
III.6.1. La Métacognition .....	48
III.6.2. La reformulation de la consigne .....	48
III.6.3. Le décodage .....	49
III.6.4. La passation de la Consigne .....	49
III.6.5. La reformulation des consignes .....	49

III.6.6. Une mauvaise représentation de la consigne.....	50
<b>L'erreur.....</b>	<b>51</b>
<b>IV.1.L'erreur .....</b>	<b>52</b>
IV.2. La distinction entre l'erreur et la faute .....	53
<b>IV.3.L'erreur une pièce clé de l'apprentissage.....</b>	<b>54</b>
IV.3 .1.Indicateur de compréhension .....	55
IV.3.2.Feedback pour l'apprentissage .....	55
IV.3.3.Encouragement de la réflexion .....	55
IV.3.4.Promotion de la résilience et de la persévérance .....	55
IV.3.5.Développement de la métacognition.....	55
IV.3.6.Encouragement de l'apprentissage actif.....	56
<b>IV.4.Les types d'erreurs .....</b>	<b>56</b>
IV.4.1.Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail.....	56
IV.4.2.Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.....	57
IV.4.3.Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves .....	57
IV.4.4.Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées .....	58
IV.4.5.Erreurs portant sur les démarches adoptées par l'élève.....	59
IV.4.6.Erreurs dues à une surcharge cognitive.....	59
IV.4 .7.Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline .....	60
IV.4 .8.Erreurs causées par la complexité propre du contenu.....	60
<b>IV.5.Les moments de correction des erreurs.....</b>	<b>61</b>
IV.5.1.Pendant l'activité d'apprentissage .....	61
IV.5.2.Après l'activité d'apprentissage.....	61
IV.5.3.Pendant les moments de révision .....	62
IV.5.4.En séances individuelles ou en petits groupes .....	62
<b>La compréhension de l'écrit et la production écrite.....</b>	<b>63</b>
<b>V.1. Concepts théoriques de la lecture et la compréhension et la production de l'écrit.....</b>	<b>64</b>
V.1.1.la lecture.....	64
V.1.2.l'écrit .....	65
<b>V.2.La compréhension de l'écrit .....</b>	<b>65</b>
V.2.1. Le concept compréhension .....	65
V.2.2. Le concept compréhension de l'écrit .....	66
V.2.3. Les trois variables de la compréhension de l'écrit.....	66
V.2.3.1.La variable texte.....	67
V.2.3.2.La variable lecteur.....	67
V.2.3.3.Le variable contexte.....	67
V.2.4.La démarche pédagogique de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	67

V.2.4.1.La mise en situation .....	67
V.2.4.2.L'observation du texte .....	68
V.2.4.3.Les hypothèses de sens .....	68
V.2.4.4.La lecture silencieuse.....	68
V.2.4.5.La lecture magistrale .....	68
V.2.4.6.L'exploitation du texte.....	68
V.2.4.7.La synthétisation.....	69
V.2.5.L'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	69
V.2.6.L'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	70
<b>V.3.La production de l'écrit.....</b>	<b>70</b>
V.3.1.L'écrit en production .....	70
V.3.2.La démarche de la production écrite.....	71
V.3.3. L'objectif de l'enseignement de la production écrite.....	71
V.3.4.L'évaluation de la production écrite.....	72
V.3.4.1.Critères d'évaluation.....	72
V.3.4.2.Échelle de notation .....	73
V.3.4.3.Rétroaction écrite .....	73
V.3.4.4.Évaluation par les pairs.....	73
V.3.4.5.Portfolios .....	73
<b>Aspects méthodologiques .....</b>	<b>75</b>
<b>VI.1. Rappel des questions et des hypothèses de recherche .....</b>	<b>76</b>
<b>VI.2. Les méthodes suivies .....</b>	<b>77</b>
VI.2.1.La méthode descriptive .....	77
VI.2.2.La méthode analytique.....	77
<b>VI.3.Les approches suivies .....</b>	<b>78</b>
VI.3.1.L'approche quantitative .....	78
VI.3.2 .L'approche qualitative.....	78
<b>VI.4.La pré-enquête .....</b>	<b>78</b>
<b>VI.5.L'enquête .....</b>	<b>79</b>
VI.5.1.Le concept enquête .....	79
VI.5.2.Les techniques de recherches utilisées .....	79
VI.5.2.1.Le questionnaire .....	79
VI.5.2 .2.La grille d'analyse.....	80
VI.5.3.Le corpus.....	80
<b>VI.6.Les outils d'investigation utilisés .....</b>	<b>80</b>
VI.6.1. Description et présentation du questionnaire.....	80
VI.6.2.Description et présentation de la grille d'analyse.....	84
<b>Vérification des hypothèses.....</b>	<b>87</b>
<b>VII.1.L'analyse du questionnaire .....</b>	<b>88</b>

<b>Statistiques descriptifs.....</b>	<b>88</b>
<b>VII.2.L'analyse du contenu de la grille .....</b>	<b>106</b>
<i>VII.2.1.L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve.....</i>	<i>106</i>
<i>II.2. 2.Le texte .....</i>	<i>109</i>
<i>VII.2.3.Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit.....</i>	<i>112</i>
<i>VII.2.4.La production écrite : Technique d'expression (Le compte rendu).....</i>	<i>116</i>
<i>VII.2.5.La production écrite : Production libre .....</i>	<i>118</i>
<b>VII.3.Vérification des hypothèses .....</b>	<b>120</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>124</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>127</b>
<b>Annexe-corpus .....</b>	<b>131</b>
<b>Sujets de baccalauréat.....</b>	<b>132</b>
<b>Questionnaires-enseignants .....</b>	<b>139</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>152</b>

## Introduction

---

## Introduction

---

Depuis l'indépendance, le système éducatif algérien a connu diverses réformes qui ont touché à tous les niveaux de l'enseignement : primaire, moyen, secondaire et même supérieur.

L'Algérie, comme tous les autres pays, a entraîné des changements dans son système éducatif à la fois au niveau des curricula, des programmes, de la formation, des moyens didactiques appropriés et de l'évaluation des acquis afin d'améliorer le rendement scolaire et de faire face aux insuffisances de l'ancienne réforme du système éducatif et qui se manifestent par un taux très élevé de dégradations et d'échecs scolaires.

Lors des années 2000, qui s'annoncent comme l'époque de la réforme, après l'évolution de la Pédagogie Par Objectifs (PPO), l'école algérienne a adopté l'Approche Par les Compétences (APC) dans le souci d'adapter la formation aux exigences de la vie sociale, cette évolution pédagogique a des incidences très fortes sur le système d'évaluation.

L'évaluation a longtemps été associée à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En effet, elle avait pour objectif de classer les élèves en catégories, donnant des résultats sous forme de notes. Grâce à la nouvelle approche, l'évaluation a changé de rôle dans le domaine éducatif.

GERARD, F-M. avance qu'une « *réforme éducative ne peut pas ignorer l'évaluation des acquis scolaires* » (2006 : 82). En effet l'évaluation ne devrait plus se limiter à la classification des niveaux d'apprenants, elle a pour but de mesurer leurs compétences et leurs capacités d'agir dans les diverses situations de la vie. Donc, l'évaluation a abouti à un nouveau rôle : d'un processus jugeant l'apprentissage, à un processus complémentaire permettant de réussir l'intervention pédagogique.

On entend beaucoup parler d'évaluation, cependant les personnes qui s'intéressent et traitent ce sujet ont tendance à généraliser et à catégoriser, cette situation nous conduit à supposer qu'il est temps de changer la manière d'aborder la question de l'évaluation.

## Introduction

---

L'évaluation des acquis des élèves est une problématique centrale dans le développement d'un système éducatif ; elle consiste en un processus d'apprentissage. Cela aura des implications sur la pratique de l'enseignement, notamment au niveau des examens officiels, qui doivent être conciliés avec les objectifs de la réforme. Ceci nous motive à traiter dans ce travail la question de : l'évaluation certificative et la typologie des consignes dans les épreuves de français du baccalauréat.

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique disciplinaire, en particulier, la didactique des langues étrangères : didactique du français .On peut définir la didactique comme une « *discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique* » LEGENDRE, R. (2005, p. 403).

En résumé, la didactique du français est donc « *une discipline charnière entre les sciences de l'éducation et celui du langage [...]* » SLIMARD ,C .,DUFAYS ,J .,DOLZ,J.&GRACIA-DEBANC,C.(2010 , p. 459).

Plus précisément, nous nous intéressons non seulement aux modalités d'évaluation certificative en FLE aux épreuves du baccalauréat, mais aussi aux stratégies utilisées par l'Office National des Examens et des Concours (ONEC) pour formuler et élaborer les consignes du baccalauréat algérien dans la discipline : langue française.

Les consignes sont omniprésentes dans tous les domaines de la vie et ont un emplacement précis dans le système éducatif. Dans les cours de langues étrangères, le processus d'enseignement/apprentissage se fait par Plusieurs activités qui contiennent plusieurs tâches à effectuer.

En effet, dans la pratique de l'évaluation, la consigne exécute un rôle fondamental dans le processus des apprentissages. L'apprenant est confronté à des consignes, consignes strictes ou ordres de l'enseignant, lui indiquant des tâches à accomplir et des travaux à effectuer.

La compréhension de la consigne est un facteur important déterminant la réussite ou l'échec des apprenants. Effectivement, certains apprenants éprouvent de

## Introduction

---

réelles difficultés à comprendre ce qu'on leur demande exactement, ce qui donnera l'échec scolaire. BOURBON, F signale dans son mémoire de recherche que *«les consignes semblent véritablement conditionner les apprentissages, et pouvaient aider les apprenants à passer leur niveau »*. (2005).

Plusieurs études ont porté sur l'évaluation des apprentissages. Citons une étude publiée par ROEGIERS, X. (2010)., l'auteur y suggère un certain nombre de pistes pour concevoir des épreuves d'évaluation en cohérence, avec les objectifs pédagogiques poursuivis. Par ailleurs, ZAKHARTCHUK, J-M. (2000)., examine certains aspects des consignes en classe : celui de la formulation et celui de la passation des consignes.

Notre travail s'articule autour de deux grandes parties : la première est théorique et se subdivise en cinq chapitres :

- L'évolution de l'enseignement du FLE en Algérie
- Les types d'évaluation et l'évaluation certificative
- Les consignes et leurs typologies
- L'erreur
- La compréhension et la production de l'écrit

Quant à la seconde partie, qui est pratique, elle nous permettra d'analyser un corpus constitué de dix-huit (18) sujets d'examen du Baccalauréat. Notre contribution consistera en la proposition de solutions adéquates pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de la compréhension des consignes aux épreuves de français au baccalauréat.

À la fin de l'introduction : nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur le fait que nous adopterons pour la rédaction de ce travail de recherche la méthode anglo-saxonne, appelée méthode APA (American Psychological Association) qui se définit comme :

*«Un format défini par l'American Psychological Association pour les publications et écrits scientifiques en psychologie et dans les domaines des sciences*

## Introduction

---

*sociales et du comportement. Il s'agit de règles éditoriales qui spécifient l'ensemble des éléments relatifs à la présentation des textes scientifiques : mise en page, structure du texte, style d'écriture, syntaxe, citations dans le texte, références bibliographiques, tableaux et graphiques, etc.»<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup><https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa>

## Cadre théorique de la problématique

## **Cadre théorique de la problématique**

---

La consigne est omniprésente dans toutes les sphères de la vie et occupe une place spécifique dans le système éducatif. Dans une classe de langue étrangère, le processus d'enseignement/apprentissage s'effectue à travers de multiples activités qui contiennent de multiples tâches à accomplir. Cependant l'évaluation des acquis des apprenants et la compréhension de ces consignes posent un grand problème dans le système éducatif algérien. Vu leur importance, et dans le but d'avoir quelques éléments de réponses à nos interrogations, nous allons explorer le domaine de l'évaluation des apprentissages du point de vue sommatif /certificatif. Nous avons commencé par problématiser notre objectif de recherche après avoir réalisé des lectures dans ce domaine.

Plusieurs recherches ont été menées dans le cadre de l'évaluation et des consignes en classe de FLE.

Nous citons d'abord le travail de ZEMOULI-BENAOUDA, H. (2012) qui a analysé « les consignes utilisées en compréhension de l'écrit en classe de français de la quatrième année de collège ». Pour elle, les consignes de compréhension de l'écrit utilisées dans le manuel scolaire de la 4AM ne sont pas pertinentes pour mener l'apprenant à développer les compétences de compréhension des textes.

ADIB, Y. (2013) a étudié « L'évaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Étrangère en module de Technique d'Expression Écrite et Orale en 1ère année Universitaire». Elle a montré que de nombreux apprenants ont des besoins profonds qui sont ignorés par les évaluations classiques.

Quant à la recherche de BENYAHIA, T. (2019) sur : « Le système d'évaluation comme dispositif cumulatif des connaissances dans la formation des enseignants du FLE », elle a conclu que les modalités évaluatives des enseignants du FLE ne sont pas efficaces pour l'appropriation de la production écrite.

Cependant toutes ces recherches n'abordent pas la typologie des consignes utilisée en évaluation certificative. Pour cela, nous voudrions à travers le présent

## **Cadre théorique de la problématique**

---

travail puiser le domaine de l'évaluation certificative et la pertinence de ses consignes en FLE.

De ce fait, est née la volonté de traiter ce sujet et nous ambitionnons de répondre à la question suivante : comment les concepteurs des épreuves du bac construisent-ils les énoncés des consignes?

Cette question principale engendre des sous questions en vue de cerner le vrai problème et d'élargir notre recherche :

- Comment les consignes sont-elles construites par les concepteurs des épreuves de français au bac ?
- Comment les enseignants du secondaire se représentent-ils l'évaluation des apprentissages en 3AS et au baccalauréat ?
- Quelle évaluation serait pertinente pour mener l'apprenant à réussir l'épreuve de français au baccalauréat ?

Notre hypothèse générale est la suivante :

les concepteurs des épreuves construisent impertinemment les énoncés des consignes dans les épreuves du baccalauréat.

Cette hypothèse générale se subdivise à son tour en trois hypothèses partielles :

- Nous supposons que les consignes utilisées dans les épreuves de français au baccalauréat ne sont pas pertinentes.
- Les enseignants pourraient se représenter leur évaluation comme étant potentiellement pertinente.
- Il serait possible que l'évaluation doive répondre à des critères et à des typologies.

Pour la réalisation de notre recherche et pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour la méthode analytique et les deux approches: qualitative et quantitative. Dans l'approche quantitative nous nous baserons sur un questionnaire

## **Cadre théorique de la problématique**

---

destiné aux enseignants de la classe, c'est à dire de la classe de 3AS, et concernant l'approche qualitative, nous allons faire appel à une grille d'analyse.

Ce qui nous motive d'autant plus dans ce travail, c'est que l'évaluation est un sujet de préoccupation pour différents intervenants du système éducatif, notamment au niveau du baccalauréat.

Le corpus de notre étude est composé de dix-huit(18) sujets d'examen de baccalauréat algérien de français, de 2020 à 2022 de toutes les filières. Ces sujets d'examen du baccalauréat constituent ainsi un corpus cohérent dont l'analyse peut servir de prototype pour d'éventuelles recherches sur la consigne. En effet, le choix était important puisque nous allons travailler sur les classes de 3AS qui sont en fin de cursus afin de faire une analyse des contenus des sujets et collecter les représentations chez les enseignants.

Pour cela, nous nous sommes fixées comme objectif de mettre en évidence la conception des sujets d'examen de français en relation avec la typologie proposée par ZAKHARTCHOUK, J-M. (2000).

L'intérêt de cette recherche est de proposer des nouvelles bases pour la formulation des consignes de ces épreuves dans le but d'améliorer les résultats de cette évaluation.

Cependant, avant de décrire notre plan de travail, il nous est nécessaire de définir quelques concepts- clés de notre thématique :

L'évaluation *«consiste à attribuer une « valeur » à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes»*. (HADJI, H., 1989: 105).

L'évaluation certificative, *«intervient à la fin d'un cursus ou d'un module et, à ce stade il n'est plus temps d'apprendre encore, c'est le moment de bilan, l'heure de vérité »* (PERRENOUD, P., 2001 :25).

De ce fait, l'évaluation certificative,

*«se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année*

## Cadre théorique de la problématique

---

*d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. » (Cuq, J-P et Gruca, I., 2017 : 202).*

La consigne, «*Nous entendons par “consigne” toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) ».* (ZAKHARTCHOUK, J-M., 1999 :18).

Baccalauréat, «*Examen marquant la fin du second cycle de l'enseignement du second degré et permettant l'accès aux études supérieures.* » Larousse, France.

Pour vérifier nos hypothèses et aboutir à des résultats, nous articulerons notre travail de la façon suivante :

Dans un premier temps, après la problématisation de notre travail nous développerons le cadre théorique de la thématique avec ses différents chapitres (l'évolution de l'enseignement du FLE en Algérie, les types d'évaluation et l'évaluation certificative, les consignes et leurs typologies, l'erreur, la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit).

Dans un deuxième temps, nous cernerons l'aspect méthodologique du travail de recherche qui sert à décrire le corpus, les outils et les techniques de recherche utilisés dans notre étude.

Enfin, la troisième partie servira à la vérification des hypothèses et à la discussion des résultats de la recherche par l'analyse des consignes des sujets d'examens de Baccalauréat algérien en matière de français et du questionnaire qui sera soumis aux enseignants.

## L'évolution de l'enseignement du FLE en Algérie

L'Algérie, comme d'autres nations, n'a pas été à l'abri des changements globaux qui ont remodelé le monde. En conséquence, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est devenu une matière cruciale, occupant une place prépondérante dans les écoles et dans la société algérienne.

### **I.1 .L'histoire de la langue française en Algérie**

#### **I.1.1. Sous la colonisation française 1830-1962**

Avant la colonisation en Algérie, la langue écrite exclusive utilisée était ce qu'on appelle l'arabe standard qui s'est diffusé et dérivé de la langue de l'islam. Cependant, le français a pris de l'importance à l'époque coloniale, apporté par l'administration française avec l'intention de lui attribuer une fonction particulière afin d'assurer la capture du pays. Suite au succès de l'invasion de 1830, elle fut mise en place, ce qui a donné l'usage et l'influence de la langue française en Algérie.

Pendant les 132 ans de domination coloniale, le français était la seule langue à statut officiel et reconnue par les puissances coloniales.

#### **I.1.2. L'enseignement du français en Algérie après l'indépendance**

Après l'indépendance, les choses ont changé. Le principal objectif linguistique des autorités algériennes était de restaurer l'arabe là où il avait été perdu. Elles ont donc procédé à une politique d'arabisation. Il s'agit d'une politique visant à restaurer tous les droits sur la langue arabe et à la déclarer langue d'état et officielle.

*« La langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certain des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée ». ZABOOT, T., (1989 :91).*

En effet, toutes les matières sont enseignées conformément à la politique d'arabisation ce qui a donné une dégénérescence presque complète du français. Cependant, le rôle de la langue française dans la société ne peut être ignoré. L'Algérie est confrontée à des défis multiformes couvrant les sphères économiques, sociales et éducatives.

La langue française tient une place fondamentale dans la société algérienne. Elle joue un rôle essentiel dans la scolarisation précoce des enfants puisque l'enseignement

et l'apprentissage du français est obligatoire dans les établissements scolaires dès la troisième année primaire.

*« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système d'éducation » ACHOUCHE, M., (1981 : 46).*

En effet, l'influence de la colonisation linguistique a fait du français, après l'indépendance, la première langue étrangère. Formellement, elle est définie comme la première langue étrangère, mais elle prédomine encore dans les institutions administratives et économiques.

### **I.2. Le statut de la langue française en Algérie**

Le français existe toujours en Algérie, occupant le rôle de langue d'information, de communication et de fonctionnement de diverses institutions étatiques. Autrement dit, il est présent dans les médias : la radio (Alger chaîne trois), la télévision (Canal Algérie) et aussi dans la presse algérienne écrite comme : Le soir, Liberté, El Watan. Sans oublier certains secteurs de l'économie, comme la banque, ainsi que le système éducatif et universitaire.

Dans les universités algériennes, le français occupe une place importante dans l'enseignement scientifique et technique (sciences médicales, sciences de l'ingénieur, etc.).

Il est également omniprésent dans la vie quotidienne des Algériens. Les termes français sont abondants dans le lexique algérien. Concernant le mode de communication, ils utilisent majoritairement le français et malgré la loi de généralisation de la langue arabe, le français reste la langue exclusive de nombreuses enseignes comme les enseignes des magasins : cafétéria, boulangerie, imprimerie et panneaux publicitaires en Algérie. Même les noms de rues rendent hommage à des personnalités françaises de premier plan dans le pays : Audin, Saint Raphael, Louis Rougé...

*« Le français est parlé par une grande partie de la population, à côté de l'arabe et du berbère .La place du français sera de plus en plus celle, croissante, d'une langue*

*étrangère : l'arabisation rapide et normale ne se traduit pas par une baisse du français .Il existe une littérature algérienne d'expression française abondante et de haute qualité .En outre de très nombreux algériens viennent travailler en France pendant plusieurs années». La presse de langue française est vivante » BLANCPAIN, M., REBOULET, A., (1967:279).*

Ce bref survol nous mène à dire que le français est considéré comme un vecteur d'expression de la culture algérienne. . Pourtant, le président H. Boumediene situe la langue française par rapport à la langue arabe, dans une conférence sur l'arabisation, le 14 mai 1975, La langue française y est explicitement mentionnée et désignée comme une langue étrangère par opposition à l'arabe :

*«[...]La langue arabe ne peut souffrir d'être comparée à une autre langue, que ce soit le français ou l'anglais, car la langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme, c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue de la masse populaire [...] La langue arabe et la langue française ne sont pas à comparer, celle-ci n'étant qu'une langue étrangère qui bénéficie d'une situation particulière du fait des considérations historiques objectives que nous connaissons ».*

Cette déclaration a été le signe de l'intention d'arabisation de tous les secteurs algériens.

### **I.3. Le FLE dans le système éducatif algérien**

En liaison avec la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif algérien, l'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements très importants. Et depuis son indépendance, l'Algérie a placé le secteur de l'éducation nationale au centre de ses intérêts. Par conséquent une grande partie de moyens a été mobilisée pour développer ce secteur vu sa grande portée. Après l'indépendance, un projet réformiste a été élaboré et il avait pour ambition la restructuration rapide de la civilisation arabo-musulmane en Algérie.

Durant son cursus d'apprentissage, l'élève algérien commence à apprendre le français langue étrangère de la 3ème année primaire et le poursuit jusqu'à la troisième année secondaire, dont l'objectif est d'installer les quatre compétences : l'écrit en compréhension et en production, aussi l'oral en compréhension et en production à travers son parcours scolaire. L'ex- président BOUTEFLIKA .A déclare le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE) chargé du système éducatif algérien :

*« [...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »*

De ce fait, pour le résumer, le système éducatif algérien a connu deux réformes, la première était lors des années 1970 et la deuxième était au début des années 2000.

### I.3.1. La 1ère réforme

C'est en 1976, avec le décret du 16/04/1976 n° 76-35, que le système éducatif hérité de la période coloniale commence à s'effondrer. L'enseignement scolaire est divisé en classes fondamentales et en classes secondaires.

- Neuf années fondamentales :
  - Six années au primaire qui se terminent par un examen de sixième.
  - Trois années au cycle moyen qui se concluent par un examen certifiant

#### B.E.F

- Trois années de scolarisation secondaires :
  - Elles se déroulent en trois années qui permettent à l'élève de choisir entre deux filières qui sont l'enseignement général ou l'enseignement technique et à la fin de ce cycle les élèves passent un examen appelé « examen du baccalauréat », qui conclut leurs études.

### I.3.2. La 2ème réforme

Le système éducatif algérien a été considéré comme un échec, inadapté aux besoins des élèves et de la société, deux décennies après la promulgation de l'ordonnance n° 76-35. Une réforme obligatoire a donc été proposée et a été déclarée au début des années 2000 suite aux décrets présidentiels 2000-101 et 2000-102 datés du 09 Mai 2000, et cela, selon 3 étapes la première étape était en 2002/2003, la deuxième en 2003/2004 et la troisième en 2004/2005. Selon cette réforme, l'élève va

apprendre le français dans un cursus de dix ans d'apprentissage. Cette réforme a pour objet de :

- Améliorer la qualité d'enseignement.
- Réorganiser les cycles d'enseignement.
- Renforcer l'enseignement supérieur.
- Actualiser les programmes scolaires.
- Intégrer l'approche par les compétences et l'approche communicative dans le système éducatif algérien.

Cette nouvelle réforme introduit une nouvelle structure dans le cadre éducatif en Algérie :

- Le cycle primaire : il comporte cinq ans au lieu de six ans et se termine avec un examen de cinquième à la fin.
- Le cycle moyen : il s'étend sur quatre ans au lieu de trois ans avec un examen de BEM en fin de cycle qui détermine l'admissibilité des élèves au passage au secondaire.

## Les types d'évaluation

---

L'évaluation joue un rôle crucial dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En tant qu'aspect critique de la pratique pédagogique, il sert d'étalon pour mesurer l'efficacité de l'enseignement. De nombreuses études ont été menées, et beaucoup d'encre a coulé, explorant l'importance et l'aspect pratique de son intégration dans les processus d'apprentissage des élèves. Pour bien cerner notre thématique, nous présentons dans ce chapitre la définition du concept de l'évaluation en indiquant ses différents moments, étapes, pour arriver enfin à ses fonctions, ses types, ses outils pédagogiques ainsi que ses partenaires.

### II.1. Le concept « Évaluation »

L'évaluation est considérée comme l'un des éléments fondamentaux de l'enseignement apprentissage. Elle sert de déterminant clé des résultats d'apprentissage des élèves, ayant un impact sur leur motivation et les méthodes d'enseignement des enseignants. Lorsqu'un enseignant évalue ses apprenants, le but principal de l'évaluation est d'établir un état et un jugement sur la qualité du travail et la situation d'apprentissage des élèves.

REUTER, Y., (2010 :105) .définit l'évaluation comme

*«La prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou des objectifs ».*

Quant à ROBERT, J-P ., (2008 :40) souligne que : « évaluer vient de l'ancien français *valuer* « valeur » ce qui signifie : *porter un jugement de valeur* ».

Ainsi que TAVERNIER, R., (1993 :13) qui montre que :

*« L'évaluation est un travail complexe qui ne s'intéresse pas seulement à la vérification des connaissances, mais elle donne de l'importance à de multiples pôles : qui évalue ? Pour quoi évaluer ? Evaluer quoi ? Et comment évaluer ? ».*

Donc, pour lui, l'évaluation est une procédure qui permet d'effectuer des tests de niveau pour les apprenants afin de suivre leurs progressions dans le développement des compétences.

À la lumière de ces propos, Nous pouvons avancer l'argument selon lequel l'évaluation détient une fonction importante en fournissant des informations précieuses à l'enseignement direct, en aidant les apprenants à passer au niveau suivant et en examinant l'avancement et les réalisations. Elle fournit en outre à l'éducateur un moyen de contrôle ou de surveillance.

## **II.2. Les moments de l'évaluation**

Selon Cuq, J-P. et Gruca, I. (2017 :201) l'évaluation : « [...] est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme moyen de guider l'apprentissage [...] ». Sur ce, l'évaluation est proposée à divers moments de la démarche d'enseignement - apprentissage en accompagnant l'apprenant tout au long de sa formation (au début, au milieu et à la fin) car chaque moment a sa raison d'être.

### **II.2.1. L'évaluation au début d'apprentissage**

Elle permet de vérifier les acquis des élèves (savoirs et compétences) relativement à ceux que l'on se propose de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage. Elle est ici diagnostique et survient en début d'année ou de cycle d'études; elle est désignée pour ce faire par l'évaluation diagnostique.

### **II.2.2. L'évaluation pendant le déroulement de l'apprentissage**

L'évaluation permet de suivre les progrès d'apprentissage des élèves et de repérer leurs points forts et faibles. Elle permet ainsi à l'enseignant de réguler ses progressions et d'évaluer l'acquisition d'objectifs de réalisation précis de chaque étape. Elle est appelée autrement « Evaluation formative ».

### **II.2.3. L'évaluation à la fin d'un parcours d'apprentissage**

L'évaluation en fin d'enseignement et d'apprentissage, en plus de vérifier la qualité des apprentissages, vérifie également la maîtrise de tous les objectifs d'apprentissage visés pour assurer l'accès aux classes supérieures et l'obtention du diplôme. Elle est sommative et parfois certificative.

## **II.3. Les étapes de l'évaluation**

Selon le Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde,

*« L'évaluation est considérée comme une démarche pédagogique essentielle surtout dans l'action pédagogique : "Enseignement-apprentissage" cette démarche est constituée de quatre étapes distantes mais complémentaires » (2003 :90).*

Donc, la démarche suivie pour évaluer les apprentissages peut être décrite en quatre principes fondamentaux : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Voici une explication plus détaillée de chacune de ces étapes :

### **II.3.1. L'intention**

C'est la première étape de la démarche d'évaluation des apprentissages, où l'évaluateur détermine les buts, les modalités et les critères d'évaluation.

### **II. 3.2. La mesure**

C'est l'étape où l'évaluateur recueille des données et des informations suffisantes et pertinentes sur les apprentissages de l'apprenant, afin de les organiser, de les analyser et de les comparer avec les résultats attendus. Elle se réalise en trois opérations :

#### **II. 3.2.1. La collecte de données**

*« Mesurer c'est avant tout recueillir des informations directement reliée à ce que l'on veut mesurer » Lussier, D., (1992 : 23).* Il s'agit là de recueillir les données en utilisant l'outil de mesure sélectionné. Les données collectées peuvent être quantitatives (par exemple, le nombre de questions correctes dans un test) ou qualitatives (par exemple, une observation narrative de la participation d'un élève à une activité de groupe).

#### **II. 3.2.2. L'analyse des données**

Il s'agit de traiter les données collectées pour en tirer des conclusions. L'analyse des données peut inclure la conversion des données brutes en scores, la détermination des scores moyens, la comparaison des scores avec les critères de réussite et la détermination des tendances et des modèles.

#### **II. 3.2.3. L'interprétation des résultats**

Il s'agit de donner un sens aux résultats obtenus. Cela implique de comprendre ce que les résultats signifient pour les élèves et leur apprentissage. Les résultats

peuvent être utilisés pour fournir une rétroaction aux élèves, pour évaluer l'efficacité de l'enseignement et pour prendre des décisions quant à la prochaine étape de l'apprentissage.

En suivant ces étapes, les enseignants peuvent être assurés que leur évaluation est rigoureuse et fiable. Ils peuvent utiliser les résultats de la mesure pour prendre des décisions éclairées sur l'apprentissage des élèves

### **II.3.3. Le jugement**

L'enseignant est invité à faire des jugements objectifs à partir des informations recueillies en fonction du but et des objectifs de l'évaluation. Cette étape permet de traduire la progression de l'élève.

### **II.3.4. La décision**

L'évaluateur dans cette étape est censé prendre des décisions concernant le parcours de l'apprenant comme le choix des actions de régulation de la démarche pédagogique ou de l'apprentissage à entreprendre.

## **II.4. Les trois grandes fonctions de l'évaluation**

Plusieurs fonctions se distinguent dans le domaine de l'évaluation des élèves. « *On peut entendre par fonction, le rôle caractéristique d'un élément ou d'un objet dans l'ensemble où il est intégré.* » BELAIR, L-M., (1999 :57). Ces fonctions sont identifiées à partir des objets possibles de l'évaluation scolaire désignés par De LANDSHEERE, G. comme suit:

### **II.4.1. L'inventaire**

Cette fonction permet d'évaluer les compétences par l'utilisation des tests de performance qui permettent de mesurer et de quantifier les connaissances acquises. L'inventaire a donc pour but de vérifier la maîtrise des habiletés requises et de repérer les habiletés qui correspondent aux objectifs pédagogiques prédéterminés.

### **II.4.2. Le diagnostic**

L'objectif de cette évaluation est de replacer l'élève dans le contexte de sa progression d'apprentissage et d'identifier les éventuelles lacunes ou difficultés qu'il

peut rencontrer par rapport aux connaissances et compétences qu'il doit acquérir. Cette fonction permet de reconnaître les domaines dans lesquels l'élève peut avoir des difficultés et de les expliquer. De plus, elle permet d'évaluer le niveau actuel, les intérêts et les besoins de l'élève, ainsi que d'identifier ses pré-requis qui pourraient nécessiter une attention particulière pour résoudre les difficultés qui pourraient survenir.

### II.4.3 .Le pronostic

Cette fonction permet de guider l'élève, de l'orienter dans ses choix scolaires. Elle le situe à l'occasion d'un bilan, permet aussi de comprendre sa situation et de l'orienter. Autrement dit les informations fournies par l'évaluation pronostique peuvent guider la décision d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape ou un nouveau parcours de formation.

En utilisant cette fonction, il est possible de diriger l'élève et de fournir une orientation pour ses décisions éducatives. Cette fonction le situe par rapport à sa situation actuelle, permettant une évaluation complète de sa situation. En définitive, l'évaluation pronostique offre des informations essentielles qui peuvent influencer le processus décisionnel d'admission ou d'orientation vers un nouveau niveau d'enseignement ou de formation.

Pour résumer, les trois fonctions en jeu permettent de fournir une direction, un contrôle et une authentification. L'acte d'évaluation dépend de son positionnement par rapport au processus d'enseignement ou de formation.

HADJI, CH., (1995 :61) a résumé dans le tableau ci-dessous les fonctions de l'évaluation des apprenants.

OBJET	USAGE SOCIAL	FONCTION PRINCIPALE	TYPE D'ÉVALUATION	FONCTIONS ANNEXES
<b>Inventaire</b>	Vérifier (probation)	Certifier	Sommative	Classer Situer. Informer
<b>Diagnostic</b>	Situer un niveau et comprendre des difficultés	Réguler	Formative	Inventorier Harmoniser Sécuriser. Assister Guider. Renforcer Corriger Créer un dialogue
<b>Pronostic</b>	Prédire	Orienter	Diagnostic Pronostique prédictive	Explorer ou identifier. Guider Comprendre (un mode de fonctionnement). Adapter (des profils)

Tableau 1 : Tableau général des fonctions de l'évaluation des apprenants chez Hadji Ch.

### II.5. Les différents types de l'évaluation

L'évaluation se présente sous diverses formes; cependant, c'est à travers leur fonction que nous pouvons les différencier et les catégoriser de la manière suivante :

#### II.5.1. L'évaluation d'orientation (diagnostique)

L'évaluation qui a lieu avant l'apprentissage est connue pour être une évaluation diagnostique. Son but premier est d'évaluer les forces, les faiblesses, les acquis et les prés requis des élèves afin de déterminer leur niveau initial avant de débiter la séquence d'enseignement. L'enseignant utilise cette évaluation pour adapter ses méthodes d'enseignement et établir des stratégies qui combleront les lacunes et adapteront les objectifs du contenu d'enseignement pour aider les élèves à progresser.

#### II. 5.2. L'évaluation formative

Le concept de l'évaluation formative a été introduit par Michel Scriven pour la première fois en 1967. Au cours de l'apprentissage, un bilan est réalisé pour informer à la fois l'enseignant et l'apprenant des progrès réalisés et des obstacles rencontrés. Elle sert de moyen de régulation pédagogique, tentant de restructurer et d'adapter le

processus d'apprentissage pour répondre aux éventuelles lacunes ou besoins particuliers des apprenants, facilitant ainsi leur progression.

### II. 5.2.1. L'auto-évaluation

Ce type est réalisé par l'apprenant lui-même en se mettant dans l'apprentissage. L'auto-évaluation émerge d'une approche par compétences où l'élève est au centre de l'action éducative. Autrement dit, c'est une pratique d'évaluation où l'apprenant est invité à évaluer lui-même ses propres connaissances, compétences et performances, elle favorise la prise de conscience de l'apprenant et de ses forces et faiblesses, elle lui permet aussi de mieux comprendre ses propres capacités et d'identifier les domaines dans lesquels il doit progresser.

Pour mettre en pratique l'auto-évaluation, il faut d'abord sensibiliser les apprenants à son importance et leur expliquer ses différentes formes, et de leur fournir des outils et des méthodes pour la réaliser (grilles d'évaluation, portfolios, journal de bord, etc.)

### II. 5.2.2. La Co-évaluation (l'évaluation par les paires)

La Co-évaluation est une pratique qui permet aux apprenants d'apprendre ensemble, en se posant mutuellement des questions, en argumentant, en critiquant et en suggérant des améliorations. Elle permet aussi de favoriser l'apprentissage et le développement des compétences des élèves. Les avantages de la Co-évaluation sont nombreux, notamment l'amélioration de l'apprentissage des élèves grâce à la rétroaction constructive et aux échanges entre pairs, le développement des compétences socio-affectives telles que la communication, la collaboration, et l'empathie, développement de la confiance en soi et de l'autonomie des élèves. Elle représente aussi une évaluation plus juste et objective ainsi qu'une meilleure compréhension des critères d'évaluation.

### II.5.3. L'évaluation sommative

C'est l'évaluation qui se fait à la fin et elle permet la formulation d'une évaluation quantitative en traduisant les résultats en notes, par conséquent, elle teste

les connaissances acquises par l'étudiant à la fin du cursus d'études en évaluant les connaissances et savoirs -faire. L'évaluation sommative a pour rôle de contrôler, de catégoriser et d'informer les partenaires du système éducatif (parents, enseignants, administration). Elle est dite certificative lorsque des diplômes ou certificats sont délivrés, et normative lorsqu'il existe des classements entre élèves.

### II. 5.4. L'évaluation certificative

Il s'agit d'une évaluation sommative réalisée à l'issue d'un programme de formation, dans le but d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés au départ. Ce type d'évaluation est de nature quantitative et se traduit par l'attribution d'une note accompagnée d'un diplôme ou d'un certificat. De plus, elle remplit une fonction sociale et administrative. L'évaluation certificative n'est pas seulement une étape nécessaire à des moments clés de transition d'un niveau, d'une institution ou d'un établissement à un autre, mais elle fonctionne aussi comme un outil d'influence et de pouvoir. DEKETELE, J-M., (2010 : 25-37). Souligne que

*« L'évaluation certificative consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée ».*

Et d'après Cuq et Gruca., (2003:41) :

*« On appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu ».*

De ce fait, l'évaluation certificative sert d'évaluation concluante à la fin d'un programme éducatif, confirmant l'atteinte des objectifs établis par l'instructeur au début du cours. Cette évaluation consiste à traduire la compréhension de l'étudiant en une note, qui est ensuite inscrite sur un diplôme ou un certificat, et validée par la direction de l'établissement d'enseignement.

À travers le développement de ces concepts, nous pouvons affirmer que l'objectif de l'évaluation certificative est d'organiser, de vérifier et de valider l'acquisition de connaissances à travers un processus d'apprentissage et de classer, de

sélectionner et de certifier les individus comme compétents et dignes de reconnaissance.

### II. 5.5. L'évaluation normative

Le processus d'évaluation normative permet d'évaluer les capacités actuelles des élèves afin de les classer des plus faibles au plus brillants. Ce classement est réalisé en comparant les résultats de chaque élève à la même classe, en déterminant quels élèves peuvent passer à la prochaine série de leçons et ceux qui ont besoin d'un enseignement supplémentaire. Cette capacité prédictive est particulièrement utile dans le cadre des concours d'entrée aux écoles ou aux professions libérales.

### II. 5.6. L'évaluation critériée

L'évaluation critériée permet aux élèves et aux parents de comprendre ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas liée à des objectifs d'apprentissage très précis. Les enseignants, les élèves et leurs parents préfèrent une interprétation de référence standard des résultats, car elle les renseigne sur les apprentissages qui doivent être améliorés et sur ceux qui ont été réussis. Lorsque nous comparons les performances de chaque élève avec les performances attendues, l'évaluation s'appelle critériée. C'est une évaluation dont le référentiel est constitué d'objectifs ou de performances cibles sous forme de critères de réussite.

## II. 6. Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation sont une composante essentielle de la trajectoire de croissance d'un enseignant et d'un élève. Ces instruments aident à recueillir et à déchiffrer les données, à prendre des décisions éclairées et à évaluer les progrès. Divers outils d'évaluation existent, chacun ayant une fonction distincte dans le processus d'évaluation des apprentissages. Voici quelques-uns des outils d'évaluation les plus couramment utilisés :

### II.6.1. Les tests

Les tests sont une méthode traditionnelle d'évaluation dans l'enseignement. Ils peuvent être sous forme de questions à choix multiples, de questions ouvertes, de

vrai/faux, ou d'autres formats. Les tests permettent aux enseignants de mesurer les connaissances des élèves sur un sujet spécifique et peuvent être utilisés pour évaluer la compréhension, la mémorisation et la capacité à appliquer des concepts.

### **II.6.2. Les travaux écrits**

Les travaux écrits sont une autre méthode d'évaluation courante. Ils peuvent prendre la forme de rapports, d'essais, d'articles, de présentations ou d'autres formats. Les travaux écrits permettent aux enseignants d'évaluer la capacité des élèves à communiquer de manière claire et efficace, à structurer des arguments et à utiliser des sources de manière appropriée.

### **II.6.3. Les présentations orales**

Les présentations orales sont une méthode d'évaluation qui permet aux enseignants d'évaluer la capacité des élèves à communiquer efficacement à l'oral. Les présentations peuvent prendre la forme de discours, de débats, de présentations PowerPoint ou d'autres formats.

### **II.6.4. Les projets**

Les projets sont une méthode d'évaluation plus complexe qui permet aux élèves d'appliquer les connaissances et les compétences acquises dans un contexte pratique. Les projets peuvent prendre de nombreuses formes différentes, allant de la réalisation d'une expérience à la création d'un produit ou d'une œuvre d'art.

### **II.6.5. L'observation**

L'observation est une méthode d'évaluation qui permet aux enseignants de recueillir des informations sur le comportement des élèves dans la salle de classe. Cette méthode peut être particulièrement utile pour évaluer les compétences non cognitives telles que la participation en classe, l'attention et l'implication.

### **II.6.6. La grille d'évaluation**

Elle isole les nuances d'un processus et comprend un catalogue de critères d'évaluation et d'éléments observables, résultant en une méthode structurée pour

documenter les observations. Elle fournit une évaluation à l'aide d'une échelle de notation descriptive ou non descriptive.

Il existe bien sûr d'autres méthodes d'évaluation, mais celles-ci sont les plus courantes dans l'enseignement. Il est important de choisir l'outil d'évaluation le plus adapté en fonction de l'objectif visé et des informations que l'enseignant souhaite collecter. Les outils d'évaluation doivent être fiables, valides et adaptés au contexte d'utilisation.

### **II.7. Les partenaires de l'évaluation**

L'évaluation associe plusieurs partenaires de différents niveaux éducatifs et sociaux. Les partenaires sont :

- L'enseignant.
- L'étudiant.
- Les parents.
- Les institutionnels.
- Les employeurs.
- Les chercheurs.

En somme, l'évaluation des apprentissages est un processus dynamique et complexe qui nécessite une compréhension approfondie de ses dimensions et de ses méthodes. En continuant notre exploration avec la typologie des consignes, nous serons mieux équipés pour concevoir et mettre en œuvre des évaluations pertinentes, significatives et formatrices pour les apprenants.

## Les consignes et leurs typologies

---

Les consignes constituent la pierre angulaire de tout enseignement, elles représentent un moyen privilégié de communication et d'interaction au sein de la classe et sont indispensables au processus d'apprentissage. Dans le cadre de notre mémoire, il est essentiel de présenter ce concept fondamental afin d'offrir une compréhension précise de son importance et de ses implications. Ensuite, nous allons étudier la typologie des consignes, les verbes de la consigne puis nous explorerons ses fonctions, sa place dans une classe de FLE et à la fin, nous traiterons les étapes d'élaboration de la consigne.

Afin de mieux comprendre le concept de la consigne, nous avons proposé un certain nombre de définitions étroitement liées à ce terme particulier.

### III.1. Le concept consigne

Dans la vie quotidienne, les consignes jouent un rôle crucial pour accomplir des tâches et des activités. Elles sont souvent utilisées pour aider les individus à comprendre les étapes à suivre, les instructions à respecter et les erreurs à éviter. En somme, les consignes sont des instructions nécessaires pour bien fonctionner dans la vie quotidienne et notamment dans la vie scolaire.

D'après le dictionnaire Larousse, la consigne est définie comme « *une instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter* » (2004 :88). Quant au dictionnaire le Robert, il la définit comme « *instruction stricte* » (2005 :85). Les définitions mentionnées précédemment donnent une large interprétation des consignes par rapport à la vie quotidienne, mais elles ne tiennent pas compte des nuances des consignes en milieu scolaire. Ces définitions suggèrent que les instructions sont données par une personne en position de pouvoir et sont censées être respectées, les mots «instruction» et «exécuter» véhiculant un sentiment d'autorité et d'ordre. Notre recherche a été principalement influencée par les travaux de chercheurs spécialisés dans les consignes et leur pertinence dans le milieu scolaire.

ZAKHARTCHOUK, J-M. un auteur renommé qui a longuement étudié ce sujet, fournit une définition concise de ce concept. Selon ce chercheur, les consignes sont :

*«Des directives orales ou écrites que l'enseignant donne aux élèves avant, pendant ou après une tâche, pour leur indiquer les objectifs de l'activité, les moyens à utiliser et les critères d'évaluation à prendre en compte»(2007:75-87).*

Donc, les consignes peuvent être données avant la tâche pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux et de se préparer mentalement et matériellement à la réalisation de la tâche, et peuvent être données aussi pendant la tâche comme des rappels ou des précisions pour aider les élèves à continuer leur travail ou à éviter des erreurs. Quant aux consignes qui se donnent après la tâche, elles permettent aux élèves de faire le point sur ce qui a été réalisé, de fournir des explications complémentaires aux élèves sur leur travail.

ZAKHARTCHOUK, J-M. Souligne aussi que les consignes sont *«des indications données aux élèves sur la nature de l'activité à réaliser, sur les conditions de réalisation et sur les critères d'évaluation »* (2011:49-66).

C'est-à-dire, que les consignes permettent aux élèves de comprendre clairement la tâche à accomplir. Ainsi, elles précisent la nature de l'activité à réaliser, autrement dit, les différentes étapes à suivre pour atteindre l'objectif.

Sur la base des différentes définitions que nous avons évoquées, mais aussi des recherches bibliographiques effectuées sur quelques travaux réalisés sur la consigne, nous déduisons qu'une «consigne» en milieu scolaire ou universitaire est un ensemble d'instructions explicitement données par un enseignant à un apprenant pour effectuer une activité. Elle est courte et précise et contient des éléments qui guident l'apprenant dans le but de réaliser le travail demandé. Sa formulation et sa compréhension sont très importantes pour atteindre les attentes avec de meilleures performances.

### **III.2. La typologie de la consigne**

Les consignes font partie intégrante de notre vie quotidienne. Elles nous guident, nous informent et nous indiquent comment accomplir certaines tâches ou suivre certaines règles. Dans un environnement d'enseignement/apprentissage, elles peuvent être de différents types. Cette diversité permet aux enseignants de se positionner et de faire des choix adaptés aux différentes situations : apprentissage, besoins des apprenants et évaluation. Cela signifie qu'il n'y a pas de consigne unique

pour toutes les activités qui se déroulent pendant le processus d'enseignement/apprentissage.

Les consignes peuvent prendre des formes très différentes, selon la typologie de ZAKHARTCHOUK, J-M; les formes de consignes sont comme suit :

### III.2.1. Les consignes orales / écrites

Les enseignants utilisent toujours des consignes orales, et elles sont utilisées non seulement dans des situations d'apprentissage, mais aussi dans la gestion de l'organisation du travail et du comportement des apprenants.

Les consignes orales sont des instructions données verbalement par l'enseignant aux élèves pour leur indiquer ce qu'ils doivent faire, comment le faire et ce qui est attendu d'eux en termes de qualité et de performance.

ZAKHARTCHOUK, J-M définit les consignes écrites comme étant des

*«instructions écrites données par l'enseignant aux élèves pour leur indiquer les tâches à accomplir, les procédures à suivre et les attentes en termes de qualité de la performance».*  
(2013 :27-28).

Les consignes écrites permettent aux élèves de lire, relire et assimiler les informations à leur propre rythme, et offrent également une référence écrite pour les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire ou qui ont des difficultés à suivre les consignes orales. De plus, elles peuvent également faciliter la prise de notes des élèves et leur permettre de mieux organiser leur travail. Cependant, il est important de noter que les consignes écrites peuvent également présenter des défis pour certains élèves, tels que ceux ayant des difficultés de lecture ou de compréhension. Dans ces cas-là, l'enseignant peut avoir recours à des supports visuels ou à des explications orales pour aider les élèves à mieux comprendre les consignes.

### III.2.2. Les consignes gestuelles/ visuelles

Elles sont omniprésentes, en particulier dans les premiers stades de l'apprentissage, où elles accompagnent les consignes orales et clarifient l'ambiguïté de l'apprenant. Ces consignes sont souvent utilisées en classe pour attirer l'attention des élèves, leur donner des indications sur leur posture ou leur positionnement, ou encore

pour leur indiquer une consigne de travail. Les consignes gestuelles sont particulièrement utiles pour les élèves qui ont des difficultés à comprendre les consignes verbales ou écrites, ou pour les élèves qui ont des troubles de l'attention ou du comportement pour éviter le recours à la langue maternelle.

Les consignes visuelles sont des informations présentées de manière visuelle, telles que des images, des dessins, des tableaux ou des graphiques, qui permettent à l'élève de comprendre la tâche à accomplir sans avoir besoin d'explications verbales. En utilisant des signaux visuels, l'enseignant peut aider tous les élèves à mieux comprendre et mémoriser les consignes, ce qui peut également améliorer la qualité de leur travail.

### III.2.2. Les consignes ouvertes / fermées

Les consignes ouvertes, également appelées consignes libres, faible guidage ou consignes non directrices, sont des instructions données à un apprenant sans lui fournir de réponse ou de modèle spécifique à suivre.

Les consignes ouvertes sont des instructions qui permettent à l'élève de prendre des décisions sur la façon de résoudre une tâche donnée, plutôt que de suivre une procédure prescrite par l'enseignant. Elles donnent aux élèves la liberté de choisir la méthode ou l'approche qui convient le mieux à leur propre compréhension et leur expérience, ce qui peut favoriser leur engagement et leur motivation. Cela peut également encourager la réflexion critique, la créativité et l'innovation, ainsi que l'autonomie et la prise d'initiative chez les élèves.

Les consignes fermées présentent un «guidage fort», indiquent clairement la méthode ou la procédure à suivre, et visent à susciter des réactions précises et restreintes, décourageant ainsi l'expression personnelle. Les consignes fermées sont prescriptives et détaillées. Elles sont souvent utilisées dans des tâches qui exigent une grande précision et une approche méthodique et rigoureuse. L'objectif des consignes fermées est d'assurer que tous les élèves comprennent clairement ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire.

### III.2.4. Les consignes courtes/ longues

Les consignes courtes sont des références courtes, brèves, précises et claires données par l'enseignant pour guider les élèves dans leur travail. Elles aident les apprenants à comprendre facilement les tâches requises et sont particulièrement nécessaires dans l'enseignement oral afin que l'apprenant puisse se souvenir des tâches à accomplir.

ZAKHARTCHOUK, J-M. souligne que *«les consignes courtes sont des instructions brèves qui doivent être simples, claires et précises pour faciliter leur compréhension et leur mémorisation»* (2013:109-122).

Ces consignes sont généralement constituées de quelques mots et peuvent être exprimées de manière orale ou écrite. L'objectif des consignes courtes est de guider rapidement et efficacement l'élève dans la réalisation de la tâche demandée, tout en limitant les risques d'incompréhension ou de confusion.

Les consignes longues sont des instructions verbales qui nécessitent une plus grande quantité d'informations à transmettre plus de temps et d'attention pour être comprises par les apprenants. Elles sont souvent utilisées pour des tâches plus complexes ou qui nécessitent des étapes multiples.

Elles impliquent souvent plusieurs étapes ou éléments qui doivent être pris en compte pour accomplir une tâche ou répondre à une question en incitant l'apprenant à décoder lui-même les consignes, car elles lui permettent de travailler le côté cognitif

### III.2.5. Les consignes simples/ complexes

Les consignes simples ne contiennent qu'une seule tâche à faire, elles ne contiennent qu'un seul verbe que l'apprenant doit reconnaître, elles sont des instructions qui sont courtes et directes, et qui peuvent être facilement comprises par l'apprenant. Elles sont souvent utilisées dans des situations où la tâche ne nécessite pas beaucoup d'explication ou de contexte. Elles permettent également aux enseignants de transmettre des informations de manière concise et efficace, sans risque de confusion ou de malentendus.

Les consignes complexes sont des instructions qui contiennent plusieurs tâches et plusieurs instructions dans une phrase, ce qui peut se chevaucher et compliquer la tâche de l'élève. Elles sont souvent utilisées pour des activités nécessitant une planification ou une organisation de plusieurs actions. Les consignes complexes peuvent inclure des termes techniques, des verbes d'action précis et des consignes supplémentaires pour chaque étape. Ces consignes peuvent être difficiles à comprendre pour certains élèves et nécessitent souvent une lecture attentive et une compréhension approfondie.

### **III.3. Les verbes de consigne**

Les verbes de consigne sont des verbes utilisés dans les instructions et les consignes pour indiquer une action à effectuer ou une tâche à accomplir.

Les verbes de consigne ont un rôle très important dans la compréhension des tâches à réaliser par les élèves. En effet, ces verbes vont permettre de préciser les actions à effectuer et les critères d'évaluation, en donnant des indications claires sur ce que l'enseignant attend des élèves. Les verbes de consigne peuvent donc aider les élèves à mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et à réaliser la tâche de manière plus efficace. Par conséquent, il est essentiel de bien choisir les verbes de consigne pour formuler des consignes claires et précises. Il existe plusieurs catégories de verbes de consignes, notamment : les verbes d'action, les verbes d'orientation, les verbes de description, les verbes de comparaison et les verbes d'évaluation.

#### **III.3. 1. Les verbes d'action**

Les verbes d'action sont des verbes qui indiquent une action physique ou mentale à réaliser. Ils sont souvent utilisés dans les consignes pour décrire la tâche à accomplir ou la procédure à suivre. Parmi les exemples de verbes d'action couramment utilisés dans les consignes, on peut citer : écrire, dessiner, lire, répéter, ranger, calculer, classer, découper, coller, etc.

L'utilisation de verbes d'action dans les consignes peut aider à clarifier la tâche à accomplir et à guider l'élève dans sa compréhension et son exécution de la tâche.

### III.3. 2. Les verbes de description

Les verbes de description sont des verbes qui décrivent une caractéristique ou une propriété d'un objet ou d'une personne. Ils ne sont pas directement liés à une action à accomplir, mais plutôt à une observation ou à une analyse de quelque chose ou de quelqu'un.

Dans le cadre des consignes, les verbes de description peuvent être utilisés pour donner des informations sur un objet ou une situation à l'élève et aider les élèves à comprendre et à analyser une situation ou un problème donné

On peut citer des exemples de verbes de description comme: décrire, identifier, classer, comparer, énumérer, caractériser, distinguer, reconnaître, définir, mesurer.

### III.3.3. Les verbes de comparaison

Les verbes de comparaison sont des verbes qui permettent de comparer des objets, des personnes, des situations, des événements, etc. Ils sont souvent utilisés dans les consignes pour demander aux apprenants de comparer des éléments entre eux et de développer leur esprit critique et leur capacité à observer, analyser et évaluer des éléments de manière comparative. Voici quelques exemples de verbes de comparaison couramment utilisés dans les consignes : Comparer, contraster, différencier, identifier les différences, identifier les similitudes.

### III.3. 4. Les verbes d'évaluation

Les verbes d'évaluation sont des verbes utilisés pour évaluer ou mesurer le degré de réussite ou d'accomplissement d'une tâche. Voici quelques exemples de verbes d'évaluation : Évaluer, mesurer, quantifier, estimer, juger, vérifier, examiner, noter, apprécier, critiquer. Tous ces verbes sont observables, mesurables et évaluables.

### III.4. Les fonctions de la consigne

ZAKHARTCHOUK, J-M. propose une classification des consignes en fonction de leurs objectifs pédagogiques. Cette classification permet à l'enseignant d'avoir une meilleure compréhension des différents types de consignes et de les utiliser de manière pertinente dans ses choix de travaux, d'évaluations et de visées pédagogiques. En

conséquence, cette typologie des consignes qu'il a partagée en quatre catégories distinctes comme suit :

### **III.4.1. Les consignes-buts**

Les consignes-buts font référence aux instructions données aux élèves pour clarifier l'objectif à atteindre ou le résultat attendu d'une tâche. Elles fournissent des indications sur ce que les élèves doivent accomplir ou produire. Les consignes-buts permettent d'orienter les efforts des élèves vers un objectif spécifique et les aident à comprendre le sens et la finalité de la tâche à réaliser. Elles sont souvent utilisées au début du projet, d'une séquence ou bien d'une séance pour déterminer l'objectif d'une activité.

### **III.4.2. Les consignes- procédures**

Les consignes-procédures indiquent et détaillent les chemins nécessaires ou possibles vers un résultat et pour réaliser une tâche ou mener à bien une activité. Ces consignes précisent les actions concrètes que les élèves doivent effectuer afin d'accomplir la tâche de manière efficace. Les consignes-procédures peuvent inclure des indications sur l'organisation du travail, les méthodes à utiliser, les outils à mobiliser, les démarches à suivre, etc.

### **III.4.3. Les consignes de guidage**

Les consignes de guidage sont des instructions qui visent à orienter les étapes à suivre, les démarches à adopter ou les ressources à utiliser. Leur objectif est de fournir un cadre structuré et des indications précises pour aider les élèves à progresser dans leur apprentissage. Les consignes de guidage peuvent prendre la forme de conseils, d'exemples, de rappels de notions importantes ou de procédures à suivre. Elles sont destinées à faciliter la compréhension et l'exécution de la tâche en offrant un soutien et une direction aux élèves tout au long du processus. Ce sont des outils supplémentaires et auxiliaires fournis par l'enseignant pour améliorer l'attention des apprenants.

### **III.4.4. Les consignes - critères**

Les consignes-critères précisent les critères d'évaluation et les attentes en termes de qualité de la performance des élèves. Ces consignes indiquent aux élèves les aspects sur lesquels ils seront évalués et les standards de réussite attendus. Les critères peuvent porter sur différents aspects tels que la pertinence des idées, la clarté de l'expression, la structure du travail, etc. Les consignes-critères permettent aux élèves de comprendre les attentes de l'enseignant et de se focaliser sur les éléments essentiels pour réaliser une tâche ou un travail de qualité.

### **III.5. La place de la consigne dans une classe de langue étrangère**

L'accent mis par les enseignants sur la consigne est devenu courant dans les années 1980 et 1990, alors que dans les années 1960 et 1970, le terme «consigne» n'était pas couramment utilisé en pédagogie. Dans la pédagogie contemporaine, l'importance des tâches et les principes d'autonomie ont conduit à mettre davantage l'accent sur la consigne. Elle est désormais « *une compétence clé* » pour la réussite scolaire. ZAKHARTCHOUK, J-M., (2000 :62).

Sur la base de ces résultats, la consigne joue un rôle essentiel dans une classe de langue étrangère, car elle oriente les apprenants dans leurs tâches et leur permet de comprendre ce qui est attendu d'eux et est simultanément utilisée pour l'instruction, l'orientation et l'évaluation. C'est un pré-requis essentiel dans le processus d'apprentissage.

Les préoccupations concernant l'enseignement concernent aussi bien les élèves que les enseignants. Comme l'explique ZAKHARTCHOUK, J-M., (2001 :179), il est possible de traiter les consignes entre deux pôles : pendant que les enseignants travaillent à développer des consignes, leur formulation, la façon dont elles sont présentées et où elles sont placées, et pendant que les apprenants travaillent sur la lecture des consignes.

### **III.6.L'élaboration de la consigne**

Avant d'élaborer une consigne, il est important d'abord de faire un travail de réflexion. Cette question ne concerne pas seulement les enseignants, car ces derniers

doivent placer les élèves au centre de leurs activités métacognitives. De plus, pour mieux décoder les consignes, les enseignants doivent veiller à contrôler certains aspects des consignes (longueur, vocabulaire, syntaxe) plutôt que de les choisir au hasard.

### **III.6.1. La Métacognition**

ZAKHARTCHOUK, J-M.,(2006 :147-167) souligne que la métacognition doit d'abord être pratiquée par les enseignants, les enseignants donnent diverses consignes pour les raisons suivantes: « *ça leur fera un bon entraînement*»,« *parce qu'ils risquent d'avoir ça à leur examen*», voire parce que « *c'est facile à corriger*» Ce principe incite les enseignants qui donnent toujours des consignes aux élèves à réfléchir aux conditions (matériel, temps, etc.) nécessaires à la réalisation de la tâche fixée.

ZAKHARTCHOUK, J-M., (1996 :21-22) considère également que le centre de l'activité métacognitive devrait être l'élève .L'enseignant doit être en mesure de familiariser les élèves avec les procédures utilisées et d'expliquer les consignes .Les enseignants ne doivent jamais donner d'explications et doivent donner aux élèves l'occasion d'en discuter avec toute la classe ou en groupes. Rester en arrière-plan aide les élèves à développer leur imagination et à savoir ce qu'on attend d'eux.

### **III.6.2. La reformulation de la consigne**

Selon ZAKHARTCHOUK, J-M., (1999 :43-45), Certains apprenants peuvent facilement traiter des instructions verbales, tandis que d'autres ont besoin d'un temps considérable pour la reformulation interne en plus de l'écriture de la consigne.

Ainsi la compréhension de la consigne dépend des expressions faciales et de la voix de l'enseignant. C'est pour que l'apprenant puisse le comprendre et l'entendre et n'ait pas à faire d'effort pour l'écouter.

De ce fait, pour ZAKHARTCHOUK, J-M., il est important de former les étudiants à la pratique de la reformulation, comme: transformer des consignes

questions en consignes impératives et redire la consigne de façon simplifiée en modifiant la syntaxe et le lexique.

*« La consigne est une directive donnée à l'étudiant, afin qu'il accomplisse une tâche donnée, aussi elle s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage » (ZAKHARTCHOUK, J-M., 1999 :18).*

D'après la définition de ZAKHARTCHOUK, J-M, toute instruction donnée par un maître à son élève doit être décodée et constitue une consigne.

### III.6.3. Le décodage

Avant d'élaborer les lignes directrices, le concepteur du manuel ou l'enseignant doit tenir compte des compétences des élèves et surtout des informations fournies dans la leçon. Lorsque l'enseignant écrit une consigne, il insère des mots-clés pour que l'apprenant comprenne les consignes, le rôle de l'apprenant est d'extraire les informations sous-jacentes ou les mots clés afin de les décoder et d'atteindre le sens souhaité qui correspond à ce que l'enseignant voulait.

### III.6.4. La passation de la Consigne

Il paraît qu'écrire une consigne est facile, mais le but n'est pas seulement de créer une instruction, mais le plus important est que cette instruction soit bien étudiée et créée selon certaines normes, afin qu'elle soit compréhensible et accessible aux élèves.

### III.6.5. La reformulation des consignes

Le recadrage des instructions joue un rôle clé dans leur compréhension. Il est important que l'enseignant reformule les consignes pour rendre la tâche plus facile à accomplir, mais d'un autre côté, si l'enseignant n'apporte pas d'aide à l'élève, il se retrouve en difficulté, il attend toujours de l'aide de l'enseignant, et donc ne fait aucun effort. Le plus important n'est pas seulement de reformuler et de simplifier les consignes, mais de familiariser les élèves avec toutes sortes de consignes, et que l'enseignant doit s'efforcer de savoir ce qui empêche l'élève de comprendre pour l'aider. Bien qu'il y ait des apprenants qui comprennent les instructions sans problème,

il y a aussi des apprenants qui ont des difficultés. L'élève a également un rôle à jouer dans la compréhension des consignes.

### III.6.6. Une mauvaise représentation de la consigne

Selon ZAKHARTCHOUK, J-M,

*« certes la formulation de la consigne par l'enseignant a son importance mais, tout se joue dans la face à face souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et que ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant » (2000 :61-81).*

Après avoir distribué les consignes, l'élève tente de trouver une solution adaptée. La lecture des instructions stimule les mécanismes de compréhension chez l'apprenant, ce qui l'incite à se représenter la tâche ou l'objectif qu'il souhaite atteindre. La bonne exécution de la tâche dépend donc de la bonne représentation de l'élève.

Pour ZAKHARTCHOUK, J-M., (1996 :11), la consigne idéale n'existe pas, il s'oppose donc à l'idée qu'une bonne consigne peut être définie comme une consigne claire, brève, précise, qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous et permet la réussite de tous.

Pour conclure, on peut dire que les consignes scolaires jouent un rôle crucial dans la réussite des élèves en fournissant des directives claires et en les aidant à organiser leur travail. Cependant, il est important de prendre en compte les différences individuelles des élèves et d'adapter les consignes en conséquence. Cette exploration des consignes scolaires nous amène naturellement à aborder le sujet de l'erreur, qui sera traité dans le prochain chapitre. Les consignes mal comprises ou mal interprétées peuvent conduire à des erreurs, et il est essentiel de comprendre comment les erreurs sont perçues et traitées dans le processus d'apprentissage. Dans le chapitre suivant, nous examinerons donc en détail le concept de l'erreur, son rôle dans l'apprentissage et les stratégies pour la gérer de manière constructive.

L'erreur

---

L'apprentissage est un voyage parsemé de défis, de découvertes et, inévitablement, d'erreurs. Dans ce chapitre, nous explorerons le concept de l'erreur dans le contexte de l'éducation. Nous nous pencherons sur sa définition, en le distinguant de la notion de faute. Nous comprendrons son rôle fondamental en tant que pièce maîtresse de l'apprentissage, ainsi que les différents types d'erreurs auxquelles les apprenants peuvent être confrontés. En outre, nous poserons des questions essentielles pour guider notre réflexion sur la correction des erreurs.

### IV.1.L'erreur

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, l'erreur peut être définie comme une réponse ou une action de l'apprenant qui ne correspond pas à la réponse attendue ou au comportement souhaité. Elle peut se manifester à différents niveaux, tels que la compréhension, l'application des connaissances, la résolution de problèmes ou l'expression linguistique.

D'après le Dictionnaire le Nouveau Petit Robert, au sens étymologique, le mot « *erreur* » vient du verbe latin « *error* », qui signifie « écart, errance, détour » ou « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (2009:920). Autrement dit, une erreur est une action effectuée de manière indirecte.

Et selon HATTIE, J., TIMPERLEY, H.,

*« les erreurs des élèves fournissent des informations essentielles pour les enseignants et les élèves quant à ce qui a été compris ou non compris, et guident les étapes suivantes de l'apprentissage » (2007 :81-112).*

Ces chercheurs soulignent que les erreurs des élèves fournissent des informations essentielles aux enseignants en les aidant à comprendre ce que les élèves ont compris ou non compris d'un concept ou d'une tâche donnée. En identifiant les erreurs spécifiques commises par les élèves, les enseignants peuvent diagnostiquer les lacunes de compréhension et les points faibles de ces derniers. Cela leur permet de mieux cibler leurs interventions pédagogiques et d'adapter leur enseignement en fonction des besoins individuels des élèves.

De plus, les erreurs des élèves sont également une source d'informations pour les élèves eux-mêmes. En analysant leurs erreurs, ils peuvent prendre conscience de leurs propres lacunes de compréhension ou de leurs erreurs de raisonnement. Cela les encourage à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et à s'engager dans des activités d'autorégulation, telles que l'identification des erreurs et la correction de celles-ci. Les erreurs peuvent donc servir de point de départ pour les apprenants afin d'améliorer leur compréhension et leurs performances.

En somme, les erreurs des élèves ne doivent pas être considérées comme des échecs, mais plutôt comme des opportunités d'apprentissage. Elles jouent un rôle essentiel en fournissant des informations précieuses aux enseignants et aux apprenants, en les guidant vers les ajustements nécessaires et en facilitant la progression de l'apprentissage.

#### **IV.2. La distinction entre l'erreur et la faute**

Dans le domaine de l'éducation, la distinction entre l'erreur et la faute est souvent abordée. L'erreur est considérée comme une partie normale du processus d'apprentissage, tandis que la faute est généralement associée à un manquement délibéré ou à une violation des règles.

Dans le langage courant, il n'y a vraiment aucune différence entre les concepts de faute et d'erreur. La plupart des enseignants ont tendance à faire Confus, comme s'ils étaient considérés comme des synonymes.

La faute est considérée comme une erreur involontaire qui est due à des facteurs psychologiques parmi les quelles on compte le manque de concentration, le stress ou le manque de confiance.

On estime qu'il ya une faute lorsque l'apprenant se corrige avec ses pré requis et devient donc indépendant. GHEORGHE, D. affirme que « *les fautes sont liées à la performance* » (1984 :100).

Alors que les erreurs sont liées à la compétence. Selon MARUILLO, L-M., les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement* » (2003 :128).

En effet, l'erreur incite le cerveau à travailler plus fort pour trouver une solution ; ce qui rend l'apprentissage plus difficile .Autrement dit, l'apprenant doit fournir un effort mental supplémentaire pour comprendre et intégrer ces nouvelles informations et peut commettre des erreurs sans s'auto corriger à cause de sa connaissance insuffisante de la règle.

### **IV.3.L'erreur une pièce clé de l'apprentissage**

L'erreur occupe une place cruciale dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Elle ne doit pas être perçue comme un simple échec, mais plutôt comme une opportunité d'apprentissage et de croissance. L'erreur fournit des informations précieuses tant aux enseignants qu'aux apprenants, en révélant les lacunes de compréhension, les conceptions erronées et les difficultés spécifiques.

Pour les enseignants, l'erreur des apprenants constitue une fenêtre ouverte sur leurs connaissances et leur compréhension. En observant les erreurs commises par les apprenants, les enseignants peuvent évaluer leur niveau de compréhension et identifier les concepts ou les compétences qui nécessitent une attention particulière. Ces informations permettent aux enseignants d'adapter leurs méthodes d'enseignement, de fournir un feedback ciblé et de concevoir des stratégies pédagogiques appropriées pour répondre aux besoins individuels des apprenants.

D'un autre côté, les erreurs jouent également un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage des apprenants. En commettant des erreurs, les apprenants sont confrontés à des défis qui les encouragent à réfléchir, à analyser leurs erreurs et à rechercher des solutions alternatives. Cela stimule leur pensée critique, leur résolution de problèmes et leur engagement actif dans le processus d'apprentissage. Les erreurs offrent aux apprenants des opportunités d'auto-évaluation, de métacognition et le développement de leur propre compréhension.

L'erreur favorise également la résilience et la persévérance des apprenants. En les incitant à voir les erreurs comme des occasions d'apprentissage, les apprenants sont encouragés à surmonter les obstacles, à prendre des risques et à apprendre de

leurs erreurs passées. Cette mentalité de croissance favorise une attitude positive envers les erreurs et renforce la confiance en soi des apprenants.

Donc, Le rôle de l'erreur dans l'enseignement-apprentissage est complexe et peut revêtir plusieurs fonctions importantes :

#### **IV.3 .1.Indicateur de compréhension**

L'erreur commise par un apprenant peut révéler des lacunes dans sa compréhension ou des conceptions erronées. Elle permet à l'enseignant d'identifier les difficultés spécifiques auxquelles l'apprenant est confronté et de prendre des mesures pour les corriger.

#### **IV.3.2.Feedback pour l'apprentissage**

Lorsque les apprenants commettent des erreurs, cela peut fournir des informations précieuses sur leurs progrès et leurs besoins. L'enseignant peut utiliser ces erreurs comme des occasions de fournir un feedback ciblé et constructif, guidant ainsi l'apprenant vers la correction et l'amélioration de sa compréhension ou de ses performances.

#### **IV.3.3.Encouragement de la réflexion**

Les erreurs incitent les apprenants à réfléchir sur leurs processus de pensée et leurs stratégies. En examinant leurs erreurs, les apprenants peuvent prendre conscience des erreurs de raisonnement ou des mauvaises interprétations et réévaluer leurs approches.

#### **IV.3.4.Promotion de la résilience et de la persévérance**

L'erreur fait partie intégrante de tout processus d'apprentissage. En encourageant les apprenants à voir l'erreur comme une opportunité d'apprendre et de grandir, on les aide à développer une mentalité de croissance, à surmonter les obstacles et à persévérer face aux difficultés.

#### **IV.3.5.Développement de la métacognition**

En analysant leurs erreurs, les apprenants peuvent mieux comprendre leurs propres processus de pensée, leurs forces et leurs faiblesses. Cela favorise le développement de la métacognition, c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur sa propre pensée et de réguler son apprentissage de manière autonome.

#### **IV.3.6. Encouragement de l'apprentissage actif**

Lorsque les apprenants commettent des erreurs, cela peut les inciter à rechercher activement des solutions, à demander de l'aide ou à effectuer des recherches supplémentaires. Cela favorise un engagement plus actif dans le processus d'apprentissage.

#### **IV.4. Les types d'erreurs**

Dans le vaste monde de l'enseignement et de l'apprentissage, les erreurs jouent un rôle central et inévitable. Chaque apprenant, quel que soit son niveau de compétence, est susceptible de commettre des erreurs à un moment donné de son parcours. Cependant, toutes les erreurs ne se ressemblent pas. Elles se présentent sous différentes formes et peuvent être regroupées en diverses catégories. Comprendre ces types d'erreurs est essentiel pour les enseignants, car cela leur permet de cibler les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants et de mettre en place des stratégies d'enseignement adaptées. De même, pour les apprenants, connaître les types d'erreurs qu'ils peuvent commettre favorise une prise de conscience de leurs propres lacunes et les encourage à ajuster leurs approches d'apprentissage. Inspiré d'ASTOLFI, J-P., (1997 : 96-97) on peut citer ces types d'erreurs :

##### **IV.4.1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail**

Les erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail sont courantes dans l'apprentissage. Elles se produisent lorsque les élèves ont des difficultés à comprendre les instructions données dans les exercices ou les tâches à accomplir. Ces erreurs peuvent être dues à des mots ou des phrases complexes, à des consignes mal formulées ou à une incompréhension générale des attentes. Elles peuvent entraîner une mauvaise interprétation de la tâche et des résultats incorrects.

Pour remédier à ces erreurs, il est essentiel de fournir des consignes claires et explicites, en évitant l'utilisation de termes ambigus ou techniques difficiles à comprendre. Les enseignants peuvent également encourager les élèves à poser des questions pour clarifier les consignes et leur fournir des exemples concrets pour illustrer ce qui est attendu. L'utilisation de supports visuels ou d'exemples concrets peut également aider à renforcer la compréhension des consignes. L'entraînement sur la lecture des consignes est aussi une pratique intéressante en classe.

#### **IV.4.2. Erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes**

Les erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes sont une autre catégorie d'erreurs fréquemment rencontrées dans l'apprentissage. Elles surviennent lorsque les élèves ont développé des habitudes de travail inefficaces ou lorsque leur interprétation des attentes est erronée.

Ces erreurs peuvent être dues à des pratiques d'étude inadéquates, telles que la mémorisation mécanique sans compréhension réelle, la négligence des détails ou la recherche de réponses superficielles. Les élèves peuvent également avoir du mal à déchiffrer les attentes spécifiques d'une tâche, ce qui les amène à fournir des réponses qui ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant.

Pour remédier à ces erreurs, il est important d'encourager les élèves à adopter des stratégies d'étude et de travail plus efficaces. Cela peut inclure des techniques telles que la compréhension en profondeur du contenu, la pratique régulière, la réflexion critique et la formulation d'hypothèses. Les enseignants peuvent également fournir des exemples d'excellentes réponses et expliciter les attentes pour aider les élèves à comprendre ce qui est requis.

#### **IV.4.3. Erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves**

Les erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves sont une troisième catégorie d'erreurs couramment observée dans l'apprentissage. Elles surviennent lorsque les élèves ont des conceptions ou des interprétations différentes de celles attendues par l'enseignant. Ces erreurs sont souvent le résultat de

préconceptions, de croyances ou de schémas de pensée préexistants chez les apprenants.

Ces erreurs peuvent être profondément enracinées et persistantes, car elles reflètent les compréhensions et les explications que les élèves ont construites par eux-mêmes. Elles peuvent provenir de malentendus, d'interprétations simplifiées ou de généralisations inexactes. Par exemple, en mathématiques, un élève peut avoir une conception alternative de la multiplication qui entraîne des erreurs de calcul.

Pour remédier à ces erreurs, il est essentiel de reconnaître et de comprendre les conceptions alternatives des élèves. Les enseignants peuvent encourager les élèves à expliquer leur raisonnement et leurs idées, afin de détecter les lacunes ou les incompréhensions. Ensuite, des discussions et des activités appropriées peuvent être organisées pour confronter ces conceptions alternatives à des situations problématiques, des expériences ou des exemples concrets qui favorisent l'évolution des idées des élèves vers des concepts plus précis et conformes aux attentes.

#### **IV.4.4. Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées**

Les erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées surviennent lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans l'exécution des opérations cognitives nécessaires à la résolution d'une tâche donnée. Ces erreurs peuvent être liées à des capacités spécifiques telles que la mémoire, l'attention, la pensée logique, le raisonnement ou la résolution de problèmes.

Par exemple, les élèves peuvent commettre des erreurs lorsqu'ils ne parviennent pas à rappeler des informations pertinentes de leur mémoire de travail, lorsqu'ils ont du mal à se concentrer sur les détails importants d'une tâche ou lorsqu'ils utilisent un raisonnement inexact ou inapproprié pour résoudre un problème.

Pour remédier à ces erreurs, il est important de développer et de renforcer les compétences cognitives des élèves. Cela peut inclure des activités et des exercices spécifiques visant à améliorer la mémoire, l'attention sélective, le raisonnement logique et les compétences de résolution de problèmes. Les enseignants peuvent

également fournir des stratégies et des techniques d'apprentissage efficaces pour aider les élèves à mieux gérer leurs opérations intellectuelles.

#### **IV.4.5. Erreurs portant sur les démarches adoptées par l'élève**

Les erreurs portant sur les démarches adoptées par l'élève sont une autre catégorie d'erreurs fréquemment observées dans l'apprentissage. Elles surviennent lorsque les élèves font des erreurs dans les étapes ou les stratégies qu'ils choisissent pour résoudre un problème ou accomplir une tâche donnée. Ces erreurs peuvent être liées à des lacunes dans la planification, l'organisation, la gestion du temps, la sélection des ressources ou l'évaluation des résultats.

Par exemple, un élève peut faire une erreur en négligeant une étape importante dans la résolution d'un problème mathématique, en utilisant une stratégie inefficace pour mémoriser des informations ou en choisissant des sources d'information non fiables lors d'une recherche.

Pour remédier à ces erreurs, il est important d'enseigner aux élèves des compétences de gestion et de planification efficaces. Cela peut inclure des activités visant à développer la capacité des élèves à décomposer les tâches en étapes, à établir des plans d'action, à prioriser les actions et à évaluer leurs propres démarches. Les enseignants peuvent également fournir des modèles et des exemples de bonnes pratiques pour aider les élèves à comprendre les stratégies efficaces et à les appliquer dans leurs propres travaux.

#### **IV.4.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive**

Les erreurs dues à une surcharge cognitive surviennent lorsque les élèves sont confrontés à une quantité excessive d'informations ou à des exigences cognitives élevées qui dépassent leur capacité de traitement. Cette surcharge cognitive peut se produire lorsqu'il y a trop d'informations à retenir, des tâches complexes à exécuter simultanément ou des distractions qui interfèrent avec la concentration.

Lorsque les élèves sont confrontés à une surcharge cognitive, ils peuvent avoir du mal à traiter efficacement les informations, à organiser leurs pensées ou à prendre

des décisions éclairées. Cela peut entraîner des erreurs telles que des omissions, des confusions, des erreurs de calcul ou des difficultés à résoudre des problèmes.

Pour remédier à ces erreurs, il est important de réduire la surcharge cognitive en simplifiant les informations et en fournissant un environnement d'apprentissage structuré et organisé. Les enseignants peuvent utiliser des techniques telles que la segmentation des tâches en étapes plus petites et plus gérables, la présentation d'informations de manière claire et concise, et la suppression des distractions potentielles.

#### **IV.4 .7. Erreurs ayant leur origine dans une autre discipline**

Les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline sont une catégorie spécifique d'erreurs observées dans l'apprentissage. Elles surviennent lorsque les élèves transfèrent des connaissances, des méthodes ou des concepts d'une discipline à une autre de manière inappropriée ou erronée. Cela peut être dû aux différences de terminologie, de logique ou d'approche entre les disciplines, ce qui entraîne des malentendus et des erreurs de compréhension.

Par exemple, un élève peut commettre une erreur en utilisant les méthodes de résolution de problèmes de mathématiques dans une discipline telle que les sciences humaines, où des approches qualitatives et subjectives sont requises. De même, l'utilisation incorrecte de termes techniques d'une discipline dans une autre peut entraîner des incompréhensions et des erreurs de raisonnement.

Pour remédier à ces erreurs, il est important de développer la capacité des élèves à différencier et à adapter leurs connaissances en fonction du contexte disciplinaire. Les enseignants peuvent encourager les élèves à réfléchir de manière critique sur les différences entre les disciplines, à reconnaître les similitudes et les divergences, et à comprendre les attentes spécifiques de chaque discipline

#### **IV.4 .8. Erreurs causées par la complexité propre du contenu**

Les erreurs causées par la complexité propre du contenu sont une catégorie d'erreurs fréquemment rencontrées dans l'apprentissage. Elles surviennent lorsque les élèves sont confrontés à des concepts, des théories ou des informations qui sont intrinsèquement difficiles à comprendre en raison de leur complexité.

La complexité du contenu peut provenir de plusieurs facteurs tels que la densité d'informations, la présence de concepts abstraits, les relations complexes entre les idées ou la nécessité de maîtriser des compétences techniques spécifiques. Ces défis peuvent entraîner des erreurs de compréhension, des interprétations erronées ou des difficultés à appliquer les connaissances dans des contextes pratiques.

Pour remédier à ces erreurs, il est important de mettre en place des stratégies d'enseignement adaptées à la complexité du contenu. Les enseignants peuvent utiliser des techniques pédagogiques telles que la simplification des concepts, l'utilisation d'exemples concrets, l'engagement des élèves dans des activités pratiques ou des démonstrations visuelles pour faciliter la compréhension.

#### **IV.5. Les moments de correction des erreurs**

La correction des erreurs des apprenants peut être réalisée à différents moments en fonction du contexte et des objectifs d'apprentissage. Voici quelques moments clés où la correction peut être effectuée :

##### **IV.5.1. Pendant l'activité d'apprentissage**

L'enseignant peut intervenir immédiatement lorsqu'il observe une erreur afin de fournir un feedback immédiat et de guider l'apprenant vers la correction. Cela favorise une prise de conscience immédiate et permet de rectifier les erreurs au fur et à mesure qu'elles se produisent.

##### **IV.5.2. Après l'activité d'apprentissage**

L'enseignant peut également choisir de corriger les erreurs après que les apprenants aient terminé une tâche ou une activité. Cela permet de consolider les apprentissages et de fournir un feedback plus détaillé et approfondi, en mettant l'accent sur les points spécifiques à améliorer.

**IV.5.3. Pendant les moments de révision**

Lorsque les apprenants révisent leur travail ou se relisent, l'enseignant peut les encourager à identifier et à corriger leurs propres erreurs. Cela favorise l'autocorrection et l'autonomie des apprenants, en les responsabilisant dans leur processus d'apprentissage.

**IV.5.4. En séances individuelles ou en petits groupes**

Les séances individuelles ou en petits groupes offrent l'occasion de fournir une correction plus personnalisée et ciblée. L'enseignant peut se concentrer sur les erreurs spécifiques de chaque apprenant et travailler en profondeur sur les points à améliorer.

Il est important de noter que la correction des erreurs doit être réalisée de manière constructive et bienveillante, en mettant l'accent sur les aspects à améliorer plutôt que sur les erreurs elles-mêmes. L'objectif est de favoriser l'apprentissage et la progression des apprenants en leur fournissant un feedback utile et adapté à leurs besoins individuels.

En fin de compte, l'erreur est une composante naturelle de l'apprentissage. Elle offre des opportunités d'exploration, de réflexion et de développement de compétences. En encourageant une approche positive envers les erreurs et en les utilisant de manière constructive, les enseignants peuvent aider les élèves à surmonter les obstacles, à renforcer leurs connaissances et à atteindre leur plein potentiel

## La compréhension de l'écrit et la production écrite

L'écriture est un moyen vital d'exprimer nos idées, de partager des connaissances et de communiquer nos pensées les plus intimes, occupant une position privilégiée dans le vaste domaine de la communication. La compréhension et la production de l'écrit sont des compétences fondamentales qui ouvrent les portes d'un univers riche de possibilités intellectuelles et créatives.

Le présent chapitre explore les concepts théoriques essentiels liés à la lecture, à la compréhension de l'écrit et à la production écrite. Dans la première partie, nous aborderons les concepts théoriques fondamentaux de la lecture et de l'écriture. La deuxième partie se concentrera sur la compréhension de l'écrit. Nous définirons le concept de compréhension en général, puis nous nous pencherons spécifiquement sur la compréhension de l'écrit. Nous explorerons les trois variables clés qui influencent la compréhension de l'écrit. En outre, nous décrirons la démarche pédagogique pour enseigner la compréhension de l'écrit, ainsi que les objectifs visés et les méthodes d'évaluation utilisées. Enfin, dans la troisième partie, nous aborderons la production de l'écrit. Nous discuterons des différentes étapes et compétences impliquées dans la production écrite, notamment la planification, la rédaction et la révision. Nous mettrons en évidence l'importance de l'organisation et de la structure dans la production écrite, et nous fournirons des conseils pratiques pour améliorer la qualité de l'écriture.

### **V.1. Concepts théoriques de la lecture et la compréhension et la production de l'écrit**

#### **V.1.1. la lecture**

La lecture est une compétence fondamentale et universelle qui nous accompagne tout au long de notre vie. C'est une capacité essentielle qui nous permet d'accéder à l'information, d'explorer de nouvelles idées et de communiquer avec les autres à travers le monde de l'écrit. Que ce soit en parcourant les pages d'un livre, en déchiffrant un panneau routier ou en consultant des articles en ligne, la lecture est omniprésente dans notre quotidien.

D'après CUQ et GRUCA la lecture est définie comme : « *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien de ce qui est écrit et ce qui est dit* » (2003 :159).

En effet, La lecture est considérée comme une compétence complexe qui implique non seulement la reconnaissance des mots, mais aussi la compréhension et l'interprétation du texte. Il souligne que la lecture est une action qui implique l'identification des lettres et leur assemblage pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Cela indique l'importance de reconnaître les lettres individuelles, de les combiner pour former des mots et des phrases, et de comprendre la correspondance entre la forme écrite et la signification orale ou conceptuelle.

### **V.1.2. l'écrit**

L'écrit désigne un système de communication basé sur des symboles graphiques ou des signes visuels qui représentent des sons, des mots, des idées et des informations. Il s'agit d'une forme de langage codifié qui permet de transmettre et de conserver des messages de manière durable. L'écriture peut prendre différentes formes, telles que les textes, les documents, les livres, les articles, les lettres, les courriels, etc. Selon Robert, J-P., « *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....* » (2008 :36). Il souligne l'importance de considérer l'écrit en relation avec d'autres concepts et compétences linguistiques.

En didactique des langues, l'écrit ne peut être étudié de manière isolée, mais doit être abordé en relation avec l'oral, la lecture, l'écriture, la compréhension et la production. Ces notions sont interdépendantes et se renforcent mutuellement dans le processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue.

## **V.2. La compréhension de l'écrit**

### **V.2.1. Le concept compréhension**

La compréhension, en général, est un processus cognitif qui consiste à saisir et à interpréter le sens d'une information, d'une expérience, d'une situation ou d'un

phénomène. C'est la capacité de donner un sens à ce que l'on perçoit, entend, lit ou observe, en intégrant les éléments disponibles et en les reliant à nos connaissances préalables.

### **V.2.2. Le concept compréhension de l'écrit**

La compréhension de l'écrit est la capacité à comprendre et à interpréter un texte écrit en déchiffrant les mots, en identifiant les idées principales, les détails importants et les relations, et en construisant une représentation mentale cohérente du contenu. C'est une compétence essentielle pour la lecture, l'apprentissage, la communication et la participation active dans la société. Dans ce contexte CUQ, J-P., GRUCA, I, déclarent que :

*« La compréhension de l'écrit en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel » (2002 :160).*

Selon ces chercheurs, ce processus ne se limite pas seulement à la maîtrise des connaissances de la langue maternelle, mais il implique également le développement de compétences spécifiques en vocabulaire, en syntaxe et en structure textuelle propres à la langue étrangère. Ils soulignent que les compétences linguistiques et discursives jouent un rôle essentiel dans la compréhension de l'écrit en langue étrangère. Cela signifie qu'il est nécessaire de comprendre les règles grammaticales, les conventions lexicales et les structures de texte propres à la langue étrangère afin de pouvoir interpréter et saisir le sens du texte écrit.

### **V.2.3. Les trois variables de la compréhension de l'écrit**

La compréhension de l'écrit est un processus complexe qui implique l'interaction de plusieurs facteurs. Pour mieux comprendre comment nous parvenons à donner un sens à ce que nous lisons, il est essentiel de prendre en compte les trois variables clés de la compréhension de l'écrit : le texte, le lecteur et le contexte.

**V.2.3.1. La variable texte**

La variable texte, dans le contexte de la compréhension de l'écrit, fait référence aux caractéristiques et aux propriétés du texte lui-même. Elle englobe différents aspects tels que le contenu, la structure, le style d'écriture, le niveau de complexité, la cohérence et la cohésion des idées.

**V.2.3.2. La variable lecteur**

La variable lecteur, dans le contexte de la compréhension de l'écrit, fait référence à l'individu qui lit et interagit avec le texte. Elle englobe les compétences, les connaissances, les capacités et les caractéristiques propres à chaque lecteur qui influencent sa compréhension et son interprétation du texte.

**V.2.3.3. Le variable contexte**

La variable contexte, dans le contexte de la compréhension de l'écrit, fait référence à l'environnement dans lequel la lecture a lieu et aux éléments qui entourent le texte et le lecteur. Il se compose de trois composants essentiels : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

**V.2.4. La démarche pédagogique de l'enseignement de la compréhension de l'écrit**

La démarche pédagogique de l'enseignement de la compréhension de l'écrit repose sur une approche systématique et progressive visant à développer les compétences de lecture chez les apprenants. Cette démarche comprend généralement les étapes suivantes :

**V.2.4.1. La mise en situation**

La première étape de la démarche pédagogique de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est la mise en situation. Cette étape vise à préparer les apprenants à s'engager activement dans la lecture, en créant un lien entre leurs connaissances préalables et le texte à venir. Cela favorise leur motivation, leur intérêt et leur préparation mentale, ce qui facilite la compréhension et l'interprétation ultérieure du texte.

**V.2.4.2.L'observation du texte**

À ce moment-là, l'enseignant invite les apprenants à ouvrir leurs manuels scolaires et à examiner attentivement le texte et tous les éléments qui l'accompagnent, en parcourant la page de gauche à droite. Cela leur permet de se familiariser avec sa structure, de repérer les éléments clés et de commencer à construire une première compréhension du contenu. Cette étape prépare les apprenants à une lecture plus approfondie et à une meilleure interprétation du texte par la suite.

**V.2.4.3.Les hypothèses de sens**

C'est la phase où les apprenants formulent des hypothèses sans prendre de position définitive. Les hypothèses du sens aident les lecteurs à anticiper, à prédire et à construire activement leur compréhension du texte. L'enseignant recueille ces propositions au tableau pour les confirmer ou les infirmer ultérieurement et elles peuvent être ajustées et modifiées au fur et à mesure de la lecture en fonction des nouvelles informations rencontrées.

**V.2.4.4.La lecture silencieuse**

La lecture silencieuse fait référence à la pratique de lire un texte sans émettre de sons audibles. Dans cette étape l'apprenant utilise ses compétences de décodage, de compréhension et d'interprétation pour donner un sens au texte. Les yeux se déplacent sur les mots, les phrases et les paragraphes, tandis que l'esprit traite l'information, fait des connexions et construit une représentation mentale du contenu.

**V.2.4.5.La lecture magistrale**

La lecture magistrale, également appelée lecture à voix haute ou lecture en public, est une pratique où l'enseignant lit le texte à l'apprenant. Cette lecture permet aux apprenants de vérifier leurs hypothèses de sens formulées au début de la séance.

**V.2.4.6.L'exploitation du texte**

Il s'agit d'un échange entre l'enseignant et les apprenants visant à identifier les différentes particularités du texte de support, qu'elles soient d'ordre linguistique, textuel, discursif, etc. Cette discussion permet aux apprenants de découvrir la structure

du texte et de comprendre son sens. Elle se fait sous forme des activités qui aident à la compréhension. Parmi les exercices proposés il y'a :

- Des questions à choix multiples(QCM)
- Des questions vrai/faux
- Des tableaux à compléter
- Des exercices de classement
- Des questions à réponses ouvertes et courtes

#### **V.2.4.7.La synthétisation**

La dernière étape peut être subdivisée en plusieurs tâches. L'apprenant est invité à résumer en quelques phrases ce qu'il a compris. Ce récapitulatif peut prendre la forme d'un schéma ou d'un tableau où les apprenants répondent aux questions suivantes : Qui, Quoi, Quand, Comment, Pourquoi, etc.

#### **V.2.5.L'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit**

L'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est de développer les compétences des apprenants pour comprendre et interpréter de manière efficace les textes écrits. Cela inclut la capacité à extraire les informations pertinentes, à saisir les idées principales, à faire des inférences, à analyser les structures textuelles et à évaluer de manière critique le contenu.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit vise à aider les apprenants à devenir des lecteurs actifs, autonomes et compétents, capables de naviguer à travers une variété de genres textuels et de s'adapter aux différents contextes de lecture. Il s'agit également de développer leur capacité à utiliser des stratégies de lecture appropriées, telles que l'activation des connaissances préalables, la prédiction, la recherche d'informations, l'inférence et la réflexion sur le sens global du texte.

En acquérant des compétences solides en compréhension de l'écrit, les apprenants peuvent accéder à de nouvelles connaissances, développer leur pensée critique, améliorer leur expression écrite et orale, et enrichir leur bagage culturel. Cela

contribue à leur développement personnel, académique et professionnel, en leur permettant de participer activement à la société de l'information et de réussir dans leurs études et leur carrière.

### **V.2.6.L'évaluation de la compréhension de l'écrit**

L'évaluation de la compréhension de l'écrit consiste à évaluer les compétences des apprenants dans la lecture et la compréhension des textes écrits. Elle vise à mesurer leur capacité à extraire des informations, à comprendre le sens global, à interpréter les idées, à faire des inférences et à analyser les structures textuelles.

L'évaluation de la compréhension de l'écrit peut prendre différentes formes, telles que des tests de lecture, des exercices de compréhension de texte, des questions à choix multiples, des exercices de résumé, des activités d'inférence, des analyses de texte, etc. Elle peut être réalisée à la fois de manière formative, pour fournir un feedback aux apprenants et guider leur apprentissage, et de manière sommative, pour évaluer leur niveau de compétence à un moment donné. Elle permet aux enseignants de mesurer les progrès des apprenants, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, et d'adapter leur enseignement en conséquence.

## **V.3.La production de l'écrit**

### **V.3.1.L'écrit en production**

La production écrite peut être définie comme l'acte de créer un contenu écrit en utilisant des compétences linguistiques, textuelles et discursives pour exprimer des idées, des informations ou des opinions d'une manière organisée et compréhensible pour les destinataires. C'est un processus cognitif et créatif qui implique la planification, la rédaction, la révision et l'édition d'un texte afin de le rendre cohérent, clair et efficace.

Selon BOUDREAU, D, .la production est définie comme « *l'acte de créer un texte écrit en utilisant des connaissances linguistiques, textuelles et discursives pour exprimer ses idées et communiquer un message à un destinataire* » (2009 :15).

Donc, la production écrite est un processus par lequel un individu utilise ses connaissances linguistiques, textuelles et discursives pour créer un texte écrit qui

transmet ses idées et communique un message. Cela nécessite des compétences de planification, de rédaction, de révision et d'édition, ainsi qu'une adaptation du style en fonction du contexte et du public ciblé.

### **V.3.2. La démarche de la production écrite**

La production écrite est une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue. Elle permet aux individus de s'exprimer, de communiquer leurs idées et leurs pensées de manière écrite. Cependant, la production écrite ne se limite pas simplement à la rédaction de mots sur papier ou sur un écran. Elle nécessite une démarche réfléchie et structurée afin de produire un texte clair, cohérent et convaincant.

Dans cette démarche, la préparation occupe une place primordiale. Avant de se lancer dans l'écriture, il est crucial de définir le sujet, d'identifier les informations pertinentes et de planifier la structure de l'écrit. Cette étape permet de clarifier les idées et de construire une base solide pour la rédaction.

Ensuite, vient la phase de rédaction proprement dite. C'est à ce stade que les idées sont exprimées et organisées de manière cohérente. Il est important de choisir le vocabulaire approprié, d'utiliser des phrases grammaticalement correctes et de veiller à la clarté du texte.

Une fois la rédaction terminée, vient l'étape de révision. Il s'agit d'un processus critique qui permet de relire attentivement le texte, de corriger les erreurs et d'améliorer la structure et la cohérence. La révision permet d'affiner le texte et de s'assurer que le message est transmis de manière efficace.

Enfin, la finalisation du texte intervient. À ce stade, des éléments visuels peuvent être ajoutés, la mise en page peut être revue et des dernières corrections peuvent être apportées. La finalisation vise à présenter le texte dans sa forme la plus aboutie, prêt à être partagé ou publié.

### **V.3.3. L'objectif de l'enseignement de la production écrite**

L'objectif de l'enseignement de la production de l'écrit est de développer les compétences des apprenants dans la création de textes clairs, cohérents et

convaincants. Cela inclut le renforcement de leur maîtrise de la langue, la stimulation de leur créativité, le développement de leur pensée critique, la promotion de leur autonomie et de leur confiance en soi, ainsi que l'amélioration de leurs compétences de communication. En les formant à produire des textes de qualité, cet enseignement vise à préparer les apprenants à s'exprimer efficacement par écrit dans divers contextes personnels, académiques et professionnels, en leur offrant les outils nécessaires pour transmettre leurs idées de manière claire et persuasive.

#### **V.3.4.L'évaluation de la production écrite**

L'évaluation de la production écrite vise à mesurer et à évaluer les compétences des apprenants dans la création de textes écrits. L'objectif principal de cette évaluation est d'apprécier la capacité des apprenants à produire des écrits cohérents, clairs, bien structurés et adaptés au contexte de communication. L'évaluation de la production écrite peut prendre différentes formes, telles que des exercices de rédaction, des essais, des rapports ou des travaux de recherche. Les critères d'évaluation peuvent inclure la pertinence du contenu, la structure et l'organisation du texte, la qualité de la langue utilisée, la capacité à argumenter de manière convaincante, ainsi que l'orthographe et la grammaire. L'évaluation de la production écrite permet aux enseignants de fournir des retours aux apprenants sur leurs forces et leurs faiblesses, de les guider dans leur développement et de les aider à améliorer leurs compétences en écriture. Elle joue également un rôle important dans l'évaluation globale de la maîtrise de la langue et peut servir de base pour l'orientation pédagogique et l'élaboration de plans d'apprentissage individualisés.

L'évaluation de la production écrite peut être réalisée en utilisant différentes méthodes et approches. Voici quelques-unes des stratégies couramment utilisées :

##### **V.3.4.1.Critères d'évaluation**

Établir des critères clairs et précis pour évaluer la production écrite. Cela peut inclure des aspects tels que la pertinence du contenu, la structure et l'organisation du texte, la clarté de l'expression, la cohérence et la cohésion, l'utilisation adéquate de la grammaire et de l'orthographe, et la capacité à argumenter de manière convaincante.

**V.3.4.2.Échelle de notation**

Utiliser une échelle de notation pour évaluer les différents aspects de la production écrite. Elle peut être basée sur des niveaux de compétence, des descripteurs de performance ou des indicateurs spécifiques correspondant aux critères d'évaluation établis. Elle permet d'attribuer une valeur ou une note à la production écrite, facilitant ainsi la comparaison et la communication des résultats.

**V.3.4.3.Rétroaction écrite**

Fournir aux apprenants une rétroaction détaillée sur leur production écrite en identifiant les forces et les faiblesses. Cela peut inclure des commentaires sur les aspects positifs du texte, ainsi que des suggestions d'amélioration et des conseils spécifiques pour renforcer les compétences en écriture.

**V.3.4.4.Évaluation par les pairs**

Impliquer les pairs dans le processus d'évaluation en encourageant les apprenants à lire et à commenter les productions écrites les uns des autres. Cela favorise l'interaction et la réflexion sur les qualités de l'écriture, tout en encourageant une culture de collaboration et d'entraide entre les apprenants.

**V.3.4.5.Portfolios**

Utiliser des portfolios pour collecter et évaluer régulièrement les productions écrites des apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage. Les portfolios offrent une vision globale de la progression des apprenants et permettent de suivre leur développement en termes de compétences en écriture.

Il est important d'adapter les méthodes d'évaluation à l'objectif de l'enseignement de la production écrite et aux besoins spécifiques des apprenants. Une combinaison de différentes approches peut être utilisée pour obtenir une évaluation complète et équilibrée de la production écrite.

En conclusion, la compréhension et la production de l'écrit jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques et communicatives. À travers une démarche pédagogique adaptée, les apprenants sont amenés à explorer les concepts théoriques liés à la lecture, à la compréhension de l'écrit et à la production

## **Chapitre V**                      **La compréhension de l'écrit et la production écrite**

---

écrite. En encourageant et en développant la compréhension et la production de l'écrit, nous formons des individus capables de s'exprimer avec clarté, cohérence et créativité, leur offrant ainsi des opportunités enrichissantes dans leurs études, leur carrière et leur vie personnelle.

## Aspects méthodologiques

---

L'aspect méthodologique d'un mémoire est essentiel pour fournir une structure solide à la recherche, ainsi qu'une approche rigoureuse et systématique de l'analyse du sujet. Dans cette section nous décrivons en détail les méthodes que nous avons utilisées pour collecter les données, analyser les informations et parvenir à des conclusions pertinentes. Dans cette partie, nous allons explorer le cadre méthodologique de notre travail en rappelant les questions de recherche, les hypothèses formulées, ainsi que les méthodes et les approches que nous avons adoptées pour examiner ces hypothèses. Nous discuterons également des techniques de recherche et des outils d'investigation que nous avons utilisés pour les vérifier.

### **VI.1. Rappel des questions et des hypothèses de recherche**

Le rappel des questions et des hypothèses de recherche nous aide à établir un cadre clair pour l'ensemble de notre travail. En nous référant à ces éléments, nous nous assurons que notre méthodologie est alignée sur les objectifs de l'étude et les attentes théoriques. Pour cela, nous rappelons que notre question principale est la suivante :

Comment les concepteurs des épreuves du bac construisent-ils les énoncés des consignes?

Ainsi que nos questions de recherche ont été comme suit :

- Comment les consignes sont-elles construites par les concepteurs des épreuves de français au bac ?
- Comment les enseignants du secondaire se représentent-ils l'évaluation des apprentissages en 3AS et au baccalauréat ?
- Quelle évaluation serait pertinente pour mener l'apprenant à réussir l'épreuve de français au baccalauréat ?

Dans le but de répondre à ces questions, nous avons émis l'hypothèse que :

Les concepteurs des épreuves construisent impertinemment les énoncés des consignes dans les épreuves du baccalauréat.

Cette hypothèse générale se subdivise en trois hypothèses partielles :

- Nous supposons que les consignes utilisées dans les épreuves de français au baccalauréat ne sont pas pertinentes.
- Les enseignants pourraient se représenter leur évaluation comme étant potentiellement pertinente.
- Il serait possible que l'évaluation doive répondre à des critères et à des typologies.

## **VI.2. Les méthodes suivies**

Il convient également de souligner que nous utiliserons une approche descriptive pour mettre en évidence les pratiques d'évaluation, ainsi qu'une approche analytique afin d'analyser de manière systématique les données collectées.

### **VI.2.1. La méthode descriptive**

La méthode descriptive est une approche de recherche qui se concentre sur l'observation, la collecte de données et la description détaillée des caractéristiques, des comportements ou des phénomènes étudiés. Son objectif est de fournir une représentation objective et complète de la réalité observée, sans chercher à expliquer ou à interpréter les observations. Et à ce propos, Loubet Del Bayle, J-L., a dit :

*« La description consiste à rassembler les informations issues des observations faites à propos de tel ou tel phénomène afin de fournir une image aussi cohérente et aussi approfondie que possible de celui-ci » (2000 : 207).*

### **VI.2.2. La méthode analytique**

Selon Loubet Del Bayle, J-L.,

*« Si les documents renferment des informations utiles au chercheur, dans la plupart des cas, celles-ci n'apparaissent pas de façon évidente. Un travail d'analyse est essentiel pour les extraire. Ce travail est indispensable pour n'importe quel type de document [...] » (2000 : 182).*

Donc, l'objectif principal de la méthode analytique est de fournir une compréhension approfondie et interprétative des phénomènes étudiés, en allant au-delà de la simple description.

**VI.3.Les approches suivies**

Lors de la réalisation d'une recherche, différentes approches peuvent être utilisées pour recueillir et analyser les données. Pour notre recherche nous avons choisi deux approches couramment adoptées sont l'approche qualitative et l'approche quantitative.

**VI.3.1.L'approche quantitative**

Selon Paul N'da, cette approche «*repose sur l'observation des faits et des comportements des phénomènes afin de parvenir à des résultats chiffrés permettant de réaliser des analyses descriptives*» (2015:21).

Donc, l'approche quantitative consiste à analyser des données quantifiables en utilisant des graphiques et des tableaux issus des réponses obtenues dans un questionnaire.

**VI.3.2 .L'approche qualitative**

L'approche qualitative, également appelée approche interprétative, vise à comprendre et à expliquer un phénomène en se concentrant sur les données verbales plutôt que sur des mesures quantifiables. Cette approche nous permet ainsi de décrire et d'interpréter les données qualitatives présentes dans notre corpus de recherche.

**VI.4.La pré-enquête**

Dans le cadre de notre pré-enquête qui a été effectuée lors de la première semaine de notre stage pratique au lycée « Frantz Fanon » et après avoir effectué des observations participantes et mené un entretien avec l'enseignant, nous avons remarqué qu'il utilisait différents types d'évaluation pour évaluer les apprentissages. Plus précisément, nous avons identifié l'utilisation de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. Ces observations et entretiens nous ont permis de mieux comprendre les pratiques d'évaluation mises en œuvre par l'enseignant.

Nous avons procédé à des entretiens avec les apprenants et les enseignants afin de valider les questions et les hypothèses de recherche, d'évaluer l'accessibilité du

terrain d'enquête, ainsi que la disponibilité de l'échantillon et du corpus. L'analyse des données issues de ces entretiens a révélé que l'évaluation au niveau secondaire ne semble pas être utilisée comme un outil d'apprentissage. C'est dans le but de mieux comprendre le domaine de l'évaluation dans le contexte spécifique du système éducatif algérien, plus particulièrement en ce qui concerne l'évaluation certificative dans la classe de 3AS, que nous avons entrepris notre enquête.

### **VI.5.L'enquête**

#### **VI.5.1.Le concept enquête**

Selon le ROBERT Quotidien l'enquête est *une « Recherche méthodique reposant notamment sur des questions et des témoignages »* (1996 : 662). Donc, L'enquête est une méthode de recherche systématique qui consiste à collecter des données auprès d'un échantillon représentatif de participants dans le but de répondre à des questions de recherche spécifiques. Elle implique généralement l'utilisation de questionnaires, d'entretiens, d'observations ou d'autres techniques de collecte de données pour recueillir des informations sur les attitudes, les comportements, les opinions ou les caractéristiques des participants.

#### **VI.5.2.Les techniques de recherches utilisées**

Pour notre étude, nous avons choisi d'adopter deux méthodes de recherche distinctes : l'enquête par questionnaire et la grille d'analyse. Ces deux approches nous permettront d'obtenir des données complémentaires et de recueillir des informations approfondies sur notre sujet d'étude.

##### **VI.5.2.1.Le questionnaire**

Selon SAVARESE, E. le questionnaire est :

*« une technique d'élaboration et de collecte de données chiffrées. Il prend la forme d'une série de questions rédigées et préétablies, et posées de façon standardisée à un échantillon d'individu, de façon à établir des liaisons statistiques destinées à expliquer leurs pratiques, conduites ou opinions à partir de leur position dans l'espace social ». (2006 :37).*

En utilisant un questionnaire comme outil d'enquête, nous pouvons recueillir efficacement des données pertinentes. Autrement dit, Il s'agit d'une série de questions

qui doivent être étroitement liées avec les suppositions et les hypothèses afin de répondre à un objectif précis.

### **VI.5.2 .2.La grille d'analyse**

Une grille d'analyse est un instrument qui comprend plusieurs dimensions, dont chacune offre une perspective unique sur l'objet d'analyse. En utilisant une grille d'analyse, les informations peuvent être recueillies de manière structurée avec l'exploration des diverses facettes d'un même problème, il est possible de découvrir des forces, des faiblesses, des contradictions ou des incohérences.

### **VI.5.3.Le corpus**

Pour notre analyse, nous avons choisi le niveau de 3AS, classe d'examen qui couronne la formation des apprenants dans le cycle secondaire. Cette recherche, nous l'avons menée avec un corpus constitué de dix huit sujets de l'épreuve d'examen de français du baccalauréat. Par conséquent, nous soulignons que notre sélection d'échantillon n'était pas aléatoire. Il était motivé par le fait que les apprenants de 3AS, vers la fin du cycle subissent une évaluation certificative.

## **VI.6.Les outils d'investigation utilisés**

### **VI.6.1. Description et présentation du questionnaire**

Nous avons opté pour un questionnaire destiné aux enseignants de la classe de 3AS. Notre objectif est d'intégrer et de soutenir notre travail pour refléter le rôle des enseignants. . Selon Rousseau

*« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas » (1761 :427).*

En vue de vérifier nos hypothèses qui sont rappelées auparavant, nous avons mis en ligne sur internet, exactement sur Google Forms, un questionnaire afin de mieux comprendre les présentations des consignes chez les apprenants et de rassembler des informations sur la manière de concevoir une épreuve certificative en fin du cycle secondaire. Et cela dans le but de vérifier nos hypothèses.

Notre questionnaire se compose de quatre parties : la première se compose de trois questions concernant le profil de l'enseignant, la deuxième se compose de cinq questions concernant la représentation de la consigne des examens. Quant à la troisième partie elle se compose de cinq questions sur le thème de l'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS et enfin la dernière s'intitule « Technique de résolution du problème » et s'étale sur cinq questions aussi.

Nous avons présenté aux enseignants des questions à choix multiples avec des suggestions prédéfinies, et une option "autre" a été ajoutée pour donner aux enseignants la possibilité d'exprimer leurs opinions personnelles. Nous avons également utilisé des questions courtes pour faciliter la mission de ces derniers.

Nous présentons les résultats du questionnaire dans des tableaux accompagnés par des représentations graphiques contenant le pourcentage de chaque réponse. Les commentaires suivent les résultats. Ces réponses nous aident à connaître les opinions, les attitudes et les pratiques des enseignants sur le sujet de recherche.

**Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire.**

Dans le cadre de nos travaux de recherche pour l'obtention d'un diplôme de Master en didactique de français langue étrangère sous le thème : « L'évaluation certificative et les typologies des consignes dans les épreuves de français du baccalauréat », nous vous soumettons le présent questionnaire, pour lequel nous vous saurions gré de bien vouloir le remplir en toute objectivité.

Nous vous remercions pour le temps alloué à la réponse à ce questionnaire.

Remarque :

Ce questionnaire est conçu dans le cadre d'une recherche scientifique, ceci dit l'anonymat est assuré.

**Le profil de l'enseignant :**

Etablissement de travail :.....

Votre formation universitaire :

- Licence
- Master

Votre expérience :

- Moins de 5 ans.
- 5 à 10 ans.
- Plus de 10ans

**Les consignes d'évaluation : un vrai obstacle à l'apprentissage**

1. D'après vous, c'est quoi une consigne ?

- Une question.
- Une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire.
- Une étape à suivre.

2. Vos élèves, comprennent-ils les consignes et les questions lors d'un examen ?

- Oui, la majorité.
- La moitié des élèves.
- Non, sauf quelques-uns.

3. En cas de l'incompréhension de la consigne, que choisissez-vous à partir des solutions suivantes ?

- Demander aux élèves de relire la consigne.
- Réexpliquer la consigne.
- Reformuler la consigne.

- D'autres

solutions :

.....

.....

.....

.....

.....

4. Vos apprenants, demandent-ils l'explication des consignes ?

- Fréquemment.
- Pas beaucoup.

5. La difficulté de la compréhension de la consigne est due à :

- La forme.
- Le lexique utilisé.

- La longueur de la consigne.
- La complexité de la construction.

***L'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS***

1. Avez-vous déjà consulté le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC ?

- Oui.
- Non.

1. D'après vous, est-il difficile d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen ?

- Oui.
- Non.
- Parfois.

- Pourquoi ?.....  
.....  
.....

2. Que pensez-vous des consignes proposées dans les épreuves du BAC ?

- Faciles.
- Difficiles.
- Abordables.

3. Pensez-vous que les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative ?

- Oui.
- Non.

4. Est-ce-que les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves ?

- Oui.
- Non.

- Sinon, pourquoi ?.....  
.....  
.....

***Technique de résolution du problème***

1. A votre avis quel est le problème en évaluation qui se répète chez les élèves de 3AS au Baccalauréat ?

.....  
.....

2. Que proposez-vous pour résoudre ce problème ?

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

3. Considérez-vous que votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente ?

- Oui
- Non

4. Les consignes de compréhension et de production de l’écrit des épreuves du BAC en français, sont-elles pertinentes selon vous ?

.....  
 .....

- Pourquoi ?

.....  
 .....

5. Quels types de consignes proposez-vous pour avoir des bons résultats certificatifs ?

.....  
 .....

Merci d’avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire

**VI.6.2.Description et présentation de la grille d’analyse**

En nous référant au document officiel, le guide méthodologique de l’élaboration des sujets du Bac, nous avons élaboré une grille pour analyser les sujets de bac de français de 2020 à 2022 de toutes les filières.

Nous proposons une grille d’évaluation des sujets collectés, qui comprend des critères d’évaluation et des indicateurs en entrées verticales. Puis oui, non, +/- (plus ou moins) pour compter les critères remplis.

L’entrée horizontale de notre grille d’analyse se compose de cinq critères répartis de la façon suivante:

L’en-tête et les principes généraux qui guident dans l’élaboration d’une épreuve

Le texte

Les questions/ Les consignes de compréhension de l’écrit

La production écrite : Technique d’expression le compte rendu

La production écrite : Production libre

Chaque critère est détaillé avec des indicateurs de ce qu'une épreuve devrait inclure en suivant les directives décrites dans le Guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC qui reste la référence officielle en fournissant des conseils pédagogiques pour la conception de sujets conformes, valides et faisant autorité.

**Grille d'analyse de 18 sujets d'examen de BAC**  
**Selon le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC**  
**Matière : français langue étrangère.**

Critère	Indicateur	Oui	Non	+/-
L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve	- L'en-tête comporte la date et la durée d'examen.			
	- L'en-tête comporte le niveau.			
	- L'en-tête comporte la filière.			
	- La mise en page de l'épreuve est claire et bien structurée.			
	- Le type de caractère utilisé permet une lecture facile.			
	- La durée de l'épreuve est suffisante.			
	- Elle est formulée dans un langage clair, simple et précis.			
	- Elle comporte 6 à 10 questions selon les filières.			
	- Le barème respecte l'échelle de notation de 0 à 20.			
Le texte	- Le texte est inédit et authentique.			
	- La longueur du texte proposé est conforme aux normes (entre 15 à 20 lignes, Times New Roman, caractère de police 16).			
	- Il respecte la thématique et les discours étudiés au cours de la 3AS.			
	- Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.			
	- il est accessible aux apprenants moyens.			
	- il peut être traité sans difficultés particulières par les candidats.			
	- les sens des mots difficiles sont indiqués en bas de page.			
	- le thème est attrayant, motivant et d'actualité.			
	- il n'est pas en contradiction avec les valeurs nationales et/ou internationales.			
	- Les questions et consignes sont classées par ordre selon leurs difficultés.			
	- Les questions et consignes sont simples, faciles et clairement formulées.			

Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit	- Les objectifs des questions et des consignes sont variés selon les activités étudiées au programme.			
	- Les questions et consignes vont dans l'ordre taxonomique et conduisant à la structure du texte			
	- Elles portent sur le contenu du texte.			
	- Elles conduisent à la reconnaissance du modèle discursif (type et genre du texte à la fin)			
	- Elles visent uniquement la compréhension			
	- Elles préparent les élèves à rédiger un compte rendu.			
La production écrite : Technique d'expression le compte rendu	- Elle précise la longueur du texte à produire.			
	- Elle est claire et précise.			
	- Elle est composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne.			

La production écrite : Production libre	- Elle comporte toutes les composantes de la situation d'intégration (tâche, contrainte, outils, mise en contexte).			
	- Le sujet a une relation avec les thématiques du programme de 3 <sup>ème</sup> AS.			
	- Elle est en relation avec la thématique, le type et le genre du texte de compréhension			
	- Elle est claire et précise.			
	- Elle favorise l'expression personnelle du candidat.			
	- Elle est composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne.			

En conclusion, ce chapitre dédié à l'aspect méthodologique de notre mémoire a fourni un cadre solide pour la réalisation de notre étude. Nous avons examiné en détail les différentes méthodes et procédures utilisées, garantissant ainsi la fiabilité et la validité de nos résultats. Cependant, afin de vérifier nos hypothèses et d'approfondir notre analyse, nous passerons maintenant au chapitre suivant qui se concentrera sur la vérification de nos hypothèses. Nous continuerons ainsi à avancer dans notre recherche en mettant en œuvre les outils et les techniques appropriés pour examiner de manière approfondie nos questions de recherche.

## Vérification des hypothèses

---

Après avoir introduit le cadre de l'enquête sur l'emploi dans le chapitre précédent, nous allons procéder à présent à l'analyse et à la vérification des hypothèses de recherche. Pour atteindre les objectifs de notre recherche, dans ce chapitre nous lèverons le voile sur les difficultés de la compréhension de la consigne et le rôle de l'enseignant.

Pour ce faire, nous tenterons de présenter les résultats recueillis en nous basant sur les résultats obtenus à partir de la grille d'observation et via aussi le questionnaire qui a été soumis aux enseignants afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

### **VII.1.L'analyse du questionnaire**

Notre enquête a donné un total de dix-sept (17) réponses, que nous avons analysées en combinant la méthode quantitative pour les questions fermées et la méthode qualitative pour les questions ouvertes. Cette approche a été choisie en raison de la nature des données recueillies qui se prêtait le mieux à une analyse à méthodes mixtes.

#### **Statistiques descriptifs**

##### **❖ Le profil de l'enseignant**

##### **➤ Question 1 : Etablissement de travail**

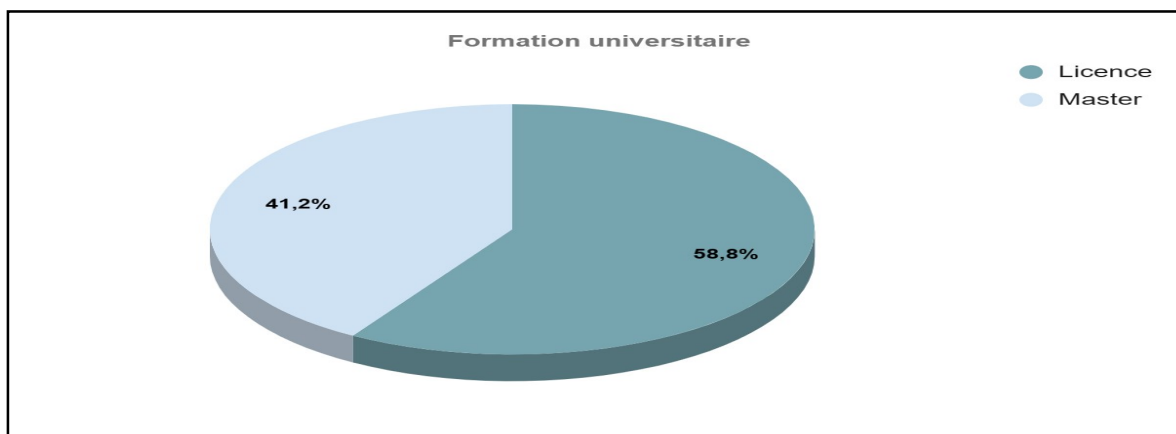
#### **Commentaire**

L'analyse des établissements de travail mentionnés met en évidence une diversité de contextes éducatifs. En examinant ces établissements, il est important de prendre en compte des facteurs tels que la localisation géographique, les ressources disponibles et les politiques éducatives régionales. Ces éléments peuvent influencer les résultats scolaires des élèves établissements.

##### **➤ Question 2 : Votre formation universitaire**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Formation universitaire	Licence	10	58,8	58,8
	Master	7	41,2	100,0
	Total	17	100,0	

Tableau 2 : Statistiques de formation universitaire



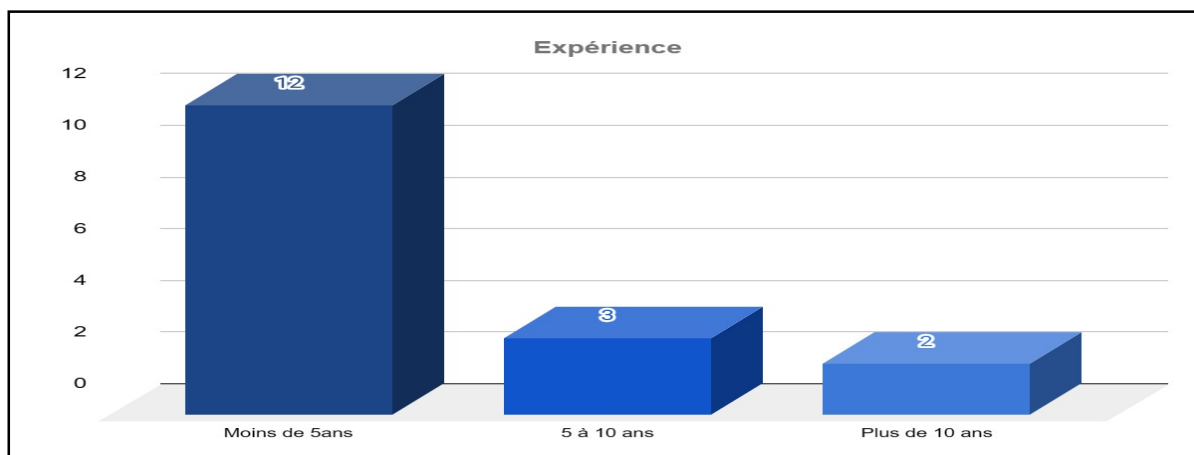
**Commentaire**

Les données du tableau révèlent que parmi les 17 individus interrogés, 58,8% ont obtenu une licence et 41,2% ont un master. Cette répartition indique une présence significative de personnes ayant atteint un niveau d'éducation équivalent à une licence. Les individus ayant un master représentent une proportion légèrement inférieure. Ces résultats soulignent l'importance de la formation universitaire dans le développement des compétences professionnelles et la capacité à appliquer des concepts théoriques dans la pratique.

➤ **Question 3 : Votre expérience**

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Expérience	Moins de 5ans	12	70,6	70,6
	5 à 10 ans	3	17,6	88,2
	Plus de 10 ans	2	11,8	100,0
	Total	17	100,0	

Tableau 3 : Statistiques d'expérience professionnelle



**Commentaire**

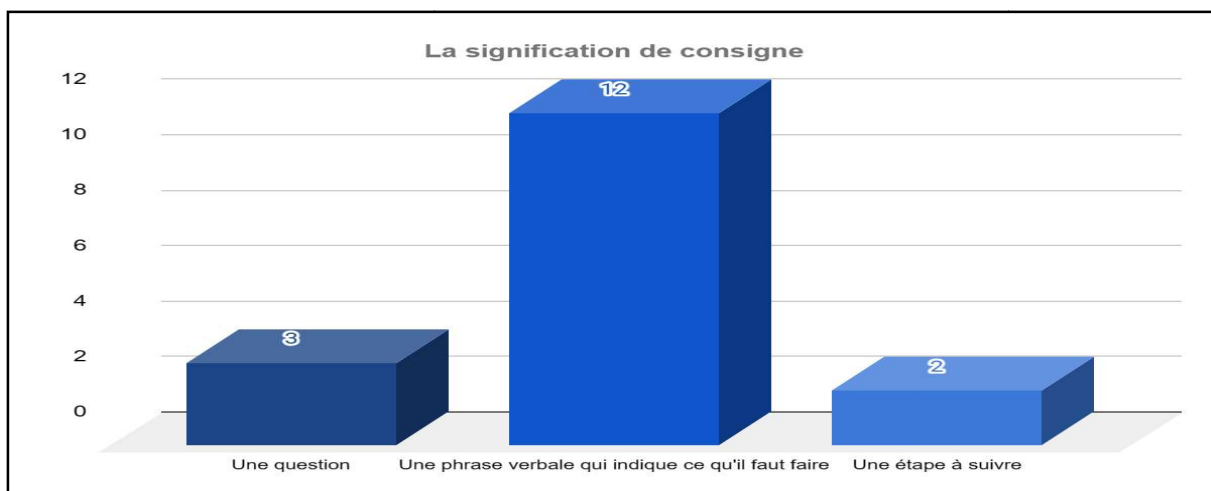
Les résultats du tableau révèlent que 70,6% des individus interrogés ont moins de 5 ans d'expérience, ce qui indique un groupe majoritaire de personnes relativement nouveaux dans leur domaine professionnel. En outre, 17,6% des individus ont une expérience comprise entre 5 et 10 ans, tandis que 11,8% ont plus de 10 ans d'expérience. Ces pourcentages mettent en évidence une distribution diversifiée de l'expérience professionnelle parmi les répondants, avec une prédominance des individus ayant une expérience relativement récente.

**❖ Les consignes d'évaluation : un vrai obstacle à l'apprentissage**

➤ **Question 4** :D'après vous, c'est quoi une consigne ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
La signification de consigne	Une question	3	17,6	17,6
	Une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire	12	70,6	88,2
	Une étape à suivre	2	11,8	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 4 : Statistiques concernant la signification de consigne**



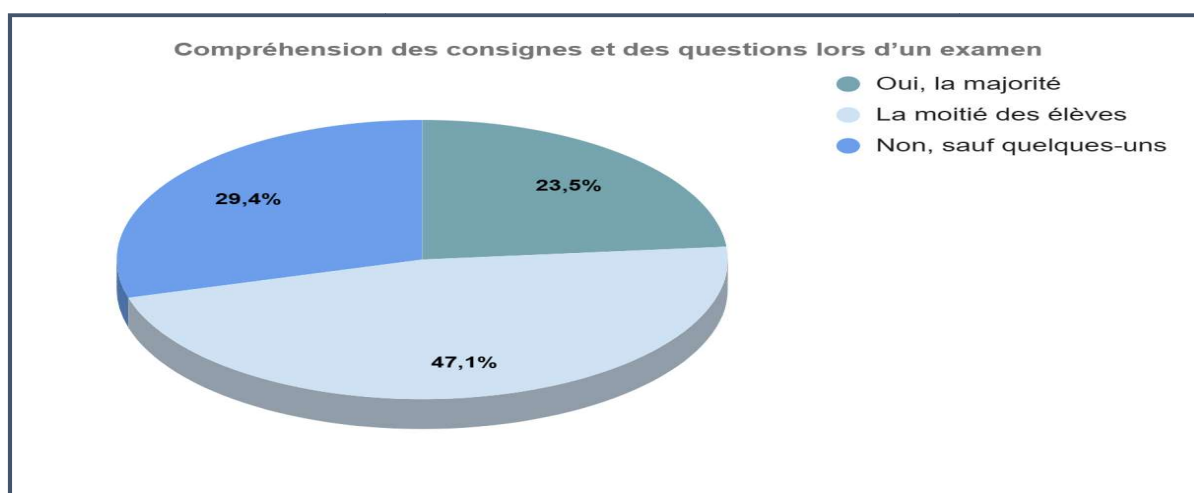
**Commentaire**

Selon les données du tableau 17,6% des répondants ont interprété une consigne comme une question. En revanche, une grande majorité de 70,6% a défini une consigne comme une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire. Enfin, 11,8% des individus ont considéré une consigne comme une étape à suivre. Ces pourcentages soulignent la prévalence de l'interprétation d'une consigne comme une phrase verbale qui guide l'action à réaliser.

➤ **Question 5 :** Vos élèves, comprennent-ils les consignes et les questions lors d'un examen ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Compréhension des consignes et des questions lors d'un examen	Oui, la majorité	4	23,5	23,5
	La moitié des élèves	8	47,1	70,6
	Non, sauf quelques-uns	5	29,4	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 5 : Statistiques de la compréhension des consignes et des questions lors d'un examen**



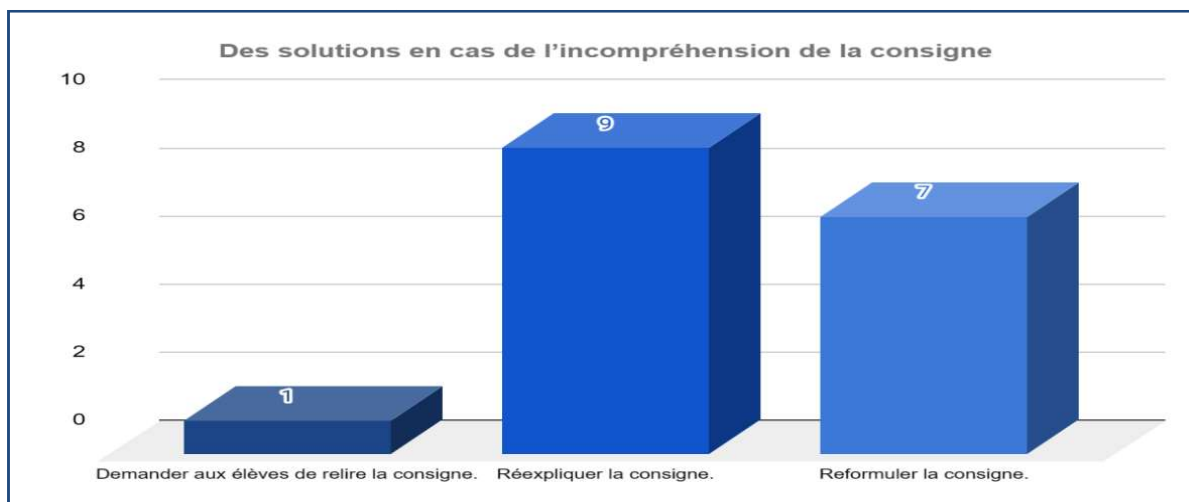
**Commentaire**

Selon les données du tableau 23,5% des répondants seulement ont déclaré que la majorité de leurs élèves comprennent les consignes et les questions lors d'un examen. Toutefois, 47,1% des répondants ont estimé que la moitié de leurs élèves les comprennent, tandis que 29,4% ont indiqué que seuls quelques-uns de leurs élèves y parviennent. Ces pourcentages reflètent la diversité des niveaux de compréhension des consignes et des questions chez les apprenants, mettant en évidence la nécessité de développer des stratégies d'enseignement et de communication plus efficaces pour améliorer la compréhension et la performance des apprenants lors des examens.

➤ **Question 6** : En cas de l'incompréhension de la consigne, que choisissez-vous à partir des solutions suivantes ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Des solutions en cas de l'incompréhension de la consigne	Demander aux élèves de relire la consigne.	1	5,9	5,9
	Réexpliquer la consigne.	9	52,9	58,8
	Reformuler la consigne.	7	41,2	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 6 : Statistiques des solutions en cas de l'incompréhension de la consigne**



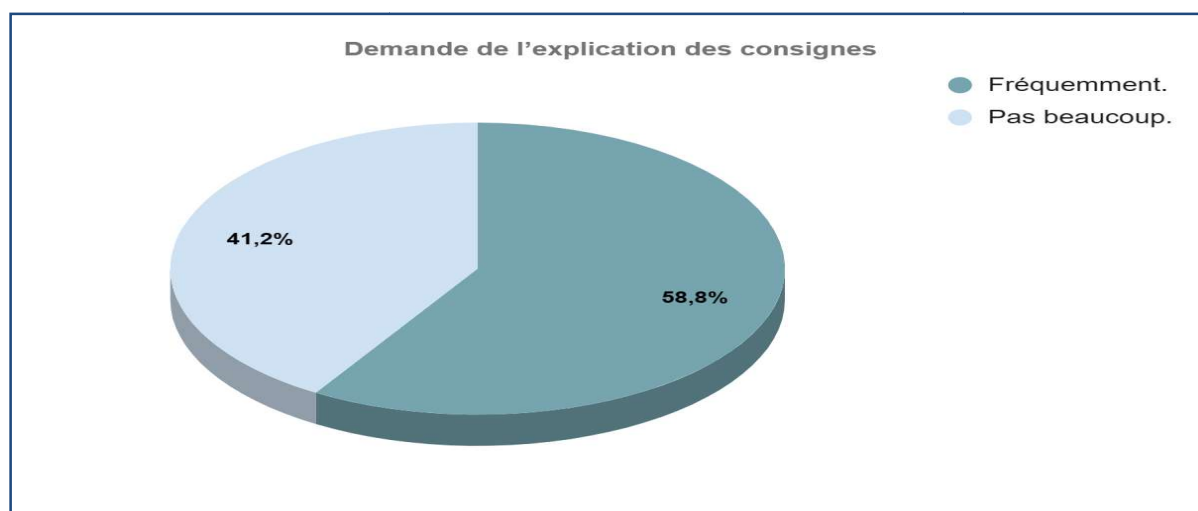
**Commentaire**

Les résultats du tableau indiquent que 05,9% des répondants ont déclaré de demander aux élèves de relire la consigne. En revanche, la majorité, soit 52,9%, a choisi de réexpliquer la consigne aux élèves. De plus, 41,2% des répondants ont opté pour la reformulation de la consigne. Ces pourcentages mettent en évidence la préférence des enseignants pour la ré explication et la reformulation des consignes lorsqu'elles ne sont pas comprises par les élèves. Cela souligne l'importance de fournir des clarifications supplémentaires et d'adapter les instructions afin de garantir une meilleure compréhension et une exécution adéquate des tâches par les élèves.

➤ **Question 7** : Vos apprenants, demandent-ils l'explication des consignes ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Demande de l'explication des consignes	Fréquemment.	10	58,8	58,8
	Pas beaucoup.	7	41,2	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 7 : Statistiques de la demande de l'explication des consignes**



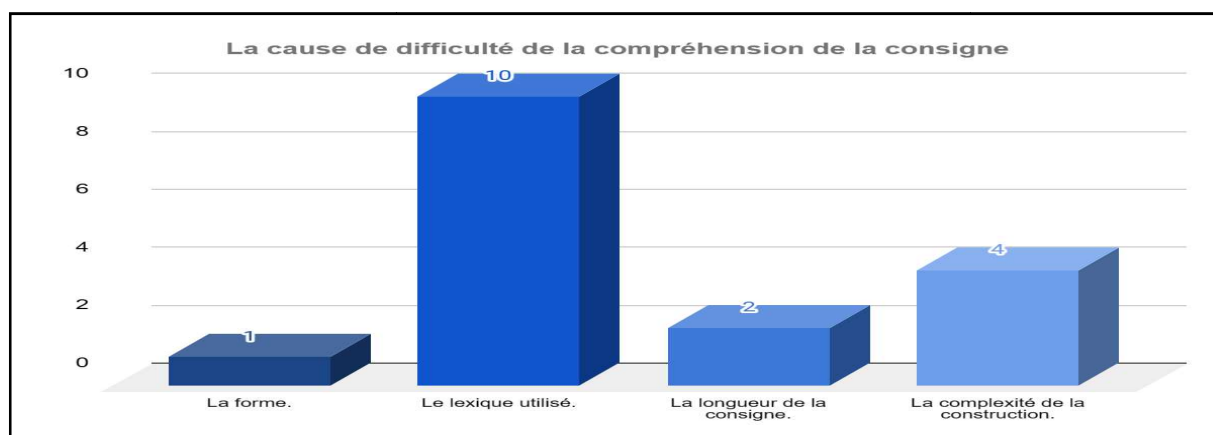
### Commentaire

En ce qui concerne la demande d'explication des consignes par les apprenants, les résultats du tableau montrent que 58,8% des répondants ont déclaré que cette demande était fréquente de la part de leurs élèves. En revanche, 41,2% des répondants ont indiqué que cette demande était moins fréquente. Ces pourcentages mettent en évidence le fait que plus de la moitié des apprenants sollicitent régulièrement des explications supplémentaires concernant les consignes. Cela met en évidence l'importance pour les enseignants d'être prêts à répondre aux demandes d'éclaircissements des élèves et de fournir un soutien supplémentaire pour assurer une compréhension optimale des consignes.

➤ **Question 8** : La difficulté de la compréhension de la consigne est due à :

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
La cause de difficulté de la compréhension de la consigne	La forme.	1	5,9	5,9
	Le lexique utilisé.	10	58,8	64,7
	La longueur de la consigne.	2	11,8	76,5
	La complexité de la construction.	4	23,5	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 8 : Statistiques des difficultés de la compréhension de la consigne**



**Commentaire**

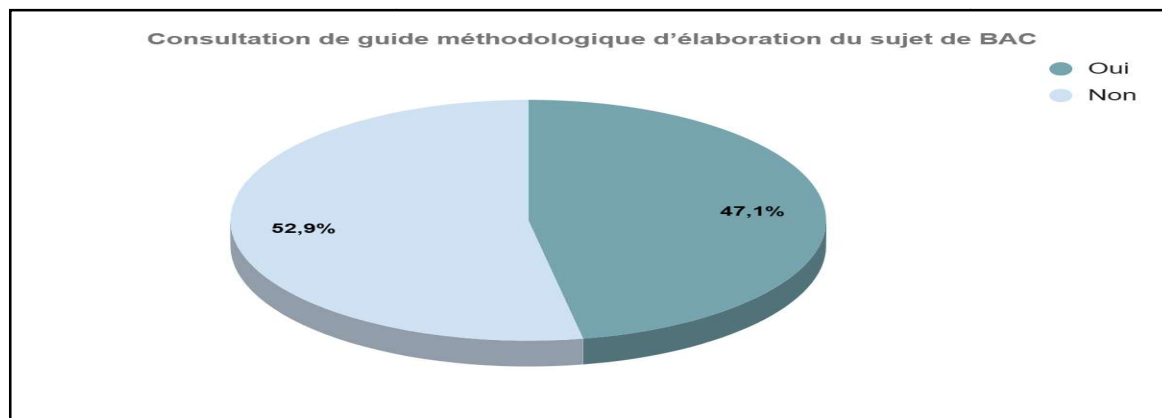
Lorsqu'il s'agit d'identifier les causes de la difficulté de la compréhension des consignes, les résultats du tableau montrent que 58,8% des répondants ont attribué cette difficulté au lexique utilisé. De plus, 23,5% des répondants ont mentionné que la complexité de la construction de la consigne était une cause de difficulté. En revanche, 11,8% des répondants ont estimé que la longueur de la consigne était un facteur contribuant à la difficulté de compréhension. Seulement 5,9% des répondants ont identifié la forme de la consigne comme une cause de difficulté. Ces pourcentages soulignent l'importance d'utiliser un langage clair et accessible dans la formulation des consignes, ainsi que de veiller à la simplicité et à la concision de leur construction pour faciliter la compréhension des élèves.

❖ **L'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS**

➤ **Question 9** : Avez-vous déjà consulté le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Consultation de guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC	Oui	8	47,1	47,1
	Non	9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	

Tableau 9 : Statistiques concernant la consultation du guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC



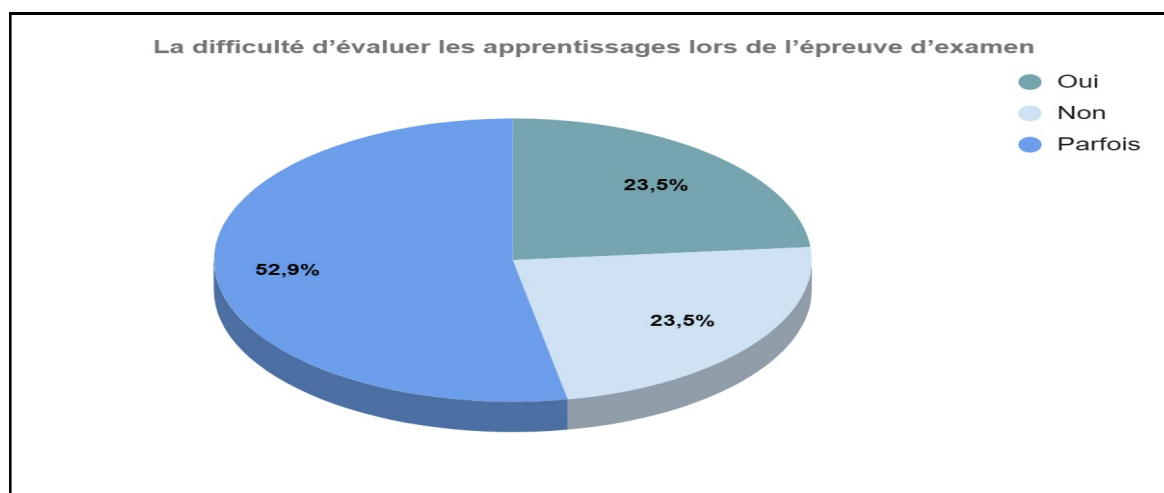
**Commentaire**

Le tableau ci-dessus représente la consultation du guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC, les résultats du tableau indiquent que 47,1% des répondants ont déclaré avoir consulté ce guide, tandis que 52,9% n'y ont pas eu recours. Ces pourcentages suggèrent une répartition relativement équilibrée entre les enseignants qui utilisent le guide méthodologique comme référence lors de l'élaboration des sujets de BAC et ceux qui ne le consultent pas. Cela souligne la diversité des pratiques parmi les enseignants et l'importance de disposer de ressources pédagogiques claires et accessibles pour orienter le processus d'élaboration des sujets d'examen.

➤ **Question 10** : D'après vous, est-il difficile d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
La difficulté d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen	Oui	4	23,5	23,5
	Non	4	23,5	47,1
	Parfois	9	52,9	100,0
	Total	17	100,0	

Tableau 10 : Statistiques de La difficulté d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen



### Commentaire

Les résultats du tableau montrent que 23,5% des répondants ont estimé que c'était effectivement difficile. En revanche, 23,5% ont indiqué que ce n'était pas difficile et 52,9% ont déclaré que cela pouvait parfois poser des difficultés. Ces pourcentages suggèrent une perception mitigée parmi les enseignants quant à la difficulté d'évaluer les apprentissages lors des examens. Cela souligne les défis auxquels les enseignants peuvent être confrontés dans l'évaluation précise et équitable des connaissances et compétences des élèves dans un contexte d'examen.

### ➤ Question 11 : Pourquoi ?

### Commentaire

L'évaluation des apprentissages lors de l'épreuve d'examen peut être considérée comme difficile pour plusieurs raisons, comme indiqué dans les réponses fournies. Tout d'abord, l'examen est conçu dans le but de mesurer les acquis des apprenants, ce qui nécessite une évaluation précise et pertinente de leurs connaissances et compétences. Cette exigence peut poser des défis aux enseignants, car ils doivent s'assurer que les questions posées et les critères d'évaluation utilisés sont appropriés pour évaluer de manière adéquate les acquis des élèves.

De plus, certains enseignants ont observé que lors de la correction des examens, les élèves donnent de meilleures réponses lorsque les questions sont reformulées. Cela met en évidence le problème de l'incompréhension des questions par les élèves, ce qui peut influencer leurs réponses et rendre l'évaluation des apprentissages plus complexe. Les enseignants doivent donc faire face à cette difficulté et trouver des solutions pour assurer une compréhension claire des consignes et des questions posées aux élèves.

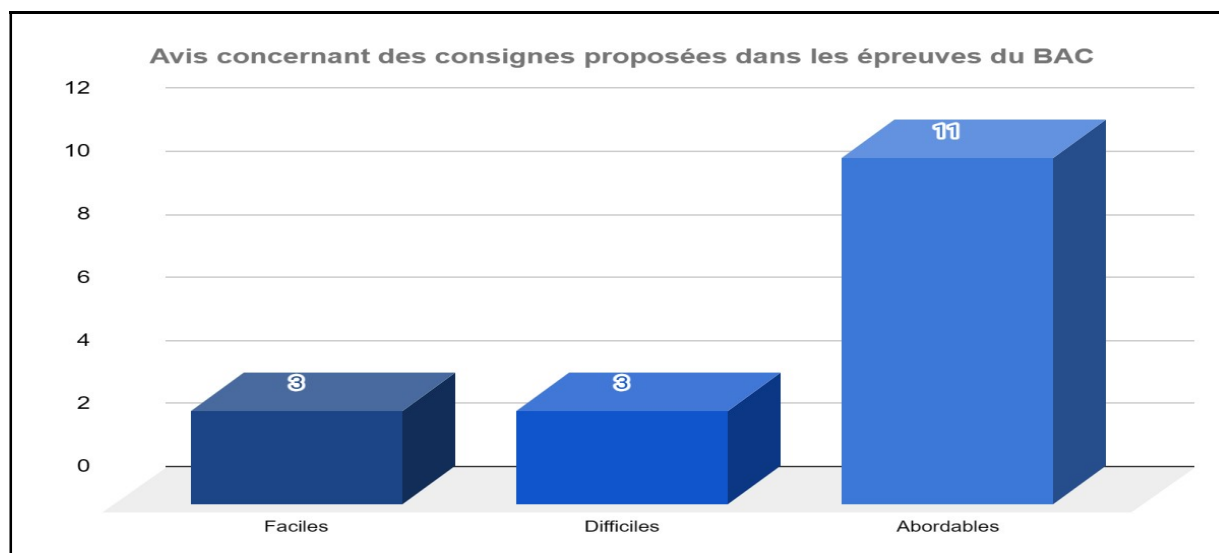
En outre, il est mentionné que très peu de questions sont posées dans l'évaluation, sans précision supplémentaire. Cela pourrait signifier que le nombre limité de questions pose un défi supplémentaire en termes de représentativité de l'évaluation des connaissances et compétences des élèves.

En résumé, l'évaluation des apprentissages lors des examens peut être complexe en raison de l'objectif d'évaluer les acquis des apprenants, de l'incompréhension potentielle des consignes et des questions, ainsi que du nombre limité de questions posées. Les enseignants doivent être conscients de ces défis et travailler à trouver des solutions appropriées pour garantir une évaluation juste et précise des apprentissages des élèves.

➤ **Question 12** : Que pensez-vous des consignes proposées dans les épreuves du BAC ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Avis concernant des consignes proposées dans les épreuves du BAC	Faciles	3	17,6	17,6
	Difficiles	3	17,6	35,3
	Abordables	11	64,7	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 11 : Avis concernant des consignes proposées dans les épreuves du BAC**



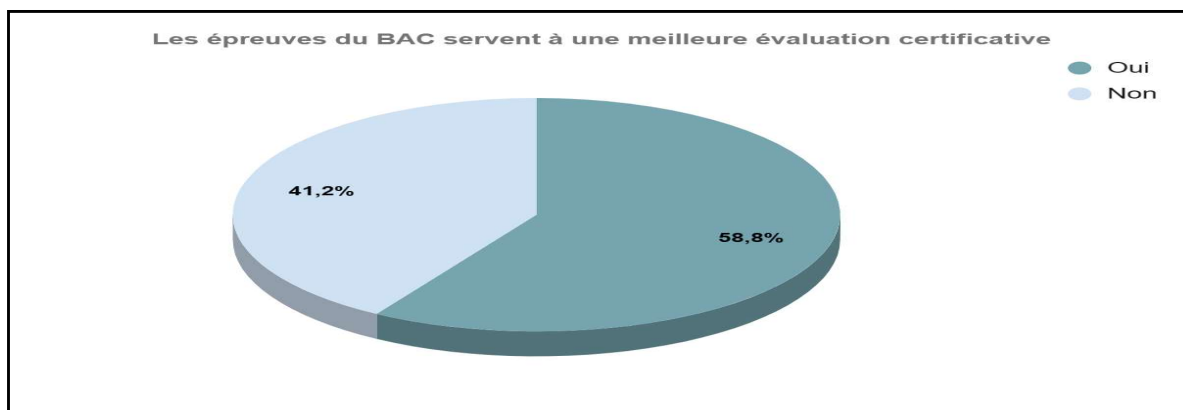
**Commentaire**

Les enseignants ont exprimé leur avis sur les consignes proposées dans les épreuves du BAC. Selon les données, 17,6% des enseignants trouvent les consignes faciles, tandis que 17,6% les jugent difficiles. La majorité des enseignants, soit 64,7%, estiment que les consignes sont abordables. Ces résultats soulignent la diversité des opinions parmi les enseignants quant à la clarté et à la complexité des consignes dans les épreuves du BAC.

➤ **Question 13** :Pensez-vous que les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative	Oui	10	58,8	58,8
	Non	7	41,2	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 12 : Statistiques concernant Les épreuves du BAC**



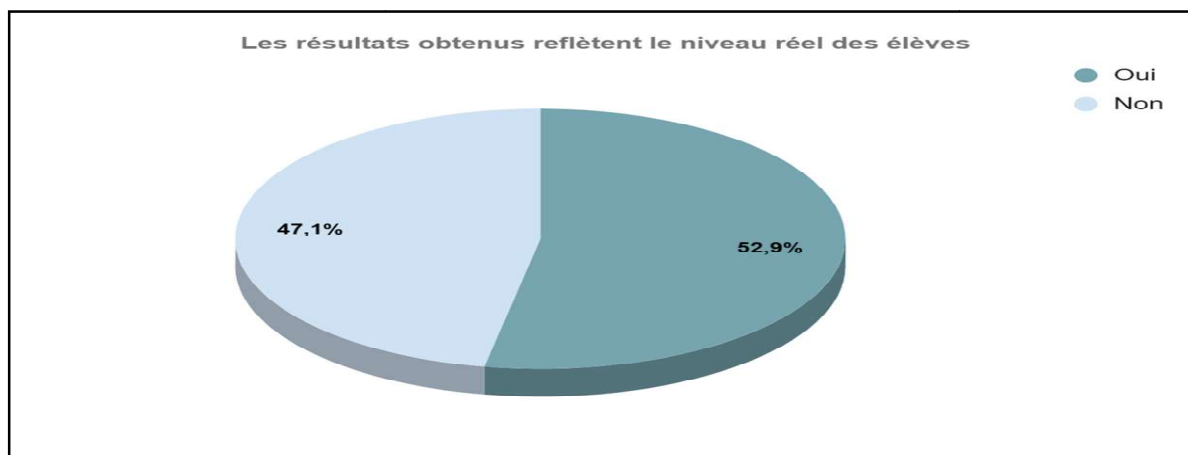
**Commentaire**

Le tableau ci-dessus présente la possibilité que les épreuves du BAC permettent une meilleure évaluation certificative, 58,8% des enseignants ont répondu positivement, tandis que 41,2% ont répondu négativement. Ces pourcentages reflètent les avis partagés des enseignants sur l'efficacité des épreuves du BAC en tant qu'outil d'évaluation certificative.

➤ **Question 14** : Est-ce-que les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves	Oui	9	52,9	52,9
	Non	8	47,1	100,0
	Total	17	100,0	

**Tableau 13 : Statistiques concernant que les résultats obtenus**



**Commentaire**

En ce qui concerne la capacité des résultats obtenus à refléter le niveau réel des élèves, 52,9% des enseignants pensent que oui, tandis que 47,1% pensent que non. Ces chiffres révèlent une divergence d'opinions parmi les enseignants quant à la validité des résultats des épreuves du BAC pour évaluer le niveau réel des élèves. Certains enseignants remettent en question la corrélation entre les performances des élèves dans ces épreuves et leurs compétences réelles.

➤ **Question 15** : Si non, pourquoi ?

**Commentaire**

Selon les enseignants, les résultats obtenus dans les épreuves du BAC ne reflètent pas toujours le niveau réel des élèves. Ils ont donné plusieurs raisons pour étayer cette affirmation. Tout d'abord, ils ont souligné que parfois, en raison d'un manque de concentration ou d'autres facteurs, les élèves ne parviennent pas à répondre correctement aux questions, ce qui peut fausser les résultats. De plus, certains enseignants ont mentionné que les consignes utilisées dans les épreuves du BAC ne sont pas toujours appropriées pour évaluer véritablement le niveau des élèves. Ils ont noté que certaines questions jouent sur les mots ou demandent la signification d'expressions littéraires qui peuvent être inconnues pour les élèves, ce qui ne permet d'évaluer que leur bagage lexical plutôt que leurs compétences réelles. Certains enseignants ont également exprimé leur désaccord quant à la difficulté des consignes, les trouvant parfois trop faciles ou même insignifiantes. Ils ont également évoqué la possibilité de tricherie, qui pourrait fausser les résultats obtenus. Enfin, certains enseignants estiment que l'évaluation basée sur la compréhension d'un seul texte pendant une durée limitée ne suffit pas à refléter le niveau réel des élèves, suggérant que le niveau global des élèves est médiocre. Ces raisons soulignent les préoccupations des enseignants quant à la capacité des épreuves du BAC à fournir une évaluation précise et complète du niveau des élèves.

**❖ Technique de résolution du problème**

➤ **Question 16** : A votre avis, quel est le problème en évaluation qui se répète chez les élèves de 3AS au Baccalauréat ?

**Commentaire**

D'après les enseignants, il existe plusieurs problèmes récurrents en matière d'évaluation chez les élèves de 3AS lors de l'examen du Baccalauréat. L'un des problèmes majeurs est la compréhension des textes, en particulier en raison d'un manque de bagage linguistique chez les élèves. Certains enseignants ont souligné l'incompréhension de certaines idées ou mots-clés, ainsi que la manière dont les consignes sont formulées. Ils ont noté que les consignes peuvent manquer de clarté, en particulier dans les questions de réflexion ou de synthèse, où la formulation peut désorienter la compréhension des élèves. De plus, la consigne de la production écrite a été critiquée pour son manque de précision concernant le thème et la typologie du texte demandé.

Certains enseignants ont spécifiquement mentionné des difficultés rencontrées avec la question de synthèse. Un autre problème identifié est le manque de compréhension d'une consigne en raison du vocabulaire utilisé, les élèves ayant du mal avec les questions de réflexion qui nécessitent une réflexion approfondie pour y répondre. Certains enseignants ont également soulevé l'absence d'évaluation orale et d'évaluation continue, soulignant l'importance de ces méthodes d'évaluation pour obtenir une image plus complète des compétences des élèves. Enfin, la rédaction a également été mentionnée comme un problème, bien que la nature exacte de ce problème ne soit pas précisée. Ces problèmes soulignent les défis auxquels les élèves sont confrontés lors de l'évaluation au Baccalauréat et appellent à des améliorations dans les méthodes d'évaluation utilisées.

➤ **Question 17** : Que proposez-vous pour résoudre ce problème ?

### Commentaire

Les résultats mettent en évidence plusieurs suggestions pour résoudre les problèmes d'évaluation identifiés chez les élèves de 3AS au Baccalauréat. Tout d'abord, il est recommandé de mettre l'accent sur la lecture et la pratique de la langue, en encourageant les élèves à lire régulièrement et à s'exprimer en français. Cela contribuera à améliorer leur compréhension des textes et à renforcer leur bagage linguistique.

Il est également essentiel d'être précis dans la formulation des consignes et d'éviter les questions pouvant être interprétées de différentes manières. L'ambiguïté doit être évitée, et il est préférable de ne pas utiliser un niveau de vocabulaire trop élevé dans le but de piéger les élèves et de les conduire à une mauvaise compréhension.

Il est suggéré d'habituer les élèves tout au long de l'année à ce type de consignes, en multipliant les types de questions et en différenciant la manière dont les enseignants posent les questions, notamment en utilisant un vocabulaire adapté. Cela permettra aux élèves de s'habituer aux consignes et de mieux les comprendre lors des épreuves d'examen.

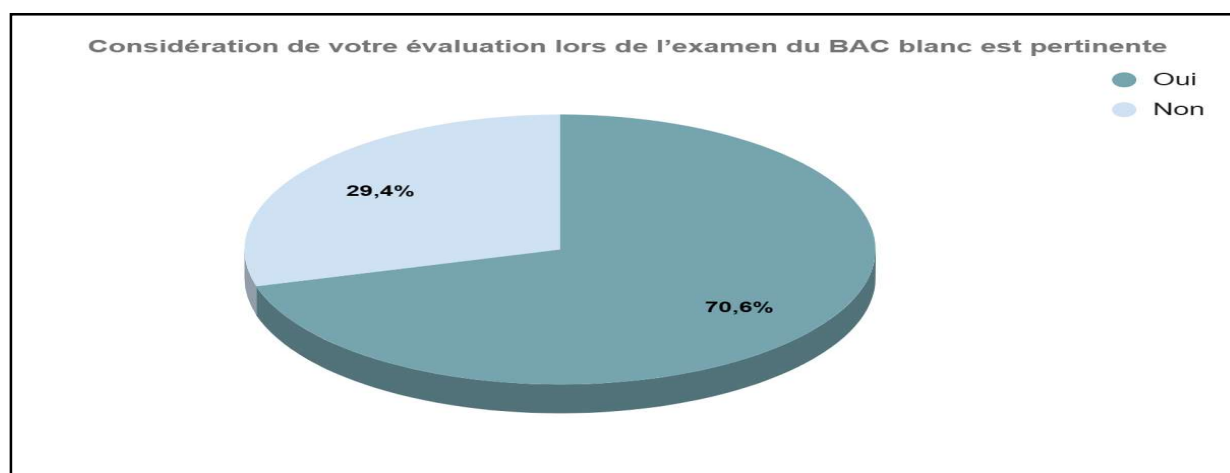
La proposition d'introduire une épreuve orale et une évaluation continue est également avancée. Cela permettrait de compléter l'évaluation basée uniquement sur la compréhension d'un texte écrit pendant une période donnée et de prendre en compte les compétences orales des élèves.

Enfin, certaines suggestions radicales sont formulées, comme l'élimination du compte rendu et la programmation d'un examen qui évalue également les compétences orales. Cependant, ces propositions nécessitent une réflexion approfondie et une évaluation de leur faisabilité et de leur pertinence dans le contexte spécifique de l'évaluation au Baccalauréat.

➤ **Question 18** : Considérez-vous que votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente ?

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Considération de votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente	Oui	12	70,6	70,6
	Non	5	29,4	100,0
	Total	17	100,0	

Tableau 14 : L'évaluation lors de l'examen du BAC blanc



### Commentaire

Selon les résultats du tableau la majorité des participants (70,6%) considèrent que leur évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente. Cela indique qu'ils estiment que les critères d'évaluation utilisés étaient appropriés et qu'ils ont été évalués de manière adéquate. Cependant, 29,4% des participants expriment leur insatisfaction quant à la pertinence de cette évaluation.

➤ **Question 19** : Les consignes de compréhension et de production de l'écrit des épreuves du BAC en français, sont-elles pertinentes selon vous ?

### Commentaire

Les réponses à la question 18 sont variées, avec des opinions divergentes sur la pertinence des consignes. Certains participants expriment un avis positif en affirmant que les consignes sont pertinentes, sans fournir de raisons spécifiques. Cependant la majorité des participants expriment des doutes quant à la pertinence des consignes, mentionnant qu'elles ne sont pas toujours claires, qu'elles ne permettent pas un

développement approfondi des idées ou qu'elles ne sont pas adaptées aux élèves d'aujourd'hui.

➤ **Question 20** : Pourquoi ?

### **Commentaire**

Les raisons derrière les opinions des participants ne sont pas clairement mentionnées dans les réponses fournies. Certains participants indiquent que les consignes nécessitent un meilleur développement des pensées de la part des élèves, sans fournir plus de détails. D'autres font référence aux raisons déjà mentionnées précédemment, sans spécifier ces raisons.

➤ **Question 21**: Quels types de consignes proposez-vous pour avoir des bons résultats certificatifs ?

### **Commentaire**

Selon les réponses des enseignants, plusieurs types de consignes sont suggérés pour obtenir de bons résultats certificatifs. Certains proposent d'utiliser des consignes directes, car ils estiment que les élèves d'aujourd'hui ont tendance à préférer des tâches simples. D'autres suggèrent l'utilisation de questions à choix multiples pour évaluer la compréhension, tandis que pour la production écrite, ils recommandent des thèmes d'actualité pertinents accompagnés d'une spécification claire sur le type de texte à rédiger. Certains enseignants mettent l'accent sur l'importance de se baser sur les points de langue abordés tout au long de l'année scolaire. Enfin, certains suggèrent des consignes qui exigent de la réflexion et de l'analyse, telles que justifier une réponse, donner un point de vue ou traiter des aspects grammaticaux spécifiques.

### **Synthèse de résultats**

Les résultats des 21 questions posées aux enseignants concernant l'évaluation du Baccalauréat (BAC) permettent de dégager quelques tendances. Globalement, la majorité des enseignants estiment que l'examen du BAC est un outil adéquat pour évaluer les acquis des élèves, bien qu'il y ait des préoccupations. Et concernant la

compréhension des consignes, la majorité des enseignants trouvent que les consignes sont difficiles. Quant à la pertinence de leur évaluation lors des BAC blancs, la majorité des enseignants considèrent qu'elle est pertinente, mais une minorité exprime des réserves. En ce qui concerne les consignes de compréhension et de production écrite du BAC en français, les opinions sont partagées, avec certains enseignants qui les jugent pertinentes et d'autres moins convaincus. Enfin, pour obtenir de bons résultats certificatifs, les enseignants proposent diverses suggestions, telles que l'utilisation de consignes directes, de questions à choix multiples, la prise en compte des points de langue travaillés durant l'année, ou encore des consignes exigeant de la réflexion et de l'analyse. Ces résultats soulignent l'importance de clarifier les consignes et de diversifier les approches pour une évaluation plus efficace et représentative des compétences des élèves.

### **VII.2.L'analyse du contenu de la grille**

En étudiant les dix-huit sujets des épreuves de français collectés, nous avons identifié des problèmes à la fois au niveau de la forme et de la structure. Dans cette analyse, nous aborderons chaque point en fonction de chaque critère :

#### **VII.2.1.L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve**

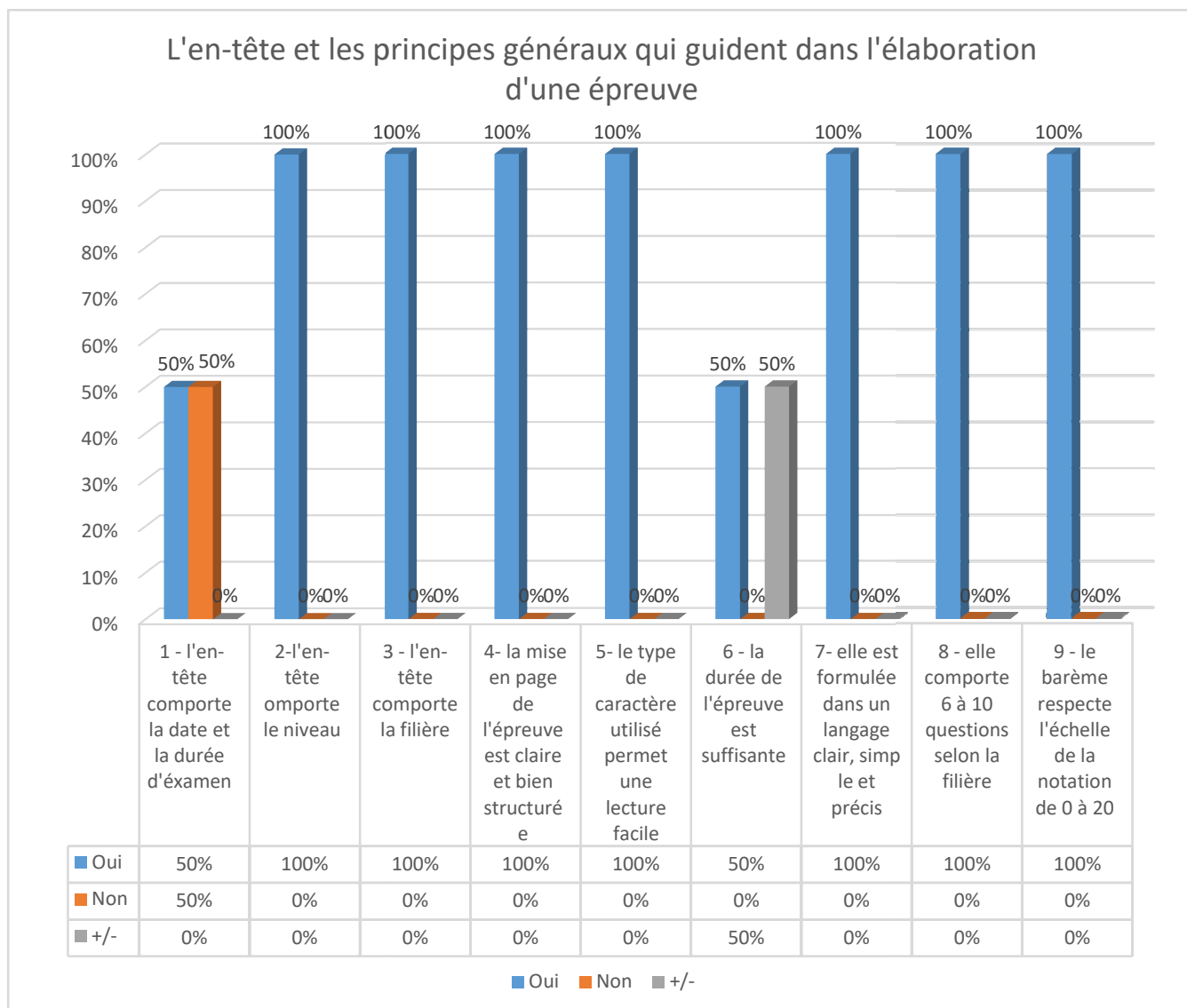
Selon le Guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC, les éléments requis dans une épreuve de baccalauréat sont les suivants : la date et la durée d'examen, le niveau, la filière, une mise en page claire et précise, un type de caractère lisible, une durée suffisante, un langage clair, simple et précis, elle doit comporter six à dix questions selon les filières, un barème noté de zéro à vingt. Lors de notre première analyse des sujets, nous avons constaté que la plupart des épreuves remplissent le premier critère en incluant les informations relatives à l'épreuve, à l'exception de quelques-unes qui ne mentionnent pas la durée de l'examen ou l'année scolaire. Cette lacune est présente dans tous les seconds sujets de l'examen.

Le tableau ci-dessous représente le comptage recueilli lors de notre analyse des sujets en ce qui concerne le premier critère :

Critère	Indicateur	Oui	Non	+/-
L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve	- L'en-tête comporte la date et la durée d'examen.	9	9	0
	- L'en-tête comporte le niveau.	18	0	0
	- L'en-tête comporte la filière.	18	0	0
	- La mise en page de l'épreuve est claire et bien structurée.	18	0	0
	- Le type de caractère utilisé permet une lecture facile.	18	0	0
	- La durée de l'épreuve est suffisante.	9	0	9
	- Elle est formulée dans un langage clair, simple et précis.	18	0	0
	- Elle comporte 6 à 10 questions selon les filières.	18	0	0
1-	Le barème respecte l'échelle de notation de 0 à 20.	18	0	0

**Tableau 15 : L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve**

Nous avons traduit les résultats obtenus dans l'histogramme suivant:



### Commentaire

Il ressort de l'examen du tableau et de l'histogramme ci-dessus que :

L'analyse des épreuves de BAC selon les critères mentionnés révèle plusieurs observations. Les résultats montrent une division équilibrée quant à l'inclusion de la date et de la durée de l'examen dans l'en-tête, avec des réponses réparties à parts égales entre "Oui" et "Non"(50% chacun). Cependant, tous les sujets ont répondu favorablement à l'inclusion du niveau (100% " Oui") et de la filière (100% " Oui") dans l'en-tête, ainsi qu'à la clarté et à la bonne structuration de la mise en page (100% " Oui"), à l'utilisation d'un type de caractère facilitant la lecture et à la formulation dans un langage clair et précis (100% " Oui"). En revanche, le résultat est partagé

concernant la durée de l'épreuve, avec 50% des épreuves où elle est suffisante et 50% où elle n'est pas mentionnée. Néanmoins, tous les sujets ont respecté le critère du nombre de questions selon la filière (100% " Oui") et ont été conformes au barème de notation sur une échelle de 0 à 20 (100% " Oui"). En conclusion, la majorité des critères évalués dans les épreuves de BAC analysées respectent les principes généraux qui guident leur élaboration. Cependant, la durée de l'épreuve semble être un point de divergence quant à sa suffisance.

### **II.2. 2.Le texte**

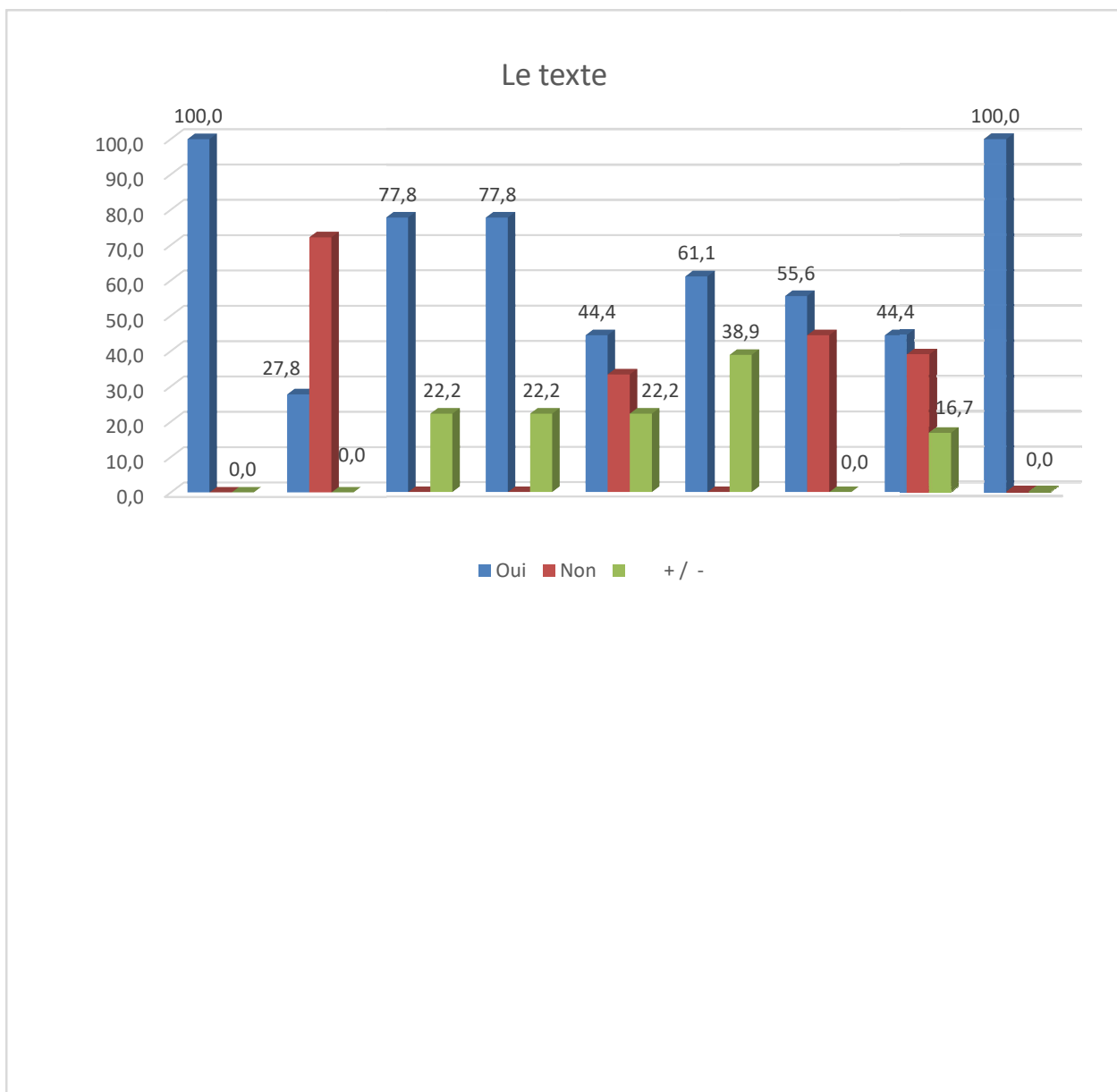
Le texte proposé pour l'épreuve répond à plusieurs critères :

- Il s'agit d'un texte inédit et authentique.
- Respectant la longueur recommandée (entre 15 et 20 lignes, en utilisant Times New Roman avec une police de caractère de taille 16).
- Il est en adéquation avec les thématiques et les discours étudiés au cours de la troisième année secondaire (3AS).
- Le texte est structuré en introduction, développement et conclusion.
- Il est accessible aux apprenants moyens, sans difficultés particulières pour les candidats.
- Les mots difficiles sont définis en bas de page, ce qui facilite la compréhension.
- Le thème abordé est attrayant, motivant et en lien avec l'actualité.
- Le texte respecte les valeurs nationales et internationales, sans contradiction.

Critère	Indicateur	Oui	Non	+/-
Le texte	- Le texte est inédit et authentique.	18	0	0
	- La longueur du texte proposé est conforme aux normes (entre 15 à 20 lignes, Times New Roman, caractère de police 16).	5	13	0
	- Il respecte la thématique et les discours étudiés au cours de la 3AS.	14	0	4
	- Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.	14	0	4
	- il est accessible aux apprenants moyens.	8	6	4
	- il peut être traité sans difficultés particulières par les candidats.	11	0	7
	- les sens des mots difficiles sont indiqués en bas de page.	10	8	0
	- le thème est attrayant, motivant et d'actualité.	8	7	3
	- il n'est pas en contradiction avec les valeurs nationales et/ou internationales.	18	0	0

**Tableau 16 : Le texte**

Les résultats obtenus se présentent ainsi :



**Commentaire**

Le tableau présente les résultats pour chaque indicateur évalué comme suit :

- Tous les textes analysés sont inédits et authentiques, et en accord avec les valeurs nationales et/ou internationales obtenant un taux de satisfaction de 100%.
- En ce qui concerne la conformité de la longueur du texte aux normes (entre 15 et 20 lignes, Times New Roman, caractère de police 16), seulement 27,8% des textes respectent ces critères, tandis que 72,2% ne les respectent pas.

- Pour le respect de la thématique et des discours étudiés au cours de la 3AS, 77,8% des textes sont conformes, tandis que 22,2% ne le sont pas.
- Les textes sont évalués quant à la présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Dans 77,8% des cas, ces éléments sont présents, tandis que dans 22,2% des cas, ils font défaut.
- Concernant l'accessibilité aux apprenants moyens, 44,4% des textes sont jugés accessibles, 33,3% sont considérés comme inaccessibles, et 22,2% sont indécis à ce sujet.
- 61,1% des textes peuvent être traités sans difficultés particulières par les candidats, tandis que 38,9% posent des difficultés.
- L'indication des sens des mots difficiles en bas de page est présente dans 55,6% des textes, mais absente dans 44,4% d'entre eux.
- En ce qui concerne l'attrait, la motivation et l'actualité du thème, 44,4% des textes sont considérés comme attrayants, 38,9% sont mitigés, et 16,7% ne sont pas attrayants.

En conclusion, les textes proposés présentent des caractéristiques positives telles que l'authenticité, le respect des valeurs nationales et/ou internationales, ainsi que l'inclusion d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Cependant, il y a des aspects à améliorer, notamment la conformité de la longueur du texte aux normes, son accessibilité aux apprenants moyens et l'indication des sens des mots difficiles.

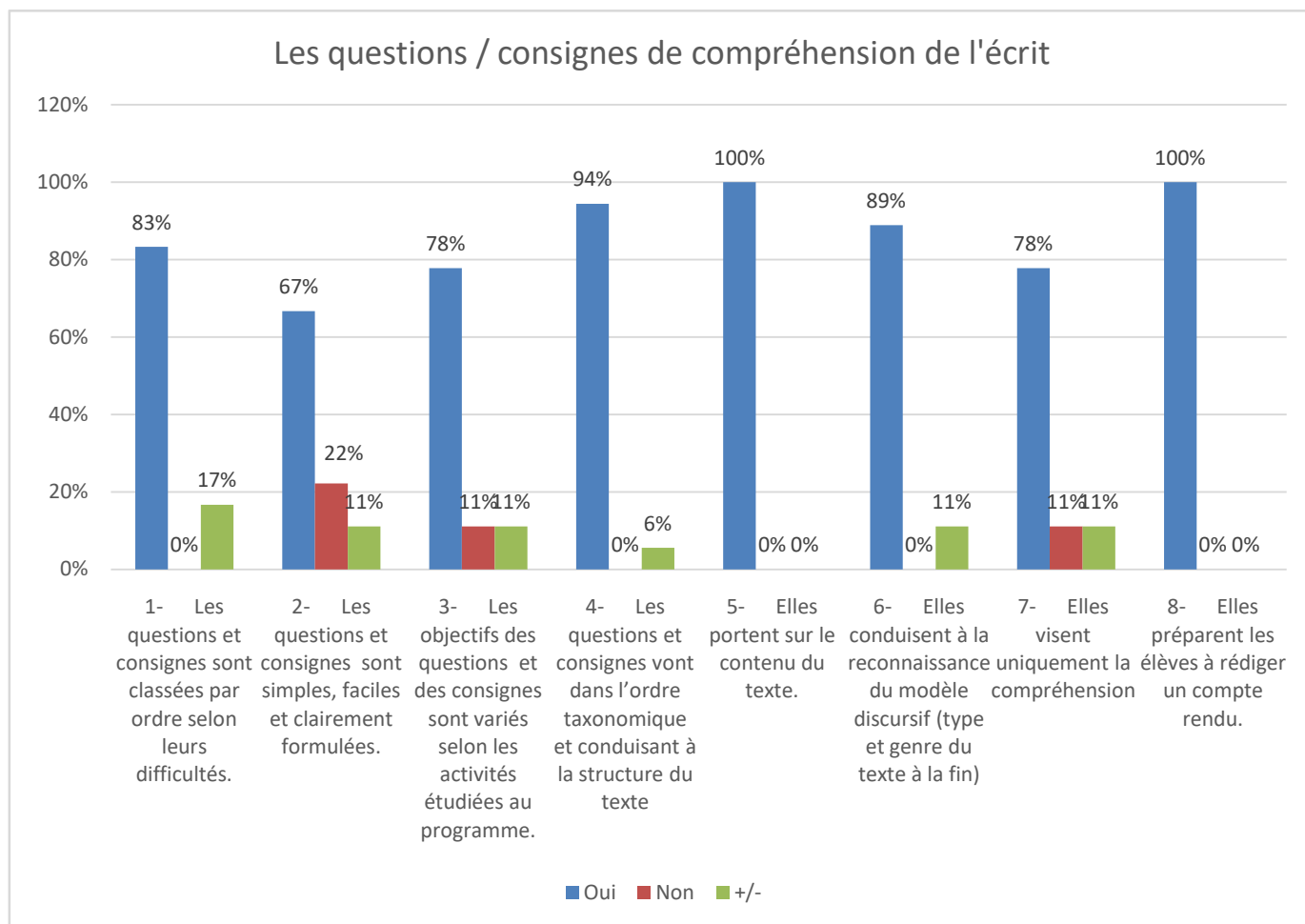
### **VII.2.3. Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit**

Dans cette section, nous examinons les questions et les consignes de compréhension du texte. Il est essentiel que la formulation de ces questions respecte les critères énoncés dans le guide méthodologique des épreuves du BAC, que nous avons repris dans la rubrique "Les questions / Les consignes de compréhension de l'écrit" de notre grille d'analyse. Voici le décompte des résultats obtenus :

Critère	Indicateur	Oui	Non	+/-
Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit	- Les questions et consignes sont classées par ordre selon leurs difficultés.	15	0	3
	- Les questions et consignes sont simples, faciles et clairement formulées.	12	4	2
	- Les objectifs des questions et des consignes sont variés selon les activités étudiées au programme.	14	2	2
	- Les questions et consignes vont dans l'ordre taxonomique et conduisant à la structure du texte	17	0	1
	- Elles portent sur le contenu du texte.	18	0	0
	- Elles conduisent à la reconnaissance du modèle discursif (type et genre du texte à la fin)	16	0	2
	- Elles visent uniquement la compréhension	14	2	2
	- Elles préparent les élèves à rédiger un compte rendu.	18	0	0

**Tableau 17 : Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit**

Nous avons transposé les résultats dans l'histogramme suivant:



### Commentaire

Les résultats du tableau indiquent ce qui suit :

Les questions et consignes sont classées par ordre selon leurs difficultés : 83% des évaluations ont répondu positivement à cet indicateur, ce qui montre un bon respect de cette pratique. Aucune évaluation n'a répondu négativement, mais il y a eu 17% d'évaluations incertaines.

Les questions et consignes sont simples, faciles et clairement formulées : 67% des évaluations ont répondu positivement, indiquant que la majorité des questions et consignes répondent à ces critères. Cependant, 22% des évaluations ont répondu négativement, ce qui suggère que certaines questions peuvent être plus complexes ou mal formulées. Il y a également eu 11% d'évaluations incertaines.

Les objectifs des questions et des consignes sont variés selon les activités étudiées au programme : 78% des évaluations ont répondu positivement, ce qui suggère une diversité dans les objectifs des questions et consignes en fonction des activités étudiées. 11% des évaluations ont répondu négativement et 11% ont été incertaines.

Les questions et consignes vont dans l'ordre taxonomique et conduisent à la structure du texte : 94% des évaluations ont répondu positivement, indiquant que la plupart des questions suivent un ordre taxonomique approprié et aident à comprendre la structure du texte. Aucune évaluation n'a répondu négativement, mais il y a eu 6% d'évaluations incertaines.

Les questions et consignes portent sur le contenu du texte : 100% des évaluations ont répondu positivement, ce qui signifie que toutes les questions et consignes abordent le contenu du texte de manière adéquate.

Les questions et consignes conduisent à la reconnaissance du modèle discursif : 89% des évaluations ont répondu positivement, indiquant que la plupart des questions aident à identifier le modèle discursif, le type et le genre du texte. Aucune évaluation n'a répondu négativement, mais il y a eu 11% d'évaluations incertaines.

Les questions et consignes visent uniquement la compréhension : 78% des évaluations ont répondu positivement, ce qui suggère que la plupart des questions ont pour objectif principal de tester la compréhension. 11% des évaluations ont répondu négativement et 11% ont été incertaines.

Les questions et consignes préparent les élèves à rédiger un compte rendu : 100% des évaluations ont répondu positivement, indiquant que toutes les questions et consignes aident à préparer les élèves à rédiger un compte rendu.

Dans l'ensemble, les résultats montrent un bon respect des critères établis pour la formulation des questions et consignes, avec quelques incertitudes et quelques points à améliorer.

### VII.2.4. La production écrite : Technique d'expression (Le compte rendu)

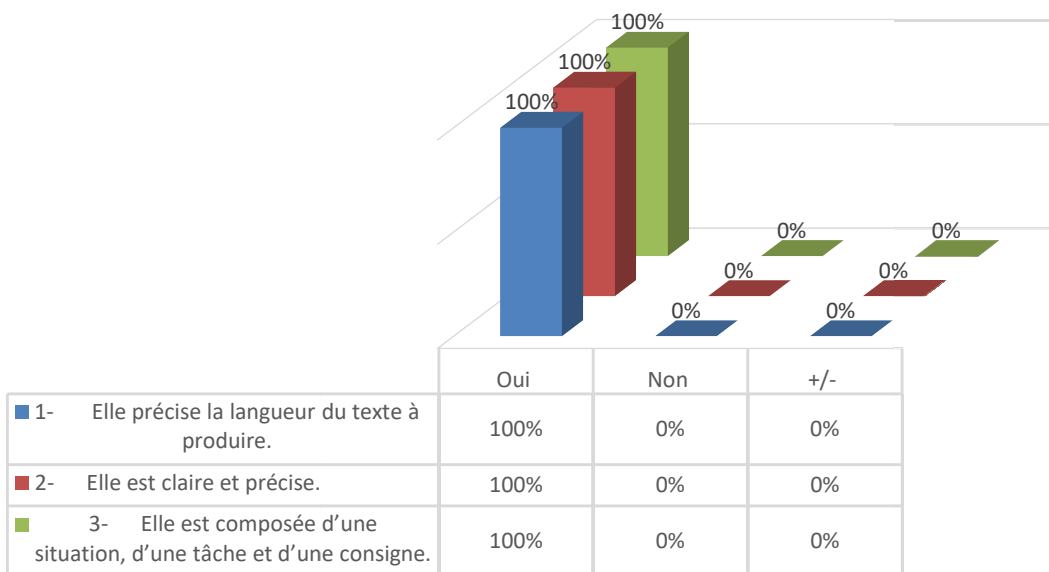
Dans la seconde partie du questionnaire, nous évaluons la compétence de production écrite, c'est-à-dire la capacité à écrire. Il est essentiel que la situation d'intégration soit précise et sans ambiguïté, et que la tâche à accomplir soit claire. Ces critères sont présentés dans la rubrique « La production écrite : Technique d'expression (Le compte rendu) » de notre grille d'évaluation.

Critère	Indicateur	Oui	Non	+/-
La production écrite : Technique d'expression le compte rendu	- Elle précise la longueur du texte à produire.	18	0	0
	- Elle est claire et précise.	18	0	0
	- Elle est composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne.	18	0	0

**Tableau 18 : La production écrite : Technique d'expression le compte rendu**

Nous avons représenté les résultats dans l'histogramme ci-dessous pour une meilleure visualisation.

La production écrite : techniques d'expression ( le compte rendu)



- 1- Elle précise la longueur du texte à produire.
- 2- Elle est claire et précise.
- 3- Elle est composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne.

**Commentaire**

Les résultats de l'analyse montrent que les indicateurs liés à la formulation de la consigne de production écrite ont tous été évalués positivement à 100%, ce qui indique une bonne qualité et une bonne précision dans la formulation de cette partie du questionnaire.

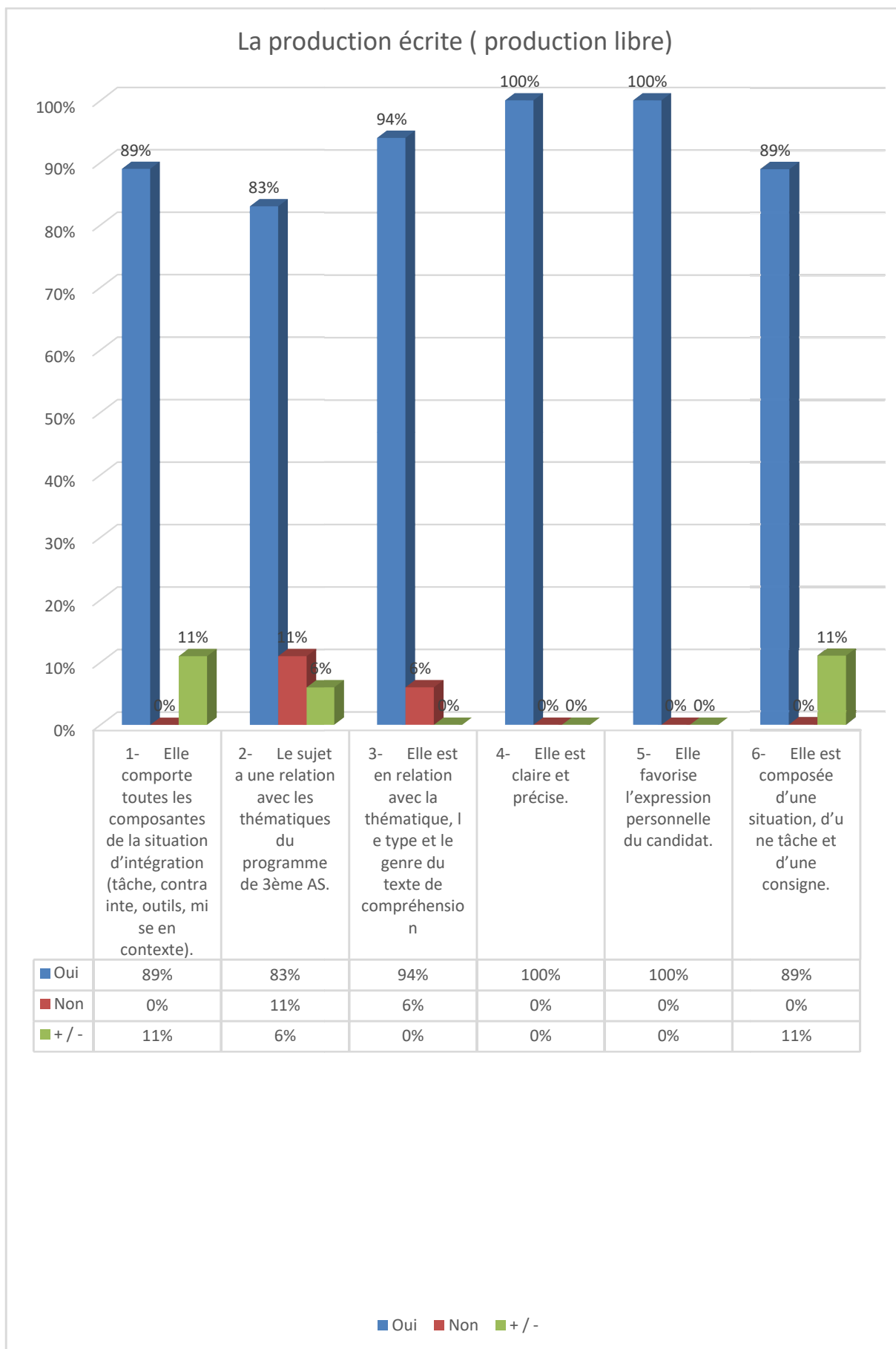
### VII.2.5. La production écrite : Production libre

La production écrite libre est évaluée en fonction de plusieurs critères que nous avons mentionnés dans le tableau suivant :

Critère	Indicateur	Oui	Non	+ / -
La production écrite : Production libre	- Elle comporte toutes les composantes de la situation d'intégration (tâche, contrainte, outils, mise en contexte).	16	0	2
	- Le sujet a une relation avec les thématiques du programme de 3 <sup>ème</sup> AS.	15	2	1
	- Elle est en relation avec la thématique, le type et le genre du texte de compréhension	17	1	0
	- Elle est claire et précise.	18	0	0
	- Elle favorise l'expression personnelle du candidat.	18	0	0
	- Elle est composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne.	16	0	2

**Tableau 19 : La production écrite : Production libre**

Le graphique suivant illustre l'interprétation de ces données :



**Commentaire**

L'analyse du tableau révèle les résultats suivants. La majorité des productions évaluées remplissent toutes les composantes nécessaires de la situation d'intégration, avec un taux de satisfaction de 89% et aucune réponse négative, bien que 11% des réponses soient incertaines. Les sujets abordent généralement les thématiques du programme de 3ème AS, avec un taux de satisfaction de 83%, mais 11% des réponses sont négatives et 6% incertaines. Les productions sont en relation appropriée avec la thématique, le type et le genre du texte de compréhension, obtenant un taux de satisfaction de 94%, avec seulement 6% de réponses négatives. Toutes les productions sont considérées comme claires et précises, avec un taux de satisfaction de 100% et aucune réponse négative. De même, elles favorisent l'expression personnelle des candidats à 100%, sans aucune réponse négative. La plupart des productions respectent la structure requise, composée d'une situation, d'une tâche et d'une consigne, avec un taux de satisfaction de 89%. Cependant, 11% des réponses sont incertaines. Globalement, les résultats de l'analyse démontrent un respect satisfaisant des critères évalués, avec des pourcentages élevés de réponses positives. Quelques incertitudes ont été relevées dans certains cas spécifiques.

**VII.3.Vérification des hypothèses**

GUIMFAC, M. considère que

*« L'hypothèse de recherche est une préoccupation à vérifier, c'est-à-dire un point de vue anticipé formulé à la forme affirmative ou interrogative que le chercheur se propose de confirmer ou d'infirmer par une observation ou une démonstration » (2007 : 204).*

La vérification des hypothèses constitue une étape essentielle dans la recherche académique, permettant d'évaluer la validité des propositions théoriques avancées. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons formulé trois hypothèses distinctes afin d'explorer et d'approfondir notre compréhension d'un domaine spécifique. Chacune de ces hypothèses repose sur des fondements théoriques solides et vise à répondre à des questions de recherche cruciales.

Dans cette section, nous présenterons ces trois hypothèses en détail, en fournissant une justification théorique solide pour chacune d'entre elles et en exposant la méthodologie de recherche adoptée pour les vérifier. Les résultats de cette vérification permettront de mieux comprendre l'évaluation certificative et la formulation des consignes dans les épreuves de baccalauréat et d'apporter de nouvelles perspectives significatives à la communauté scientifique. Sans plus tarder, examinons donc ces hypothèses et les étapes entreprises pour les soumettre à une évaluation rigoureuse.

Pour vérifier la première hypothèse de cette étude, qui repose sur l'idée que les consignes utilisées dans les épreuves de français au baccalauréat ne sont pas pertinentes, nous avons mis en place une méthodologie de recherche quantitative en basant sur un questionnaire destiné aux enseignants de 3AS. Cette approche nous a permis de collecter des données objectives et mesurables afin d'analyser les consignes utilisées dans les épreuves de français au baccalauréat. En utilisant des enquêtes en ligne, nous avons obtenu un échantillon représentatif de 17 réponses à notre questionnaire. Les participants ont répondu à une série de questions spécifiquement conçues pour mesurer les variables clés de notre hypothèse. Une fois les données recueillies, nous avons effectué des analyses statistiques avancées, afin de déterminer la relation ou l'impact entre les variables. Les résultats obtenus nous permettront de valider notre première hypothèse, et cette vérification confirmée sur la pertinence des consignes utilisées dans les épreuves de français au baccalauréat met en lumière la nécessité de réformer les consignes, d'aligner les attentes sur les objectifs pédagogiques, d'impacter l'enseignement et d'améliorer l'évaluation globale des apprenants. Ces implications, conduiraient à une meilleure préparation de ces derniers à une évaluation plus juste et à une plus grande adéquation entre l'enseignement et les attentes des examens.

La deuxième hypothèse de cette étude postulait que les enseignants se représentaient leur évaluation comme étant pertinente. Cependant, les résultats de notre recherche ont infirmé cette hypothèse, révélant des perspectives différentes. Pour

vérifier cette hypothèse, nous avons utilisé le questionnaire qui nous a fourni des données quantitatives et une grille d'analyse des épreuves du bac pour compléter l'analyse. Les enseignants participant à l'étude ont été invités à exprimer leurs opinions sur la pertinence de leur évaluation, en mettant l'accent sur les critères, les méthodes et les objectifs évalués. Les résultats ont révélé que la perception de la pertinence de l'évaluation variait considérablement parmi les enseignants. Certains remettaient en question la validité des critères et des méthodes utilisées, tandis que d'autres exprimaient une satisfaction et une confiance élevées dans leur approche d'évaluation. Ces résultats suggèrent une diversité de points de vue parmi les enseignants concernant la pertinence de leur évaluation. De plus, l'analyse des épreuves du bac à l'aide de la grille d'analyse a également mis en évidence des lacunes dans les consignes, renforçant ainsi la confirmation de cette hypothèse. Par conséquent, il est essentiel de prendre en compte ces perspectives différentes dans le développement de pratiques d'évaluation plus efficaces et mieux alignées sur les objectifs pédagogiques. Ces résultats fournissent des informations précieuses pour les formateurs d'enseignants et les responsables de l'éducation afin de promouvoir une réflexion critique sur les pratiques d'évaluation et d'encourager des discussions constructives sur la pertinence de l'évaluation en classe.

Selon la troisième et la dernière hypothèse « Il serait possible que l'évaluation doive répondre à des critères et à des typologies », Cette hypothèse a été confirmée en utilisant la grille d'analyse et les résultats du questionnaire. Les enseignants ont signalé l'utilisation de critères spécifiques tels que la compréhension, la clarté de l'expression, la structure, la pertinence des idées, etc., pour évaluer les travaux des élèves. Ils ont également identifié diverses typologies d'évaluation, telles que les évaluations formatives, sommatives, orales, écrites, etc. Ces résultats indiquent que les enseignants tiennent compte des critères et des typologies spécifiques dans leur processus d'évaluation, confirmant ainsi l'hypothèse.

En résumé, la vérification de nos hypothèses à l'aide du questionnaire destiné aux enseignants et de la grille d'analyse nous a permis de confirmer la première et la troisième hypothèse, tandis que la deuxième hypothèse a été infirmée. Ces résultats fournissent des informations précieuses sur les consignes d'évaluation, la perception des enseignants et l'importance des critères et des typologies dans le processus d'évaluation. Ils peuvent servir de base pour des réflexions et des actions visant à améliorer les consignes, les pratiques d'évaluation et l'alignement avec les objectifs pédagogiques.

## Conclusion

---

## Conclusion

---

### Conclusion

L'évaluation représente une tâche de première importance au sein des pratiques pédagogiques déployées par les enseignants tout au long du processus d'apprentissage. Elle se focalise sur les exigences formulées par l'enseignant en termes de réalisations attendues. Notre mémoire consacré à l'évaluation certificative et à la typologie des consignes dans les épreuves de français du baccalauréat a permis d'approfondir notre compréhension de l'importance de ces éléments dans le processus d'évaluation. Nous avons examiné en détail les pratiques d'évaluation existantes, en mettant particulièrement l'accent sur les consignes fournies aux candidats lors des épreuves de français du baccalauréat.

Il convient de souligner en premier lieu que l'objectif principal de ce travail était de mettre en évidence la conception des sujets d'examen de français en relation avec la typologie proposée par ZAKHARTCHOUK, J-M. (2000). Nous avons entrepris cette étude afin de répondre aux interrogations qui nous animaient et qui sont les suivantes :

- Comment les consignes sont-elles construites par les concepteurs des épreuves de français au bac ?
- Comment les enseignants du secondaire se représentent-ils l'évaluation des apprentissages en 3AS et au baccalauréat ?
- Quelle évaluation serait pertinente pour mener l'apprenant à réussir l'épreuve de français au baccalauréat ?

Au cours de notre recherche, nous avons analysé en profondeur les sujets d'examen de français et les consignes qui les accompagnent. Nous avons examiné les représentations des enseignants quant à l'évaluation des apprentissages et nous avons cherché à déterminer les meilleures approches pour garantir une évaluation pertinente en vue de la réussite des apprenants au baccalauréat.

Nos résultats ont révélé que la construction des consignes par les concepteurs des épreuves de français joue un rôle crucial dans l'évaluation des apprenants. Les

## Conclusion

---

enseignants du secondaire ont également exprimé différentes perspectives sur l'évaluation des apprentissages, soulignant ainsi la diversité des approches et des pratiques. De plus, nous avons identifié des critères essentiels pour une évaluation pertinente qui prépare efficacement les apprenants à réussir l'épreuve de français au baccalauréat.

Cette étude a permis de mettre en lumière l'importance de la conception des sujets d'examen et des consignes dans le processus d'évaluation des apprenants en français au baccalauréat. Nous espérons que nos résultats et nos recommandations pourront contribuer à l'amélioration des pratiques d'évaluation, en favorisant des consignes claires, des approches pédagogiques adaptées et une préparation adéquate des apprenants, afin de maximiser leurs chances de réussite lors de l'épreuve de français au baccalauréat.

Nos résultats et analyses nous permettent de formuler quelques propositions didactiques pour améliorer la conception des sujets d'examen de français et les pratiques d'évaluation comme : sensibiliser les concepteurs des épreuves de français au baccalauréat à l'importance des consignes claires et précises ; encourager la collaboration entre les concepteurs d'épreuves et les enseignants du secondaire pour une meilleure adéquation entre les attentes et la réalité de la salle de classe ; développer des ressources pédagogiques pour les enseignants, incluant des exemples de consignes bien construites ; promouvoir des pratiques d'évaluation formative tout au long de l'année ; et encourager l'utilisation de la typologie des consignes de ZAKHARTCHOUK, J-M. (2000).

En mettant en œuvre ces propositions didactiques, nous espérons contribuer à une meilleure préparation des apprenants à l'épreuve de français du baccalauréat, en veillant à ce que les consignes soient claires, les évaluations pertinentes et les attentes harmonisées entre les concepteurs d'épreuves et les enseignants du secondaire.

## Références bibliographiques

---

## Références Bibliographiques

---

### Ouvrages

- BELAIR, L.-M. (1999). *L'évaluation dans l'école: Nouvelles pratiques*. Paris: ESF.
- BLANCPAIN.M, & REBOULET, A. (1967). *Une Langue .Le Français Aujourd'hui dans Le Monde*. Hachette.
- COMBES, N. J.-P. (2003). *L'erreur et son traitement dans l'apprentissage des langues*. Le français dans le monde:applications et recherches.
- CUQ, J.-P. e. (2005 rééd 2017). *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. France: Presses universitaire de Grenoble.
- GAGNE, N. (2014). *La correction des erreurs en français langue étrangère: un acte didactique complexe*. Éducation et francophonie.
- HADJI, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. paris: ESF.
- LOUBET DEL BAYLE, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris-Montréal: L'Harmattan.
- LOZANO, C. &. (2018). *Les erreurs de prononciation en français langue étrangère: quelles attitudes adopter?* Le français dans le monde:Recherches et applications.
- LUSSIER, D. (1992). *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- MEYER, G. (2007). *Évaluer, Pourquoi ? Comment ?* Paris: Hachette.
- N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris: L'Harmattan .
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant:Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

## Références Bibliographiques

---

- PUREN, C. (2006). *Comment corriger les erreurs en langue étrangère: Études de Linguistique Appliquée*.
- TAGLIANTE, C. (1998). *L'évaluation*. Paris: Michèle Grandmangin
- TALEB IBRAHIMI, K. (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s)*. Alger: EL Hikma.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2006). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP L'académie d'Amiens.
- ZEMOULI, H. (2022). *Les pratiques enseignantes d'évaluation. De la correction des contenus à l'évaluation des compétences*. Dar Samar Editions.

### Dictionnaire

- REUTER, Y., & all. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 105. Bruxelles: De Boeck.
- PIERRE, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Edition Ophrys.
- PIERRE, J. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. 90. Paris: CLE International.
- Le ROBERT Quotidien : *Dictionnaire pratique de la langue française*. (1996). Paris: Edition Le ROBERT.
- *Dictionnaire Larousse*. (2008). Algérie: Edition Larousse.
- *Le petit Robert*. (1985). Edition Le ROBERT.

### Thèses

- ZABOOT, T. (1989,). *un code Switching algérien : la parler de Tizi-ouzou. thèse de doctorat*, 91. université de la Sorbonne.

## Références Bibliographiques

---

- ADIB, Y. (2013). L'évaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Etrangère en module de Technique d'Expression Ecrite et Orale en 1ère année Universitaire. *Thèse de doctorat* . Université d'Oran.
- ZEMOULI, H. (2012). Analyse des consignes utilisées en compréhension de l'écrit dans les manuels scolaires de français. Le cas de la 4ème. *Thèse de doctorat* . Ecole normale supérieure de Bouzaréah-Cheikh Mubarak Ben Mohamed Brahim el Mili.
- BENYAHIA, T. (2019). Le système d'évaluation comme dispositif cumulatif des connaissances dans la formation des enseignants du FLE : Des pratiques évaluatives conscientes à un enseignement /apprentissage efficient Cas de la 2ème Année Secondaire . *Thèse de doctorat* . UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA.

### Articles

- DEKETEL, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée* , 25 à 37.
- TIMPERLEY, H., & HATTIE, J. (2007). The power of feedback. *Educational Research* , 81-112.
- ACHOUCHE, M. (1981). La situation socio-linguistique en Algérie. *Langues et Migrations* . , 39-49.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* , 61-81.

### Textes officiels

- Rapport de la commission de la réforme 2000.

Annexe-corpus

---

Sujets de baccalauréat

---



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية



الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

الشعبة: لغات أجنبية

دورة: 2020

المدة: 03 ما و 30 د

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

على المرشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:

الموضوع الأول

## Les notes, l'outil indispensable de l'enseignant

La note est la mesure d'une compétence. Elle n'a pas pour seule vocation de « juger » un élève ni même de les comparer. Les notes nous permettent, à nous enseignants, de savoir ce qui a été compris ou non et de mettre en place des exercices de remédiation qui permettront à chaque élève d'acquérir des compétences nécessaires à leur réussite scolaire.

Les classes sont surchargées, sans notation il me serait difficile voire impossible de mesurer le degré de compréhension de chacun. Comment pourrais-je garantir un suivi équitable, un enseignement adapté à chacun de mes élèves sans prendre en compte les acquis des uns et les difficultés des autres. La notation me permet d'individualiser au maximum mon enseignement.

« La note décourage les élèves faibles » qui « deviennent moins capables d'apprendre parce qu'ils se sentent incompetents » : faux ! Pas si elle est argumentée et que l'enseignant apporte les outils nécessaires à l'élève pour qu'il surmonte ses difficultés.

Il ne faut pas oublier que l'objectif premier de notre métier est la réussite de tous nos élèves. Quelle fierté de voir qu'ils apprennent avec plaisir et qu'ils progressent ! Il faut donc arrêter de penser que les enseignants « aiment » donner de mauvaises notes pour « casser » les élèves !

Mais la note est-elle vraiment le problème ? Supprimer la notation n'est-il pas un moyen de « cacher » un problème plus profond sur le fonctionnement de notre système éducatif ?

N'y aurait-il pas moins d'échec scolaire si les enseignants étaient mieux formés et mieux préparés à la réalité du terrain ? N'y aurait-il pas moins d'échec scolaire si les élèves qui n'ont pas acquis la majorité des compétences en fin d'année étaient maintenus au même niveau l'année suivante ? [...]

Le problème est-il la notation ou ce qu'elle reflète ?

Anne-Sophie Dervaux (professeur des écoles)

<https://ledrenche.ouest-france.fr/faut-il-supprimer-les-notes-lecole/> 29/01/2015

## QUESTIONS

### I. Compréhension de l'écrit : (12 points)

1. L'auteur de ce texte est :

- Une enseignante.
- Une inspectrice.
- Une écrivaine.

(Recopiez la bonne réponse)

2. « Le problème est-il la notation ou ce qu'elle reflète ? ». Par cette phrase, l'auteur veut dire :

- Le problème est la notation et non ce qu'elle reflète.
- Le problème n'est pas la notation mais ce qu'elle reflète.

(Recopiez la bonne réponse)



اختبار في مادة: اللغة الفرنسية \ الشعبة: لغات أجنبية \ بكالوريا 2020

3. Relevez dans le texte deux (2) termes et deux (2) expressions qui renvoient au champ lexical de « la réussite ».

4. Soit les expressions suivantes :

démoralisation des plus faibles / évaluation des apprentissages / outil de sanction / handicap à l'apprentissage / facteur de réussite / enseignement adapté

➤ Classez-les selon qu'elles renvoient à :

- Pour la note : .....
- Contre la note : .....

5. « Le redoublement est autorisé pour garantir l'acquisition des compétences nécessaires ».

➤ Trouvez dans le texte la phrase qui reprend la même idée.

6. À « qui » ou à « quoi » renvoient les pronoms soulignés dans les énoncés ci-dessous ?

- « ... nécessaires à leur réussite ... » (1<sup>er</sup> §) → « Leur » renvoie à : .....
- « Sans notation il me serait difficile... » (2<sup>ème</sup> §) → « Me » renvoie à : .....
- « ... faux ! Pas si elle est argumentée » (3<sup>ème</sup> §) → « Elle » renvoie à : .....

7. « D'après l'auteur, les enseignants sont satisfaits de voir leurs élèves réussir ».

➤ Recopiez à partir du texte la phrase qui le montre.

8. « N'y aurait-il pas moins d'échec scolaire si les enseignants étaient mieux formés et mieux préparés à la réalité du terrain ? ».

➤ Dans cette phrase, Le conditionnel exprime :

- Un regret
- Une certitude
- Une éventualité

(Recopiez la bonne réponse)

9. « Beaucoup de personnes pensent que la suppression des notes à l'école peut avoir un impact positif sur la réussite scolaire ». Qu'en pensez-vous ?

➤ Développez, en trois lignes, votre point de vue en le justifiant à l'aide d'arguments.

### II. Production écrite : (08 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix.

Sujet 1 :

À l'occasion de la journée du savoir (16 avril), vous participez à une conférence portant sur l'échec scolaire organisée par votre lycée. Ce texte vous plaît. Rédigez (en une dizaine de lignes) son compte rendu critique que vous lirez devant vos camarades.

Sujet 2 :

Certains parents veulent davantage de devoirs à la maison, d'autres en veulent moins. En tant que représentant des élèves dans votre lycée, rédigez un texte (d'une quinzaine de lignes) dans lequel vous exprimez votre point de vue en le justifiant à l'aide d'arguments illustrés. Votre texte sera publié sur la page Facebook de votre établissement.

انتهى الموضوع الأول

الاجبار في مادة: اللغة الفرنسية \ الشعبة: لغات أجنبية \ بكالوريا 2020

## الموضوع الثاني

### La mort du colonel Amirouche

*Hamou Amirouche, né en 1937, était le secrétaire particulier du colonel Amirouche Aï Hamouda en 1956. Dans ce récit, l'auteur relate de hauts faits de guerre à la fois tragiques et exaltants.*

Quand on est en guerre, on s'attend toujours à la mort qui est notre compagne permanente et qui nous suit comme notre ombre. Il était excessivement rare en 1958 de rencontrer un maquisard de 1954 ou même de 1955. L'espérance de vie d'un moudjahed, je le répète, excédait rarement deux ans.

Mais je ne sus pourquoi, on imaginait le colonel Amirouche si invulnérable, si indestructible que l'on se refusait à envisager comme inéluctable cette nouvelle qui vint nous frapper au cœur comme un coup de poignard : la mort de Si Amirouche le 28 mars 1959.

L'armée française avait annoncé maintes fois auparavant avoir abattu le colonel Amirouche. Aussi m'empressai-je d'acheter le journal et là, je manquai de défaillir. La photo, publiée en première page, était bien celle du corps de Si Amirouche si reconnaissable à ses yeux grands ouverts, toujours aussi farouches, à sa moustache noire et surtout à cette incisive cassée qui lui conférait son air féroce.

Soudain, je n'avais plus envie d'aller au lycée ni d'étudier, l'avenir de l'Algérie m'était tout d'un coup totalement indifférent. Aussi, me mis-je à déambuler sans but dans les rues de Tunis. Je tombai en arrêt devant une salle de cinéma où l'on jouait « Viva Zapata ». Je savais par notre professeur de français [...] que « Viva Zapata » était l'histoire d'un célèbre paysan-révolutionnaire mexicain dont la lutte et la cause étaient un peu celles de Si Amirouche.

Mais en pénétrant dans la salle, j'étais loin de m'attendre à l'effet extraordinairement sédatif que le film allait provoquer sur moi. Lorsque Zapata fut tué criblé de balles dans un piège bien monté dans des circonstances identiques à celles de la mort de Si Amirouche, aux pleurs des paysans mexicains répondit un compagnon de Zapata : « Non, Zapata n'est pas mort. On ne peut pas tuer Zapata. Zapata, ce sont ces montagnes éternelles et fières, c'est cette terre arrosée de son sang, Zapata est en chacun de nous où il vivra pour toujours ». [...]

Le colonel Amirouche est mort, mais personne ne peut tuer sa mémoire ou son exemple.

HAMOU AMIROUCHE  
AKFADOU, *Un an avec le colonel Amirouche*,  
pp 265-273, Casbah Editions 2013

### QUESTIONS

#### I. Compréhension de l'écrit : (12points)

- Selon le narrateur, les moudjahidine ne vivaient pas longtemps durant la guerre de libération nationale.
  - Relevez du texte une phrase qui le montre.
- « ... on imaginait le colonel Si Amirouche si invulnérable ... ».
  - Cet énoncé signifie :
    - on imaginait le colonel Si Amirouche si puissant.
    - on imaginait le colonel Si Amirouche si fragile.
    - on imaginait le colonel Si Amirouche si invincible.

(Recopiez la bonne réponse)

الاجبار في مادة: اللغة الفرنسية \ الشعبة: لغات أجنبية \ بكالوريا 2020

#### 3. Répondez par « vrai » ou « faux » :

- Le journal a confirmé la mort du colonel Si Amirouche.
- Le colonel Si Amirouche est mort dans un piège.
- Le cadavre du colonel Si Amirouche est méconnaissable après sa mort.
- Zapata est mort dans les mémoires.

#### 4. Dans le texte, l'auteur évoque des points communs entre Si Amirouche et Zapata.

➤ Citez-en trois.

#### 5. Soit les expressions suivantes :

*manquer de défaillir / totalement indifférent / déambuler sans but / l'effet extraordinairement sédatif / aucune envie d'étudier*

➤ Classez-les selon les effets produits sur le narrateur :

- Après l'annonce de la mort du colonel Si Amirouche : .....
- Après avoir regardé le film : .....

#### 6. À « qui » ou à « quoi » renvoient les pronoms soulignés ?

- « ... que l'on se refusait à envisager ... » (2<sup>ème</sup> §) → « On » renvoie à : .....
- « Je savais par notre professeur de français » (4<sup>ème</sup> §) → « Je » renvoie à : .....
- « ... étaient un peu celles de Si Amirouche ... » (4<sup>ème</sup> §) → « Celles » renvoie à : .....

#### 7. Réécrivez l'énoncé ci-dessous en le complétant par les mots suivants, donnés dans le désordre :

*figure / mort / immortelle / vivant / bouleversé.*

« L'annonce de la ..... du colonel Si Amirouche a ..... le narrateur parce que cette grande ..... de la révolution algérienne lui semblait ..... Tout comme Zapata, Si Amirouche demeure à jamais ..... dans la mémoire de son peuple ».

#### 8. Dites, en une phrase, quelle est l'intention communicative de l'auteur.

#### 9. « Le colonel Si Amirouche est mort, mais personne ne peut tuer sa mémoire ou son exemple ».

- Plus de 60 ans après sa mort, dites, en deux à trois lignes, pourquoi la mémoire de Si Amirouche est toujours vivante dans les cœurs des Algériens.

### II. Production écrite : (08 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix.

#### Sujet 1 :

A l'occasion de la journée du « Chahid », votre lycée organise une exposition. Ce texte vous plaît. Rédigez (en une dizaine de lignes) son compte rendu critique que vous partagerez avec vos camarades.

#### Sujet 2 :

A l'occasion de la commémoration du 1<sup>er</sup> Novembre 1954, votre professeur de français vous charge de préparer un exposé sur les sacrifices de nos vaillants combattants. Rédigez un texte (d'une quinzaine de lignes) à l'intention de vos camarades pour faire connaître l'un des héros de la guerre.

انتهى الموضوع الثاني

⊗

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية



الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

الشعبة: آداب وفلسفة

دورة: 2021

المدة: 02 سا و 30 د

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:

## الموضوع الأول

Téméraire et résolument décidée à jouer un rôle effectif dans cette page d'Histoire qui est en train de s'écrire avec le sang des martyrs, Malika Gaïd attendra patiemment que son heure de gloire arrive.

Alors qu'elle travaille comme infirmière à Guenzet, Malika se met au service de la population avec beaucoup de dévouement et d'altruisme mais elle ne perd pas de vue son objectif de rejoindre le maquis. Pour elle, ce n'est qu'une question de temps.

En 1956, les moudjahidine investissent la région de Guenzet (...). C'est à ce moment que le colonel Amirouche conseille à Malika de monter au maquis, elle qui s'était déjà fait remarquer auprès des autorités coloniales en détournant des médicaments de la structure de santé dans laquelle elle travaillait au profit des moudjahidine. Si elle n'hésite pas à rallier le front, elle émet tout de même une condition, à savoir « ne pas se limiter au seul rôle de simple infirmière : avoir sa tenue militaire et son arme de guerre », confiera à ce sujet son frère Tahar.

Au front, Malika Gaïd jouit du respect des moudjahidine mais aussi de ses supérieurs hiérarchiques. Ces derniers l'autorisent en août 1956 à assister au Congrès de la Soummam, en tant qu'infirmière des participants. Un privilège qui ne sera accordé à aucune autre femme.

A peine un an plus tard, le 28 juin 1957, elle tombe au champ d'honneur, les armes à la main. Alors qu'elle se trouvait près du hameau d'Iwaqouren, sur le versant sud du Djurdjura, où était installée une unité d'infirmerie de l'ALN, Malika est, en effet, repérée par les paras du sinistre Bigeard, auxquels elle oppose une résistance farouche. Une fois à court de munitions, elle sait que, désormais, son destin est scellé, elle crie alors « Tahia El Djazaïr », comme un ultime désir de défier ses adversaires. A sa capture, elle administre à un harki une gifle magistrale et ce dernier n'hésitera pas à lui tirer dessus, lâchement, à bout portant, trois balles à l'abdomen et deux à la poitrine.

A la mort de Malika Gaïd, le colonel Amirouche adresse une lettre à sa famille dans laquelle il lui témoigne de sa bravoure et de son courage mais surtout de son engagement jusqu'à son dernier souffle pour la cause nationale.

Hassina Amrouni, *Mémoria*, n°58, septembre-octobre 2017, pp. 77 et 78.

**Téméraire** : Très courageuse.

**Altruisme** : Le fait d'aimer son prochain ou de rendre service.

**Privilège** : Droit, avantage particulier accordé à une seule personne.

⊗

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية / الشعبة: آداب وفلسفة / بكالوريا 2021

## QUESTIONS

### I. COMPREHENSION : (13 points)

1. Le sujet principal de ce texte est :

- La bataille menée par le colonel Amirouche.
- La tenue du Congrès de la Soummam.
- L'engagement d'une combattante algérienne pour la cause nationale.

Recopiez la bonne proposition.

2. Quelle est la raison pour laquelle le colonel Amirouche conseille à Malika Gaïd de rejoindre le maquis ?

3. Recopiez les propositions ci-dessous, puis répondez par Vrai ou Faux :

- Malika Gaïd veut devenir une moudjahida.
- Elle est exécutée en 1956 par l'armée française.
- Elle ne participe pas au congrès de la Soummam.
- Le colonel Amirouche lui suggère de rejoindre l'ALN.
- Malika Gaïd est une infirmière et une combattante de la liberté.
- Elle aide beaucoup la population.

4. Dans les extraits suivants, à qui renvoient les mots : **Ces derniers / elle / ce dernier / il ?**

- « **Ces derniers** l'autorisent en août 1956... » (4<sup>ème</sup> paragraphe)
- « **A sa capture, elle** administre à un harki une gifle magistrale... » (5<sup>ème</sup> paragraphe)
- « **Ce dernier** n'hésitera pas à lui tirer dessus. » (5<sup>ème</sup> paragraphe)
- « **Il** lui témoigne de sa bravoure... » (6<sup>ème</sup> paragraphe)

5. Relevez du texte quatre (4) mots ou expressions qui renvoient au mot « guerre ».

6. Quelles sont les qualités de la combattante Malika Gaïd ? Citez-en cinq (5).

7. « Elle oppose une résistance farouche ».

L'expression ci-dessus signifie :

- Elle se défend avec ténacité.
- Elle se rend au premier coup de feu.
- Elle prend la fuite.

8. « Malika se met au service de la population avec beaucoup de dévouement et d'altruisme ».

En deux à trois lignes, dites comment peut-on être un bon citoyen au service de son pays ?

### II. PRODUCTION ECRITE : (07 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix :

1. A l'occasion du 18 février, journée nationale du Chahid, l'association *Femme combattante* lance un concours pour choisir le meilleur texte présentant une femme combattante. Vous avez décidé de participer à ce concours. Pour cela, rédigez un compte rendu objectif de ce texte pour le proposer à cette association. (120 à 140 mots)

2. En ce moment, la situation des nécessiteux dans votre entourage est désastreuse, et ceci par manque de solidarité. Vous êtes membre d'une section des scouts musulmans algériens (SMA) de votre quartier ou village. Vous organisez une campagne de sensibilisation, envers les jeunes, pour les inciter à aider les pauvres.

Rédigez un texte dans lequel vous évoquerez le problème et vous proposerez des solutions. Le texte servira de lancement à la campagne. Il sera publié sur les pages Facebook les plus populaires. (15 lignes au plus)

انتهى الموضوع الأول



اختبار في مادة: اللغة الفرنسية / الشعبة: آداب وفلسفة / باكوريا 2021

## الموضوع الثاني

*Message de Mme Audrey Azoulay  
Directrice générale de l'UNESCO*

La Déclaration universelle des droits de l'Homme a été adoptée en 1948. Pourtant, 71 ans plus tard, les droits de l'homme restent un idéal trop lointain pour une grande partie de l'humanité. La montée de l'intolérance, du fanatisme et de la violence sont autant de lignes de fracture qui traversent nos sociétés et menacent une coexistence pacifique et durable.

Quand les droits de l'homme sont en péril, l'avenir de la jeunesse l'est aussi. C'est pourquoi les jeunes prennent aujourd'hui la parole et appellent au changement. Ils aspirent à vivre dans un monde où ils pourront écrire leur propre histoire, plutôt que de la voir écrite pour eux. [...]

La collaboration avec la jeunesse et l'action en faveur de celle-ci comptent parmi les principales priorités de l'UNESCO, qui voit dans les jeunes des partenaires et des acteurs clés du développement et de la paix. [...] En partenariat avec des réseaux de jeunes solidement établis, l'UNESCO soutient des initiatives menées par des jeunes qui favorisent l'innovation et les changements sociaux, défendent l'idée de citoyenneté mondiale et préviennent l'extrémisme violent.

L'éducation joue un rôle essentiel dans la défense des droits de l'homme. Depuis 1953, l'UNESCO mobilise des établissements scolaires, les encourageant à unir leurs forces et à partager leurs connaissances et leurs expériences. Le Réseau des écoles associées de l'UNESCO rassemble désormais plus de 11 500 établissements répartis dans 182 pays autour de deux priorités pour l'éducation dans le monde de demain : l'éducation à la citoyenneté mondiale, qui contribue à façonner la prise de conscience d'une identité universelle, et l'éducation en vue du développement durable.

Demain, les jeunes prendront le contrôle de nos sociétés et de notre planète. Demain, ils s'attelleront à construire un monde plus juste et plus durable. Toutefois, en portant notre attention sur l'avenir de cette jeunesse, nous ne devons pas oublier qu'elle est en droit d'hériter d'un monde dans lequel elle pourra vivre – y vivre bien et dans des conditions décentes. C'est là notre devoir – notre devoir d'adultes aujourd'hui. Pour reprendre les mots de Malala Yousafzai, « les adultes doivent comprendre que quand les jeunes prennent la parole, ils pensent à leur futur ».

*Mme Audrey Azoulay, 10 décembre 2019,  
Journée des droits de l'Homme, (Site officiel de l'UNESCO)*

**Intolérance** : Le fait de condamner toute opinion qui déplaît.

**Fanatisme** : Refus de toute pensée différente.

**Partenariat** : Le fait de collaborer, de s'associer, de se mettre ensemble pour réaliser un projet.

**Innovation** : Création, nouveauté.

**Citoyenneté mondiale** : Qualité de celui qui se considère comme un citoyen du monde.

**Malala Yousafzai** : Militante pakistanaise pour l'éducation, prix Nobel de la paix en 2014.

## QUESTIONS

### I. COMPREHENSION : (13 points)

1. Le sujet principal de ce texte est :

- l'indifférence des jeunes face aux problèmes du monde.
- le partenariat avec la jeunesse pour défendre les droits de l'homme.
- l'insouciance de la jeunesse face aux fléaux sociaux.

Recopiez la bonne réponse



اختبار في مادة: اللغة الفرنسية / الشعبة: آداب وفلسفة / باكوريا 2021

2. « La Déclaration universelle des droits de l'Homme a été adoptée en 1948. Pourtant, 71 ans plus tard, les droits de l'homme restent un idéal trop lointain. »

Remplacez « **pourtant** » par l'un des articulateurs suivants : **toutefois / en effet / désormais**

3. « **coexistence pacifique** » signifie :

- vivre ensemble dans la paix.
- vivre chacun dans son pays.
- vivre toujours dans les conflits.

Recopiez la bonne réponse

4. Recopiez les phrases suivantes puis répondez par vrai ou faux :

- Les droits humains sont respectés dans tous les pays du monde.
- L'avenir de la jeunesse dépend de son engagement en faveur des droits de l'homme.
- Pour l'UNESCO, la collaboration avec la jeunesse n'est pas une priorité.
- L'éducation a un rôle secondaire dans la promotion des droits de l'homme.
- Les adultes ont la responsabilité de léguer aux jeunes un monde meilleur.
- Les jeunes doivent participer au débat public afin de donner leur vision de l'avenir.

5. « **Montée de l'intolérance** » / « **menace la coexistence pacifique et durable** » / « **montée du fanatisme** » / « **montée de la violence** » / « **droits de l'homme en péril** » / « **l'avenir de la jeunesse est en péril** »

Classez les expressions ci-dessus selon qu'elles expriment :

- des causes : ..... / ..... / .....
- des conséquences : ..... / ..... / .....

6. Dans les passages suivants, à qui et à quoi renvoient les pronoms : **ils / celle-ci / les / nous** ?

« **Ils aspirent à vivre dans un monde ...** » (2<sup>ème</sup> paragraphe)

« **... l'action en faveur de celle-ci** » (3<sup>ème</sup> paragraphe)

« **... les encourageant à unir leurs forces** » (4<sup>ème</sup> paragraphe)

« **Nous ne devons pas oublier ...** » (5<sup>ème</sup> paragraphe)

7. « **favoriser l'innovation** » / « **unir leurs forces et partager leurs connaissances et leurs expériences** » / « **éduquer à la citoyenneté mondiale** » / « **prévenir l'extrémisme** » / « **défendre l'idée de citoyenneté mondiale** » / « **éduquer en vue du développement durable** »

Classez les propositions ci-dessus selon qu'elles renvoient à la collaboration avec :

- la jeunesse : ..... / ..... / .....
- les établissements scolaires : ..... / ..... / .....

8. « **... en vue du développement durable** »

Aujourd'hui, que doit-on faire pour mener à bien le développement de notre pays ? (deux à trois lignes).

### II. PRODUCTION ECRITE: (07 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix :

1. Le contenu de ce texte vous interpelle et vous incite à en partager les idées essentielles avec vos camarades de lycée. Rédigez son compte rendu objectif. (120 à 140 mots)
2. Un quotidien national lance un sondage destiné aux jeunes pour connaître leur priorité en matière de droits fondamentaux : « droit au travail, droit à la santé, droit à l'éducation, droit au logement », lequel vous semble le plus important ? Rédigez un texte dans lequel vous exprimez votre choix étayé de trois arguments. Votre texte sera publié dans le quotidien en question. (15 lignes au plus)

انتهى الموضوع الثاني



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي

دورة: 2022

الشعبة: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد.

المدة: 02 سا و 30 د

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الآتيين:

### الموضوع الأول

*A l'occasion de la journée de la femme, l'auteur rappelle le parcours de la chahida de la cause nationale : l'infirmière Bedj Messaouda. En effet, comme toutes les franges de la population, le corps de la santé a participé à la lutte pour l'indépendance du pays.*

Bedj Messaouda naît le 7 mai 1933 à Chlef. A l'âge scolaire, sa famille l'inscrit à l'école des filles. Studieuse, elle est admise au lycée. A l'âge de 12 ans, elle apprend les événements sanglants du 8 mai 1945. A partir de cette date, la jeune Messaouda n'est plus la même et cela a des répercussions sur ses résultats scolaires. Elle continue néanmoins ses études jusqu'en classe de terminale où malheureusement, elle échoue au baccalauréat de 1953. Durant cet été, en rendant visite à plusieurs reprises à une parente hospitalisée, elle côtoie les infirmières dont elle apprécie les valeurs professionnelles. Sa vocation<sup>1</sup> d'infirmière est née.

Avec l'accord de ses parents, elle s'inscrit à l'école paramédicale d'Alger. La première année se passe sans encombre et elle fit la connaissance de Houria, chef d'une section scout à Bab El-Oued qui la fit adhérer à ce mouvement. Après les vacances d'été et avant de regagner Alger en septembre, elle assiste au séisme qui détruit sa ville natale. Elle retarde son retour et participe aux opérations de sauvetage. Son courage et sa compétence lui vaudront la médaille de mérite. Deux mois plus tard, c'est le 1<sup>er</sup> novembre 1954. (...)

Durant l'été 55, à Chlef, elle ne rate aucune occasion d'expliquer aux familles les causes et les objectifs de la révolution algérienne. Elle revient par la suite à Alger pour terminer sa dernière année d'études ; mais à un mois de la fin de sa formation, l'UGEMA<sup>2</sup>, en mai 56, lance son fameux appel à la grève. Messaouda décide de suivre le mouvement de grève.

Peu après la grève et grâce à un étudiant en médecine originaire de Chlef, le jeune Youcef Khatib, elle rejoint le maquis de l'Ouarsenis dans la zone 4 (...). Avec lui, elle prendra en charge le premier centre de santé de la wilaya IV. Son dévouement et sa compétence lui vaudront les félicitations du commandant Slimane Dehiles (...).

En 1959, après plusieurs années passées au chevet des moudjahidine blessés, elle est proposée par le commandement de la wilaya pour poursuivre des études en médecine à l'étranger. Avec d'autres bénéficiaires de cette formation, Bedj Messaouda doit faire le trajet à pied pour rejoindre le pays formateur. Hélas, une embuscade tendue par l'armée française dans le Sersou<sup>3</sup> bloquera la progression du groupe. En ripostant, La combattante meurt les armes à la main.

Larbi ABID [enseignant à la faculté de médecine d'Alger],  
HORIZONS, numéro spécial, mars 2008

1. **Vocation** : penchant, attirance pour une profession
2. **UGEMA** : Union Générale des Etudiants Musulmans Algériens
3. **Sersou** : Région située dans les hauts plateaux de l'Ouest algérien.

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية. الشعبة: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد. بكالوريا 2022

## QUESTIONS

### I. Compréhension de l'écrit : (14 points)

1. Dans ce texte, l'idée principale est :

- les opérations militaires qui ont eu lieu dans la wilaya IV.
- la biographie d'une combattante de la Révolution.
- les causes de la grève lancée par l'UGEMA.

Recopiez la bonne réponse.

2. « En 1959, après plusieurs années passées au chevet des moudjahidine blessés... »

Dans l'extrait ci-dessus, dites ce que signifie l'expression « au chevet ».

3. Lisez les propositions suivantes puis répondez par « vrai » ou « faux » :

- Messaouda Bedj a été obligée par ses parents de devenir infirmière.
- Elle a rejoint le mouvement des scouts grâce à une amie.
- Elle a pris le maquis avant l'appel à la grève de l'UGEMA.
- Elle n'est jamais arrivée à rejoindre le pays formateur.
- Elle apporte son aide aux victimes du tremblement de terre.
- Elle est récompensée par les chefs de la wilaya IV.

4. Quelles sont les deux raisons pour lesquelles le commandant Dehiles félicite Bedj Messaouda.

5. Dans les extraits ci-dessous, à qui renvoie chacun des pronoms suivants : « elle » - « lui »

- « Studieuse, elle est admise au lycée. » (2<sup>ème</sup> paragraphe)
- « Avec lui, elle prendra en charge... » (3<sup>ème</sup> paragraphe)

6. Elle monte au maquis - Elle décide de devenir infirmière - Naissance de Bedj Messaouda - Elle vit le soulèvement du 8 mai 1945 - Elle tombe au champ d'honneur - Elle prend part au sauvetage des victimes du séisme

Faites correspondre chacun des faits ci-dessus à son indicateur de temps.

- 7 mai 1933 : .....
- A l'âge de 12 ans : .....
- Durant cet été : .....
- Avant de regagner Alger en septembre : .....
- Peu après la grève : .....
- En 1959 : .....

7. Quelle est, dans ce texte, l'intention de l'auteur ?

8. L'infirmière, Bedj Messaouda s'engage dans le combat libérateur. Aujourd'hui, en tant que jeune, quel serait le combat que vous voudriez mener ? Justifiez, en deux à trois lignes, votre choix.

### II. Production écrite : (06 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix :

1. Vous voulez faire connaître le parcours de cette martyre de la révolution auprès de vos amis(es) virtuels(les). Faites le compte rendu objectif de ce texte (150 mots) que vous publierez sur votre page Facebook.
2. A l'occasion de journées portes ouvertes sur l'Université, vous voulez convaincre vos camarades de classe de faire les mêmes études que vous. Rédigez un texte dans lequel vous exprimez votre choix appuyé par des arguments et des exemples. Votre texte sera lu en classe.

## الموضوع الثاني

### L'éducation numérique

Dans un monde de plus en plus connecté, la question de l'éducation au numérique s'impose pour sensibiliser les jeunes. Si l'école doit apporter des outils, les parents ont aussi leur part à faire, sans pour autant diaboliser internet et les réseaux sociaux. [...]

Dans un monde numérique parfois néfaste, les plus jeunes doivent être guidés. A l'école suisse, le programme a enfin été révisé ce printemps. Il intègre désormais trois piliers numériques dans la scolarité obligatoire : l'usage approprié des outils, l'initiation à la science informatique et l'éducation aux nouveaux médias, dont l'utilisation des réseaux sociaux comme Instagram ou Twitch. [...]

Mis à part l'école, les parents ont aussi un rôle à jouer, même s'ils sont souvent dépassés par l'évolution rapide des usages. Il est ainsi urgent que les parents s'éduquent au numérique puisque les enfants y sont confrontés de plus en plus tôt.

De la même façon qu'un parent va accompagner son enfant durant ses jeunes années, qu'il va lui montrer ce qu'est le savoir-être, le savoir-faire, la même chose se déroule sur les réseaux sociaux. Les parents sont souvent assez démunis, alors qu'il s'agit simplement d'une part en plus de l'adolescence. Comme c'est quelque chose de nouveau, les adolescents eux-mêmes sont aussi inquiets de leur consommation, notamment des écrans, et de ce qui peut se passer sur internet. Il doit donc y avoir une éducation plus globale.

Pour une sociologue de l'Université de Genève, les usages du numérique ne doivent pas être diabolisés. « Il faut apprendre à avoir un regard critique sur les plateformes et les algorithmes qui poussent à la consommation, avec beaucoup de contenus publicitaires. Mais il faut aussi voir l'aspect créatif et positif des usages : on s'exprime, on discute, ce sont des pratiques sociales et culturelles très importantes », relève la spécialiste.

L'éducation numérique est encore une vaste terre d'apprentissages, avec un patchwork<sup>1</sup> de pratiques. C'est pourquoi il est nécessaire de développer l'esprit critique car c'est la solution idéale pour faire face à une économie de l'attention qui choisit des cibles de plus en plus jeunes.

Miruna COCA-COZMA, RTSinfo, 13 octobre 2021

1. Patchwork de pratiques : utilisations variées et diverses de l'Internet

## QUESTIONS

### I. Compréhension de l'écrit : (14 points)

1. Dans ce texte, l'idée principale est :

- le rôle des usages numériques.
- l'importance d'une éducation au numérique.
- les avantages d'Internet.

Recopiez la bonne réponse.

2. « ... les usages du numérique ne doivent pas être diabolisés. »

Cette phrase veut dire :

- les usages du numérique sont néfastes.
- les usages du numérique ne sont pas nécessaires.
- les usages du numérique ne sont pas à craindre.

Recopiez la bonne réponse.

3. Le programme suisse a intégré des apprentissages nouveaux pour assurer une éducation au numérique. Dites lesquels ?

4. « Il est ainsi urgent que les parents s'éduquent au numérique puisque les enfants y sont confrontés de plus en plus tôt. »

- Quel est le rapport logique exprimé dans cette phrase ?
- Remplacez « puisque » par l'une des conjonctions suivantes :

si bien que – mais – étant donné que

5. « Il est important que les parents participent à l'éducation au numérique de leurs enfants. »  
Relevez dans le texte trois (03) phrases qui le montrent.

6. dangers de l'internet – développement des échanges – consommation excessive – trop de publicité – libre expression – confrontation des enfants en bas âge au numérique -

Classez les expressions ci-dessus selon qu'elles renvoient aux :

- Aspects positifs du numérique : .....
- Aspects négatifs du numérique : .....

7. Dans les extraits ci-dessous, dites à qui ou à quoi renvoient les pronoms suivants : « il » - « y »

- « Il intègre.....obligatoire. » (2<sup>ème</sup> paragraphe)
- « ... les enfants y sont confrontés de plus en plus tôt. » (3<sup>ème</sup> paragraphe)

8. Dites, en deux à trois lignes, pourquoi d'après vous, l'éducation numérique est à intégrer dans les manuels scolaires ?

### II. Production écrite : (06 points)

Traitez l'un des deux sujets au choix :

1. Le contenu de ce texte vous semble important pour prévenir des dangers du numérique.

Faites-en le compte rendu objectif (environ 120 mots) que vous communiquerez à vos amis sur Facebook.

2. Vous devez préparer un exposé sur la thématique des réseaux sociaux pour sensibiliser vos camarades à leur bonne utilisation. Rédigez un texte dans lequel vous évoquez les avantages et les inconvénients de ces réseaux tels que Facebook ou Instagram. Illustrez votre propos par des exemples précis tirés de la vie quotidienne.

## Questionnaires-enseignants

---

# Annexe-corpus

---

Qn°1

## Le profil de l'enseignant :

Sans titre

## Etablissement de travail

Fadhila saadane

## Votre formation universitaire

- Licence
- Master
- Doctorat

vosre expérience

- Moins de 5ans
- 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

## Les consignes d'évaluation : un vrai obstacle à l'apprentissage

D'après vous , c'est quoi une consigne ?

- Une question
- Une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire
- Une règle à appliquer
- Une étape à suivre

# Annexe-corpus

---

1. Vos élèves, comprennent-ils les consignes et les questions lors d'un examen ?

- Oui , la majorité
- La moitié des élèves
- Non , sauf quelques uns

1. En cas de l'incompréhension de la consigne, que choisissez-vous à partir des solutions suivantes ?

- Demander aux élèves de relire la consigne.
- Réexpliquer la consigne.
- Reformuler la consigne.

1. Vos apprenants, demandent-ils l'explication des consignes ?

- Fréquemment.
- Pas beaucoup.
- Rarement.

La difficulté de la compréhension de la consigne est due à :

- La forme.
- Le lexique utilisé.
- La longueur de la consigne.
- La complexité de la construction.

## L'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS

Avez-vous déjà consulté le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC ?

- oui
- Non

D'après vous, est-il difficile d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen ?

- oui
- Non
- parfois

# Annexe-corpus

---

Pourquoi ?

.....

**Que pensez-vous des consignes proposées dans les épreuves du BAC ?**

- Faciles
- Difficiles
- Abordables

**Pensez-vous que les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative ?**

- oui
- non

**Est-ce-que les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves ?**

- Oui
- Non

**Si non, pourquoi ?**

.....

## **Technique de résolution du problème**

**A votre avis quel est le problème en évaluation qui se répète chez les élèves de 3AS au Baccalauréat ?**

La compréhension des textes et surtout le manque du bagage linguistique

.....

**Que proposez-vous pour résoudre ce problème ?**

Faire la lecture et pratiquer la langue "parler français"

.....

## Annexe-corpus

---

Considérez-vous que votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente ?

oui

non

Les consignes de compréhension et de production de l'écrit des épreuves du BAC en français, sont-elles pertinentes selon vous ?

Ouais mais pas tellement

Pourquoi ?

Ils doivent mieux développer leurs pensées

Quels types de consignes proposez-vous pour avoir des bons résultats certificatifs ?

Consignes directes, parce que les élèves d'aujourd'hui ne réfléchissent pas ils cherchent tout ce qu'il est facile

**Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire**

Qn°2

## Le profil de l'enseignant :

Sans titre

## Etablissement de travail

Lycée

## Votre formation universitaire

- Licence
- Master
- Doctorat

vosre expérience

- Moins de 5ans
- 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

## Les consignes d'évaluation : un vrai obstacle à l'apprentissage

D'après vous , c'est quoi une consigne ?

- Une question
- Une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire
- Une règle à appliquer
- Une étape à suivre

# Annexe-corpus

---

1. Vos élèves, comprennent-ils les consignes et les questions lors d'un examen ?

- Oui , la majorité
- La moitié des élèves
- Non , sauf quelques uns

1. En cas de l'incompréhension de la consigne, que choisissez-vous à partir des solutions suivantes ?

- Demander aux élèves de relire la consigne.
- Réexpliquer la consigne.
- Reformuler la consigne.
- Autre :

1. Vos apprenants, demandent-ils l'explication des consignes ?

- Fréquemment.
- Pas beaucoup.
- Rarement.

La difficulté de la compréhension de la consigne est due à :

- La forme.
- Le lexique utilisé.
- La longueur de la consigne.
- La complexité de la construction.

## L'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS

Avez-vous déjà consulté le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC ?

- oui
- Non

D'après vous, est-il difficile d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen ?

- oui
- Non
- parfois

# Annexe-corpus

---

Pourquoi ?

Car généralement lors de la correction de l'examen on constate que lorsque on reformule les questions les élèves donnent les bonnes réponses ( autres que celles écrites à l'examen) alors pour nous les enseignants la question d'évaluation des apprentissages est toujours pas évidente vu ce problème d'incompréhension de questions.

---

**Que pensez-vous des consignes proposées dans les épreuves du BAC ?**

- Faciles
- Difficiles
- Abordables

**Pensez-vous que les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative ?**

- oui
- non

**Est-ce-que les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves ?**

- Oui
- Non

**Si non, pourquoi ?**

Généralement, quand on donne des questions au bac, on joue sur les mots, si on change un mot ou on demande le sens d'une expression (généralement littéraire et entendue par la première fois pour les élèves) là, donner une fausse réponse ne permet d'évaluer que le bagage lexical chez l'élève.

---

## **Technique de résolution du problème**

**A votre avis quel est le problème en évaluation qui se répète chez les élèves de 3AS au Baccalauréat ?**

Incompréhension de quelques idées... De quelques mots clés, et de la façon de poser la consigne ( consigne pas claire, généralement pour la question de réflexion ou de synthèse qui est construite d'une première proposition extraite du texte, suivie d'une question qui n'a rien avoir avec la proposition précédente, ce qui va désorienter la compréhension de l'élève), la consigne de la production écrite elle aussi n'est pas précise, ni le thème, ni la typologie du texte demandé.

---

# Annexe-corpus

---

**Que proposez-vous pour résoudre ce problème ?**

Être précis et éviter les questions qui peuvent être comprises et interprétées de différentes façons. Éviter l'ambiguïté. Ne pas trop élever le niveau de lexique utilisé pour tromper l'élève et l'amener vers une fausse compréhension.

---

**Considérez-vous que votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente ?**

oui

non

**Les consignes de compréhension et de production de l'écrit des épreuves du BAC en français, sont-elles pertinentes selon vous ?**

Pas toujours

---

Pourquoi ?

Pour les raisons déjà mentionnés.

---

**Quels types de consignes proposez-vous pour avoir des bons résultats certificatifs ?**

Questions de choix multiples pour la compréhension, pour la production choisir des thèmes d'actualité et préciser le type de texte à rédiger

---

**Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire**

## Qn°3

### Le profil de l'enseignant :

Sans titre

### Etablissement de travail

Keddara

### Votre formation universitaire

- Licence
- Master
- Doctorat

vous expérience

- Moins de 5ans
- 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

### Les consignes d'évaluation : un vrai obstacle à l'apprentissage

D'après vous , c'est quoi une consigne ?

- Une question
- Une phrase verbale qui indique ce qu'il faut faire
- Une règle à appliquer
- Une étape à suivre

1. Vos élèves, comprennent-ils les consignes et les questions lors d'un examen ?

- Oui , la majorité
- La moitié des élèves
- Non , sauf quelques uns

1. En cas de l'incompréhension de la consigne, que choisissez-vous à partir des solutions suivantes ?

- Demander aux élèves de relire la consigne.
- Réexpliquer la consigne.
- Reformuler la consigne.
- Autre : .....

# Annexe-corpus

---

1. Vos apprenants, demandent-ils l'explication des consignes ?

- Fréquemment.
- Pas beaucoup.
- Rarement.

La difficulté de la compréhension de la consigne est due à :

- La forme.
- Le lexique utilisé.
- La longueur de la consigne.
- La complexité de la construction.

## L'évaluation et sa représentation chez les enseignants de 3AS

Avez-vous déjà consulté le guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC ?

- oui
- Non

D'après vous, est-il difficile d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen ?

- oui
- Non
- parfois

# Annexe-corpus

---

Pourquoi ?

Très peu de questions

---

**Que pensez-vous des consignes proposées dans les épreuves du BAC ?**

- Faciles
- Difficiles
- Abordables

**Pensez-vous que les épreuves du BAC servent à une meilleure évaluation certificative ?**

- oui
- non

**Est-ce-que les résultats obtenus reflètent le niveau réel des élèves ?**

- Oui
- Non

**Si non, pourquoi ?**

Évaluer un apprenants seulement à partir d'une compréhension d'un seul texte pendant deux heure ne reflète pas le niveau réel de l'élève

---

## **Technique de résolution du problème**

**A votre avis quel est le problème en évaluation qui se répète chez les élèves de 3AS au Baccalauréat ?**

L'absence d'évaluation orale et d'une évaluation continue

---

**Que proposez-vous pour résoudre ce problème ?**

Une épreuve orale et une évaluation continue

---

# Annexe-corpus

---

Considérez-vous que votre évaluation lors de l'examen du BAC blanc est pertinente ?

oui

non

---

Les consignes de compréhension et de production de l'écrit des épreuves du BAC en français, sont-elles pertinentes selon vous ?

Oui

---

Pourquoi ?

Elles sont claires et accessibles aux élèves d'aujourd'hui

---

**Quels types de consignes proposez-vous pour avoir des bons résultats certificatifs ?**

Des consignes qui exigent de la réflexion (de type inférer) comme justifier une réponse, donner un point de vue, des consignes de compréhension du texte, des consignes qui concernent la grammaire de la langue surtout

---

**Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire**

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Tableau général des fonctions de l'évaluation des apprenants chez Hadji Ch. ....	32
Tableau 2 : Statistiques de formation universitaire .....	89
Tableau 3 : Statistiques d'expérience professionnelle.....	89
Tableau 4 : Statistiques concernant la signification de consigne.....	90
Tableau 5 : Statistiques de la compréhension des consignes et des questions lors d'un examen.....	91
Tableau 6 : Statistiques des solutions en cas de l'incompréhension de la consigne .....	92
Tableau 7 : Statistiques de la demande de l'explication des consignes.....	93
Tableau 8 : Statistiques des difficultés de la compréhension de la consigne .....	94
Tableau 9 : Statistiques concernant la consultation du guide méthodologique d'élaboration du sujet de BAC .....	96
Tableau 10 : Statistiques de La difficulté d'évaluer les apprentissages lors de l'épreuve d'examen .....	97
Tableau 11 : Avis concernant des consignes proposées dans les épreuves du BAC.....	98
Tableau 12 : Statistiques concernant Les épreuves du BAC .....	99
Tableau 13 : Statistiques concernant que les résultats obtenus .....	100
Tableau 14 : L'évaluation lors de l'examen du BAC blanc.....	104
Tableau 15 : L'en-tête et les principes généraux qui guident dans l'élaboration d'une épreuve.....	107
Tableau 16 : Le texte .....	110
Tableau 17 : Les questions/ Les consignes de compréhension de l'écrit.....	113
Tableau 18 : La production écrite : Technique d'expression le compte rendu .....	116
Tableau 19 : La production écrite : Production libre.....	118