

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abbès Laghrour Khenchela

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master 2 en

Option : didactique

Titre

**Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de la
production écrite en FLE
Cas des apprenants de 5ème AP**

Présenté par

Rima **Mahdi**

Directrice de mémoire

Melle Souad Dehimi

Jury

Mme Nourelhouda LOMBARKIA, MAA, Université de Abbès Laghrour Khenchela **Président**

Melle Souad DEHIMI, MCB, Université de Abbès Laghrour Khenchela

Rapporteur

Mme Dalel ARAICHE, MCB, Université de Abbès Laghrour Khenchela

Examineur

Année universitaire : 2021-2022

Titre

**Les pratiques d'évaluation dans
l'enseignement/apprentissage de la
production écrite en FLE
Cas des apprenants de 5ème AP**

Présentée et soutenue publiquement par

Rima Mahdi

Dédicace

Du profond du cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers,

*À la mémoire de ma **mère***

Ce travail est dédié à ma mère, décédée trop tôt, qui était la première à m'encourager et à me motiver à continuer mes études de Master. J'espère que, du monde qui est sien maintenant, elle apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part d'une fille qui a toujours prié pour le salut de son âme. Puisse Dieu, le tout puissant, l'avoir en sa sainte miséricorde !

*À mon cher **père**, à qui j'exprime mon respect et mon amour éternel pour les sacrifices qu'il a consentis pour mon instruction et mon bien être.*

*À ma chère sœur **Maroua**.*

*À mes deux frères **Aymen** et **Anis**.*

À la personne la plus chère et proche de moi, mon fiancé qui était toujours à mes côtés avec ses encouragements et sa confiance en moi, que Dieu le garde pour moi.

Remerciements

*Après avoir rendu, grâce à Dieu le Tout-Puissant et le Miséricordieux qui m'a donné la puissance d'entamer et de terminer ce travail, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon encadrante **Dehimi Souad** pour son suivi, ses conseils et surtout sa disponibilité qu'elle n'a cessé de me prodiguer tout au long de la période du travail.*

*J'adresse également mes vifs remerciements **aux membres du jury** pour avoir bien voulu examiner et juger ce travail à sa juste valeur, et de me faire part de leurs remarques sûrement pertinentes qui, avec un peu de recul, contribueront, sans nul doute, au perfectionnement du présent travail.*

SOMMAIRE

Dédicace	I
Remerciements	II
Sommaire	III
Liste des tableaux	IV
Introduction générale	1

Première partie Cadre théorique et conceptuel

Chapitre-1. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE

Introduction partielle	4
I.1. Définition de l'écrit	4
I.2. Définition de l'écrit par rapport à l'oral	5
I.3. La place de la production écrite à travers les méthodologies et les approches d'enseignement	5
I.3.1. La Méthodologie Traditionnelle	5
I.3.2. La Méthodologie Directe	6
I.3.3. La Méthodologie Audio-Orale	6
I.3.4. La Méthodologie Structure-Globale Audio-visuelle (SGAV)	7
I.3.5. L'Approche Communicative	7
I.3.6. L'Approche Par les Compétences	7
I.4. La production écrite	8
I.5. La production écrite en FLE	9
I.6. L'enseignement de la production écrite en 5^{ème} année primaire	9
I.7. La démarche à suivre par l'enseignant en séance de production écrite	11
I.8. L'évaluation de la production écrite	12
I.8.1. L'auto-évaluation dans la production écrite	12
Conclusion partielle	13

SOMMAIRE

Chapitre-2. L'évaluation « notions de base »

Introduction partielle	14
II.1. Définition de l'évaluation.....	14
II.2. Les types d'évaluation.....	15
II.2.1. L'évaluation diagnostique.....	15
II.2.2. L'évaluation formative	15
II.2.3. L'évaluation sommative/certificative	16
II.3. Les étapes de l'évaluation	16
II.3.1. L'intention	16
II.3.2. La mesure	16
II.3.3. Le jugement.....	16
II.3.4. La décision	17
II.4. Les fonctions de l'évaluation	17
II.4.1. Le pronostic	17
II.4.2. Le diagnostic.....	17
II.4.3. L'inventaire	17
II.5. Les représentations de l'évaluation	18
II.5.1. L'évaluation : Une expérience enrichissante.....	18
II.5.2. Les craintes face à l'évaluation	19
II.6. Les outils de l'évaluation	19
II.6.1. Les grilles d'évaluation.....	19
II.7. Les critères de l'évaluation.....	20
II.8. Le rôle de l'évaluation.....	20
II.8.1. Le rôle informationnel.....	20
II.8.2. Le rôle motivationnel.....	21
II.9. L'erreur.....	21
II.10. L'intégration de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE....	21
Conclusion partielle	22

SOMMAIRE

Deuxième partie Cadre pratique

Chapitre-3. Présentation et analyse du corpus

Introduction partielle	23
III.1. Description et analyse des corpus.....	23
III.1.1. Le questionnaire distribué aux enseignants: 1^{er} corpus	23
1.1.1. L'analyse du questionnaire	24
1.1.2. La synthèse des résultats du questionnaire	34
III.1.2. Les séances d'observation des pratiques de classe : 2^{ème} corpus	34
1.2.1. Le contexte d'observation	35
1.2.2. L'analyse des séances d'observation	35
- Le déroulement d'une séquence didactique	35
1.2.3. La synthèse des résultats des observations	44
III.1.3. Les copies des productions écrites: 3^{ème} corpus	44
1.3.1. L'analyse des copies	44
A. La démarche suivie par l'enseignante	45
B. Les erreurs signalées par l'enseignante	46
C. Les remarques attribuées aux apprenants	48
D. L'amélioration des productions des apprenants	49
1.3.2. La synthèse des productions écrites	51
Conclusion partielle	51
Conclusion générale	52
Références Bibliographiques	56
Annexes	58
Résumés	V

LISTE DES TABLEAUX

Tableau III. 1: La place de la production écrite.	25
Tableau III. 2: Le niveau des apprenants en production écrite.	25
Tableau III. 3: L'évaluation dans le nouveau programme.	26
Tableau III. 4: Les sources des erreurs dans les productions écrites.	28
Tableau III. 5: Le comportement des enseignants envers les erreurs des apprenants. .	29
Tableau III. 6: Les moments d'évaluation des productions écrites.	30
Tableau III. 7 : L'utilisation de la grille d'évaluation.	30
Tableau III. 8: Les objectifs de l'évaluation.	32
Tableau III. 9 : Les activités de remédiation.	32
Tableau III. 10: Les erreurs commises par les apprenants.	46
Tableau III. 11: La comparaison entre les productions écrites d'un apprenant.	49

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère en Algérie commence dès la 3^{ème} année primaire dans l'objectif d'amener l'apprenant à acquérir cette langue avec une bonne maîtrise des quatre compétences langagières : la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite.

L'écriture dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE conserve une place primordiale dans la didactique du français. Elle permet non seulement de contrôler la maîtrise de la langue mais également de transmettre à l'apprenant des règles régissant les différents types de textes, et cela, ne peut être réalisé qu'à travers la compréhension du sens de l'écrit qui se réalise à son tour qu'à travers la connaissance du code de la langue d'écriture. À cet égard, il est difficile d'écrire en langue étrangère car cet acte demande de connaître à la fois les signes graphiques ainsi que le sens véhiculé.

Afin de maîtriser ces deux aspects (graphique et sémantique), les apprenants sont préparés dès leurs premières années en langue française où les enseignants se penchent sur le développement de l'acte d'écriture.

L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit.

Cependant, lors de cette activité, les apprenants éprouvent des difficultés énormes en rédigeant leurs écrits ; la plupart d'entre eux n'arrivent même pas à écrire un simple texte sans erreurs.

Compte tenu de cette importance accordée à la production écrite, l'évaluation s'intègre dans le processus d'enseignement/apprentissage comme étant une phase essentielle qui permet aux enseignants de suivre le progrès de leurs apprenants à l'écrit afin de rendre sa pratique pédagogique plus efficace.

Comme le souligne M.-F. Bishop (2005), *"les années 80 constituent un tournant dans les pratiques d'évaluation en français. D'un travail se limitant, dans une perspective sommative, à la notation d'une production considérée comme le produit d'une tâche ayant comme visée la comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues, on passe*

progressivement on a une évaluation formative qui vise davantage à mesurer les progrès accomplis par les élèves par rapport à leur niveau de performance préalable".[1]

D'après cette citation, il est à connaître que l'évaluation s'est évoluée dans le passage d'une perspective sommative visant à classer les performances des apprenants à une perspective formative permettant de vérifier le niveau de progression des apprenants à travers leurs écrits.

En tant qu'enseignante de français langue étrangère au primaire, nous sommes quotidiennement confrontés à la pratique de la classe, nous nous retrouvons souvent face à des difficultés éprouvées par les apprenants dans toutes les activités et précisément dans l'activité de la production écrite où il est obligatoire d'amener les apprenants à les surmonter à travers différents outils et stratégies pédagogiques dont l'évaluation qui a pour but de connaître la source de ces insuffisances et de chercher les stratégies adéquates que doivent être adoptées par les enseignants.

Vu que l'accent est mis, dans ce travail de recherche qui s'inscrit en didactique du FLE, sur les pratiques d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite, nous avons choisi le niveau de la 5e année primaire pour mieux étaler la lumière sur leurs difficultés et insuffisances.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le comportement des enseignants envers les pratiques d'évaluation et de voir le rôle de ces dernières dans la détection des insuffisances des apprenants lors d'une activité de rédaction et les méthodes suivies par les enseignants afin de remédier à ces difficultés pour qu'ils réussissent à former un apprenant apte à produire un simple texte sans erreurs.

Pour mieux orienter ce travail de recherche, nous avons opté pour une problématique qui se compose des questions suivantes :

- ✚ Quand est-ce les enseignants évaluent-ils les productions écrites des apprenants ?
- ✚ Quels sont les outils utilisés lors de l'évaluation ?
- ✚ Quel est l'intérêt de l'évaluation des productions écrites ?

Suite à l'élaboration de ces questions une série d'hypothèses, dues à une profonde réflexion, peut être citée :

- ✚ L'évaluation peut intervenir tout au long du processus d'apprentissage (au début, en cours, en fin).
- ✚ Les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent dans leurs grilles d'évaluation.
- ✚ L'évaluation permet de réguler les apprentissages et d'améliorer le niveau des compétences rédactionnelles des apprenants par la correction et/ou la remédiation.

Afin d'arriver à confirmer ou à infirmer ces hypothèses et à répondre à la problématique, il se trouve nécessaire de distribuer un questionnaire aux enseignants du primaire pour déterminer le rôle des pratiques d'évaluation des productions écrites et l'apport qu'ont celles-ci dans le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants.

Ensuite, une observation va être menée dans une classe de 5e année primaire dans l'objectif d'identifier les différents moments de l'évaluation des productions écrites.

Enfin, il est jugé nécessaire d'analyser des copies de productions écrites réalisées dans de différents moments chez les mêmes apprenants afin de voir le reflet de l'évaluation sur leur rendement.

Ce mémoire comprendra deux parties ; la première partie (la partie théorique) se composera de deux chapitres, le premier nous allons le consacrer pour la notion d'évaluation (types, étapes, fonction...) et le deuxième chapitre se conservera pour la production écrite.

Pour ce qui concerne la seconde partie dite la partie empirique, nous allons analyser plusieurs corpus qui sont : un questionnaire que nous allons distribuer aux enseignants du primaire dans le but de vérifier la place des pratiques d'évaluation de la production écrite tout au long d'une séquence didactique observée ; une observation menée sur terrain qui va concerner toute les apprentissages fournis tout au long d'une séquence didactique et des copies de productions écrites réalisées à des moments différents afin de dégager l'impacte de l'évaluation dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants et nous terminerons notre travail par une synthèse générale qui englobera tous les éléments de réponse à notre problématique de recherche.

Première partie
Cadre théorique et
conceptuel

Chapitre I

L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN FLE

Introduction partielle

L'acte d'écriture est un acte qui cache derrière sa désignation un énorme travail qui commence dès la maintenance du crayon et le tracé des lettres par l'apprenant jusqu'à la maîtrise des compétences rédactionnelles et la production de textes. Ce long trajet représente l'un des enjeux fondamentaux de l'école qui, à travers l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE, cherche à former un apprenant apte à communiquer à travers ses écrits après avoir maîtrisé ce langage.

L'enseignant, au cours de sa pratique pédagogique, se penche sur la façon dont les apprenants arrivent à élaborer un texte et non pas sur le produit final, ce qui constitue la progression en didactique de l'écrit où il travaille sur le développement des compétences rédactionnelles de ses apprenants en leur transmettant les règles régissant la langue à travers la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison.

I.1. Définition de l'écrit

Le mot "écrit" se dérive du verbe "écrire" (du latin scribere) qui désigne :

« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». [2]

Partons de ce passage, nous pouvons concevoir que l'écriture n'est qu'une activité qui s'appuie sur plusieurs autres activités enseignées et apprises en classe de FLE telles que la lecture, l'orthographe, la graphie, la grammaire, etc.

Selon le dictionnaire de didactique, l'écrit :

« Désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu... ». [3]

Donc, l'écrit est le fait de concrétiser le langage en l'inscrivant sur un support dans le but de le transmettre aux lecteurs.

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

Les didacticiens définissent l'écrit en l'opposant à l'oral, ce qui paraît nettement dans la définition de Piolat sur l'acte d'apprendre à écrire en indiquant : « *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* » [4].

Dans ce même sens, Vygotsky dit que :

« *Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé* ». [5]

A partir de ces définitions, nous trouvons que la vision des didacticiens sur le fait que l'écrit s'oppose à l'oral est très logique du fait que ces derniers constituent deux codes différents accomplissant la principale et la première tâche de la langue qui est la communication (orale ou écrite).

I.3. La place de la production écrite à travers les méthodologies et les approches d'enseignement

Depuis l'indépendance, l'école algérienne a connu plusieurs réformes en adaptant différentes approches et méthodologies dans le but d'installer des savoirs et des savoir-faire chez l'apprenant.

Dans les points suivants, nous évoquerons la place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues.

I.3.1. La Méthodologie Traditionnelle

Elle est la plus ancienne des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Sa pratique dans l'enseignement des langues s'étend à partir du 18^{ème} Siècle jusqu'à une partie du 20^{ème} siècle.

Elle avait pour objectif général de lire et de traduire des textes littéraires où l'apprenant était appelé à appliquer les règles de grammaire qui lui ont été enseignées explicitement en sa langue maternelle.

Dans cette méthodologie, la priorité est accordée beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, elle n'avait pas pris réellement en charge l'apprentissage de la production écrite où « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* ». [6]

De ce fait, la production écrite était artificielle et l'apprenant, à travers cette méthodologie, apprend à traduire et non pas à produire.

I.3.2. La Méthodologie Directe

La Méthodologie Directe a été pratiquée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle. Puren l'a considérée comme « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ». [7]

Elle s'oppose à la Méthodologie Traditionnelle du fait qu'elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant le recours à la langue maternelle et en considérant la langue comme un instrument de communication. Son objectif est de faire apprendre à l'apprenant à communiquer en langue étrangère, donc, l'accent est mis sur l'apprentissage de l'oral et non pas sur l'écrit qui se place au second plan avec ce qu'on appelait « le passage à l'écrit ».

I.3.3. La Méthodologie Audio-Orale

Cette méthodologie prend son appui du behaviorisme et du structuralisme linguistique. Elle est développée aux États-Unis pendant la Seconde Guerre Mondiale.

Selon la Méthodologie Audio-Orale, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste en : « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes* ». [8]

De ce fait, cette méthodologie contribue à automatiser les apprentissages chez les apprenants à travers le réflexe conditionné : Stimulus- Réponse- Renforcement.

L'objectif général de la MAO est la communication en langue cible où l'oral avait toute la priorité au détriment de l'écrit qui se limitait à des exercices de transformation et de substitution.

I.3.4. La Méthodologie Structure-Globale Audio-visuelle (SGAV)

La Méthodologie Structure-Globale Audio-visuelle (SGAV) est développée au début des années 50. Communiquer en langue quotidienne de tous les jours est l'objectif majeur de cette méthodologie.

Pour Cornaire, la langue n'est qu'un moyen de communication orale « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitent cet apprentissage* ». [9]

De cette manière, l'écrit vient en second plan après l'oral sous forme d'une activité qui s'en dérive et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

I.3.5. L'Approche Communicative

L'Approche Communicative (AC) s'est développée dans les années 80 en réaction aux Méthodologies Audio-orales et Audio-visuelles qui proposaient, selon la vision de cette approche, un type d'apprentissage de la langue et des situations de communication loin de la réalité.

Selon l'AC, la tâche principale de l'enseignement des langues étrangères est de faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole (présenter, se présenter, s'exprimer en donnant son opinion ...) qui figurent au niveau de chaque séquence didactique.

À travers l'Approche Communicative, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication. En ce sens, Bérard dit : « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* ». [10]

L'appropriation d'une compétence communicative implique l'intervention de certaines composantes dont la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

I.3.6. L'Approche Par les Compétences

Apparue dans les années 90. C'est une approche centrée sur l'apprenant, sur ce qu'il sait et ce qu'il peut faire, elle vise à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Autrement dit, elle est basée sur l'activité de l'apprenant donc sur un apprentissage actif.

Dans la présentation du livre consacré par Perrenoud à cette approche, il signale que :
« Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. (...) L'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences ». [11]

Donc, cette approche privilégie l'apprentissage centré sur l'apprenant où elle cherche à le mettre dans des situations-problèmes afin qu'il se mette à les résoudre tout seul participant ainsi dans son apprentissage.

Dans cette approche, la production écrite est indiquée par la situation d'intégration des informations vues est acquises tout au long de la séquence didactique où l'apprenant est appelé à exercer ses compétences et réinvestir ses acquis dans la réalisation de sa production écrite.

Dans les points suivants, nous toucherons à la notion de la production écrite d'une façon générale puis à sa place en FLE

I.4. La production écrite

La production écrite est une activité qui, sa réalisation, passe par trois grandes étapes qui sont la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture. En effet,

« Elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire ». [12]

Avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite devient une activité de construction de sens ayant pour but de former un apprenant apte à produire divers types de textes répondant à des intentions de communication tout en l'aidant à exprimer ses idées, ses pensées, ses intérêts et ses préoccupations. Autrement dit, l'apprenant apprend vraiment à communiquer avec le/les lecteur(s) à travers ses écrits en se dotant d'une compétence de communication écrite.

C'est « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ». [13]

I.5. La production écrite en FLE

L'oral et l'écrit constituent deux compétences majeures qui, leur acquisition, signifie l'apprentissage d'une langue étrangère. L'acte d'écrire en langue étrangère paraît assez complexe parce que se mettre à écrire suscite l'implication de différents facteurs tels que l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison. Ces apprentissages sont présents tout au long de la séquence didactique où l'apprenant est appelé à employer dans sa production un vocabulaire bien précis procuré grâce aux textes oraux, écrits et lus, la grammaire qui a un rôle primordial dans la maîtrise de la langue en construisant des phrases correctes et qui s'enchaînent de façon cohérente dans un texte.

Yves Reuter souligne que :

« L'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements, essentiellement les sous-systèmes de la langue : Orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par un même-mêmes, comment les intégrer ». [14]

De ce fait, l'écriture ne peut se réaliser qu'à travers l'acquisition et l'intégration des apprentissages d'orthographe, de grammaire et du lexique qui la précèdent.

I.6. L'enseignement de la production écrite en 5^{ème} année primaire

L'apprenant du FLE se met à écrire dès la 3^{ème} année primaire (sa première année en français) où il commence à orthographier correctement des lettres puis des syllabes jusqu'à ce qu'il arrive à recopier une phrase complète.

En 4^{ème} année primaire, l'apprenant sera capable de produire un court énoncé par lui-même portant sur des situations d'échange d'actes de parole étudiés.

En 5^{ème} année primaire, le programme se compose de quatre projets, chaque projet contient deux séquences qui, à leur part, chacune d'elles se termine par une activité de production écrite. Donc, au cours de cette année scolaire, les apprenants rédigent huit productions en plus des séances d'entraînement à l'écrit qui précèdent chaque production écrite. Si nous ajoutons les productions des compositions, nous pouvons obtenir 19 rédactions par an ce qui paraît un nombre assez considérable pour des apprenants de primaire.

En 5^{ème} année primaire, les types de textes à réaliser sont : descriptif dans le premier projet, narratif dans le deuxième projet, explicatif dans le troisième et injonctif dans le quatrième.

L'enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP vise à :

- ✚ Rédiger un texte descriptif pour décrire les animaux vus au zoo en employant le lexique y relatif.
- ✚ Raconter une visite en préparant son programme.
- ✚ Ecrire sur son métier préféré en expliquant comment agir face à une catastrophe naturelle.
- ✚ Réaliser une affiche pour sensibiliser les gens pour la protection de la terre en écrivant des phrases et des slogans adéquats.

Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue :

Sur le plan grammatical

- ✚ Maîtriser la structure de la phrase simple (le sujet, le verbe, le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect).
- ✚ Savoir employer les déterminants possessifs et démonstratifs.
- ✚ Conjuguer des verbes pronominaux, des verbes du 1er et du 2e groupe au présent, au passé composé, au futur simple et à l'imparfait.

Sur le plan lexical

- ✚ Employer correctement un vocabulaire usuel, concret et abstrait.
- ✚ Prendre appui sur la formation des mots (suffixes, préfixes, radicaux) afin de les comprendre et les employer.

Sur le plan orthographique

- ✚ Maîtriser les règles fondamentales de l'orthographe grammaticale et lexicale (les homophones, le pluriel en S et X, le féminin des noms et des adjectifs, les accords, la ponctuation ...)

I.7. La démarche à suivre par l'enseignant en séance de production écrite

« L'enseignant s'interroge sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans son enseignement pour pouvoir corriger ou perfectionner ». [15]

La production écrite est une activité qui demande de l'apprenant d'intégrer tous les apprentissages qu'il a vus au cours de la séquence pour sa réalisation, à travers laquelle l'enseignant arrive à détecter les points forts et les points faibles de ses apprenants d'une part et de revoir sa méthode d'enseignement d'autre part dans le but de pouvoir corriger ou perfectionner.

- L'enseignant commence la séance par un rappel sur ce qui a été fait dans la séance précédente visant à éveiller l'intérêt des apprenants.
- Il propose la consigne à ses apprenants et la lit, il s'assure qu'elle a été bien comprise.
- Il rappelle certains points vus tout au long de la séquence que les apprenants ont à produire.
- Il demande aux apprenants de lire les critères à respecter et la boîte à mots qui pourra les aider dans leurs productions.
- La rédaction se fait individuellement d'abord sur le brouillon puis sur le propre en classe et non pas à la maison.
- Au cours de cette opération, l'enseignant passe auprès des apprenants, lit silencieusement leurs écrits et attire leur attention sur les erreurs et les points à améliorer.

En corrigeant les copies, l'enseignant se contente de souligner les erreurs et évite de mettre une note. Il sélectionne les erreurs les plus fréquentes pour les corriger avec ses apprenants lors de la séance du compte-rendu visant ainsi à remédier à ces erreurs et à réussir progressivement à développer chez les apprenants des compétences rédactionnelles.

I.8. L'évaluation de la production écrite

Les pratiques d'évaluation dans la production écrite dépendent des critères que chaque enseignant utilise. Comme l'évaluation représente un jugement de conformité à une norme, la façon avec laquelle nous évaluons une production écrite doit indiquer quelles sont les attentes de l'enseignant ou de l'institution scolaire à l'égard de cette évaluation, et par conséquent quels critères ont été choisis.

L'évaluation des productions écrites ne se limite pas seulement à la correction linguistique, la compétence scripturale dont les quatre points de langue qui sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison, des connaissances sur la structure et la morphologie des différents types de textes, l'organisation du texte et le savoir-faire textuel font également l'objet de cette évaluation.

En évaluant les productions écrites des apprenants, sur la base des critères bien précis, dans une optique plus large que les critères intra-phrastique, l'enseignant arrive à orienter positivement ses pratiques enseignantes et faire progresser les apprenants dans leur apprentissage tout en leur guidant à prendre conscience de leurs erreurs et cela peut se faire à travers l'auto-évaluation.

Pardons maintenant du rôle qu'a l'auto-évaluation dans l'amélioration des écrits des apprenants

I.8.1. L'auto-évaluation dans la production écrite

En s'appuyant sur l'auto-évaluation, nous pouvons réussir à développer chez l'apprenant des capacités métacognitives (savoirs, savoir-faire cognitifs, etc.) ce qui pourra l'amener à renforcer sa confiance en soi d'une part et à développer son autonomie d'autre part et même susciter chez lui la motivation dont dépend la réussite scolaire.

En ce sens, le CECR signale que :

« L'auto-évaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage ».

[16]

Dernièrement, avec le nouveau système des groupes où chaque classe est subdivisée en deux, l'enseignant arrive à pratiquer l'évaluation des productions écrites mieux qu'avant du fait qu'il peut gérer et détecter un grand nombre d'erreurs qui sont fossilisées

par la majorité des apprenants et les résoudre ; de plus, l'enseignant peut même inciter ses apprenants à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger en les motivant à acquérir l'autonomie dans leur travail.

Conclusion partielle

Au cours de ce deuxième chapitre, nous avons essayé de donner une simple définition de l'écrit et le situer par rapport à l'oral.

Ensuite, nous avons jugé utile de mettre de la lumière sur la place qu'occupait notre concept clé à travers les méthodologies et les approches d'enseignement, sa définition, son statut en FLE, son enseignement dans notre cas choisi qui est la 5^{ème} AP ainsi que la démarche que suit l'enseignant lors de la présentation de cette activité.

Enfin, nous avons conclu le chapitre par la manière d'évaluer une production écrite et l'intérêt de l'auto-évaluation dans cette dernière.

Chapitre II

L'ÉVALUATION "NOTIONS DE BASE"

Introduction partielle

L'évaluation est un processus pédagogique ayant pour objectif de soutenir les apprenants dans l'acquisition des connaissances et le développement de leurs compétences. Pour l'atteinte de cet objectif, elle doit être intégrée au processus d'enseignement/apprentissage en jouant une fonction de régulation où elle permettra à l'enseignant d'ajuster sa pratique pédagogique et de suivre le progrès de ses apprenants.

Ce chapitre va être consacré à la clarification de la terminologie, la définition de l'évaluation ainsi que le fonctionnement du système évaluatif en exposant ses critères de qualité, ses types et ses outils.

II.1. Définition de l'évaluation

L'évaluation constitue un élément essentiel de toutes démarches pédagogiques, c'est un acte pédagogique qui permet à l'enseignant de porter un jugement sur les compétences développées par les apprenants et sur les connaissances qu'ils ont acquises et ce en vue de les amener à améliorer leurs actes d'apprentissage.

Jean-Pierre Cuq définit l'évaluation comme suit :

" L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte- tenu de l'intention d'évaluation de départ". [17]

Christine Tagliante considère l'évaluation : « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves* » [18], selon elle, l'évaluation est conçue comme un moyen qui permet à l'enseignant de suivre la progression des apprenants dans le développement de leurs compétences.

Louis Porcher la définit comme: « *L'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis* » [19], dans ce cas, l'évaluation est perçue comme le résultat d'un ensemble d'objectifs tracés préalablement, elle permet de mesurer le degré de réussite d'un apprentissage en le rapportant à une norme fixée permettant aux enseignants et aux apprenants de constater les lacunes et

les carences à partir des activités d'évaluation qui se font tout au long du processus d'apprentissage (au début, au cours, à la fin).

D'après ces différents moments d'évaluation, on entamera, dans le titre suivant, ses différents types.

II.2. Les types d'évaluation

L'évaluation a lieu à des moments précis du processus d'enseignement/apprentissage. Vue sous cet angle, il existe différents types d'évaluation.

II.2.1. L'évaluation diagnostique

Ce type a lieu au début des apprentissages. À travers cette évaluation, l'enseignant cherche à connaître ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas et ce qui est en cours d'acquisition chez les apprenants dans le but de les situer face à un programme donné.

Elle sert à repérer les différents profils du groupe classe, à savoir sur ce que les apprenants savent et savent faire, ainsi que sur les conceptions erronées, les confusions ou les lacunes afin d'intégrer des remédiations individualisées visant le développement et la progression des acquis des apprenants.

Cette évaluation a une fonction d'orientation, où elle permet à l'enseignant d'orienter et d'adapter son enseignement aux besoins et au niveau réel des apprenants.

II.2.2. L'évaluation formative

Ce type d'évaluation se fait tout au long du processus d'apprentissage. Elle est une partie intégrante de la pratique pédagogique du fait qu'elle joue le rôle d'un instrument qui intervient après chaque tâche permettant à l'enseignant de s'informer sur le degré d'assimilation des compétences visées, de suivre les progrès des apprenants et de réguler les apprentissages après avoir recueilli des informations sur les insuffisances de chaque apprenant en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression.

II.2.3. L'évaluation sommative/certificative

Évaluation sommative ou certificative, elle mesure la somme des connaissances acquises à la fin d'une leçon, d'un chapitre ou d'un cycle. Elle permet d'attester de la réussite ou de l'échec des apprenants. Une évaluation sommative est qualifiée par une note et lorsqu'elle conduit à l'obtention d'un certificat (diplôme), il s'agit d'une évaluation certificative.

De tous ces types, c'est l'évaluation formative qui participe vraiment à l'action pédagogique et aide à la fois l'enseignant et l'apprenant à se situer dans leurs pratiques soit d'enseignement ou d'apprentissage.

Après avoir parlé des types d'évaluation, on entamera dans le point suivant la démarche suivie lors d'une évaluation.

II.3. Les étapes de l'évaluation

D'après *le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* [20], l'évaluation des apprentissages est constituée de quatre étapes essentielles

II.3.1. L'intention

Cette étape permet à l'enseignant de fixer les buts et les objectifs d'évaluation et les modalités de la démarche.

II.3.2. La mesure

C'est l'épreuve elle-même, elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciation et de résultats de mesure.

II.3.3. Le jugement

Durant cette étape, l'enseignant apprécie les informations recueillies et porte un jugement sur le travail de l'apprenant, et cela en fonction des buts et des objectifs qu'il a fixés pendant la phase de l'intention par rapport aux critères visés.

II.3.4. La décision

Pendant cette phase, l'enseignant porte une vision ultérieure par rapport au cheminement des apprenants et à la progression des apprentissages. D'après les résultats constatés, l'enseignant décide si les apprenants sont prêts au passage à la classe supérieure ou non.

Après avoir cité les étapes de l'évaluation, passons maintenant aux fonctions de celle-ci.

II.4. Les fonctions de l'évaluation

Dans le milieu scolaire, l'évaluation a pour but de renseigner sur plusieurs critères tels que le système éducatif, les aptitudes et les capacités des apprenants, etc. À partir de ces objets d'évaluation, cette dernière est caractérisée par plusieurs fonctions que *G. De Landsheere désigne comme suit* : [21]

II.4.1. Le pronostic

Cette fonction a pour but d'aider d'une part l'enseignant à connaître le niveau réel de ses apprenants à travers des textes particuliers et d'autre part l'apprenant à comprendre sa situation par rapport à la progression pédagogique et à prendre des décisions adéquates d'une manière autonome.

II.4.2. Le diagnostic

Le but de cette fonction est de diagnostiquer le niveau de l'apprenant pour permettre à l'enseignant de déceler ses faiblesses et insuffisances dans le but de les remédier et de réguler les apprentissages ultérieurs.

II.4.3. L'inventaire

Cette fonction permet de mesurer les apprentissages réalisés et de faire une liste des connaissances acquises.

Selon C. Tagliante, les trois fonctions de l'évaluation sont :

✚ Le pronostic « qui sert principalement à orienter l'élève »

✚ Le diagnostic « qui sert à réguler »

✚ *L'inventaire « qui sert principalement à certifier ».* [22]

L'évaluation permet donc d'orienter, de réguler et de certifier.

Après la clarification des fonctions de l'évaluation, nous allons voir les représentations de celle-ci.

II.5. Les représentations de l'évaluation

Comme l'évaluation est un acte favorisant le développement et l'enrichissement des démarches et stratégies adoptées en classe, elle peut être vue comme une critique de ce travail.

Dans ce titre, deux points vont être examinés de plus près ; d'une part, comment l'évaluation peut être un acte enrichissant, et d'autre part, comment elle peut provoquer des craintes chez les personnes impliquées dans cette pratique.

II.5.1. L'évaluation : Une expérience enrichissante

Allal dit : « *Toute évaluation doit permettre à un organisme d'acquérir plus d'expérience Et de perfectionner son intervention, ses programmes et ses outils, l'évaluation doit être sensible au devenir et aux besoins de l'organisme, mais aussi de l'apprenant. Elle doit permettre d'améliorer le savoir-faire de tout organisme ou être l'une des manières de revoir son enseignement, ses aptitudes de communication* » [23], selon lui, les pratiques d'évaluation dans une classe de FLE permettent non seulement à l'enseignant de revoir son enseignement, ses démarches et ses aptitudes de communication et de connaître la progression réelle de chaque apprenant mais également aux apprenants de développer de nouvelles pratiques, des manières d'agir et de penser. Donc, l'évaluation vise le progrès et l'amélioration du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

II.5.2. Les craintes face à l'évaluation

Comme l'évaluation indique les progrès, elle peut également susciter les difficultés et les échecs.

Comme le signale BELAIR : C'est

« Une manifestation hostile, angoissante car elle ne reflète pas toujours le temps de travail, les connaissances, les expériences et les pratiques qui ont été mises en place, la gestion et le déroulement d'un programme d'apprentissage ». [24]

Selon lui, l'enseignant quand il évalue, ne prend pas en considération l'effort fourni par les apprenants, son attention est prête qu'aux résultats, elle s'oriente vers les lacunes, les faiblesses et les insuffisances des apprenants, ce qui peut provoquer un effet négatif en les décourageant.

Entamons maintenant les outils de l'évaluation.

II.6. Les outils de l'évaluation

Le processus d'évaluation consiste à déterminer le degré d'atteinte des objectifs de l'enseignement/apprentissage de sorte que les évaluateurs font appel à de nombreux outils d'évaluation pour y atteindre.

Ces derniers se varient en fonction de situation d'enseignement/apprentissage et de la nature des informations à recueillir dans les productions des apprenants et il est à l'enseignant d'en choisir le plus pertinent à la situation d'évaluation.

Pour ce qui concerne l'évaluation de la production écrite, les grilles d'évaluation sont l'outil le plus efficace.

II.6.1. Les grilles d'évaluation

L'activité de la production écrite est une activité qui doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation dans le but de décrire objectivement et soigneusement les comportements des apprenants manifestés dans cette tâche en faisant recours à un certain nombre de critères bien définis préalablement selon l'objectif visé qui est l'amélioration des productions écrites des apprenants

II.7. Les critères de l'évaluation

Un critère d'évaluation est un élément d'appréciation sur lequel on s'appuie pour juger la justesse ou l'importance de quelque chose.

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, il permet, d'une part, à l'enseignant d'évaluer concrètement et avec précision si les compétences visées ont été acquises ou non, et d'autre part, aux apprenants de savoir les qualités qu'on attend de leurs productions.

Le choix des critères d'évaluation ne se fait pas aléatoirement. L'enseignant se base sur plusieurs indications de sorte que ces critères en soient adaptés dont les caractéristiques de la situation, le moment de l'année, les acquis des élèves, les compétences et les contenus visés par la tâche.

Dans le but de susciter la motivation des apprenants et d'accroître leur sentiment d'efficacité, l'enseignant leur informe des critères d'évaluation.

II.8. Le rôle de l'évaluation

L'évaluation constitue un processus incontournable pour les enseignants, à travers laquelle, ils arrivent à détecter les insuffisances qu'éprouvent leurs apprenants et à concevoir des actions individualisées, ils peuvent également procéder à une analyse des erreurs relevée le plus souvent de certains apprentissages. De ce fait, les enseignants peuvent revoir, améliorer et même changer leurs méthodes et stratégies d'enseignement pour qu'ils puissent arriver à atteindre les objectifs fixés préalablement.

Nous pouvons alors distinguer deux rôles de l'évaluation :

II.8.1. Le rôle informationnel

Pour ce qui concerne ce rôle, A.Bonnoir souligne qu': « *Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression. L'analyse des erreurs sera toujours la meilleure démarche ...* » [25], d'après A.Bonnoir, l'évaluation joue un rôle primordial dans la progression des apprentissages où elle représente l'unique moyen pour vérifier si l'apprentissage est acquis ou non.

II.8.2. Le rôle motivationnel

Un enseignement réussi est dû à un apprenant motivé, cette motivation peut être suscitée par de différentes façons telles que les observations, les appréciations orales et aussi le processus d'attribution des notes à la fin d'une tâche qui peut affecter l'état motivationnel de l'apprenant. Ceci dit que l'acte évaluatif peut encourager l'apprenant à surmonter ses insuffisances en lui faisant connaître qu'il est loin d'être jugé et que son travail ce n'est qu'un aspect momentané et superficiel de ses capacités.

II.9. L'erreur

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'erreur désigne une réponse ou un comportement des apprenants qui ne correspond pas à la réponse attendue. En effet, l'erreur constitue un moyen qui permet d'évaluer l'apprenant et de le faire progresser.

L'enseignant se base sur l'erreur pour repérer les difficultés des apprenants et chercher à trouver son origine afin d'accompagner ses apprenants efficacement pendant les apprentissages ultérieurs.

Il convient donc de ne pas prendre de l'erreur un moyen de découragement des apprenants mais par contre l'enseignant doit s'en appuyer pour faire progresser les apprenants à travers l'autocorrection ou la remédiation.

II.10. L'intégration de l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE

Auparavant l'évaluation, vu la place qu'occupait dans le processus d'enseignement/Apprentissage, était conçue comme le synonyme d'obstacle à franchir, d'échec, de stress ..., elle avait le rôle de sanctionner les erreurs, juger les apprenants et les classer en leur privant de leur droit de connaître leurs erreurs et relever leurs difficultés.

Actuellement, grâce aux progrès qu'a connus la didactique des langues et les mouvements de la centration sur l'apprenant, l'évaluation se libère du statut de contrôle, de sanction et de note, elle est devenue une partie intégrante dans le processus d'enseignement/apprentissage

qui aide à faire progresser l'apprenant dans son apprentissage. L'évaluation est devenue un acte pédagogique permettant à la fois à l'enseignant de gérer son enseignement en fonction des acquis, des besoins et des difficultés des apprenants et à ces derniers de participer à leur apprentissage.

Conclusion partielle

À la lumière de tout ce qui est abordé au cours de ce chapitre, nous nous permettons de dire que les pratiques d'évaluation représentent un processus indissociable de l'acte pédagogique et que l'atteinte des objectifs et la réussite de la pratique enseignante ne peut se faire sans y parvenir. Elle aide l'enseignant d'une part à soutenir les apprenants à surmonter leurs difficultés d'écriture non pas à travers la sanction et le classement définitif de leurs niveaux par l'attribution d'une note mais par l'identification et la détermination de leurs lacunes pour y remédier éventuellement, et d'autre part de revoir sa propre méthode d'enseignement afin de renforcer et d'orienter positivement ses pratiques de classe.

Cadre pratique

Chapitre III

PRÉSENTATION ET ANALYSE DU CORPUS

Introduction partielle

Cette seconde partie sera consacrée pour le traitement des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur terrain à travers la description et l'analyse du corpus qui englobe en premier lieu un questionnaire destiné aux enseignants du primaire ayant pour but de connaître la place réelle qu'occupent les pratiques d'évaluation dans une classe de FLE, en deuxième lieu, des séances d'observation seront menées à l'école primaire Gheriani Ali dans une classe de 5^e année primaire qui comprend 20 élèves divisés en deux groupes dans le but d'appliquer le protocole sanitaire avec une enseignante formatrice qui a plus de 17 ans d'expérience. Notre observation s'étalera sur toute une séquence didactique pour voir de près les moments, les outils et le but d'évaluation des productions écrites des apprenants.

En dernier lieu, nous allons comparer entre deux types d'évaluations faites à des moments différents : L'évaluation formative qui concerne la séance de la production écrite de fin de séquence et la sommative qui représente les productions écrites de la deuxième composition trimestrielle. Cette comparaison aura pour but de voir les critères que l'enseignante a pris en compte lors de l'évaluation des productions écrites, de comparer la démarche qu'elle suit en évaluant chaque type ainsi que de détecter s'il y aura une amélioration dans les productions écrites des apprenants après la première évaluation ou non.

III.1. Description et analyse des corpus

III.1.1. Le questionnaire distribué aux enseignants: 1^{er} corpus

Dans le but de bien mener notre recherche et d'avoir une position stricte et complète pour l'affirmation où l'infirmité de nos hypothèses de départ, nous nous sommes appuyés sur le questionnaire comme étant l'outil expérimental le plus adéquat à aboutir à des résultats rigoureux. Nous l'avons destiné aux enseignants de différents établissements, notamment ceux intervenant en classes de 5^{ème} année primaire.

L'objectif de ce questionnaire consiste à concevoir le comportement des enseignants envers les pratiques d'évaluation des productions écrites dans les classes de la 5^{ème} année

primaire, le rôle de cette pratique ainsi que ses apports dans l'amélioration du niveau des apprenants en compétence rédactionnelle.

Nous avons introduit ce questionnaire (annexe I, page 58) par une courte introduction présentant le contexte et l'objectif de cette enquête, ensuite nous avons élaboré une série de questions fermées et ouvertes sous forme d'ensembles où chacun d'eux vise un objectif bien déterminé selon les hypothèses de notre recherche.

1.1.1. L'analyse du questionnaire

Dans le but de mieux clarifier les résultats obtenus de nos questionnaires, distribués aux enseignants, nous allons essayer de regrouper toutes les réponses obtenues au niveau de chaque question dans un tableau représentant le nombre de réponses et le pourcentage afin de les analyser et commenter.

L'échantillon enquêté

Les destinés de cette enquête sont des enseignants de français appartenant à de différentes écoles primaires de la wilaya de Khenchela. Vu qu'ils sont les plus proches du terrain et qu'ils sont eux qui s'efforcent de pratiquer l'évaluation de l'écrit en classe de FLE, nous avons jugé indispensable de prendre leurs avis professionnels à propos de ce thème.

Alors, nous avons distribué un questionnaire à 20 enseignants dont 3 hommes et 17 femmes, leur âge varie entre 26 et 56 ans avec une expérience professionnelle jusqu'à 25 ans.

Analyse et commentaire

Avant de commencer l'analyse de nos résultats, il faut mentionner que les questions abordées sont regroupées en trois catégories où chacune d'elles vise un objectif bien déterminé.

Commençons par la première catégorie qui se compose de quatre questions ayant pour objectif de chercher à collecter des données descriptives qui peuvent nous renseigner sur le statut de la production écrite ainsi que de l'évaluation dans le programme mais également sur la qualité des productions écrites des apprenants de FLE.

Q1. Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?**Présentation des données**

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

Tableau III. 1: La place de la production écrite.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Essentielle	20	100 %
Secondaire	00	00 %
Elle n'a pas d'importance	00	00 %

Analyse des données

À partir de ces résultats, nous remarquons que la totalité des enseignants (100%) affirme que la production écrite occupe une place essentielle dans le programme de la 5^{ème} année primaire et personne d'entre eux n'estime qu'elle soit secondaire ou qu'elle n'a pas d'importance.

Commentaire

De ce fait, nous pouvons constater que parmi les objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage du FLE est bien la production écrite à travers la maîtrise des compétences rédactionnelles où l'enseignant ne cherche pas seulement à transmettre à ses apprenants des savoirs mais également des savoir-faire.

Q2. Quel niveau ont vos apprenants en compétences rédactionnelles ?**Présentation des données**

Les réponses obtenues sont restituées dans le tableau suivant:

Tableau III. 2: Le niveau des apprenants en production écrite.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Faible	07	35 %
Moyen	13	65 %
Elevé	00	00 %

Analyse des données

D'après les résultats obtenus, nous remarquons qu'aucun enseignant ne juge que ses apprenants aient un niveau élevé en compétences rédactionnelles. Par contre 35 % d'enseignants déclarent que leur niveau est faible tandis que 65 % d'entre eux le jugent moyen.

Commentaire

En interprétant ces résultats, nous remarquons que la compétence écrite est loin d'être l'une des compétences acquises et développées chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Q3. Le nouveau programme du français, a-t-il apporté du nouveau à l'évaluation ?

Présentation des données

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

Tableau III. 3: L'évaluation dans le nouveau programme.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Oui	07	35 %
Non	13	65 %

Analyse des données

Partant de ces données, nous remarquons qu'une grande partie d'enseignants interrogés qui représente 65 % affirme que le nouveau programme n'a rien apporté de plus à l'évaluation. Alors que 35 % d'entre eux trouvent que l'évaluation s'est bien enrichie dans le nouveau programme.

Nous avons suivi cette question par une autre qui est: **Si c'est oui, en quoi consiste ce changement ?**

Les réponses des enseignants se résument par le fait que le nouveau programme a apporté du nouveau à l'évaluation en lui accordant une place importante à travers sa présence tout au long de la séquence, ce qui leur permet de vérifier régulièrement les acquis des apprenants mais le temps accordé à la langue française en général est insuffisant ce qui les empêche à évaluer régulièrement les apprentissages de leurs apprenants.

Commentaire

Nous constatons que l'évaluation reste toujours une pratique assez négligée dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

Passons à la 2^{ème} catégorie qui englobe trois questions où notre objectif est de chercher à obtenir des informations menant à déterminer les sources des insuffisances et des erreurs que les enseignants signalent lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

Q4. Quels types d'erreurs dominant dans les écrits de vos apprenants ?**Analyse des données**

À cette question ouverte, les enseignants ont répondu librement en donnant un certain types d'erreurs, nous remarquons qu'un grand nombre d'enseignants s'accordent au type le plus fréquent d'erreurs commis par leurs apprenants qui est l'orthographe tandis que la conjugaison, la structure de la phrase et l'enchaînement des idées sont le problème majeur, de certains d'entre eux. Il y a également certains enseignants qui ont déclaré qu'ils rencontrent, lors de l'évaluation des productions écrites, des copies où les apprenants ne respectent même pas la consigne d'écriture.

Commentaire

Dans la pratique d'évaluation des productions écrites, l'enseignant peut se retrouver face à tous types d'erreurs quelles que soient d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, du non-respect de la consigne, etc.

Q5. Selon vous, ces erreurs sont dues aux:

-  Difficulté de la compréhension de la langue.
-  La maîtrise insuffisante de l'orthographe.
-  La maîtrise insuffisante des règles de grammaire et de conjugaison.
-  L'indigence du vocabulaire.

Présentation des données

Les réponses obtenues sont conçues comme suit :

Tableau III. 4: Les sources des erreurs dans les productions écrites.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Difficultés de compréhension de la langue	08	40 %
La maîtrise insuffisante de l'orthographe	20	100 %
La maîtrise insuffisante des règles de grammaire et de conjugaison	20	100 %
L'indigence du vocabulaire	17	85 %

Analyse des données

En observant les résultats obtenus, pour la majorité des enseignants (100 %) les erreurs les plus caractéristiques dans les productions écrites sont, en premier lieu, la maîtrise insuffisante de l'orthographe et des règles de grammaire et de conjugaison, en deuxième lieu l'indigence du vocabulaire est pour 85 % d'enseignants la cause majeure de ces difficultés d'écriture chez les apprenants et la difficulté de compréhension de la langue vient en dernier lieu avec un pourcentage de 40 %.

Commentaire

À partir de ces données, nous pouvons révéler les obstacles majeurs qui influencent négativement la pratique des apprenants en production écrite et qui sont la maîtrise insuffisante des règles d'orthographe, de conjugaison et de grammaire sans oublier le stock lexical trop restreint qui contribue vivement à cette défaillance.

Q6. Lorsque vous trouvez des erreurs fréquentes dans un grand nombre de productions écrites, comment réagissez-vous ?

Présentation des données

Les réponses à cette question se résument comme suit:

Tableau III. 5: Le comportement des enseignants envers les erreurs des apprenants.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Vous faites une séance de rattrapage	01	<u>5 %</u>
Demander aux apprenants de prendre en compte les critères de réussite	03	<u>15 %</u>
Vous faites des activités de remédiation lors du compte rendu	16	<u>80%</u>

Analyse des données

Les réactions des enseignants face aux erreurs commises par leurs apprenants lors de l'activité de production écrite se diffèrent d'un enseignant à l'autre où, d'après les résultats obtenus, nous trouvons que 5% d'enseignants font recours aux séances de rattrapage, 15% demandent aux apprenants de prendre en compte les critères de réussite tandis que 80 % d'entre eux optent pour des activités de remédiation lors du compte-rendu.

Commentaire

Le recours à la remédiation pour réussir l'acte d'écriture chez les apprenants représente un moyen efficace pour la majorité des enseignants. Par contre, il y a des enseignants qui essaient d'éviter ces erreurs rédactionnelles en attirant l'attention des apprenants aux critères de réussite ou bien à travers des séances de rattrapage.

Terminons par la 3^{ème} catégorie qui se compose de six questions dont l'objectif est d'exploiter ses réponses pour arriver à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de départ où nous allons déterminer les moments de l'intervention des pratiques d'évaluation, les critères sur lesquels les enseignants se basent lors de l'évaluation des productions écrites ainsi que l'apport qu'à l'évaluation à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

Q7. À quel moment se fait l'évaluation des productions écrites ?**Présentation des données**

Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau III. 6: Les moments d'évaluation des productions écrites.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Tout au long de la séquence	04	20 %
À la fin de chaque séquence	16	80 %

Analyse des données

Nous constatons que l'évaluation des productions écrites se pratique à la fin de chaque séquence avec un pourcentage de 80 % d'enseignants, pour les 20 % qui restent, ils la pratiquent tout au long de la séquence.

Commentaire

Vu que la production écrite est l'activité qui clôture la séquence didactique, son évaluation se fait par la majorité des enseignants à la fin de cette dernière pour qu'ils puissent, à travers laquelle, évaluer tous les apprentissages vus tout au long de la séquence dans le but de prendre la décision d'avancer dans leurs pratiques ou bien d'opter pour des séances de remédiation ou de rattrapage.

Q8. Utilisez-vous une grille d'évaluation ?**Présentation des données**

Les réponses à cette question se résument comme suit:

Tableau III. 7 : L'utilisation de la grille d'évaluation.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Oui	20	100 %
Non	00	00 %

Analyse des données

Les réponses à cette question montrent que tous les enseignants (100 %) se basent sur une grille d'évaluation pour évaluer les écrits de leurs apprenants.

Commentaire

Vu le grand nombre d'enseignants qui utilisent la grille d'évaluation, nous pourrions dégager, selon leurs réponses, l'intérêt de son utilisation qui se manifeste dans le fait d'être objectif face aux erreurs commises par les apprenants en évaluant correctement l'apprenant, d'évaluer les productions écrites selon des critères bien déterminés en distribuant les points sur ces critères une fois respectés et de bien détecter et recenser les erreurs pour ajuster les apprentissages.

Q9. Quels sont les critères sur lesquels vous vous appuyez ?**Présentation des données**

À cette question ouverte, les enseignants ont répondu librement en donnant un certain nombre de critères qui leur semblent essentiels pour la rédaction d'un texte où nous trouvons que 100 % d'entre eux s'accordent sur le respect de la consigne, 95 % donnent plus d'importance à la conjugaison des verbes et le respect des règles de grammaire et d'orthographe, 75 % annoncent qu'ils appuient sur la correction de la langue et l'enchaînement des idées.

Nous avons trouvé également des réponses où les enseignants se basent seulement sur les critères qu'ils ont fixés sur leurs grilles d'évaluation.

Commentaire

Nous remarquons que les critères des grilles d'évaluation se diffèrent d'un enseignant à un autre où nous trouvons que certains enseignants, lors de l'évaluation formative de la fin de la séquence, plus des critères qu'ils fixent sur leurs grilles d'évaluation, corrigent tous types d'erreurs qu'ils rencontrent dans les productions des apprenants ; et lors de l'évaluation sommative de la composition par exemple ils s'appuient seulement sur les critères fixés sur leurs grilles d'évaluation. Tandis que, certains enseignants se basent toujours sur des critères bien déterminés tels que le réinvestissement des ressources linguistiques, le respect de la consigne, le perfectionnement de la production et la cohérence et la correction de la langue.

Q10. Pourquoi vous évaluez les productions écrites de vos apprenants ?**Présentation des données**

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

Tableau III. 8: Les objectifs de l'évaluation.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Pour vérifier le niveau des apprenants	19	95 %
Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs	20	100 %
Pour orienter positivement les pratiques enseignantes	20	100 %

Analyse des données

En observant les résultats obtenus, nous remarquons que deux objectifs visés par les enseignants viennent en premier lieu avec un taux de 100 % et qui sont : Aider les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs et orienter positivement les pratiques enseignantes ; au second lieu, les enseignants (95 % d'entre eux) évaluent dans le but de vérifier le niveau des apprenants.

Commentaire

À travers cette question, nous avons pu détecter les objectifs principaux que visent les enseignants lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants où nous remarquons que l'évaluation ne se fait pas seulement dans le but de vérifier le niveau et les lacunes des apprenants mais également à travers laquelle, l'enseignant cherche à évaluer ses propres méthodes et stratégies dans le but d'orienter positivement les apprentissages ultérieurs.

Q11. Proposez-vous des activités de remédiation ?**Présentation des données**

Nous avons présenté les réponses récoltées dans le tableau ci-dessous:

Tableau III. 9 : Les activités de remédiation.

Propositions	Réponses	Pourcentage
Oui	10	50 %
Non	10	50 %

Analyse des données

Partons de ces résultats, nous constatons que la moitié des enseignants (50 %), après l'évaluation des productions écrites, optent pour des activités de remédiation tandis que 50 % d'entre eux ne proposent pas ces activités.

Commentaire

Pour les enseignants qui ont répondu positivement, ils ont justifié leur choix par l'importance de ce genre d'activités dans l'amélioration des performances des apprenants où, à travers lesquelles, l'enseignant arrive à pallier aux lacunes dépistées en proposant pour chaque insuffisance prouvée une activité adéquate.

Pour ce qui concerne les enseignants qui ont répondu par « non », ils ont justifié leur choix par le manque de temps accordé à l'écrit précisément et à l'enseignement du français généralement où ils ont confirmé qu'ils opteront pour ces activités s'ils auront plus du temps.

Donc, nous pourrions dire que, après une activité de production écrite, proposer des activités de remédiation est très nécessaire car ces dernières accomplissent une mission de corriger et remédier aux erreurs détectées lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

Q12. Que proposez-vous pour réussir l'évaluation des productions écrites tout au long de la séquence didactique ?**Analyse des données**

À cette dernière question ouverte, nous avons récolté plusieurs propositions de la part des enseignants que nous citons ci-dessous :

- ✚ Il faut établir une grille d'évaluation.
- ✚ L'enseignant doit bien détecter les lacunes et les difficultés que rencontrent les apprenants.
- ✚ Il faut que la consigne de la production écrite soit claire, précise et facile à comprendre par les apprenants.
- ✚ Établir plusieurs critères.

Commentaire

À partir de ces propositions, nous arrivons à déduire que la réussite de l'évaluation des productions écrites dépend du degré de précision de la consigne et des critères que fixe l'enseignant dans sa grille d'évaluation.

1.1.2. La synthèse des résultats du questionnaire

Après avoir analysé le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants de la 5^{ème} année primaire, nous constatons que les enseignants déclarent que, malgré la place importante qu'occupe la production écrite dans le programme, le niveau des apprenants en compétences rédactionnelles reste moyen. Ils affirment qu'ils évaluent les productions écrites de leurs apprenants seulement à la fin de chaque séquence dans le but d'amener l'apprenant à surmonter ses difficultés, de réguler les apprentissages et d'adopter les stratégies les plus adéquates dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Afin d'assurer cette évaluation, les enseignants se dotent de grilles d'évaluation critériée dans le but de faciliter la correction en détectant soigneusement les erreurs et d'ajuster les apprentissages.

Dans le but de combler les lacunes des apprenants et y remédier, les enseignants confirment qu'ils font recours aux activités de remédiation qui aident à mieux installer les apprentissages.

III.1.2. Les séances d'observation des pratiques de classe : 2^{ème} corpus

Dans le but d'analyser de plus près comment se présente l'évaluation sur terrain, ses moments et méthodes, il est jugé utile d'effectuer des séances d'observation tout au long d'une séquence didactique.

1.2.1. Le contexte d'observation

Au cours du premier trimestre, nous avons assisté au déroulement d'une séquence d'apprentissage. Cette dernière est la deuxième séquence du premier projet du programme de la 5^{ème} AP

.Comme la séquence s'étale sur 10 séances, nous avons décidé de les assister toutes afin d'arriver à bien cerner le statut qu'occupe l'évaluation dans les pratiques de classe et plus précisément dans l'activité de la production écrite.

Dans le but d'affiner notre travail d'observation, nous avons eu recours à une grille d'observation (annexe II, page 62).

1.2.2. L'analyse des séances d'observation

Dans une classe de 5^{ème} année primaire, la séquence didactique se compose de 10 séances, et pour faire le point, il est nécessaire d'effectuer une observation de toutes ces activités pour pouvoir déceler le rôle des pratiques d'évaluation de la production écrite.

Dans ces observations, chaque activité est précisée par sa date, sa durée et son/ses objectif(s) fixé(s).

Par la suite, il y aura une explication et analyse des différentes activités d'évaluation proposées.

➤ Le déroulement d'une séquence didactique

Séance 01 :

Date : 14/11/2021

Discipline : Compréhension orale

Durée : 35 min

Objectif: L'élève sera capable d'identifier la situation de communication : repérage du thème général et du cadre spatio-temporel.

À travers cette activité, l'enseignante vise à inculquer chez les apprenants comment ils perçoivent la portée du message oral en leur proposant le dialogue "**C'est un vrai Fennec**"

tiré du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire page 24 où les apprenants sont appelés à identifier les personnages, le cadre spatio-temporel à partir des figurines accompagnant le texte oral, puis, après plusieurs écoutes du dialogue, les apprenants répondent aux questions de compréhension globale et détaillée, la majorité a réussi à répondre oralement aux questions posées.

Séance 02 :

Date: 14/11/2021

Discipline: Vocabulaire

Durée: 40 min

Objectif : L'élève sera capable d'utiliser les adjectifs ordinaux dans un énoncé pour classer les objets, les personnes, etc.

Cette activité concerne les adjectifs ordinaux, l'enseignante a entamé la séance par un travail au PLM pour éveiller l'intérêt des apprenants, puis elle a utilisé comme support une comptine tirée du manuel scolaire page 25 et qui contient la leçon du jour. L'enseignante a pu expliquer le point de langue à travers les questions qu'elle a posées et les réponses que les apprenants ont données.

Après avoir expliqué les adjectifs ordinaux avec des exemples, l'enseignante a proposé les activités numéro 1 et 2 page 20 du cahier d'activités. La première activité consiste à transformer l'adjectif cardinal en un adjectif ordinal et la deuxième activité consiste à compléter des phrases avec un adjectif ordinal. Ils ont pu faire la première activité mais le temps ne leur a pas suffi de passer à la deuxième.

Séance 03 :

Date: 15/11/2021

Discipline: Compréhension de l'écrit

Durée : 25 min

Objectifs : L'élève sera capable de :

- Construire du sens à l'aide d'éléments para textuels ;
- Emettre des hypothèses de lecture ;
- Lire et comprendre un texte descriptif.

Le texte proposé pour présenter cette activité est tiré du manuel scolaire page 26 intitulé "**Le Fennec**", d'après Gabriel Camps, « Fennec », Encyclopédie berbère, Edisud 1997, p. 2752.

Après l'exploitation des éléments du paratexte, les apprenants ont émis des hypothèses de sens, l'enseignante a fait une lecture magistrale puis elle a demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement. Après la lecture silencieuse, chaque apprenant a lu un paragraphe du texte, ensuite l'enseignante a procédé à une explication des mots difficiles rencontrés par les apprenants, puis elle est passée aux questions de compréhension détaillée où elle a demandé aux apprenants de répondre aux questions sur les ardoises.

Dans le moment d'évaluation, l'enseignante a proposé une activité qui consiste à relire le texte puis à produire, en deux phrases, un court paragraphe qui présente le fennec. Quand les apprenants étaient entrain de rédiger, l'enseignante est passée entre les rangs pour vérifier leurs produits, faisant ainsi une évaluation formative qui porte sur le niveau de compréhension de l'écrit des apprenants. Après la rédaction, cinq apprenants ont lu leurs phrases et l'enseignante leur a corrigé les erreurs.

Séance 04:

Date:15/11/2021

Discipline: Production orale

Durée:20 min

Objectif: L'élève sera capable de prendre la parole pour produire un texte descriptif à partir d'un support visuel.

L'enseignante a proposé l'activité numéro 2 page 24 du manuel scolaire qui vise l'expression orale, cette activité comporte deux images avec une consigne et une boîte à mots. L'enseignante a lu la consigne puis elle a demandé aux apprenants d'extraire ce qui est demandé d'eux de faire en leur expliquant les mots proposés. Après avoir observé les photos, les apprenants se sont mis à produire des énoncés oraux en utilisant la boîte à mots, la plupart d'entre eux ont produit des textes oraux.

En fin de séance, l'enseignante s'est mise à corriger les erreurs les plus caractéristiques.

Séance 05:

Date: 21/11/2021

Discipline: Grammaire

Durée: 40 min

Objectif: L'élève sera capable d'employer les verbes d'état dans les différentes situations de communication

Après avoir fait un rappel sur les constituants de la phrase, l'enseignante a travaillé sur le texte « **Le dromadaire** » page 27 où elle a opté pour une lecture magistrale et quelques-unes individuelles, puis, à travers les questions données et les réponses reçues elle a pu expliquer le point du jour. Après le retiens de la leçon, l'enseignante a proposé des activités sur le cahier d'activités pages 23-24 qui consistent à compléter des phrases par des verbes d'état correspondant à des images données. Lors de la correction des activités, l'enseignante a trouvé que la majorité des apprenants a réussi à répondre correctement aux questions.

Séance 06:

Date: 21/11/2021

Discipline: Conjugaison

Durée: 35 min

Objectif: L'élève sera capable d'identifier les verbes « être » et « avoir » et de les conjuguer au présent de l'indicatif

L'enseignante a commencé la séance par un éveil d'intérêt où elle a demandé aux apprenants de citer les pronoms personnels et de conjuguer sur les ardoises, un verbe du premier groupe au présent.

Dans l'exploitation du texte qui figure dans la page 29 du manuel scolaire, d'abord, l'enseignante a fait une lecture magistrale puis elle a demandé aux apprenants de le lire individuellement. Ensuite elle leur a demandé d'extraire les mots écrits en couleurs (les verbes être et avoir). Dans le moment d'analyse, l'enseignante a pu expliquer et faire apprendre aux apprenants la conjugaison des verbes « être » et « avoir » à travers des questions qui visent le point du jour. Arrivons au moment d'évaluation, l'enseignante a proposé les activités 1-2-3 page 27 du cahier d'activités qui demandent de compléter les phrases par les verbes « être » et « avoir » en plus de l'activité numéro 4 qui nécessite de compléter les phrases avec le pronom sujet adéquat. Ces activités visent à mener les apprenants à conjuguer ces deux verbes correctement au présent de l'indicatif.

Après la correction, l'enseignante a trouvé que les activités sont faites quasi correctement par tous les apprenants car cette leçon est déjà vue pendant la 4^{ème} année primaire, donc la leçon était juste un rappel.

Séance 07:

Date: 22/11/2021

Discipline: Orthographe

Durée: 20 min

Objectifs: L'élève sera capable de :

- Identifier l'adjectif attribut dans une phrase ;
- Former le féminin des noms et des adjectifs en eur/teur.

Pour commencer, l'enseignante a proposé un texte qui ne figure pas sur le manuel scolaire. Elle a fait la lecture magistrale et individuelle, puis elle a demandé aux apprenants de souligner les mots qui se terminent par "eur" et "teur" en les transformant au féminin. Après avoir vérifié les réponses des apprenants, l'enseignante s'est mise à expliquer le féminin des

noms et des adjectifs en leur attirant l'attention aux cas exceptionnels, et pour vérifier les acquis de ce cours, l'enseignante a proposé l'activité numéro 1 pages 28 et 29 du cahier activités qui consistent à transformer des noms masculins au féminin, et une autre activité de la même page où les apprenants sont appelés à former des phrases avec des noms/ adjectifs au féminin.

En corrigeant les réponses, l'enseignante a trouvé que les apprenants ont répondu correctement à la première question mais pour la deuxième activité la plupart d'entre eux n'a pas bien produit les phrases, et puisque le temps accordé à cette séance n'était pas suffisant et il ne restait que quelques minutes avant la fin de cette heure, l'enseignante n'a pas eu suffisamment de temps pour proposer d'autres activités de structuration pour mieux installer la compétence visée.

Séance 08 :

Date: 22/11/2021

Discipline: Entraînement à l'écrit

Durée: 25 min

Objectif: L'élève sera capable de répondre par écrit à une consigne donnée pour se préparer à la production écrite.

Pour installer les techniques d'écriture chez les apprenants et réemployer les apprentissages vus tout au long de la séquence, l'enseignante a proposé l'activité numéro 1 page 32 du manuel scolaire qui est sous forme d'un texte intitulé "**Une belle journée au parc de Jijel**" où il est demandé aux apprenants de mettre au féminin les noms entre parenthèses et de lire le texte. Ensuite l'enseignante a proposé une deuxième activité de la même page qui consiste à compléter un texte par des groupes prépositionnels. Le contenu de cette activité travaille celui de la 3^{ème} où cette dernière a pour objectif de mettre en œuvre tout l'apprentissage de la séquence pour se préparer réellement à rédiger un texte.

La consigne de cette activité est comme suit :

Écris un texte pour décrire, puis présenter le loup du parc de Jijel à tes camarades.

Utilise la boîte à mots suivante :

Il habite ...	Un loup	Les crocs ...	Le désert	Grandes
Il ressemble	Un renard	Des oreilles	La forêt	Pointu
à/au ...	Un animal	Le museau		Longue
Il chasse ...	sauvage	La queue		
Il a ...				
Il est ...				

L'enseignante a demandé aux apprenants d'exécuter cette tâche sur les cahiers d'essai. Quand les apprenants se sont mis à travailler, elle est passée entre les rangs pour vérifier leur progrès. En fin de séance, chaque apprenant a présenté son texte puis ils ont procédé pour une correction collective.

Séance 09:

Date: 28/11/2021

Discipline: Production écrite

Durée: 45 min

Objectif: L'élève sera capable de rédiger un texte descriptif en respectant la consigne d'écriture.

L'enseignante a commencé la séance par un éveil d'intérêt où elle a proposé des devinettes qui représentent un animal (une partie de son corps, son alimentation, son cri, son lieu d'habitat...) et l'élève devine l'animal en question. Ensuite elle a écrit la consigne sur le tableau, elle l'a lue, l'a expliquée puis elle a demandé aux apprenants de la lire et d'extraire à travers les mots-clés ce qui est demandé d'eux de faire.

Consigne

Tu as visité ton oncle qui habite à Tamanrasset où tu as vu le renard. Écris un court texte de 5 à 6 phrases pour le présenter.

N'oublie pas de :

- Employer le présent de l'indicatif ;
- Employer un verbe d'état ;
- Utiliser la 3^{ème} personne du singulier ;
- Mettre le titre et la ponctuation.

Aide-toi de la boîte à mots suivante :

Animal	Verbes	Noms	Adjectifs
Le renard	Etre ; avoir Vivre ; se nourrir Ressembler ; chasser Courir	Le chien, le loup La forêt, la fourrure, les lapins, les insectes. Le museau, les crocs, les oreilles, les pattes	Mammifère Carnivore Sauvage Rusé

Arrivons au moment de la rédaction, l'enseignante a demandé à ses apprenants de commencer à rédiger individuellement en respectant la consigne d'écriture et les critères à ne pas oublier et d'utiliser la boîte à mots tout en évitant les fautes d'orthographe.

En observant les apprenants, l'enseignante a remarqué que certains d'entre eux se sont mis facilement à la tâche, alors que d'autres ont trouvé des difficultés à décrire le renard.

À la fin de la séance, tous les apprenants ont terminé la production de leurs textes et ils ont donné à leur enseignante les copies qui constituent le 3^{ème} corpus.

Séance 10 :**Date:**28/11/2021**Discipline:** Compte-rendu de la production écrite**Durée:**40 min

Objectif: Amener l'apprenant à prendre conscience de ses erreurs et de s'auto corriger. Cette activité représente la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence didactique, elle comprend trois moments.

1^{er} moment :

Avant d'entamer la correction, l'enseignante a annoncé l'objectif de l'activité de la production écrite puis elle a fait un rappel du sujet en l'écrivant au tableau pour réexpliquer la consigne aux apprenants.

2^{ème} moment:

Pendant cette étape, l'enseignante a choisi une production écrite qui englobe les erreurs les plus caractéristiques et communes entre les apprenants, elle l'a écrite au tableau en leur demandant de la lire telle qu'elle est et de repérer les erreurs. Elle a dessiné un tableau qui comporte l'erreur, son type et sa correction en laissant les apprenants compléter le tableau: Écrire l'erreur dans le tableau, la classer selon son type (d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou d'orthographe) et la corriger. L'enseignante intervient seulement en cas de blocage. De cette manière, elle a fait une évaluation formative de la production écrite avec ses apprenants.

3^{ème} moment:

Après avoir fait l'inventaire des erreurs commises avec les apprenants, l'enseignante leur a remis les copies sur lesquelles sont mentionnées différentes remarques en leur demandant de revoir leurs productions et de corriger leurs erreurs.

1.2.3. La synthèse des résultats des observations

Grâce aux séances d'observation menées, il est désormais possible d'identifier les différentes pratiques d'évaluation dans une classe de 5^{ème} année primaire.

D'après ces observations, nous nous sommes rendu compte que l'activité d'évaluation des productions écrites n'occupe qu'une place très restreinte dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Il est à signaler également qu'aucune activité de remédiation n'a été proposée pour prendre en charge les difficultés de langue rencontrées à l'écrit par les apprenants.

III.1.3. Les copies des productions écrites: 3^{ème} corpus

Pendant cette partie, des copies de productions écrites des apprenants de 5^{ème} année primaire seront analysées dans le but de pouvoir déterminer les différentes méthodes d'évaluation.

Pour cet objectif, nous avons obtenu 20 productions écrites que nous allons travailler dessus (annexe III, page 63). Le nombre semble un peu restreint car cette classe est composée de 20 élèves, et comme depuis l'année passée chaque classe se subdivise en deux groupes à cause de la pandémie, le groupe avec qui nous avons mené notre observation comprend 10 élèves seulement.

Parmi ces productions, il y a 10 qui ont été produites à la fin de la deuxième séquence du premier projet que nous avons observée et les 10 copies restant ont été prises lors de la première composition trimestrielle.

1.3.1. L'analyse des copies

L'objectif de l'analyse des productions écrites est de déterminer les modalités d'évaluation : l'utilisation ou non de la grille d'évaluation, les critères choisis ainsi que les remarques attribuées.

Cette analyse sera répartie en deux phases, la première se consacrera pour l'analyse de toutes les copies et la deuxième sera réservée pour la comparaison entre deux productions écrites produites à des moments très proches du même apprenant afin de vérifier s'il y a un

progrès entre les deux productions et de déterminer l'impact de l'évaluation dans le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants en classe de FLE.

A. La démarche suivie par l'enseignante

Dans l'évaluation de la production écrite, l'enseignante fait toujours recours à une grille d'évaluation qui se base sur un certain nombre de critères qui, lorsqu'ils sont correctement observés, rapportent un nombre de points fixés à l'avance. De ce fait, pour évaluer les productions des apprenants produites pendant la séance observée numéro 9, l'enseignante s'est basée sur quelques critères qui figurent dans la partie des annexes (annexe IV, page 73) et qui sont comme suit :

- ✚ L'utilisation d'un verbe d'état ;
- ✚ La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif ;
- ✚ L'emploies phrases de type déclaratif.

En ce qui concerne la consigne de la composition, elle porte sur: (annexe V ,page 74).

Consigne

Suiteà ta visite du zoo, tu as été fasciné par le lion qui s'imposait par ses rugissements.

En t'aidant de la boîte à outils, écris un paragraphe de 4 à 5 phrases pour présenter le lion à tes camarades.

- Emploi un verbe d'état.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Utilise la 3^{ème} personne du singulier.
- Mets un titre et la ponctuation qui convient.

Aide-toi de la fiche suivante :

L'animal	Fiche d'identité	Verbes	Adjectifs	Mots outils
Le lion	Nature : sauvage Régime alimentaire : carnivore Nourriture : viande Taille : moyenne Particularité : une crinière, deux crocs pointus Milieu naturel : la savane	Etre Avoir Posséder Vivre : vit Se nourrir : se nourrit	Féroce Dangereux Puissant	Car Dans Qui De Son Sa

Pour évaluer ces productions écrites, l'enseignante a fait recourt presque aux mêmes critères, car les deux consignes (celle de l'activité de la production écrite de fin de séquence ou bien celle de la composition) sont inscrites dans le même objectif qui est "**amener l'apprenant à rédiger un court texte descriptif pour décrire un animal**".

B. Les erreurs signalées par l'enseignante

En corrigeant les productions écrites de la fin de séquence, l'enseignante a fait sortir quelques erreurs commises par les apprenants et que nous citons dans le tableau ci-dessous :

Tableau III. 10: Les erreurs commises par les apprenants.

Numéro de la copie	Erreurs signalées	Explication/ remarque
01 03 05	Quatre patte courte. Deux oreille petite. Des patte courte.	Les erreurs que l'enseignante a signalées dans ces copies sont dues à la non-maitrise de l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie au pluriel où les trois apprenants n'ont pas

		mis le « s » à la fin des adjectifs qualificatifs. L'enseignante a souligné ces erreurs en écrivant sur les copies 1 et 3 qu'il faut mettre les noms et les adjectifs au pluriel quand il y a un adjectif cardinal plus de un. Dans la copie 5 elle a attiré l'attention de l'apprenant à l'article indéfini « des » qui indique le pluriel et non pas le singulier.
06 09 10	Ressemble au chien. Vivre dans la forêt. Il mange la viande car est carnivore. Mange la viande.	Ici les trois apprenants ont commis des erreurs de grammaire, ils ont formé des phrases sans sujets en commençant directement leurs phrases par le verbe. Pour la copie 09, l'apprenant a oublié le sujet et il a mis le verbe à l'infinitif où l'enseignante lui a fait la remarque qu'il doit conjuguer les verbes dans les phrases.
03 05 09	Don. Souavage/ dons. La viond.	Dans ces cas, l'enseignante a signalé les fautes d'orthographe où il paraît

		que les apprenants ont confondu entre les sons « on » et « an ».
01 05	Le renard et un animal sauvage. Il a des pattes courte est un museau pointu.	Ici les apprenants ont confondu entre la conjonction de coordination « et » et le verbe « être » avec la 3 ^{ème} personne du singulier au présent où l'enseignante leur a fait la remarque de réviser la leçon des homophones grammaticaux.

En corrigeant les copies des apprenants, l'enseignante, plus aux critères d'évaluation qu'elle a fixés au début de la consigne, elle s'est rendue compte de toutes les erreurs commises dans les productions des apprenants que ce soient celles de l'orthographe, de la grammaire ou de la conjugaison.

Pour les productions écrites de la composition, en les évaluant, l'enseignante s'est contentée de faire la remarque à l'apprenant qui, sa production a respecté tous les critères fixés mais il a commis des erreurs de la langue.

C. Les remarques attribuées aux apprenants

Après la correction des productions écrites réalisées à la fin de la séquence, l'enseignante a attribué pour chaque apprenant des remarques dans le but d'apprécier son travail. Pour les productions qui ont été parfaitement rédigées, l'enseignante a apporté des remarques telles que: " très bon travail, bravo", " travail parfait, continue", " j'aime trop ta production".

Pour ce qui concerne les écrits qui comportent des erreurs, l'enseignante a fait en sorte qu'elle donne aux apprenants des remarques constructives telles que: " tu as bien produit ton

texte, mais fais attention aux fautes d'orthographe", " tu dois conjuguer les verbes", " fais attention à l'accord des adjectifs avec les noms qu'ils qualifient", etc.

Pour les productions écrites de la composition, l'enseignante n'a apporté aucune remarque, elle s'est contentée d'attribuer une note.

Comme la production écrite est sur 4 points, l'enseignante s'est basée sur une grille d'évaluation où chaque critère est noté sur 0.5 ou 1 point, donc l'enseignante a donné pour les productions écrites des notes de 0 jusqu'à 4 points selon le respect et l'emploi des critères donnés.

D. L'amélioration des productions des apprenants

Dans le but de vérifier l'apport de l'évaluation de la production écrite et des remarques attribuées aux apprenants lors de la rédaction séquentielle sur celle de la composition, une petite comparaison sera faite entre les deux productions où nous allons nous appuyer sur des critères qui ont été exigés dans les deux productions pour voir si les apprenants les ont pris en considération ou non.

Ces critères sont :

- ✚ L'emploi d'un verbe d'état ;
- ✚ L'utilisation du présent de l'indicatif ;
- ✚ L'insertion du titre et de la ponctuation adéquate.

Tableau III. 11: La comparaison entre les productions écrites d'un apprenant.

Numéro de la copie	Les critères	Respect des critères dans les premières productions		Respect des critères dans les deuxièmes productions	
		Oui	Non	Oui	Non
01	01	x		x	
	02		x	x	
	03		x	x	
	01	x		x	

02	02	x		x	
	03	x		x	
03	01		x		x
	02	x			x
	03		x		x
04	01	x		x	
	02	x		x	
	03	x		x	
05	01	x			x
	02	x			x
	03		x		x
06	01	x		x	
	02		x	x	
	03	x		x	
07	01	x		x	
	02	x		x	
	03	x		x	
08	01	x		x	
	02	x		x	
	03	x		x	
09	01		x	x	
	02		x	x	
	03		x		x
10	01	x		x	
	02		x	x	
	03		x	x	

À partir de ce tableau, nous remarquons qu'il y a des apprenants qu'ils ont respecté tous les critères dans les deux productions et qui sont les apprenants numéros 2, 4, 7, 8.

Il y a aussi ceux qui se sont améliorés par rapport à leurs premières productions où ils se sont rendus compte de leurs erreurs en rédigeant de bons écrits dans la composition et qui sont les apprenants 1, 6, 9,10.

Par contre, il y a des apprenants qui se sont reculés comme c'est le cas des apprenants 3 et 5 où nous remarquons que les critères qu'ils ont respectés dans la première production les ont ignorés dans la deuxième.

1.3.2. La synthèse des productions écrites

Suite à l'étude comparative des productions écrites, celles de la fin de la séquence et celles de la deuxième composition pour les apprenants de la 5^{ème} année primaire, nous pouvons déduire que l'évaluation formative des premières productions écrites y compris les remarques attribuées ont été bénéfiques du point qu'elles ont fait progresser le niveau de compétences rédactionnelles des apprenants et que plusieurs lacunes détectées lors de la première évaluation sont diminuées ou disparues lors de la deuxième évaluation.

Cela résulte que les pratiques d'évaluation ont un apport positif non seulement sur les compétences rédactionnelles de l'apprenant mais également sur tout le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Conclusion partielle

Dans cette partie empirique, nous avons essayé de collecter des données à travers l'analyse de notre corpus constitué d'un questionnaire, des observations menées en classe de 5e année primaire et des productions écrites des apprenants dans le but d'approfondir notre recherche et de voir de plus près comment se pratique l'évaluation de l'écrit en classe de FLE, comment les enseignants réagissent face à ces pratiques et quel avantage ont ces dernières dans l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants.

conclusion générale

Conclusion générale

La pratique d'évaluation est un acte qui exige de l'enseignant de définir préalablement ses objectifs, ses outils adaptés à la situation, de mettre en œuvre une échelle de niveaux et de définir les critères de passation. Autrement dit, se mettre à évaluer représente une pratique assez complexe du fait qu'elle représente un certain défi pour l'enseignant où il doit faire appel à son savoir-faire professionnel et à sa maîtrise des techniques et des outils d'évaluation en étant le plus objectif possible lors de ses pratiques d'évaluation dans le but de mieux rendre compte des performances de ses apprenants et ainsi que son évaluation Soit plus efficace et réussie.

La production écrite est une activité qui joue un rôle primordial dans l'enseignement du français langue étrangère. A travers sa réalisation, l'enseignant doit parvenir à faire acquérir à ses apprenants une compétence écrite qui leur permet de communiquer en langue étrangère à travers leurs écrits.

Cependant cette activité représente plusieurs obstacles au cours de son enseignement/apprentissage où l'enseignant se retrouve fréquemment face à des lacunes et insuffisances éprouvées par ses apprenants et qu'il doit adopter certaines méthodes et stratégies pour qu'elles soient dépassées.

Notre étude avait pour objectif principal de voir de plus près les pratiques d'évaluation en classe de FLE et le rôle qu'elles jouent dans la détection des lacunes éprouvées par les apprenants lors d'une activité de production écrite et quelles sont les stratégies qu'adoptent les enseignants pour dépasser les obstacles de l'écrit chez les apprenants en leur faisant acquérir la bonne maîtrise des compétences rédactionnelles.

Pour y arriver, nous avons essayé d'étaler de la lumière dans le premier chapitre sur la notion d'évaluation où nous l'avons définie, donné ses types, ses étapes, ses fonctions, ses outils et ses critères. Voir également son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans le deuxième chapitre, nous avons mis l'accent sur l'écrit en classe de FLE, commençant par la définition de l'écrit et son statut par rapport à l'oral, puis nous avons parlé de la place de notre concept clé qui est la production écrite à travers les méthodologies et les

CONCLUSION GÉNÉRALE

approches d'enseignement, sa définition, son statut en FLE, son enseignement en 5e année primaire, la démarche que suit l'enseignant en présentant cette activité et terminant le chapitre par la manière d'évaluer une production écrite.

Le dernier chapitre représente la phase expérimentale de notre étude où nous l'avons consacré pour l'analyse de nos corpus qui seront mentionnés par la suite.

Dans le but de mieux clarifier notre thème et pour arriver à l'atteinte de notre objectif de recherche, nous nous sommes posés les questions suivantes :

Quand est-ce les enseignants évaluent-ils les productions des apprenants ?

Quels sont les outils utilisés lors de l'évaluation ?

Quel est l'intérêt de l'évaluation des productions écrites ?

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

L'évaluation peut intervenir tout au long du processus d'apprentissage (au début, en cours, en fin).

Les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent dans leurs grilles d'évaluation.

L'évaluation permet de réguler les apprentissages et d'améliorer le niveau des compétences rédactionnelles des apprenants par la correction et/ou la remédiation.

Suite à l'analyse que nous avons faite au cours de notre étude de nos corpus constitués d'un questionnaire destiné aux enseignants du primaire, des séances d'observation faites en classe de 5e année primaire et des copies de différentes productions écrites des apprenants réalisées à des moments différents, nous avons pu parvenir à faire les récapitulations suivantes :

En confrontant les résultats obtenus de notre observation et des réponses des enseignants enquêtés, nous arrivons à déterminer le temps de l'évaluation des productions écrites où elle n'intervient qu'à la fin de la séquence didactique : Information confirmée lors de notre observation où l'enseignante a évalué la production écrite seulement à la fin de la séquence que nous avons observée.

De ce fait, notre première hypothèse de départ qui est : L'évaluation peut intervenir tout au long du processus d'apprentissage (au début, au cours, en fin) est infirmée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quand l'enseignante s'est mise à évaluer les productions écrites produites à la fin de la séquence, elle a signalé toutes les erreurs (de grammaire, de conjugaison et d'orthographe) qu'elle a rencontrées sur les copies ; en ce qui concerne les productions écrites de la composition, elle n'a pas tout signalé mais elle s'est contentée de vérifier si les critères fixés sont respectés ou non et en fonction desquels elle a attribué des notes. De ce fait, notre deuxième hypothèse qui consiste sur le fait que les enseignants évaluent juste les critères qu'ils fixent sur leurs grilles d'évaluation est infirmée car d'après nos observations et ce que les enseignants enquêtés ont confirmés, lors d'une évaluation formative des productions écrites, l'enseignant ne se contente pas seulement des critères fixés dans sa grille d'évaluation mais il en ajoute d'autres en fonction de tout ce qui était abordé tout au long de la séquence didactique.

D'après l'analyse des productions écrites réalisées à la fin de la séquence et celles de la composition et les réponses collectées de l'analyse du questionnaire, nous arrivons à confirmer la troisième hypothèse qui indique que l'évaluation permet de réguler les apprentissages et d'améliorer le niveau des compétences rédactionnelles des apprenants par la correction et/ou la remédiation. En effet, lors de la comparaison que nous avons faite entre les deux productions produites à des moments différents pour vérifier les performances des apprenants, nous avons remarqué que l'évaluation des premières productions écrites a aidé certains apprenants à améliorer leurs productions de composition.

Néanmoins, pour arriver à développer les compétences rédactionnelles de l'apprenant, se contenter d'une évaluation formative ou sommative est évidemment insuffisant, l'enseignant est appelé à suivre ses pratiques d'évaluation par des séances de remédiation afin de parvenir à réguler les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Dans ce travail de recherche, nous tentons de proposer quelques suggestions qui peuvent être utiles dans l'amélioration des productions écrites des apprenants et que nous citons ci-dessous:

- Intégrer les pratiques d'évaluation tout au long de la séquence didactique.
- Apporter des remarques constructives lors des évaluations sommatives.

CONCLUSION GÉNÉRALE

- Essayer d'impliquer l'apprenant dans l'évaluation de sa propre production (auto-évaluation) et même de ses camarades (évaluation par les pairs).
- Après chaque séance d'évaluation, il faut programmer des activités de remédiation qui peuvent aider l'apprenant à surmonter ses difficultés.

Pour conclure, nous espérons que nous avons pu aider à clarifier le concept d'évaluation, à déterminer la façon dont chaque enseignant doit évaluer les productions écrites de ses apprenants en adaptant les stratégies les plus adéquates et améliorer la compétence écrite des apprenants en fonction des différentes évaluations.

RÉFÉRENCES

- [25] A. Bonboir, « *la docimologie* » Puf ,1972, p.63.
- [23] ALLAL, L, Les représentations de l'évaluation 1991 sur :
[http:// www.gtf/eval/apprenant/fr](http://www.gtf/eval/apprenant/fr), consulté le 10/03/2022
- [24] BELAIR, I-M : Profil de l'évaluation : Une analyse pour personnaliser votre pratique. Montréal. Les éditions de la Chenelière 1995, p 56
- [10] Bérard, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris : CLE International, 1991, p31
- [13] Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120
- [1] BISHOP M-F. (2005), « *L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand* », <https://journals.openedition.org/pratiques/2120> consulté le 20/05/2022.
- [6] CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Écrite* ». Paris : Clé International, 1999, p.4-5
- [8] CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Écrite* ». Paris : Clé International, 1999, p 5.
- [9] Cornaire, C. *La compréhension orale*, Paris : Clé International, collection Didactique des langues étrangères, 1998, p18.
- [16] Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre enseigner, évaluer, Didier, Paris ,2001, p143.
- [22] C. TAGLIANTE, (1993), *L'évaluation, in Technique de classe*, Paris, CLE International.
- [3] CUQ, Jean pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international, 2003, pp 78,79.
- [21] G. De Landsheere, *Évaluation continue et examens, Précis de docimologie*, Paris-Nathan, Bruxelles- Labor,1976, P,60-63

- [17] J-P. Cuq, 2003. OP-cit,90
- [15] KHAN Gisèle, des pratiques de l'écrit. Tunisie, Hachette ,1993, p.114
- [19] L. Porcher, « *Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation* » in Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191.
- [20] Le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde 2004 p 12
- [11] Perrenoud Philippe, Construire des compétences dès l'école, 5^{ed.}, ESF, Issy-les-Moulineaux 2008.
- [4] Piolat, Annie, *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence 1982, p159
- [7] PUREN Christian. « *La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires* ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris : APLV, 1998, p.43.
- [2] ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2^e édition 2008, p.76.
- [18] TAGLIANTE C. : « *L'évaluation* », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993
- [5] Vygotsky, L S, *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales, 1985, p159
- [14] Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, cité par BAGHDADI, Sabrina, *tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture*, 2009, Thèse de Magistère, Université de Biskra., p 21.
- [12] ZERIBI Yamina, « *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation* », Université de BISKRA, 2013.

Annexes

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une préparation d'un mémoire de Master dont l'intitulé est : « Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, nous vous prions d'accorder quelques instants de votre temps pour répondre, le plus sérieusement et objectivement possible, aux questions ci-dessous.

Ce questionnaire a pour objectif de concevoir le comportement des enseignants envers l'évaluation de l'écrit en classe du FLE.

Renseignements d'ordre général :

Sexe : Femme ☐ Homme ☐ Age : ans

Expérience professionnelle : ans

I -

I -1- Quelle place occupe la production écrite dans le programme ?

- Essentielle ☐
- Secondaire ☐
- Elle n'a pas d'importance ☐

I -2- Quel niveau ont vos apprenants en compétences rédactionnelles ?

- Faible ☐
- Moyen ☐
- Elevé ☐

I -3- Le nouveau programme du français a-t-il apporté du nouveau à l'évaluation ?

Oui ☐ Non ☐

ANNEXE I

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

.....

.....

.....

II -

II-4- Quels types d'erreurs dominant dans les écrits de vos apprenants ?

.....

.....

II-5- Selon vous, ces erreurs sont dues aux :

- Difficultés de compréhension de la langue ☐
- La maîtrise insuffisante de l'orthographe ☐
- La maîtrise insuffisante des règles de grammaire et de conjugaison ☐
- L'indigence du vocabulaire ☐

II-6- Lorsque vous trouvez des erreurs fréquentes dans un grand nombre de productions écrites, comment réagissez-vous ?

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

III -

III-7- A quel moment se fait l'évaluation des productions écrites ?

- Tout au long de la séquence ☐
- A la fin de chaque séquence ☐
- Autre

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

Oui ☐ Non ☐

Pour quelle raison ?

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

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

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

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

Pour vérifier le niveau des apprenants. ☐

Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs. ☐

Pour orienter positivement les pratiques enseignantes. ☐

III-11- Proposez-vous des activités de remédiation ?

Oui ☐

Non ☐

Pourquoi ?

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

ANNEXE I

III-12- Que proposez-vous pour réussir l'évaluation des productions écrites tout au long de la séquence ?

.....

.....

.....

Merci pour votre collaboration

ANNEXE II

Grille d'observation des pratiques d'évaluation dans une classe de 5^{ème} AP

Date :	Durée :
Séance :	Objectif :

Critères Séances	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant	Type d'activité proposée	Moment de l'évaluation	Objectif de l'évaluation
Compréhension orale					
Vocabulaire					
Compréhension de l'écrit					
Production orale					
Grammaire					
Conjugaison					
Orthographe					
Entrainement à l'écrit					
Production écrite					
Compte rendu					

ANNEXE III

Ghouri
Adem

Le renard

Production écrite

Le renard (et) un animal sauvage.

Bon travail
mais tu dois
faire la
différence
entre "et" et
"est" !!

Il vit dans la forêt. Il mange petit
animal(s). Il a un museau pointu et
quatre pattes courtes.

Tu dois faire l'accord avec
l'adjectif.

Production écrite

Le lion

3.5

Le lion est un animal sauvage. Il
vit dans la savane. Il se nourrit de
vieilles. Il est carnivore. Il a quatre pattes
, il a faiblesse.

ANNEXE III

Cambrabt
Aya

Production écrite :

Le renard

Excellent
travail.

Le renard est un animal
sauvage. Il ressemble au lion.

Il se nourrit de petits animaux.

Ses oreilles sont pointues.

Production écrite :

Le lion

Le lion est un animal sauvage. Il vit
dans la savane. Il se nourrit de la
viande. Il a des oreilles pointues. Il a quatre
pattes longues. Il est marron.

ANNEXE III

Achraf
Lefmin

Production écrite

Le ~~renard~~ renard

Tu peux
faire
mieux.

Le phrase
doit contenir
un verbe
conjugué!!

Le renard est un mammifère
sauvage. Il vivre dans la forêt. C'est
animal carnivore, il dangereux
oreilles petites Il rouge

Production écrite

2.5

Le lion

Le lion est un animal sauvage.
Il vit dans la savane. Il se
nourrit de la viande. Il a deux
oreilles pointues. Il a une queue.

ANNEXE III

Janis
Kellil

Production écrite :

Le renard

J'aime ta
production,
bravo.

Le renard est animal carnivore.
Il vit dans la forêt. Il se nourrit
des animaux qu'il chasse. Il a
une queue pointue.

Production écrite :

Le lion

4

Le lion est animal sauvage. Il vit
dans la savane. Il a une belle crinière.
Il se nourrit de viande. Il a quatre
grosses pattes bien musclées. C'est un
animal carnivore. C'est le roi des
animaux.

ANNEXE III

Aridj
Ababsa

Production écrite :

Le renard

Bon Travail

mais il faut
accorder
correctement
les noms et
les adjectifs

Le renard est animal sauvage, Il
ressemble au chien, vit dans la forêt,
mange la viande, Il a des des patte.
court est un museau pointu. Il chasse
les petits animaux.

Production écrite

3.75

Le lion

Le lion est un animal sauvage et mammifère
mammifère, il vit dans la savane, il se nourrit
de viande, il possède quatre patte est une
longue queue, c'est un animal dangereux.

ANNEXE III

Agoub
Sidi

production écrite

Le (le) renard

Assez bon
Travail

Le renard est animal est animal

sauvage. Il a une couleur rousse.

Il ressemble au chien. Il est carnivore
et se nourrit de viande.

Tu dois mettre la ponctuation dans
ton texte.

production écrite

3,5

Le lion

Lion est un animal sauvage. Il vit
dans la savane. Il est couvert
de poils, sa couleur est marron (roux)
(enble) se nourrit de viande

ANNEXE III

Lina
Goufi

Production écrite :

Le renard

Excellent
travail
bravo !

Le renard est un animal
mammifère. Il est sauvage.
Il mange les lapins. Il est
rusé. son museau est pointu.

production écrite

(4)

Le lion

Le lion est un animal sauvage.
Il vit dans la savane. Il se
nourrit de viande. Il est
carnivore. Il
a une longue queue, quatre pattes,
une grande crinière et la couleur
est marron.

ANNEXE III

Premass
Boumâraf

Production écrite:

Le renard

Bon travail

Le renard est un animal carnivore.
Il est roux. Il se nourrit
de viande. Ses oreilles sont
pointues.

Production écrite:

Le lion

④

Le lion est un animal sauvage, il
vit dans la savane d'Afrique.
Il se nourrit de la viande, il
est carnivore. Il possède deux
oreilles et une crinière.

ANNEXE III

Amor	Production écrite
	Le renard
Très bon travail mais il faut conjuguer le verbe !	Le renard est sauvage, <u>vivre</u> dans la forêt. Il mange la viande car est carnivore. Sa couleur est orange.

Scanné avec CamSc

Production écrite
Le lion
Le lion est un animal sauvage, il vit dans la savane. Il se nourrit d'herbe. Cet animal est de grande taille et se distingue par deux grandes féroces.

ANNEXE III

Talsabil
Fuleh

Production écrite:

le renard

Il faut
respecter
la
structure
de la
phrase
simple

S+V+CO+D_{rsux}.

Le renard est un animal sauvage
mammifère. Il est ¹ carnivore. Il
chasse les animaux mange la
viande. Il a ² un museau pointu est
long ³ deux oreilles et une fourrure

Scanné avec CamScanner

Production écrite:

le lion

(4)

Le lion est un animal sauvage. Il
vit dans la savane. Il se nourrit
de viande. Il est carnivore. Il a
une longue queue. Il a ⁴ quatre pattes et
une grande crinière, sa couleur
est marron. Il a deux crocs
pointus.

ANNEXES IV

Grille d'évaluation des productions écrites des apprenants de 5^{ème} AP

Critères	Indicateurs
Pertinence de la production	-Respect du thème. -Volume de la production.
Cohérence sémantique	-Enchaînement des idées. -Phrases qui ont un sens.
Cohérence linguistique	-Emploi du temps de conjugaison adéquat. -Emploi du pronom personnel qui convient la situation.
Perfectionnement	Copie bien présentée, propre et sans fautes d'orthographe.

ANNEXES V

Nom et prénom :

Composition du 1^{er} trimestre

L'éléphant d'Afrique est un animal sauvage. Il fait partie des plus grands animaux terrestres du monde. Il possède une longue trompe. Il a une peau épaisse dont la couleur varie du noir au gris clair. Il se nourrit d'herbes, de plantes et de racines.

Son dos est creux et il possède des oreilles grandes et longues. On constate également une bosse au niveau de la tête. Il a des pattes en forme de pilier avec trois orteils. L'éléphant peut peser jusqu'à huit tonnes et mesure trois à quatre mètres de haut et environ sept mètres de long. Il est énorme !

Questions de compréhension :

1-Choisis la bonne réponse : Le texte parle de :

a - L'éléphant d'Asie b - L'éléphant d'Europe c - L'éléphant d'Afrique

2- Choisis la bonne réponse : - L'éléphant se nourrit d'herbes et de plantes. Cette phrase veut dire que :

a -L'éléphant est carnivore b- L'éléphant est herbivore c - L'éléphant est omnivore.

3-Complète le tableau suivant à partir du texte :

Verbe pronominal	Adjectif qualificatif	Verbe d'état	Adjectif attribut	Adjectif cardinal	Adjectif de couleur
.....					

4- Encadre les différents groupes de la phrase : (GNS et GV)

- L'éléphant possède de grandes oreilles.

5-Complète : -Les éléphants se promènent en groupe.

Nous en groupe.

6-Mets au féminin : Son pelage est gris. Son dos est creux.

Sa peau est Sa main est

II-Production écrite :

A l'occasion de la journée mondiale des animaux le 04 octobre le directeur vous invite à participer au concours de la meilleure description d'un animal. Rédige un texte de 4 à 5 phrases dans lequel tu décris le lion.

N'oublie pas de :

- **Utiliser des adjectifs (qualificatifs, attributs, cardinaux, de couleur).**
- **Utiliser un verbe d'état.**
- **Utiliser le présent de l'indicatif.**
- **Mettre un titre et la ponctuation.**

<u>L'animal</u>	<u>Fiche d'identité</u>	<u>Adjectifs</u>	<u>verbes</u>
Le lion	Nature : sauvage Régime alimentaire : carnivore Nourriture : viande Taille : moyenne Particularité : une crinière, deux crocs pointus Milieu naturel : la savane	-quatre-Deux -Longue -Petites -Marron clair	Etre-avoir Se nourrir-ressembler Vivre-habiter. creuser

Résumé

Produire un texte en FLE ne peut être réduit à une simple tâche qui va être réalisée. En effet, la production d'un texte est une activité complexe qui demande de l'apprenant de mobiliser toutes ses connaissances qui régissent le système d'écriture dont les règles linguistiques, les règles de cohérence et de cohésion, les connaissances procédurales et les stratégies rédactionnelles.

La production écrite est une activité qui donne l'occasion à l'enseignant d'évaluer ses apprenants sur plusieurs plans afin d'arriver à mesurer leur degré d'assimilation des apprentissages fournis tout au long du processus d'enseignement/apprentissage ce qui fait de l'évaluation une pratique qui a des répercussions sur le parcours scolaire de l'apprenant.

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

À travers le présent travail, les tenants et les résultats des pratiques d'évaluation de l'écrit vont être mis en lumière ainsi que leur impact sur l'appropriation de la compétence des apprenants à l'écrit.

Mots clés : pratiques d'évaluation, production écrite, enseignement/apprentissage de l'écrit, stratégies.

ملخص

لا يمكن اختزال إنتاج نص كتابي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في مهمة بسيطة سيقوم بها المتعلم . في الواقع، يعد إنتاج نص كتابي نشاطاً معقداً يتطلب من المتعلم تسخير كل معارفه المسؤولة عن نظام الكتابة بما في ذلك القواعد اللغوية، قواعد ترابط وتناسق النص، المعرفة الإجرائية واستراتيجيات الكتابة. الإنتاج الكتابي هو نشاط يمنح المعلم الفرصة لتقييم متعلميه على عدة مستويات من أجل قياس مستوى استيعابهم للتعلم المقدم لهم خلال عملية التدريس/التعلم، مما يجعل التقييم ممارسة لها تأثير على المسار التعليمي للمتعلم. وتقاس قيمة الإنتاج الكتابي عن طريق التقييم حيث لا يمكن لهذا الأخير أن يكون معبراً إلا من خلال قيمة الإنتاج الكتابي ذاته.

ومن خلال هذا العمل، سيتم تسليط الضوء على مؤيدي ممارسات التقييم الكتابي ونتائجها وكذلك تأثيرها على اكتساب مهارات الكتابة لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التقييم، الإنتاج الكتابي، تعليم / تعلم الكتابة، إستراتيجيات.

3b82dc33f7

DR020172