

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Filière de français

Thème

**L'évaluation de la production écrite en FLE
(Cas des apprenants de la 5ème AP)**

Mémoire de master en Didactique du FLE

AISSAOUI Hakima

Sous la direction de :

Mme ALLAL S

Membres du jury :

Année universitaire 2021-2022

Dédicace



Dédicace

Je dédie ce travail

À mes très chers parents et à mon défunt grand-père

À toute la famille sans exception

À mes amis sans citer personne pour ne pas oublier

personne

ET à toute personne qui me connaît et m'aime

Remerciements

Remerciements

Je tiens à remercier, Madame Allal Sénia Amel pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, ses précieuses orientations, sa simplicité et sa patience.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à tous mes professeurs du département de français et à toutes les personnes qui m'ont encouragé, et m'ont donné beaucoup pour l'élaboration de ce travail.

Mes remerciements vont également au directeur de l'établissement scolaire qui m'a ouvert ses portes en vue d'y mener une partie de ce travail, et tout particulièrement à l'enseignante qui m'a accepté pendant ses séances de cours.

Ces remerciements ne seraient jamais complets sans mentionner ma petite famille, mes chers parents et aussi mon frère et ma petite sœur.

Merci

Sommaire

❖ *Partie théorique*

Chapitre 1 Le concept de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage
du FLE

Chapitre 2 La production écrite

❖ *Partie pratique*

Chapitre 1 Les outils de recherche

Chapitre 2 Interprétation et analyse des résultats

Conclusion

Références bibliographiques

Annexes

Introduction

Le domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue française est très vaste, son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer dans cette langue en maîtrisant les quatre compétences langagières : compréhension et production orale, compréhension et production écrite.

La production écrite est une démarche indispensable qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les transmettre à d'autres. C'est une activité dont l'évaluation a des répercussions sur le parcours scolaire de l'apprenant.

Notre travail de recherche s'intéresse à « **L'évaluation de la production écrite en FLE (cas des apprenants de la 5^{ème} AP)** », le concept d'évaluation recouvre plusieurs réalités, l'évaluation peut porter sur plusieurs éléments de la réalité éducative. Elle est définie comme le processus rationnel visant à délimiter dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les apprenants.

L'évaluation est toujours présente à tous les stades de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans le cadre scolaire car l'évaluation est une démarche incontournable, elle constitue l'une des préoccupations primordiales, parce qu'elle fait partie intégrante de l'activité didactique.

Dans la présente recherche, nous avons décidé de travailler sur la problématique de l'évaluation au cycle primaire, nous avons choisi ce thème suite à un constat qui a été observé dans la séance de la production écrite, car beaucoup des apprenants et spécialement de la 5^{ème} AP rencontrent des difficultés lors de l'activité de l'écrit.

Notre impression est de démontrer que l'évaluation ne semblait pas abandonner son aspect conflictuel. Alors qu'elle doit être plus centrée sur la progression de l'apprentissage, cette pratique semble plus un outil de certification, de sanction et de sélection.

Notre objectif principal est d'obtenir et de décrire une vue sur la formation, les représentations et les pratiques de l'évaluation du FLE au cycle primaire auxquels sont soumis les apprenants par rapport à la contribution de l'écrit et de découvrir l'enseignement de la production écrite au cycle primaire.

Ce qui nous amène à poser la problématique suivante :

Quel est l'avantage de l'évaluation de l'écrit et quelle est sa contribution dans la progression de la production écrite de l'apprenant ?

Nous nous questionnerons alors sur la façon d'enseigner et d'évaluer l'écrit ?

Notre questionnement nous pousse aux hypothèses suivantes :

- L'évaluation permettrait de perfectionner les capacités et d'assimiler les différents obstacles à l'apprentissage de l'apprenant.
- L'évaluation aide et gère facilement l'apprenant dans son parcours d'apprentissage en déterminant ses besoins.
- Les enseignants adopteraient des méthodes efficaces et indiqueraient leurs objectifs pédagogiques contenant des critères clairs selon les compétences linguistiques et discursives mentionnées dans le programme.

Pour réaliser notre étude, nous avons choisi le niveau de la 5^{ème} année primaire de l'école « Rouigueb Mustapha » : commune de Ain kebira comme échantillon.

Pour mener bien à cette recherche, nous avons opté pour le choix de deux outils d'investigation, il s'agit du questionnaire et d'une observation et analyse des expressions écrites.

La première enquête consiste à distribuer un questionnaire aux enseignants du cycle primaire tandis que la deuxième, une observation de la séance de préparation de l'écrit que nous avons assisté et nous avons également analysé les productions écrites des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Notre travail est devisé en trois parties, La première qui se veut théorique se divise en deux chapitres. Nous réservons le premier à l'évaluation, ses différents types, ses fonctions et caractéristiques et ses objectifs. Dans le deuxième chapitre, l'accent sera mis sur la production écrite, ses concepts clés ainsi que les difficultés rencontrés par les apprenants.

La deuxième partie, se structure également en deux chapitres. Le premier sera consacré à la présentation de notre objectif de travail et de la méthodologie de notre recherche. Nous présentons également notre échantillon, nos outils de recherche et nous décrivons les circonstances de la récupération des données. Le deuxième chapitre sera dédié à l'analyse et l'interprétation des données et s'achève par une synthèse des résultats obtenues.

Dans notre travail nous allons tenter de voir comment l'évaluation contribue à l'enseignement/ apprentissage chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire du cycle primaire. Et nous proposons quelques suggestions qui peuvent être utiles afin de réussir l'acte d'évaluation des productions écrites des apprenants.

Partie théorique

Chapitre 1

*Le concept de l'évaluation dans
l'enseignement/apprentissage du*

FLÉ

L'évaluation a toujours été toujours une mesure cruciale, elle occupe une place essentielle dans le processus de l'enseignement / apprentissage. C'est elle qui tient l'enseignant au courant de la qualité de son enseignement et d'apprécier le niveau atteint par les apprenants.

Dans ce premier chapitre intitulé : « Concept de l'évaluation dans l'enseignement / apprentissage de FLE », il s'agit d'un cadrage théorique qui nous permet dans un premier temps, de faire un coup d'œil général sur le champ conceptuel de l'évaluation. Car elle est un terrain commun pour plusieurs disciplines, et n'est nullement le monopole de la didactique du FLE, dont nous devons définir les termes principaux. Ensuite, dans un deuxième temps de répondre à la question « comment et pourquoi évalué ? », ainsi que les types d'évaluation, les fonctions, les démarches suivies, les outils et les objectifs de l'évaluation. Enfin, nous mettrons l'accent sur l'évaluation des productions écrites.

1. Définition de l'évaluation

Avant d'attribuer une définition du terme évaluation, il faudrait d'abord connaître le sens étymologique du terme : évaluer vient de « ex-valeur », c'est-à-dire « extraire la valeur de », ou bien « faire ressortir la valeur », c'est accorder une importance à quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou un produit.

Evaluer dans son sens le plus général est un terme qui provient de l'ancien français *valere* 'valeur' et signifie cela étant « porter un jugement de valeur ». (Le Petit Robert, 2002 : 68).

« Évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider de la suite des événements ». MARYSE, (2007 :105).

Evaluer est un acte omniprésent dans un cours de langue signifiant « donner une valeur, Noter, apprécier », le terme rétabli toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant. MARTINEZ, (1996 : 100).

L'évaluation occupe une place dominante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle apporte une aide aux élèves il s'agit d'identifier les problèmes et les difficultés rencontrées durant une activité afin de rectifier et de corriger les erreurs le plus vite possible.

De cela, elle est considérée comme étant « l'action de mesurer à l'aide de critères objectifs, les acquis d'un élève en formation initiale ou continue, c'est prélevé une information qui permet de juger La valeur d'un acte, d'un comportement, d'une production, en fonction d'une compétence, d'un objectif recherché ».

1.1 Définition en didactique

L'évaluation en Didactique : est la mesure, à l'aide de critères déterminés, des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement, etc. C'est une partie intégrante et obligatoire de l'action pédagogique. D'une manière détournée, l'évaluation mesure également l'efficacité des pratiques d'enseignement et du service public éducatif en général.

Selon LEGENDRE : «L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à décerner une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'un choix. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements ». LEGENDRE , (2006 : 6).

Un autre dictionnaire de didactique du FLE propose la définition suivante :

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». CUQ, (2003 : 90).

L'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage, elle le conditionne. Donc, l'enseignant doit savoir où est ce qu'il veut amener ses apprenants, et doit utiliser les moyens nécessaires pour les entraîner.

TAGLIANTE dit à ce propos que « L'évaluation ne doit pas être considérée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. ». TAGLIANTE, (1991 : 12).

Donc, l'évaluation scolaire est l'ensemble des techniques et des dispositifs qui permettant de fournir à l'élève, aux enseignants, aux parents et à l'institution scolaire des informations sur les connaissances et les compétences scolaire acquises par cet élève.

D'après HADJI le but de l'évaluation scolaire est de coopérer à la réussite de l'enseignement, elle est au service de l'apprentissage. HADJI, (1997 : 13).

Selon lui : « évaluer ce n'est pas apprécier un objet ou observer une situation. C'est se prononcer, ça veut dire prendre position sur la manière dont les attentes sont réalisées autrement dit, sur la mesure dans laquelle une situation réelle correspond à une situation désirée afin de juger la valeur de ce qui existe ».

2. Comment, quand et pourquoi évalué ?

2.1 Comment ?

Il existe quatre grandes façons d'évaluer les apprentissages

2.1.1 De façon non intrusive

Nous pouvons évaluer les apprentissages pendant que les élèves apprennent, pendant qu'ils travaillent. L'évaluation ne correspond pas alors à une tâche spécifique attribuée à l'élève. C'est l'enseignant qui s'attribue comme tâche d'évaluer, alors que l'élève reste sur sa tâche d'apprentissage. Cette évaluation non-intrusive peut être mise en œuvre tout au long de la journée, de la semaine et de l'année. Elle est particulièrement privilégiée dans les classes où les élèves sont très jeunes, mais il n'y a aucune raison de ne pas la généraliser.

2.1.2 De façon intrusive

La façon la plus classique d'évaluer les apprentissages consiste à prescrire des tâches spécifiques pour l'évaluation. Les élèves arrêtent d'apprendre pour être évalués. Ce peut même être perçu comme une perte de temps pour les apprentissages.

2.1.3 De façon standardisée

Cette façon d'évaluer est très utile quand elle remplit la fonction de situer chaque élève par rapport aux attendus d'une échéance prochaine. Pour les enseignants, cette approche est tout aussi utile, non pas pour situer un élève mais une classe ou pour évaluer l'efficacité de leur enseignement.

2.1.4 De l'intérêt de l'autoévaluation

La dernière forme d'évaluation consiste à impliquer les élèves eux-mêmes dans le processus d'évaluation. On peut probablement aider les élèves à réaliser cette autoévaluation, notamment pour les élèves les plus jeunes ou les plus en difficulté.

2.2 Quand ?

La question du « quand » peut avoir deux significations : « quand » dans le processus d'apprentissage et « quand » dans la scolarité. En ce qui concerne la première proposition, on peut évaluer :

2.2.1 En début d'apprentissage

L'évaluation porte sur l'état des connaissances avant que l'enseignement ne commence. Cette évaluation est doublement intéressante : elle est l'un des points de départ de l'activité de conception de l'enseignement car on n'enseigne jamais qu'à partir des connaissances antérieures des élèves ; elle sert de point de référence pour évaluer les progrès des élèves.

2.2.2 En cours d'apprentissage

L'évaluation permet de contrôler l'apprentissage, que ce soit pour aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il a déjà fait (appris, produit, réalisé) ou de ce qui lui reste à faire (à apprendre).

2.2.3 En fin d'apprentissage

L'évaluation concerne généralement l'authentification de l'apprentissage, et, par comparaison avec un état antérieur, c'est un moyen d'évaluer les progrès.

2.3 Pourquoi ?

L'évaluation joue un rôle primordial dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant ou l'enseignante, l'élève, ses parents et l'administration, sur la direction que doit prendre l'enseignement. Il est important que l'enseignant puisse avoir une idée claire sur la progression et les acquis de ses apprenants afin d'adapter son enseignement. En effet, dans l'apprentissage des langues vivantes, la maîtrise de certaines notions est vitale pour en apprendre d'autres. Pour entrer dans un apprentissage réel, les apprenants doivent parvenir à accumuler leurs connaissances du lexique et des structures de la langue. Les apprenants n'avancent pas tous au même rythme. Il faut donc que l'enseignant sache où en est chacun.

L'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage.

Enfin, il est important que les apprenants puissent eux aussi se placer par rapport à leur propre apprentissage : c'est en étant acteurs qu'ils peuvent faire le point de ce qu'ils savent ou pas et élaborer des méthodes d'apprentissage plus utiles. L'enseignant leur propose donc des modalités d'évaluation qui les aident à se repérer.

2.4 Pour qui évalue-t-on ?

2.4.1 Pour l'enseignant

Evaluer ce que font les élèves, leurs progrès, leurs performances, est une bonne manière de savoir si mon enseignement atteint ses objectifs. C'est même sans doute la meilleure manière d'évaluer la qualité de mon travail et donc d'envisager la régulation de celui-ci.

2.4.2 Pour le système

Evaluer le système éducatif ou un établissement scolaire, que ce soit lors de comparaisons internationales ou de mesures de taux de réussite à tel ou tel examen est une façon de mesurer la performance ou l'efficacité.

2.4.3 Pour l'élève

Evaluer l'activité, la performance ou les progrès d'un élève est souvent un excellent moyen d'améliorer et de valider les apprentissages. Ce n'est jamais un bon moyen de juger un élève lui-même ou une quelconque de ses capacités.

3. Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation qui peuvent être mis en place lors d'un parcours d'apprentissage, ses types se diffèrent selon la situation.

En effet, CUQ & GRUCA soulignent que : « il existe toute une gamme de types d'évaluation mais c'est par leurs fonctions et de leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois prototypes ». CUQ & GRUCA 2003 : 204).

3.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, prédictive ou pronostique est le plus souvent effectuée en début d'apprentissage qui informe l'élève et le professeur sur les compétences acquises, en cours d'acquisition, ou à acquérir et favoriser une orientation individuelle du projet didactique.

Celle que De KETELE appelle « évaluation avant l'action » et qui exerce donc une fonction de « prévision », fait partie des fonctions que QUERENET range dans « l'évaluation initiale », celle qui diagnostique et qui pronostique. QUERENET, (1987 : 134).

C'est une évaluation au service de l'apprentissage, elle se déroule avant l'apprentissage. Elle a pour objectif de déterminer les pré-requis, les acquis, les points forts et les points faibles des élèves, ainsi, de connaître le niveau initial réel de l'élève avant d'entamer une séquence pédagogique.

D'après B.S.BLOOM cité par MEYER : « elle permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci ». MEYER, (2007 : 26).

L'évaluation diagnostique ne fait pas l'objet de notation, ni de correction exhaustive, nous pratiquons cette forme d'évaluation pour élaborer un projet pédagogique, des activités de traitement progressives.

TAGLIANTE définit ce type d'évaluation «...D'analyser l'état d'un individu a un moment donné afin de porter un jugement sur cet état et de pourvoir aussi si besoin est chercher les moyens d'y remédier ». TAGLIANTE, (1991 : 15).

3.2 L'évaluation formative :

L'évaluation formative est offerte tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Elle est à la fois au service de l'élève, puisqu'elle lui permet d'identifier les aspects non maîtrisés d'une tâche ou d'un objectif d'apprentissage (fonction de rétroaction), et au service de l'enseignant, puisqu'elle lui fournit l'information nécessaire pour ajuster ses interventions pédagogiques (fonction de régulation).

L'évaluation formative est également dite « critériée » lorsque le résultat de l'élève est comparé à un spécifié à l'avance.

PORCHER & AL pensent que, « L'évaluation formative permet de vérifier le niveau d'acquisition des élèves [...] les erreurs, les blocages sont exploités par le professeur pour réexpliquer c'est aussi un moment privilégié de dialogue qui doit permettre à l'élève en difficultés, et des activités plus complexes aux élèves performants » PORCHER & AL, (1996 : 109).

L'évaluation formative garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante.

Selon LANDSHEERE : « L'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter [...] il s'agit d'une information en retour (feed Back) pour le maître et pour l'élève ». LANDSHEERE, (1979 :83).

3.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est utilisée comme moyen de vérification de l'état des savoirs acquis par les élèves grâce à des notes et des moyennes désignant leur niveau, elle compare les performances des individus d'un groupe.

Selon LANDSHEERE :

« L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommative ». LANDSHEERE, (1979 : 115).

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

« L'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages ». CUQ & GRUCA, (2003 : 91).

4. Autres types d'évaluation

4.1 L'évaluation normative

Selon le CECR : « L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres ».

En se reportant à une norme, on examine les résultats de chaque élève à celles des autres afin de les classer.

Elle aide l'enseignant à évaluer son itinéraire pédagogique et de vérifier ce que chaque élève a appris. Les objectifs de l'évaluation normative sont les produits, tests ou contrôles fabriqués par les enseignants ou l'institution et réalisés par les apprenants. CERC, (2001 : 137).

« Ce ne sont pas les comportements que l'on évalue, mais les produits de ces comportements. Ce ne sont pas des compétences que l'on évalue, mais des résultats, des traces visibles de ces compétences. ». MEYER, (2007 : 52).

4.2 L'évaluation certificative

Elle consiste à apprécier le niveau atteint par l'apprenant par rapport au niveau exigé pour se voir délivrer un certificat, un diplôme. Elle permet donc de vérifier si l'apprenant satisfait aux exigences fixées par l'institution et elle est élaborée en correspondance avec la réglementation de l'examen c'est-à-dire sur le fond, la forme et la durée de l'évaluation.

« On appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu ».CUQ & GRUCA, (2003 :41).

4.3 L'autoévaluation

L'autoévaluation est une démarche d'abord qualitative et une réflexion critique pour l'apprenant. SCALLON: dit à ce propos que « le développement de l'habileté à s'auto évaluer est une tendance importante en éducation. L'autoévaluation est, selon lui, une habileté à développer, en d'autres termes un savoir-faire à s'approprier, et une habitude à acquérir, donc un savoir à intégrer ». SCALLON, (2004 : 34).

Elle est appliquée par l'apprenant lui-même en s'impliquant dans l'apprentissage. Ce type d'évaluation est présent dans l'approche par compétence dans laquelle l'élève est au centre de l'action pédagogique. Le grand intérêt de cette évaluation c'est que «elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage ». CERC, (2001 : 145).

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

4.4 L'évaluation critériée

Elle est centrée sur l'apprenant et sur le degré de réalisation de ses apprentissages. Elle permet de suivre le développement des apprentissages de chacun des élèves et consiste à contrôler la progression de chacun des apprenants par rapport aux objectifs visés.

L'évaluation critériée à savoir, ne compare pas l'élève aux autres mais elle déterminera en référence à des critères s'il a maîtrisé l'objectif déterminé pour pouvoir passer à d'autres apprentissages.

5. Les fonctions de l'évaluation

Les spécialistes s'accordent fréquemment pour définir trois fonctions principales de l'évaluation :

5.1 Le pronostique

« Une des fonctions de l'évaluation qui sert à : évaluer les prés-requis, à examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour mener à bien les études dans lesquelles il souhaite s'engager. ». AMIMEUR, (2009 :60).

La fonction de l'évaluation pronostique sert à orienter l'apprenant dans une classe homogène et à l'informer de sa situation, une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'élève.

Elle peut « par des tests particuliers (tests pronostics), chercher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation ». TAGLIANTE, (2005 :19).

Dans ce cas l'élève aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissages et par voie de conséquence prendre les décisions adéquates d'une manière autonome. C'est-à-dire l'apprenant a connu ses lacunes et ses points forts, et avec l'appui de l'enseignant qui les connaît aussi, il sait ce qui lui reste à faire pour progresser.

5.2 Le diagnostic

Cette fonction prend part après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation.

« Son rôle principal (tout comme en médecine) est d'analyser l'état d'un individu, à un moment donné, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir, si bien est, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement. Si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même, et le tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser ». TAGLIANTE, (1991 :15).

Cette évaluation sert à situer l'état d'avancement des apprenants pour pouvoir proposer des remédiations aux éventuelles insuffisances. De cette manière, les apprenants peuvent progresser dans leurs apprentissages, et l'enseignant peut vérifier leurs acquis au fur et à mesure.

5.3 L'inventaire

« L'évaluation inventaire ce que l'on appelle le domaine cognitive, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoirs faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs ». TAGLIANTE, (1991 : 16).

L'inventaire sert à certifier. Il intervient le plus souvent en fin de cursus de formation, il teste les connaissances de fin de cursus d'apprentissage, son rôle est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. (Évaluation certificative).

Cette certification est en général obtenue à la suite d'un examen et réalisé par la délivrance d'un diplôme.

« L'inventaire permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les compétences et capacités qui étaient l'objet de l'enseignement. On lui a donné l'occasion de faire des preuves ». HADJI, (1989 : 57).

6. Les démarches suivies lors de l'évaluation

Dans le système scolaire, on évalue pour diverses raisons mais souvent avec l'intention de satisfaire l'une des deux fonctions formative ou à une fonction sommative.

L'évaluation comme nous l'avons déjà noté est considérée comme une démarche, qu'elle soit reliée à une fonction formative ou sommative. Cette démarche est constituée selon HADJI (1990), de quatre étapes différentes :

6.1 L'intention

L'intention d'évaluation de départ devrait être l'initiative de l'enseignant puisqu'il est responsable et doit diriger son enseignement pour établir les modalités d'apprentissage qu'il attend de ses élèves, à cette étape, les objectifs du travail à réaliser ne sont pas clairement connus par les apprenants, ils sont connus par l'enseignant seulement. L'apprenant ne sait pas exactement ce qu'on attend de lui et en quoi consiste sa tâche.

6.2 La mesure

C'est l'étape de recueil des données par le biais d'observations, est celle où l'enseignant donne une épreuve à ses apprenants, puis il récupère leurs produits finals et commence à les analyser en vue de tirer des significations pertinentes.

Elle implique trois interventions essentielles : la collecte des données, leur organisation et interprétation.

6.3 Le jugement

C'est la phase où l'enseignant va porter un jugement objectif sur la production finale de ses apprenants, et cela en fonction des buts et des objectifs d'évaluation que l'enseignant s'est fixé par rapport aux critères visés.

« Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies». LUSSIER, (1992 :29).

6.4 La décision

« Prendre une décision signifie faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ». LUSSIER, (1992 :35).

7. Les outils d'évaluation

Les évaluations font appel à des outils d'évaluations. Ces derniers sont variés car ils changent en fonction de situations particulières et qu'ils permettent de recueillir des informations indispensables et les interpréter, ils aident l'enseignant à déterminer des jugements et de prendre des décisions. Parmi ces outils, il y a :

7.1 La grille d'évaluation

« D'une façon générale, les grilles d'évaluations sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leur production écrite ». KHAN GISEL, (1993 : 93).

L'activité de la production écrite doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée en tenant compte des critères et leurs indicateurs.

Les grilles aident l'élève dans son apprentissage en lui fournissant ou en construisant avec lui des indicateurs qui l'aideront à développer son expression écrite.

7.2 Les critères d'évaluation

Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués (SCALLON, 1988). Essentiellement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité d'un produit d'apprentissage.

ODITE & VESLIN: définissent comme suit : « les critères d'évaluation sont la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche assorties des conditions de leur réussite ». ODITE & VESLIN, (1992 : 72).

Les critères permettent de traiter plusieurs problème de production et de décider si une qualité fait défaut ou est présente dans l'objet évalué. Cette évaluation a des avantages sur le plan de la communication. Elle permet pour l'élève de savoir sur quoi il sera évalué et donne un sens aux résultats obtenus.

Dans le cas de l'activité de production écrite l'enseignant utilise constamment des critères d'évaluation utiles qui sont représentées généralement par quelques termes, a titre d'exemple : la cohérence, pertinence, organisation, respect de la consigne...etc. ces critères sont souvent accompagnés d'indicateurs, selon ODITE & VESLIN: « le critère s'actualise sous la forme d'un indicateur bien déterminé ». (1992 :78).

7.3 La rédaction

Il s'agit de répondre à une question par quelques phrases, voire même quelques pages, par exemple : L'apprenant sera capable de diriger une suite possible et cohérente à un texte.

7.4 Le questionnaire à réponse courte

C'est ce qu'on appelle souvent la question fermée.

7.5 Le questionnaire à choix multiple

« Il est adressé pour les apprenants, de choisir parmi deux ou plusieurs réponses celle qui est exacte. A cet effet, on peut utiliser des échelles de réponses : vrai/faux ; du plus important au moins important. Il est recommandé, lors de la rédaction de ces questions, d'écrire la réponse correcte et de chercher ensuite ce qu'on appelle les destructeurs ; c'est-à-dire, les réponses inexactes pour les insérer dans la liste proposée ».

8. Les caractéristiques de l'évaluation

Selon ABERNOT :

« L'étude des caractéristiques de l'évaluation s'appelle la docimologie ». ABERNOT, (1996 : 14).

CUQ définit la docimologie ainsi

« Docimologie : terme proposé par Henri Piéron 1922, la docimologie désigne une science qui a pour objet l'étude des systèmes de notation appliqués lors des examens. Elle concerne essentiellement le rapport entre l'appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points. La docimologie étudie les écarts de notes entre correcteurs, L'application des barèmes, les échelles de notes, l'intercorrélation entre examinateurs et la précision des correcteurs. Elle cherche à atténuer dans toute la mesure du possible le rôle du hasard dans les notations attribués ». CUQ, (2003 : 75).

Celle-ci s'intéresse plus particulièrement aux problèmes de fidélité, de validité et de sensibilité de l'évaluation.

8.1 La validité

Un test est valide quand il est convenable et pertinent à l'enseignant et aux élèves et quand il y a une relation entre le contenu du test et l'objectif du test et l'objectif d'apprentissage.

La validité d'un outil sert à présenter aux enseignants les résultats de leurs travaux, elle leur permette de savoir si tel objectif est atteint ou non. Mais, il faut, tout d'abord fixer ces objectifs, et, précisant l'outil à utiliser pour le juger, si il est valide ou non. On peut avoir une validité parfaite ou absolue, mais, on peut, en effet l'améliorer.

8.2 La fiabilité

C'est une mesure qui doit prendre l'évaluation, elle consiste en une multiplication des corrections du même objet à obtenir les mêmes résultats. Pour prendre décision, la fiabilité a besoin des critères, ainsi que, des procédures ceux-ci doivent être valides.

BERENDAJ CAROLL nous parle d'un lien existant entre les deux concepts de validité et de fidélité, il affirme que « le fait d'exprimer ces deux caractéristiques. Fiabilité et validité, sous forme de dichotomie ne signifie pas que l'on se passe de l'un ou de l'autre élément. la fiabilité et la validité sont toutes les deux des caractéristiques importantes (.....). le meilleur moyen d'atteindre la fiabilité consiste à fractionner une opération en « morceaux » distincts que l'on peut compter sans équivoque ». BERENDAJ CAROLL, (2001 :35).

8.3 La fidélité

L'évaluation se base sur des instruments de mesure fiables. Le concept de « fidélité » se fonde sur l'hypothèse que chaque valeur se compose d'une valeur vraie en point et d'une erreur de mesure ; plus cette dernière est faible, plus s'accroît la fiabilité du test.

C'est l'une des caractéristiques d'un outil de l'évaluation, on effect, ceci ne peut être fidèle que si les résultats qu'il donne ne varient pas lorsqu'on l'applique aux mêmes élèves dans les conditions différentes. Alors, une bonne préparation des outils nous amène, effectivement, à une correction fidèle.

9. Les objectifs de l'évaluation

En didactique des langues « l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette notion d'objectif est tel liée aux moyennes mises en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogique, progression, système d'évaluation, etc... ». CUQ, (2003 : 180).

C'est-à-dire que l'évaluation occupe une place très considérable afin d'accéder ces objectifs du processus éducatif.

« Opération qui permet de définir ce dont l'élève doit « être capable » à la fin de la séquence d'apprentissage : elle permet de clarifier l'objet de la formation. Cette opération est un pré-requis de toute l'évaluation. Formuler un objectif pédagogique opérationnel/spécifique, c'est définir pour l'élève une performance à atteindre (résultat attendu) identifiable par un comportement observable (décrit par des verbes d'action) et quantifiable ou qualifiable, que l'apprenant pourra accomplir et qui pourra être évaluée ».

Les objectifs peuvent porter sur différents types de faits :

9.1 Les contenus :

Les notions propres à une discipline « ex : en géo, savoir lire une carte », les relations possibles entre les multiples disciplines c'est-a-dire les objets d'étude en eux même selon les programme.

9.2 Les démarches de pensée

La capacité de suivre un raisonnement logique ou de choisir une stratégie adaptée selon les problèmes rencontrés. Cet objectif ne se rapporte pas à une discipline en

particulier mais constitue différents degrés de capacités à mettre en place. Ainsi, on ne peut pas carrément le considérer comme acquis. Il correspond à différents niveaux d'apprentissage qu'il faut améliorer.

9.3 L'objectif pédagogique

9.3.1 Les comportements attendus

Ils constituent des indices pour évaluer le niveau de l'apprenant mais restent-elles approximatifs.

On peut les apprécier comme observable de l'effet de l'apprentissage. Si l'apprenant restitue correctement ce que l'enseignant lui a transmis ceci prouve la capacité d'acquisition des connaissances.

9.3.2 Les procédures utilisées et leurs représentations

Il s'agit également d'un comportement à suivre et adapter selon les situations. Cependant, on ne peut pas les évaluer en se référant à des résultats dans l'immédiat. Certaines procédures sont plus habituelles que d'autres. Il existe plusieurs procédures de résolution pour un même problème. L'enseignant doit prendre en considération ces diverses procédures pour s'intégrer éventuellement et aider l'élève à la poursuivre. Elles appartiennent de l'aspect fonctionnel. Elles correspondent à des formes subjectives propres aux savoirs enseignés à l'école, c'est-à-dire à la compréhension par l'apprenant du contenu des programmes.

10. L'évaluation des productions écrites

Le but principal de l'évaluation de la production écrite est de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettent d'évaluer les acquisitions de leurs apprenants à la fin de chaque séquence didactique. Pour constater si les élèves ont acquis les connaissances et ont bien compris, à travers des tests sous forme de questions, des exercices.

Donc l'évaluation donne l'occasion de certifier les objectifs atteints par les apprenants, elle permet aux apprenants et aux enseignants de détecter les obstacles qu'ils retrouvent à partir des activités d'évaluation qui se font au début ou à la fin d'apprentissage.

Avec l'émergence de l'approche par compétence l'évaluation s'est améliorée, elle consiste à estimer le niveau d'apprentissage des apprenants dans le but de garantir leur réussite.

Lorsqu'on parle d'évaluation de la production écrite, on parle des bénéfices qu'elle peut offrir à l'enseignant d'une part, à contrôler le fil d'apprentissage, mesurer le progrès, dépister les difficultés rencontrées par les apprenants pour les aider à les surmonter.

Elle permet aussi de corriger leurs erreurs pour assurer leur progression et rendre compte de la qualité de leurs écrits. D'une autre part, elle permet à l'apprenant de posséder son niveau, ses contraintes et de s'auto-évaluer.

11. Aspects considérés lors de l'évaluation de l'écrit

11.1 Le contenu

« Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser et développer ou illustrer ces idées ou ces informations ». Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre.

11.2 Le style

C'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (ex : synonyme, divers types de phrases) pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du public cible, ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

11.3 L'organisation du texte

Il s'agit, pour l'élève, de faire ressortir clairement l'intention de communication des informations. La relation entre ces idées ou ces concepts devraient indiquer davantage son message.

Nous avons vu dans ce premier chapitre, dans un premier temps la définition de l'évaluation et ses différentes caractéristiques, les démarches, les moments, les types aussi bien que les objectifs et les aspects considérés lors de l'évaluation, et enfin l'évaluation de l'écrit. Pour cela, on peut dire que l'évaluation aide l'enseignant non seulement à vérifier les acquis de ses apprenants, mais aussi à juger sa méthode d'enseignement afin de renforcer et de guider précisément ses pratiques de classes.

Le chapitre suivant sera consacré à l'activité de la production écrite dans la séquence didactique et son enseignement au cycle primaire .

Chapitre 2

La production écrite

Apprendre à écrire est l'une des missions cruciales, non seulement dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, mais dans tous les domaines. Elle occupe une place fondamentale où la maîtrise de cette activité est devenue un élément indispensable pour la réussite scolaire des apprenants.

Pour mener à bien ce chapitre, nous évoquerons d'abord le processus d'enseignement/ apprentissage, les notions écrit, expression et la production écrite.

Ensuite, nous parlerons de l'activité de production écrite dans la séquence didactique et sur la distinction entre rédaction et production écrite, après nous aborderons l'enseignement de la production écrite au cycle primaire et les difficultés rencontrées par les élèves de la 5^{ème} année primaire lors de cette activité, et pour conclure, nous avons cité les objectifs de la production écrite.

1. Le processus d'enseignement / apprentissage

1.1. L'enseignement

Le mot enseignement vient du verbe « **enseigner** » qui veut dire : faire acquérir la connaissance.

Selon le dictionnaire de didactique du français de Jean Pierre CUQ l'enseignement :

« Signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), (enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues) ». CUQ, (2003 : 83).

Enseigner ne signifie pas que transmettre l'apprentissage :

« Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». TAGLIANTE, (1994 : 14).

1.2. L'apprentissage

D'après l'encyclopédie libre Wikipédia :

« L'apprentissage est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire ».

C'est-à-dire une suite d'acquisition de connaissances, d'habilités ou de compétences. Ce processus concerne à la fois l'enseignant et l'apprenant.

Selon HIRSCHSPRUNG (2005 : 31) :

« L'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagés par l'apprenant et non une répétition de savoirs préconstruits par les éducateurs ».

Il s'agit d'une approche constructive de l'acte d'apprendre, dans cette approche une grande liberté est laissée aux apprenants qui deviennent acteurs de leur propre formation.

Nous pouvons dire à partir de ces définitions que les deux termes (enseignement/apprentissage), sont indissociables, l'un complète l'autre.

2. Définition de l'expression de l'écrit

2.2. Expression

L'expression écrite est un moyen d'action élaboré par un émetteur à un destinataire pour l'influencer grâce à la langue écrite.

« Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression, elles visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive /expressive du langage ». CUQ, (1990 : 99).

2.2 Ecrit

L'enseignement des langues a pour objectif de faire apprendre aux élèves des compétences en communication écrite et orale, cependant nous avons besoin de l'écriture dans l'enseignement.

A partir de ce domaine plusieurs définitions ont émergé, nous commençons par la définition citée dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE : l'écrit est un mot dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*), l'écrit désigne « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie et de l'orthographe, de la production de texte différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». LEGENDRE, (1993 : 39).

Dans ce même contexte plusieurs, autres définitions ont été portées sur le concept de « l'écrit » comme celle donnée par PIOLAT (1982 : 28) concernant l'acte d'apprendre à écrire en disant qu'« apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens contraintes et ses fonctions du système de production orale ».

Selon le Dictionnaire de Larousse l'écrit est :

« Un système de signe graphique servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver ».

L'écrit concerne le phénomène de production et représente le processus d'écriture.

D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage :

« Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques ».

L'écriture est une activité sociale primordiale, savoir s'exprimer par l'écrit fait partie des compétences à acquérir par chacun. Cet apprentissage du langage écrit est bien l'une des missions essentielles de l'école. LAROUSSE, (1994 :165) :

De sa part COMPTE a défini l'écriture comme : " le langage, quel qu'il soit, qui rattache l'homme (le dedans) au monde (le dehors). COMPTE, (1985 :55).

Une écriture est une trace significative, inscrite sur un support spatial fixe ou mobile. Ecrire c'est produire une réalité langagière, une représentation qui délivre du sens, à partir d'une trace transcrite ou non, selon des formes culturellement situées sur un plan orienté, en un espace délimité.

3. Définition de la production écrite

La production écrite est une activité scolaire qui implique d'autres compétences telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, etc...

À cet égard RICARDOU affirme qu'« écrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composantes ». RICARDOU, (1986 : 28).

En didactique des langues, la production désigne :

- Soit « le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue ».
- Soit « le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours ».

Le petit ROBERT, (2002 : 62).

Elle se définit aussi comme étant : « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leurs organisations matérielles approprié à des situations particulières diversifiées ». BOUCHARD, (1993 : 151).

3.2 L'activité de production écrite dans la séquence didactique

La séquence didactique est un groupe d'activités d'apprentissages définie dans un ordre spécifique. Elle prend en compte les progrès de l'apprenant.

Elle « peut être définie comme un ensemble de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée ». DOLZ, (2001 : 5).

Dans cette définition, on souligne que la séquence didactique commence par une production initiale. Elle est suivie d'une série d'ateliers et à la fin de cette séquence l'apprenant est régulièrement mis en situation de production écrite finale que DOLZ et SCHNEUWLY ont défini comme étant... « Le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis ». DOLZ et SCHNEUWLY, (1998 : 112).

Donc cette production finale est élaborée afin de réintégrer les acquis de toute la séquence tout comme pour aider l'apprenant à réguler ses carences et ces lacunes.

2.5. La distinction entre la rédaction et la production écrite

2.5.1. La rédaction

Pour CHARMEUX « La rédaction est un écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école. Certes mais sans aucun rapport avec un écrit de la société, lequel se définit par la tradition de l'école, mais sans aucun rapport avec un écrit social ».

L'apprentissage de la rédaction consiste à enseigner le processus d'organisation et le contrôle de la structure interne du texte.

Pour VIGNER « il existe bien un « ordre du texte » un mode d'enchaînement des phrases qui déterminera à son tour un ordre des éléments à l'intérieur de la phrase » .Il s'agit donc d'une relation logique des phrases et des mots qui composent le texte conformément à la situation d'écrit. VIGNER, (2010 : 89).

2.5.2 La production écrite

La production de l'écrit met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants. En outre, en production écrite, les apprenants ont la capacité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production pour étayer chacun des apprenants scripteurs.

On éprouve que la production écrite et la rédaction ne ciblent pas les mêmes enjeux de production :

La « production écrite » prêter à un enseignement par contre la « rédaction » puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer chacun des élèves scripteurs.

Ainsi, la « production écrite » semble comme un aspect plus modern de l'écriture alors que la « rédaction », comme une activité scolaire plus traditionnelle profondément critiquée par les chercheurs depuis des années.

La « rédaction » ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production écrite qui est mentionné dans une perspective sociale liée au type textuel qui va être produit par l'élève. Elle semble davantage mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographe, grammaire, vocabulaire...).

Elle « rédaction » semble ainsi restreindre l'élève dans sa production alors que la « production écrite » donne davantage une liberté d'expression à l'élève où l'erreur serait finalement facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre à la faveur de la sélection d'une stratégie adapté.

2.6. L'enseignement de la production écrite au cycle primaire

L'enseignement / apprentissage de l'écrit au cycle primaire se présente comme une démarche qui cherche à clarifier l'univers flou dans lequel se trouve l'apprenant pendant l'acte d'écriture. Elle se rapporte au contexte de production, aux mécanismes et techniques mis en œuvre afin de révéler, de décerner les obstacles en vue de favoriser une pratique régulière, pour développer chez l'apprenant une compétence textuelle allié au goût pour l'écriture.

La 5^{ème} année primaire est considérée comme année-charnière, elle termine le cycle primaire et prépare à l'accession au moyen, c'est aussi la troisième année de français pour l'élève.

Elle est caractérisée par l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet, une plus grande part donnée à l'écrit, une approche de plus en plus explicite des faits de langue et une prise de conscience de la diversité des types de textes.

Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'apprenant sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Tout au long du cursus, il est demandé à l'élève de produire des écrits, Ces écrits peuvent être des textes, des réponses à des questions..., A ces notions vient l'appellation « production écrite ».

L'apprenant doit produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. Produire des énoncés pour les intégrer dans un cadre textuel donné, produire un texte en fonction d'une situation de communication, assurer la présentation d'un écrit et utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Donc, on considère que la production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cet aspect de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'élève sera appelé à maîtriser progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite n'est pas une compétence particulière, son apprentissage est lié à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps.

2.7 Les difficultés en production écrite chez les apprenants de 5AP

L'écriture est un processus de communication et un exercice difficile qui est considérée comme la compétence la plus complexe à apprendre parce qu'elle exige la maîtrise d'une certaines compétences. Pour cela nécessite aussi d'avoir un bagage lexical et surtout avoir des qualités rédactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement la juxtaposition de phrases traitant le même sujet.

Par ailleurs, les difficultés de l'apprentissage des productions écrites sont pertinentes et de nature différente, ces difficultés sont d'ordre :

2.7.1 Les difficultés d'ordre linguistique

Notamment sur le plan lexical, elle concerne les règles grammaticales et d'orthographe, que l'apprenant doit connaître et les maîtriser, pour être capable d'écrire une phrase simple et correcte et de produire des textes développés avec un vocabulaire diversifié.

2.7.2 Les difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue première

Il est parfois difficile pour l'apprenant de gérer les divergences entre deux langues (langue étrangère /langue maternelle) qui ont deux structures différentes l'une de l'autre.

2.7.3 Les difficultés d'ordre socioculturel

Elle concerne les caractéristiques qui sont propres à chaque langue et que la plupart des apprenants évoluent dans un milieu social et familial ayant un écart de culture important de celui de la langue étrangère.

2.8 Les objectifs de la production écrite

2.8.1 En compréhension de l'écrit

- D'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte.
- De repérer ce qui est important dans un texte, les mots, les idées, les groupes d'idées et de rédiger de manière intelligible une synthèse.
- D'établir la progression et la cohérence de l'écrit.

2.8.2 En expression écrite

- De rédiger des notes et des rapports avec clarté et dans le respect des règles orthographiques et grammaticales,
- De rendre compte de ses observations sous forme de notes ou de rapports d'observation dont le modèle est préalablement défini,

- D'améliorer la construction logique des phrases : travail sur les connecteurs logiques et leurs spécificités (expression de la cause / conséquence / opposition).
- De rédiger un résumé structuré et ne dépassant pas le tiers du message initial, fidèle aux idées de l'émetteur
- Faciliter le passage à l'écrit.

L'évaluation étant associée à la production écrite, dans ce chapitre nous avons tenté, dans un premier temps, de mettre en lumière l'activité de la production écrite qui est une opération très importante dans l'enseignement/ apprentissage du FLE car elle permet à l'apprenant de maîtriser une compétence à l'écrit. Pour ce faire, nous avons défini quelques éléments initiaux en rapport avec la production écrite.

Tout d'abord, nous avons parlé sur le processus d'enseignement/ apprentissage, puis, nous avons abordé les notions écrit et expression. Ensuite, nous avons, mis l'accent sur les règles de la rédaction et de la production écrite. Enfin, nous avons présenté d'une part, l'enseignement de la production écrite dans une séquence d'apprentissage, et d'autre part dans le cycle primaire.

Partie pratique

Chapitre 1

Les outils de recherche

Dans le but de renforcer notre travail de recherche, et après avoir présenté théoriquement, les pratiques évaluatives et la production écrite, Le recours au terrain, est devenu nécessaire pour vérifier nos hypothèses formulées précédemment, et montrer l'importance de l'évaluation de la production écrite dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves de 5^{ème} année primaire.

Pour répondre aux interrogations de notre recherche, nous avons proposé les étapes suivantes comme un plan guide de la partie pratique. Dans un premier lieu, nous allons définir notre méthodologie d'enquête : Dans laquelle nous allons présenter notre population enquêtée. Puis, nous allons exposer le déroulement de notre enquête, pour le quel, nous avons fait appel à un outil d'investigation « le questionnaire », qui nous a permet de combiner des résultats quantitatifs que nous avons établir en vue de collecter les données accompli par notre échantillon qui représente des enseignants de FLE au cycle primaire. Et dans un second lieu, des résultats qualitatifs d'une analyse des copies de production écrites faite par les apprenants de la 5^{ème} année primaire à partir de laquelle nous allons avoir une description détaillée du contexte pour arriver à la fin à une synthèse qui englobe tous les résultats.

1. Méthodologie d'enquête

Nous allons traiter en conjoncture l'évaluation des productions écrites à travers :

1.1. Le questionnaire

1.1.2. Justification du choix

Le questionnaire est un outil d'investigation avec lequel nous collectons des données quantifiables, il permet de recueillir des informations à partir des opinions des enquêtés.

Il nous offre également comme avantages de collecter un maximum de données dans un temps réduit. C'est l'un des outils nécessaires pour réaliser une enquête, son but essentiel est selon Allaire :

« Permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats » (1988 :23).

1.1.3. Construction du questionnaire

Pour les types de questions, nous avons proposé, des questions fermées pour lesquelles les enseignants étaient sollicités de mettre une croix devant la réponse choisie, ces questions sont à différents types : des questions fermées, des questions à choix multiples, et des questions semi-fermées qui permettaient aux enseignants de nous faire part de leurs réflexions et de s'exprimer spontanément. Le but de ce questionnaire est d'obtenir un maximum d'informations, en ce qui concerne notre thème de recherche « L'évaluation de la production écrite en FLE cas de la 5^{ème} AP », et de montrer la manière avec laquelle les enseignants possèdent lors de l'évaluation des productions écrites de leurs apprenants, ainsi de connaître les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'enseignement de l'expression écrite

1.2. Le corpus et la population enquêtée

1.2.1 Présentation du corpus

C'est un ensemble fini de documents, d'éléments, d'énoncés artistiques ou non (texte, image, vidéo,.....etc.). Réunis et regroupés dans une optique précise.

Pour atteindre le but de notre recherche, nous avons choisi de faire une enquête auprès des enseignants en les soumettant à un questionnaire, qui comporte 12 questions.

Ce questionnaire est diffusé pour le thème de l'évaluation, il est destiné aux enseignants qui en prennent en charge l'enseignement au cycle primaire. Nous avons l'envoyé sous version électronique, pour aboutir de nombreuses informations dans le but de rédiger un commentaire, puis nous avons partagé ce dernier dans des différents groupes qui contiennent des enseignants de 58 wilayas des écoles primaires en Algérie.

Nous avons reçu 12 réponses des enseignants questionnés, parmi eux 04 hommes et 08 femmes de l'âge varie entre 25 et 50 ans.

1.2.2 Population enquêtée

Notre étude de terrain touche principalement les enseignants du primaire, et notamment ceux qui enseignent la 5^{ème} AP. Nous avons choisi l'enquête auprès des enseignants, parce qu'ils sont les mieux adaptés pour répondre à nos interrogations et nous aider dans notre travail et aussi parce que les enseignants sont les vérificateurs des résultats finales des apprenants, ainsi que les productions écrites finales sont le succès de ce que l'enseignant transmet à ces élèves.

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire sont répartis comme le montre tableau ci-dessous :

Enseignants	Sexe	Expérience
E 01	Homme	20 ans
E 02	Femme	3 ans
E 03	Homme	1 an
E 04	Femme	10 ans
E 05	Homme	6 ans
E 06	Femme	3 ans
E 07	Homme	4 ans
E 08	Femme	6 ans
E 09	Femme	7 ans
E 10	Femme	1 an
E 11	Femme	3 ans
E 12	Homme	6 ans

Tableau 01 : Les enseignants enquêtés

1.3 Questionnaire à l'intention des enseignants du FLE cycle 5^{ème} A.P

Nous avons l'honneur de vous adresser ce questionnaire, qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un travail de recherche pour obtenir un diplôme de master, ayant pour sujet « L'évaluation de la production écrite en classe du FLE 5^{ème} A.P.

1- Veuillez s'il vous plait précisez votre sexe.

- Homme
- Femme

2- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

.....

3- Quel est le niveau en compétence de production écrite ont vos apprenants ?

- Faible
- Moyen.
- Avancé

4- Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous enseignez l'écrit aux apprenants de 5^{ème} A.P ?

- Oui.
- Non.

5- Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes.
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes.
- Pour vérifier le niveau des apprenants.
- Autres.

6- L'évaluation de la production écrite est faite par :

- L'enseignant.
- L'apprenant lui-même.
- Un autre apprenant.

7- Utilisez-vous une grille d'évaluation lors de la correction de l'expression écrite ?

- Oui.
- Non.

8- Pour quelle raison utilisez-vous les grilles d'évaluations ?

- Faciliter la correction.
- Évaluer correctement l'apprenant.
- Recenser les erreurs.
- Ajuster l'apprentissage.
- Autres.

9- Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs sont les plus commis par les apprenants?

- L'orthographe.
- La grammaire.
- La conjugaison.
- Le vocabulaire.
- Autres.

10- Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

- Oui.
- Non.

11- Pratiquez-vous des activités de remédiation ?

- Oui.
- Non.

12- Si oui, quelles sont les activités que vous utilisez ?

- Des exercices de grammaire.
- Des passages à rédiger.
- Des exercices de vocabulaire.
- Autres.

2. L'activité de la production écrite

Notre recherche consiste à analyser la production écrite des apprenants, mais tout d'abord nous avons assisté à des séances en classe de 5^{ème} année primaire pour observer le déroulement d'une activité de production écrite.

2.4 Présentation du terrain de recherche

2.1.1. Description de lieu enquêté

Nous avons réalisé notre expérimentation au sein de l'école primaire « **Rouigueb Mustapha** » qui a ouvert ses portes l'année 1957. Elle se compose de 2 locaux, 9 classes, un bureau du directeur, la cantine et les sanitaires. Cet établissement dispose d'une infrastructure simple, composé d'une petite administration, une salle des enseignants, des salles de classes spacieuses et bien aérées et une cour avec quelques arbres.

L'école est située au centre de la commune de Ain Keira (Wilaya de Tlemcen). Elle accueille un nombre de 250 élèves, dont 135 filles et 115 garçons qui fréquentent les différents niveaux et sections. L'enseignement des matières est assuré par 11 enseignants dont (06) femmes, et (03) hommes, et 02 enseignantes de français.

Classes	Nombre d'élève	Fille	Garçons
Préparatoire	40	20	20
1 ^{er} AP	42	23	19
2 ^{ème} AP	34	13	21
3 ^{ème} AP	36	18	18
4 ^{ème} AP	51	18	33
5 ^{ème} AP	47	22	25

Tableau 02 : Le nombre d'élèves comme suit :(année scolaire : 2022/2023)

2.1.2 L'échantillon

Par échantillon, on désigne un groupe d'individus répondants parfaitement aux critères spécifiques du sujet sélectionné pour être interrogé et recueillir, auprès d'eux, les données nécessaires pour un travail de recherche.

Pour réaliser notre étude, nous avons choisi la 5^{ème} année primaire d'établissement «Rouigueb Mustapha ». D'une classe composée de 13 élèves (7 filles, 6 garçons), dont leurs niveau est hétérogène. Leur enseignante a une expérience de 5 ans dans le domaine de l'enseignement. Elle s'est montrée coopérative. Sa collaboration inconditionnelle, mais aussi sa compréhension, nous ont aidés énormément dans la réalisation de ce travail.

Le choix de cet échantillon est motivé par le fait que ces apprenants ont déjà acquis quelques compétences au début de leurs processus d'apprentissage comme la compréhension et l'expression écrite car nous pensons carrément que l'acquisition de cette compétence est nécessaire puisque c'est l'année déterminante dans le cursus scolaire car l'apprenant se prépare-t-il à accéder au cycle moyen. Ainsi, de s'approprier une stratégie d'apprentissage et d'acquérir une autonomie ou ils sont responsables de leurs apprentissage.

L'expérience a eu lieu au mois de Mai 2022. Nous avons assisté avec les apprenants à une séance de préparation à l'écrit avant de procéder à l'expérimentation.

2.2 Présentations du corpus

Le corpus désigne la collecte de tous les documents nécessaires pour notre étude. Ce support documentaire constitue la matière de base principale sur laquelle s'appuie notre travail.

Les élèves concernés par l'expérimentation sont ceux de la 5^{ème} année primaire. Ils suivent des enseignements classiques dans une école primaire. Ce qui nous a facilité la tâche c'est le nombre des élèves qui a réduit dans chaque classe à la moitié, passant de 28 à 14 élèves à cause de la pandémie de la COVID-19.

Notre corpus s'agit de 08 copies des apprenants de la 5^{ème} année primaire. Cet échantillon représente un profil des apprenants âgés entre 9 et 11 ans, rédigent des expressions écrites proposé par l'enseignante sur un sujet déjà étudié.

2.3 La méthode de recueil des données

Notre souci était de voir de près ce qui se passe réellement en matière d'évaluation durant la séance de la production écrite. Dans un premier temps, nous avons contacté l'enseignante de l'école primaire où nous allons effectuer notre expérimentation, et nous l'avons fait part de notre désir d'assister dans sa classe à la séance de préparation de l'écrit. Dans un second temps, nous nous sommes dirigées, vers le directeur de l'établissement dans lequel travaille cette enseignante afin de solliciter son accord, et nous avons lui expliqué notre besoin d'assister à des cours de français au sein de son établissement, en précisant bien évidemment, notre objectif de recherche.

Nous nous déplaçons donc vers la classe où exerce l'enseignante son enseignement avec ses apprenants de la 5^{ème} année primaire.

- ✦ **Classe** : 5^{ème} AP.
- ✦ **Effectif** : 13 élèves.
- ✦ **Age** : entre 9 et 11 ans.
- ✦ **Séance observée** : La production écrite.
- ✦ **Enseignante** : Madame X.
- ✦ **Niveau de l'enseignante** : Master de français.
- ✦ **Expérience** : 5 ans.

D'une part, l'enseignante a commencée son cours par un petit rappel sur ce qu'il ont vu dans la séance passé et elle a posé des questions dont le but de mettre l'élève en situation, c'est ce qu'on appelle l'éveil de l'intérêt. Puis l'enseignante à demandé aux élèves d'ouvrir le livre sur la page 103, et elle a commencé par une lecture magistrale du texte, cette lecture permet à tous les élèves de censé, écouter le texte.

D'autre part, l'enseignante demande aux élèves de lire le texte à haute voix où chaque élève lit un seul paragraphe dans ce moment l'enseignante corrige les fautes des élèves et explique les mots difficiles.

Après avoir terminé la lecture, l'enseignante a écrit et expliqué à ses apprenants la consigne et le plan à suivre pour rédiger leurs productions selon les règles de rédaction données dans l'activité scripturale. Elle a demandé aux élèves de rédiger individuellement sur des doubles feuilles un paragraphe autour des inondations à partir de la consigne et la boîte à outils, et de temps en temps elle passe entre les rangés pour aider les élèves en signalant les fautes commises.

Les apprenants ont écrit comme si c'était une expression écrite notée. Lorsqu'ils ont terminé leurs productions écrites, l'enseignante a ramassé les copies et nous a les données afin de faire l'analyse des fautes et des erreurs.

Après avoir remercié l'enseignante et les élèves pour leur accueil, nous avons quitté l'établissement.

2.3.1 Fiche pédagogique

Niveau : 5 ^{ème} AP
Durée : 01 heure
Projet 03 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?
Séquence 02 : C'est une inondation
Activité : Production écrite
Les objectifs : L'élève sera capable de repérer le thème général. Préparer l'apprenant à la production écrite.
Le déroulement de la séance
<u>Consigne :</u> Écris 4 ou 5 phrases pour parler de l'inondation. <ul style="list-style-type: none">• Mets le verbe au présent simple.• Utilise la boîte à outils.• Emploi le connecteur ' pendant'.

Ce chapitre a exposé les différentes étapes que nous avons suivies pour élaborer notre travail. D'abord, nous avons présenté le premier outil d'investigation qui est le « questionnaire » qui est destiné aux enseignants du au cycle primaire, nous avons fait la description de lieu de l'enquête, la présentation de la population et le recueil des données. Ensuite, nous avons expliqué notre deuxième outil, qui l'observation et l'analyse de la production écrite réalisés auprès des apprenants du cycle primaire, ce qui constitue notre corpus de recherche. Enfin, les résultats de ces épreuves seront présentés dans le troisième chapitre de notre travail de recherche.

Chapitre 2

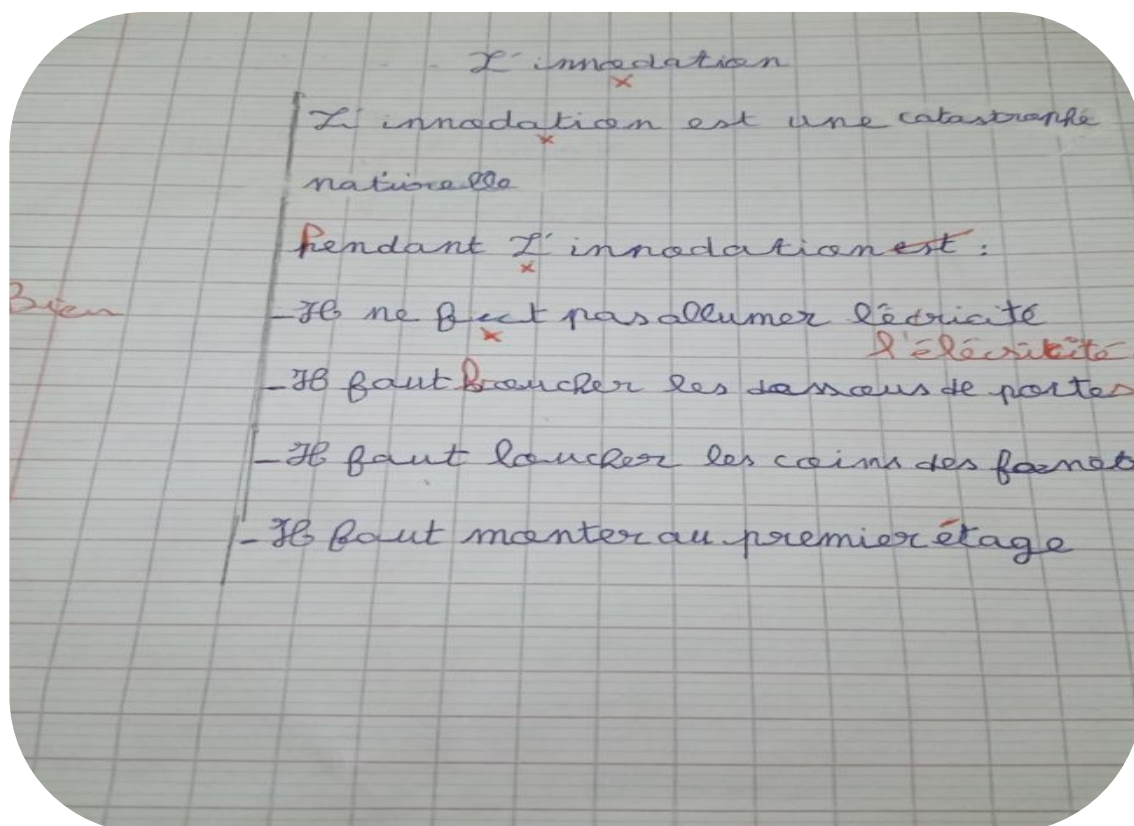
*Interprétation et analyse des
résultats*

Nous arrivons au troisième et dernier chapitre de notre travail de recherche, qui consiste dans un premier lieu, à analyser les écrits des apprenants de 5^{ème} année primaire, ce qui nous permettra d'apprécier la maîtrise ou non de la compétence à rédiger un écrit. Et dans un second lieu, à l'analyse et l'interprétation des informations collectées par le questionnaire.

1. Analyse des copies des élèves

Nous avons fait l'analyse de 08 copies des élèves. Les copies ont été prélevées au hasard. Pendant la séance de préparation à l'écrit.

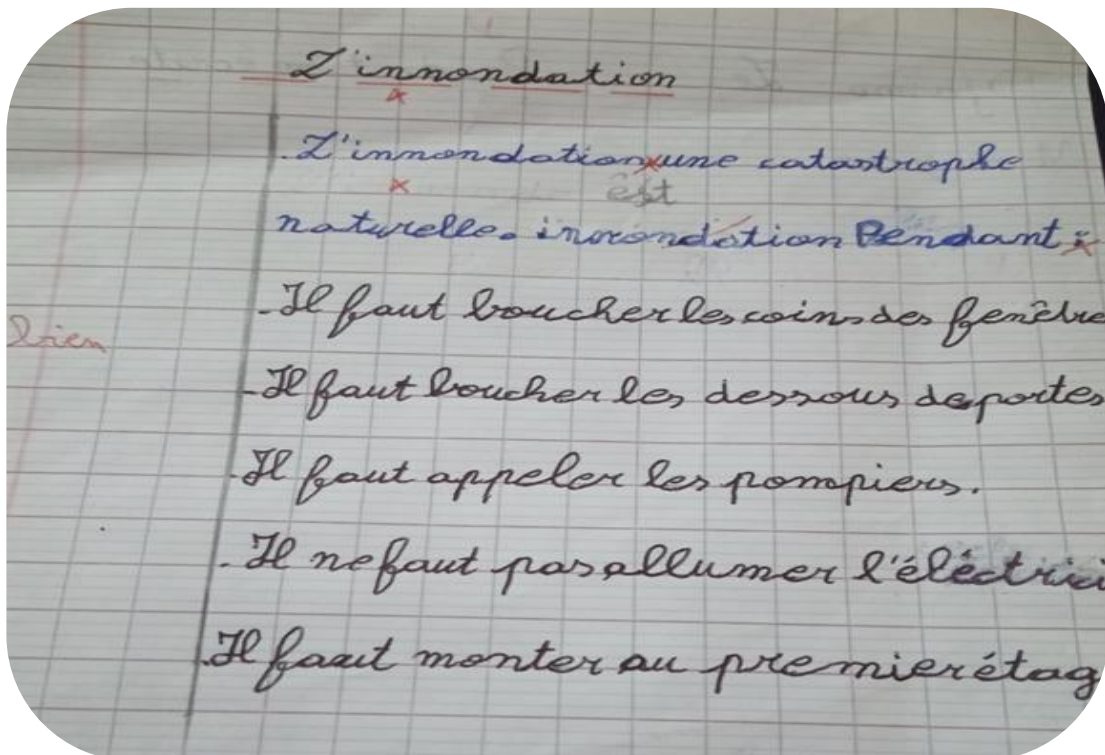
▪ Copie de l'apprenant 'A'



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'A'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/ L'inondation	Orthographe	L'inondation
2/pendant L'innodation est :	Orthographe (majuscule/ minuscule)	Pendant l'inondation :
3/ Il ne fut pas allumer lécricité.	Conjugaison Orthographe	Il ne faut pas allumer l' électricité .
4/ Il faut Boucher les dessous de porte.	Orthographe (majuscule/Féminin/Pluriel)	Il faut boucher les dessous de portes .

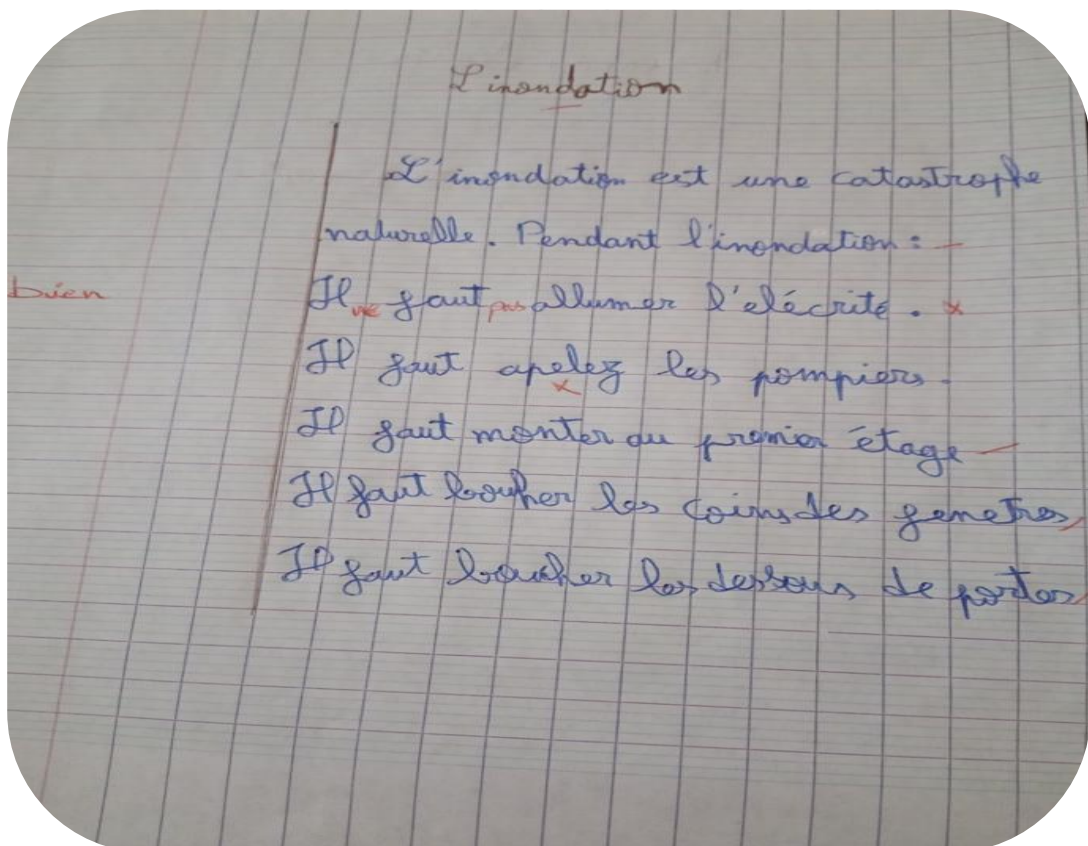
▪ Copie de l'apprenant 'B'



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'B'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/L'innondation une catastrophe naturelle.	Orthographe	L'inondation est une catastrophe naturelle.
2/ innondation Pendant :	Orthographe	Pendant l'inondation :

▪ Copie de l'apprenant 'C'

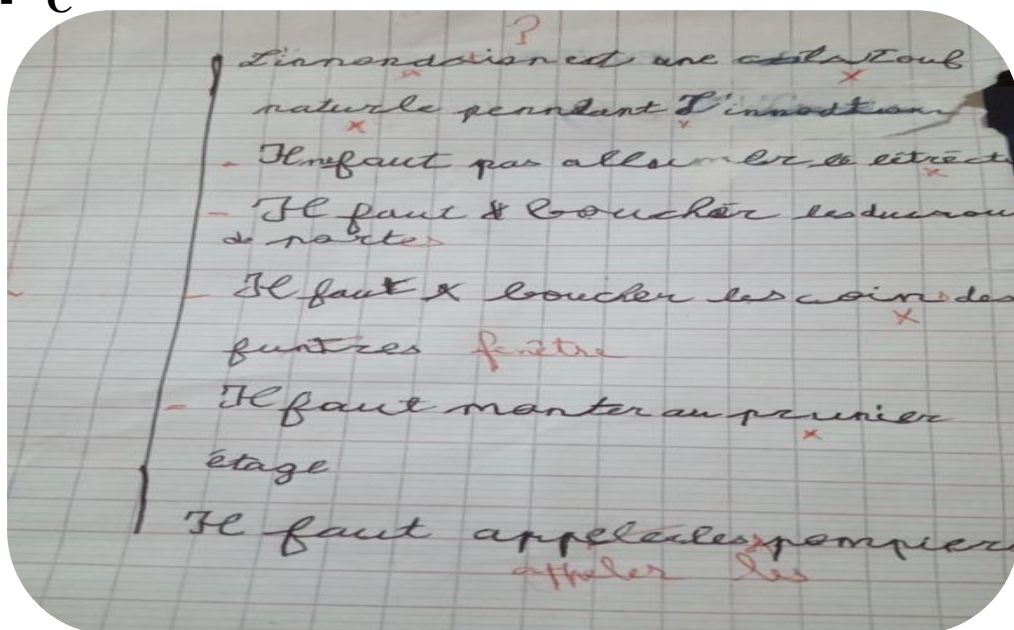


➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'C'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/ Il faut allumer l'électricité.	Grammaire Orthographe	Il ne faut pas allumer l' électricité .
2/ Il faut apelez les pompiers.	Conjugaison	Il faut appeler les pompiers.
3/ Il faut boucher les coins des fenetres .	Orthographe	Il faut boucher les coins des fenêtres

▪ Copie de l'apprenant 'D'

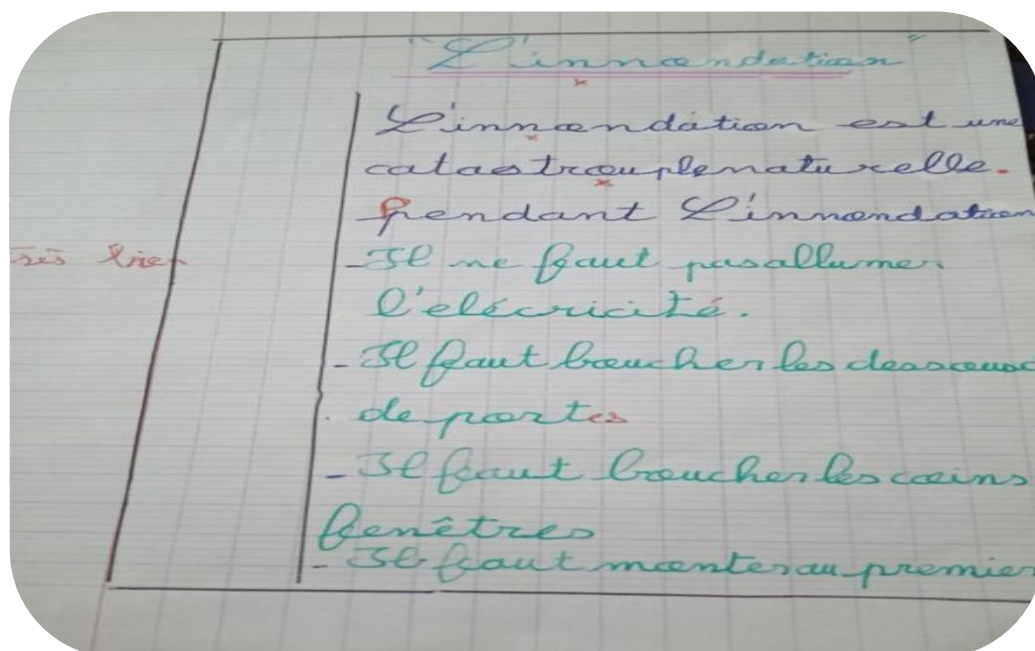
▪ C



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'D'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/ L'inondaion est une castrouf naturle pendant L'inondation	Orthographe Ponctuation Majuscule / Minuscule	L'inondation est une catastrophe naturelle. Pendant l'inondation :
2/ Il faut boucher les dussous de port.	Orthographe (Féminin / Pluriel)	Il faut boucher les dessous de portes.
3/ Il faut boucher les coin de funtre.	Orthographe	Il faut boucher les coins des fenêtres.

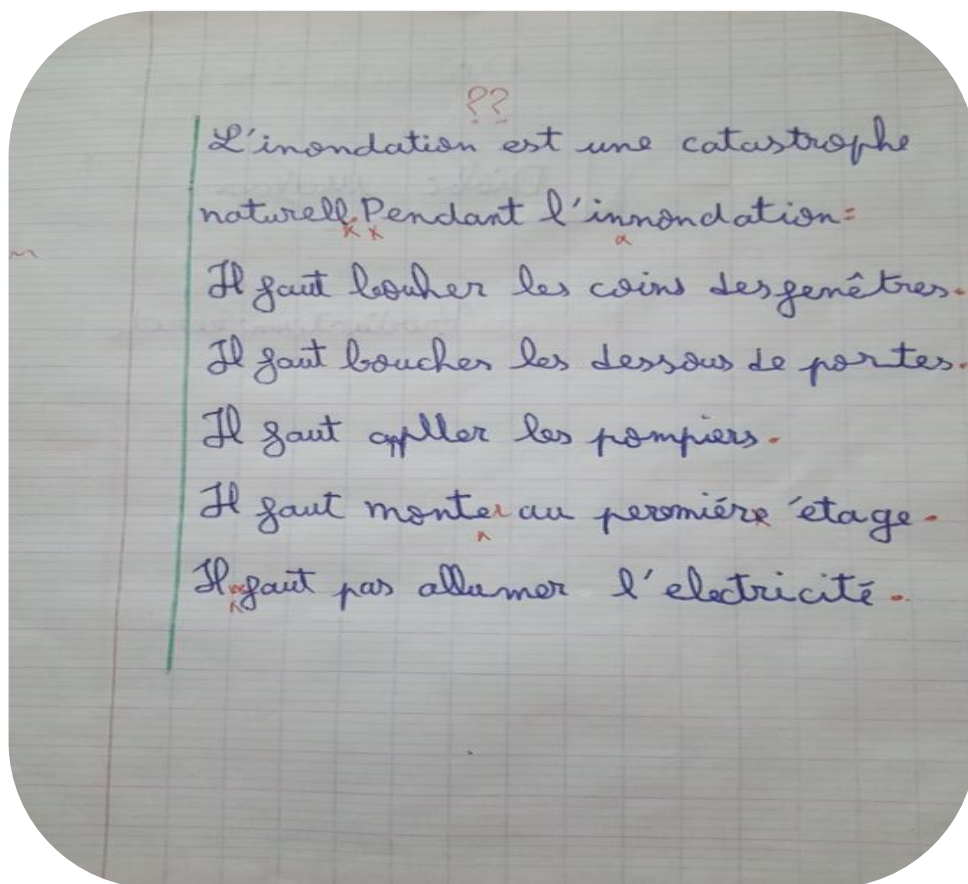
▪ Copie de l'apprenant 'E'



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'E'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/ L'innodation est une catastrophe naturelle.	Orthographe	L'inondation est une catastrophe naturelle.
2/ pendant l'innodation est :	Orthographe Majuscule	Pendant l'inondation :
3/ Il faut Boucher les dessous de port.	Orthographe (Majuscule/féminin/Pluriel)	Il faut boucher les dessous de portes .

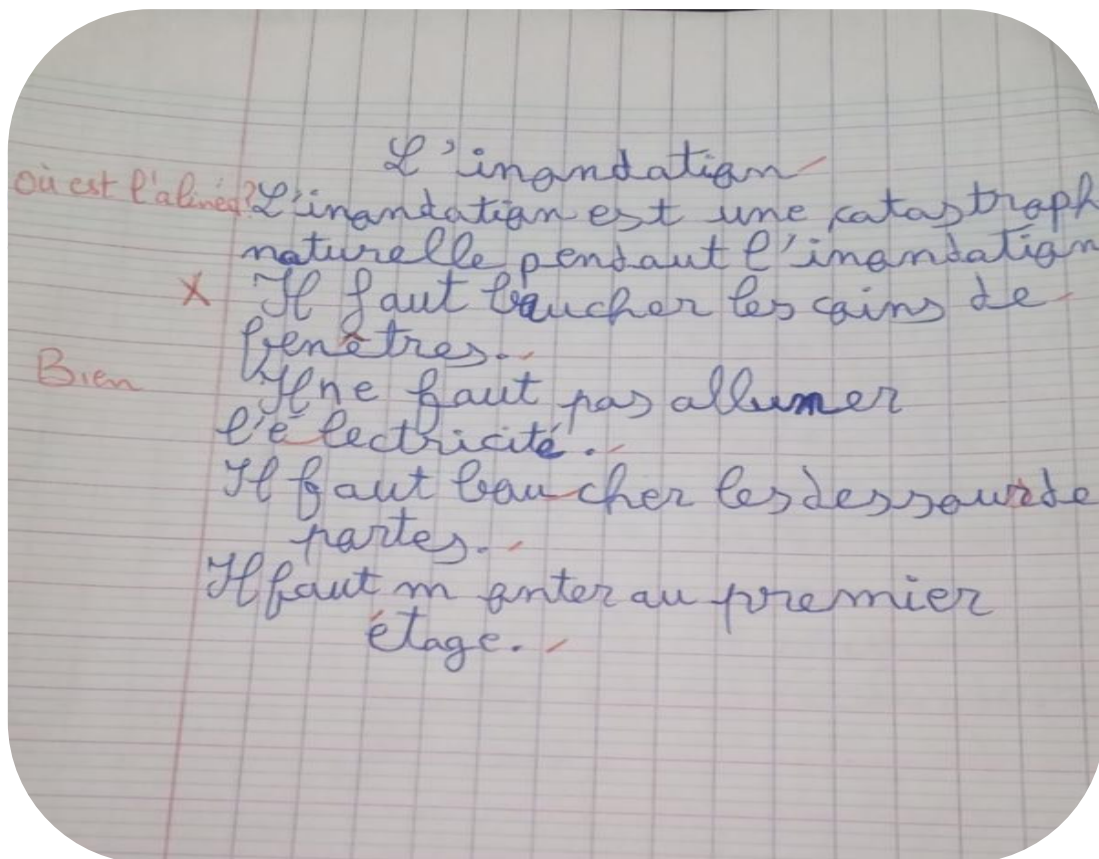
▪ Copie de l'apprenant 'F'



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'F'

Fautes	Types de fautes	Correction
1/ Il faut allumer l'électricité.	Grammaire Orthographe	Il ne faut pas allumer l'électricité .
2/ Il faut apelez les pompiers.	Conjugaison	Il faut appeler les pompiers.

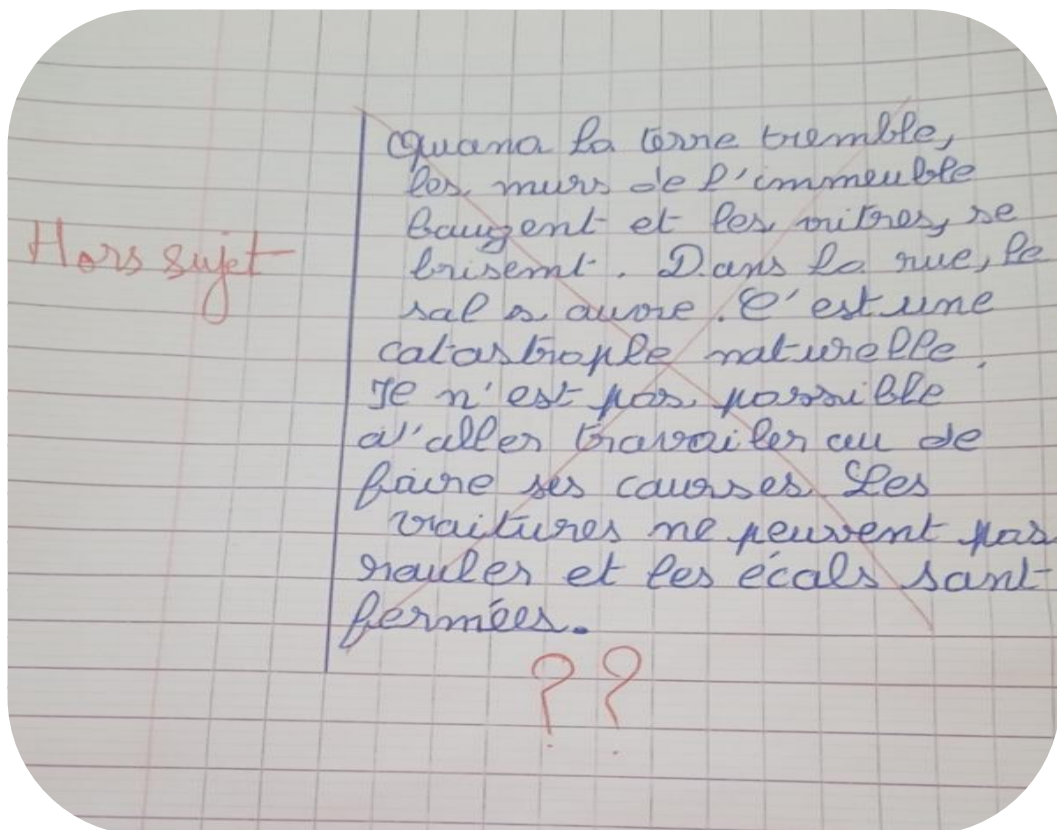
▪ Copie de l'apprenant 'G'



➤ Analyse de la copie de l'apprenant 'G'

Fautes	Types de fautes	Correction
	Alinéa	
1/ Les coins de fenetres. 2/ Au premier étage.	Orthographe (accent)	1/ Les coins des fenêtres . 2/ Au premier étage .

▪ Copie de l'apprenant 'H'



1.1 Synthèse des résultats de la production écrite

Dans le domaine de l'évaluation, plusieurs travaux ont porté sur l'analyse de productions d'apprenants. Pour notre étude, nous avons confectionné des outils qui nous aideront à étayer notre démarche analytique. Ces outils prennent en considération plusieurs aspects. Donc après avoir analysé la majorité des copies, nous avons remarqué que la plupart des élèves ont été dans le thème, et aussi nous n'avons pas trouvé des fautes de vocabulaire et cela est normal car la production écrite est précédé d'une activité de « préparation de l'écrit ». Et pour le travail rendu est peu satisfaisant au niveau de :

◆ L'orthographe

Nous avons considéré que les fautes d'orthographe sont répandues dans la plupart des copies des élèves. Toutes ces fautes sont dues à l'inattention.

Ex : « L'inondation ► **L'inondation** ». CA, CB

« l'élécricité ► **l'électricité** ». CA, CC

« catastrouphe ► **catastrophe** ». CD

Aussi, l'oublie des accents circonflexe et aigu.

Ex : « Les fenêtrés ». CC, CG

◆ La majuscule

De la lecture des tableaux précédents, nous avons remarqué que la plupart des élèves ne maîtrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule, et ils écrivent la majuscule au milieu.

Ex : « pendant **L**'inondation ». CB, CE

◆ **La ponctuation**

Presque la minorité des élèves qui n'ont pas utilisés correctement la ponctuation.

- Le point pour indiquer la fin de la phrase.
- Les deux points pour introduire une énumération.
- Les tirets pour annoncer les consignes.

Ex : « L'inondation est une catastrophe naturelle. Pendant l'inondation : » CD

◆ **La conjugaison**

Nous avons constaté qu'il y a des apprenants qui ne maîtrisent pas l'écriture du verbe à l'infinitif quand celui-ci est placé après l'expression « il faut ».

Ex : Il faut **appeler** les pompiers. CC

◆ **La grammaire**

Comme nous avons remarqué que les accords posent aussi problème aux élèves. La marque du féminin et pluriel dans des structures simples.

Ex : « Les dessous de **portes** ». CA

La minorité des élèves oublie de mettre les phrases à la forme négative, parce qu'ils ont l'habitude d'écrire les phrases dans sa forme affirmative.

Ex : Il **ne** faut **pas** allumer l'électricité. CF

◆ **Le titre – L'alinéa**

Seulement deux élèves qui n'ont pas donné un titre à leur production écrite, et une élève a oublié de laisser l'alinéa. Ex : CF ; CG.

Dans cette partie, nous avons analysés les copies des apprenants de la 5^{ème} AP, pour déceler les difficultés rencontrées pendant leurs productions écrites suite à une consigne donnée. Nous avons notés toutes les considérations ainsi que les obstacles qui entravent l'apprentissage de cette activité.

Nous avons dit que l'évaluation joue un rôle majeur dans l'apprentissage, elle intervient à tout moment de la séance et de la séquence éducative. Elle permet à l'enseignant de suivre la progression les connaissances de ses apprenants et de vérifier sa méthode d'enseignement. Elle lui permet aussi de renforcer et de remédier les lacunes des élèves. D'après l'analyse des copies, nous allons exposer les résultats du questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire.

2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Nous avons établi un questionnaire destiné exclusivement aux enseignants de la 5^{ème} année du moyen, afin de mieux cerner notre problématique mais aussi de vérifier nos hypothèses. Notre questionnaire est constitué de 12 questions, nous l'avons envoyé en ligne et le partager dans des groupes des enseignants de palie primaire. Et nous avons reçu 12 réponses des enseignants, parmi eux 04 hommes et 08 femmes.

Question n° 1

❖ Veuillez s'il vous plait précisez votre sexe.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Homme	3	27 %
Femme	8	72 %

Tableau 1 : Classification des enseignants selon le sexe

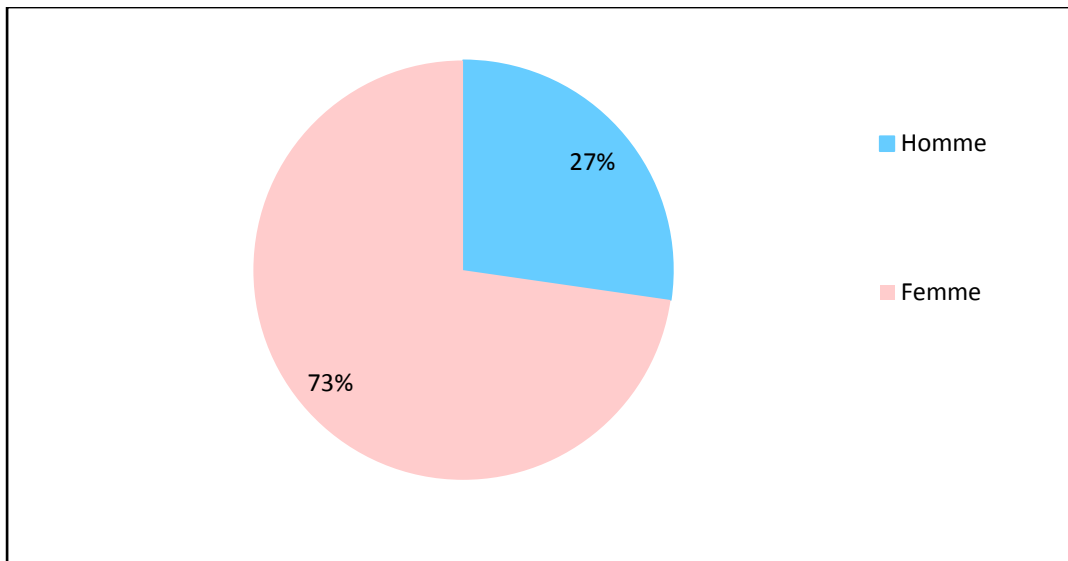


Figure 1 : Classification des enseignants selon le sexe

Commentaire

27% des enseignants sont des hommes tandis que 73% sont de sexe féminin.

Question n° 2

❖ Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Moins de 5 ans	3	27 %
De 5 ans à 10 ans	7	64 %
De 10 ans à 20 ans	1	9 %

Tableau 2 : L'expérience d'enseignement

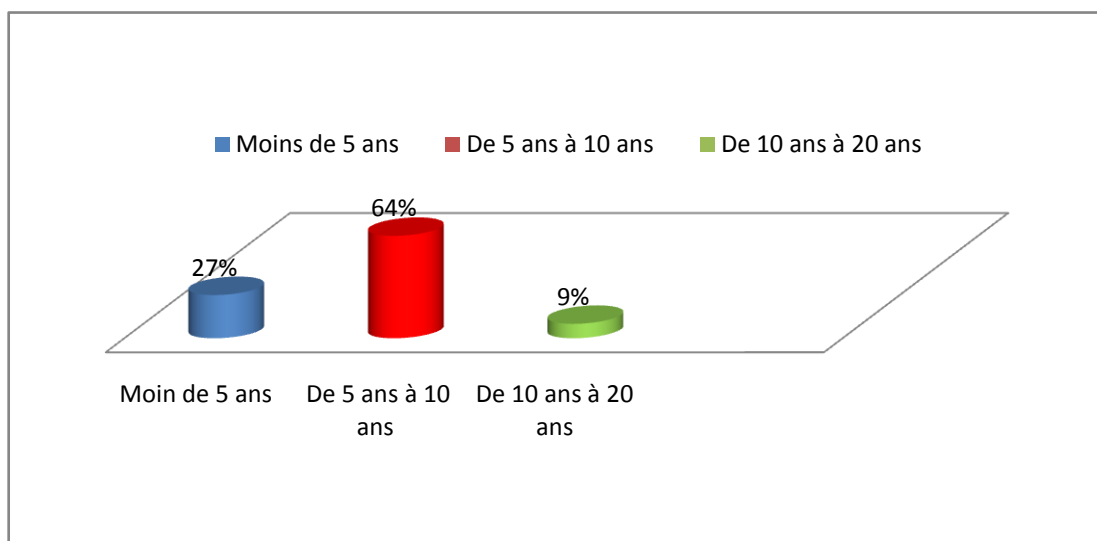


Figure 2 : L'expérience de l'enseignement

Commentaire

9% seulement des enseignants de français qui ont répondu à notre demande ont une expérience de plus de 10 années dans l'enseignement. Une moyenne de 64% qui n'ont pas encore atteint les 10 ans d'expérience, et 27% qui ont moins de 5 ans d'expérience.

Question n° 3

- ❖ Quel niveau en compétence de production écrite ont vos apprenants ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Faible	4	40 %
Moyen	6	60 %
Avancé	0	0%

Tableau 3 : Le niveau des élèves en production écrite

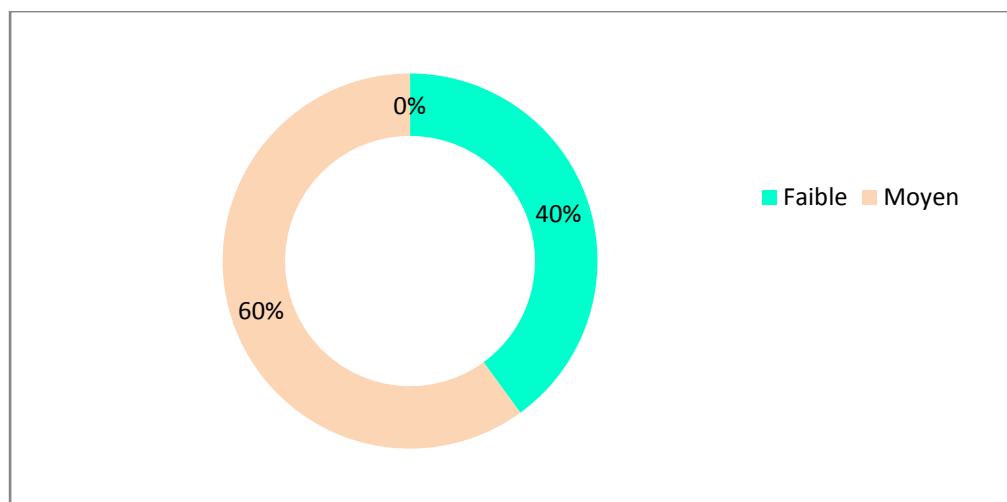


Figure 3 : Le niveau des élèves en production écrite

Commentaire

D'après les résultats obtenus dans ce tableau, nous remarquons qu'aucun enseignant 00% n'estime que le niveau de ses apprenants en production écrite soit avancé. Par contre 40 % jugent qu'il est plutôt faible. Et 60 % des enseignants voient que le niveau des compétences de leurs élèves en production écrite est moyen.

Question n° 4

- ❖ Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous enseignez l'écrit aux apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	81 %
Non	2	19 %

Tableau 4 : Les difficultés de l'enseignement de l'écrit

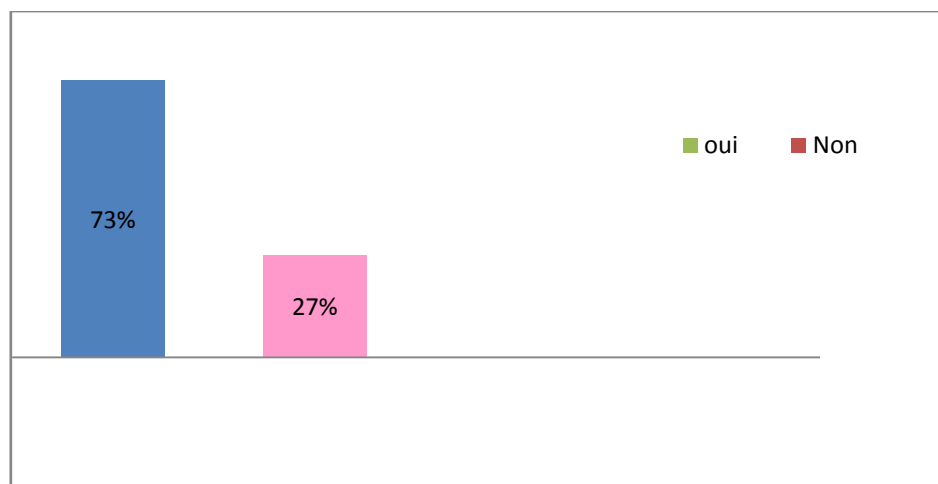


Figure 3 : Les difficultés de l’enseignement de l’écrit

Commentaire

81 % des enseignants rencontrent des difficultés lors de l’enseignement de la production écrite. Parce que la plupart des enseignants trouvent des difficultés pour enseigner l’activité scripturale et ces difficultés diffèrent d’un apprenant à un autre.

Question n° 5

❖ Dans quel but faites-vous l’évaluation des productions écrites ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes.	7	64 %
Pour orienter positivement les pratiques enseignantes.	1	9 %
Pour vérifier le niveau des apprenants.	2	18 %
Pour apprendre à mieux produire et ne pas refaire les mêmes erreurs.	1	9 %

Tableau 5 : Le but de l’évaluation de la production écrit

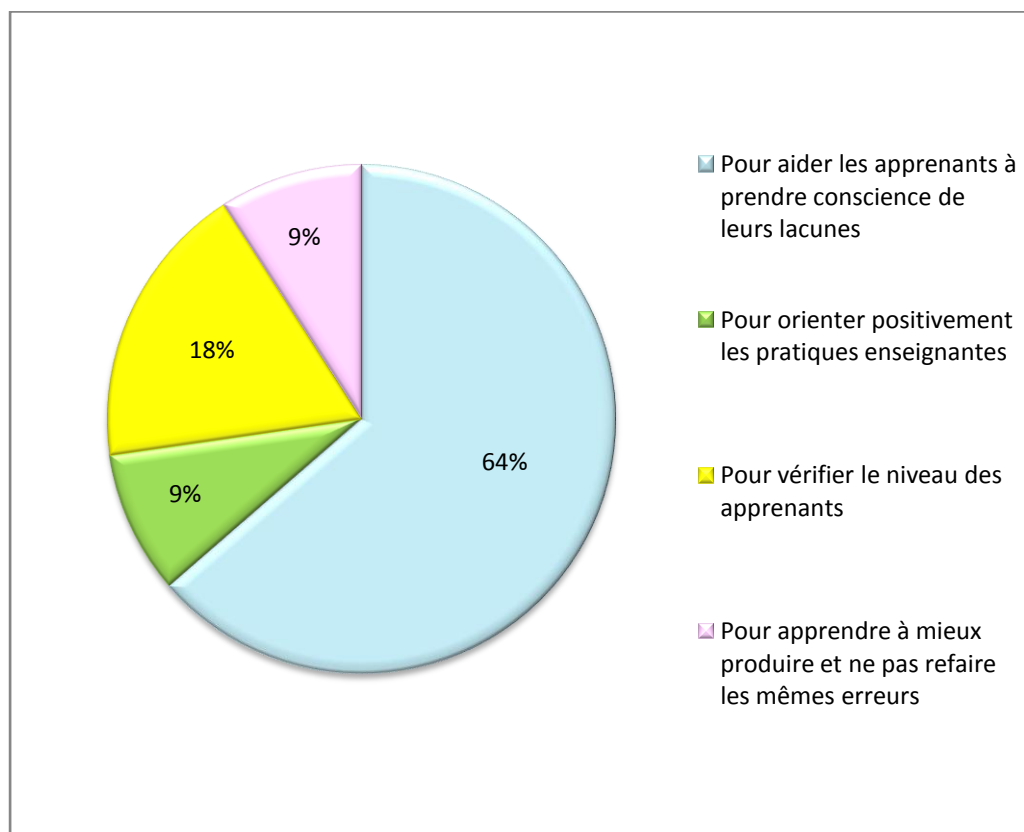


Figure 5 : Le but de l'évaluation de la production écrite

Commentaire

De la lecture de ce tableau, nous avons remarqué que 64 % des enseignants interrogés font l'évaluation des productions écrites pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes. Et 9 % des enseignants leur but de l'utilisation de l'évaluation des productions écrites pour orienter positivement les pratiques enseignantes. 18 % des enseignants ont répondu par " pour vérifier le niveau des apprenants", et aussi 9 % des enseignants leur but est d'apprendre à mieux produire et ne pas refaire les mêmes erreurs.

Question n° 6

❖ L'évaluation de la production écrite se fait par :

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'enseignant	7	64 %
L'apprenant lui-même	4	36%
Un autre apprenant	0	0%

Tableau 6 : L'évaluation de la production écrite

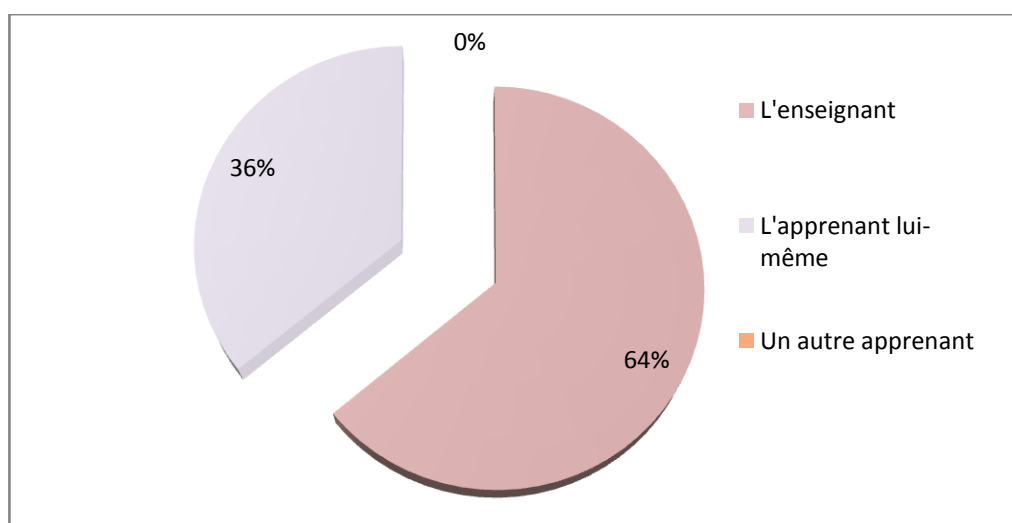


Figure 6 : L'évaluation de la production écrite

Commentaire

Dans 64 % des cas étudiés l'évaluation de l'expression écrite est faite par l'enseignant, tandis que 36 % est faite par l'apprenant lui-même.

Question n° 7

❖ Utilisez-vous une grille d'évaluation lors de la correction de l'expression écrite ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	81 %
Non	1	9 %
Parfois	1	9 %

Tableau 7 : L'utilisation des grilles d'évaluation

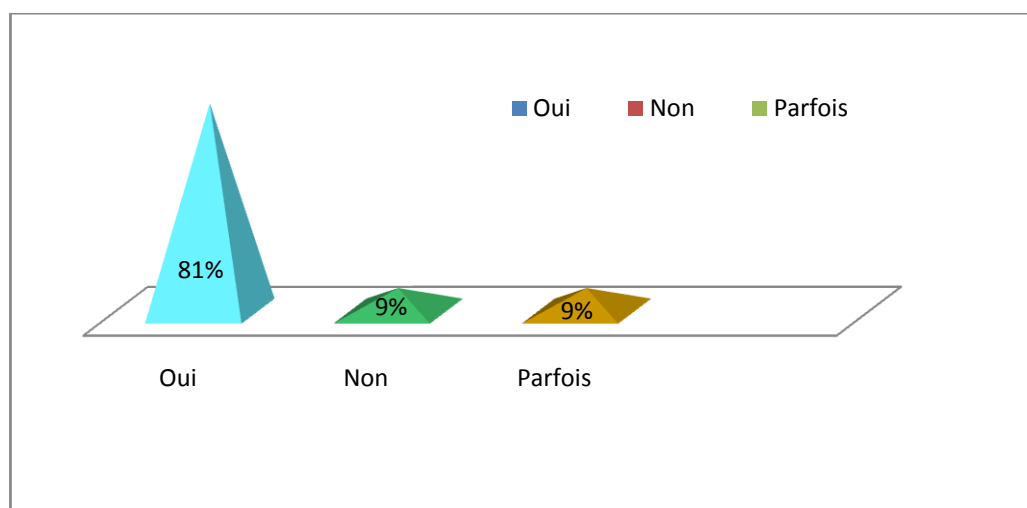


Figure 7 : L'utilisation des grilles d'évaluation

Commentaire

9% des enseignants n'utilisent pas une grille d'évaluation, et 81 % des enseignants l'utilisent, Et 9 % qui ont répondu par parfois. Donc on pourra dégager son importance vue le grand nombre des enseignants qui l'utilise.

Question n° 8

❖ Pour quelle raisons utilisez-vous ces grilles ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Faciliter la correction	1	9 %
Évaluer correctement l'apprenant	7	64 %
Recenser les erreurs	1	9 %
Ajuster l'apprentissage	1	9 %
Pour s'auto-évaluer et s'auto-corriger	1	9 %

Tableau 8 : Le but des grilles d'évaluation

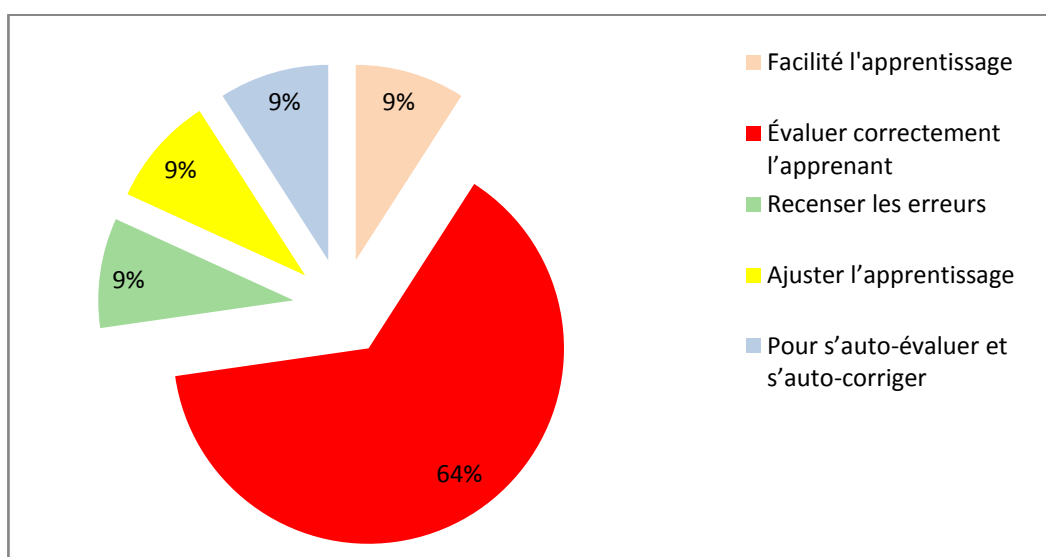


Figure 8 : Le but des grilles d'évaluation

Commentaire

Sur 11 enseignants, 7 (64%) ont répondu par le choix d'évaluer correctement l'apprenant. Et 4 enseignants ont répondu selon le reste des choix.

Question n° 9

- ❖ Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants?

Fautes	Types de fautes	Correction
L'orthographe	6	55%
Grammaire	1	9%
Vocabulaire	1	9%
Conjugaison	2	18%
Les erreurs touchent tous les angles	1	8%

Tableau 9 : Les types d'erreurs

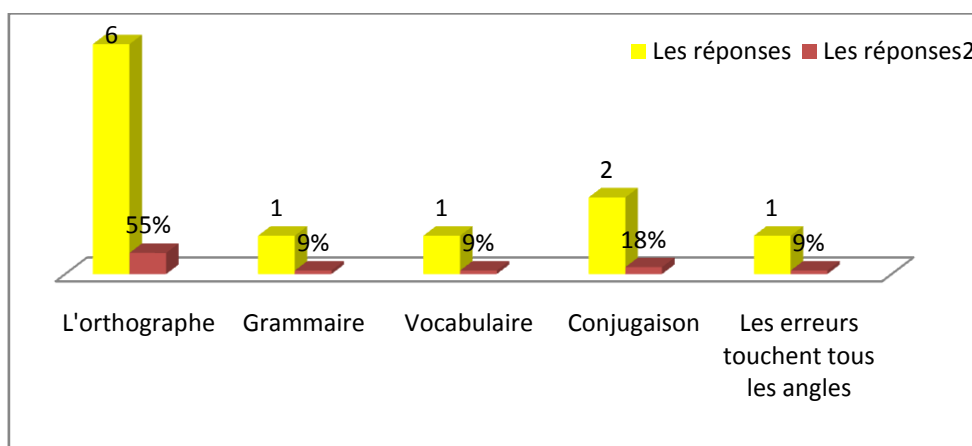


Figure 9 : Les types d'erreurs

Commentaire

Les résultats obtenus montrent que l'orthographe présente un pourcentage très élevé de 55% ce qui confirme qu'il y'a des insuffisances au niveau de ce point de langue à cause des problèmes de compréhension et de concentration, Concernant le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire c'est à cause du manque de la mémorisation et l'application des règles et cela dit que les erreurs touchent tous les angles.

Question n° 10

- ❖ Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	9	91 %
Non	1	9 %

Tableau 10 : L'acquisition des savoirs par le compte-rendu

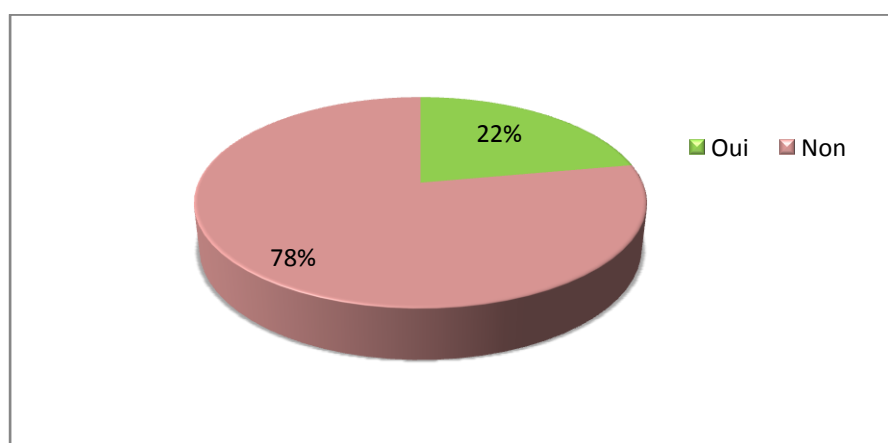


Figure 10 : L'acquisition des savoirs par le compte-rendu

Commentaire

Avec ces résultats, nous constatons que 91 % des enseignants avouent que le compte-rendu de l'expression écrite est une séance d'acquisition des savoirs.

Question n° 11

❖ Pratiquez-vous des activités de remédiations ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	8	73 %
Non	2	18 %
Parfois	1	9%

Tableau 11 : L'utilisation des activités de remédiation

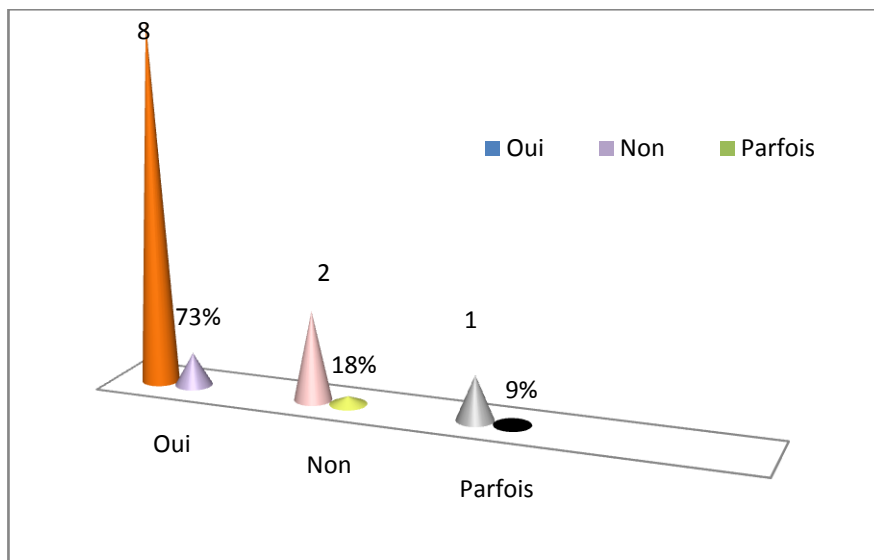


Figure 11 : L'utilisation des activités de remédiation

Commentaire

Pour un bon nombre d'enseignants (73 %) utilisent les activités de remédiassions, par contre 9% ont répondu par non et 9% par parfois. Donc vue ce grand pourcentage on dégage l'importance de ce genre d'activités.

Question n° 12

❖ Si oui, quelles sont les activités que vous utilisez ?

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Des passages à rédiger	2	18 %
Des exercices de grammaire	3	27 %
Des exercices de vocabulaire	1	9 %
Des exercices de renforcements	1	9 %
Selon les besoins des apprenants	2	18%

Tableau 12 : Les différentes activités de remédiation

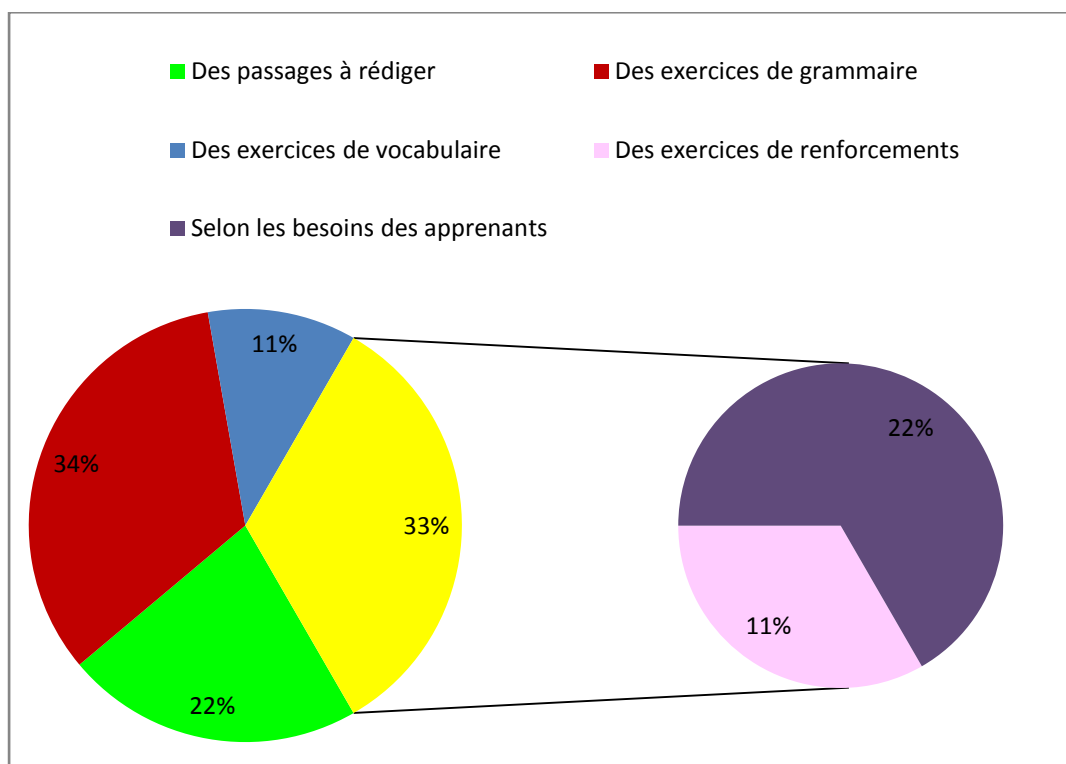


Figure 12 : Les différentes activités de remédiation

Commentaire

Ces résultats indiquent que 34% des enseignants interrogés se basent sur les exercices de grammaire. Alors que 33% utilisent des exercices de vocabulaire et de renforcement, et 22% utilisent des passages à rédiger, et seulement 11 % des exercices de vocabulaire.

2.1. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants

D'après l'analyse que nous avons effectuée à partir du questionnaire destiné aux enseignants de 5^{ème} du cycle primaire. Nous procédons à créer une analyse récapitulative autour des informations fournies.

Tout d'abord, nous avons constaté que la majorité des enseignants rencontrent des difficultés lors de l'enseignement de l'activité scripturale, et ces difficultés diffèrent d'un apprenant à un autre. Ils estiment aussi, que le niveau des compétences de leurs apprenants en expression écrite est moyen. Ensuite, les enseignants affirment que l'évaluation des productions écrites se fait par l'enseignant dans le but d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes mais aussi pour vérifier leurs niveaux. L'importance de la grille d'évaluation est clarifié par un bon nombre d'enseignants et pour une forte raison est qui d'évaluer correctement les apprenants. Puis, les enseignants insistent beaucoup plus sur les fautes d'orthographe commises par les apprenants ce qui confirme qu'il y a des insuffisances au niveau de langue à cause des problèmes de compréhension et de concentration. Enfin, les enseignants programment des différentes activités de remédiation qui aident les apprenants à améliorer leurs prochaines productions écrites.

Donc après avoir terminé notre étude de terrain, et analysé tous les résultats obtenus, nous pouvons dire que l'évaluation occupe une place fondamentale dans le processus d'enseignement / apprentissage. Nous avons essayé d'éclaircir la notion de l'évaluation, mais ça ne veut pas dire que l'évaluation de l'écrit est totalement étudié, parce qu'ainsi que c'est un aspect vaste.

Conclusion

Notre modeste travail de recherche porte sur l'une des composantes les plus incontournables du processus d'enseignement/apprentissage : l'évaluation, et plus précisément celle de la production écrite. , nous voulons rappeler que notre objectif de recherche était de connaître les types d'évaluation auxquels sont soumis les apprenants par rapport à l'apport de l'écrit. Ainsi de voir quels sont les objectifs de l'évaluation de l'écrit et de découvrir l'enseignement de la production écrite au cycle primaire.

Cette humble étude est constituée de deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. D'abord nous avons présenté notre problématique et nos hypothèses ensuite nous avons donné une représentation générale sur la notion de l'évaluation ses types, ses fonctions, ses caractéristiques et ses objectifs et les aspects considérés lors de l'évaluation de l'écrit. Voir aussi le moment adopté pour l'évaluation, la grille d'évaluation, ensuite l'évaluation des productions écrites en FLE. Ainsi, nous avons essayé de choisir des notions et des concepts concernant la production écrite leurs constituants, leur caractéristiques aussi nous tenterons de donner une définition du processus d'enseignement/ apprentissage, de l'expression de l'écrit et de la production écrite passant à la distinction entre rédaction et production. Puis nous avons parlé sur l'enseignement de la production écrite au cycle primaire, et enfin nous avons cité les difficultés rencontrées par les élèves de la 5^{ème} année primaire lors de l'activité scripturale.

En effet dans la partie pratique, nous avons organisé une enquête c'est-à-dire un questionnaire en ligne de 12 questions destiné aux enseignants du cycle primaire. Ces questions portées sur les méthodes utilisées par les enseignants lors de l'enseignement de la rédaction des productions écrites. Ainsi qu'une observation d'une séance de préparation à l'écrit et une analyse des expressions écrites des élèves de la 5^{ème} année primaire, cette dernière nous a permis de déceler les difficultés et les obstacles rencontrés par les élèves lors de cette activité.

D'après les résultats obtenus nous avons constaté que la plupart des élèves au cycle primaire sont face à des problèmes lors de l'activité scripturale car ils commettent beaucoup plus des fautes et surtout d'orthographe. D'une part, les causes de ces erreurs proviennent de différents facteurs tel que : le recours à la langue maternelle qui est la langue arabe, le manque de lecture, la pauvreté linguistique (vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison), la non maîtrise de la langue et aussi l'insuffisance du temps consacré aux activités de remédiation. D'autre part, les enseignants trouvent des difficultés lors de l'enseignement de l'écrit, de ce fait, ils doivent interpréter le travail de l'élève par rapport aux buts visés en s'appuyant sur des critères choisis relativement à l'objectif, du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée.

Tous ces facteurs influencent négativement sur le niveau de l'apprenant, là où les enseignants procèdent à l'évaluation des élèves en écriture, ils doivent choisir des méthodes et des stratégies d'enseignement répondant aux besoins de leurs apprenants, telles que le travail en groupe et la correction collective ou individuelle des fautes. Puis, ils devraient se contenter de proposer aux élèves des exercices semblables à ceux dispensés pendant le cours. Aussi les contenus d'enseignement doivent être conformes aux évaluations attendues. Cependant, les résultats de notre recherche viennent confirmer nos hypothèses de départ.

Dans ce travail de recherche, nous avons également essayé de présenter quelques suggestions qui reposent en premier lieu, à consacrer plus de temps à la production écrite, d'appliquer l'évaluation de l'écrit tout au long de la séquence didactique. Et concernant cette production écrite, les thèmes proposés devraient motiver les apprenants. Ces derniers, devraient être orientés par des consignes claires. En deuxième lieu, les enseignants peuvent perfectionner la capacité de l'évaluation exercée en classe, car ils sont les mieux placés pour maintenir la cohérence entre enseignement/apprentissage et évaluation, ils doivent restituer du sens aux activités proposées, afin d'éviter la standardisation, et simplement s'en tenir à la portée de tous.

En troisième lieu, nous pouvons ajouter les défaillances ou l'inutilité de certaines stratégies et méthodes d'enseignement de la langue française. Parmi ses insuffisances, les enseignants dans leurs pratiques suivent les mêmes règles que les autres enseignants en expression écrite. Ils la considèrent comme une activité et une synthèse de l'unité où l'apprenant doit surmonter ses difficultés et acquérir, discerner, améliorer et perfectionner ses compétences discursives. Donc, pour évaluer, les enseignants devraient passer par l'étape de préparation, ils s'agissent d'indiquer le but et l'objet d'évaluation, autrement dit définir ce qu'on veut évaluer et pourquoi, car il existe une relation étroite entre l'objectif d'une évaluation et ses résultats.

Nous terminerons que l'évaluation est indissociable de l'enseignement/apprentissage, et pour quelle fasse une partie intégrante du trio inséparable enseignement-apprentissage-évaluation, doit-on changer la méthode d'évaluer. L'évaluation est une question névralgique en pédagogie. La manière dont elle est conçue reflète intimement les conceptions mises en œuvre dans l'enseignement, elle questionne les pratiques de tous les acteurs du processus d'apprentissage, des institutions aux formateurs sans oublier les apprenants.

Par le biais de ce modeste travail, nous souhaitons que les concepts définis dans notre recherche, peuvent aider à clarifier la notion d'évaluation et son importance, à déterminer la méthode dont les enseignants doivent évaluer les productions écrites de leurs apprenants, et à essayer de remédier, améliorer et pourquoi pas de perfectionner la compétence scripturale des apprenants en utilisant les différents types d'évaluation.

Références

bibliographiques

Références bibliographiques

Les ouvrages

- **ABERNOT Yvan**, (1996). « *Les méthodes d'évaluation scolaire* », Paris : Dunod.
- **CLAIRE Tardieu**, (2008). « *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation* », Paris : Ellipses.
- **COMPTE Auguste**, (1958). « *Le positivisme, coll. Que sais-je?* », Paris : PUF.
- **DOLZ Joaquim, Schneuwly Bernard**, (1998). « *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* », Paris : ESF.
- **GERARD Figari**, (1994). « *Évaluer : quel référentiel ?* », Paris : De boeck.
- **HADJI Charles**, (1999). « *L'évaluation démystifiée* » (2^{ème} Ed), Paris : ESF.
- **HADJI Charles**, (1989). « *L'évaluation en règles du jeu* », Paris : ESF.
- **HIRSCHSPRUNG Nathalie**, (2005). « *Apprendre et enseigner avec le multimédia* », Paris : Hachette.
- **KHAN Gisèle**, (1993). « *Des pratiques de l'écrit* », Paris : Hachette.
- **LUSSIER Denise**,(1992). « *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* », Paris : Hachette.
- **MANUEL Musial Fabienne Pradère André Tricot**, (2012). « *Comment concevoir un enseignement* », De boeck.

Références bibliographiques

- **MARTINEZ Pierre**, (1996). « *La didactique des langues étrangères* ». Paris : PUF.
- **MEYER Geneviève**, (2007). « *Evaluer, Pourquoi ? Comment ?* », Paris : Hachette.
- **ODITE & VESLSIN**,(1992). « *Evaluer pour former* », Paris : Hachette.
- **PORCHER Elisabeth**, (1996). « *Du référentiel à l'évaluation, cinq clés pour enseigner* », coll. « *processus pédagogiques* », Paris : Foucher.
- **QUERENET Jacques**, (1987). « *Evaluation et expérimentation ou comment tirer valeur de l'expérience ?* » in CEPEC, *L'évaluation en questions*, Bruxelles : ESF.
- **SCALLON Gérard**, (2004). « *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* », Bruxelles : De Boeck.
- **TAGLIANTE Christiane** (1991). « *L'évaluation* », Paris : CLE international.
- **TAGLIANTE Christiane** (1994). « *La classe de langue* ». Paris : CLE International.
- **TORRES Jean Christophe**, (2010). « *L'évaluation dans les établissements scolaire* », Paris : L'Harmattan.
- **Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues**, (2001). « *Apprendre, enseigner, évaluer* », Paris : Didier.
- **VIGNER Gérard**, (1982). « *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite* », Paris, CLE International.

Dictionnaires :

- **LAROUSSE** (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris.
- **Le Petit Robert**, (2002), Dictionnaire.
- **DE LANDSHEERE G**, (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF.
- **CUQ Jean-Pierre**, (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, France : Asdifle.
- **CUQ Jean-Pierre**, (2003). *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international.
- **LEGENDRE R**, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2^{ème} édition), Montréal : Guérin. Disponible sur :
<https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/me>, consulté le : 03/03/2022.
- Définition de l'apprentissage disponible sur : [Apprentissage — Wikipédia \(wikipedia.org\)](#). Consulté le : 19/03/2022.
- **ROBERT Jean-Pierre**, (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : OPHRYS.

Articles et revues

- **AMIMEUR Abdelaziz**, (2009). *Guide méthodologique de l'évaluation pédagogique*, Algérie :ONEFD.
- **BENHOUHOU Nabila**, (2010). « *Didactique générale, Français 2^{ème} année LMD* », ENAG, Réghaia Algérie.

Références bibliographiques

- **CUQ Jean Pierre & GRUCA Isabel**, (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- **JEAN-MARIE De Ketele** : « *L'évaluation des productions écrites* ». Dans revue française de la linguistique appliquée. (2013, P : 59 à 74).
[Une approche narrative des outils de gestion \[1\] | Cairn.info](#).
- **MEKHACHE Mohammed**, bien évalué pour mieux former, revues des sciences humaines, n°29, université de Biskra.
- **RICARDOU Jean**, (1986). *Ecrire en classe*, in revue pratiques, n°20. Juin.
- **ST-PIERRE Lise**, *L'habileté d'autoévaluation : Pourquoi et comment la développer ?* Pédagogie collégiale Vol, 18 n 1, Octobre 2004.
- **MARYSE Hesse**, *Les impacts de l'évaluation scolaire*, Formateur-animateur-Mission, insertion-Rectorat, rubrique recherche n° 105, 2007.

Sitographies

- Définition de l'évaluation disponible sur :
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=65d7be72ab0c04e4093af4395a11696ee0537f36cd4a664de31465ab04681e84JmltdHM9MTY1NDA5NjEzMyZpZ3VpZD1kMGZkYzM1MC1jODdhLTQxOTAtOWQwNS1hNDc2ZDBkNGUzMDkmaW5zaWQ9NTEyMw&ptn=3&fclid=bfd642c-e1bc-11ec-9516a5db6e521dc8&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZWR1Y2F0aW9uLmdvdXYuZnIvbWVkaWEvNjc1MTgvZG93bmxxvYWQ&ntb=1>. Consulté le : 10/01/2022.
- [Qu'est-ce que l'évaluation? | Evaluation Canada](#). Consulté le : 15/01/2022.

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe. 2000. Cadre européen commun de référence pour les langues, www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp, consulté le : 23/01/2022.
- [Evaluation : qui, quand, pourquoi, comment ? | Le Canard de l'Education \(wordpress.com\)](http://www.lecanarddeleducation.com). Consulté le : 31/01/2022.
- [L'évaluation – PortailEduc](http://www.portaileduc.com).02/02/2022.
- **Cuq Jean Pierre**, (2007). *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*. En ligne consulté le : 06/02/2022
<https://fr.scribd.com/document/156186372/Conference-JP-Cuq>.
- **HADJI Charles**, (1990). « *L'évaluation et règles du jeu, des intentions aux outils* ». <http://www.edufle.net/Fiche-de-lecture-sur-L-evaluation.html>. Consulté le: 17/02/2022.
- Définition de rédaction disponible sur : [crire.html \(charmeux.fr\)](http://www.charmeux.fr/crire.html). Consulté le : 25/02/2022.
- DOLZ Jonquaim. « *Production écrite et difficultés d'apprentissage* », Consulté le : 08/03/2022 : <http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/>
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/%C3%A9criture/27743> consulté le [14/03/2022](http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/%C3%A9criture/27743). Consulté le: 11/03/2022.

Thèses et mémoires consultés

- ADIB, Y. (2013). *L'évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en modules de techniques d'expression écrite et orale en 1ère année universitaire*. Thèse de doctorat, option didactique. Université d'Oran.
<https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t.pdf>.

Références bibliographiques

- **PIOLAT A.** (1982), « L'écrit et l'oral comme système de production verbal », thèse de troisième. Cité par Amal BARKAT, mémoire de magistère, l'autoévaluation dans le programme de 3ème année moyenne. 2007/2008.
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=21ae7a7952f4ba7178e7f4f7a99593fe82627e1c43881a143312aaf9acb96848JmldtHM9MTY1NDA5NDUxNCZpZ3VpZD1mY2I4NWQ4Yi02ZmYzLTQzODQtYmUzYi0xMjJmNTAxMWE4NDMmaW5zaWQ9NTEyMQ&ptn=3&fclid=fad8651a-e1b8-11ec-97d8-2a1909a9bda1&u=a1aHR0cHM6Ly9idS51bWMuZWRR1LmR6L3RoZXNlcy9mc mFuY2Fpcy9CQVI5ODUucGRm&ntb=1>.
- **ZITOUNI Zahira**, (2015). mémoire final, l'évaluation de l'expression écrite, université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem .
[memoire final \(2\).pdf - REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE Université Abdelhamid Ibn Badis-Mostaganem Faculté des Sciences de la Nature et | Course Hero](#).
- **AMROUNE, S.** (2013). L'évaluation en FLE comme récompense ou punition en classe de 3ème année primaire école Amroune Mokhtar wilaya de Msila [en ligne]. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme De MASTER. Université Mohamed Khider, Biskra.
[University of Biskra Repository: L'évaluation en FLE comme récompense ou punition en classe \(univ-biskra.dz\)](#).

Documents officiels :

- Programme d'étude en FLE. Document de mise en œuvre. IPE. 7. 1998.
- Programme de français, 5ème AP, Janvier, 2009.
- Programme de français de la 5ème année primaire, juin 2017.

Annexes

L'évaluation de la production écrite (cas des élèves de 5^{ème} AP)

1- veuillez s'ils vous plaît précisez votre sexe?

Homme

Femme

Autre :

2- Depuis combien pratiquez-vous l'enseignement ?

30 ans

3- Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?

Faible

Moyenne

Avancée

Autre :

4-Trouvez-vous des difficultés quand vous enseigner l'écrit aux apprenants de 5 A.P?

Oui

6- l'évaluation de l'expression écrite se fait par :

- L'enseignant
- L'apprenant lui-même
- Un autre apprenant
- Autre :

7- utiliser-vous des grilles d'évaluation Lors de la production écrite ?

- Oui
- Non
- Autre :

8- Pour quelle raison vous utilisez ces grilles ?

- Facilité la correction
- Évaluer correctement l'apprenant
- Recenser les erreurs
- Ajuster l'apprentissage
- Autre :

9- Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ?

- La grammaire
- L'orthographe
- Le vocabulaire
- La conjugaison
- Autre :

10- Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

- Oui
- Non
- Autre :

11- Pratiquez-vous des activités de remédiations?

- Oui
- Non
- Autre :

12- Si oui, vous utilisez quoi comme activités?

- Des passages à rédiger
- Des exercices de grammaire
- Des exercices de vocabulaires
- Autre :

L'évaluation de la production écrite (cas des apprenants de 5^{ème} AP)

1- veuillez s'ils vous plaît précisez votre sexe?

Homme

Femme

Autre :

2- Depuis combien pratiquez-vous l'enseignement ?

3 ans

3- Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?

Faible

Moyenne

Avancée

Autre :

4-Trouvez-vous des difficultés quand vous enseigner l'écrit aux apprenants de 5 A.P?

Non

5- Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes
- Pour vérifier le niveau des apprenants
- Autre :

6- l'évaluation de l'expression écrite se fait par :

- L'enseignant
- L'apprenant lui-même
- Un autre apprenant
- Autre :

7- utilisez-vous des grilles d'évaluation Lors de la production écrite ?

- Oui
- Non
- Autre :

8- Pour quelle raison vous utilisez ces grilles ?

- Facilité la correction
- Évaluer correctement l'apprenant
- Recenser les erreurs
- Ajuster l'apprentissage
- Autre :

9- Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ?

- La grammaire
- L'orthographe
- Le vocabulaire
- La conjugaison
- Autre : L'orthographe et la conjugaison parfois

10- Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

- Oui
- Non
- Autre :

11- Pratiquez-vous des activités de remédiations?

- Oui
- Non
- Autre :

12- Si oui, vous utilisez quoi comme activités?

- Des passages à rédiger
- Des exercices de grammaire
- Des exercices de vocabulaires
- Autre :

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

L'évaluation de la production écrite (cas des apprenants de 5^{ème} AP)

1- veuillez s'ils vous plaît précisez votre sexe?

Homme

Femme

Autre :

2- Depuis combien pratiquez-vous l'enseignement ?

10 ans

3- Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?

Faible

Moyenne

Avancée

Autre :

4-Trouvez-vous des difficultés quand vous enseigner l'écrit aux apprenants de 5 A.P?

Ouiiii

5- Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes
- Pour vérifier le niveau des apprenants
- Autre :

6- l'évaluation de l'expression écrite se fait par :

- L'enseignant
- L'apprenant lui-même
- Un autre apprenant
- Autre :

7- utilisez-vous des grilles d'évaluation Lors de la production écrite ?

- Oui
- Non
- Autre :

8- Pour quelle raison vous utilisez ces grilles ?

- Faciliter la correction
- Évaluer correctement l'apprenant
- Recenser les erreurs
- Ajuster l'apprentissage
- Autre :

9- Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ?

- La grammaire
- L'orthographe
- Le vocabulaire
- La conjugaison
- Autre :

10- Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

- Oui
- Non
- Autre :

11- Pratiquez-vous des activités de remédiations?

- Oui
- Non
- Autre :

12- Si oui, vous utilisez quoi comme activités?

- Des passages à rédiger
- Des exercices de grammaire
- Des exercices de vocabulaires
- Autre :

L'évaluation de la production écrite (cas des apprenants de 5^{ème} AP)

1- veuillez s'ils vous plaît précisez votre sexe?

Homme

Femme

Autre :

2- Depuis combien pratiquez-vous l'enseignement ?

7 ans

3- Quel niveau ont vos apprenants en compétence de production écrite ?

Faible

Moyenne

Avancée

Autre :

4-Trouvez-vous des difficultés quand vous enseigner l'écrit aux apprenants de 5 A.P?

Non

5- Dans quel but faites-vous l'évaluation des productions écrites ?

- Pour aider les apprenants à prendre conscience de leurs lacunes
- Pour orienter positivement les pratiques enseignantes
- Pour vérifier le niveau des apprenants
- Autre :

6- l'évaluation de l'expression écrite se fait par :

- L'enseignant
- L'apprenant lui-même
- Un autre apprenant
- Autre :

7- utiliser-vous des grilles d'évaluation Lors de la production écrite ?

- Oui
- Non
- Autre :

8- Pour quelle raison vous utilisez ces grilles ?

- Facilité la correction
- Évaluer correctement l'apprenant
- Recenser les erreurs
- Ajuster l'apprentissage
- Autre :

9- Lors de vos évaluations des productions écrites, quels types d'erreurs les plus commis par les apprenants ?

- La grammaire
- L'orthographe
- Le vocabulaire
- La conjugaison
- Autre :

10- Estimez-vous que la séance du compte-rendu de l'expression écrite soit une séance d'acquisition des savoirs ?

- Oui
- Non
- Autre :

11- Pratiquez-vous des activités de remédiations?

- Oui
- Non
- Autre :

12- Si oui, vous utilisez quoi comme activités?

- Des passages à rédiger
- Des exercices de grammaire
- Des exercices de vocabulaires
- Autre :

L'inondation
L'inondation est une catastrophe naturelle. inondation pendant
- Il faut boucher les coins des portes
- Il faut boucher les dessous des portes
- Il faut appeler les pompiers.
- Il ne faut pas allumer l'électricité
Il faut monter au premier étage

L'inondation
L'inondation est une catastrophe naturelle
pendant l'inondation est :
- Il ne faut pas allumer l'électricité
- Il faut boucher les dessous des portes
- Il faut boucher les coins des portes
- Il faut monter au premier étage

L'inondation
L'inondation est une catastrophe naturelle.
pendant l'inondation
- Il ne faut pas allumer l'électricité.
- Il faut boucher les dessous des portes
- Il faut boucher les coins des fenêtres
- Il faut monter au premier étage

L'inondation
L'inondation est une catastrophe naturelle pendant l'inondation
- Il ne faut pas allumer l'électricité
- Il faut boucher les dessous des portes
- Il faut boucher les coins des fenêtres
- Il faut monter au premier étage
Il faut appeler les pompiers

où est l'alarme ? L'inondation est une catastrophe naturelle pendant l'inondation

~~X~~ Il faut boucher les coins des fenêtres.

Bien Il ne faut pas allumer l'électricité.

Il faut boucher les dessous de portes.

Il faut monter au premier étage.

~~Quand la terre tremble les murs de l'immeuble sautent et les vitres se brisent. Dans la soirée ou au soir. C'est une catastrophe naturelle. Il n'est pas possible d'aller travailler ou faire ses courses. Les voitures ne peuvent rouler et les écoles sont fermées.~~

??

??

L'inondation est une catastrophe naturelle. Pendant l'inondation:

Il faut boucher les coins des fenêtres.

Il faut boucher les dessous de portes.

Il faut appeler les pompiers.

Il faut monter au premier étage.

Il faut pas allumer l'électricité.

L'inondation

L'inondation est une catastrophe naturelle. Pendant l'inondation:

Il ne faut pas allumer l'électricité.

Il faut appeler les pompiers.

Il faut monter au premier étage.

Il faut boucher les coins des fenêtres.

Il faut boucher les dessous de portes.

Avant hier Ce mois... - l'année
 Le mois dernier... - maintenant... prochaine...

Dimanche 15 mai 2021
Production écrite

- L'inondation - une catastrophe naturelle. - Pendant	Être	- Il faut boucher les coins des fenêtres. - Il faut boucher les dessous de porte. - Il faut appeler les pompiers. - Il ne faut pas allumer l'électricité. - Il faut monter au premier étage.
--	------	--

Consigne:

- Écris 4 ou 5 phrases pour parler de l'inondation.
- Mets le verbe au présent simple.
- Utilise la boîte à outils.



Table des matières

Table des matières

Introduction.....	1
--------------------------	----------

Partie théorique

Chapitre 1 : L'enseignement / apprentissage du FLE

1.	Définition de l'évaluation	4
1.1	Définition en didactique	5
2.	Comment, quand et pourquoi évalué ?	7
2.1	Comment ?	7
2.1.1	De façon non intrusive	7
2.1.2	De façon intrusive :	7
2.1.3	De façon standardisée :.....	7
2.1.4	De l'intérêt de l'autoévaluation :.....	8
2.2	Quand ?	8
2.2.1	En début d'apprentissage :	8
2.2.1	En cours d'apprentissage :.....	8
2.2.2	En fin d'apprentissage :.....	8
2.3	Pourquoi ?	9
2.4	Pour qui évalue-t-on ?	9
2.4.1	Pour l'enseignant :.....	9
2.4.2	Pour le système :.....	10
2.4.3	Pour l'élève :	10
3.	Les types d'évaluation:	10
3.1	L'évaluation diagnostique :.....	10

3.2	L'évaluation formative :.....	11
3.3	L'évaluation sommative :.....	12
4.	Autres types d'évaluation :	13
4.1	L'évaluation normative :.....	13
4.2	L'évaluation certificative :.....	14
4.3	L'autoévaluation :	14
4.4	L'évaluation critériée :	15
5.	Les fonctions de l'évaluation.....	15
5.1	Le pronostique.....	15
5.2	Le diagnostic :	16
5.3	L'inventaire :.....	16
6.	Les démarches suivies lors de l'évaluation :.....	17
6.1	L'intention :.....	17
6.2	La mesure :.....	18
6.3	Le jugement :.....	18
6.4	La décision :	18
7.	Les outils d'évaluation :.....	19
7.1	La grille d'évaluation :.....	19
7.2	Les critères d'évaluation :.....	19
7.3	La rédaction :.....	20
7.4	Le questionnaire à réponse courte :.....	20
7.5	Le questionnaire à choix multiple :.....	20
8.	Les caractéristiques de l'évaluation.....	21
8.1	La validité :.....	21
8.2	La fiabilité :	22

8.3	La fidélité :	22
9	Les objectifs de l'évaluation :	23
9.1	Les contenus :	23
9.2	Les démarches de pensée :	23
9.3	L'objectif pédagogique :	24
9.3.1	Les comportements attendus :	24
9.3.1	Les procédures utilisées et leurs représentations :	24
10.	L'évaluation des productions écrites :	25
11.	Aspects considérés lors de l'évaluation de l'écrit.....	26
11.1	Le contenu :	26
11.2	Le style :	26
11.3	L'organisation du texte :	26

Chapitre 2: La production écrite

1.	Le processus d'enseignement / apprentissage :	27
1.1	L'enseignement.....	29
1.2	L'apprentissage.....	29
2.	Définition de l'expression de l'écrit :	29
2.1.	Expression :	29
2.2	Écrit :	29
3.	Définition de la production écrite :	30
3.1	L'activité de production écrite dans la séquence didactique :	31
2.5.	La distinction entre la rédaction et la production écrite :	32
2.5.1.	La rédaction :	32
2.5.2	La production écrite :	32
2.6.	L'enseignement de la production écrite au cycle primaire :	33
2.7	Les difficultés en production écrite chez les apprenants de 5AP :	35

2.7.1	Les difficultés d'ordre linguistique :	35
2.7.2	Les difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue première.....	35
2.7.3	Les difficultés d'ordre socioculturel :	36
2.8	Les objectifs de la production écrite :.....	36
2.8.1	En compréhension de l'écrit :.....	36
2.8.2	En expression écrite :.....	36

Partie pratique

Chapitre 01: Les outils de recherche

1.	Méthodologie d'enquête.....	38
1.1.	Le questionnaire	38
1.1.2.	Justification du choix.....	38
1.1.3.	Construction du questionnaire.....	39
1.2.	Le corpus et la population enquêtée :	39
1.2.1	Présentation du corpus.....	39
1.2.2	Population enquêtée.....	40
1.3	Questionnaire à l'intention des enseignants du FLE cycle 5 ^{ème} A.P.....	41
2.	L'activité de la production écrite.....	44
2.1.	Présentation du terrain de recherche.....	44
2.1.1.	Description de lieu enquêté	44
2.1.2	L'échantillon.....	45
2.2.	Présentations du corpus	46
2.3.	La méthode de recueil des données	47
2.3.1	Fiche pédagogique.....	49

Chapitre 2: Interprétation et analyse des résultats

1. Analyse des copies des élèves	51
2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	61
2.1. Synthèse des résultats du questionnaire des enseignants	74
Conclusion.....	78
Références bibliographiques.....	82
Annexes.....	90

Résumé

Cette modeste recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère, elle porte sur l'évaluation des productions écrites qui fait une partie intégrante dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, car elle accompagne l'enseignant et l'apprenant tout au long de ce processus.

L'objectif poursuivi est de connaître les types d'évaluation auxquels sont soumis les apprenants par rapport à l'apport de l'écrit. Ainsi de voir quelle sont les objectifs de l'évaluation de l'écrit et de découvrir l'enseignement de la production écrite au cycle primaire.

Pour cela nous avons dans un premier lieu, élaboré un questionnaire aux enseignants du cycle primaire, afin de montrer l'importance et l'utilité de l'évaluation dans la progression de l'activité scripturale chez les élèves du primaire. Dans un second lieu, nous avons analysé des copies de production écrite des apprenants de la 5^{ème} AP, afin de connaître la démarche et les outils utilisés lors de la rédaction, les difficultés rencontrées au niveau de la rédaction ainsi que les exercices de remédiation adoptée par les enseignants. Ces deux outils nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ.

Mots clés :

Évaluation * Production écrite * Enseignement /Apprentissage * Écrit * Apprenants

Abstract

This research work is part of the French as a Foreign Language Didactics paradigm. It deals with the assessment of written production, which is an important aspect of FLE teaching and learning because it accompanies the instructor and the student throughout the entire process.

The current study's goal is to identify the types of evaluation that learners are exposed to in relation to the contribution of the written skill. Furthermore, the other purpose of this study is to demonstrate the objectives of the writing assessment and, finally, to provide an overview of teaching writing skills at the level of primary schools.

To do this, we first conducted a survey directed to primary school teachers to show the importance and utility of assessment in accordance with the evolution of the writing skills among primary school pupils. Afterwards, we analysed several copies of the written production of the 5th-year pupils, in order to find out the different approaches and methods used during the writing process, the difficulties encountered in writing, and the remedial exercises adopted by the teachers. Ultimately, these two research instruments enabled us to confirm the initial hypotheses.

Keywords :

Evaluation * Written production * Learning / Teaching * Writing * Pupils

الملخص:

هذا البحث المتواضع هو جزء من نموذج تعليم، اللغة الأجنبية الفرنسية ويتعلق بتقييم الإنتاج الكتابي و هو جانب مهم من تعليم و اللغة الأجنبية الفرنسية، لأنها ترافق المعلم و التلميذ طوال هذه العملية.

الهدف المنشود من الدراسة الحالية هو تحديد أنواع التقييم التي يخضع لها التلاميذ فيما يتعلق بمساهمة المهارة الكتابية. علاوة على ذلك، فإن الغرض الآخر من هذه الدراسة هو إظهار أهداف و فائدة التقييم في تطور الإنتاج الكتابي، و أخيرا تقدم نظرة عامة على مهارات الكتابة في التدريس على مستوى المدارس الابتدائية.

للقيام بذلك، أجرينا استبيان موجه لمعلمي المدارس الابتدائية لإظهار أهمية التقييم وفقا لتطور مهارات الكتابة عند التلاميذ. وبعد ذلك، قمنا بتحليل عدة نسخ من الوضعيات الإدماجية الخاصة بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لغرض معرفة المناهج و الأساليب المختلفة و المستخدمة أثناء التعبير الكتابي، وأيضا الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء الكتابة، بالإضافة إلى التمارين العلاجية التي يعتمد عليها المعلمون. و في النهاية، نستطيع القول أن الفرضيات تحققت بفضل المناهج المستعملة في هذا البحث.

الكلمات المفتاحية :

التقييم * الوضعيات الإدماجية * التعليم و التعلم * الكتابة * التلاميذ