

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

Assessment tools in primary FFL class: what impact in terms of writing?

Bensalem djemâa^{1*}, Université de Bordj Bou Arréridj, (algeria),
djemaabensalem@univ-bba.dz

Sidi Salah Abdelwahab², Université de Bordj Bou Arréridj, (algeria),
inspection06ar@gmail.com

Date de soumission: 2021-08-18

Date d'acceptation 2021-10-04

Résumé :

Cet article présente et analyse les résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants algériens du primaire et portant sur l'évaluation de l'écrit en français qui représente une phase essentielle du processus d'enseignement/apprentissage. L'objectif de ce travail consiste à mettre l'accent sur la manière dont les enseignants évaluent les écrits de leurs élèves (méthode de travail, outils utilisés) ainsi que sur les problèmes que pose cette pratique (formulation des consignes, définition des critères d'évaluation...) afin d'avoir des informations sur les acquis des apprenants à l'écrit et rendre ainsi plus efficace leurs pratiques pédagogiques.

Mots clés : production écrite ; critères d'évaluation ; outils ; compétence.

Abstract:

This article presents and analyzes the results of a survey of Algerian primary school teachers on the assessment of writing in French, which is an essential phase of the teaching / learning process. The objective of this work is to focus on the way in which teachers assess their students' writing (work method, tools used) as well as on the problems posed by this practice (formulation of instructions, definition of criteria for 'evaluation ...') in order to have information on the learning outcomes of the learners in writing and thus make their teaching practices more effective.

key words: written production ; evaluation criteria ; tools ; skill.

*BENSALEM Djemâa.

Introduction :

L'écrit, joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et constitue un des domaines de recherche en didactique de cette langue. Les activités de production écrite au primaire s'effectuent d'une façon variée : un exercice, une petite composition, une lettre, une invitation, une épreuve écrite, un examen...etc. De cette variété découle des pratiques évaluatives très complexes. Les cerner est encore plus compliqué, ce qui justifie en grande partie notre choix de traiter ce sujet dans la présente contribution. En Algérie, un nombre considérable de recherches portent sur le thème de l'écrit, mais peu sont ceux qui ont touché la question de son évaluation ; et pourtant c'est la question qui semble être le plus en péril. En conséquence, le développement de l'écriture mobilise plus d'énergie que son évaluation, reléguant ses pratiques à un second plan. Nous estimons nécessaire, pour résoudre le problème de l'écriture au primaire, que les enseignants et les administrateurs tiennent compte des recherches et des solutions proposées par les chercheurs dans le domaine de l'évaluation et de les adopter.

Dans ce travail, nous avons repris les différentes définitions, méthodes, théories, inhérentes au domaine de l'évaluation et celui de l'écriture. Nous avons essayé de cerner la notion de l'évaluation en général et celle de l'évaluation de la production écrite au primaire en particulier, les différents moments de son application dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, la démarche suivie par les enseignants, et les différents outils qu'ils utilisent pour évaluer les compétences de leurs apprenants.

L'étude des outils d'évaluation constitue un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées. L'entrée par l'évaluation s'avère également très pertinente d'un point de vue didactique. Le travail que nous proposons ici a la prétention d'essayer de contribuer un peu à éviter les dérives des pratiques actuelles.

La problématique que nous avons retenue est la suivante : Comment les enseignants évaluent-ils les productions écrites des élèves ? Quels outils utilisent-ils lors de l'évaluation ? et quel impact leurs pratiques ont-elles sur le niveau des apprenants à l'écrit ? Nous nous sommes laissés guider par ces questionnements qui visent à redonner de la vigueur à la question des relations entre les objectifs et les outils d'évaluation. L'hypothèse retenue pour mener notre enquête est la suivante : Le choix des outils d'évaluation en fonction des objectifs, pourrait avoir un apport décisif pour rendre compte de la nature si diverse des acquis scolaires en matière de l'expression écrite.

Après avoir précisé en introduction le contexte de recherche dans lequel s'insère l'étude présentée dans cet article, la première partie abordera d'un point de vue théorique la question de l'évaluation de la production écrite en s'appuyant sur différents travaux de didactique portant sur l'action évaluative des enseignants et reviendra sur la problématique du choix des outils d'évaluations adéquats. La deuxième partie traitera du cadre méthodologique adopté pour cette contribution, il sera présenté brièvement les éléments des résultats des différentes analyses effectuées ainsi que les commentaires y afférents.

LA PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE

1-Evaluation de l'écrit

1.1- Eléments de définitions

Évaluer consiste à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé. Y. ABERNOT Faisant également référence à CHOMSKY, note que « ... *l'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie* ».

Il s'agit donc, du traitement d'une tâche inscrite dans une situation réelle donnée, conçue d'une façon à avoir un sens pour l'apprenant, donc aussi proche que possible d'une situation sociale ou professionnelle. Elle est particulièrement complexe à évaluer. On se trouve, en effet, sur un terrain où les facteurs cognitifs, affectifs, conatifs et gestuels, sont tous présents, et où ils interagissent constamment. Dans des situations de ce type, les connaissances et les savoirs (facteur cognitif), les actions (facteur gestuel), les comportements (facteur conatif) et les émotions (facteur affectif) sont intimement liés.

Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Quant au cadre de l'évaluation, il précise l'ensemble des attentes et des critères qui permettent de vérifier dans quel mesure le traitement compétent de la situation est atteint. C'est ce qui constitue les quatre composantes principales de l'évaluation des compétences selon DELANDSHEER. V

1.2- L'évaluation des compétences

Pour évaluer une compétence et son développement, il s'agit d'abord de disposer de différentes grilles qui permettent l'analyse des situations, des actions et des ressources. Des outils spécifiques correspondent à chacune des dimensions à évaluer. C'est pourquoi, le choix ou l'élaboration des tâches d'évaluation doit

respecter le plus possible les critères suivants : intégration ; authenticité ; centration sur la compétence. Les tâches doivent répondre à un ensemble d'exigences qu'on résume comme suit : D'abord chercher des tâches qui peuvent se réaliser en situation réelle (ex : stages, portfolio); À défaut de situations réelles, choisir des situations-échantillons qui relèvent de tâches réelles (ex : stage partiel, projets); Si ce n'est pas encore possible, choisir des situations simulées (ex: laboratoire, jeu de rôles, situations problèmes, étude de cas, problèmes authentiques) en évaluant les connaissances au moment où elles sont utilisées pour résoudre des problèmes ou traiter des situations.

Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation de l'écrit. Ce sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions écrites des apprenants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique. « *L'erreur peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication* ». Considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage, l'erreur apparaît, en didactique des langues étrangères, comme une indication susceptible de renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même. L'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension de ce processus, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement.

Concernant la deuxième approche, si l'apprentissage de l'écrit est un processus de maturation syntaxique, on doit pouvoir accélérer ce processus en classe à l'aide d'exercices de construction de phrases complexes à partir de phrases simples, la maturité syntaxique va de pair avec l'apprentissage de l'écrit, et par conséquent avec le progrès et le bien écrire.

Pour produire en temps limité des écrits claires, fluides, et pertinents, on doit développer et maîtriser tous les outils de l'expression écrite ; du paragraphe au choix des mots, la boîte à outils du rédacteur, les connecteurs et la maîtrise des enchaînements, le choix des registres de discours ...etc. Ainsi, les mesures de complexité syntaxique pour mesurer le développement, en arrivent peu à peu à apprécier la qualité des écrits de l'apprenant, et l'évaluation formative rencontre ainsi les recherches sur l'écriture-réécriture intégrant des opérations primordiales d'auto-évaluation et de révision.

2-Corriger une production écrite

L'épreuve écrite est une étape finale d'une séquence (devoir), d'un projet ou un trimestre (composition) ou d'un palier (Examen de 5 AP, BEM, Baccalauréat

dans le contexte algérien). Elle doit évaluer le niveau de maîtrise de la langue française à travers des performances pour renseigner sur les compétences de l'élève. Cette évaluation porte sur le savoir écrire (production de texte) par rapport à une situation de communication donnée. Elle a pour objectif d'évaluer la compétence de production écrite. La tâche de l'élève est de mobiliser ses savoirs (apprentissages linguistiques et encyclopédiques) et un savoir-faire (typologie de textes, mise en texte ...). Cette compétence de production écrite est évaluée à partir de critères qui se réfèrent aux éléments suivants :

Degré de maîtrise du code graphique, mise en page, pertinence des informations données, correction de la langue (syntaxe, orthographe, ponctuation...).

Pour cela, la formulation de la consigne est déterminante. Elle doit inscrire l'élève dans une situation de simulation globale en précisant les points suivants :

- l'objet exact (thème) de la production,
- le type de texte à produire (texte informatif, descriptif ou prescriptif, argumentatif...),
- la situation de communication, le volume du texte (nombre de phrases ou de lignes),
- les outils linguistiques à utiliser (temps, connecteurs...)

D'autres outils sont indispensables pour mener à bien l'opération de l'évaluation, entre autres, l'élaboration du barème d'évaluation, ainsi qu'un code de correction. Il est souhaitable d'avoir une fiche de correction collective, les anciens enseignants de français en connaissent les secrets.

LA DEUXIEME PARTIE: CADRAGE METHODOLOGIQUE

1- Choix du site et démarche à suivre

L'approche préconisée se veut expérimentale, elle est basée sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder.

L'objectif principal de cette partie est de dégager les types d'erreurs systématiques récurrents, les classer, pour les interpréter en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de la recherche, à savoir la pertinence des outils d'évaluation utilisés pour rendre compte des apprentissages des élèves. Les erreurs retenues pour l'étude, sont celles faisant objet d'enseignement dans ce niveau (5^{ème} année primaire), à savoir : les erreurs d'orthographe, les erreurs de substance (ponctuation et capitalisation), et les erreurs grammaticales relevant du genre, du nombre, et de l'accord sujet/verbe.

Notre expérimentation s'est déroulée dans une école primaire de la région de Bouira (Algérie), avec comme échantillon les élèves de 5^{ème} année. Une année considérée comme déterminante dans le cursus scolaire de l'apprenant puisqu'il est appelé à s'imposer dans l'examen de fin d'année pour pouvoir accéder au cycle

moyen. C'est pourquoi nous avons pensé que le bénéfice d'un tel choix serait double : d'une part, par la lumière qu'il va jeter sur les pratiques actuelles, mais aussi par son apport dans l'installation d'une culture évaluative rationnelle. D'autre part, et pour des considérations purement pédagogiques, le niveau de maîtrise des techniques rédactionnelles dont jouissent les élèves par rapport à ceux des autres niveaux du même cycle, va nous permettre de varier les activités et par là, augmenter leur représentativité, en touchant plusieurs compétences et en usant différents modes d'évaluation.

Le choix d'un établissement de la Wilaya de Bouira, est dû spécialement à la facilité que nous avons eu pour y accéder. Le directeur de l'école, un ancien collègue, grand connaisseur des examens scolaires officiels de par sa participation régulière à ses différentes étapes (déroulement / correction), a montré un grand intérêt à notre expérimentation. Sa contribution a été d'un grand apport. Son expérience, son dévouement, son engagement, ont aidé les enseignantes et les élèves à participer activement à l'expérimentation.

Une enseignante de cette école, ancienne collègue, s'est montrée coopérative. Sa collaboration inconditionnelle, mais aussi sa compréhension, nous ont aidés énormément dans la réalisation de ce travail.

Pour des raisons de fiabilité nous avons chargé une deuxième enseignante exerçant dans une école différente, pour servir d'échantillon de contrôle. Avant de procéder à la mise en œuvre du dispositif qui sera présenté dans le corpus, nous avons tenu à expliquer aux deux enseignantes le travail envisagé, en donnant tous les détails concernant le déroulement de l'expérience avec un descriptif du seuil d'exigence lié à la réalisation des activités. Une classe va servir d'échantillon d'étude, pendant que l'autre fera office d'échantillon de contrôle.

Une enseignante, est tenue de respecter le descriptif suivant à la lettre, tandis que l'autre ne sera soumise à aucune contrainte ou restriction.

En effet, l'opération s'est étalée sur deux semaines, vu l'emploi du temps des classes cibles (trois séances de français par semaine). Ce qui nous a permis de proposer un exercice par séance. Ainsi, les enseignements quotidiens ne seront pas affectés ou perturbés puisque nous ne disposerons que de 15 minutes par séance de 90 minutes. Les 15 minutes quotidiennes allouées à l'expérience, seront programmés ultérieurement à la fin de l'opération dans une séance de récupération pour la classe concernée. Et pour respecter cette contrainte de durée, nous avons tenu à ce que les épreuves soient courtes.

Les exercices doivent être proposés dans l'ordre définis car il s'agit des épreuves à difficultés progressive. Les consignes doivent faire l'objet d'un travail

minutieux: lecture et explication, dans le but de faire l'économie de l'effort chez l'apprenant pour qu'il se focalise, d'une part, essentiellement sur la production et pour permettre, d'autre part, à l'institutrice une bonne gestion du temps alloué à la réalisation de la tâche en classe.

Le respect du temps imparti est indiscutable, 15 minutes sont accordées aux élèves, pas une minute de plus. Une limite de faisabilité et de validité imposée pour que le travail soit représentatif.

La correction se fera en dehors de la classe, en se servant de la grille d'évaluation proposée (voir annexe n°2.A). Les notes doivent être portées dessus soigneusement (notes partielles, et notes finales). Cette grille est inspirée des modèles proposés dans : « *le manuel du correcteur, Département évaluation et certifications, Bureau des diplômés – DILF, France* ». La grille d'évaluation suscitée, est un outil réservé à l'enseignant (correcteur), accompagnée d'exercices, en plus des barèmes et des corrigés types. Un descriptif des seuils d'exigence est joint aux activités proposées.

L'enseignante de chaque classe est libre de travailler avec le groupe qui lui convient (15 élèves).

Une double correction est prévue, en procédant à un échange entre les deux enseignantes des copies contenant les productions. Une enseignante seulement disposera des grilles d'évaluation depuis le début de l'expérimentation jusqu'à la fin, alors que l'autre corrigera comme elle a l'habitude de faire (voir Annexe n°2.B), ou selon les instructions officielles en vigueur. (Voir grille d'évaluation dans Document d'accompagnement du programme de français) Toutes les copies seront récupérées à la fin de l'opération pour qu'elles soient traitées. Les enseignantes se réservent le droit de garder les productions de leurs élèves après traitement pour une éventuelle exploitation.

2- Le corpus

Les élèves concernés par l'expérimentation sont ceux de la 5^{ème} année primaire. Ils suivent des enseignements ordinaires dans une école primaire. Il n'y a eu aucune sélection préalable. D'autre part, nous avons bénéficié du dispositif spécial mis en place dans le cadre du protocole sanitaire pour la lutte contre la pandémie de la COVID-19, qui a réduit le nombre d'élèves dans chaque classe à la moitié, passant de 30 élèves à 15.

Le dispositif expérimental comporte des outils d'évaluation conçue sous forme d'exercices et des outils d'analyse variés qui visent plusieurs aspects des compétences à évaluer. Les activités sont au nombre de six (voir annexe n°1), leur élaboration répond à des exigences méthodologiques et pédagogiques qu'on résume comme suit :

Les deux premiers exercices servent à évaluer des savoir-faire dont l'acceptabilité des réussites est justifiée par un retour au texte ou à un schéma de base ou modèle de situation. C'est le niveau le plus bas de la production écrite, qui n'exige aucun investissement de la part de l'apprenant, et n'aboutit pas à une production originale. Toutefois, leur utilité est reconnue dans l'enseignement de l'écriture, puisque ces activités servent à installer des techniques rédactionnelles élémentaires.

Les exercices 3 et 4, répondent quant à eux, à la logique de l'évaluation formative et formatrice. Leur conception s'est faite sous forme de situations-problèmes qui vont être résolues en groupe (travail collaboratif), en vue de dresser une nomenclature détaillée d'apprentissages à suivre par la suite, en se servant des obstacles rencontrés par les apprenants comme références pour remédier aux lacunes détectées.

Les deux derniers exercices sont faits de sorte à évaluer les apprentissages à la fin d'un projet ou d'un programme. Il s'agit en effet de situations d'intégration, qui exigent la mobilisation d'un ensemble de ressources organisé et cohérent pour pouvoir produire un texte original. La démarche adoptée repose sur l'investigation, la recherche et l'investissement personnel. C'est pourquoi, ce genre d'exercices est préconisé dans l'évaluation sommative ou finale.

3-Analyse des résultats, représentation et commentaires

3.1-Analyse docimologique

Il s'agit de relever les scores réalisés par chaque élève (notes, moyenne) dans toutes les activités proposées, de les représenter de façon à dégager les éléments pertinents permettant de situer quelques paramètres liés à la correction et qui vont servir comme données par la suite dans l'analyse des résultats. (Voir tableau 01, liste des tableaux).

Ce qui est recherché dans cette phase sont les éléments suivants :

- La catégorisation des apprenants dans les niveaux d'écriture en fonction des scores réalisés (autonomie, apprentissage, frustration);
- Le relevé des écarts de notations (une double correction est assurée à cet effet et éventuellement une troisième, si nécessaire);
- Le relevé des échecs et réussites par classe et par activité.

3.1.1- Relevé des écarts

Seul les couples de notes ayant un écart \geq à 20% sont pris en compte (norme reconnue par le CECR)

Groupe (01)

Total des notes données pour le groupe 01 : $(15 \times 6 \times 2) - 4 = 176$ notes (nombre d'élèves x nombre d'exercices x nombre de corrections – nombre d'absences)

Total des écarts relevés : 25/88 ce qui représente un taux de 28.40% (*)

La 3^{ème} correction a touché 25 exercices, et les deux notes les plus proches des trois corrections seront maintenues pour le calcul de la moyenne

Les écarts se répartissent comme suit :

Activité n°1 : 02 écarts ; activité n°2 : 03 écarts

Activité n°3 : 07 écarts ; activité n°4 : 04 écarts

Activité n°5 : 04 écarts ; activité n°6 : 07 écarts

Groupe (02)

Total des notes données pour le groupe 02 : $(14 \times 6 \times 2) = 168$

Total des écarts relevés : 59/84, soit un taux de 70.23% (*)

La 3^{ème} correction a touché 59 exercices. Le procédé de calcul de la moyenne est le même que pour le 1^{er} groupe.

Les écarts se répartissent comme suit :

Activité n°1 : 07 écarts ; activité n°2 : 12 écarts

Activité n°3 : 05 écarts ; activité n°4 : 11 écarts

Activité n°5 : 10 écarts ; activité n°6 : 12 écarts

La moyenne de référence de chaque élève est obtenue par la somme des deux moyennes divisée par deux.

La moyenne de référence de chaque activité est obtenue par la somme des deux moyennes de la classe divisée par deux.

(*) NB : une telle situation aurait fait l'objet d'une 3^{ème} correction de toutes les copies dans un examen officiel.

3.1.2-Relevé des échec et réussites

Si on essaye de faire parler ces chiffres en tenant compte des situations proposées, on remarque que :

Pour le groupe (01) :

87.4% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°1 (exercice 1)

84.4% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°2 (exercice 2)

19.3% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°3 (exercice 3)

21.5% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°4 (exercice 4)

70.2% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°5 (exercice 5)

43.6% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°6 (exercice 6)

Pour le groupe (02)

63.1% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°1 (exercice 1)

41.9% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°2 (exercice 2)

46.5% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°3 (exercice 3)

47.4% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°4 (exercice 4)

65.1% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°5 (exercice 5)

47.2% des élèves ont réussi à répondre correctement à la question n°6 (exercice 6)

Commentaires

Les exercices 1 et 2 ont enregistrés les scores les plus élevés qui s'expliquent par l'absence de l'investissement des apprenants. On remarque une stabilité des notes octroyées aux deux exercices pendant les deux corrections, ceci est dû essentiellement à la nature des questions (question fermées, univoques), qui ciblent l'évaluation des savoirs et savoir-faire.

Les scores les plus faibles sont enregistrés dans les exercices 3 et 4 ; cela s'explique par le fait que les apprenants sont engagés dans une démarche de résolution de problèmes sans avoir préalablement étudié ou reçue une formation dans ce sens. Il s'agit en effet d'une situation de départ pour le projet. Par ailleurs, le taux le plus élevé des écarts est relevé sur les notes données aux deux exercices (question ouverte, équivoque). Les scores réalisés dans les exercices 5 et 6, reflètent l'effort réel fournis par les élèves, puisqu'il s'agit de mobiliser des ressources et de les réinvestir dans des situations authentiques.

Le nombre important d'écarts 28.40% et 70.23% (dépassant toutes les normes) entre la 1^{ère} et la 2^{ème} correction est dû essentiellement à deux facteurs : L'utilisation de la grille d'évaluation uniquement par l'enseignante du 1^{er} groupe, alors que l'enseignante du deuxième groupe s'est servie d'une grille personnelle qui ne prend pas en charge les mêmes critères et indicateurs). L'enseignante du 1^{er} groupe a trouvé quelques difficultés dans l'interprétation des critères d'évaluation explicités dans la grille, ce qui a provoqué une confusion relative à l'octroi des notes. Il lui est difficile d'observer plus de cinq critères à la fois. La catégorisation des apprenants a permis de relever des contrastes dans les niveaux des deux groupes :

Le nombre élevé des cas d'autonomie dans le groupe 2 dénote d'une pratique enseignante déséquilibré (enseignement qui se focalise sur certains élèves plus que sur les autres).

3.2- Analyse des réussites et des échecs aux exercices

Commentaires

Les tableaux 2 et 3 présentent une synthèse des résultats et des analyses portant respectivement sur les réussites et les échecs.

Du point de vue des processus de réponses et du fonctionnement cognitif des élèves, nous distinguons trois types de justifications acceptables. Le premier, qui fait appel au modèle de situation, constitue le niveau de représentation de la situation évoquée par l'exercice et de compréhension le plus abouti, sa

construction reposant sur la mobilisation de connaissances propres au scripteur. (Situation-problème, situation d'intégration)

Le deuxième renvoie à la base de texte car il s'appuie largement sur des éléments figurant dans le texte (texte de lecture) ou directement dérivés de celui-ci. Le troisième, « retour au texte » est une procédure qui consiste à montrer dans le texte l'endroit où se trouve la réponse.

Les justifications non-acceptables et les réponses erronées sont dues très majoritairement à des intrusions textuelles ou de modèles de situation.

Les questions les plus réussies sont : E1, E2, E5, E6. Contrairement à nos attentes, la question E5 a réalisé un score très élevé. Elle est quasiment la mieux réussie si on tient compte de sa difficulté.

Les questions les moins réussies sont : E3, E4. C'était prévisible, vu la nature de l'exercice proposé (situation-problème).

3.3- Analyse des erreurs dans la production écrite

C'est la phase deux de l'analyse des résultats. Il s'agit de relever les erreurs d'orthographe, de grammaire, et de substance ; les analyser, les représenter et les interpréter. Seul le groupe d'étude est concerné par cette opération, puisqu'il n'y a rien à comparer avec l'autre groupe.

Certains résultats obtenus lors de la précédente analyse seront repris pour être utilisés comme données, d'autres peuvent apparaître sous une autre appellation, c'est ce qui garantit la complémentarité des deux phases, et assure la cohérence de la démarche en général.

3.3.1-Les erreurs d'orthographe

Il est question de relever les mots correctement écrits, que ce soit en copie ou en production, et faire un rapport avec les niveaux d'écriture définis dans la phase une. L'objectif est de montrer l'efficacité et la pertinence des outils d'évaluation utilisés quant au rapport note/niveau d'écriture.

(Les fautes d'orthographe correspondent aux erreurs relatives à la forme standard d'un mot, ou à une inexactitude vis-à-vis de l'écriture du mot dans son emploi).

Exemples de fautes d'orthographe :

Aperi le tromblomun de tire.

Après le tremblement de terre.

Les treplime de ter ala wily buira.

Les tremblements de terre à la wilaya de Bouira.

Un inoudation si un catastophe matuealles.

Une inondation, est une catastrophe naturelle.

Commentaires

Le nombre total de mots que chaque élève devrait écrire est situé approximativement entre 220 et 230 mots. Par ailleurs, le nombre de mots en copie est de 137 (environ 60%), ce qui explique le taux élevé des mots correctement écrits.

Le nombre de mots en production représente environ 40% du total, c'est le quota qui est affecté par le plus grand taux d'erreurs (orthographe, grammaire, ponctuation...etc.)

On remarque aussi que la plupart des élèves se sont contentés d'une ou de deux phrases en production voir même deux ou trois mots, ce qui limite les jugements portés à leur qualité. Seule la note peut révéler l'état réel de la production. (Moins l'élève écrit, moins il fait de fautes).

3.3.2-Les erreurs de grammaire

Il s'agit de recenser les fautes de grammaire relevant du genre, du nombre et de l'accord sujet / verbe, pour les analyser en fonction du total des mots écrits, ainsi que la catégorie de chaque élève.

Exemples d'erreurs de grammaire :

<i>Le pompier sauver les blessés.</i>	<i>Le pompier sauve les blessés.</i>
<i>Un inondation est un catastrophe naturelle.</i>	<i>Une inondation est une catastrophe naturelle</i>
<i>Il a une cheveux violets.</i>	<i>Elle a des cheveux violets.</i>

L'examen des erreurs commises nous permet de dire que : Les erreurs d'accord en nombre arrivent en premier lieu, suivies par celles de l'accord sujet/verbe, tandis que, celle de l'accord en genre arrivent en dernier. Ces erreurs sont minimales par rapport à nos attentes, mais si on se réfère aux productions faites par les apprenants, tout s'explique. En effet, les essais réalisés par les élèves sont modestes (une phrase ou deux), parfois inexistantes (quelques mots inintelligibles), rares sont les élèves qui ont pu écrire un paragraphe complet.

Les exercices proposés mettent les apprenants en deux modes : parfois en mode copie, et parfois en mode production. En mode copie, les élèves ont réussi à recopier avec une grande fidélité ce qui est proposé, alors qu'en mode production ils ont trouvé des difficultés énormes à produire quelque chose d'original.

La catégorisation des apprenants nous a permis de visualiser avec précision la position de chaque apprenant par rapport aux objectifs. En effet, les élèves qui ont réussi le mieux le test sont ceux de la catégorie (autonomie), avec un taux très bas de fautes ; Alors que le taux le plus élevé est enregistré chez la catégorie (apprentissage). La catégorie (frustration) apparaît moins affectée, à cause du volume très réduit de leurs productions écrites.

Quant aux causes, et selon l'analyse des erreurs faite ci-dessus, il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par nos élèves en classe de FLE : les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur langue L1(L'arabe/kabyle) qui cause un transfert négatif des règles de l'arabe vers le français, et les erreurs intra-linguales qui sont sous forme de sur-généralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la langue française.

3.4-Les erreurs de substance (ponctuation et capitalisation)

Les erreurs de substance représentent la majorité des erreurs, soit 48% de l'ensemble des fautes relevées. Ce qui dénote de la non maîtrise de la ponctuation et de la capitalisation. Les apprenants écrivent du début jusqu'à la fin sans séparer les phrases les unes des autres et sans indiquer où la phrase commence et où elle se termine.

Synthèse

L'un des buts de notre travail, était d'élaborer et de tester un dispositif suffisamment explicite dans ses intentions et sa mise en œuvre, pour qu'il puisse servir de base à une ingénierie évaluative, qui serait, dans un second temps testée et utilisée auprès des enseignants. De ce point de vue, le dispositif proposé constitue un outil d'évaluation communicable.

Le dispositif expérimental mis en place, destiné à évaluer la production écrite en 5^{ème} année primaire, prend en compte les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les compétences des apprenants. Il prévoit le recours à des épreuves variées touchant différentes techniques rédactionnelles.

Notre recherche présente de manière explicite la façon dont les données recueillies sont qualitativement analysées ainsi que le mode de calcul des scores respectifs aux différentes épreuves. La relative simplicité des résultats globaux, qui indiquent des corrélations positives entre les variables, masque cependant une grande dispersion des résultats individuels.

Ainsi, si l'on veut être en mesure de savoir où chaque élève se situe relativement aux compétences en production écrite, les analyses qualitatives que nous avons réalisées plaident en faveur de l'évaluation de ces mêmes compétences selon le modèle présenté dans la partie théorique (§ évaluation des compétences).

Quant aux résultats quantitatifs, ils doivent être relativisés, bien entendu. Ils dépendent, à priori, de la conception des exercices choisis, de la correction de chaque enseignante, du contexte de leurs réalisations, des grilles d'évaluation utilisées. Trop de facteurs qui nous laissent sceptique quant à la fiabilité des résultats.

Conclusion

L'évaluation, n'est pas un simple exercice. C'est une pratique où l'on prend des risques : on n'est jamais sûr d'avoir bien évalué. Toute évaluation renvoie à l'enseignant évaluateur, mais aussi aux outils utilisés, le contexte de leurs mises en œuvre, leurs objectifs, les attentes des différents partenaires de l'institution scolaire,... Toutefois, l'établissement de critères d'évaluation, permet de sortir de l'arbitraire, et rend la pratique évaluative plus rigoureuse et plus lucide. La démarche d'évaluation qui en découle, permet d'impliquer l'élève à son

apprentissage, et devient un facteur de progression et de motivation pour l'apprenant.

L'introduction de la logique de compétence dans les dispositifs d'évaluation de la production écrite pourrait induire un changement de culture pédagogique bien plus profond que celui lié aux seules modifications méthodologiques inhérentes à la mise en place d'un nouveau programme.

Comme nous avons cherché à le montrer à travers cette contribution, l'utilisation d'une approche combinant plusieurs épreuves a permis de lever l'ombre sur des zones jusque-là non exploitées. Dans cette perspective, la transformation des pratiques d'évaluation à l'école, dans le cadre d'une approche par compétences, ne reposerait pas tant sur l'élaboration de nouveaux outils proposés aux enseignants que sur la formation et l'accompagnement des pratiques.

Dans ce sens, nous estimons que l'hypothèse émise au début de l'article est validée à travers l'enquête menée, et ce, grâce à l'explicitation des objectifs de l'action évaluative (les compétences / les savoirs et savoir-faire) et les critères sur lesquels on s'est appuyé pour évaluer l'observable, c'est-à-dire les productions des apprenants en fonction des consignes.

Néanmoins, la formation des différents intervenants (enseignants, directeurs, inspecteurs) reste une condition sine qua non pour la réussite d'un projet aussi ambitieux, qui vise la recherche d'autres approches de l'évaluation à travers des méthodologies innovantes.

Marges :

¹ ABERNOT. Y. L'évaluation scolaire, in Houssaye. J, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF Editeur, 1993, p.235

² DE LANDSHEERE. V., *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1988, p.62

³ SAVARD. L., *l'évaluation des apprentissages*, capsule pédagogique 3, GRAP, 2007, p.31

⁴ WOODLEY P., MARIE P. *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 1993, p.208.

⁵ MEN. Document d'accompagnement du programme de français, 2016, p.62

⁶ CORDER. S. P. « The Significance of Learner's Errors ». *International Review of Applied Linguistics*, n°5, 1967, pp.160-170.

⁷ Ibid., p.65

Tableaux :

Tableau1 : Relevé des scores réalisés par le groupe d'étude (G01)

apprenants	correction	E1	E2	E3	E4	E5	E6	total	moyenne	Moyenne de référence
A1	C1	10	10	00	3	6	6.5	35.5	5.91	5.5
	C2	10	10	00	3.75	5.5	3.75	33	5.5	
	C3						4	33	5.5	

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

A2	C1	10	10	00	1	8	4.5	33.5	5.58	5.47
	C2	10	10	0.75	3.75	6.25	3.25	34	5.66	
	C3				1.5			31.75	5.29	
A3	C1	10	10	00	6	9.5	9	44.5	7.41	5.03
	C2	3.5	10	0.75	3.75	7.5	5.5	31	5.16	
	C3	3.5			4	7	5	29.5	4.91	
A4	C1	10	10	9.5	9.5	10	10	59	9.83	6.99
	C2	10	10	5	0.75	10	5.75	41.5	6.91	
	C3			6	0.5		6	42.5	7.08	
A5	C1	10	10	9.5	2.5	8	2.5	42.5	7.08	5.47
	C2	10	10	5.5	0.75	3.75	1.75	31.75	5.29	
	C3			5		4		34	5.66	
A6	C1	10	10	00	3.5	10	10	43.5	7.25	6.56
	C2	10	10	1.25	1.25	10	6.75	39.25	6.54	
	C3						6	39.5	6.58	
A7	C1	9	9	00	0.5	8	3	29.5	4.91	2.31
	C2	00	5	00	0.75	6.25	0.75	12.75	2.12	
	C3	00	5				1.5	15	2.5	
A8	C1	10	9	00	1	7.5	10	37.5	6.25	4.87
	C2	10	5	00	1	6.25	6.75	29	4.83	
	C3		5				6	29.5	4.91	
A9	C1	10	10	2	2	9.5	2	35.5	5.91	5.62
	C2	10	10	1.25	1.25	8.75	0.75	32	5.33	
	C3									
A10	C1	10	10	5.5	8	10	10	53.5	8.91	7.22
	C2	10	10	1.75	4.25	10	6.75	42.75	7.12	
	C3			1.5	5.5		7	44	7.33	
A11	C1	10	9	9.5	2.5	10	2.5	43.5	7.25	4.75
	C2	10	2.5	5.75	1.25	5.75	3.25	28.5	4.75	

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

	C3		2.5	5		6		28.5	4.75	
A12	C1	10	10	9.5	3	9.5	4	46	7.66	5.87
	C2	10	10	4.25	1.25	4.25	4.25	34	5.66	
	C3			5		4.5		36.5	6.08	
A13	C1	10	10	00	Abs	Abs	3	23	5.75	5.78
	C2	10	10	00	Abs	Abs	3.25	23.25	5.81	
	C3									
A14	C1	8.5	8	2.5	1	7.5	7.5	35	5.83	5.54
	C2	8	7.5	2	1.5	6	6.5	31.5	5.25	
	C3									
A15	C1	9	5	1	3	4	5	30	5	4.91
	C2	10	5	2	2	4.5	5.5	29	4.83	
	C3									
Moyenne de la classe		9.76	9.53	3.26	3.32	8.42	5.96	39.46	6.70	
		8.76	8.33	2.01	1.92	6.76	4.30	32.08	5.34	
Moyenne de référence		8.74	8.44	1.93	2.15	7.02	4.36	32.64	5.44	

Légende : A1, A2, A3, ..., apprenants.
 C1 : 1^{ère} correction ; C2 : 2^{ème} correction ; C3 : 3^{ème} correction
 E1, E2, ..., exercices (activités écrites)

Les cases en rouge représentent les couples de notes ayant des écarts.

Les cases en vert sont celles utilisées pour calculer la moyenne de référence.

Statistiques réalisées à l'aide du logiciel SPSS statistics

Tableau 2.

Réussites aux exercices et analyse des réussites du groupe d'étude « Relation Question Réponse » (RQR)

Source: (PEARSON & JOHNSON, 1978, CITES PAR GIASSON, 1990)

Exercices	Réussites, Réponses correctes	Justifications acceptables	Types de justifications acceptables			Justifications non-acceptables ou absence de réponse	Types de justifications non-acceptables		
			Modèle situation – schéma	Base de texte	Retour au texte		Intrusion modèle situation, schéma	Intrusion textuelle	Autre ou absence de réponse
E1	12	12	00	00	12	00	00	00	
E2	11	11	00	11	00	00	00	00	
E3	3	3	1	2	00	00	00	00	
E4	2	2	00	2	00	00	00	00	

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

E5	12	12	5	7	00	00	00	00	00
E6	7	7	7	00	00	00	00	00	00

Tableau 3.

**Échecs aux exercices et analyse des échecs « Relation Question Réponse »
(RQR)**

Source: (PEARSON & JOHNSON, 1978, CITES PAR GIASSON, 1990)

Exercices	Échecs, Réponses erronées	Types d'échecs				
		Intrusion modèle situation, schéma	Intrusion textuelle	Intrusion autre	Autre	Absence de réponse
E1	3	00	3	00	00	00
E2	4	00	4	00	00	00
E3	12	5	3	00	00	4
E4	13	2	6	00	00	5
E5	3	00	2	00	00	1
E6	8	8	00	00	00	00

Bibliographie

- ABERNOT. Y. *L'évaluation scolaire*, in Houssaye.J. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF Editeur, 1993.
- CHOINIERE, M.-F. «Quoi évaluer en lecture et en écriture?» In *Québec Français*, n138, 2005, pp.60-63 Disponible sur le site:
<https://id.erudit.org/iderudit/55459ac>
- CORDER. S. P. « The Significance of Learner's Errors ». In *International Review of Applied Linguistics*, n°5, 1967, pp.160-170.
- DE LANDSHEERE. V. *Faire réussir, faire échouer; La compétence minimale et son évaluation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
- GIASSON, J. *La lecture : apprentissages et difficultés*. Bruxelles : De Boeck, 2012.
- GIASSON, J. *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck, 1990.
- MEN. Document d'accompagnement du programme de français, 2016 pp,58,70.
- PERY-WOODLEY, MARIE-PAULE. *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 1993
- SAVARD. L. *L'évaluation des apprentissages*, GRAP, 2007.

Annexes

Annexe n° 1 : Les exercices

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

Exercice n°1 (10 pts)

Complète l'histoire avec les mots suivants :

Depuis ce jour – il était une fois – soudain

.....un petit tailleur qui voulait épouser la fille du roi. Pour cela, il devait tuer un ogre. Le petit tailleur est donc parti à sa recherche.....en chemin, il découvre l'ogre endormi sous un arbre, alors il l'attacha avec une grosse ficelle., le petit tailleur vit heureux avec sa princesse.

Exercice n°2 (10pts)

Remets ces phrases en ordre pour obtenir un texte cohérent.

Un jour le chasseur tua la maman de Babar.

Depuis ce jour, Babar vivait avec une vieille dame qui aime les petits éléphants.

Il était une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar.

Babar s'enfuit en pleurant, il arrive près d'une ville.

Exercice n°3 (10pts)

Après un tremblement de terre...le sol s'ouvre ; il y a des dégâts. Rédige un paragraphe de quatre ou cinq phrases dans lequel tu parleras d'un métier qui intervient dans ce genre de situation.

N'oublie pas de :

Utiliser la 1^{ère} personne du singulier

Employer le futur simple

Employer un C.C.L (complément circonstanciel de lieu)

Exercice n°4 (10pts)

En cas d'une inondation, tu sais comment agir face à cette catastrophe naturelle.

Rédige un paragraphe de quatre ou cinq phrases, pour expliquer à tes camarades qu'est-ce qu'une inondation et comment agir.

Met un titre pour ton paragraphe

Utilise : il faut / il ne faut pas

Aide-toi de la boîte à outils suivante:

Noms	verbes	Adjectifs
Les maisons- les quartiers- les pluies- l'électricité- les portes- les fenêtres.	Etre- inonder- boucher- couper- rester- il faut- il ne faut pas.	Prolongées- naturelles.

Exercice n°5 (10pts)

Rédige un paragraphe de quatre à cinq lignes pour présenter la gazelle.

Ecris les verbes au présent de l'indicatif

Emploie la 3^{ème} personne du singulier (elle)

N'oublie pas les majuscules et la ponctuation.

Sert toi de la boîte à outils suivante :

Noms	verbes	Compléments
La gazelle - elle - cet animal	Etre - avoir - se nourrir - vivre	Un animal sauvage - quatre pattes fines - de l'herbe - dans le désert.

Exercice n°6 (10pts)

Voici un récit, il lui manque la situation initiale. Rédige-la en trois ou quatre phrases.

« Un jour, elle s'allonge au pied d'un arbre et se met à pleurer, soudain, de petites fleurs sortent et parfument ses cheveux. Depuis ce jour la fillette sent si bon. »

N'oublie pas de :

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

Conjuguer les verbes à l'imparfait de l'indicatif
 Utiliser la 3^{ème} personne du singulier
 Utiliser les adjectifs qualificatifs
 Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Il y a bien longtemps Il était une fois	Une petite fille - des cheveux violets - un pays lointain.	Vivre - être - avoir.
--	--	-----------------------

Annexe n°2 : Les grilles d'évaluation

A-Grille d'évaluation de la production écrite

Nom & prénom de l'élève :

Critères d'évaluation	note			E1	E2	E3	E4	E5	E6
	0	0.5	1						
Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1						
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1						
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1						
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1						
Etendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide d'une boîte à outils.	0	0.5	1						
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1						
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1						

CO
MP
ÉT
E
N
C
E
L
E
X
I
C
A
L
E
/
O
R
T
H
O
G
R
A
P
H
E
L
E
X
I
C
A
L
E

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1						
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1						
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1						

Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?

B- Grille d'évaluation de l'enseignante n°2

Grille d'évaluation :

(A) le titre 0,25 (B) la ponctuation 0,25 (C) la phrase simple 0,5 (D) l'emploi du verbe 0,5

(E) l'accord adjectif/mot 0,5 (F) l'orthographe 0,5 (G) l'écriture 0,5 (H) la présentation 0,5

Total 4 points 4/4

élève	Exercice 3	Exercice 4	Exercice 5	Exercice 6
A1	0-0-0-0-0 → 0	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25
A2	0-0,25-0-0-0 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A3	0,25-0-0-0-0 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25
A4	0-0,25-0,25-0-0,25 → 0,25	0-0-0-0-0,25 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A5	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25
A6	0-0-0,25-0-0,25 → 0,5	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A7	0 → 0	0,25 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A8	0 → 0	0,25 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A9	0 → 0	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A10	0,25-0-0,25-0-0,25 → 0,75	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A11	0-0,25-0-0-0 → 0,25	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A12	0-0,25-0-0,25 → 0,5	0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25
A13	0 → 0	Absent	0 → 0	0-0,25-0,25-0,25-0,25 → 1,25