

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et Langue Françaises**



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de  
Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**L'évaluation formative au service de l'amélioration des  
compétences écrites**

**Cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire**

**Réalisé par :**

HANI Ilham

BEN KHALIFA Asma

BELLOUM Intissar

**Supervisé par :**

Dr AHMADI SALEM Maamar

**—Membre du jury—**

<b>Noms et Prénoms</b>	<b>Grade</b>	<b>Qualité</b>	<b>Etablissement</b>
AHMADI SALEM Maamar	M.C.A	Rapporteur	Université d'El-Oued
FERHAT Taha	M.A.A	Président	Université d'El-Oued
SOUALAH MOHAMMED Hayet	Doctorante	Examinatrice	Université d'El-Oued

**Année universitaire : 2021/2022**

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et Langue Françaises**



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de  
Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**L'évaluation formative au service de l'amélioration des  
compétences écrites**

**Cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire**

**Réalisé par :**

HANI Ilham

BEN KHALIFA Asma

BELLOUM Intissar

**Supervisé par :**

Dr AHMADI SALEM Maamar

**Année universitaire : 2021/2022**

# Dédicaces

Nous dédions ce travail à  
nos parents, que Dieu les protège et prenne soin d'eux,  
nos frères et sœurs et toutes nos familles,  
nos amis et collègues,  
tous les professeurs qui nous ont enseigné du primaire à l'université,  
tout étudiant en sciences qui cherche à acquérir des connaissances et des  
informations.

# Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a aidé et donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Nous tenons à remercier vivement à notre encadreur Dr.AHMADI SALEM Maamar pour sa patience, son bon encadrement, ses conseils précieux ainsi que pour le temps qu'il nous a consacré.

Nos vifs remerciements aux membres du jury d'avoir acceptés de lire et d'examiner notre travail de recherche.

Notre expression profonde de gratitude va aux tous les autres docteurs et enseignants qui nous avoir transmis leurs connaissances et contribué à notre formation.

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements au directeur « Mr.BEN KHALIFA Mohammed Salim » et à l'enseignante « Mme. DRAME Wahiba » pour leur accueil, leurs efforts et leur aide dans la mise en œuvre de notre expérimentation à l'école primaire "NECIRA Al-Hachemi", Tiksebt, El-Oued.

Nous remercions aussi nos familles pour leurs encouragements et leur soutien.

Nous remercions très sincèrement tous qui ont eu l'amabilité de dialoguer avec nous certains points importants de notre travail.

Afin de n'oublier personne, nos remerciements distingués s'adressent à tous ceux qui nous ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

# **Table des matières**

# **Table des matières**

<b>INTRODUCTION</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I : la compétence rédactionnelle</b>	<b>15</b>
1 Eléments de définition	16
1.1 La notion de compétence	16
1.1.1 Définition	16
1.1.2 La compétence scripturale	17
1.1.3 Les caractéristiques d'une compétence	18
1.2 La notion de la production écrite	18
1.2.1 Définition	18
1.2.1.1 Définition de l'écrit	18
1.2.1.2 Définition du mot production	19
1.2.1.3 Définition de la production écrite	19
1.2.2 Les étapes du processus écrit	20
1.2.3 L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5AP	21
1.2.4 Le rôle de la production écrite	23
1.3 La notion de l'erreur	24
1.3.1 Définition	24
1.3.2 Différents types d'erreurs dans la production écrite	25
1.3.2.1 Erreurs de contenu	25
1.3.2.2 Erreurs de forme	25
1.3.3 Le statut de l'erreur	26
1.3.4 Pédagogie de l'erreur en production écrite	27
1.3.4.1 Conceptualisation	27
1.3.4.2 Systématisation	28
1.3.4.3 Appropriation et fixation	28
1.3.5 La notion de la faute	28
1.3.6 Distinguer l'erreur de la faute	29

1.3.7 Le traitement de l'erreur	29
1.4 La notion de la remédiation	30
1.4.1 Définition	30
1.4.2 Remédiation immédiate/remédiation différée	30
1.4.3 La distinction entre le rattrapage et la remédiation	32

## **Chapitre II : L'évaluation formative à l'enseignement /apprentissage de la production écrite** 34

1 L'évaluation pédagogique	35
1.1 Définition de l'évaluation	35
1.2 Les grands types de l'évaluation	37
1.2.1 L'évaluation diagnostique	37
1.2.2 L'évaluation formative	37
1.2.3 L'évaluation sommative	38
2 L'évaluation formative	39
2.1 Définition	39
2.2 Les étapes de l'évaluation formative	41
2.3 Les composants de l'évaluation formative	42
2.4 Les caractéristiques de l'évaluation formative	43
2.5 Les principes de l'évaluation formative	43
2.6 Les outils utilisés par l'évaluateur pour effectuer sa tâche	44
2.6.1 La consigne	44
2.6.2 La grille d'évaluation	45
2.7 Les objectifs de l'évaluation formative	46

## **Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats obtenus** 50

1 Le terrain de l'enquête	51
2 Le Public	51
3 Corpus	52

4 La méthode utilisée	52
5 L'expérimentation	52
6 Les copies des productions écrites : analyse et commentaire	56
7 Résultats	70
Conclusion	72
Bibliographie	75
Annexes	80

# **INTRODUCTION**

## INTRODUCTION

L'évaluation est utilisée dans tous les domaines de la vie et dans les domaines spécialisés tels que l'administration, l'économie, l'ingénierie et le sport, où elle est considérée comme un outil essentiel pour mesurer le fruit de tout travail. Dans le domaine de la didactique du FLE, elle joue un rôle central dans le développement de l'enseignant, de l'apprenant et du programme d'études. C'est une composante indissociable de la dynamique d'apprentissage. Ce n'est que par l'évaluation que l'on peut faire la distinction entre ce qui est bien et ce qui est mal.

On sait que l'évaluation comporte trois types : diagnostique, sommative et formative, qui occupe une place très importante dans l'enseignement de toutes les activités de la langue française comme langue étrangère en général et dans l'activité de la production écrite en particulier, car elle est considérée comme l'une des activités les plus importantes et les plus complexes pour l'apprenant et l'enseignant en même temps. Par conséquent, on peut noter que la plupart des enseignants n'évaluent pas leur travail selon les règles d'une bonne évaluation. C'est pourquoi nous trouvons aujourd'hui une grande négligence et faiblesse au niveau de la production écrite chez les apprenants. À partir de là, nous avons mené cette étude qui s'intitule « L'évaluation formative au service de l'amélioration des compétences écrites chez les apprenants 5<sup>ème</sup> année primaire ».

Notre thématique s'ancre dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE) en général et la didactique de l'écrit en particulier, nous nous intéressons à l'évaluation formative des productions écrites.

Nous avons choisi le thème porté sur l'évaluation formative et son rôle efficace dans la production écrite à travers les motivations suivantes :

-Notre motivation personnelle est issue :

- Premièrement, de nos expériences personnelles sur les difficultés que nous avons rencontrées dans la rédaction de nos productions écrites lorsque nous étions à l'école primaire jusqu'à ce que nous devenions des apprenants universitaires, c'est pourquoi nous aimerions bien aider les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP pour être plus compétent que nous à l'avenir.

•Deuxièmement, d'après nos observations sur les difficultés qui rencontrent les apprenants lors de la rédaction, la correction des erreurs et l'exploitation de leurs compétences écrites.

- Notre motivation scientifique et intellectuelle est avivée par les études faites par des spécialistes à travers des articles de recherche sur notre sujet ce qui nous paraît intéressant au domaine didactique .

Une telle recherche viserait à répondre à la problématique suivante:

L'évaluation formative améliore-t-elle les compétences écrites des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP?

Cette problématique soulève trois autres questions :

1-Pourquoi l'évaluation formative devrait-elle être effectuée dans la production écrite des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP?

2-Comment appliquer l'évaluation formative dans une activité de production écrite?

3-Comment l'évaluation formative améliorer les compétences écrites des apprenants?

Suite à l'élaboration de cette problématique et ces questions, notre réflexion porte principalement sur les hypothèses suivantes :

1-L'évaluation formative serait un facteur de l'amélioration des compétences écrites. Elle permettrait aux apprenants de 5<sup>ème</sup> AP en classe de FLE à découvrir et à exploiter leurs compétences écrites.

2- L'évaluation formative devrait être appliquée dans la production écrite des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire afin d'évaluer leur compétence écrite, extraire leurs erreurs et les remédier.

3- L'enseignant appliquerait l'évaluation formative en production écrite à travers l'exploitation de la consigne et de la grille d'évaluation.

4-L'évaluation formative développerait les compétences écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP en classe de FLE, si les enseignants exécutent les étapes de l'évaluation formative de manière correcte et méthodologique en activité de production écrite.

Notre objectif principal est de mettre l'accent sur l'impact de l'évaluation formative sur l'acquisition et le développement des compétences écrites chez apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire.

Les objectifs opérationnels que nous nous sommes fixés pour atteindre l'objectif principal sont les suivants :

1-Démontrer l'efficacité de l'évaluation formative sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire.

2-Comprendre les insuffisances, carences et lacunes caractérisant les écrits des apprenants et d'entrevoir des solutions.

3- Développer les compétences écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire à travers l'évaluation formative.

4-Examiner l'amélioration des compétences de la production écrite suite à l'évaluation formative.

Pour atteindre notre objectif, nous avons choisi l'expérimentation comme une option méthodologique idéale pour examiner le rôle de l'évaluation formative dans l'amélioration de la production écrite. À travers l'expérimentation, nous avons d'abord réalisé une étude descriptive et qualitative puis une étude analytique, comparative et quantitative des copies des apprenants pour comparer ses productions écrites. Dans le corpus que nous avons choisi pour notre travail, nous avons pris les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire (16 apprenants) comme échantillon et les copies de production écrite de ces apprenants comme objet d'analyse. Nous avons travaillé avec les apprenants du l'école primaire « NECIRA El-Hachemi » à Tiksebt, El-Oued.

Le travail de recherche que nous allons présenter sera organisé en deux grands cadres, l'un est théorique et l'autre est pratique.

Deux grands chapitres composent le cadre théorique. Le premier s'intitule : « La compétence écrite », il consistera à définir et à déterminer un ensemble des notions et des concepts clés qui sont la compétence, la production écrite, l'erreur/la faute ...etc. Le second se concentrera sur l'évaluation formative à l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

Quant au cadre pratique, il sera organisée en un seul chapitre, celui-ci est réservé à l'exposer tout ce qui concerne l'expérimentation et ses résultats obtenus selon l'étude comparative entre les copies des apprenants avant et après l'évaluation formative.

Enfin, nous terminerons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous mettrons le point sur les résultats auxquels nous sommes arrivées et nous vous informerons que nos hypothèses ont été confirmées ou infirmées.

# **CADRE THÉORIQUE**

## **CHAPITRE I : la compétence rédactionnelle**

## **Introduction**

Ce chapitre est réservé aux notions de base relatives au domaine de la compétence écrite comme la notion de compétence, la production écrite, l'erreur et en dernier lieu la notion de la remédiation.

## **1 Eléments de définition**

### **1.1 La notion de compétence**

#### **1 .1.1 La définition de compétence**

La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats dans les écrits scientifiques, nous citons quelques définitions et quelques opinions sur ce concept.

Pour CHOMESKY, il y a d'opposition entre les deux concepts "la compétence" et "la performance" ; la compétence permet de construction ou de compréhension d'un grand nombre de phrases, contrairement à la performance qui est constituée par les actes.

LE BOTERF considère que : « *La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ». (1994, p. 16). Donc le savoir comment mobiliser les ressources et les appliquer et les exploiter est plus important que de les posséder ; ce qui signifie que la compétence ne se base pas sur les ressources à mobiliser mais plutôt sur la façon dont ces ressources sont mobilisées (La compétence c'est le savoir-mobiliser).

LE BOTERF a expliqué dans un autre son travail (livre) que la personne qui sait comment agir dans une situation bien déterminée à travers la mobilisation des ressources personnelles et de ressources de réseaux, c'est une personne compétente. D'après cette explication, nous comprenons que :

-Pour être compétent, il faut savoir agir c'est-à-dire que la compétence se définit dans l'action et pas seulement dans des connaissances abstraites.

-Il y a deux types des ressources qui sont mobilisées par la personne compétente, soient des ressources internes (Les ressources personnelles qui sont : connaissances, savoir-faire,

intérêts, attitudes... ) et des ressources externes (Les ressources de réseaux qui sont : réseaux documentaires, réseaux d'expertise, outils, machines, etc.)

-La pratique révèle à une personne si elle est compétente ou non, mais théoriquement, la connaissance ne suffit pas.

Selon MEIRIEU, Une capacité est une : « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance.* », une compétence est : « *un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé.* » (1988, p. 153-154). De sa clarification, nous déduisons que les concepts "capacité et compétence" ne sont pas des synonymes; la capacité est mise en œuvre dans des différents domaines de la connaissance, tandis que la compétence est mise en œuvre dans une situation déterminée. La compétence est une combinaison de nombreuses capacités.

À partir de ces explications, on peut dire que la compétence serait une mobilisation correcte d'un ensemble de ressources qui permettent de résoudre des problèmes, dans un contexte ou une situation bien déterminée.

### **1 .1.2 La compétence scripturale**

Dans le document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire (2016), la compétence scripturale des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire a été définie comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'arriver à la production des différents textes. Elle s'appuie sur la compréhension et la lecture de textes, leur identification à travers le relevé des indices linguistiques et non linguistiques.

REUTER a expliqué plus tôt que la compétence scripturale permet à l'apprenant de produire et de recevoir l'écrit de manière appropriée et déterminée où il a précisé que la compétence scripturale est un : « *ensemble de composantes [...] qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située* ». (REUTER, 1989, p. 85).

À la lumière de ce qui précède, et selon la définition de compétence, on voit que la compétence scripturale serait la capacité de l'apprenant à exprimer facilement par l'écrit de ses idées et de ce qui se passe à sa tête dans des situations déterminées en exploitant les savoirs (linguistique, orthographe, lexique, grammaire...) et les savoir-faire (l'ensemble

des connaissances indispensables à l'exécution de l'acte d'écrire) où son écriture soit lisible, compréhensible et cohérente (arriver à la production écrite).

### **1.1.3 Caractéristiques de la compétence**

Selon l'inspecteur ELHILLALI. A (2017), La compétence possède cinq caractéristiques:

1- Mobilisation : elle mobilise un ensemble de ressources de nature variée dans une situation donnée. Ces ressources construisent un ensemble intégré.

2- Caractère finalisé : une compétence répond à un objectif bien déterminé, elle a une fin ( dans le sens de fonction sociale). Elle vise à la réalisation avec finalisée et succès de la tâche complexe.

3- Liée à une famille de situations : la compétence est définie et comprise par la référence aux situations dans lesquelles elle s'exerce. S'il n'y avait qu'une seule situation, la compétence serait une reproduction pure et simple. Par exemple, la compétence d'écrire une lettre par un apprenant à un ami, n'est pas la même que la compétence d'écrire une lettre à l'enseignant. Ces deux occasions d'exercer la compétence "Ecrire une lettre", ne sont pas les mêmes et n'appartiennent pas à la même famille de situation.

4- Evaluabilité : la compétence est facilement évaluée par opposition à la capacité. Elle se mesure selon la qualité d'implémentation de la tâche et la qualité du résultat.

5- Caractère souvent disciplinaire : elle est souvent associée à un ensemble de situations correspondant à des problèmes spécifiques de discipline, c'est pourquoi la compétence a un caractère disciplinaire.

## **1.2 La notion de la production écrite**

### **1.2.1 Définition**

#### **1.2.1.1 Définition de l'écrit**

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'écrit désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonction langagières* ». (ROBERT. J-P, 2008, p. 76).

À travers cette citation, ROBERT J-P montre que l'écrit comprend toutes les activités pédagogiques comme la lecture, la graphie, l'orthographe...etc.

Par ailleurs, le grand dictionnaire linguistique et science du langage nous offre une autre définition de l'écrit : « *L'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* » (DUBOIS. J, 2002, p. 164).

Donc, l'écrit est une transformation d'un message sonore à un message graphique c'est-à-dire, elle s'oppose à l'oral et concrétiser le langage sur un support dans le but de la lecture.

Alors que, MOIRAND. S confirme que : « *l'écrit, c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». (1997, p. 09).

Autrement dit, l'écrit est un acte de communication mais par et avec l'écriture pour faire transmettre la connaissance et l'information avec l'écrit.

### **1.2.1.2 Définition du mot production**

Selon ROBERT. J-P

Le terme de production vient du bas latin productus, mot issu du classique producere qui signifie à la fois : « faire avancer » et « faire pousser, procréer, faire grandir ». (Dictionnaire Gaffiot). En didactique des langues, le terme 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 langues »,

-Soit « le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours ». (ROBERT. J-P, 2002, p. 62).

Le terme de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes (cité par BOUCHEMAA. S, 2019, p. 112).

### **1.2.1.3 Définition de la production écrite**

la production écrite définit par MOIRAND. S (1979) comme un processus où un scripteur écrit à ses lecteurs dans un moment précis. Donc, la production écrite est un

acte d'écrire aux lecteurs afin de transmettre un but spécifique de certaines raisons dans un moment donné.

Aussi, selon THÉON : « *la production écrite est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s).* » (Cité par VIGNER. G, 1982, P. 10).

Il voit la production écrite comme une pratique signifiant qui aide l'apprenant à s'exprimer avec l'écrit dans les différentes situations de communication avec les autres, donc à actualiser une compétence de communication écrite.

ROBERT. J-P, (2008, p.174) est indiqué aussi que la production écrite d'après MALMQUIST. J, (1973), PROETT. J, et GILL. K, (1987) est : « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ».

C'est-à-dire, l'acte de production écrite exige à la fois des habiletés rationnelles et langagières. Donc, les éléments linguistiques sont au service de l'amélioration de la production écrite.

### **1.2.2 Les étapes du processus écrit**

Le modèle de Hayes et Flower (1983), définit trois grands étapes du processus rédactionnel: la planification, qui comprend l'activation des idées, leur organisation et l'établissement de buts; la mise en texte, c'est-à-dire la rédaction proprement dite; et la révision du texte. Ces opérations se déroulent de façon non linéaire (Deschênes, 1988), c'est-à-dire qu'il est toujours possible pour le scripteur de revenir à une tâche antérieure ou d'anticiper une étape à venir. (LEFRANÇOIS. P, 2000, p. 329).

En d'autres termes, l'enseignant doit suivre trois étapes essentiels (mais non linéaire) dans l'activité de production écrite :

#### **1. Le pré écriture (la planification)**

L'enseignant doit lire la question à ses apprenants afin qu'il puisse voir leur niveau de compréhension pour elle. Et l'apprenant commence à établir une planification interne de son texte parce que chaque texte a son propre plan et son propre type. Il fait appel à ses informations stockées dans sa mémoire via les activant, les organisant et les utilisant en situation d'écriture de manière appropriée et correcte.

## 2. L'écriture (la mise en texte)

L'apprenant commence à écrire son texte (c'est la première écriture rédigée sur brouillon) à partir des premières idées, interprétations et les différentes activités pédagogiques qui ont appris auparavant comme la lecture, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire...etc. Alors que l'enseignant doit rester proche aux apprenants, regarder les réponses et les donner parfois des conseils.

## 3. La post écriture (la révision)

L'apprenant révise son texte et l'enseignant vérifie les erreurs mais il doit éviter de mettre une note, il faut seulement signaler les dans les copiés pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer puis il élabore des exercices de remédiation adéquate.

### **1.2.3 L'enseignement/apprentissage de la production écrite**

L'enseignement/apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français.

En 3<sup>ème</sup> AP, les activités tournent principalement autour de la copie et les situations de communication orales.

En 4<sup>ème</sup> AP, les compétences de l'apprenant développent et allant de la copie à la production d'un court texte.

En 5<sup>ème</sup> AP, la production écrite est l'activité qui conclut la séquence d'apprentissage et qui vise à améliorer les compétences écrites des apprenants afin de les aider à communiquer par l'écrit.

*« L'enseignant permet aux apprenants de travailler sur trois plans, l'erreur comme un outil d'apprentissage, la communication dans la compréhension du fonctionnement de la langue et l'écrit comme lieu des transferts ». ( BOUKALKOULE. I et RIHANI. A, 2020, p. 10).*

Dans le nouveau programme de 5<sup>ème</sup> AP, l'approche communicative et l'approche par compétence sont les deux méthodes utilisées afin de rendre l'apprenant capable à communiquer en langue étrangère et à construire des savoirs , des savoir-faire et des savoir-être.

L'objectif terminal d'intégration de la 5<sup>ème</sup> année primaire est :

« Au terme de la 5AP, l'apprenant sera capable de produire, à partir d'un support oral au visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ». (Guide Pédagogique du Manuel de Français 5<sup>e</sup> AP, 2012, p. 68).

Donc, l'apprenant utilise toutes ses compétences langagières en intégrant le message oral ou écrit selon la situation de communication, en d'autre terme, la production écrite est le fruit d'apprentissage de la langue.

Aussi, la production écrite est l'activité la plus difficile et complexe pour la plupart des apprenants parce qu'elle est considérée comme le résultat de tous les outils du langage (le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, la grammaire...), donc ceux qui ne sont pas suffisamment outillés auparavant, ils auront des acquis très limités, ils feront des erreurs grammaticales, d'orthographe..., et ils rencontreront de nombreuses difficultés lors de la rédaction.

Ainsi, pour rendre l'apprenant capable à produire des différents textes et maîtriser les niveaux de compétences (discours et langue), qu'ils sont réunis dans les activités de productions écrites, Il est important de donner aux apprenants une liste des textes utiles et motivants comme des modèles à suivre et d'avoir déjà lus, compris et acquis un certain nombre des notions et des divers types de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, perspectifs).

Alors, le programme de 5<sup>ème</sup> année de français invite les apprenants à respecter certains critères qui sont imposées par : « Les exigences doivent être limitées à une production écrite qui doit être courte (une trentaine de mots)... » (Programme de français, 5<sup>ème</sup> AP, 2009, p.33).

Exemples des productions écrites demandées aux apprenants d'après le manuel scolaire de français cinquième année primaire

«- À partir de la photo d'un animal de ton choix, écris un texte pour le décrire. puis, présente-le à tes camarades ». (2019, p.21).

«- Avec ta/ton camarade, cherche la brochure d'un musée. Puis, écris ce que tu peux trouver dans ce musée. Comparer vos réponses pour les présenter à vos camarades ». (Ibid., p. 44).

### 1.2.4 Le rôle de la production écrite

« Si la lecture et la compréhension de l'écrit constitue la clé de voûte de toute démarche d'apprentissage linguistique, la production écrite en est sans doute le couronnement ». (KHERBOUCHE. K, 2011, P. 01).

En effet, en 5<sup>ème</sup> année primaire, l'activité de production écrite est présentée sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est invité à mobiliser des savoirs (les graphies, les mots...), des savoir-faire (conjuguer un verbe, mettre un nom au pluriel...), des savoir-être (pratiquer sa vigilance orthographique...). Pour découvrir la solution d'un problème lié à la vie quotidienne : rédiger une lettre, un post-it, remplir un formulaire...etc.

Dès lors, l'apprenant apprend à écrire des textes non seulement dans le seul but d'atteindre des notes qui lui permettant d'être accepté dans un niveau scolaire supérieur, mais aussi afin d'acquérir la compétence de communication qu'il utilisera dans des situations de communication réelles de la vie courante.

Aussi, « L'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales » où l'élève est appelé à « mettre en œuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces. » (Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001, p.76) .

À cet effet, la production écrite est le produit de tout un processus d'appropriation des compétences de savoirs et savoir-faire. Elle mène les apprenants à traduire ses idées internes au texte écrite pour pouvoir communiquer à autrui avec l'écrit.

En outre, l'écriture sert d'amener l'apprenant en 5<sup>ème</sup> AP à :

- Lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome, à partir des indices textuels et du contexte.
- Produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils et en assurer une relecture/ réécriture en vue de l'améliorer, si besoin est.(Guide Pédagogique du Manuel de Français 5<sup>e</sup> AP, juin 2012, p. 68).

En somme, en 5<sup>ème</sup> année primaire la production écrite motive l'apprenant à lire, comprendre et produire des textes dans le but de faire raconter, décrire, informer... de

façon personnelle, donc elle développe chez l'apprenant la compétence écrite pour qu'il arrive à la fin à répondre à une consigne et d'écrire un texte avec des phrases correctes.

## **1.3 La notion de l'erreur**

### **1.3.1 Définition**

Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie : « *s'écarter , s'éloigner de la vérité* ». (ROBERT. J-P, 2008, p. 82). Une autre définition de l'erreur : « *un jugement contraire à la vérité* ». (Le petit Larousse illustré,1972, p.390).

En didactique des langues étrangères, les erreurs : « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement ( par exemple , accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier )*». (LARRUY. M, 2003, p. 120 ).

LARRUY. M a proposé 03 repères fondamentaux : (1993 , p. 56 - 57)

- De la fin du 19 siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;
- De 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage .

Traditionnellement, le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations péjoratives parce qu'associé dans notre société à une certaine idée qu'on se fait de la morale, on lui préfère aujourd'hui celui d'erreur.

Le dictionnaire des concepts (1997) a défini l'erreur comme :

*« partie du processus du traitement de l'information. C'est un évènement normal dans une procédure complexe de résolution de problème c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation (...) ».*

Cette définition montre clairement que dans le cadre scolaire, l'erreur est une partie intégrante de l'apprentissage puisqu'elle est considérée comme un passage obligatoire, nécessaire pour réaliser des nouveaux savoirs c'est pourquoi, l'erreur reste inévitable dans

un processus normal d'apprentissage. Elle est considérée comme un témoin négatif de non-maîtrise cognitive.

### **1.3.2 Différents types d'erreurs dans la production écrite**

Selon TAGLIANTE. C, il y a cinq types d'erreurs en didactique des langues ce sont : « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* ».

Ce qui nous concerne le plus dans ce recherche, ce sont des erreurs en production écrite . On distingue dans la production écrite deux types d'erreurs, les erreurs de contenu et celles de forme.

#### **1.3.2.1 Erreurs de contenu**

Les erreurs de contenu selon DEMIRTAS et al (2009), concernant les éléments du discours (le nombre de mot à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées, l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte).

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne ( le sujet ) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet . Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombres de mots sont imposés à l'apprenant.

Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan ( introduction, développement et conclusion ), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables.

#### **1.3.2.2 Erreurs de forme**

DEMIRTAS. L affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories (DEMIRTAS. L, 2008, p.11) :

-Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin ), les adjectifs (comparatifs, superlatifs ), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés ( noms et adjectifs ), etc.

-Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes , les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres ( gérondifs, infinitifs ), etc.

-Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

-Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant.

- Selon DEMIRTAS. L (2009), il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc). Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents, y compris les erreurs liées à la langue maternelle.

### **1.3.3 Le statut de l'erreur**

Le premier objet des méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE est les erreurs commises par les apprenants pour cela l'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage , nécessaire et source d'enseignement pour tous. L'apprentissage n'est pas un processus linéaire, il passe par essai, erreur, essai, évaluation formative. Donc, les élèves ont le droit de faire l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte.

L'erreur est le passage obligé pour le savoir, un outil pour enseigner :

Pour l'apprenant, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée ... L'apprenant est mis en situation d'apprentissage idéal comme l'a mentionné MINDER « *Si l'apprenant comprend les raisons de son erreur et s'il est informé des directions à prendre pour progresser , il a toutes les chances d'améliorer sa performance* ». (MINDER. M,1999, p.191).

Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des apprenants, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques et de les évaluer avec pertinence. L'erreur est positive, elle fait partie de l'acte d'apprendre.

### **1.3.4 Pédagogie de l'erreur en production écrite**

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Alors, quelle démarche corrective faut-il et/ou doit-on adopter? Dans cette optique, TAGLIANTE propose des : « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.* » (TAGLIANTE. C, 2001, p. 153- 155).

Alors, l'erreur joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage car une erreur commise et corrigée durant l'apprentissage d'une langue étrangère sera plus rarement répétée en situation réelle de communication en cette langue. Elle permet aussi d'acquérir des connaissances et des savoirs dans les différentes activités didactiques.

#### **1.3.4.1 Conceptualisation**

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale :

Elle représente le mieux la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques de réflexion, d'analyse, de synthèse et de déduction à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. (DEMIRTAS. L, 2009, p. 11).

Selon DEMIRTAS la conceptualisation est une activité qui conduit l'apprenant à prendre conscience puis d'arriver à formuler (imaginer) des hypothèses et les comparer avec les hypothèses de leurs camarades qui seront plus tard confirmer ou infirmer par l'enseignant. Dans ce cas, l'apprenant lui-même est responsable de son propre apprentissage. Cette activité lui permet d'adapter ses capacités.

#### **1.3.4.2 Systématisation**

Cette activité a pour but d'aider l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont indispensables. Elles doivent être mises dans leur place correcte pour transmettre le message correctement. La systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses capacités, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

L'objectif consiste à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées correctement. Sinon, le message sera transmis d'une façon erronée. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

#### **1.3.4.3 Appropriation et fixation**

Ces deux activités exigent la pratique d'une structure de manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer. Il faut : « *remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme .* » (NIQUET. G, 1987, p. 224). Contrairement à ce que l'on croit, il est admis qu'un seul contrat avec une structure linguistique, syntaxique ou un mot n'est pas suffisant afin que l'apprenant puisse se l'approprier.

#### **1.3.5 La notion de la faute**

Étymologiquement issu du mot latin fallita, de « fallere = tromper », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins* ». (ROBERT. J-P, 1985, p . 763); « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* ». (Id., p. 684).

ARRIVE. M, et al. définissent la « faute » comme

Conséquence de la non conformité à ce qui est standard ou correct. La notion de faute embrasse des faits différents selon que le standard est d'ordre normatif ou descriptif. En termes normatifs, elle qualifie des usages non standards; c'est en ce sens qu'il faut entendre « fautes d'orthographe ». En termes descriptifs, la faute qualifie la non adéquation aux règles ou aux schémas de la langue.

D'après cette définition, nous constatons que la faute est une erreur de type ( lapsus ) inattention d'écrire une chose à la place d'une autre et que l'apprenant peut la corriger selon les règles qu'il a déjà apprises.

### **1.3.6 Distinguer l'erreur de la faute**

BESSE. H et PORQUIER. R (1991)

La distinction désormais répandue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger des erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques.

Cette citation montre que en ce qui concerne la faute; l'apprenant connaît déjà la règle et la possibilité de se corriger tandis que à l'erreur; l'apprenant ne connaît pas la règle et n'a pas les outils de se corriger. La faute est une erreur de type d'inattention alors que l'erreur est le résultat d'un acquis insuffisant et une connaissance incomplète. Pour conclure, dans le processus d'enseignement/apprentissage, il est préférable d'utiliser le terme « erreur » que « faute ».

Si vous écrivez pomme avec un seul « m » que vous ignorez l'orthographe du mot, vous faites une erreur. Si vous écrivez pomme avec un seul « m » mais que vous savez qu'il en faut deux, vous faites une faute (être pressé, manque de temps...).

### **1.3.7 Le traitement de l'erreur**

Plusieurs études dans l'enseignement/apprentissage sur l'erreur ont identifié qu'il y a certaines méthodes pour traiter les erreurs commises par l'apprenant. D'abord, l'enseignant doit montrer aux apprenants que l'erreur est une partie intégrante, un processus inévitable car il constitue une source de connaissance. Ensuite, il faut que l'enseignant corrige l'erreur

avec intention. Puis, il est nécessaire que l'enseignant donne une idée positive de l'erreur qui est un fait normal, naturel qu'on doit exploiter pour développer la compétence langagière et linguistique de l'apprenant. Après, pour aider les apprenants à surmonter leurs obstacles, l'enseignant doit programmer des séances d'explications et des corrections des erreurs, il doit aussi donner la possibilité aux autres apprenants de répondre et de participer. Cela crée une confiance mutuelle.

## **1.4 La notion de la remédiation**

### **1.4.1 Définition**

DUBOIS. A voit que la remédiation a deux sens : si on le définit par le verbe "remédier", elle s'agira d'apporter de l'aide aux apprenants qui ont fait des erreurs. Mais si l'on considère que la remédiation est en fait une "remédiation", alors l'enseignant devra recréer d'une manière différente une relation entre l'apprenant et le savoir.

Dans le même contexte, le guide de remédiation pédagogique ( 2013, p.09) nous propose la définition de ce terme comme suit :

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer à la réduction des décrochages scolaires.

De là, la remédiation vise à combler les lacunes détectées lors d'une évaluation diagnostique ou d'une évaluation formative, dans laquelle l'enseignant prépare bien les fiches pédagogiques et propose de nouvelles démarches d'apprentissage après l'évaluation. Autrement dit, la remédiation est la suite logique de l'activité d'évaluation pour venir en aide à l'apprenant présentant des difficultés d'apprentissage.

### **1.4.2 Remédiation immédiate/remédiation différée**

*« La remédiation différée consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires. »*  
(DEHON. A et DEROBERTMASURE. A, 2008, p. 02).

Sous un autre angle, AMARI. S et ANNOUZ. S montrent que la remédiation immédiate apparaît pendant le processus d'apprentissage, elle considère comme une réponse rapide qui est proposée directement par l'enseignant après la diagnostique de difficulté.

Sur la base de ce qui précède, nous avons créé un tableau résumant la différence entre ces deux types de remédiation comme suit :

	<b>REMÉDIATION IMMÉDIATE</b>	<b>REMÉDIATION DIFFÉRÉE</b>
<b>QUAND ?</b>	Se pratique en cours de séquence d'enseignement/apprentissage.	Se pratique après une séquence d'enseignement/apprentissage.
<b>SUR QUOI ?</b>	Elle se concentre sur les difficultés qui peuvent être résolues rapidement et qui ne nécessitent pas de traitement spécialisé.	Elle se concentre sur les difficultés parfois "extrêmes" (ex: la dyslexie) qui peuvent être confiées soit à un maître spécialisé.
<b>COMMENT ?</b>	Elle a trois formes différentes: proactive (en début d'apprentissage), interactive (en cours de l'activité) ou rétroaction (en fin d'activité).	Elle a trois formes diverses: individuellement (si les obstacles diffèrent), collectivement (si les difficultés sont communes), coopératif (si quelques apprenants éprouvent les mêmes problèmes).
<b>PAR QUI ?</b>	La remédiation immédiate est menée souvent par l'enseignant qui les enseigne dans leur école et les connaît bien.	La remédiation différée est menée souvent par un maître spécialisé (professeur de remédiation).

### 1.4.3 La distinction entre le rattrapage et la remédiation

D'après l'inspecteur de la langue française au cycle primaire MILOUDI. M (2011) , "le rattrapage" et "la remédiation" partagent le même objectif c'est d'accompagner l'apprenant en difficulté par des dispositifs variés. Remédier un apprenant c'est l'aider à surmonter ses difficultés linguistiques, psychologique et communicative, alors que rattraper un apprenant c'est traiter les insuffisances de cet apprenant faible pour se mettre à un certain temps au niveau des plus forts en mettant l'accent sur l'autoformation. Le rattrapage est fait après l'échec tandis que la remédiation est fait avant.

Remédiation	Rattrapage
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplanir là où les difficultés rencontrées sont passagères.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un nombre d'élèves assez réduit.</li> </ul> </li> <li>- Réguler en permanence le travail de l'apprenant.</li> <li>- Lacunes, difficultés, rectifier, séance, activité, besoin, rétablir, consolider, travailler, pédagogie différenciée, problème, apprentissage, insuffisance, réalisation</li> <li>- On fait refaire une activité en modifiant les supports et exercices ou bien on reprend l'activité mais avec une autre stratégie de gestion de la classe.</li> <li>- Remède dans le domaine de la pédagogie.               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Connotation médicale.</li> <li>-S'adresse aux élèves en difficulté.</li> <li>-Séance thérapeutique qui peut cibler plusieurs domaines pour pallier les insuffisances.</li> </ul> </li> <li>- Elle fait partie du volume horaire, elle est portée dans l'emploi du temps.</li> <li>- Remédiation et soutien pédagogique ont les mêmes objectifs.               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dans ce cas, on travaille soit en sous-groupe, soit avec l'ensemble de la classe.</li> </ul> </li> <li>-Moment d'intégrations des compétences.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moment de renforcement et de consolidation pour tous les apprenants en utilisant la pédagogie différenciée.</li> </ul> </li> <li>- C'est la première étape après l'évaluation formative : c'est la première solution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vise les difficultés ou lacunes qu'on peut qualifier de durables : retard d'apprentissage accumulé sur une période plus ou moins longue.</li> <li>- Installer un processus qui permet de mettre les apprenants concernés au même niveau de progression que les autres.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rattraper des cours (absence)</li> </ul> </li> <li>- Retard, compenser, lacunes, remise à niveau, déficit, combler, rattraper, consolidation, séance.</li> <li>-Rattraper une notion non assimilée.</li> <li>- Traiter et combler le retard qui pourrait porter préjudice aux apprenants: sont concernés tous les élèves de la classe.</li> <li>- NB : les textes réglementaires ne prévoient pas de rattrapage.</li> <li>- C'est à peu près la même chose que la remédiation.</li> </ul>

- Opération qui vient après une évaluation.	
---	--

**La distinction entre le rattrapage et la remédiation.** (Guide de remédiation pédagogique du F.L.E pour l'enseignement du français au cycle primaire, 2013, p.14).

## **Conclusion**

Dans ce premier chapitre, nous avons évoqué des notions comme compétence et production écrite ...etc. ce qui nous a donné une idée sur la production écrite et le traitement des difficultés rencontrées pour préparer l'apprenant à l'accès à des savoir-faire.

**Chapitre II : L'évaluation formative à l'enseignement  
/apprentissage de la production écrite**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons d'abord donner quelques définitions à l'évaluation en générale et citer ses grands types. Ensuite, nous allons traiter le concept de l'évaluation formative en exposant ses étapes, ses composantes, ses caractéristiques, ses principes, ses outils et ses objectifs.

## **1 L'évaluation pédagogique**

### **1.1 Définition de l'évaluation**

#### **•Aperçu historique**

Le mot « évaluer » est apparu au XIV siècle dans Le Petit Robert, il tire son origine « d'évaluer » de l'ancien français « valeur, prix » (1283). En 1336, il s'agit d'évaluer qui veut dire : « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». « Evaluer » vient du latin « Valère » qui signifie « être fort, valoir ».

*« Le terme évaluation est d'usage assez récent (dans l'histoire scolaire) : ce n'est que dans les années 70 qu'il s'impose et il faudra attendre 1989 pour que ce terme remplace celui de "notation" dans le langage administratif "officiel". » (ORTUSI. G, 2013, p. 05).* Donc, quand on parle d'évaluation et que l'on intègre dans la langue histoire scolaire, il faut plutôt penser en terme de « notation » pendant plusieurs siècles. Si la note n'a pas toujours existé (il faut attendre le XVII<sup>e</sup> siècle, chez les Jésuites), l'évaluation-notation est une question qui n'a jamais fait consensus.

#### **•Qu'est ce qu'une évaluation ?**

L'évaluation à plusieurs définitions. Selon ROBERT. J-P « *l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du Français est d'apprendre à communiquer* ». (2008 , p . 84). D'après cette définition, l'évaluation vise à mesurer et comparer les capacités des apprenants à partir des résultats obtenus parce que le but attendu est de rendre l'apprenant capable de communiquer c'est-à-dire l'apprenant arrive à communiquer tel ou tel type de message.

Le dictionnaire de la didactique des langues étrangères et secondes( CUQ. J-P, 2003, p. 09) a donné une définition similaire c'est que l'évaluation est un processus qui permet de

collecter toutes les informations (les produits) des apprenants et de prendre une décision pour assurer l'objectif prévu de départ en choisissant des critères adéquats d'intervention. Tout dépend des connaissances et des savoirs acquis de l'apprenant.

Pour CARDINET (1986)

L'évaluation vise le futur et se tourne vers le passé, elle décrit la situation présente pour permettre une intervention corrective immédiate, c'est la fonction de l'évaluation formative, ponctuelle de guider ces adaptations : apprécier le genre d'activité qu'est maîtrisé, déterminer les aspects qui ne sont pas acquis, sentir sur quelle motivation on peut s'appuyer, puis exploiter toutes ces informations dans le choix de nouvelles situations d'apprentissage.

L'évaluation occupe une place essentielle dans le processus de formation. Elle permet à l'enseignant d'intervenir, de corriger et de remédier selon des objectifs visés. Elle a pour l'enfant une connotation de sanction lorsque l'enseignant contrôle le savoir appris et ne prend pas en considération les différences individuelles. L'évaluation constitue un outil d'aide quand il s'agit d'un simple problème technique d'erreurs aux quelles on peut remédier sinon des moments de blocages peuvent y exister surtout lorsqu'il manque de confiance réciproque. L'évaluation se résumerait donc à vérifier l'acquisition des connaissances et des compétences à travers les différentes activités dans le but de situer un apprenant par rapport à un niveau donné.

#### •Le concept de l'évaluation scolaire (pédagogique)

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) (2012), qui a consacré tout un chapitre sur l'évaluation, précise :

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

Selon le CECR l'évaluation est un objet qui permet d'apprécier des données concernant une performance langagière, il s'agit ici de combiner et activer un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans une situation donnée. Le CECR sépare l'évaluation

comme une pratique pédagogique et didactique en contexte et en situation dynamique, et certaines formes de cette pratique comme le test et surtout le contrôle, mais la réalité est que le contrôle fait partie de cette pratique pédagogique (l'évaluation).

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

L'évaluation est un travail complexe qui ne s'intéresse pas seulement à la vérification des connaissances, mais elle donne de l'importance à de multiples pôles : qui évalue ? Pour quoi évaluer ? Evaluer quoi ? Et comment évaluer). Donc pour lui l'évaluation est une procédure qui permet de faire un test de niveau de l'apprenant afin de suivre sa progression dans le développement de ses compétences.

À partir de ces définitions présentées ci-dessus, nous comprenons que l'évaluation est un ensemble des procédures qui permettent de fournir à l'apprenant et aux enseignants des informations sur les connaissances et les compétences acquises et de prendre conscience de leur performance respective (l'enseignant et l'apprenant). La démarche de l'évaluation se déroule dans des différents moments de tout apprentissage, que ce soit au début.

## **1.2 Les grands types de l'évaluation**

Il existe différents types d'évaluation, mais on les distingue et les classe en trois prototypes selon leur situation temporelle et leur fonction :

### **1.2.1 L'évaluation diagnostique**

D'après MEYER. J-P

L'évaluation diagnostique 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, elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement caractéristique des élèves. (2007, p. 26).

En outre, l'évaluation diagnostique, prédictive ou pronostique est exécutée au début de tout acte d'enseignement/apprentissage. L'objectif de l'évaluation diagnostique est de vérifier les savoirs et les savoir-faire des apprenants, donc les enseignants utilisent l'évaluation diagnostique afin de préciser les points forts et les points faibles de chaque apprenant pour débiter un nouveau cursus et élaborer des activités de traitement adéquates.

### **1.2.2 L'évaluation formative**

C'est une évaluation qui :

...Se fait de façon continue au cours de l'enseignement. Son objectif est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et non de simplement classer ou noter les élèves. Elle

permet aux élèves enseignants et aux enseignants de garder à l'esprit les objectifs à atteindre et les progrès accomplis. Les résultats de l'évaluation formative doivent être analysés pour donner une nouvelle direction aux efforts de l'enseignante ou de l'enseignant et des élèves. (BERGER. M-J, 2004, p. 08).

Selon la définition empruntée à BERGER, nous observons que l'évaluation formative est effectuée en cours d'apprentissage, c'est une évaluation intermédiaire dite régulatrice qui permet d'identifier les points forts et les points faibles de chaque apprenant pour pouvoir favoriser la compréhension des erreurs commises et les corriger et résoudre les problèmes et les difficultés de l'apprentissage, ainsi qu'elle propose les remédiations adéquates. C'est une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation parce qu'elle amène l'apprenant à une individualisation dans lequel il devient responsable de ses connaissances.

### 1.2.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est définie par CUQ et GRUCA : « portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. » (2005, p. 210).

L'évaluation sommative, normative ou certificative est celle qui se situe à la fin d'une action pédagogique (une leçon, un projet, une séquence, un programme...), sa fonction essentielle est destinée à mesurer le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire de chaque apprenant lors d'un cursus d'étude. Elle aide l'enseignant de comparer les résultats des apprenants dans le but de faire le bilan d'un savoir avec des épreuves notés pour les classer, les certifier, vérifier leurs niveaux et pour prendre des décisions comme l'obtention d'un diplôme via les résultats de réussite et l'échec aux épreuves.

Moment (quand ?)	Avant le processus d'apprentissage	Pendant le processus d'apprentissage	Après le processus d'apprentissage
Types	Diagnostique	Formative	Sommative
Fonction sociale	Orientation	Régulation	Certification
Fonction pédagogique	Prédictive	Formative	Sommative

Qui évalue ?	Enseignant	Enseignant Apprenant	Enseignant
Activités	Question Orale	Activité de production /compréhension	Une épreuve de contrôle (examen)
Contenus Evalués	-les pré-requis d'un apprenant. -les capacités à acquérir.	-le degré d'acquisition de la compétence. - le cheminement individuel de l'apprenant.	-maitrise ponctuelle du :Savoir Savoir-faire Savoir-être.

**Tableau récapitulatif des grands types d'évaluation.** (BEN BRAHIM. R, 2015, p. 27).

## 2 L'évaluation formative

### 2.1 Définition

Après avoir défini les types d'évaluation dans le titre précédent, nous allons baser notre travail sur l'évaluation formative qui est l'objet de notre mémoire de recherche.

Ce type d'évaluation a été proposé pour la première fois par SCRIVEN (1967) dans un article sur l'évaluation des programmes de formation. Selon lui, l'objectif de l'évaluation formative est de fournir des données qui permettent la modification successive d'un nouveau programme lors des phases de conception et de réalisation.

CUQ, J-P (2003, p.91) a présenté la définition de cette notion comme suite :

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orienté vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace .

D'après cette définition, nous disons que :

-L'évaluation formative est une évaluation qui s'effectue en cohérence avec le processus d'enseignement/apprentissage, et se poursuit avec de continuité de ce processus.

-L'évaluation formative effectue de façon continue au cours de l'enseignement/apprentissage.

- Ce type d'évaluation permet à l'apprenant de progresser dans son apprentissage.
- Ce type d'évaluation développe l'apprenant dans son apprentissage.
- L'évaluation formative mène à l'intervention dans le processus d'apprentissage.
- Le but de l'évaluation formative est d'obtenir une double rétroaction par l'apprenant et l'enseignant.
- L'évaluation formative est liée au jugement continu qui peut être un jugement individuel sur les acquis de chaque apprenant ou un jugement sur l'origine des difficultés.
- Elle vise à l'aide de l'apprenant pour préciser ses difficultés dans son apprentissage pour les dépasser, les résoudre et les remédier.
- Elle aide l'apprenant à identifier ses difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage pour les surmonter, les résoudre et les traiter.
- Elle fournit une rétroaction constructiviste et positive et un enseignement correctif efficace à travers la décision d'ordre pédagogique sur la révision des stratégies et des attitudes et sur les correctifs à apporter.
- Elle fournit une rétroaction constructive et positive et un enseignement correctif efficace à travers la décision pédagogique sur la révision des stratégies, des situations et des corrections à apporter.
- L'évaluation formative contribue à la formation de l'apprenant et lui préparer pour qu'il réussisse ses évaluations sommatives et certificatives.
- L'évaluation formative contribue à former l'apprenant et à le préparer à réussir ses évaluations sommatives et certificatives.

SCALLON voit aussi que l'évaluation formative c'est une évaluation continue en cours d'apprentissage permettant à l'enseignant de connaître la progression de chaque apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage, dans le but d'organiser et de régulariser des stratégies et des situations d'apprentissage et aussi d'améliorer les apprenants.

HADJI. C souligne que : « *L'évaluation formative a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions*

*dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés.* » (1995, p. 59).

Ainsi, nous avons compris que l'évaluation formative est une composante importante au service de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage. Elle profite à la fois l'enseignant et l'apprenant; l'enseignant sur le degré de succès de l'apprentissage et de l'enseignement tandis que l'apprenant sur sa progression, ses réussites et ses difficultés.

## **2.2 Les étapes de l'évaluation formative**

Selon HADJI (1990), l'évaluation formative comporte quatre étapes différentes mais complémentaires, qui sont :

### **L'intention**

C'est la phase où l'enseignant vise à déterminer les buts et les modalités à évaluer, selon les différents apprentissages qu'il a réalisés et l'ensemble des activités qu'il a proposé.

### **La mesure**

Durant cette étape l'enseignant donne une épreuve à ses apprenants, puis il collecte leurs produits finaux par l'observation, l'appréciations et le résultats de mesure, et commence à les analyser afin de tirer des significations appropriées.

### **Le jugement**

Cette étape est celle où l'enseignant peut évaluer toutes les informations recueillies et de porter un jugement objectif sur le produit final de ses apprenants, selon les buts et les objectifs d'évaluation fixés par l'enseignant par rapport aux critères visés.

### **La décision**

Elle a plusieurs cibles, qui permettent à l'enseignant de statuer le niveau de ses apprenants pour pouvoir exécuter des activités de correction et de remédiation adéquates et de prendre une décision sur le passage des apprenants à un niveau d'apprentissage supérieur ou non.

LUSSIER. D nous présente la démarche d'évaluation de la façon suivante :

Processus	Rôles
1-L'intention ↓	Déterminer les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche. Elle est reliée au type de décision à prendre.
2- La mesure ↓ Collecte des données ↓ Organisation des données ↓ Interprétation des résultats ↓	Permet de recueillir, selon l'intention de départ, des informations susceptibles d'éclairer la prise de décision. Mesurer, c'est : - recueillir les informations directement reliées à ce qu'on veut mesurer. - Etudier ou codifier les informations recueillies et les organiser en vue de leur interprétation. - Tirer des significations possibles des données recueillies et organisées.
3-Le jugement ↓	Permet d'apprécier aussi justement que possible les informations recueillies par la mesure.
4- La décision	Permet d'orienter, de classer, de sanctionner, de statuer sur les acquis expérimentiels, de rétroagir relativement au cheminement ultérieur de l'élève.

**Les étapes d'évaluation.** (Cité par ADIB. Y, 2013, p. 31).

### 2.3 Les composantes de l'évaluation formative

D'après le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2008, p. 06) il existe un ensemble des composantes de l'évaluation formative :

1-En classe, l'enseignant doit créer une culture qui encourage l'interaction et l'emploi d'outils d'évaluation.

2-Déterminer les objectifs d'apprentissage et suivre les progrès de chaque apprenant vers ces objectifs.

3-Pour répondre aux besoins des apprenants et évaluer leur acquis, l'enseignant doit adapter l'enseignement, utiliser des méthodes d'enseignement diversifiées et donner des feedback sur leur performances.

4-Dans le processus de l'enseignement/apprentissage, les apprenants doivent participer activement.

## **2.4 Les caractéristiques de l'évaluation formative**

L'évaluation formative est une alternative à une différenciation des activités d'enseignement en classe : elle améliore le niveau des élèves et aide les enseignants à répondre aux besoins des élèves diversifiés, elle peut ainsi contribuer à réduire les inégalités en favorisant l'autorégulation.

Elle est permanente; s'effectue tout au long de l'apprentissage et accompagne l'apprenant dans le cursus de son apprentissage, elle est toujours présente.

Elle est éducative; l'apprenant apprend grâce à son apprentissage ainsi qu'il construit son savoir en interaction interne et externe où il peut s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

Elle est dynamique; l'apprenant exprime s'il a atteint ou non tel ou tel objectif, c'est-à-dire que l'évaluation formative lui permet d'atteindre ses objectifs.

Elle est corrective ; elle met en place des stratégies de remédiation qui vise la correction immédiate des erreurs afin d'accélérer en apprentissage.

Elle apporte des régulations au processus d'apprentissage ; le terme régulation peut indiquer, contrôler, normaliser, ajuster et équilibrer pour aller de ce qu'il y a à ce qu'il devrait être.

Elle est continue : elle vise à suivre le processus d'apprentissage. (BEN AISSA. F, 2016-2017, p. 31).

## **2.5 Les principes de l'évaluation formative**

D'après les études faites par le professeur ALLAL. L, un ensemble de principes fondamentaux de l'évaluation formative sont apparus :

1 - Dans une classe, il faut instaurer une culture qui permet d'encourager l'interaction c'est-à-dire qu'il faut motiver les apprenants et les inciter à réagir en vue de construire leur savoir dans le cadre de la transposition didactique basée sur les interactions en classe et l'utilisation d'outils d'évaluation .

2 - Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuel des apprenants vers ces objectifs. Alors, l'opération d'apprentissage doit répondre aux objectifs d'apprentissage tracés au début de ce processus.

3 - Dans l'enseignement, il faut utiliser différentes méthodes pour répondre aux besoins des apprenants et il faut diversifier les stratégies, les méthodes et les types des activités pédagogiques proposés pour réaliser ce qui est visé en premier lieu. (Ibid., p. 33).

4 -Les apprenants doivent s'impliquer et participer activement dans le processus d'apprentissage, car dans les méthodes actives, l'apprenant est le maître de son savoir, alors il est au centre de cette opération; il va participer activement dans la construction de son apprentissage et son savoir, autrement dit, l'apprenant est un élément primordial en opération de transposition didactique.

Donc, l'évaluation formative est une activité interactive qui s'effectue au sein de la classe. Elle exige que l'apprenant soit actif et qu'il s'implique dans le processus d'apprentissage. Il est un acteur à l'évaluation autant que l'enseignant est l'évaluateur, son rôle est de choisir et d'adapter les stratégies et les méthodes efficaces de l'évaluation. Pour réaliser ce type d'évaluation, l'enseignant peut utiliser le suivi de chaque apprenant pour identifier les écarts, pour les analyser, et enfin décider quelle évaluation? Et quels outils pédagogiques ?.

## **2.6 Les outils de l'évaluation formative en production écrite**

Pour utiliser l'évaluation formative et évaluer les productions écrites des apprenants, l'enseignant doit prendre en comptes ces paramètres suivants : La consigne et la grilles d'évaluation.

### **2.6.1 La consigne**

Il est courant d'utiliser la question en classe comme l'un des outils de mesure et d'évaluation importants dans l'enseignement. La consigne est également entrée dans les pratiques pédagogiques, bien sûr, sans se substituer complètement à la question, mais elles sont aussi importantes dans le processus d'apprentissage et nécessaires à l'évaluation.

ZAKHARTCHOUK (1999, p. 18) montre que la consigne « *s'appuie souvent sur un énoncé explicite* ». En d'autre terme, la consigne vaut mieux être claire, explicite et bien formulée pour réduire l'écart entre ce qui est attendu dans la tâche et ce qui est produit par l'apprenant.

La consigne est un énoncé orientant les apprenants à accomplir une tâche et à atteindre le but.

La consigne présente plusieurs avantages, notamment :

- Encouragez les apprenants à agir.
- Guider l'apprenant et laisse place à la créativité.
- Elle favorise la motivation intrinsèque et l'indépendance de l'apprenant.

### **2.6.2 La grille d'évaluation**

Les grille d'évaluation aident les apprenants à améliorer leurs productions écrites en décrivant les comportements manifestés dans une tâche particulière par les apprenants (GISÈLE. K, 1993, p. 93).

Selon CUQ. J-P, (2003, p. 120), les grilles d'évaluation :

Sont des tableaux qui comprennent des entrée se référant aux :

- Compétences de communication de l'élève par exemples (registre de la langue).
- Compétences discursives et textuelle tous ce qui concerne (la cohésion et les cohérences des textes).
- Compétences linguistiques (phonétique, lexique et morphosyntaxe) ; Un barème de notion est fixé pour chacun de ces trois entrées, fonction de l'objectif que vise le teste ou l'examen, selon l'approche pédagogique et selon le niveau des apprenants, une de ces trois entrées peut être privilégiée .

Ceci dit, la grille d'évaluation est un outil permettant d'évaluer les différentes compétences des élèves et de juger sur l'apprentissage. Elle est sous forme de tableau composé de plusieurs critères et des indicateurs selon des objectifs fixés pour décrire le travail réalisé par l'apprenant dans son apprentissage. Puisqu'elle évalue les compétences de l'apprenant telles que les compétences linguistiques ,discursives et textuelles...etc. Cela signifie qu'elle l'aide à développer sa production écrite. La grille d'évaluation est un outil très important dont l'apprenant l'a besoin dans son apprentissage et l'enseignant l'a besoin dans son enseignement.

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Points</b>
Pertinence de la production	- Respect du thème : l'arbre et son utilité.	...Points
	- Mise en œuvre des actes de parole adéquats : présenter, expliquer, conseiller.	...Points
	- Production de trois exemples.	...Points
	- Production de deux conseils.	...Points
	- Adéquation des exemples avec les actes de parole (expliquer, conseiller).	...Points
Cohérence sémantique	- Présence de trois unités de sens.	...Points
	- Progression de l'information.	...Points
	- Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	...Points
Correction de la langue	- Phrases correctes syntaxiquement.	...Points
	- Respect des temps des verbes.	...Points
	- Désinences verbales correctes.	...Points
	- Respect de la ponctuation.	...Points
Critère de perfectionnement	- Mise en valeur des unités de sens.	...Points
	- Apport personnel (illustration, petit commentaire ...)	...Points

**Grille d'évaluation** (Document d'accompagnement du programme de français, 2016, p.58).

### 2.7 Les objectifs de l'évaluation formative

Comme de nombreux spécialistes, BERGER. M-J a également expliqué que l'évaluation formative a des objectifs et des services liés à l'éducation, à l'enseignement et aide l'enseignant et l'apprenant.

Par conséquent, nous distinguons les objectifs qui se concentrent sur ces deux pôles ( L'enseignant et l'apprenant) comme suit :

### **Pour l'enseignant**

- Réguler et améliorer la qualité d'enseignement.
- Prendre les meilleures décisions immédiates liées à l'apprenant pour l'amélioration.
- Mesurer la progression de l'apprenant pour travailler à développer ses compétences et lui apprendre à les utiliser.
- Evaluer l'efficacité de sa méthode d'enseignement.
- Encourager l'enseignant à l'utilisation d'autres d'outils didactique et des méthodes d'enseignement.
- Faciliter l'organisation des séances.
- Vérifier l'efficacité des programmes d'études et des activités.

### **Pour l'apprenant**

- L'orienter dans son travail.
- L'encourager à développer leurs forces et à surmonter leurs faiblesses.
- le conscientiser à comprendre.
- Le motivé en renforçant son apprentissage.
- le motivé, l'orienter, l'encourager, le conscientiser à comprendre, le motivé en renforçant son apprentissage.

L'évaluation formative permet à l'apprenants de:

- Utiliser l'évaluation en collaboration avec l'enseignant.
- Acquérir des compétences précieuses tout au long de la vie, telles que l'auto-évaluation et la définition d'objectifs.
- Connaître le degré de sa progression.

-Assumez la responsabilité de son propre apprentissage.

## **Conclusion**

Pour conclure, nous avons constaté que l'évaluation formative occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage : elle permet de réguler et de renforcer l'apprentissage et le savoir-faire de l'apprenant ainsi pour l'enseignant, elle lui facilite sa tâche ( aide pédagogique ). Comme ça, les résultats scolaires s'améliorent.

# **CADRE PRATIQUE**

## **Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats obtenus**

Après avoir expliqué et défini dans le cadre théorique l'ensemble des connaissances sur lesquelles s'appuie notre travail de recherche: soit du coté de la production écrite soit du coté de l'évaluation formative et son rôle.

Dans ce cadre, on va exposer le volet pratique qui concerne l'expérimentation et ses résultats obtenus selon l'étude comparative entre les copies des apprenants avant et après l'évaluation formative pour vérifier(confirmé ou infirmer) nos hypothèses et répondre à notre problématique.

## **1 Le terrain de l'enquête**

Nous avons effectué notre expérimentation à l'école "NECIRA El-Hachemi" qui se trouve dans le quartier Tiksebt, située dans la wilaya d'El-oued. Alors, cette étude traite un cas de sud algérien.

-L'école : NECIRA El-Hachemi/Tiksebt

- Système d'enseignement : mono horaire.

-Sa superficie globale est 4500m.

- Nombre de salles de classe :12.

-L'effectif est réparti comme suit :

•Nombre des enseignants :14.

• Nombre des apprenants : 241.

## **2 Le Public**

Le public avec lequel nous avons mené notre expérimentation était les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire.

Age :11ans.

Nombre des apprenants : 16.

Nombre des années de français : 3ans.

### **Justification de choix :**

Nous avons choisi notre expérimentation avec les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire comme échantillon parce que :

Premièrement, le cycle primaire c'est le cycle de base principale dans la formation de l'apprenant.

Deuxièmement, les apprenants de 5<sup>ème</sup> année sont en terminale et ils seront préparés au cycle moyen qui est un cycle plus complexe que le primaire.

S'ils sont bien formés, ils se développeront sûrement davantage à l'avenir et ne rencontreront pas de problèmes majeurs dans la production écrite.

### **3 Corpus**

Pour cette expérimentation, nous avons pris comme objet d'analyse les copies de production écrite des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire.

### **4 La méthode utilisée**

En premier lieu, on a entamé notre expérimentation par une étude descriptive et qualitative. En second lieu, on a fait une étude analytique, comparative et quantitative des copies des apprenants pour comparer les productions écrites dans le pré-test et post-test ; donc avant et après l'évaluation formative.

### **5 L'expérimentation**

Afin d'exécuter notre expérimentation, nous avons assisté avec les apprenants les séances de premier projet, plus précisément la première séquence pédagogique, dont son sujet d'étude est la description de l'animal et donc qui est lié aux textes descriptifs. Cette séquence comprend plusieurs outils du langage qui sont :

-Le vocabulaire où ils se concentrent sur le lexique en relation avec la description d'un animal.

-L'orthographe qui concerne au féminin en double consonne.

-La conjugaison dans laquelle ils ont étudié l'emploi du présent de l'indicatif.

-La grammaire sur le sujet (pronom personnel/GN/Nom propre).

Avant la séance de l'entraînement à l'écrit, et après que les apprenants ont déjà certains concepts et compétences pour décrire un animal, nous avons mené deux séances supplémentaires qui ne font pas partie du programme d'étude pour faire notre expérimentation qui a porté sur l'évaluation formative dans l'amélioration de la production écrite. Cette expérimentation est passée par trois étapes où nous avons lancé dans la première séance la première consigne qui est considérée comme pré-test puis la deuxième consigne dans la deuxième séance comme post-test afin d'obtenir les résultats de comparaison entre les premières et les deuxièmes productions écrites des mêmes apprenants avant et après l'évaluation formative.

### **1<sup>ère</sup> étape (première séance)**

Au début de la séance, nous avons expliqué aux apprenants l'objectif général de la séquence "Décrire un animal". Ensuite, nous avons évalué leurs savoirs acquis et nous avons écrit dans le tableau une devinette sur l'éléphant pour entraîner à l'écrit et créer du ludique entre eux, puis nous avons déchiffré cette devinette et en faisant ensemble un paragraphe sur cet animal en posant quelques questions qui aident à le décrire. Après cela, on a effacé le tableau et leur nous avons lancé une simple consigne sur la gazelle et en les donnant des copies pour la répondre. Donc, on a met les apprenants à répondre à l'objectif général de la séquence. Après 30 minutes de travail, On a ramassé les copies des apprenants pour identifier et corriger leurs erreurs et aussi pour les comparer avec les copies de la deuxième travail, et ça c'est notre objectif de travail.

Remarque :

Parce que les apprenants sont à l'âge minime et que c'est la première fois qu'on leur demande d'écrire une production écrite cette année scolaire, nous ne leur avons pas lancé la consigne directement.

## 2<sup>ème</sup> étape

Après la fin de la première séance, nous avons pris les copies des apprenants dans lesquelles ils ont écrit leur production écrite, puis nous les observions, les analysions et les évaluions à travers ce qui a été demandé dans la consigne et suivre les critères de la grille d'évaluation suivant :

Critères	Indicateurs	Notes
1-Pertinence de la production	-Respect du thème	0,50
	-Production de 4ou5phrases	0,50
2-Cohérence sémantique	-Progression des idées	0,25
	-Unité de sens	0,50
3-Correction de la langue	-Phrases correctes syntaxiquement	0,25
	-Utilisation du présent de l'indicatif	0,50
	-L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne singulier	0,50
	-Utilisation de la ponctuation et des majuscules	0,50
4-Perfectionnement	- Bonne présentation	0,50

Après un travail de correction, nous avons créé une production écrite qui a inclus les erreurs commises par la plupart des apprenants, c'est-à-dire la production écrite qui a consisté des phrases contenant des erreurs écrites par différents apprenants.

## 3<sup>ème</sup> étape(deuxième séance)

Au début de la séance, nous avons dit aux apprenants qu'ils ont fait plusieurs fautes, et nous leur avons remis leurs copies dans lesquelles ont écrit dans la première séance, accompagnés des notes qu'ils ont obtenu. Et on eux a demandé de ne plus refaire les mêmes erreurs au deuxième production écrite, et celui qui progresse le plus aura un point en plus à l'examen de français. En attendant, on a remarqué l'ambiance de concurrence entre les apprenants (les premiers ont rivalisé à cause des notes et qui obtiendra la note complète et le reste des apprenants ont concurrencé pour qui sera le plus amélioré pour obtenir un point supplémentaire).

Ensuite, nous leur avons demandé de faire prêter attention à la production écrite que nous avons créé et écrit sur le tableau pour faire la correction à l'aide de la grille d'évaluation, la

grille de correction et la grille d'auto-évaluation. Après cela, nous avons corrigé la production écrite de manière collective, en écoutant d'abord les corrections proposées par les apprenants puis en choisissant l'une d'entre elles pour écrire au tableau de la bonne correction. En bref, les apprenants ont corrigé la production écrite que nous avons créé sous notre supervision, énoncé par énoncé, jusqu'à ce que nous avons obtenu enfin une production écrite correcte et intégrée pouvant être écrite dans leurs copies.

En fin, nous avons présenté une simple consigne sur un autre animal "le lion" et nous les avons donné des copies dans lesquelles ils ont fait la production écrite durant 30minutes. Donc, on a mis les apprenants à essayer d'écrire une bonne production écrite. À la fin de la séance, on a ramassé les copies des apprenants afin de les analyser et de les comparer avec les copies que nous avons pris durant la première séance, pour arriver au résultat final, c'est-à-dire le savoir si l'évaluation formative améliore la production écrite ou non.

Grille d'auto-évaluation:

Critères	Oui	Non
J'ai décrit la gazelle		
J'ai utilisé le présent de l'indicatif et conjugué les verbes correctement		
J'ai écrit au moins quatre[4] phrases		
J'ai utilisé la majuscule		
J'ai respecté la ponctuation		
J'ai rédigé des phrases correctes syntaxiquement		
J'ai employé la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier "elle"		
J'ai respecté la progression des idées		
J'ai respecté l'unité de sens		
J'ai fait une bonne présentation		

Grille de correction :

Code	Désignation	Explication
Acc	Erreur d'accord	-Verbe/sujet -Singulier/pluriel -Masculin/féminin
Conj	Erreur de conjugaison	-Verbe bien accordé mais mal conjugué.
G	Genre	-Erreur de confusion
Lex	Lexique	-Mot n'a pas de sens -Mot qui n'existe pas
Orth	Erreur d'orthographe	-Mot mal écrit -Mot mal abrégé -Absence ou mélange

		d'accent -Majuscule/minuscule
P	Erreur de ponctuation	-Manque de ponctuation -Ponctuation inappropriée
Rép	Répétition	-Enoncé qui porte le même sens et qui se répète
Syn	Erreur de syntaxe	-Erreur dans la structure de la phrase -Manque ou absence des articles et des préposition
V	Manque d'un mot	-Phrase incomplète

Remarque :

La durée de la 2<sup>ème</sup> séance a été longue.

L'utilisation d'une grille orale de correction.

## 6 Les copies des productions écrites : analyse et commentaire

L'évaluation dont nous parlons, n'avait pas seulement pour objectif de donner une note aux productions des apprenants, il s'agissait d'une évaluation formative qui visait d'abord à vérifier si l'apprenant pouvait décrire l'animal et écrire un paragraphe simple en utilisant les connaissances acquises dans les leçons précédentes et d'autre part de comprendre les insuffisances, carences et lacunes caractérisant les écrits des apprenants et d'entrevoir des solutions. L'évaluation des corpus a donné les résultats présentés dans les tableaux suivants.

### Le pré-test :

Nous avons commencé notre expérimentation par un pré-test dans la première séance : Une production écrite qui implique la consigne suivante :

Rédige un paragraphe de 4à5phrases pour décrire la gazelle.

N'oublie pas de :

-Écrire les verbes au présent de l'indicatif.

-Utiliser la 3<sup>ème</sup> personne du singulier[Elle].

-Employer les majuscules et la ponctuation.

Aide –toi de la boîte à outils suivante :

L'animal	Les noms	Les verbes	Les adjectifs
La gazelle	Un animal Les pattes Les cornes D'herbes Le désert	Être Avoir Se nourrir Vivre	Sauvage Quatre Fines Deux Noires

**Analyse des productions écrites :** Le nombre de l'ensemble des copies est seize « 16 », le tableau suivant montre l'analyse de ces productions écrites .

Les apprenants	Critères d'analyse						
	Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne singulier « Elle »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
<b>Apprenante 1</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Une « 1 » phrase n'est pas correcte syntaxiquement.	Un « 1 » verbe n'a pas été conjugué correctement .	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de signes de ponctuation dans les deux dernières phrases. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 2</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Une « 1 » phrase n'est pas correcte syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de signes de ponctuation dans tous les phrases. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 3</b>	Elle a écrit trois « 3 » phrases.	Il n'y a pas de progression des idées.	Deux « 2 » phrases n'ont pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe à l'infinitif.	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au

							milieu de phrase.
<b>Apprenante 4</b>	Elle a écrit trois « 3 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de signes de ponctuation dans tous les phrases qui écrites séparément. L'absence de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au milieu de phrase.
<b>Apprenant 5</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe n'a pas été conjugué correctement . Un « 1 » verbe à l'infinitif.	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 6</b>	Elle a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Deux « 2 » phrases n'ont pas de sens.	Une « 1 » phrase n'est pas correcte syntaxiquement.	Un « 1 » verbe à l'infinitif.	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de signes de ponctuation dans la dernière phrase. L'absence de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au milieu de phrase.
<b>Apprenante 7</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Deux « 2 » verbes n'ont pas été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'absence de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 8</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 9</b>	Elle a écrit deux « 2 »	Il n'y a pas de progression des	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes	Deux « 2 » verbes à l'infinitif.	La présence du pronom	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au

	phrases.	idées.		syntaxiquement.		personnel « Elle ».	début de chaque phrase.
<b>Apprenant 10</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de signes de ponctuation dans tous les phrases qui écrites séparément. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au milieu de phrase.
<b>Apprenante 11</b>	Elle a écrit trois « 3 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Une « 1 » phrase n'est pas correcte syntaxiquement.	Deux « 2 » verbes à l'infinitif.	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au milieu de phrase.
<b>Apprenant 12</b>	Il a écrit cinq « 5 » phrases.	Il n'y a pas de progression des idées.	Toutes les phrases n'ont pas de sens.	Trois « 3 » phrases ne sont pas correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe n'a pas été conjugué correctement . Un « 1 » verbe à l'infinitif.	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'absence de majuscule au début de chaque phrase et l'emploi erroné de majuscule au milieu de phrase.
<b>Apprenant 13</b>	Il a écrit trois « 3 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 14</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe n'a pas été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 15</b>	Elle a écrit une « 1 » phrase.	Il n'y a pas de progression des idées.	La phrase a un sens correct.	La phrase est correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe a été conjugué correctement .	L'absence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de ponctuation. L'absence de majuscule au début de

							phrase.
<b>Apprenant 16</b>	Il a écrit deux « 2 » phrases.	Il n'y a pas de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Un « 1 » verbe à l'infinitif.	La présence du pronom personnel « Elle ».	L'absence de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.

On va présenter en détail l'analyse de trois « 3 » productions écrites des trois premiers apprenants (l'apprenant numéro: 1, 2 et 3 ) comme des exemples dans les tableaux suivants :

<b>Critères d'analyse</b>						
<b>Production de 4 à 5 phrases</b>	<b>Progression des idées</b>	<b>Unité de sens</b>	<b>Phrases correctes syntaxiquement</b>	<b>Utilisation du présent de l'indicatif</b>	<b>L'emploi de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier « Elle »</b>	<b>Utilisation de la ponctuation et des majuscules</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a appliqué ce qui est demandé, elle a écrit 5 phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a décrit l'animal en mentionnant les différentes caractéristiques et adjectifs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le paragraphe est bien organisé et cohérent sémantiquement ; il ya seulement une seule phrase qui n'a pas de sens « c'est animal deux corne » .</li> <li>•Erreur d'orthographe; elle a écrit « danx » à la place de « dans ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erreur au niveau de la construction de la phrase « c'est animal deux corne » .</li> <li>la correction : Cet animal a deux corne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Erreur de conjugaison , l'apprenant n'a pas conjugué correctement le verbe « se nourrir ».</li> <li>•Elle a écrit « Il se nori » à la place de « Elle se nourrit ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a utilisé le pronom « Il » à la place de pronom « Elle ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante n'a pas utilisé la ponctuation dans les deux dernières phrases.</li> <li>•Elle a employé la majuscule au début de chaque phrase.</li> </ul>

### L'analyse de production écrite de l'apprenante 1

## Critères d'analyse

Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier « Elle »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenant a appliqué ce qui est demandé, il a écrit 4 phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenant a décrit la gazelle avec des idées bien organisées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il a produit des phrases qui ont un sens cohérent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenant a rédigé des phrases correctes syntaxiquement, il a oublié seulement la préposition « dans » et l'article « le » dans la dernière phrase « elle vit désert ».</li> <li>•La correction : Elle vit dans le désert.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il a conjugué tout les verbes au présent de l'indicatif et de façon correcte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprenant a utilisé le pronom personnel « Elle ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il n'a pas utilisé la ponctuation complètement et il a rédigé le paragraphe sous forme des phrases séparées.</li> <li>•L'apprenant a employé la majuscule au début de chaque phrase .</li> </ul>

### L'analyse de production écrite de l'apprenant 2

## Critères d'analyse

Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correcte syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier « Elle »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante n'a pas appliqué ce qui est demandé, elle a écrit 3 phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il n'y a Pas de progression des idées , elle a écrit seulement la première phrase correctement « La gazelle est un animal sauvage».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Il ya deux phrases qui n'ont pas été cohérent sur le plan sémantique « Elle se nourrir Le désert Fines ».</li> <li>• Confusion entre le verbe « être» et «avoir » elle a écrit: « Elle est quatre pattes ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'apprenante a rédigé toutes les phrases correctes syntaxiquement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elle a utilisé le présent de l'indicatif sauf dans le verbe « se nourrir » elle l'a gardé à l'infinitif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a utilisé la 3<sup>ème</sup> personne de singulier « Elle ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elle a utilisé correctement la ponctuation dans toutes les phrases.</li> <li>•L'apprenante a utilisé la majuscule au début des Phrases avec un emploi erroné de majuscule au milieu de phrase « Elle se nourrir Le désert Fines ».</li> </ul>

### L'analyse de production écrite de l'apprenante 3

#### Remarque :

- Respect du thème** :il y a seulement un apprenant qui n'a pas respecté le thème.
- Bonne présentation** : tous les apprenants ont fait une bonne présentation sauf trois « 3 » apprenants.

#### Commentaire :

Après avoir analysé les différentes productions écrites pour ce groupe des apprenants du 5ème année primaire, nous avons constaté que :

**Sur la production de 4 à 5 phrases** : il y a sept « 7 » apprenants qui ont écrit moins de 4 phrases.

**Sur la progression des idées** : quelques apprenants ont eu une difficulté à développer leur paragraphe .

**Sur l'unité de sens :** absence de cohésion textuelle dans de nombreuses copies montre une certaine ambiguïté au niveau sémantique.

**Sur les phrases correctes syntaxiquement :** il y a quelques apprenants qu'ils ont des difficultés au niveau de la construction de phrase, par exemple: Elle quatre pattes.

**Sur l'utilisation de présent de l'indicatif :**

- Plusieurs apprenants ont gardé les verbes à l'infinitif surtout les verbes « avoir » et « se nourrir ».
- Un peu d'apprenants n'ont pas conjugué correctement les verbes au présent de l'indicatif.

**Sur l'emploi du pronom « Elle » :** tous les apprenants ont utilisé le pronom « Elle » sauf six « 6 » apprenants :

- Un apprenant a déjà écrit une seule phrase , donc le pronom « elle » n'a pas été utilisé.
- Trois « 3 » apprenants ont répété le mot « La gazelle » dans chaque phrase.
- Une apprenante a écrit « Il » à la place de « Elle ».
- Un apprenant a écrit au début de chaque phrase un nom différent.

**Sur l'emploi de la ponctuation et des majuscules:**

- Quelques apprenants n'ont pas utilisé la majuscule au début de chaque phrase.
- Le non respect des signes de ponctuation et de l'alinéa dans la plupart des paragraphes montre une ignorance en matière de ponctuation.

**Nous avons aussi constaté que :**

-Les apprenants ont de bonnes idées mais qu'ils ne peuvent pas bien les exprimer en écriture.

- Ils ont fait des erreurs d'orthographe ex. :danx, qutre.

- Les difficultés au niveau du vocabulaire : le manque du lexique.

- Les difficultés d'accord tel que :(une animal, quatre patte).

- Il y a des apprenants qui ont écrit une phrase dans chaque ligne.

- Confusion entre : le verbe «être» qui exprime un état ou une attitude ou une action et le verbe «avoir» qui exprime la possession.

- Emploi erroné de majuscule au milieu des phrases « Elle se nourrit D'herbes ».

### **Le post-test :**

Dans la deuxième séance, nous avons fait le post-test : Une production écrite qui comporte la consigne suivante :

Rédige un paragraphe de 4à5phrases pour décrire le lion.

N'oublie pas de :

-Écrire les verbes au présent de l'indicatif.

-Utiliser la 3<sup>ème</sup> personne du singulier[II].

-Employer les majuscules et la ponctuation.

Aide –toi de la boîte à outils suivante :

L'animal	Les noms	Les verbes	Les adjectifs
Le lion	Cet animal Les pattes Une crinière La viande La forêt Son pelage	Être Avoir Se nourrir Vivre	Sauvage Quatre Belle Marron Grandes Mammifère

**Analyse des productions écrites :** Le nombre de l'ensemble des copies est seize « 16 » , le tableau suivant montre l'analyse de ces productions écrites .

Les apprenants	Critères d'analyse						
	Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne singulier « Il »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
<b>Apprenante 1</b>	Il a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'absence de signes de ponctuation dans la dernière dernières phrases. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 2</b>	Il a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 3</b>	Elle a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a un peu de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 4</b>	Elle a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'absence de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 5</b>	Il a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 6</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntaxiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement .	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 7</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes	Toutes les phrases sont correctes	Tout les verbes ont été conjugué	La présence du pronom	L'emploi de ponctuation. L'absence de majuscule au

	phrases.		sémantiquement.	syntactiquement.	correctement.	personnel « Il ».	début de chaque phrase.
<b>Apprenant 8</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 9</b>	Elle a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Une « 1 » phrase n'a pas de sens.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 10</b>	Il a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 11</b>	Elle a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 12</b>	Il a écrit une « 5 » phrases.	Il n'y a pas de progression des idées.	Trois « 3 » phrases n'ont pas de sens.	Trois « 3 » phrases ne sont pas correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	L'absence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 13</b>	Il a écrit quatre « 4 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 14</b>	Elle a écrit cinq « 5 » phrases.	Il y a de progression des idées.	Toutes les phrases sont correctes sémantiquement.	Toutes les phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	La présence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenante 15</b>	Elle a écrit trois « 2 » phrases.	Il n'y a pas de progression des idées.	Les deux phrases sont correctes sémantiquement.	Les deux phrases sont correctes syntactiquement.	Tout les verbes ont été conjugué correctement.	L'absence du pronom personnel « Il ».	L'emploi de ponctuation. L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
<b>Apprenant 16</b>	Il a écrit quatre	Il y a de progression	Toutes les phrases	Toutes les phrases	Tout les verbes ont	La présence	L'absence de ponctuation.

	« 3 » phrases.	n des idées.	sont correctes sémantiquement.	sont correctes syntaxiquement.	été conjugué correctement .	du pronom personnel « Il ».	L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
--	----------------	--------------	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--

On vous montrera l'analyse des quelques productions écrites des mêmes apprenants qui on vous a montré l'analyse de leurs productions écrites de première séance.

## Critères d'analyse

Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier « Il »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
•L'apprenante a appliqué ce qui est demandé, elle a écrit 5 phrases.	•L'apprenante a décrit le lion avec des idées bien enchaînées et organisées	•Elle a produit quatre phrases correctes sémantiquement sauf une seule phrase qui n'a pas de sens « Son pelage est mammifère. ».	•L'apprenante a rédigé toutes les phrases correctes syntaxiquement.	•Elle a bien utilisé le présent de l'indicatif avec tous les verbes.	•L'apprenante a utilisé le pronom personnel « Il ».	•L'apprenante n'a pas utilisé la ponctuation dans la dernière phrase. •Il y a de majuscule au début de chaque phrase.

### L'analyse de production écrite de l'apprenante 1

## Critères d'analyse

Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier « Il »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
•L'apprenant a appliqué ce qui est demandé, il a écrit 5 phrases.	•L'apprenant a décrit l'animal en mentionnent les différentes caractéristiques et adjectifs.	•Il a rédigé toutes les phrases correctes sémantiquement	• Sur le plan syntaxique : la construction de toutes les phrases a été correcte.	•Il a conjugué tous les verbes au présent de l'indicatif comme demandé.	•L'apprenant a employé la 3 <sup>ème</sup> personne singulier « Il ».	•Il a utilisé la ponctuation dans un paragraphe bien formé. •L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.

### L'analyse de production écrite de l'apprenant 2

## Critères d'analyse

Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	L'emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier « Il »	Utilisation de la ponctuation et des majuscules
<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a appliqué ce qui est demandé, elle a écrit 4 phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Il y a un peu de progression des idées.</li> <li>• Elle a mentionné le lieu de vie et de quoi manger.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elle a écrit une seule phrase qui n'a pas de sens « Une crinière est quatre ».</li> <li>•Elle a compris la différence d'utilisation entre les verbes être et avoir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a écrit sa production écrite avec des phrases correctes syntaxiquement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elle a conjugué correctement tous les verbes au présent de l'indicatif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'apprenante a employé le pronom personnel « Il ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•L'emploi de la ponctuation dans toutes les phrases.</li> <li>•Elle a utilisé la majuscule au début de chaque phrase, elle n'a pas fait l'erreur de mettre une majuscule au milieu d'une phrase.</li> </ul>

### L'analyse de production écrite de l'apprenante 3

#### Remarque :

- **Respect du thème :** tous les apprenants ont respecté le thème.
- **Bonne présentation :** tous les apprenants ont fait une bonne présentation.

#### Commentaire :

Après avoir analysé les deuxièmes productions écrites avec le même groupe des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire, nous avons constaté que plusieurs difficultés et des erreurs écrites ont disparues.

**Sur la production de 4 à 5 phrases:** presque tous les apprenants a écrit de 4 à 5 phrases comme on a demandé .

**Sur la progression des idées:** la majorité des apprenants a décrit l'animal avec des idées bien enchaînées et organisées.

**Sur l'unité de sens :** la plupart des apprenants ont rédigé les productions écrites avec une bonne cohésion ainsi que leurs erreurs d'orthographe ont diminués.

**Sur les phrases correctes syntaxiquement :** à l'exception d'un apprenant, les autres apprenants ont compris et bien appliqué la construction de phrase qui est constitué du sujet, verbe et complément d'objet.

**Sur l'utilisation de présent de l'indicatif:** tous les apprenants ont conjugué les verbes correctement.

**Sur l'emploi du pronom « Il » :** tous les apprenants ont utilisé le pronom « Il » sauf un seul apprenant.

**Sur l'emploi de la ponctuation et des majuscules:** aucun apprenant a fait d'erreur d'emploi de majuscule.

Les apprenants a employé les signes de ponctuation, l'alinéa et ils ont bien formé le paragraphe.

**L'évaluation comparative :**

	Respect du thème	Production de 4 à 5 phrases	Progression des idées	Unité de sens	Phrases correctes syntaxiquement	Utilisation du présent de l'indicatif	Emploi de la 3 <sup>ème</sup> personne	Utilisation de la ponctuation et des majuscules	Bonne présentation
<b>Le pré-test %</b>	93,75	56,25	68,75	50	68,75	37,5	62,5	43,75	81,25
<b>Le post-test %</b>	100	87,5	81,25	75	93,75	100	93,75	81,25	100

**Analyse:**

À travers les statistiques obtenus des productions écrites des deux consignes, nous avons constaté qu'il y a une différence entre les résultats du pré-test et du post-test où il y a une amélioration sur tous les critères.

## **Commentaire :**

D'après les pourcentages, nous avons saisi que les écrits des apprenants sont développés en matière d'écrire un paragraphe en respectant la ponctuation, l'organisation des idées et de forme du paragraphe, ils ont connu aussi la construction de phrase en langue française, qui commence par une majuscule et qui se constitue d'un sujet, verbe et complément. Une bonne maîtrise de production écrite.

## **7 Résultats**

Après une étude comparative des productions écrites du pré-test et post-test pour des apprenants de 5ème année primaire, nous avons conclu que :

- le niveau de compétences écrites des apprenants a varié positivement et que plusieurs lacunes détectées lors de la 1ère évaluation ont diminué ou disparus.
- La réussite de la production écrite repose nécessairement sur l'adoption de l'évaluation formative. Son application traduit le processus de passage du modèle de l'enseignant( qui )envoyant des informations au modèle de l'enseignant (qui )facilitant ce processus. Dès lors, nous disons que cette adoption n'est pas une option, mais une nécessité pour le succès de ce production écrite.
- L'évaluation en général et l'évaluation formative en particulier sont un processus intégré au processus éducatif de la production écrite, car il n'y a pas de séparation entre elles. Dès lors, on peut considérer que l'évaluation formative constitue la première source de rétroaction pour les apprentissages des apprenants.
- L'absence d'évaluation adéquate dans le système éducatif est l'un des facteurs les plus importants qui affectent négativement sur la production écrite.
- L'évaluation formative est l'un des outils de base dans le processus d'apprentissage/enseignement en général et dans l'amélioration des compétences écrites en particulier, car elle conduit l'apprenant vers l'autonomie.
- L'évaluation formative vise à améliorer les compétences rédactionnelles de l'apprenant car elle permet à l'enseignant de vérifier qu'il a acquis les compétences à utiliser dans la production écrite ainsi que de choisir le type de traitement (remédiation) si nécessaire.
- L'évaluation formative permet à l'apprenant de connaître ses points forts et faibles.

- L'exploitation des grilles d'évaluations aide à diminuer les erreurs commises par les apprenants et à améliorer la qualité de leurs productions écrites.

-Pour mener l'évaluation formative de manière correcte et avec les outils nécessaires, il faut prévoir plus de temps pour la séance.

-La grille d'auto-évaluation permet à l'apprenant, tout d'abord, d'être actif et de participer directement à son apprentissage et de se positionner véritablement comme l'acteur de son apprentissage.

# CONCLUSION

## CONCLUSION

Dans notre travail de recherche qui s'ancre dans le cadre de la didactique du français langue étrangère (FLE) en général et la didactique de l'écrit en particulier, nous avons traité le thème suivant : « l'évaluation formative au service de l'amélioration des compétences écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire ».

Nous avons mené cette étude dans le but de découvrir l'impact de l'évaluation formative sur l'amélioration de la production écrite de ces apprenants. À travers cette étude, nous avons voulu de répondre à la problématique suivante : L'évaluation formative peut-elle améliorer les compétences écrites des apprenants de 5<sup>ème</sup> AP?

Nous rappelons que notre travail de recherche est comprend deux parties : l'une est théorique et l'autre pratique. Dans la partie théorique, nous avons proposé deux chapitres, le premier est consacré pour les concepts de la compétence rédactionnelle, la production écrite, l'erreur, la remédiation...etc. Quant au deuxième chapitre, nous avons mis en relief le concept de l'évaluation formative, ses étapes, ses caractéristiques, ses objectifs...etc.

Concernant la partie pratique, nous avons fait un seul chapitre, nous avons adopté l'expérimentation comme outil direct d'investigation. Nous avons travaillé avec seize apprenants de même groupe en classe de 5<sup>ème</sup> AP à l'école « NECIRA El-Hachemi » à Tiksebt, El-Oued. Nous avons pris ses copies de production écrite( avant et après l'évaluation formative) comme objet d'analyse et de comparaison.

Les résultats obtenus à travers cette expérimentation, l'analyse et la comparaison des productions écrites de ces apprenants avant et après l'évaluation formative, nous ont permis de répondre à la problématique formulée au départ et de confirmer nos hypothèses émises que nous avons énoncé comme suit :

- l'évaluation formative serait un facteur de l'amélioration des compétences écrites. Elle permettrait aux apprenants de 5<sup>ème</sup> AP en classe de FLE à découvrir et exploiter leurs compétences écrites.
- L'évaluation formative devrait être appliquée dans la production écrite des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire afin d'évaluer leur compétence écrite, extraire leurs erreurs et les remédier.
- L'enseignant appliquerait l'évaluation formative en production écrite à travers l'exploitation de la consigne et de la grille d'évaluation.

- L'évaluation formative développerait les compétences écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> AP en classe de FLE, si les enseignants exécutent les étapes de l'évaluation formative de manière correcte et méthodologique en activité de production écrite.

En outre, nous sommes arrivées d'une part à atteindre nos objectifs où nous avons confirmé l'impact de l'évaluation formative sur l'acquisition et le développement des compétences écrites chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire, leur efficacité dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE au cycle primaire et qu'il permet de comprendre les insuffisances, carences et lacunes caractérisant les écrits des apprenants et d'entrevoir des solutions. Et d'autre part à concevoir quelques propositions didactiques en vue de remédier aux lacunes constatées. En premier lieu, l'enseignant doit être appliqué le principe de :

-La répétition pour consolider les objectifs souhaités.

-L'indivisibilité du savoir.

-Fusionner les outils du langage dans la production écrite.

En second lieu, l'élévation du niveau de l'enseignement en général et des langues en particulier dans notre pays ne passe pas seulement par l'utilisation de programmes d'enseignement modernes, mais en donnant la priorité au processus d'élévation de la compétence professionnelle des enseignants qui permet de :

-Développer ses compétences professionnelles.

-Reconsidérer leurs pratiques quotidiennes de ce processus éducatif (la production écrite).

-Enrichir leurs expériences professionnelles et bénéficier de ceux qui ont une longue expérience dans le domaine à travers des différents ateliers.

Dans ce travail de recherche, nous avons rencontré quelques difficultés liées à le dispositif exceptionnel mis en place par le Ministère de l'éducation en raison de la situation sanitaire "Corona" comme :

- Réduire le temps.

-Réduire le programme, fusionner les leçons et supprimer certaines.

-Diviser chaque classe en deux groupes a conduit à la diminution du nombre de l'échantillon sur lequel l'expérimentation a été menée.

-La plupart des établissements d'enseignement n'acceptent pas de nous recevoir en raison de l'épidémie et du manque de temps.

Finalement, nous espérons que cette expérimentation sera répétée à l'avenir avec des conditions normales et que ce modeste travail ouvre prochainement des nouvelles perspectives de recherches surtout en ce qui concerne les modes d'application de l'évaluation formative ou les méthodes de pratique.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

### I. Ouvrages

1. ARRIVE.M et al .( 1986 ). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
2. BERGER. M-J.(2004). *Construire la réussite l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal: CHENELIERE.
3. BESSE. H et PORQUIER .R. ( 1991 ). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Dédier, collection L.A.L.
4. CUQ. J-P et GRUCA. I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
5. DUBOIS.A.(2004). *Mise en place d'une séance de remédiation*. Bourgogne : IUFM.
6. GALISON. N.( 1987 ). *Enseigner le français : Pour qui ? comment ?*. Paris : Hachette.
7. GISÈLE.K. (1993). *Des pratiques de l'écrit*. Paris: Hachette FLE.
8. Guide de remédiation pédagogique du FLE au cycle primaire (2013). En ligne : <https://en.calameo.com/read/000204499eb3a9d6e209b> (consulté le 23/02/2022).
9. HADJI. C. (1995). *L'évaluation du jeu, des intentions aux outils*. Paris: ESF.
10. HADJI.C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*. Paris: ESF.
11. LARRUY .M. ( 2003 ). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International.
12. LE BOTERF.G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
13. LE BOTERF.G. (1999). *L'ingénierie des compétences (2<sup>ème</sup> éd.)*. Paris: Éditions d'organisation.
14. LE Groupe spécialisé disciplinaire du français. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français*. Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-Fr-Pr-2016.pdf>(consulté le 26/01/2022).
15. MEIRIEU.Ph. (2017). *Apprendre, oui, mais comment ?*. Paris: ESF.
16. MEYER.J-P. ( 2007 ). *Evaluer, pourquoi ?comment ?*. Paris : Hachette.
17. MINDER. M.( 1999 ). *Didactique fonctionnelle. objectifs , stratégies , évaluation, ( 8<sup>ème</sup> édition )*. Paris : Deboeck.

18. Ministère de l'éducation nationale.(2009). *Programme de français, 5ème AP*. En ligne:<https://studylibfr.com/doc/7126459/programme-de-fran%C3%A7ais-%E2%80%935-ap> (consulté le 10/03/2022).
19. Ministère de l'éducation nationale. (2012). *Guide Pédagogique du Manuel de Français 5e AP*. Alger : Office National de Publication Scolaire.
20. Ministère de l'éducation nationale.(2019). *Français cinquième année primaire*. Alger : Office National de Publication Scolaire.
21. MOIRAND.S.(1997). *Situation d'Ecrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé International.
22. Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire. (2001). En ligne:[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formati on\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/prform2001.pdf) (consulté le 15/04/2022).
23. SCALLON.G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Presses de l'université Laval. En ligne : [https://books.google.dz/books?id=GEzj-XnH424C&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dz/books?id=GEzj-XnH424C&printsec=frontcover&hl=ar&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (consulté le 16/03/2022).
24. TAGLIANTE. C.( 2001 ). *La classe de langue*. Paris :Clé International.
25. TAGLIANTE.C. ( 1991 ). *L'évaluation*. Paris : Clé International.
26. TAVERNIER.R. ( 1993 ). *L'évaluation à l'école élémentaire*. Paris : Bordas.
27. VIGNER.G.(1982). *Ecrire, Eléments pour la pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International.
28. ZAKHARTCHOUK.J-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Cahiers pédagogiques.

## II. Dictionnaires

1. CUQ. J-P.(2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
2. DUBOIS.J.(2002). *Grand dictionnaire linguistique et science du langage*. Paris: Édition Larousse.
3. LAROUSSE.(1986) . *Petit Larousse*. Canada : Dictionnaire encyclopédie pour
4. ROBERT.J-P.(2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2<sup>ème</sup> édition). Paris: Ophrys.

### III. Articles

1. DEHON. A et DERBERTMASURE.A. (2008). Outils de remédiation immédiate : *Pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale*, hal-00598377,Rennes,France. En ligne : [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/598377/filename/Outils\\_de\\_remediation\\_immEDIATE.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/598377/filename/Outils_de_remediation_immEDIATE.pdf) (consulté le 14/02/2022).
2. DEMIRTAS.L.(2009) . De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, n° 2.
3. KHERBOUCHE.K.(2011). *Enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5<sup>e</sup> AP*. En ligne: [http://ecoledz.weebly.com/uploads/3/1/0/6/31060631/apprentissage\\_de\\_la\\_production\\_%C3%A9crite\\_en\\_5\\_ap.pdf](http://ecoledz.weebly.com/uploads/3/1/0/6/31060631/apprentissage_de_la_production_%C3%A9crite_en_5_ap.pdf) (consulté le 04/02/2022).
4. LEFRANÇOIS.P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 02.
5. LIMANE.A.(2021). L'évaluation Formative Facteur D'amélioration Des Compétences Rédactionnelles Chez Les Élèves De L'école Publique Annexe Groupe 1B de Bamiyanga cas de la classe du CM2. *International Multilingual Journal of Science and Technology*, vol. 6, Université de Ngaoundéré, Cameroun.
6. REUTER.Y.(1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, n° 61. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1989\\_num\\_61\\_1\\_1503](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_61_1_1503). (consulté le 05/04/2022).
7. VIVIER. J.(1992). De la compétence linguistique aux compétences langagières. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 05. En ligne :[https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1992\\_num\\_5\\_1\\_2046](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_5_1_2046). (consulté le 19/01/2022).

### IV. Thèses et mémoires

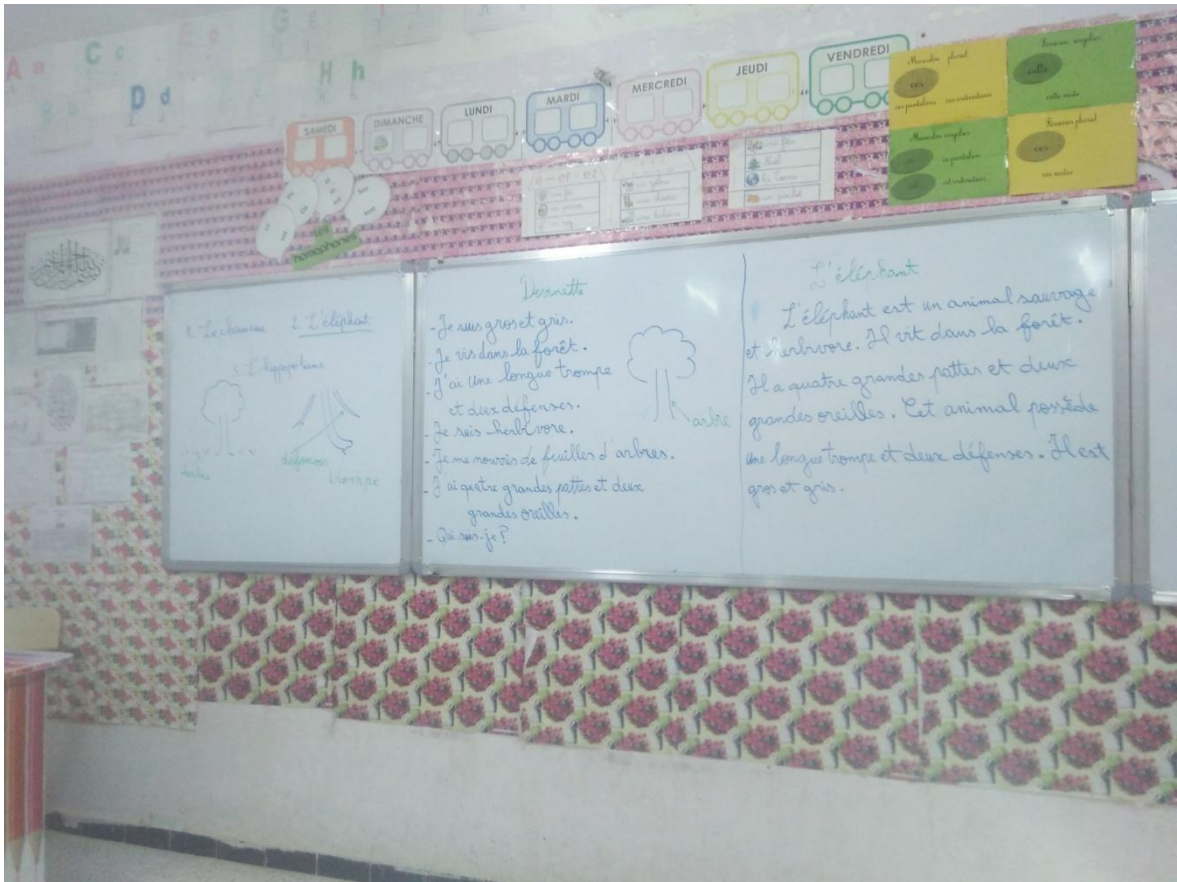
1. ADIB.Y.(2013). *Évaluation des acquis d'apprenants du FLE en module de Technique d'Expression Écrite et Oraie en 1<sup>ière</sup> année universitaire*. Thèse de doctorat. Université d'Oran.

2. AMARI. S et ANNOUZ. S. (2019/2020). *Les séances de remédiation pédagogique dans l'apprentissage du FLE : Cas du cycle primaire*. Mémoire de master. Université Mouloud MAMMERI, Tizi-Ouzou.
3. BEN AISSA.F. (2016/ 2017). L'impact de l'évaluation formative sur la compétence rédactionnelle en activité de production écrite dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE : *Cas d'étude les apprenants de la 2<sup>ème</sup> A.S Lettres et philosophie* . Mémoire de master . L'université Ahmed Draya , Adrar.
4. BEN BRAHIM.R. (2014/2015). *L'évaluation formative: un nouvel enjeu pour l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants de la première année secondaire: cas du lycée Ahmed Ben Brahim Ain-Zaatout*. Mémoire de master. Université Mohamed Khider, Biskra.
5. BOUCHEMAA.S. (2019). *Le processus de l'évaluation de la production écrite chez les étudiants du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'université Constantine 1: Cas des niveaux 3 et 4*. Thèse de doctorat. Université Frères Mentouri. Constantine 1.
6. BOUKALKOULE.I et RIHANI.A. (2020). *L'exploitation de l'erreur pour l'amélioration des productions écrites: cas des élèves de la 5<sup>ème</sup> année primaire*. Mémoire de master. Université de 08 Mai 1945, Guelma.

## V. Sitographie

1. ELHILLALI. A. *L'approche par compétences dans l'enseignement de l'informatique*. En ligne : <https://slideplayer.fr/slide/468284/> (consulté le 02/02/2022).
2. MILOUDI. M. *Comment aider les apprenants en difficulté? Du repérage de difficultés à la mise en place de remédiation*.  
En ligne : <https://slideplayer.fr/slide/2662592/> (consulté le 16/02/2022).

# Annexes



Nom : Fatima  
Prénom : Zaouirat P.2  
Consigne : 5-B-1

Rédige un paragraphe de 4 à 5 phrases pour décrire la gazelle.

N'oublie pas de :

- Écrire les verbes au présent de l'indicatif.
- Utiliser la 3<sup>ème</sup> personne du singulier[Elle].
- Employer les majuscules et la ponctuation.

2,25  
4

Aide -toi de la boîte à outils suivante :

L'animal	Les noms	Les verbes	Les adjectifs
La gazelle	Un animal	Être	Sauvage
	Les pattes	Avoir	Quatre
	Les cornes	Se nourrir	Fines
	D'herbes	Vivre	Deux
	Le désert		Noires

### La gazelle

La gazelle est un animal sauvage. Il se nourrit  
d'herbes. Il vit dans le désert. C'est un animal  
à deux cornes et quatre pattes fines.  
C'est un animal noir.

La gazelle

la gazelle est un animal sauvage.

Elle est quatre pattes fines Elle est noires Elle se nourrir d'herbes.

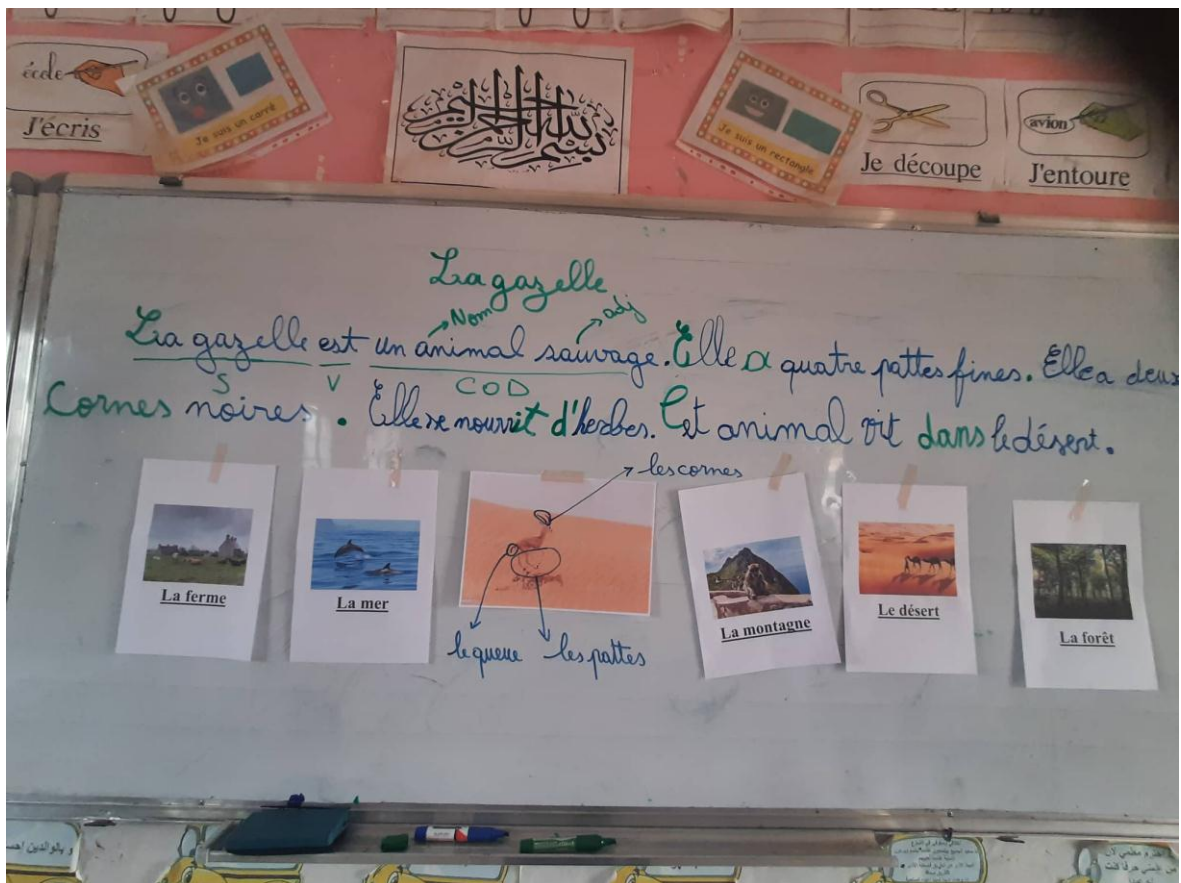
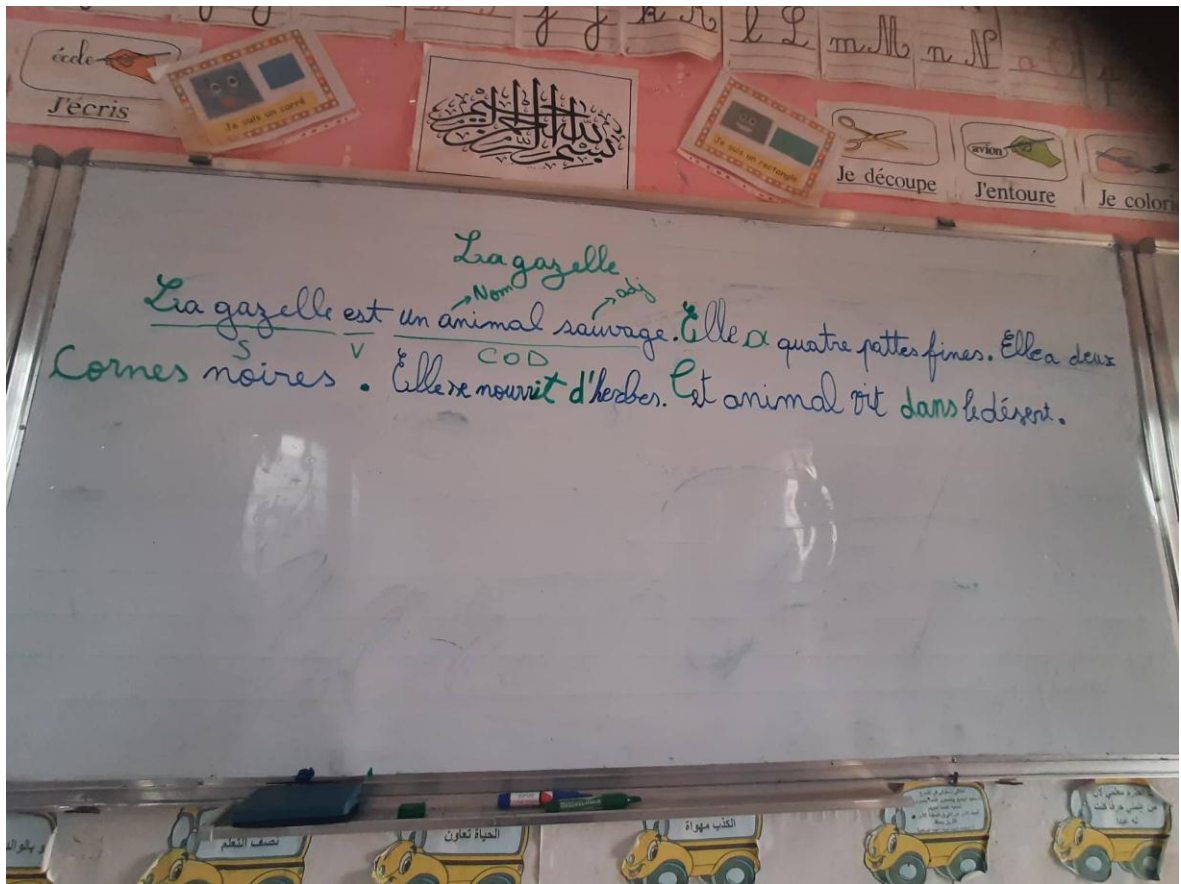
elle avoir est fines le désert

Cet animal vit le désert.

La gazelle

La gazelle est un animal sauvage. Elle a  
cornes noires. Elle se nourrit d'herbes.

elle avoir est fines le désert  
 S V V adj N  
 Cet animal vit le désert







Nom : Zaourrit.....

Prénom : Fatima.....

Consigne :

Rédige un paragraphe de 4 à 5 phrases pour décrire le lion.

N'oublie pas de :

-Écrire les verbes au présent de l'indicatif.

-Utiliser la 3<sup>ème</sup> personne du singulier [Il].

-Employer les majuscules et la ponctuation.

Aide -toi de la boîte à outils suivante :

L'animal	Les noms	Les verbes	Les adjectifs
Le lion	Cet animal	Être Avoir Se nourrir Vivre	Sauvage
	Les pattes		Quatre
	<u>Une crinière</u>		Belle
	La viande		Marron
	La forêt		Grandes
	Son pelage		Mammifère

3,75  
4

Le lion.....

Le lion est un animal sauvage.  
Il se nourrit la viande. Il a une crinière  
bel et les pattes marron et son pelage  
marron. Cet animal vit dans la forêt.

## Résumé

En didactique des langues étrangères, et précisément en FLE, il existe trois manières pour évaluer les apprenants : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans cette étude, nous nous sommes intéressées à l'apport de l'évaluation formative dans l'amélioration des compétences écrites chez les apprenants de la cinquième année primaire de l'école NECIRA EL-Hachemi de la wilaya d'EL-Oued.

Dans ce travail, nous nous sommes interrogées si l'évaluation formative améliore réellement les compétences écrites ou non. Par conséquent, le but principale de notre travail est de mettre l'accent sur l'impact de l'évaluation formative sur l'acquisition et le développement des compétences écrites chez apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire. Pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté l'expérimentation comme outil directe d'investigation. Nous avons travaillé avec seize apprenants et nous avons pris ses copies de production écrite comme objet d'analyse.

**Mots clés:** didactique de l'écrit ; évaluation formative; compétence écrite; production écrite ; remédiation.

## ABSTRACT

At didactic foreign languages , and precisely in FFL, there are three ways to evaluate learners: the diagnostic evaluation, formative evaluation and summative evaluation. In this study, we are interested in the contribution of the formative evaluation in the improvement of the writing competencies among the learners of the fifth year of primary school of the NECIRA EL-Hachemi school in El-Oued city.

In this work, we questioned if the formative evaluation actually improves writing competencies or not. So, the principal purpose of our work is to focus on the impact of formative evaluation on the acquisition and development of writing competencies in learners of 5th grade primary. In order to achieve our objectives, we have adopted the experimentation as a direct tool for investigation. We worked together with sixteen learners and we took their copies of written production as object for analysis.

**Keywords:** didactics of writing; formative evaluation; writing competence; written production ; remediation.

## ملخص

في تدريس اللغات الأجنبية ، وتحديداً في FLE ، هناك ثلاث طرق لتقييم المتعلمين: التقييم التشخيصي والتقييم التكويني والتقييم التحصيلي. في هذه الدراسة كنا مهتمين بمساهمة التقييم التكويني في تحسين الكفاءات الكتابية بين متعلمي السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية نصيرة الهاشمي بولاية الوادي .

في هذا العمل ، تساءلنا عما إذا كان التقييم التكويني يحسن بالفعل الكفاءات الكتابية أم لا. لذلك فإن الغرض الأساسي لعملنا هو التركيز على تأثير التقييم التكويني على اكتساب وتطوير المهارات الكتابية لدى متعلمي الصف الخامس الابتدائي. لتحقيق أهدافنا، اعتمدنا التجريب كأداة مباشرة للتحقيق. لقد عملنا مع ستة عشر متعلماً و أخذنا نسخهم من الإنتاج الكتابي كموضوع للتحليل.

**كلمات مفتاحية :** تعليم الكتابة ؛ تقييم تكويني ؛ كفاءة كتابية؛ إنتاج كتابي؛ معالجة.