

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française.

Option : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

Les pratiques évaluatives en classe de FLE : que reflètent les appréciations des enseignants portées sur les productions écrites ? Cas des élèves de 5^{ème} année primaire « école Reffas Kada » wilaya de Saida

Réalisé et présenté par :

Alem Narimene

Sous la direction de :

Dr. Aouchiche Ait Yala Ouardia

Devant le jury composé de :

M. Hadbi Anissa

Présidente

M. Boukri Souhila

Examinatrice

M. Aouchiche Ait Yala Ouadia

Directrice de recherche

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Un mémoire, aussi nominatif ne peut être le fruit d'une seule personne mais c'est le labeur d'une mure réflexion collective.

D'emblée, je remercie ALLAH le tout puissant qui avec son pouvoir m'a donné le courage, l'enthousiasme, la volonté et la force pour achever ce travail.

Par la suite, je tiens à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à mon encadrante, Mme Aouchiche, pour son appui, son aide, sa motivation, son honnêteté, sa crédibilité, et sa disponibilité ainsi sa patience et sa valable orientation.

Je voudrais profiter de cette occasion pour remercier tous les professeurs de département des lettres et langue université Dr. Moulay Taher wilaya de Saida pour leurs efforts fournis durant mon parcours universitaire à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Toute ma reconnaissance est partagée à toute personne qui m'a aidé à finir ce travail de recherche, de loin ou de près.

Dédicace

Je dédie ce mémoire à deux personnes chères qui représentent tout mon monde et qui illuminent ma vie, Mes parents, quoi que je fasse ou je dise je ne saurai jamais vous remercier pour votre présence totale ainsi votre amour éternel qui m'as fait une personne confidente, résiliente et chanceuse de vous honorer avec ce modeste travail.

A mon cher ami, mon accompagnant et ma source de confiance et de motivation Le professeur Senouci Hamza.

A mon frère et mon soutien Rédha, mes jolies, meilleures sœurs au monde : Chahinez, Nina, Amira, mes deux nièces avec ses petits cœurs à la traine : Mirale Yasmine et Inssaf Meyssoune.

A ma famille maternelle qui m'a donné l'amour et la tendresse la famille Khatir en générale et plus particulièrement mon oncle Khatir Mokhtar, mon deuxième père et la personne à qui je compte beaucoup dans ma vie et qui est toujours disponible pour moi que dieu le bénisse Ya Rab.

Ainsi ma famille paternelle ma source de force et de motivation qui me pousse toujours vers le haut, à ma grand-mère qui préside ma petite famille Alem, je suis cette femme grâce à ses douaa que dieu te guérit le plus vite possible, mes adorables tantes et leurs petites familles Laribi et Khelfallah.

A des personnes qui ont partagé mes moments de bonheur, de tristesse, mes copines d'amour :Dr charef Wahiba, Khodja Manel, Meziane Ilhem, soundous, Ines, Fatima El Zohra, Asmae

Table des matières

- Remerciements.
- Dédicaces.
- Table des matières.

I.	Introduction générale.....	page 12
1.	Partie théorique	page 15
1.1.1.	Chapitre 01 : l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans la classe de 5 ^{ème} année primaire.....	page 17
1.1.2.	les différentes méthodes de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5 ^{ème} année primaire.....	Page 19
1.1.3.	Les compétences et les objectifs d'apprentissage de la production écrite	Page 21
1.1.4.	Le déroulement d'une séance de production écrite en classe de 5 ^{ème} année primaire.....	Page 23
1.2.	Chapitre02 : l'évaluation de la production écrite.....	Page 40
1.2.1.	L'évaluation.....	Page 41
1.2.2.	Les étapes de la démarche évaluative	Page 45
1.2.3.	Les fonctions l'évaluation.....	Page 46
1.2.4.	Les différents types de de l'évaluation.....	Page 46
1.2.5.	Commentaire/annotation.....	Page 56
1.2.5.1.	Définition.....	Page 70
1.2.5.2.	Les types de commentaire/annotation.....	Page 72
1.3.	Conclusion partielle	Page 73
II.	Partie pratique	Page 74

1. Présentation du public et du corpus.....	Page 74
1.1. Le public.....	Page 74
1.2. Le corpus.....	Page 74
2. Avis des trois enseignants sur leurs pratiques évaluatives.....	Page 74
3. Description et analyse des données.....	Page 77
3.1. Classification des commentaires.....	Page 78
4. La synthèse.....	Page 104
III. conclusion générale.....	Page 106
IV. Références bibliographiques.....	Page 108
Annexes.....	Page 111

Liste des tableaux et des figures

Les tableaux

- Tableau 01 : les compétences et le but de l'enseignement/apprentissage de la production écrite chez les élèves de 5^{ème} Ap.
- Tableau02 : les types de commentaires écrits selon Halté (1984) et Le-Boeuf (1999).
- Tableau 03 : les types des commentaires utilisés par les enseignants selon Roberge.
- Tableau 04 : les types d'annotations recueillies dans notre enquête.
- Tableau 05 : la boîte à outils.
- Tableau 06 : une grille d'évaluation proposée par le guide pédagogique de la langue française.
- Tableau 07 : tableau nature des commentaires dans les copies des élèves de 5^{ème} AP.
- Tableau 08 : le pourcentage des commentaires verdictifs positifs et négatifs les plus utilisés par les deux enseignants.

Les figures

- Figure01 : les résultats sous forme de graphique représente la fréquence des commentaires formulés par les enseignants.
- Figure 02 : réseau national.
- Figure 03 : exemple de commentaire verdictif. Enseignant 1.
- Figure 04 : exemple de commentaire verdictif. Enseignant 2.
- Figure 05 : exemple de commentaire expliquant l'écart de la consigne. Enseignant 1.
- Figure 06 : exemple de commentaire justifiant la note. Enseignant2.

- Figure 07 : exemple de commentaire négatif. Enseignant 1.
- Figure 08 : exemple de commentaire positif. Enseignant 1.
- Figure 09 : exemple de commentaire positif. Enseignant 2.
- Figure 10 : exemple de commentaire injonctif. Enseignant 1.
- Figure 11 : exemple de commentaire injonctif. Enseignant 2.
- Figure 12 : exemple de commentaire explicatif. Enseignant 1.
- Figure 13 : exemple de commentaire réflexif (interrogatif). Enseignant 2.
- Figure 14 : exemple de commentaire agressif (jugement de valeur). Enseignant 2.
- Figure 15 : exemple de commentaire illisible. Enseignant 1.
- Figure 16 : exemple de commentaire vague. Enseignant 1.
- Figure 17 : exemple de commentaire vague. Enseignant 2.
- Figure 18 : exemple d'absence de commentaire. Enseignant 1.

Résumé

Notre mémoire est intitulé « pratique évaluative en classe de FLE : que reflètent les appréciations portées sur les productions écrites des élèves de 5^{ème} AP ». Cet intitulé indique la portée et l'intention de notre recherche. Cette intention, nous a conduits à s'interroger sur l'importance de la pratique évaluative traduite à travers les appréciations attribuées par les enseignants aux productions écrites des élèves de 5^{ème} AP.

Par une réflexion sur les besoins, nous avons jugé utile de convoquer dans la premier chapitre qui s'est divisée en deux parties, la première partie récapitule tous les concepts d'évaluation et de production écrite avec toutes les notions qui leurs sont liées, ainsi, la deuxième partie qui s'est consacrée aux appréciations globalement et les appréciations des productions écrites.

L'exploitation de ces fondements théoriques à travers une démarche éclectique, nous a permis de soumettre notre corpus dans le 2ème chapitre à un esprit d'analyse et des critiques. Ce fait s'est résumé en une perpétuelle mise en doute qui nous a conduits à infirmer la première hypothèse et confirmer la seconde. Cette mise en doute, nous a amené à mesurer la fiabilité aussi bien des réponses des enseignants que l'évaluation des copies des élèves.

Enfin, nous sommes arrivées à déceler que malgré la variété des procédés, l'invariant est que tous les enseignants sont animés du souci de rendre leurs élèves plus performants en production écrite. En contrepartie, pour que les élèves soient traités équitablement nous suggérons les mettre dans les mêmes conditions et les soumettre aux mêmes contraintes d'apprentissage.

ملخص

عنوان أطروحتنا "الممارسة التقييمية في قسم اللغة الفرنسية: ما الذي تعكسه تقييمات المنتجات المكتوبة لطلاب قسم السنة الخامسة ابتدائي". يشير هذا العنوان إلى نطاق بحثنا والغرض منه. قادتنا هذه النية إلى التساؤل عن أهمية الممارسة التقييمية المترجمة من خلال التقييمات المنسوبة من قبل المعلمين إلى المنتجات المكتوبة لتلاميذ قسم السنة الخامسة ابتدائي.

من خلال التأمل في الاحتياجات ، رأينا أنه من المفيد أن نجتمع في الفصل الأول الذي ينقسم إلى جزأين ، الجزء الأول يلخص جميع مفاهيم التقييم والإنتاج الكتابي مع جميع المفاهيم التي تتعلق بها ، وكذلك ، الجزء الثاني الذي خصص للتقييم العام وتقدير الإنتاجات المكتوبة.

إن استغلال هذه الأسس النظرية من خلال نهج انتقائي سمح لنا بإخضاع مجموعتنا في الفصل الثاني لروح التحليل والنقد. تم تلخيص هذه الحقيقة في استجواب دائم أدى بنا إلى إبطال الفرضية الأولى وتأكيد الثانية. قادنا هذا السؤال إلى قياس مصداقية إجابات المعلمين وتقييم نسخ التلاميذ.

أخيرًا ، تمكنا من اكتشاف أنه على الرغم من تنوع العمليات ، فإن الثابت هو أن جميع المعلمين مدفوعون بالاهتمام بجعل طلابهم أكثر كفاءة في الإنتاج الكتابي. في المقابل ، لكي تتم معاملة الطلاب بإنصاف ، نقترح وضعهم في نفس الظروف وإخضاعهم لنفس قيود التعلم.

Abstract

Our dissertation is entitled "evaluative practice in FLE class: what do the assessments of the written productions of 5th AP students reflect". This title indicates the scope and intent of our research. This intention led us to question the importance of the evaluative practice translated through the assessments attributed by the teachers to the written productions of the students of 5th AP.

By a reflection on the needs, we judged useful to convene in the first chapter which is divided into two parts, the first part summarizes all the concepts of evaluation and written production with all the notions which are related to them, as well as , the second part which was devoted to the overall appreciations and the appreciations of the written productions.

The exploitation of these theoretical foundations through an eclectic approach, allowed us to submit our corpus in the 2nd chapter to a spirit of analysis and criticism. This fact was summed up in a perpetual questioning which led us to invalidate the first hypothesis and confirm the second. This questioning led us to measure the reliability of both the teachers' answers and the evaluation of the students' copies.

Finally, we managed to detect that despite the variety of processes, the invariant is that all teachers are driven by the concern to make their students more efficient in written production. In return, so that students are treated fairly, we suggest putting them in the same conditions and subjecting them to the same learning constraints.

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement / apprentissage du FLE au primaire a pour but de développer chez les apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. Apprendre une langue étrangère ne se limite pas à l'oral, il est important de s'intéresser aussi à l'écrit. Ce dernier n'est pas une simple activité, mais une activité complexe qui fait appel aux différentes compétences et stratégies.

L'enseignement de la langue française en Algérie ne se limite pas à l'obtention et l'acquisition des savoirs linguistiques mais pour un but communicationnel. Elle est enseignée à partir de la 3ème année primaire où le rôle primordial de l'enseignant consiste essentiellement à amener l'élève à comprendre et s'exprimer à l'oral et à l'écrit tout en se basant sur l'ensemble des théories et des pratiques de l'enseignement/apprentissage.

En effet, l'écriture est l'un des comportements les plus difficiles pour les apprenants, et elle nécessite la mise en place de plusieurs paramètres. Et pour pouvoir s'exprimer par écrit, il faut connaître différentes langues, grammaire et syntaxe, en tenant compte de la structure correcte des phrases et de la cohérence du texte. C'est pourquoi la réalisation d'un travail écrit est une tâche complexe pour l'apprenant. Par conséquent, l'expression écrite est un acte significatif qui guide l'élève à former et à exprimer ses pensées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations et à communiquer avec les autres. Cette forme de communication nécessite des compétences et une stratégie à mettre en œuvre. Un apprenant devra développer sa maîtrise au cours de ses années scolaires. Cette activité est souvent présentée comme une situation problématique en FLE car elle expose l'apprenant à des problématiques bien différentes des locuteurs natifs.

Dans une classe de langue la production écrite est considérée comme une activité fondamentale dans l'enseignement/apprentissage, où l'apprentissage de la production écrite passe par l'apprentissage de la graphie, de l'orthographe, puis de différentes opérations langagières, pour pouvoir écrire un texte correct.

Cela signifie que le travail écrit consiste à exprimer correctement des idées tout en respectant les différentes normes et règles d'une langue particulière.

L'importance de L'évaluation de la production écrite joue un rôle décisif dans l'amélioration du niveau d'écriture élève. Souvent lors de l'évaluation d'un travail écrit,

Introduction générale

l'enseignant associe à la copie corrigée les différentes mentions et symboles qui déterminent sa pratique d'évaluation.

Ils pointent des erreurs d'étiquetage à différents niveaux (langue, texte, discours). Dans ce travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de l'écriture, nous nous intéressons aux évaluations par les enseignants des travaux écrits des élèves.

Notre objectif est donc triple, du général au particulier, nous essayerons d'aborder et de cerner tout concept lié à des sujets primordiaux dans une classe de FLEe au primaire qui sont l'enseignement/apprentissage de la production écrite, ainsi son évaluation et ses appréciations, et enfin de les appuyer par une enquête descriptive pour bien mener notre travail au terrain.

Pour mener à bien notre travail de recherche nous posons les questions suivantes :

- Quelles sont les différentes appréciations portées par les enseignants sur les productions écrites des élèves ?

- quels effets produisent les appréciations formulées par les enseignants sur les apprenants ?

Pour soutenir notre travail de recherche nous formulons les hypothèses de recherches suivantes :

- les enseignants accorderaient peu d'importance à l'appréciation qui pourrait guider le travail créatif des élèves

- les enseignants rencontreraient diverses difficultés dans l'évaluation de la production écrite, il est donc difficile de former une évaluation précise qui pourrait permettre aux élèves de réaliser leurs propres difficultés et de les surmonter.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses citées ci-dessus et répondre à notre problématique, nous comptons de faire une enquête descriptive qui nous mène à réaliser une fiabilité des résultats sur le terrain.

Notre mémoire de recherche s'articulera autour de deux parties : une partie théorique, qui sera constituée de deux chapitres, le premier est consacré à l'enseignement/apprentissage de la production écrite

Introduction générale

Et le deuxième est destiné à l'évaluation de la production écrite et ses appréciations. Ainsi, la deuxième partie est pratique, elle porte principalement sur les appréciations des enseignants.

Partie 01 : théorique

Chapitre 1

***Enseignement / Apprentissage
de de la production écrite en 5^{ème}
AP.***

Nous avons souhaité commencer cette partie en parlant de deux sujet très important, à savoir l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en classe de FLE de 5^{ème} AP et l'évaluation.

Comme nous le savons, le statut de l'écrit a beaucoup évolué lors des dernières réformes élaborées par le ministère. Dans cette perspective, nous avons jugé indispensable de parler de l'enseignement de la production de l'écrit au primaire et son évolution.

I. L'enseignement de la production écrite

L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. La découverte de l'écriture et des possibilités d'entrer en communication avec les autres par l'écrit fait partie des objectifs prioritaires de l'école élémentaire. Le savoir-écrire et ses composantes se développent progressivement à tous les niveaux de l'école obligatoire, c'est un constituant de la réussite scolaire de tous les élèves, ne serait-ce que par le rôle important qu'il joue pour leur socialisation. Apprendre à produire une diversité de textes, dans le respect des conventions de la langue et de la communication, est une condition d'intégration à la vie sociale et professionnelle.

En Algérie Au cycle de l'enseignement primaire, l'apprentissage de la production écrite est introduit dès la première année (3^{ème} AP). Cet apprentissage se fait à travers des exercices allant de la copie de mots à la production de brefs paragraphes.

En 5^{ème} année primaire, une pédagogie de l'écrit est mise en place. Cette dernière repose sur une démarche cohérente, et comme l'écrit est une activité mentale qui demeure complexe, l'apprenant doit chercher des informations, les planifier, les organiser, les utiliser dans la mesure de produire un écrit plus au moins correcte.

A l'école primaire, la production écrite regroupe l'ensemble des exercices où l'élève est invité à s'exprimer par écrit. Les termes expression écrite et rédaction semblent désigner la même réalité pédagogique.

Cependant, elle est de portée plus générale, englobe toutes les formes de production écrite tandis que la rédaction apparaît comme un exercice spécial conçu selon un certain ordre et obéissant à certaines règles de style.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

La 5^{ème} AP, est une année charnière : elle clôture le cycle primaire. Au cours de laquelle la production écrite est abordée sous l'angle de situation d'intégration où l'apprenant est appelé à réinvestir et mobiliser convenablement ses savoirs (des lettres, des mots, des phrases...) ; ses savoir – faire (conjuguer des verbes, accorder, mettre au féminin, au pluriel....) et ses savoir-être (exercer sa vigilance orthographique) afin de résoudre un problème. La préparation à la production écrite se fait au cours de toutes les activités de la séquence.

Pour ce qui est de la production écrite, on propose à l'élève de produire des énoncés ou de courts textes répondant à l'objectif de la séquence. Ces activités proposées permettent l'étude systématique et progressive des règles régissant chaque type d'écrit. Elles doivent être en rapport avec les thèmes prévus, les objectifs fonctionnels et les diverses activités de l'unité. Leur mise en œuvre doit favoriser la réflexion, l'analyse, la synthèse, l'entraînement et la production. Les documents servant de supports aux activités de la production de l'écrit doivent être diversifiés, en rapport avec les thèmes des unités didactiques et aussi proches que possible des centres d'intérêts des apprenants.

Le programme de français de 5^{ème} année primaire présente la production écrite comme la suite : « la deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème. Elle a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite. Celle-ci doit se situer dans la suite de la compréhension de l'écrit ». Donc la production écrite est l'étape primordiale où l'élève doit réinvestir les acquis déjà vus durant la réalisation de l'unité didactique, il doit produire un petit paragraphe de 04 à 05 lignes à partir du sujet proposé qui répond au thème de l'unité d'enseignement, cette étape représente le point de jonction des étapes précédentes qui représentent essentiellement une sorte de préparation à l'écrit.

2. Les différentes méthodes d'enseignement / apprentissage de l'écrit en 5^{ème} AP

Afin de décrire et comprendre la place qu'occupe l'écrit dans le champ de la didactique, nous faisons un bref aperçu de certaines méthodologies.

2.1 La méthodologie traditionnelle (absence de projet)

La méthodologie traditionnelle, également connue sous le nom de méthodologie de la grammaire de la traduction, est utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes telles que le grec et le latin.

L'objectif principal de cette approche est de lire, comprendre et traduire des textes littéraires d'une langue étrangère vers leur langue maternelle (thème/version), les apprenants appliquant les règles grammaticales apprises à partir de celles-ci.

Explicitement dans leur langue maternelle "Les activités écrites proposées dans les cours de langue sont encore relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions"

Il ne permet pas l'enseignement de l'expression écrite vraie, cependant, il Privilégie le mot écrit et mettez le mot parlé en arrière-plan.¹

2.2 La méthodologie directe (pédagogie du projet)

Elle est considérée par Puren comme la première méthodologie concrète de l'enseignement moderne des langues étrangères il met l'accent sur l'apprentissage de l'expression orale et de la prononciation, "Les compétences de lecture et d'écriture sont développées après l'apprentissage de la langue parlée."²

Parce qu'il prend en compte les motivations de l'apprenant, il utilise des méthodes adaptées aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'apprenant, utilise une progression du simple au complexe, il est basé sur l'enseignement de la pratique orale en langue étrangère, évite l'utilisation de Langue maternelle et met l'accent sur la

¹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. 1999. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, p.4-5

² Puren, Christian. 1988. Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. Paris, Clé International.P.119.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

maîtrise de la langue comme outil de communication : elle met l'accent sur l'apprentissage de la langue afin de communiquer.

Avec l'avènement de la pédagogie du projet, les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet comme cadre intégrateur se donne pour objectif terminal d'intégration l'élaboration d'une production matérielle.

Dans l'ancien comme dans le nouveau système, la production écrite occupe une place de choix : elle est considérée comme l'aboutissement et le couronnement de toutes les activités de langue qui constituent une unité didactique ou une séquence d'un projet :

- Une activité de synthèse

C'est l'exercice le plus difficile. La production écrite exige la mobilisation de toutes les compétences et de toutes les capacités communicatives (des idées, des stratégies...etc.) et linguistiques (des notions, des normes...etc.). La production écrite (l'expression écrite) se prépare dès le début du projet : les différentes activités de langue (oral, lecture, apprentissages linguistiques, écriture) prennent en charge, à différents niveaux, cette préparation.

Pour mieux comprendre ce que nous venons de citer, nous allons décrire concrètement une séance de production écrite en classe.

- Une séance d'apprentissage

La séance d'expression écrite était considérée comme un simple test d'évaluation : un travail individuel sanctionné par une note chiffrée et une appréciation / observation comme si les élèves savaient déjà écrire (composer un énoncé).

Il s'agit d'une séance d'apprentissage, comme les autres activités de langue d'une séquence d'un projet où l'on apprendrait à l'enfant à écrire, à se corriger puis à réécrire (un apprentissage évolutif de l'acte d'écrire, un développement progressif de la capacité d'écrire). Il faut inculquer à l'enfant ce savoir-faire indispensable.

1. COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

L'enseignement du français au primaire a pour objectif l'installation des compétences de communication à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, son but principal est de doter les apprenants à une compétence à l'écrit et de les amener à maîtriser une compétence de la communication écrite, donc à faire l'exercice de l'écriture, nous allons citer quelques compétences qui démontrent le but de la production chez l'apprenant.

COMPE- TENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
Maîtriser la correspondance phonie/graphie.	-Faire correspondre à un phonème donné le ou les graphèmes correspondants. - Utiliser les signes de ponctuation à bon escient. -Respecter les marques orthographiques dans la phrase.
Produire un texte en fonction d'une situation de communication.	- Respecter une consigne d'écriture. - Organiser les informations pour assurer la cohérence de son texte. - Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème. - Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire.
Présenter un écrit en fonction de la situation de communication.	- Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire. - Utiliser les ressources typographiques (gros- seur des caractères, surlignage, majuscule). - Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de la production écrite en 5^{ème} AP

Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son écrit.	Utiliser ses brouillons pour améliorer son texte. - Réécrire en fonction des observations de l'enseignant. - Exercer sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords...). -Améliorer son texte à partir d'une grille de réécriture et de relecture. - Faire la révision d'un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée.
---	---

Tableau (01) les compétences et les buts de l'enseignement/apprentissage de la production écrite chez les élèves.

- Au primaire, la langue est abordée de manière explicite afin d'outiller l'apprenant de ressources linguistiques dont il a besoin dans les différentes situations de communication
- L'enseignement de la compréhension écrite dans la classe de français langue étrangère a pour objectif d'amener l'apprenant à extraire le sens d'un texte écrit et de répondre à des questions de compréhension après une lecture sélective
- L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire installer chez les apprenants des compétences en communication écrite et orale.
- Ay cycle de l'enseignement primaire, l'objectif principal assigné aux activités de production de l'écrit est d'amener progressivement les apprenants à développer la capacité d'écrire des textes cohérents qui répondent à diverses intentions pour interagir avec les autres, informer, raconter, décrire, exprimer ses sentiments, inciter à l'action, exprimer son point de vue...etc. et ce en employant un vocabulaire approprié et en respectant les règles de la syntaxe et de l'orthographe.
- En ces trois années de l'enseignement primaire, les activités de production de l'écrit ont pour objectif d'entraîner l'apprenant à produire des énoncés écrits en lien avec les types de textes visés, en le mettant en situation de communication écrite.

- l'écriture donne la possibilité d'échanges différés avec les autres.
- Communication, expression et connaissance : Forme de communication qui permet diverses modalités d'action sociale, l'écriture donne la possibilité d'échanges différés avec les autres.

2. Le déroulement d'une séance de production écrite en classe de 5^{ème} AP

En Algérie, la production écrite en réalité représente un résultat d'un enchaînement de plusieurs activités cohérentes et complémentaires entre elles pour que l'élève réussisse sa rédaction de la production écrite.

La séance de la production écrite commence au début du projet pédagogique tout en passant par des activités pédagogiques qui sont au service de l'écrit.

Pour bien réaliser une production écrite, il y a deux temps complémentaires, qui sont présentés comme suit :

2.1 L'avant l'écrit

2.1.1 La compréhension de l'oral

La compréhension orale est une des étapes les plus fondamentales de la communication et dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Elle est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement.³

Elle est habituellement un exercice qui consiste à l'écoute d'un enregistrement quelconque dans le but de répondre à des questions ou encore d'échanger sur le sujet abordé. La compréhension orale a pour but de vérifier ton écoute et, du même fait, ta compréhension.

Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot.

L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos apprenants à devenir surs d'eux, plus autonomes progressivement.

³ Jean Michel Ducrot. 2005. L'Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches.page6.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

Avant de commencer la séance de l'oral, il faut suivre ces conseils :

- Tous les critères qui vont suivre déterminent la qualité pédagogique d'un bon document sonore.
- Il ne faut pas négliger : la qualité du son, la présence de bruits en arrière fond, la durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction de niveau des apprenants), le débit des locuteurs (qui doit être naturel).
- Choisir un support court, audible et facile pour la compréhension de l'élève.
- Elaborer des questions du moins complexe au plus complexe.

Ce sont effectivement des critères à prendre en compte quand on décide de créer ses propres corpus et de les enregistrer.

Durant le déroulement de la séance de la compréhension de l'oral, on élabore trois étapes essentielles :

- La pré-écoute

Elle est la préparation à l'écoute. Il ne s'agit pas encore, mais de donner des activités aux élèves pour les préparer au sujets et au vocabulaire de ce qu'ils vont écouter.

Cette étape va préparer à la compréhension du message c'est « l'éveil de la curiosité et la motivation de l'élève ».

Ce sont des activités d'anticipation à partir des images, d'un mot, d'un objet, un bruit ; qui auront un rapport au contenu du document sonore.

L'élève n'a pas encore accès au document sonore ni aux questions, c'est le moment d'effectuer des hypothèses.

- La première écoute (compréhension globale)

Après la première écoute, les élèves répondent à des questions grâce à ce qu'ils ont entendu.

Vous pouvez leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type : qui parle ? Combien de

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

personnes parlent ? ce sont des femmes, des hommes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Des questions générales sur le contenu du document.

- Deuxième écoute (compréhension détaillée)

Lors de la deuxième écoute, on peut leur demander de prendre des notes et de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours.

C'est l'étape de la compréhension en détail ou l'élève doit répéter certaines informations importantes. On propose des items comme : QCM (questions à choix multiples), vrai ou faux, tableau à compléter, exercices de classement, questions ouvertes.

- La troisième écoute (compréhension approfondie)

Elle permet d'approfondir la compréhension et de travailler sur la totalité du support. Aussi elle permet aux élèves de découvrir et de se familiariser avec le document.

Remarques

- L'enseignant doit poser des questions courtes et précises dans l'intérêt de la compréhension rapide et donner des réponses sans ambiguïté.

Au cas où la réponse d'un élève serait fausse, le maître fait réécouter la partie concernant cette réponse pour que l'élève se corrige lui-même ou soit corrigé par les autres.

L'enseignant doit varier les types de questions afin de ne pas ennuyer sa classe.

On peut faire des écoutes sélectives qui consistent à chercher uniquement certaines informations dans le texte. En la faisant, l'élève sait exactement ce qu'il cherche. Elle apprend à n'écouter que le (es) passage (s) qui est (sont) nécessaires à la réalisation d'une tâche.

- La post-écoute : (expression libre)

Elle donne aux élèves l'occasion de partager oralement leurs impressions sur une question d'ordre général en rapport avec le document écouté ou sur un point faisant appel à leur réflexion sur le vécu quotidien.

Le déroulement d'une activité de compréhension orale

La première écoute ————— permet aux élèves de découvrir et de se familiariser avec le document.

La deuxième écoute ————— vise à la compréhension globale. L'enseignant pose des questions d'ordre général pour définir le cadre de la situation de communication.

La troisième écoute ————— vise à répondre à des questions plus précises.

La quatrième écoute ————— permet d'approfondir la compréhension et de travailler sur la totalité du texte.

Lors de mes observations d'une séance de la compréhension de l'oral dans une classe de 5^{ème} AP, du projet 04 intitulé « Protégeons la nature » dans le manuel scolaire page 80, qui a pour objectif de repérer le thème général et comprendre un message oral en réception ou l'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen.

Au début Il a utilisé comme support de visionnage un matériel audio-visuel et des illustrations pour que les élèves comprennent le thème abordé.

Il demande aux élèves d'observer l'illustration et de répondre aux consignes lors de :

Avant l'écoute :

- Que voyez-vous en image ?
- Ou sont-ils ?

La première écoute : il donne une consigne aux élèves :

- Qui sont les personnages ?
- Que font-ils ?

La deuxième écoute : la consigne posée était :

- Quel temps fait-il ?
- Que jette Narimene par terre ?

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

- Pourquoi ne doit-elle pas faire cela ?
- La troisième écoute : il a posé ces questions aux élèves :
 - Pourquoi la terre est-elle en danger ?
 - Comment protéger la terre ?

Et durant chaque écoute il fait écouter l'enregistrement ou lire le dialogue avec un ton naturel et il accepte toutes les réponses.

En outre, en moment d'application, c'est l'étape après l'écoute, l'enseignant demande aux élèves de répondre sur les ardoises par Vrai ou Faux :

- Les ordures attirent les mouches et les rats.
- Il faut jeter les ordures par terre.
- Massinissa va nettoyer le quartier avec les voisins.
- La terre ressemble à une petite poubelle.
- A la fin de la séance, le moment de l'évaluation , l'enseignant suscite l'attention et la compréhension des élèves à travers les moments d'écoute et les réponses aux consignes en faisant inviter quelques élèves à dire comment protéger la nature et les guident ainsi il corrige leurs prononciations.

2.1.2 Le vocabulaire

L'activité de vocabulaire arrive déjà avec la mise en route et de compréhension du document oralisé précédent et qui passe par différentes étapes :

- Le repérage : il s'agit de repérer certains mots dans un document audio ou audio-visuel ou écrit.
- La conceptualisation : accéder au sens, traduire, déduire en fonction du contexte.
- La systématisation : a pour objectif de réutiliser ces mots dans des activités très guidées par exemple des phrases à compléter, des exercices d'appariement...etc.

- Le réemploi : le moment de réutiliser ces mots dans des situations de communication ; ça peut être un jeu de rôle, une production écrite...etc.

Au moment de mon observation dans une classe de 5^{ème} AP au projet 04 « protégeons la nature », la séance du vocabulaire intitulé « les suffixes en : tion/ation »

L'enseignant demande aux élèves de suivre avec lui et d'ouvrir le livre sur la page 82 et de prendre leurs cahiers et leurs stylos.

Il a essayé d'expliquer aux élèves que c'est un texte sous forme de dialogue entre Yacine et sa maman après, il a commencé à lire le texte avec un ton naturel avec un débit lent pour bien prononcer les mots.

Le dialogue est comme suit :

Yacine : regarde maman, des déchets sont jetés sur les trottoirs.

Maman : ces ordures rendent la respiration difficile.

Yacine : et notre terre est en danger.

Maman : oui, la protection de la terre est importante pour nous.

Il a invités quelques élèves à lire le dialogue, après il a posé des questions à répondre :

- Qu'est-ce qui est important pour nous ?
- comment les ordures rendent-elles la respiration ?

Il a demandé aux élèves de trouver dans le dialogue le mot de la même famille du mot « respirer », il a écrit ce mot au tableau et il a interrogé ses élèves « il est composé de quoi ? »

Respiration → respir/ation → respir : c'est le radical/
ation : c'est le suffixe.

Et la même façon pour la deuxième question, de trouver le mot de la même famille que protéger dans le dialogue, ensuite, il a écrit le mot « protection » au tableau et de quoi est-il composé ?

Protection → protec/ → tion :
c'est le radical/ tion :
c'est le suffixe.

Après d'expliquer les deux exemples, il a essayé avec ses élèves de former la règle avec la question suivante : alors mes élèves, pour former de nouveaux mots qu'est- ce qu'on ajoute au radical, on ajoute toujours des suffixes comme tion/ation.

Il a réexpliqué les exemples précédents pour bien retenir la règle des suffixes.

On peut former un nom en ajoutant les suffixes tion/ation.

« Radical+ suffixe= un nouveau mot (un nom) »

Après saisir et écrire la règle sur les cahiers, l'enseignant a proposé deux autres exemples :

Punir → la puni/ → tion.

Consulter → la consult/ → ation.

A la fin de la séance, l'enseignant a donné un exercice à faire en classe pour voir s'ils ont bien saisis la règle.

La consigne : écris les noms avec le suffixe « tion ».

Il a fait monter quelques élèves au tableau pour corriger l'exercice.

2.1.3 La compréhension de l'écrit

C'est une activité qui a pour objectif de faire de l'élève un lecteur autonome et lui donner de nouvelles habitudes de lecture.

On peut identifier sept moments de la compréhension de l'écrit :

- Au premier moment (1^{ère} étape) l'éveil de l'intérêt.

Ce sont des questions pour rappeler le projet, introduire le thème et les objectifs de la leçon.

C'est une amorce ou un rappel d'un cours qui est essentiellement adéquat avec ce cours.

- Deuxième moment (2^{ème} étape) : l'observation (l'image du texte)

L'enseignant demande aux élèves d'observer le texte, sans le lire (les indices périphériques), présentation générale, titre, références, chapeau, typographie...etc.

- Les hypothèses de sens :

A partir de ce premier contact avec le texte, l'enseignant amène les élèves à formuler des hypothèses de sens en partant du titre par exemple. Ces hypothèses sont provisoires. Ce moment est un moment d'expression orale libre.

- Troisième moment (3^{ème} étape) : Lecture silencieuse

L'enseignant demande aux élèves de procéder à une lecture silencieuse du texte. Cette lecture doit être guidée par une consigne.

Elle a pour objectif de trouver, retrouver, découvrir les éléments porteurs de sens et pour aider l'élève dans sa lecture un type de questions s'impose (QCM/ VRAI ou FAUX/ questions à choix multiples.

A la fin de cette étape les élèves confirment ou infirment les hypothèses de sens.

- Quatrième moment (4^{ème} étape) : lecture magistrale :

L'enseignant invite quelques élèves de lire le texte à voix haute afin que les autres puissent l'appréhender dans sa globalité (particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés de décodage)

Elle intervient pour couronner l'ensemble de la séance.

- Cinquième moment (5^{ème} étape) : la synthèse :

A la fin de la séance de la compréhension, l'enseignant peut savoir si les élèves ont capable de récapituler l'essentiel du contenu.

La synthèse peut prendre différentes formes : une reconstitution du texte, un plan, un résumé ou un texte lacunaire à compléter.

En moment d'observer comment l'enseignant enseigne la séance de la compréhension de l'écrit à ses élèves de la 5^{ème} AP dans le projet 04 « protégeons la nature » dans le manuel scolaire l'enseignant fait un petit rappel sur la compréhension de l'oral précédente par la question : comment protéger la nature ?

En premier temps, il demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page 83 pour lire le texte silencieusement qui s'est intitulé « pourquoi les déchets sont-ils dangereux ? » précédé d'une question de contrôle : « de quoi s'agit-il »

5 minutes passaient, il demande de suivre avec lui pour une lecture magistrale avec un débit lent et une prononciation et une intonation claire et une articulation soignée, afin de répondre aux questions de compréhension qui sont citées au livre :

- Quels sont les déchets dangereux ?
- Qu'attirent les ordures ?

En deuxième temps, les élèves lisaient le texte en respectant les liaisons, l'enchaînement et l'intonation, ensuite, l'enseignant demande à eux de répondre à ces questions :

- Avec quoi remplit-on les poubelles ?
- Que font les sachets ?
- Qu'est-ce qu'il faut faire pour protéger la terre ?

Ces réponses représentent la compréhension du texte.

A la fin de cette séance il a écrit un exercice au tableau pour évaluer la compréhension de ses élèves sur le texte abordé.

La consigne : répondez par vrai ou faux :

- Les ordures n'attirent pas les mouches et les rats.....
- On remplit les poubelles de tous des déchets.....
- Les sachets étouffent les animaux.....
- Pour protéger la terre, il ne faut pas faire le tri des déchets.....

2.1.4 La grammaire

L'enseignement de la grammaire ne nécessite pas de conjuguer des verbes à l'infini ou d'aider à la traduction de la grammaire mais il offre non seulement à nos élèves la possibilité de s'exprimer, il répond également à leurs attentes quant à ce qu'implique l'apprentissage d'une langue.

Il existe deux approches principales pour enseigner la grammaire. Il s'agit de l'approche déductive et l'approche inductive.

- L'approche déductive consiste à présenter la règle et à produire la langue en fonction de cette règle. (L'enseignant donne la règle).
- L'approche inductive consiste à déduire la règle par une forme de découverte guidée. (L'enseignant donne aux élèves un moyen de découvrir la règle par eux-mêmes)

L'étude de la grammaire est liée à celle du texte. La leçon de grammaire partira d'un texte. La classe en tirera la phrase ou les phrases contenant le fait grammatical à faire assimiler par les élèves. La leçon comprendra les étapes ci-après :

- observation du texte contenant la matière de la leçon.
- présentation de la structure grammaticale à enseigner.
- appropriation du fait grammatical par des exercices.
- élaboration des règles.
- exercices d'entraînement pour l'acquisition et la fixation de l'apprentissage.

Ces exercices consistent principalement à choisir, transformer, compléter, remplacer, souligner, encadrer, produire des phrases. En plus de ces exercices, la maîtrise de la grammaire sera contrôlée lors des activités d'expression orale et écrite.

A l'aide d'une observation d'un déroulement d'une séance de grammaire en classe de 5^{ème} AP en projet 04 « protégeons notre nature » sur le thème de « la phrase complexe avec parce que » dans le but de prendre conscience du fonctionnement de la langue, d'identifier et de connaître cette phrase complexe avec l'utilisation du manuel scolaire (texte page 85), les ardoises et les cahiers de classe.

De prime abord, l'enseignant contrôle les pré-requis de ses élèves en faisant appel à la phrase simple en dégageant ses constituants.

Il a passé à l'étape de découverte :

- . Une lecture silencieuse du texte effectuée par les élèves.
- . Une lecture magistrale du texte effectuée par l'enseignant.

Il a posé des questions de compréhension sur le texte.

Il a tiré du texte un passage contient des phrases complexes avec parce que :

Il est difficile de s'asseoir sur la pelouse des jardins car les déchets sont partout. Il n'est pas facile de respirer parce que les ordures dégagent de mauvaises odeurs.

A travers ce passage, l'enseignant pose des questions aux élèves : pourquoi ? et il accepte toutes les réponses.

Et au moment d'observation méthodique, il demande aux élèves de souligner les réponses des questions précédentes et de lui dire par quoi commencent-elles.

C'est à partir de ce moment, il a dégagé la règle avec eux. Donc l'enseignant pratique sa leçon avec une approche inductive car il a donné la chance aux élèves de déduire et découvrir la règle par eux-mêmes, cela suscite une meilleure mémorisation des leçons.

A la fin il a fait des exercices d'application oraux de faire trouver des exemples par les élèves, et écrits sur les ardoises ou les cahiers de brouillon pour évaluer la compréhension du cours. Et la correction était individuelle chacun corrige ses erreurs, et individuelle par un rappel pour ceux qui n'ont pas trouvé.

Finalement, l'enseignant a fait une récapitulation de la règle avec ses élèves oralement à voix haute.

2.1.5 La conjugaison

La conjugaison des verbes reste la principale difficulté de la langue. Le verbe étant le pilier de la phrase comment pourrait-on parler et écrire correctement sans connaître à fond les transformations qu'il subit suivant le temps, la personne, le nombre et le mode ?

Connaître ses variations permet aussi d'acquérir une orthographe correcte. La plupart des fautes d'orthographe reviennent à des fautes d'écriture des verbes.

La conjugaison élabore une méthodologie d'enseignement au primaire comme suit :

- Révision des formes verbales déjà étudiées.
- Motivation
- Lecture silencieuse du texte
- Compréhension générale du texte
- Lecture à haute voix du texte
- Observation du texte.
- Extraction du verbe à étudier par des questions
- réponses.
- Conjugaison orale à partir de questions réponses ou de petits dialogues entre maître et élèves ou entre élèves.
- Copie des formes verbales à toutes les personnes au tableau en mettant en couleur les terminaisons, comparaisons des terminaisons.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

- Lecture des formes verbales (maître et élèves)
- Évaluation :
 - a- exercices d'application : Oraux et écrits.
 - b- Correction : Collective : faite au tableau et individuelle : chacun corrige ses erreurs.
 - c- contrôle / vérification du niveau d'atteinte des objectifs et décision à prendre.

En réalité, le déroulement de cette discipline lors de mon observation en classe de 5^{ème} AP sur le projet 04 « protégeons notre nature » sur le thème « le futur proche aller+l'infinif » dans le manuel scolaire page 86.

Premièrement, L'enseignant a rappelé ses élèves sur la séance précédente en proposant un exercice. Ce dernier est fait sur les ardoises et permet de consolider leurs acquis et remédier aux erreurs. Ce rappel permet également de réviser des notions qui seront indispensables pour la compréhension de la nouvelle notion.

Deuxièmement, il a passé à la préparation du support et explication, comme pour la séance de grammaire, support proposé est extrait des documents déjà étudiés durant la séquence. Toutes les notions en langue sont présentées en situation de communication. Il a fait un rappel sur le verbe aller au présent.

L'enseignant a fait une lecture magistrale d'un dialogue bien expressive. Après cette lecture, vient la lecture individuelle par quelques élèves suivie de questions de compréhension globale.

Troisièmement, il a demandé aux élèves de relever les verbes conjugués et les verbes à l'infinif pour dégager la règle du cours.

Il a écrit la règle au tableau : « je retiens ».

A la fin du cours, il a donné des exercices d'application oraux et écrits.

2.1.6 L'orthographe

Elle est une discipline qui a pour objet d'apprendre à écrire sans faute soit par l'acquisition d'automatismes de l'orthographe d'usage, soit par l'enseignement des règles grammaticales et leur application pratique. Par ailleurs, elle fait appel à la logique de l'esprit et s'appuie sur un effort d'attention constamment renouvelé.

Souvent elle est confondue à la dictée. Pour parvenir à cette finalité de correction, l'enseignement orthographique existe sous divers aspects.

Déroulement de la leçon

-Révision.

- Motivation

- Lecture silencieuse du texte

- Contrôle de la compréhension du sens général du texte et explication des mots nouveaux

- Lecture du texte à haute voix (maître et élèves).

- Observation dirigée (découverte du fait orthographique.

- Évaluation : Exercices d'application.

Pendant une observation qui s'est faite dans une classe de 5^{ème} AP en projet 04 « protégeons notre nature » sur le thème de « le pluriel des noms en x/aux » dans le manuel scolaire page 87.

En premier lieu, l'enseignant a fait un rappel sur le pluriel des noms en s avec des exemples en tableau.

En deuxième lieu, il a mis en contact avec le texte suivi de questions :

- Les noms soulignés sont au singulier ou pluriel ?
- Entoure la lettre finale de ces mots.

C'est à partir de ce moment, la règle s'est dégagée par les élèves et leur enseignant ou il a écrit la règle au tableau. Et comme chaque fin de cours, il a proposé des exercices d'application l'un sous forme d'un tableau à compléter et l'autre de mettre chaque mot au pluriel.

2.2 Le moment d'écriture

La conception de l'enseignement proposée dans le manuel de la 5^{ème} AP est présentée d'une manière cohérente. On trouve dans chaque projet 3 séquences et dans chaque séquence une séance de production écrite partielle ; la consigne et la tâche que l'élève doit suivre est répartie dans ces séances pour arriver à la fin de la troisième séquence du projet à une production écrite totale qui mobilisera toutes les compétences acquises au cours du déroulement du projet.

En premier lieu, l'enseignant présente et explique la tâche d'écriture à ses apprenants. Puis une analyse collective de la consigne est imposée.

2.2.1 La consigne

Il est d'usage d'utiliser en classe la "question" comme outil dominant de travail. Héritée de la tradition structuro-béhavioriste qui reprend systématiquement le schéma skinérien de stimulus/réponse, elle est encore largement utilisée. La consigne, qui, elle, s'inscrit dans la mouvance constructiviste, fait son entrée dans les pratiques pédagogiques, mais d'une manière encore timide et sporadique. Cette dernière, qui ne doit pas, bien entendu, se substituer intégralement à la question (qui est toujours utilisée), est à promouvoir vu son importance dans des apprentissages explicites, réfléchis et ordonnés.

La consigne est une directive donnée à l'élève afin qu'il accomplisse une tâche donnée. Aussi, elle « s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage »⁴

La consigne est un énoncé /une phrase/ un texte/un dessin, etc. par lesquels on amène les élèves à travers un processus intellectuel, à accomplir une tâche/une action précise. Une consigne incite à la réalisation d'un travail oral ou écrit.

La consigne est un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Une bonne consigne :

- doit être précise et explicite.

⁴ Zakhartchouk J-M. 1999. Comprendre les énoncés et les consignes, CRDP d'Amiens et CRAP. Page 18.

Chapitre 1 Enseignement / Apprentissage de de la production écrite en 5^{ème} AP

- Univoque.
- Elle doit aussi préciser les caractéristiques du texte à produire.
- elle est exprimée par:
 - un impératif
 - un infinitif
 - un futur simple
 - un futur proche
 - une question

Pour que la consigne soit comprise et assimilée, il est indispensable de: ⁵

- la donner quand tous les élèves ont attentifs (si on donne une consigne quand les élèves sont agités, sont en train d'écrire, ramassent leurs affaires, etc. Elle est vouée à l'échec).
- s'assurer qu'elle est comprise (demander aux élèves de la reformuler, de vérifier ce qu'ils ont compris, de dire ce qui est attendu d'eux, etc.).
- la formuler dans un énoncé clair, univoque et transparent.
- L'écrire au tableau (balise pour les élèves qui pourront la revisiter)
- exiger un temps de réflexion proportionnel au degré de "difficulté" des tâches (ne pas accepter de réponses immédiates).
- diversifier les consignes: écrites, orales, individuelles, collectives, etc.
- travailler de temps en temps les capacités de compréhension et d'anticipation relatives à la réalisation des tâches.
- habituer les élèves à revoir leurs travaux à la lumière de la consigne donnée.

⁵ Baaziz : la consigne... c'est la consigne. Repéré à : <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/divers-didactique/la-consigne.html>. Consulté le : 18 Mars 2023.

2.2.2 Les différents types de la consigne scolaire

La notion de consigne renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire, selon Philippe Meirieu⁶. On peut ainsi classer les consignes selon leur visée :

- Les consignes-buts : qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- Les consignes-procédures : qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève.
- Les consignes-structures : sont des auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (Observer, Veiller à ne pas confondre).
- Les consignes critères : permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant.

Par conséquent, la consigne se présente non seulement sous différentes formes, mais a également des fonctions différentes. En effet, ils peuvent introduire une tâche ou réguler son exécution, voire la vérifier. Ces différentes fonctions correspondent à trois moments clés du déroulement de l'activité : avant, pendant et après, et sont, par définition, liée à la réussite de la tâche.

En Algérie, les enseignants de l'école primaire en réalité proposent une situation suivie d'une consigne directe.

Par exemple : à l'occasion de la fête des arbres le 21 mars 2022 qui s'est liée au projet 04 « protégeons notre nature », l'école organise cette fête avec les élèves.

La consigne était :

Ecris un paragraphe de 05 phrases pour parler de l'importance des arbres sur notre nature.

⁶ Philippe Meirieu.1993. Apprendre, oui mais comment?. ESF éditeur.Page52.

N'oubliez pas de :

- Conjuguer les verbes au présent.
- Utiliser la boîte à outils.

2.3 Le moment de l'écriture

- L'enseignant doit lire à ses apprenants la consigne et la faire comprendre avec toutes les techniques explicatives possibles: geste, mimique, etc. en évitant le recours à la langue maternelle par exemple l'arabe.
- Expliquer la situation de communication (qui, à qui, quoi ...)
- Lire la boîte à outils ou les éléments qui vont aider l'élève à produire.
- Les apprenants entameront ensuite l'écriture du 1^{er} jet individuellement au brouillon
- Vérifier l'écriture de leur essai en passant d'un élève à un autre.

Chapitre 2

L'évaluation de la production écrite

En deuxième lieu nous allons aborder le sujet de l'évaluation de la production écrite en général et des commentaires/ annotations en particulier. Nous allons parler des notions clés comme la définition ayant trait au concept d'évaluation, pour parvenir à joindre ses types, ses étapes, les appréciations signalées par les enseignants et leurs incidences sur le niveau des élèves.

1. L'évaluation

Une question incontournable se pose de prime abord : qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation selon son étymologie, évaluer correspond à : « estimer, juger pour déterminer la valeur ».

Donc l'évaluation est une démarche ou un processus conduisant à formuler un jugement sur une action. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères et d'indicateurs explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

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

Evaluer est une opération complexe qui conduit à faire des choix, à prendre des décisions importantes pour l'apprentissage et pour l'avenir des élèves. Ce sont des actes et des postures qui renvoient non seulement à des compétences didactiques pour les enseignants mais aussi à des savoir-faire et savoir être au niveau des interactions sociales dans la classe et en dehors avec les parents.⁷

B.Danielle explique la notion d'évaluation comme suit : « Est la vérification par des tests de tâches et activités d'apprentissage que les élèves ont eu à effectuer précédemment.

Estimation par rapport à un niveau donné et selon des critères et normes précis de la valeur des performances langagières atteintes par un apprenant ou de cette com-

⁷ Allal L. 2008 « Evaluation des apprentissages » dans Dictionnaire de l'éducation. p 311-314

pétence culturelle, en fonction de l'enseignement auquel il a été soumis et de ses potentialités d'apprentissage.⁸

L'évaluation est une pratique d'enseignement mise en place par un professeur (Cf Bandura). Elle est liée à ce que l'on a dans la tête, aux outils que l'on met en place (écrit, oral, questions ouvertes, fermées etc...), à l'environnement.⁹

- **L'évaluation est une valeur** : il s'agit étymologiquement de « faire sortir de la valeur » Donc il faut dire ce qui va, en premier lieu, puis dire ce qu'il faut améliorer.
- **L'évaluation est une mesure** : je mesure une production par rapport à une norme explicite ou implicite.
- **L'évaluation est un sens** : sens comme signification et comme direction. Elle doit être mouvement, horizon, perspective, futur... etc.
- **L'évaluation est une évolution** : Caractère dynamique. Elle pilote et fait évoluer l'action de l'enseignement et l'apprentissage.
- **L'évaluation n'est pas un contrôle**: il faut à la fois contrôler et évaluer.
- **L'évaluation n'est pas un jugement** : dans le jugement il y a une part de « subjectif » (lié au sujet, à la personne). L'évaluation porte sur ce qui est fait par la personne, non sur ce qu'elle est. Elle est de nature objective.
- **L'évaluation est un conseil**, au sens d'avis, de réunion, de délibération : l'évaluation permet de tenir des réunions pour donner un conseil

Donc, La définition des buts visés avant le commencement d'évaluation est primordiale et la planification des objectifs d'évaluation doit être en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et de la méthode d'enseignement parce que l'établissement et la prédétermination de ses objectifs permet d'une part aux apprenants de prendre conscience de la démarche pédagogique d'apprentissage en cours et participer efficacement au processus d'évaluation s'ils comprennent au

⁸ B, DANIELLE, 1998, Les Most de la didactique des langues, le cas de l'anglais, OPHRYS, Paris, p.28.

⁹ Bandura Albert. 2003, L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves.p198.

préalable les objectifs de l'apprentissage et les critères qui caractérisent un travail de qualité. D'autre part elle permet aux enseignants de planifier et orienter l'enseignement car l'intention de l'évaluation nécessite le choix approprié de la démarche et de la fonction de l'évaluation.

La première finalité de l'évaluation est à servir à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République modifie l'article L. 311-1 du code de l'éducation : “Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ». ¹⁰

Plus spécifiquement il s'agit pour les enseignants des écoles de “repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage écrit pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés”. Ce qui demande de veiller aux modalités d'évaluation de ces besoins :

- en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer des acquisitions progressives.
- construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.
- communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

¹⁰ La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République modifie l'article L. 311-1 du code de l'éducation.

- Indiquer précisément ce qui est attendu de l'élève, lui restituer un bilan détaillé de son travail et lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires.
- faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser.

Il est alors possible de s'attarder à la fameuse question «pourquoi évalue-t-on ? ». On distingue déjà, par ce qui précède, deux perspectives de réponse: l'une centrée sur une visée éducative, constructive et temporellement continue; l'autre, sur une visée sociale, administrative et temporellement fixe. La première est prospective et s'ancre dans une vision pédagogique; La seconde se fonde sur la nécessité qu'un spécialiste disciplinaire établisse un jugement sur les compétences d'un étudiant à un moment donné afin de permettre à des tiers de jauger les qualifications dudit étudiant. Si l'on demande à des enseignants ce qu'implique dans les faits l'acte d'évaluer, la plupart répondront probablement par réflexe «attribuer une note», ce qui nous ramène à la définition sémantique de l'évaluation, stipulant que celle-ci vise à établir la valeur d'une performance.

Cependant, les enseignants qui prendront davantage le temps de réfléchir aux objectifs de l'évaluation reconnaîtront qu'évaluer, c'est beaucoup plus que donner une note, c'est avant tout guider l'étudiant dans ses apprentissages. Croire le contraire consisterait à reléguer le rôle de l'enseignant à celui d'évaluateur. Or, pour qu'un élève progresse dans ses apprentissages, il a besoin de rétroactions concernant le travail qu'il accomplit, et cette rétroaction vient généralement lors des évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives.

Ainsi, l'évaluation n'a de sens, d'un point de vue pédagogique, que si le jugement posé par le professeur vise avant tout à donner à l'étudiant une rétroaction qui l'aidera à ajuster sa capacité à s'autoévaluer, car ce n'est que lorsqu'un étudiant parvient à développer un regard critique sur ses propres apprentissages et sur ses réalisations qu'il réussit à opérer de façon autonome les ajustements nécessaires à ceux-ci et, dès lors, à s'améliorer.

1- Étapes de la démarche évaluative

L'évaluation est avant tout une démarche systématique qui vise à déterminer le niveau atteint par les élèves à des moments différents, en comparant à chaque fois les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus. Jean Pierre Cuq, a distingué dans son dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde que cette démarche comporte quatre étapes essentielles et complémentaires.

1.1. L'intention

On ne peut pas évaluer de manière hasardeuse, l'évaluation dictée par les programmes est planifiée par l'enseignant qui est son principal instigateur car c'est de lui que dépend sa mise en œuvre selon les objectifs préalablement assignés.

1.2. La mesure

C'est l'étape où l'enseignant soumet ses élèves aux tests écrits, ensuite il récupère le produit final de ses élèves pour commencer son analyse (c'est l'évaluation elle-même). Elle est fondée sur trois opérations nécessaires : la collecte, l'organisation et l'interprétation des données.

Lussier D, confirme que, « Mesurer, c'est aussi étudier les données recueillies et les organiser en provision de leur interprétations » ¹¹

1.3. Le jugement :

Cette étape correspond aux jugements fournis par l'enseignant et donne un avis sur la progression ou la régression des apprentissages au compte tenu de l'information recueillie. Par ailleurs, elle permet de porter un jugement plus au moins objectif sur la situation des élèves par rapport aux objectifs qui ont été fixés, elle détermine aussi l'efficacité des instruments de mesure mise en œuvre.

¹¹ D, LUSSIER. 1992. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette. p.23.

1.4. La décision

C'est un acte de choix final qui permet à l'enseignant de vérifier le niveau de maîtrise atteint par ses élèves, afin d'apporter des correctifs nécessaires pour décider si les élèves peuvent passer à l'unité suivante.

2- Les fonctions de l'évaluation :

Christine Tagliante, dans son ouvrage intitulé « l'évaluation et le cadre européen commun ») distingue trois fonctions essentielles de l'évaluation qu'elle nomme :¹²

- **Le pronostic :** Cette fonction, « Sert principalement à orienter l'élève », Elle consiste à évaluer les prérequis des élèves pour informer l'enseignant du niveau de leurs compétences atteint au cours d'une formation, elle permet de guider l'élève et de l'orienter vers une nouvelle étape ou un nouveau cursus. C'est une sorte de bilan concernant les compétences installées et celles qui ne l'ont pas.
- **Le diagnostic**

Cette deuxième fonction, « sert à réguler ».Elle permet d'apporter des informations relatives aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves et de les expliquer afin de proposer des remédiations, elle intervient en tout lieu d'apprentissage pour guider l'élève dans son travail et de vérifier s'il progresse et il atteint les objectifs de l'apprentissage.

- **L'inventaire**

C'est une forme d'évaluation sommative, « Qui sert souvent à certifier », où l'enseignant veille à ce que les apprentissages aboutissent. Cette fonction intervient sous forme d'un bilan validant les connaissances et les compétences mise en œuvre lors de l'apprentissage réalisé au cours d'une période ou d'un cursus d'apprentissage, cette étape d'évaluation consiste à répertorier le degré

¹² Tagliante, Christine.2009. « l'évaluation et le cadre européen commun », CLE International, Italie, pp.16-18

d'acquisition, le rythme et les difficultés inhérentes à l'apprentissage. En définitif, ces trois fonctions de l'évaluation permettent d'orienter, de réguler et de certifier.

3. Les différents types d'évaluation

L'évaluation peut fonctionner avant, pendant et après un temps de formation. Il existe plusieurs types d'évaluation pédagogiques comme : l'évaluation diagnostique, formative, sommative.

3.1 L'évaluation prédictive ou diagnostique

Aussi connu sous le nom d'évaluation diagnostique-pronostique, il s'agit du processus de détermination des compétences nécessaires pour commencer à apprendre ou de regrouper les élèves par niveau. L'évaluation externe ponctuelle, qui intervient souvent dans l'orientation de l'élève vers les différentes filières, est alors subsumée sous la fonction sociale de l'évaluation. Elle peut aussi être associée à des fonctions pédagogiques, par exemple, c'est une question qui détermine les notes des élèves en début d'année ou en début de séquence d'apprentissage par divers moyens : tests, questionnaires.

Elle permet de déterminer les pré-acquis des apprenants et éventuellement d'établir des prérequis qui peuvent s'avérer nécessaires en souhaitant que tous les apprenants valident leurs montées en compétences.

C'est la forme initiale de l'évaluation, elle présente l'ensemble de tests qui se déroulent au début de l'année, à chaque cycle, ou à chaque séquence, c'est-à-dire elle se situe au début de tout apprentissage.

D'après Tagliante : « les épreuves de diagnostics ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaires »¹³.

ce type d'évaluation consiste à délimiter les difficultés des élèves, chercher à engager des procédures à les surmonter, elle aide ainsi l'enseignant à établir son programme d'enseignement et à adapter sa stratégie en classe, en mettant l'accent sur

¹³ tagliante, Christine, septembre 2009. « l'évaluation », France. p.124.

les points forts et les points faibles de l'élève, elle sert aussi à le motiver pour l'éviter d'aller à l'échec.

L'évaluation prédictive ou diagnostique n'est pas notée, c'est un outil d'aide à la disposition de l'enseignant, elle lui fournit des repères fondamentaux pour se fixer des objectifs au cours de l'apprentissage.

L'influence de cette conception sommative comprend les contenus, les objectifs et les notes attribuées qui déterminent l'approbation de l'élève pour l'apprentissage étudié. Ce type d'évaluation est également appelé classificatoire, est basé sur deux aspects: la classification, qui détermine à quel niveau de connaissance l'étudiant a atteint jusqu'au stade final de ses études avec ses notes et, l'approbation, qui détermine s'il est capable ou non d'avancer dans son niveau d'utilisation.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les pré-acquis de l'apprentissage ?
- Sur quelles compétences peut-on compter ?
- Les prérequis sont-ils bien en place ?
- À qui font-ils défaut ?
- Quelles sont les erreurs systématiques ?

L'évaluation diagnostique a des avantages pour l'enseignant et pour l'élève :

Pour l'élève

- L'évaluation diagnostique permet à l'élève de déterminer son niveau de départ et ainsi de lui faire prendre conscience des progrès qu'il a accomplis.
- Elle lui permet de déterminer également ses points de forts et ses lacunes.
- Motiver les apprenants en leur montrant leurs progrès. Le but est d'éviter l'échec scolaire.

- Donner confiance en lui pour les prochaines séances. C'est-à-dire, il sait bien ses lacunes.

Pour l'enseignant

- Fournir à l'enseignant des repères pédagogiques pour proposer des activités adéquates aux apprenants.
- Fixer les objectifs en fonction du niveau de chaque classe.
- Proposer aux élèves en difficultés des activités de remédiation pédagogique
- Identifier les problèmes et les causes qui peuvent freiner les apprentissages.

L'évaluation diagnostique doit être précise, simple, et courte. Elle doit cibler les prérequis, les connaissances et les compétences indispensables pour le contenu suivant.

De surcroît, l'enseignant doit déterminer les compétences, les prérequis, les connaissances que chaque apprenant doit maîtriser pour un déroulement optimal de la séquence. Cette étape cruciale aide l'enseignant à surmonter les difficultés de l'apprentissage.

Ensuite, il crée le test, accompagné de sa grille d'évaluation comprenant les indicateurs en accord avec l'objectif souhaité. L'enseignant peut varier les types de questions d'évaluation : questions à choix multiples, questions fermées, « vrais ou faux », etc.

Enfin, l'enseignant prépare une remédiation pédagogique, des exercices de soutien et de consolidation pour les notions mal acquises afin de combler les lacunes.

Sans oublier que cette évaluation ne doit jamais porter des jugements de valeur. En d'autres termes, il s'agit tout simplement d'un constat sur les savoirs de l'élève. L'objectif de cette évaluation est de construire une nouvelle notion à partir

des connaissances précédentes de l'apprenant. Et l'enseignant va commencer la séquence dans les meilleures conditions possible.

D'ailleurs, Ce type d'évaluation se déroule au début de l'année/chapitre/cours, il permet en premier lieu d'évaluer les acquis et les pré-requis des apprenants et en deuxième lieu de déterminer les points forts sur lesquels reposent les nouveaux apprentissages (situer les performances) et les points faibles qui représentent les difficultés rencontrées.

Alors, son rôle consiste à identifier, orienter l'enseignement en l'adaptant au profil de l'apprenant.

3.2 L'évaluation formative

C'est une évaluation continue. Elle intervient en cours d'apprentissage. Les élèves doivent être évalués en permanence, en tenant compte de leurs aspects qualitatifs tout au long de la période scolaire et c'est à l'enseignant de les accompagner. Par conséquent, les étudiants sont maintenant assistés en fonction de leurs échecs d'apprentissage, qui sont coupés pour leur performance individuelle.

Cette attitude est cohérente avec l'évaluation formative et à l'influence des informations sur ses progrès dans l'apprentissage en lui faisant connaître ses avances, ainsi que ses difficultés, afin de les surmonter où nous recherchons ce qui reste à apprendre et ce qui doit être amélioré, en fonction des erreurs et des succès acquis dans le processus.

Du point de vue de **Villas Boas**, l'évaluation formative est : « la trajectoire de construction de l'apprentissage, tant de l'élève que de l'enseignant, par la possibilité d'analyser les progrès des élèves ainsi que leur apprentissage ».¹⁴

Compte tenu de ce que l'auteur mentionne, il est important que l'enseignant comprenne qu'à travers ce type d'évaluation, il peut détecter et identifier les lacunes présentées au cours de l'année scolaire des élèves, car cela se produit tout au long du processus d'enseignement.

Il précise que cette évaluation remplit une fonction de contrôle qui vise fondamentalement à déterminer si l'élève domine progressivement et hiérarchiquement

¹⁴ Villas boas, Juin 2006. Évaluation formative et formation des enseignants : toujours un défi. Lignes critiques, Brasília. v. 12, n. 22, p.1-21.

chaque étape de l'enseignement et offre des informations sur ses progrès dans l'apprentissage lui faisant connaître ses avancées, ainsi que ses difficultés, afin de les surmonter. Ce qui permet également à l'enseignant de restructurer et d'améliorer son travail didactique.

Il convient de rappeler que la modalité d'évaluation formative a pour fonction d'informer et de ne pas classer comme la précédente, car elle informe l'élève et l'enseignant des résultats qu'ils obtiennent au cours de la progression des activités, en plus de signaler, de localiser, de discriminer les lacunes et les lacunes, de les éliminer et de fournir un retour d'information sur l'action.

De cette façon, il est essentiel que l'enseignant revoie sa pratique et comprenne que l'élève est capable d'améliorer ses « erreurs » à travers ses orientations pédagogiques. L'évaluation nécessite de renoncer aux anciens paradigmes et de concevoir des alternatives pour récupérer les échecs qui ont grandement affecté le processus éducatif. Pour cela, il doit être planifié afin d'atteindre pleinement les objectifs proposés depuis le début de l'année scolaire.

Pour Jean Pierre Cuq, la notion d'évaluation formative correspond à : « 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 D'après cette définition, ce type d'évaluation doit être planifié en même temps que l'enseignement, car elle permet d'identifier, de déterminer les lacunes de l'apprenant, leur suivi au quotidien, et inciter l'enseignant à élaborer des dispositifs de remédiation afin d'améliorer le rendement de l'apprenant et l'aider à mieux gérer son temps.

En se référant à ces définition, l'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif. L'évaluation est un moyen efficace qui aide l'apprenant dans son apprentissage car elle permet de repérer les difficultés qu'il rencontre.

Enfin, l'évaluation est dite formative lorsqu'elle permet de «recueillir des informations sur les points forts et les points faibles .l'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants»¹⁵

-Elle est permanente s'effectue tout au long de l'apprentissage.

-Elle est éducative l'apprenant apprend grâce à son apprentissage.

-Elle est dynamique l'apprenant exprime s'il a atteint ou non tel ou tel objectif.

-Elle est corrective elle met en place des stratégies de remédiation.

-Elle apporte des régulations au processus d'apprentissage.

-c'est une évaluation continue et elle n'est pas notée.

Les objectifs de l'évaluation formative sont nombreux : ils sont centrés, soit sur l'apprenant, soit sur l'enseignant.

Pour l'apprenant

Un instrument de formation efficace qui aider les apprenants dans son apprentissage :

- De situer la progression par rapport à l'objectif donné.

-Aider à apprendre. -Motiver l'apprenant dans son apprentissage.

-L'accompagner dans ses efforts.

-Aider l'apprenant à se développer pour lui-même car elle centré sur la progression individuelle.

- Guider l'apprenant dans son travail.

Pour l'enseignant

-Améliorer les décisions relatives à l'apprenant.

-Améliorer la qualité d'enseignement.

¹⁵ CUQ, J, Pierre,1998, Cours de didactique du français langues étrangères et secondes, PUG Paris, p.91.

- Permet à l'enseignant d'évaluer l'efficacité de sa pédagogie.
- Vérifier l'efficacité du dispositif de formation.
- Faciliter la régulation des séances.

C'est une évaluation qui joue un rôle essentiel pendant l'apprentissage, elle guide la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Ce processus de vérification continue permet de :

- Recueillir à la fin d'une étape importante des informations utiles quant à la qualité d'apprentissages réalisés par les apprenants afin de régler les conditions et ajuster le dispositif d'enseignement en favorisant la progression de ces apprenants vers les objectifs d'enseignement.
- Réguler la démarche d'apprentissage de l'apprenant et la démarche pédagogique de l'enseignant.
- Ajouter le feedback ou rétroaction qui consiste à fournir des informations sur le degré d'acquisition afin de reprendre, corriger ou approfondir l'apprentissage.
- Alimenter des décisions qui concernent l'apprentissage en cours et en voie de réalisation.
- Evaluer les performances des apprenants par rapport aux objectifs intermédiaires d'apprentissage.

3.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative représente un jugement sur les compétences acquises de l'apprenant à travers sa performance. En plus, elle s'inscrit le plus souvent à la fin d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et elle vise à vérifier les compétences acquises. De surcroît, l'évaluation sommative s'établit au regard des compétences que l'enseignant souhaite valider. Ces contrôles sommatifs, programmés et répartis, sont de durée et de rythme variables selon le niveau de classe.

L'évaluation sommative sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des compétences des apprenants. Elle donne lieu à la délivrance d'un certificat, on parlera donc d'évaluation certificative. Ce type d'évaluation est dirigé par l'enseignant et doit être réalisée de façon juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants.

Elle est considérée comme un moyen de noter la performance de l'étudiant en évaluant ses connaissances sur le cours qu'il étudie, en fonction de certains critères spécifiques.

Les enseignants utilisent les évaluations sommatives comme mode de notation des performances des élèves, des examens de fin de semestre aux quiz conçus par les enseignants, où les enseignants et les étudiants doivent investir beaucoup de temps dans le processus.

L'évaluation sommative est souvent effectuée à la fin du cours et les instructeurs évaluent la performance, les connaissances et la compréhension de l'étudiant de ce cours spécifique. Les résultats sont ensuite comparés à ce que l'étudiant a appris à ce qu'il était censé apprendre dans le cours.

L'évaluation sommative utilise une norme prédéfinie ou un point de repère pour évaluer le rendement de l'élève et n'a pas l'intention de comprendre comment l'étudiant a appris le cours ou toute application pratique de celui-ci.

Elle vise aussi à rendre compte du niveau de développement des compétences et atteindre les objectifs terminaux en vérifiant à quel point l'apprenant est satisfait ces exigences.

Cette évaluation sommative d'apprentissage joue un rôle important en déterminant ce qu'il convient à l'apprenant en mettant l'accent sur la nécessité de mesures de soutiens spécifiques.

Ainsi, tous ces différents types d'évaluations sont omniprésents dans le fonctionnement des systèmes éducatifs et pour que les programmes scolaires de ces systèmes soient capables d'atteindre leurs objectifs ; leurs évaluations doivent être planifiées en fonction de leurs buts et objectifs ou chacune a un rôle à jouer à savoir dans : l'interprétation des renseignements recueillis, l'orientation, l'amélioration, la régulation ou la certification des apprentissages où l'emploi de ces évaluations doit être équilibré et combiné parce qu'elles reposent sur des valeurs fondamentales et instrumentales communes et reconnues afin d'assurer cette cohérence entre le processus d'évaluation et le processus d'apprentissage.

Certainement l'enseignant constitue un élément important dans le processus d'évaluation, son rôle change par rapport à la fonction de l'évaluation à accomplir :

- **En évaluation diagnostique** l'enseignant utilise des critères préétablis en mettant en place des activités d'évaluation différenciées pour établir le niveau d'apprentissage, reconnaître les acquis et démontrer les faiblesses les plus marquées chez l'apprenant en vue de déterminer de quel enseignement l'apprenant a besoin et le situer par rapport aux apprentissages prévus. Alors que l'apprenant est appelé à mobiliser ses ressources, ses connaissances et ses habiletés, pour manifester ces capacités et faire montrer ses performances.
- **En évaluation formative** l'enseignant planifie le type des épreuves critériées en proposant des interrogations périodiques, travaux de maison, exercices faits en classe pour vérifier si l'apprenant maîtrise les objectifs visés. L'enseignant améliore les résultats des apprenants, il l'aide à mieux apprendre à travers la fourniture régulière des informations sur leurs forces et sur leurs faiblesses en surmontant les difficultés rencontrées.

Quant à l'apprenant, il utilise graduellement cette rétroaction pour prendre en charge ses apprentissages.

- **En évaluation sommative** l'enseignant propose des épreuves terminales pour vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis dans un programme ou dans une partie du programme en portant un jugement sur la performance de l'apprenant.

Emettre au groupe une rétroaction générale sur la performance des apprenants en apportant de l'aide et des correctifs nécessaires. Lors de cette évaluation, l'apprenant doit être conscient et au courant des résultats obtenus, du degré d'acquisition et du niveau de son apprentissage afin qu'il soit orienté ou admis aux autres ordres d'enseignement.

Pour conclure, on peut dire que l'évaluation en tant qu'un processus sert à poursuivre des buts d'identification, de régulation, de certification des apprentissages où l'enseignant prend de nombreuses décisions sur la base des jugements portés. Quant à l'apprenant, il n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre et pour réussir.

Toute pratique évaluative est suivie d'un ou des commentaires. En effet, nous allons élaborer par la suite le concept de commentaire ou annotation qui représente essentiellement une étape déterminée et complémentaire de l'évaluation de la production écrite dans la classe de 5^{ème} AP.

I. Commentaire/annotation

1.1 Définition :

Le « Petit Robert » (1996) donne au commentaire, la définition suivante : « note critique ou explicative qui accompagne un texte, note de lecture qu'on inscrit sur un livre ». Notons que cette définition utilise des mots très proches de ceux de l'enseignant, par exemple : « note critique » pour faire référence au jugement de l'enseignant, et même « explicative » pour traduire l'acte de donner des consignes, ou une explication de la conduite d'un élève afin de lui faire prendre conscience de ses propres apprentissages, lui faire comprendre ses erreurs, et surtout lui indiquer les voies et moyens pour les surmonter.

Toutes les recherches sur la pédagogie de l'écriture confirment que l'annotation¹⁶ de la copie des élèves sera la clé de l'apprentissage de l'écriture. Plusieurs auteurs (Masseron, 1981 ; Halté, 1984 ; Simard, 1999 ; Leboeuf, 1999 ; Ouellet, 2003 ; Roberge, 2008) ont abordé l'importance de la critique dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture française. Selon ces travaux, la critique est fondamentale dans la pratique enseignante. Selon ces travaux, le commentaire est la base de la pratique pédagogique. Selon Roberge l'annotation est:

" L'annotation peut également être définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires: marge, en-tête, bas de page (Halté, 1984). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu"¹⁷

¹⁶ Nous considérons les termes "annotation" et "commentaire" comme des synonymes.

¹⁷ ROBERGE, Julie. 2008. Rendre plus efficace la correction des rédactions. p.05.

Roberge comprend le « dialogue » dans sa définition de « dialogue pédagogique » dans lequel les enseignants s'expriment clairement à travers des notes et les étudiants les utilisent comme des aides utiles pour réécrire le texte.

C'est donc un échange entre professeur et élève. La chose importante à comprendre de cette définition est que toutes les marques laissées sur la copie d'un élève sont des commentaires qu'il s'agisse d'une note, d'une ligne, d'une phrase, d'un mot souligné ou d'un commentaire écrit en marge, toutes ces marques témoignent de la volonté de l'enseignant de transmettre une information aux élèves.

Simard, de son côté, décrit les commentaires à travers les formes variées qu'elles prennent en: « Apparaissant en marge ou entre les lignes, elles sont de nature verbale (inscription de remarques comme « mal dit », « mot impropre », ajout d'une lettre, d'un mot, d'un groupe de mots) ou de nature purement graphique (« ? », cercle autour d'une lettre ou d'un mot, soulignement, etc.).¹⁸

Par conséquent, Simard considère toute marque scripturaire laissée par l'enseignant sur la copie, le mot ou le groupe de mots de l'élève, ou toute notation comme des annotations.

En 1992, Isabelle Delcambre l'abordait déjà dans son article « Écrire 'Non' en marge des essais : quel problème de formation ? Point d'interrogation? Ou un simple "non" en guise de commentaire. Elle parle de dialogue annoté en utilisant des formes de ponctuation interrogatives représentatives, mais les résultats sont évocateurs. Les enseignants correcteurs ne peuvent pas poser de questions aux élèves. Au lieu de cela, laissez-le remettre en question ses erreurs. Ainsi, en arrière-plan, le point d'interrogation a tout son sens. Vu sous cet angle, le logo devient conversationnel, comme un commentaire en quelques mots.¹⁹

¹⁸ SIMARD, Claude. 1999. *L'annotation des textes d'élèves*. Dans *Revue Québec Français*, N° 115. p. 32-38. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/56149ac>. (Consulté le 23 février 2023).

¹⁹ DELCAMBRE, Isabelle. 1992. *Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation?* Dans *Étude de communication* N° 13. p.1-19. Repéré à : <http://educ.revues.org/2778>. (Consulté le 12 Mars 2023).

Masseron définit le commentaire en parlant de son utilité ainsi : « les annotations incitent à une correction-réécriture »²⁰. Car ils sont censés détecter les fautes commises par l'élève puis lui fournir sous forme de commentaires les modifications à apporter lors de la correction/réécriture de son texte.

En d'autres termes, l'annotation a un but formatif dans le sens d'apprendre aux élèves à corriger des éléments de leur travail.

Essayons de définir les commentaires écrits :

« C'est la trace (symbole, code, mot ou phrase) laissée par l'enseignant sur la copie de l'élève pour aider l'élève à reconnaître et corriger les erreurs de fond et de forme, à améliorer son texte en corrigeant, ajoutant ou supprimant des parties. Les enseignants peuvent porter des jugements positifs ou négatifs, globaux ou détaillés sur les textes des élèves.

Nous ne sommes pas d'accord avec la définition de Roberge d'un commentaire comme étant un "fragment de dialogue". Nous soutenons que le degré auquel l'annotation communique et interprète dans l'expérience quotidienne de la classe ne peut être mesuré en termes absolus. Comme nous l'avons vu dans nos sondages, les enseignants ne prennent pas toujours le temps nécessaire pour établir ce « dialogue pédagogique », même lorsqu'il y a des commentaires sur les travaux des élèves. Il ne s'agit pas d'une communication entre l'enseignant et l'élève, car les annotations ne fournissent pas un plan d'action clair pour aider les apprenants à corriger et à s'améliorer. De plus, ce commentaire le décourage même de réécrire.

Selon notre sondage, une moyenne de 58,2 % des commentaires n'étaient pas inefficaces sur le plan pédagogique (commentaires offensants, commentaires illisibles, commentaires ambigus, aucun commentaire et quelques commentaires obligatoires). Ce sont des commentaires que nous jugeons inutiles car ils n'indiquent pas à l'élève ce qu'il doit corriger. Le processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture en Algérie traite le premier jet de l'apprenant comme si c'était le dernier, reconnaissant les quelques commentaires formatifs que les enseignants laissent sur la copie des apprenants.

²⁰ MASSERON, Caroline. 1981. *La correction de rédaction*. Dans *Pratiques*, N° 29.p. 50. Repéré à : http://pratiques-cresf.fr/p029_ma1.pdf. (Consulté le 2Avril 2023).

Ce dernier ne voit plus l'intérêt d'utiliser les commentaires pour modifier son texte. Nous pensons que le texte de l'élève (première ébauche) doit avoir un avenir, car la version lue et commentée par l'enseignant n'est que provisoire et peut être améliorée.

Cela nécessite la participation des enseignants et des élèves. Cependant, nous avons constaté par enquête que seul l'enseignant parlait lors de cette conversation, et l'élève s'est simplement incliné devant les commentaires qualitatifs et obligatoires que l'enseignant a laissés sur sa copie. Où est le dialogue ? Nous ne pensons donc pas que les commentaires servent toujours de conversations.

1.2 Types de commentaires

Plusieurs études dans ce domaine définissent les types d'annotations que les enseignants utilisent pour corriger l'écriture des élèves. Halté (1984), cité par Leboeuf (1999), catégorise les annotations selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignants lorsqu'ils les élaborent. Il divise les commentaires en trois types : les commentaires verdictifs, les commentaires injonctif et les commentaires explicatifs. Les avis qualitatifs sont probablement les plus utilisés car ils sont faciles à rédiger, ils ne se composent que de quelques mots ou d'une note. Ce sont des commentaires génériques et très généraux que les enseignants utilisent pour juger le travail des élèves ou pour expliquer les notes attribuées. Nous ne considérons pas cette observation comme formative, car elle n'apporte pas une aide efficace. Les commentaires de verdict suivants ont été enregistrés dans la transcription de notre enquête : Très bien, hors sujet, bonne présentation, pourrait être mieux, non ! Allez! ...

Dans notre travail de recherche nous avons subdivisé ce genre de commentaire en positif et négatif.

Les commentaires positifs ou verdictifs, même s'ils n'aident pas à la réécriture, ont un effet motivant sur les élèves, contrairement aux commentaires négatifs qui peuvent les gêner. Le commentaire ordonné est aussi un commentaire plus ou moins bref, il a pour caractère d'imposer une correction aux élèves car il commence généralement par un verbe impératif. Ainsi, l'enseignant s'adresse directement à l'élève pour le forcer à réagir. Voici quelques commentaires impératifs que deux enseignants de notre enquête ont laissés sur le travail des élèves : lisez la consigne, changez les temps des verbes, capitalisez.

Le dernier type, explicatif, est, comme son nom l'indique, représenté par de longues phrases explicatives. Ils sont adressés à l'élève pour lui apporter une réelle aide. Ces commentaires identifient les erreurs et expliquent aux apprenants ce qu'il faut faire. Dans l'exemple que nous avons tiré de notre enquête, l'enseignant 2 écrit dans les cahiers des élèves : Vous devez écrire l'introduction, le corps et la conclusion, revoir le travail que nous avons fait ensemble intitulé "Caractéristiques du discours culturel". Dans cette note de bas de page, l'enseignant corrige la structure du texte et oriente l'élève vers une leçon qui peut l'aider, qui le met dans la peau d'un formateur.

Malheureusement, comme nous le verrons dans le tableau récapitulatif ci-dessous, ce type de commentaire est le moins utilisé, car il faut rappeler que le nombre important de copies à réparer limitera le temps passé à rédiger les commentaires explicatifs. Voici quelques notes explicatives de deux de nos enseignants de correction d'enquête : "Votre verbe doit être à l'infinitif", "Deux verbes se suivent, le deuxième verbe à l'infinitif." exemple", "Pensez à utiliser un dictionnaire, cela vous aidera vous avec l'orthographe des mots", "utilisez les verbes d'opinion que nous avons appris dans notre cours de vocabulaire argumentatif."

Comme on peut le voir, les commentaires sont vraiment explicatifs et clairs, c'est un vrai "dialogue" où le professeur explique ce que sont ses élèves censé faire.

Leboeuf (1999) ajoute un quatrième type de commentaire à celui de Halté : le commentaire réflexif. Ce type d'annotation incite les élèves à réfléchir sur une erreur, un thème, ou une idée de l'œuvre demandée, à remettre en question un aspect de la production qui a été corrigé.

Ce type de commentaire peut aider à la réécriture car il incite les élèves à remettre en question tout ce qui concerne leur écriture. Voici quelques commentaires de réfutation : « Êtes-vous sûr que le tigre est un animal domestique ?, votre affirmation n'a aucun sens ! Comme nous l'avons vu, les commentaires réflexifs peuvent être interrogatifs ou exclamatifs. Bien qu'il puisse s'agir d'une aide à la réécriture, ce type de commentaire est rare. De plus, les enseignants de notre enquête n'en ont pas utilisé (0%). L'absence de commentaires réflexifs indique probablement que pour l'enseignant, ce type de commentaire n'est pas nécessaire dans le processus de correction. Par conséquent, il est satisfait des trois autres types de commentaires.

Le tableau suivant récapitule les types de commentaires écrits selon Halté (1984) et Leboeuf (1999).

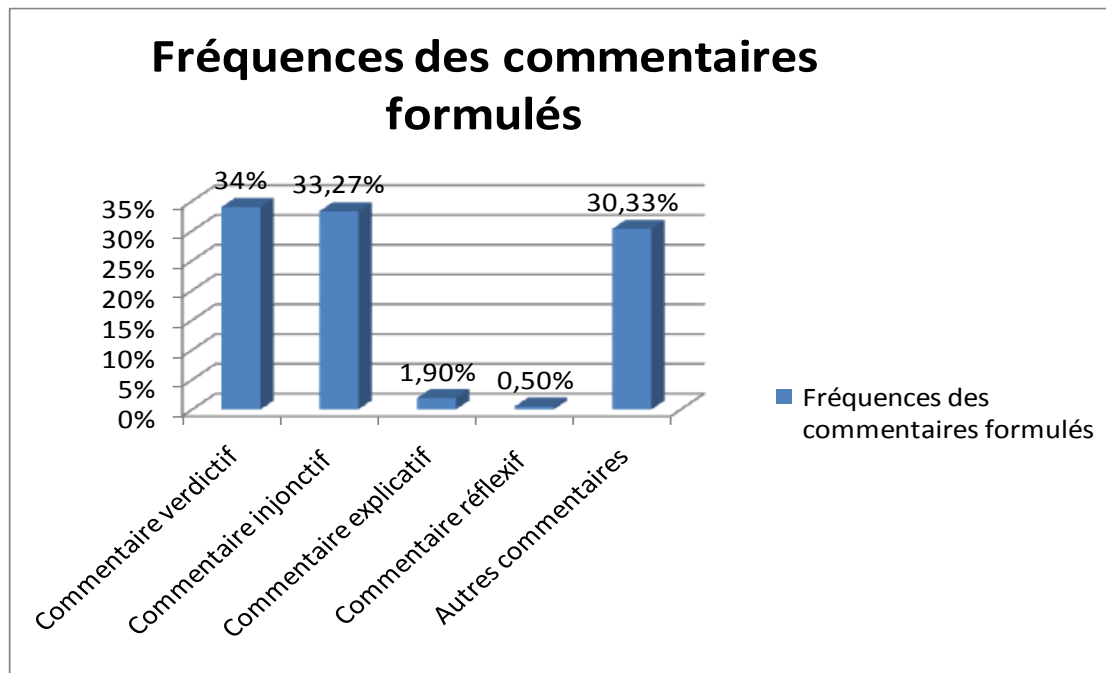
Les types de commentaires selon le modèle de Leboeuf (1999)

Commentaire verdictif	Formulation en style télégraphique; établissement d'un verdict	« Très bien! », « Bravo! »
Commentaire injonctif	Formulation style télégraphique; injonction de correction	« par rapport à quoi? », « où? », « explique! »
Commentaire explicatif	Formulation plus longue; explications pour réparer l'erreur	Tu devrais accorder ici le verbe avec le sujet. Lorsque le sujet est à la troisième personne du pluriel généralement le verbe prend « ent ».
Commentaire réflexif	Incite à la réflexion	Quels mots pourrais-tu utiliser pour éviter la répétition?

Tableau (02) les types de commentaires écrits selon Halté (1984) et Leboeuf (1999).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons essayé d'analyser la fréquence des commentaires de trois enseignants de notre enquête. Nous les séparons de notre classification (neuf catégories de commentaires) pour les appliquer à la classification de Leboeuf (1999).

Type de commentaire	Pourcentage
Commentaire verdictif	34%
Commentaire injonctif	33,27%
Commentaire explicatif	1,9%
Commentaire réflexif	0,5%



La figure (01) ci-après représente ces résultats sous forme de graphique.

Figure fréquence des commentaires formulés par les enseignants.

Le graphique nous montre que les deux enseignants ont utilisé les quatre types de commentaires avec des fréquences très différentes. Les pourcentages les plus élevés concernaient l'utilisation de commentaires critiques (34 %) et impératifs (33 %). Viennent ensuite les commentaires explicatifs (1,9 %) et enfin les commentaires critiques (0,5 %). Sur la base de ces résultats, nous pouvons conclure que les enseignants se contentent de donner des commentaires généraux pour évaluer la rédaction des élèves en donnant des commentaires plus critiques. Ils peuvent les trouver plus efficaces.

Les proportions imposantes de commentaires impératifs permettent de confirmer que les trois enseignants qui ont participé à l'enquête étaient dans la logique de l'encouragement, obligeant leurs élèves à corriger leurs erreurs. La faible présence de commentaires explicatifs et réflexifs indique que l'enseignant ne fournit pas suffisamment d'informations détaillées et conduit les élèves à devoir réécrire leurs textes.

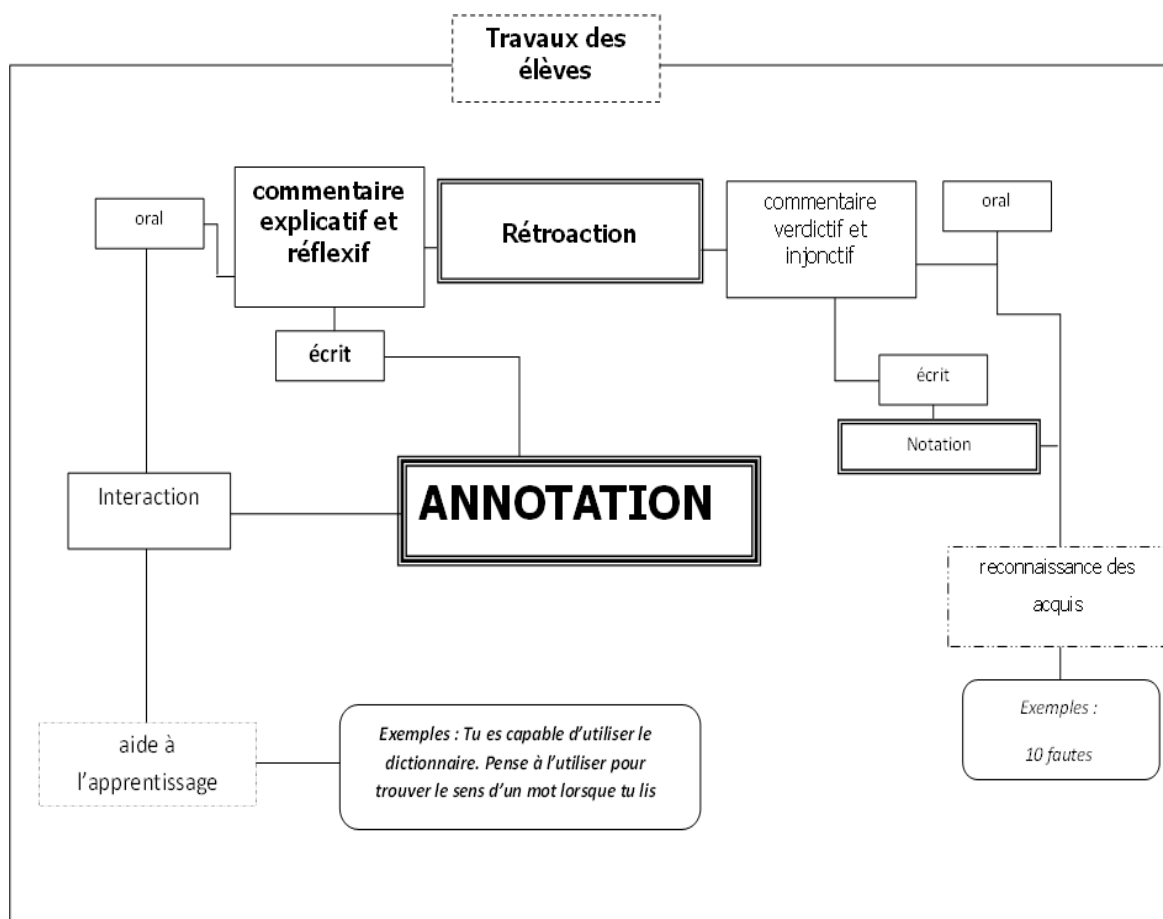


Figure (02) : Réseau notionnel du concept annotation selon Lapointe (2011)

Lapointe ²¹ a schématisé (Figure 02) tout ce qui vient d'être dit. Il considère une note de bas de page comme un commentaire laissé par un enseignant pour améliorer l'écriture d'un élève. La note de bas de page peut être un commentaire explicatif, un commentaire de réfutation, un commentaire de jugement et un commentaire obligatoire. Toutes ces annotations peuvent être écrites ou orales.

Des commentaires explicatifs et réflexifs permettent une interaction entre l'élève et son enseignant, ce qui aide les élèves à apprendre. En revanche, les remarques critiques et impératives sont moins formelles.

²¹Lapointe, Joanne. 2011. *Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies de résolution de problèmes mathématiques*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). p.34. Repéré à : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5428> (consulté le 14 Avril 2023).

Ce sont des outils qui permettent la reconnaissance des connaissances acquises ou même le diagnostic (une note). Il s'agit d'une note globale que les enseignants laissent au travail de leurs élèves.

Une autre classification similaire mais un peu plus détaillée a été également réalisée par Roberge (2001) ²²

Les types de commentaires utilisés par les enseignants selon Roberge

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)
2. Correction de l'erreur	-écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge -ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases
3. Trace (ou faux code)	-encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encadré, trait (ou toute autre forme géométrique) 1 sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes
4. Commentaire codé	-code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe
5. Commentaire exclamatif - interrogatif	-exclamatif aidant : «bon marqueur!» -exclamatif peu aidant : «bof!» «ça ne sert à rien!» -interrogatif aidant : «quoi?» «qui?» «que voulez-vous dire?» «de qui parles-tu?» -interrogatif peu aidant : «ah oui?» suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...»
6. Constat	-aidant : «bon lien», «développement précis» -peu aidant : «conclusion incomplète» «idées confuses»
7. Commentaire	-aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajoute une ouverture à ta conclusion»

²² ROBERGE, Julie. (2001a). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat. Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille III. p. 35.

mélioratif	-peu aidant : «texte à reprendre» «refais tes paragraphes» «vérifie la qualité de ta langue»
------------	--

Tableau (03) Les types de commentaires utilisés par les enseignants selon Roberge

Il donne une classification des types de commentaires que les enseignants qui ont participé à notre enquête ont faits sur les copies de leurs élèves. Le premier type est « sans commentaire » : le professeur ne laisse aucune trace sur la copie de l'élève. Ce dernier peut croire qu'il ne s'est pas trompé. L'absence de commentaires sur le travail d'un étudiant rend le processus d'évaluation incomplet, car il ne permet pas à l'étudiant de comprendre sa note, ou pire, il arrête la pratique de l'étudiant.

Dans le second type, l'enseignant laisse une marque sur la copie en corrigeant les erreurs au nom de ses élèves. Le seul avantage de cette note de bas de page est que l'élève peut au moins identifier son erreur. Ce comportement peut expliquer le désespoir d'un enseignant lorsqu'il voit son élève se corriger ou sinon, connaissant le niveau de l'élève, il sait qu'il n'a pas les compétences nécessaires pour corriger l'erreur. Les bons élèves essaieront toujours de comprendre les corrections du professeur, les autres élèves seront passifs. En corrigeant les erreurs au lieu des élèves, les enseignants empêchent les élèves de devenir les agents de leurs propres corrections et apprentissages.

Le troisième type "Traces", qui peut prendre la forme de points d'interrogation, de points d'exclamation, de lignes, de cercles ou de vagues, sont des commentaires non développés. Ce type de commentaire fait gagner du temps aux enseignants, mais les élèves ne comprennent pas toujours le point.

Le quatrième type "commentaires codés", est principalement utilisé pour corriger des points de la langue. Les enseignants utilisent un code que les élèves et même les parents peuvent comprendre. Ces codes sont facilement identifiables car ils sont généralement une ou deux lettres du sujet (abréviation), par exemple « GR » pour la grammaire, « C » pour la conjugaison, « OR » pour la description principale. Contrairement à "trace", une fois qu'un étudiant détourne ce code, même s'il n'est pas développé, il s'auto-corrige quoi qu'il arrive. Pour faciliter la compréhension de ces codes, les enseignants doivent les lister et les expliquer aux élèves en début d'année.

Le cinquième type, les commentaires exclamatifs ou interrogatifs, amène les élèves à remettre en question leur écriture.

Cela peut être très utile ou non, Leboeuf appelle, comme nous l'avons vu un peu plus haut, ce type de commentaire un "commentaire réflexif". Cela pourrait être une question de "de qui parlez-vous?" ou l'exclamation "bon buteur". Nous pensons que les légendes interrogent l'apprenant en l'encourageant à réfléchir car il doit y répondre.

Quant au sixième commentaire, il s'agit d'une affirmation plus ou moins verbeuse que l'enseignant inscrit sur l'écriture de l'élève, par exemple : « votre essai est trop court », « vous avez suivi les bonnes consignes ». Le commentaire final guide les élèves dans leur rédaction. Ce sont de longs commentaires car ils expliquent clairement ce que les apprenants doivent faire. Ce type est plus utile car il propose des réécritures, par exemple "le texte est confus : parcourez-le en regroupant vos idées par paragraphe". Dans sa description, ce commentaire s'apparente au commentaire « explicatif » cité par Leboeuf dans son classement des notes de bas de page (tableau ci-dessus).

Au début de notre recherche, nous avons voulu utiliser le tableau proposé par Leboeuf pour catégoriser les propos des trois enseignants ayant participé à notre enquête. Dans le processus d'analyse des données recueillies, nous sommes confrontés à d'autres types de commentaires que Leboeuf ne mentionne pas dans son classement. Par conséquent et pour les besoins de l'enquête, nous avons mis en place notre propre panel de commentaires. Nous utilisons le tableau de Halté (1984) qui a été introduit en 1999 par Leboeuf. Le deuxième tableau établit, comme nous l'avons expliqué un peu plus haut, quatre types de propos qu'il classe selon les buts de l'enseignant visé : jugement, commentaire, commande, commentaire et réfutation. Nous avons ajouté tous ces commentaires, les commentaires positifs, les commentaires illisibles, les commentaires ambigus (vagues), les commentaires cryptés et enfin aucun commentaire.

Nous avons catégorisé les annotations recueillies suivant cette typologie comme le résume le tableau ci-dessous:

Type de commentaire	Exemples d'annotations recueillies
Commentaire verdictif	Positif: Très bien, tu as bien suivi la consigne Négatif: Aucun effort, mal.
Commentaire injonctif	Majuscule. Reviens à la ligne.
Commentaire explicatif	Tu as utilisé un argument qui ne figure pas dans la consigne d'écriture, relis ta consigne. Tu dois mettre tes arguments dans le développement et non dans l'introduction.
Commentaire réflexif	Tu es sûr que le tigre est un animal domestique? Ou est ton verbe? Ta phrase n'a aucun sens!!!
Commentaire agressif	Qu'as- tu dans la tête? Aucun effort copie à jeter. Tu écris avec tes pieds
Commentaire illisible	L'élève n'arrive pas à lire le commentaire laissé par l'enseignant: la graphie du professeur est illisible
Commentaire vague	Faux code (?, ligne, cercle...) suivi d'aucun commentaire. Réécris ton introduction (sans explication)
Commentaire codé	Code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par l'élève et les parents
Absence de commentaire	L'enseignant ne laisse aucun commentaire sur la copie de l'élève.

Tableau (04) Types d'annotations recueillies dans notre enquête.

Nous ne nous pencherons pas sur le genre de propos que nous avons vus dans Leboeuf et Roberge auparavant, mais nous aborderons les commentaires vagues, illisibles et agressifs qui, hélas, font partie du processus de correction de l'erreur de l'enseignant. Un commentaire vague est un commentaire vague qui ne permet pas à l'élève de revenir sur sa production et d'apporter les corrections nécessaires demandées par l'enseignant. Par exemple, dans les commentaires soulevés, il y a un point d'interrogation "?" (Mauvais code). Nous pensons que ce commentaire est inexact : que signifie un point d'interrogation sur un mot ? Les segments doivent-ils être supprimés, modifiés ou réécrits correctement ? Les élèves, face à ce type de commentaire, sont confus et ne savent pas quoi faire. Dans certaines copies, le professeur souligne et encercle vaguement tout le texte de l'élève jusqu'à ce qu'il soit saturé : que signifient tous ces codages et effacements ? Que doivent faire les étudiants ? C'est hors sujet ? Doit-il réécrire son écriture ou simplement corriger ses erreurs ?

Un autre exemple d'écriture d'élève : commentaire "Peut mieux faire" ; nous voyons ce type d'annotation comme "multi-sens". L'écriture est mauvaise ? L'enseignant fait remarquer que l'élève a les compétences nécessaires pour l'améliorer, ou que l'écriture est bonne et que l'élève peut l'améliorer. Le commentaire dans ce cas vise-t-il l'écriture ou le niveau de l'apprenant ? Certains enseignants font des commentaires difficiles à lire que les élèves ne peuvent pas lire, ce qui n'est pas pédagogiquement efficace. En effet, le premier critère d'une annotation efficace est avant tout sa lisibilité, tout comme sans note de bas de page, des notes de bas de page illisibles rendent l'édition inachevée.

La lourdeur et la difficulté d'évaluer l'écrit, les échecs répétés des élèves, l'incapacité à réinvestir ce que l'enseignant a tant travaillé à expliquer, tout cela crée de l'agressivité avec enthousiasme dans la recette des commentaires que l'enseignant laisse sur les articles. Au cours de l'enquête et lors de l'analyse des données recueillies, nous avons remarqué que les commentaires étaient discriminatoires, rédigés alors que nous étions fatigués, en colère et confus.

De plus, nous avons trouvé des commentaires vraiment blessants : par exemple, un enseignant corrigeant un sondage a écrit sur le message d'un élève : « À quoi pensez-vous ? ». Face à ce commentaire, l'enseignant porte un jugement de valeurs intentionnellement cruel et humiliant.

Un autre enseignant a écrit "Je vous donne deux beaux zéros". Quand on sait que la qualité de l'écriture ne reflète pas du tout l'effort de l'apprenant pour accomplir cette tâche, ce type de commentaire peut être destructeur.

En Algérie, la manière la plus courante de soumettre des commentaires est par écrit. Lors de notre sondage, de nombreux enseignants nous ont dit qu'il n'était pas possible de fournir des commentaires et des explications utiles sur les produits écrits en raison de leur longueur et de l'importante population d'élèves et de révisions rendant la tâche très difficile.

À ce sujet, Roberge (1999), confirmant que le commentaire oral réduit significativement le niveau de travail des enseignants, dit à ce sujet :

"Ce type de correction a de grands avantages tant pour l'enseignant que pour l'élève. Côté temps, corriger sur cassette demande le même nombre de minutes que la correction plus traditionnelle ; cependant, puisque parler prend moins de temps qu'écrire, l'enseignant peut donner beaucoup plus de commentaires à l'élève dans le même laps de temps».²³

Les enseignants sont plus habitués à parler qu'à écrire, ce qui rend la tâche de correction et, plus précisément, de construction de commentaires moins dure. En 1990, Julie Roberge corrigeait l'écriture d'un élève en enregistrant ses commentaires sur une cassette (chaque élève avait sa propre cassette) à la maison, lisant la copie de l'élève et commentant en même temps à son sujet. Au bout de quelques jours, elle en rendait à ses élèves des copies accompagnées d'une cassette contenant les réponses à leurs textes. Au début de notre enquête, nous avons voulu nous inspirer de cette expérience en modifiant des enregistrements sur cassettes avec un dialogue verbal direct entre enseignant et élève.

²³ ROBERGE, Julie .1999. *La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ?* , Revue Québec Français .N° 115. p. 57.

Conclusion partielle

A l'issue de cette partie théorique, nous retenons que l'évaluation de la production écrite constitue un moyen rendant les élèves plus perfectibles et ce, en répertoriant leurs lacunes afin d'y remédier. Le fondement de cette évaluation est celui de mesurer le degré de maîtrise des apprentissages et voir l'adéquation de la production des élèves avec la consigne donnée. Cette façon de faire se traduit par la formulation de différentes appréciations sur les copies. Ces appréciations sont censées correspondre aux degrés d'acquisition des apprentissages à évaluer (des progrès effectués et des lacunes restant à surmonter).

L'écrit est une tâche complexe qui recommande une richesse lexicales et des habiletés linguistiques et textuelles, ainsi le scripteur averti, répond à une consigne d'écriture en la comprenant puis il mobilise le lexique adéquat au thème pour produire des idées cohérentes. Cette cohérence textuelle obéit à certains paramètres qui quand ils ne sont pas respectés induisent des erreurs qui troublent le sens.

Enfin, nous tentons faire un transfert de ce qui a été évoqué concernant les annotations/commentaires dans cette partie théorique sur la partie pratique à travers une enquête descriptive et l'analyse des copies des élèves.

Partie 02 : pratique

Dans cette partie, nous essayons de comprendre la pratique de l'évaluation. Pour cela, nous avons utilisé deux procédures : les descriptions par les enseignants de leurs pratiques évaluatives et l'analyse des données obtenues dans notre étude (Enquête).

Rappelons que le but de notre travail était d'analyser des copies d'élèves de cinquième année primaire afin d'examiner les annotations écrites laissées par les enseignants sur les copies des élèves.

1. Présentation du public et du corpus:

1.1. Le public:

Notre étude a porté sur des élèves de deux classes de 5ème année primaire de l'école Reffas Kada communauté de Ain el Hdjar Wilaya de Saida, les deux classes comptent le même nombre d'élèves (48 élèves), elles sont globalement d'un niveau primaire. Cette année, les élèves sont à leur 3^{ème} année d'apprentissage du français.

Notre enquête a été menée auprès de deux enseignants : un homme et une femme. L'homme âgé de 35 ans et 10 ans d'expérience professionnelle. La femme, âgée de 41 ans, elle a respectivement 17 ans d'expérience professionnelle. De plus, il faut ajouter que nous n'avons établi aucun critère de tri dans leur sélection.

1.2. Le corpus:

Pour mener notre recherche, nous partons d'un corpus de 96 copies des élèves. Les épreuves sont évaluées par deux enseignants. Ceux-ci se décomposent comme suit :

Enseignant 1: évalue le nombre de 48 élèves.

Enseignant 2: évalue le nombre de 48 élèves.

La consigne²⁴ de la production de l'écrit pour les deux classes était la suivante:

Comment économiser l'eau ?

L'eau est précieuse, on doit l'économiser.

- Il faut prendre une douche au lieu d'un bain.
- Il faut réparer les fuites et les robinets.
- Il ne faut pas laisser l'eau couler.
- Il faut arroser les plantes par l'eau de la pluie.

Rédige un texte de 4 à 5 phrases pour donner des conseils à tes camarades pour protéger la terre.

- Emploie « il faut / il ne faut pas ».

²⁴ Voir annexe.

- Met les majuscules et la ponctuation si nécessaire.
- Aide- toi de la boîte à outils.

Noms	Verbes
La terre- les quartiers- les forêts- les arbres- les ordures- la poubelle- par terre- les animaux- les plantes- dans- le tri – les sacs.	Protéger – nettoyer - brûler- couper- arroser- jeter – planter- mettre- faire

Tableau1 la boîte à outils

2. Avis des deux enseignants sur leurs pratiques évaluatives

Pour comprendre les pratiques des enseignants en termes de façon d'évaluation, nous avons utilisé des entretiens individuels pour les rendre plus détendus et leur donner plus de liberté de commentaire. Nous leur avons posé quatre questions.

La première question des entretiens inhérente à l'évaluation était la suivante : « Comment évaluez-vous le travail des élèves ? » Cette question a donné l'occasion à deux enseignants de souligner ce qu'ils savaient de l'évaluation, mais n'a souvent suivi aucune logique.

Par contre, les commentaires de ces deux enseignants vont tous dans le même sens sur la façon d'évaluer la production écrite des élèves, d'abord sur la lecture expressive de la production écrite, l'identification des erreurs, les critères précis auxquels le texte répond, puis la notation et commentaire.

La deuxième question, un peu plus détaillée, permet de mieux comprendre comment les deux enseignants identifient les erreurs des élèves. Ils commencent par souligner une erreur ou entourer l'autre pour la distinguer du reste du texte et attirer l'attention des élèves.

Ils utilisent alors des codes de communication (signes communs) partagés entre les enseignants et leurs élèves. Ces signes sont facilement reconnaissables car ils représentent le sujet auquel s'adresse l'erreur, "GR" pour la grammaire, "OU" pour l'orthographe, "C" pour la conjugaison des verbes.

Le signe "v" courbé, est utilisé par les enseignants pour mentionner à l'élève qu'il y a un oubli d'un mot important.

Le signe "X", est utilisé quand l'élève emploie un terme inapproprié.

Quant à l'utilisation des fiches d'évaluation pour corriger les erreurs des élèves, les deux enseignants ne mentionnent aucune pratique malgré le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire fournisse une fiche d'évaluation pouvant les aider dans leur travail mais malheureusement il ne l'utilise pas comme un guide pédagogique pour corriger et évaluer les copies de leurs élèves.²⁵ En revanche, un tableau d'auto-évaluation est mis à la disposition des élèves, mais les deux enseignants s'accordent à dire qu'ils ont du mal à l'utiliser car il n'est pas adapté à leur niveau. C'est aussi la raison pour laquelle ils ont du mal à comprendre le processus.

L'enseignant nous explique qu'il a créé une grille qui n'est pas nécessairement utilisée par l'ensemble des enseignants de son école primaire. Par contre, les codes d'identification des erreurs (les signes conventionnels) de langue sont les mêmes pour l'ensemble des enseignants de français. Sa grille d'évaluation attribue 60% de la note à la qualité de la langue et 40% pour le contenu.

L'autre enseignante affirme qu'elle n'utilise aucune grille. Toutefois, elle nous explique qu'ils attribuent la moitié de la note (50%) aux points de langue et l'autre moitié au contenu.

Il est vrai que les manuels scolaires de français pour la cinquième année du primaire ne comportent pas d'évaluations écrites, mais avec un peu de recherche nous avons pu voir que le guide pédagogique de l'enseignant de langue française propose à ces derniers la grille suivante :

²⁵ Voir annexe.

Critères spécifiques	Indicateurs	01	0,50	0,25
Adéquation de la production 2 pts	-Compréhension du sujet (respect de la thématique proposée) - Capacité à raconter -Capacité à argumenter -Capacité à décrire avec précision -capacité à expliquer			
Cohérence 2 pts	-Pertinence des idées -Leur enchainement -Mise en relation des différents passages (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif)			
Correction de la langue 2 pts	-Utilisation correcte des temps verbaux propres au récit. - Utilisation des marqueurs spatio-temporels.			
	- Utilisation des connecteurs logiques et/ou chronologiques -Utilisation du lexique mélioratif, laudatif. -Utilisation des expansions du nom. -Respect des règles d'accord			
Perfectionnement 01 pt	-Originalité. -Enrichissement des idées. -Mise en page. -Lisibilité, soin.			

Les commentaires de ces deux enseignants ont indiqué que l'utilisation d'annotations était bien ancrée dans leurs pratiques évaluatives. Cependant, chaque enseignant a sa propre façon de faire et sa propre conception d'annotation. Pour certains, ce dernier sert à apprécier le travail d'un élève. Pour d'autres, en plus d'aider l'élève à réécrire, cela permet aux enseignants de justifier les notes données aux élèves.

Les deux enseignants savaient que la notation dans le domaine d'écriture est une tâche qui devait être laissée aux élèves autant que possible, mais ils se sont plaints que leurs élèves ne lisaient même pas les commentaires qu'ils écrivaient. C'est aussi pour cette raison qu'ils sont souvent disposés à corriger les erreurs à leur place.

3. Description et analyse des données:

Pour analyser les propos des deux enseignants participants, et pour une classification plus poussée, nous avons utilisé le tableau de Halté (1984), adopté par Leboeuf en 1999. Ce dernier établissait quatre types de commentaires, selon ce que visait l'enseignant : le commentaire verdictif, le commentaire injonctif, le commentaire explicatif et le commentaire réflexif. À toutes ces critiques, nous avons ajouté le commentaire agressif (négatif), commentaire illisible, commentaire vague (ambigu), commentaire codé et pour finir absence de commentaire.

Nous classons les annotations collectées selon ce type. Nous avons également déterminé pour chaque enseignant le pourcentage de types de commentaires émis.

Pour rappel, les travaux collectés pour le corpus ont été réalisés dans le cadre de l'évaluation formative. Les enseignants corrigent les productions écrites selon la méthode dite traditionnelle, c'est-à-dire en laissant des marques écrites sur les copies des élèves. Nous considérons toutes les marques laissées sur les copies des élèves comme des commentaires. Afin de bien comprendre chaque type de commentaire, nous donnerons quelques exemples.

4. Classification des commentaires :

Type de commentaire	pourcentage Enseignant1	pourcentage Enseignant2

Commentaire verdictif	27.5%	34.7%
Commentaire injonctif	15.2%	14%
Commentaire explicatif	1%	2.8%
Commentaire réflexif	0%	0.5%
30%	1%	1.5%
12.23%	5.7%	5%
0%	40%	37%
1%	4.3%	1.2%
5%		
2.15%		

Tableau Nature des commentaires dans les copies.

On peut voir que les deux enseignants ont utilisé des commentaires verdictifs. De plus, ce dernier récolte les taux d'utilisation les plus élevés après les commentaires codés. Ils sont construits à l'aide d'un seul mot « passable » (Figure 1) ou au sein d'un groupe de mots « Très bien » (Figure 2).

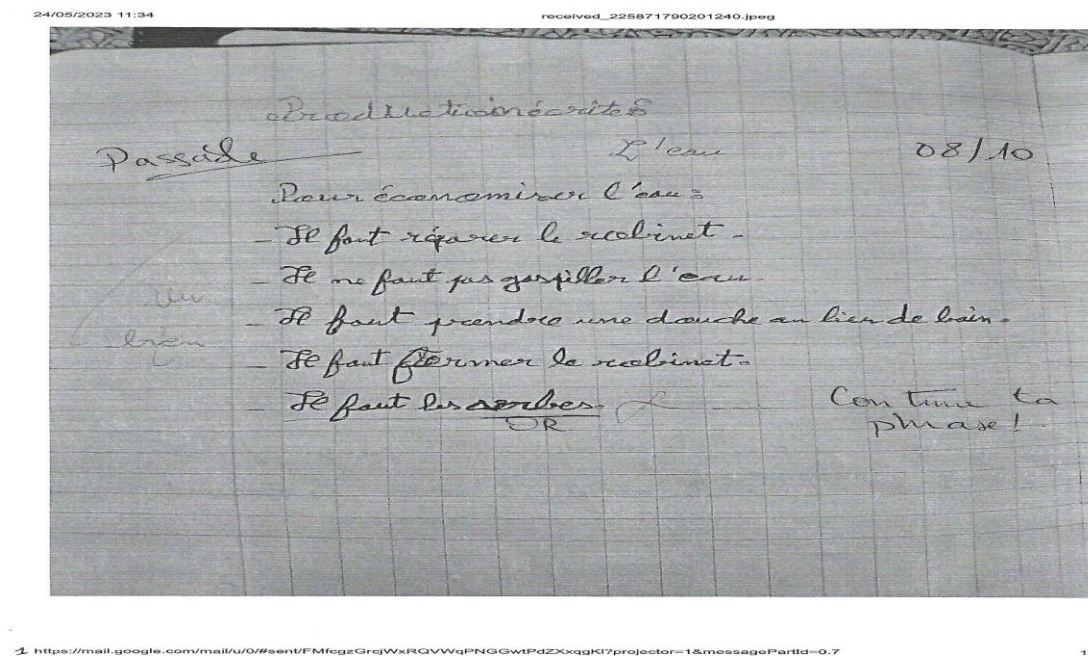


Figure 1: Exemple de commentaire verdictif, enseignant 1.

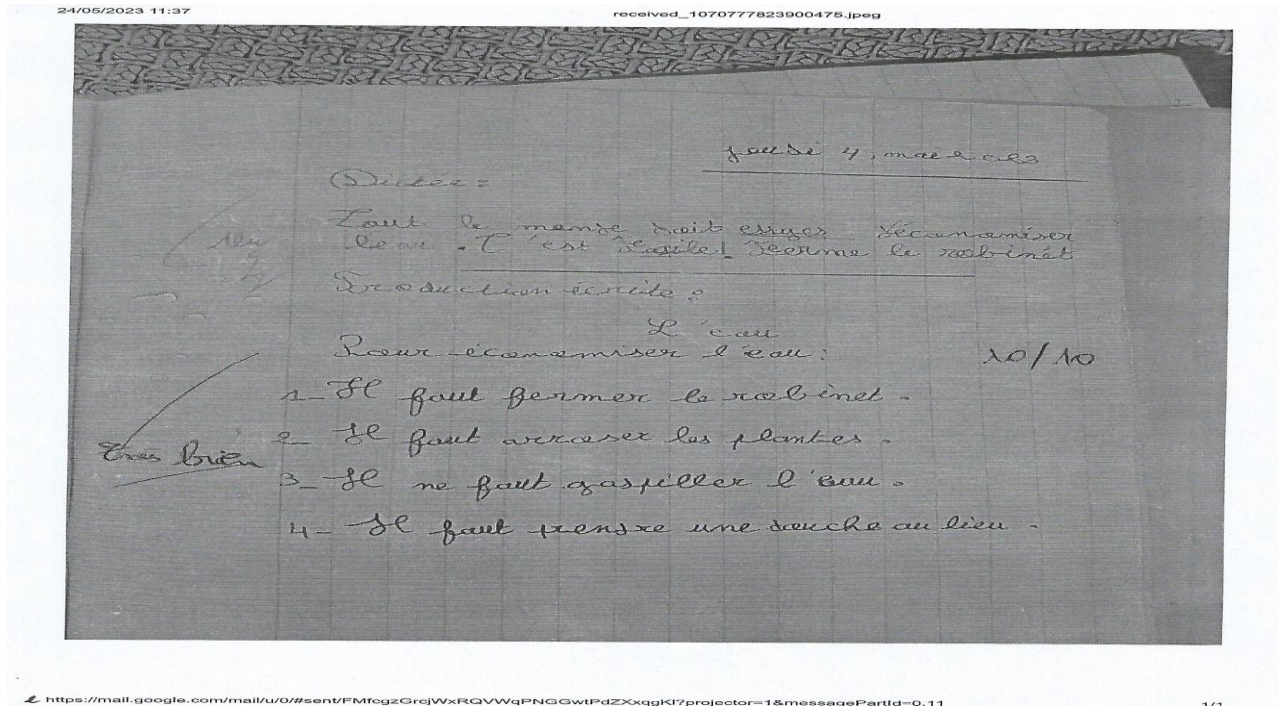


Figure 2: Exemple de commentaire verdictif, enseignant 2.

Avec ce type de commentaire, l'enseignant peut porter des jugements basés sur les différences entre le texte de l'élève et le texte modèle, sans faire appel (Figure 3).

Il sert également à justifier les notes attribuées par l'enseignant (figure 4), qui se présentent sous la forme d'une appréciation globale du travail de l'élève. Dans cet exemple, l'enseignant a donné à l'élève un 1/10 et il a écrit "hors sujet".

Ici, l'enseignant ne donne aux élèves aucun indice sur ce qui ne va pas dans l'écriture de ce travail, ou sur la façon de faire mieux dans le prochain travail.

Nous voulons connaître l'intention de l'enseignant en écrivant un tel commentaire. Que veut-il? Laisser simplement des traces de ses corrections ? Nous pensons qu'avec de telles annotations, les élèves ne seront jamais capables de comprendre leurs propres lacunes, et encore moins d'y remédier.

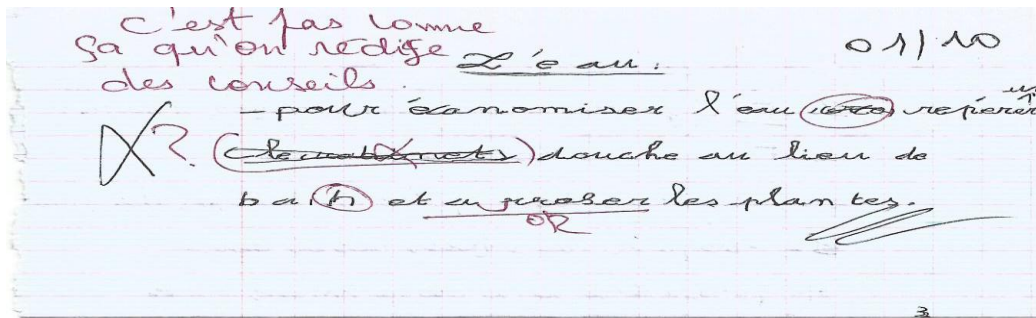


Figure 03: Exemple de commentaire verdictif expliquant l'écart de la consigne, Enseignant1.

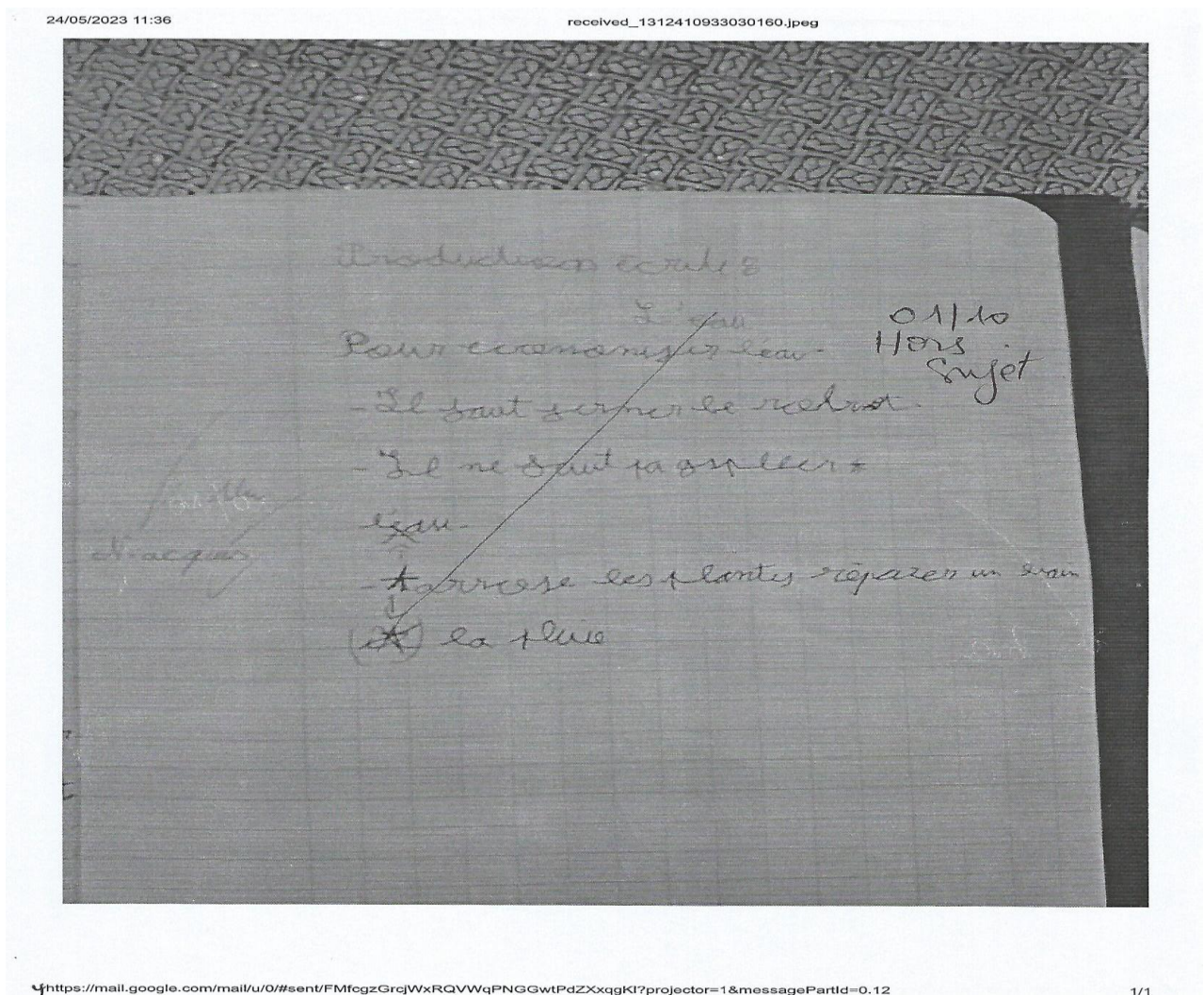


Figure 04: Exemple de commentaire verdictif justifiant la note, enseignant2.

Nous les classons en deux catégories, tous les commentaires verdictifs que les deux enseignants écrivent sur les copies des élèves, comme indiqué dans le tableau suivant :

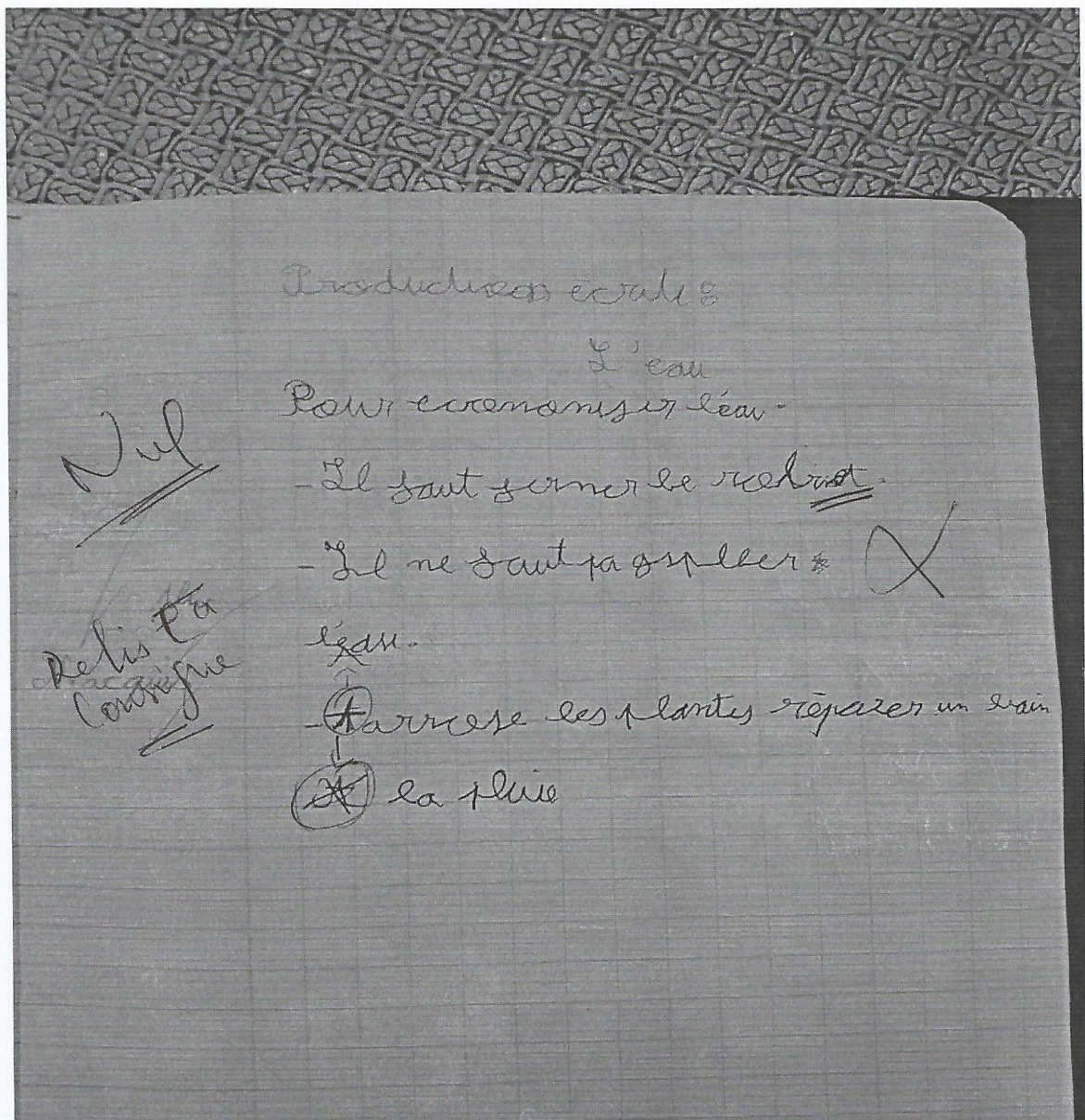
Tableau 2:

Enseignant	Verdictif positif	Verdictif négatif
Enseignant1	24.5%	75.5%
Enseignant2	31%	69%

Le tableau 2 montre que pour les deux enseignants, les commentaires de verdict « négatif » dominaient. Nous nous référons aux commentaires négatifs et dénués de sens qui laissent les élèves incapables de se corriger. Au lieu de cela, de tels commentaires les amènent à croire qu'ils sont incompetents de rédiger un texte écrit. Par conséquent, l'élève n'améliore jamais ses performances en écriture (Figure 5).

24/05/2023 11:41

received_850399890035638.jpeg


<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FMfczGrciWxRQVWqPNGGwtPdZXxqKI?projector=1&messagePartId=0.14>

1/1

Figure 05: Exemple de commentaire verdictif négatif, enseignant1.

Pour le commentaire verdictif positif, même s'il ne permet pas la transmission d'informations pouvant être utilisées pour améliorer la production de texte, il offre tout de même l'avantage de stimuler la motivation. Les élèves se sentiront valorisés et encouragés en lisant des commentaires tels que (Figure 6), (Figure 7).

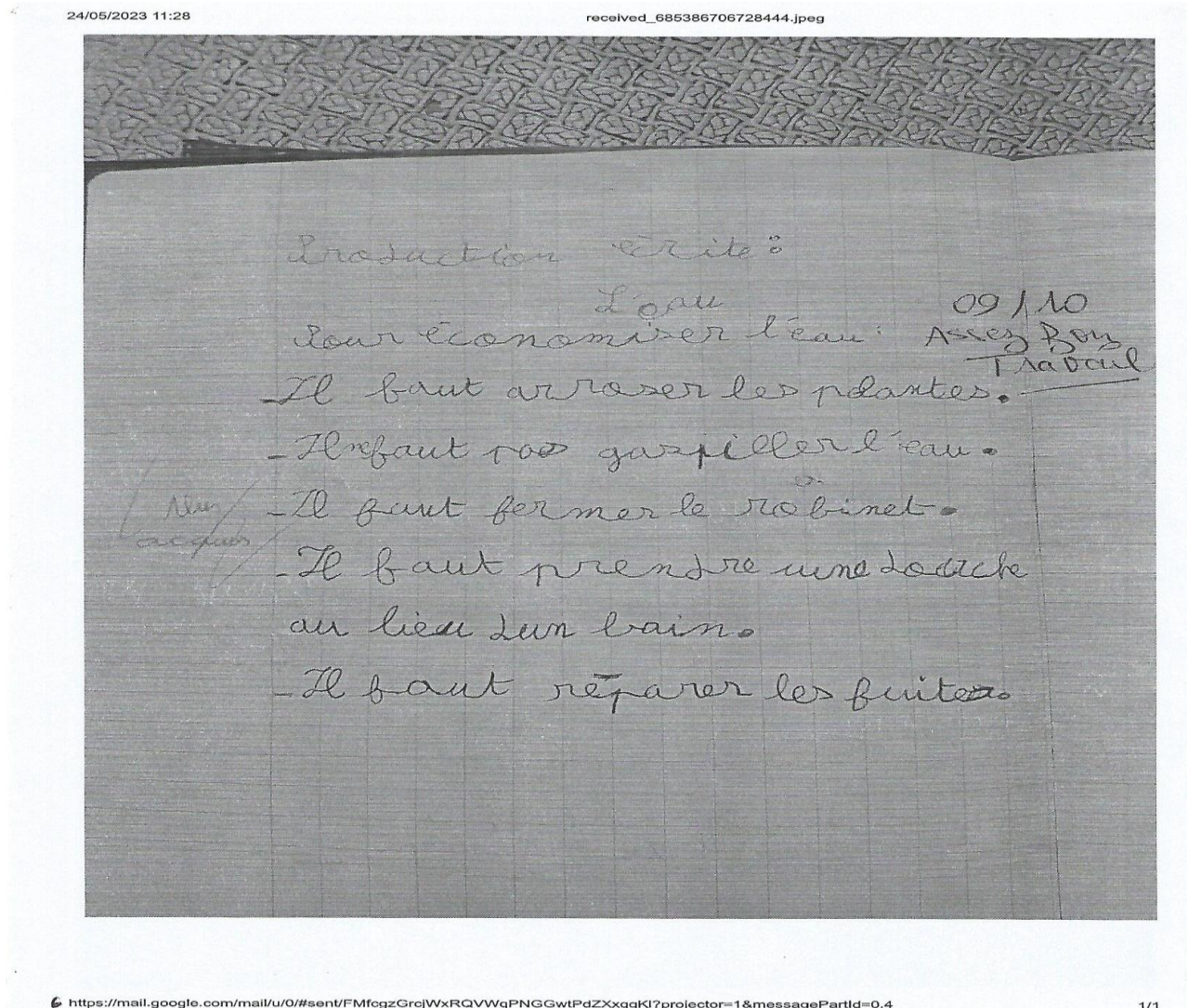
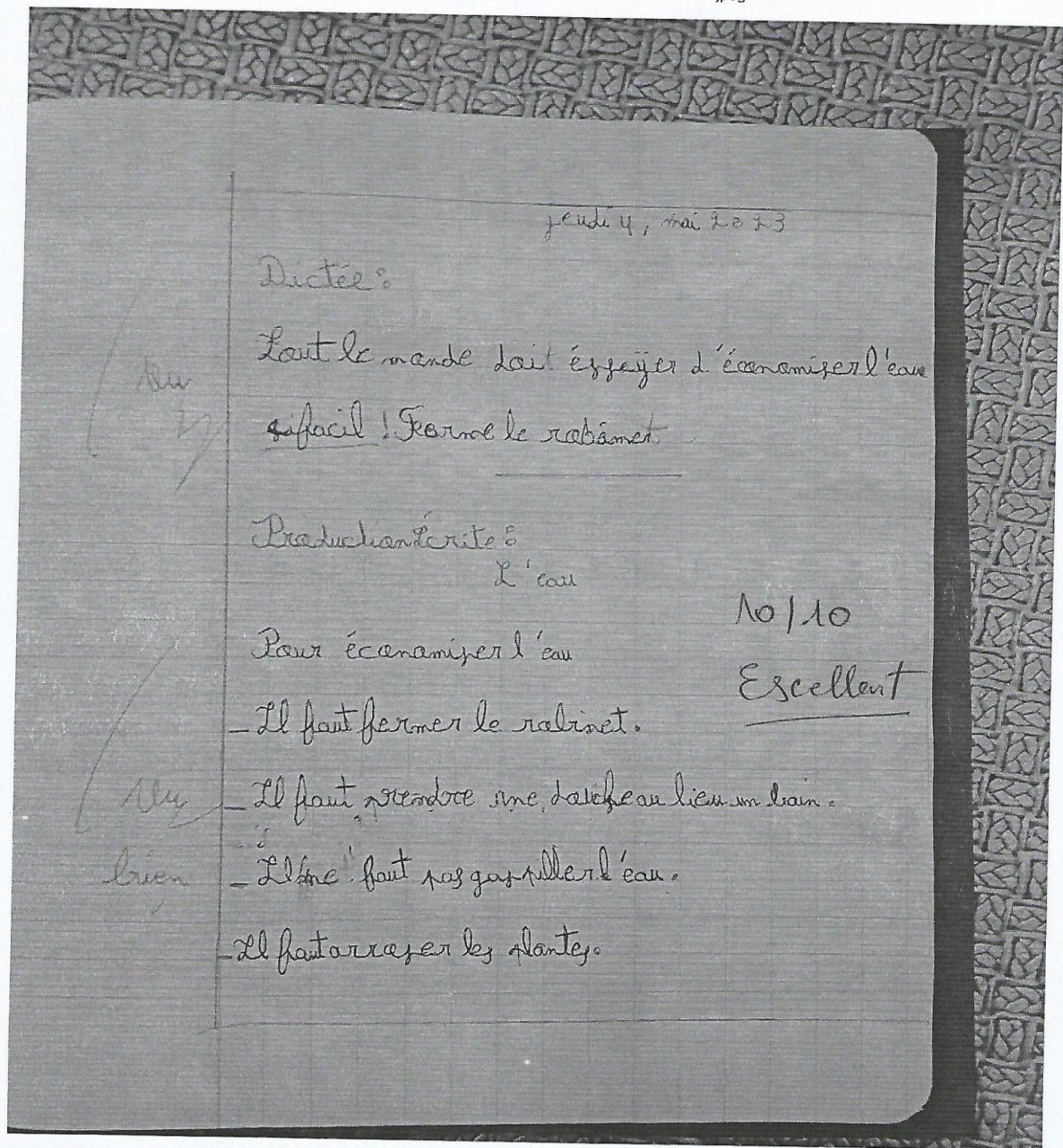


Figure 06: Exemple de commentaire verdictif positif, enseignant1.

24/05/2023 11:32

received_736763108194488.jpeg



<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FMfcgzGrcjWxRQVWqPNGGwtPdZXxqgKI?projector=1&messagePartId=0.2>

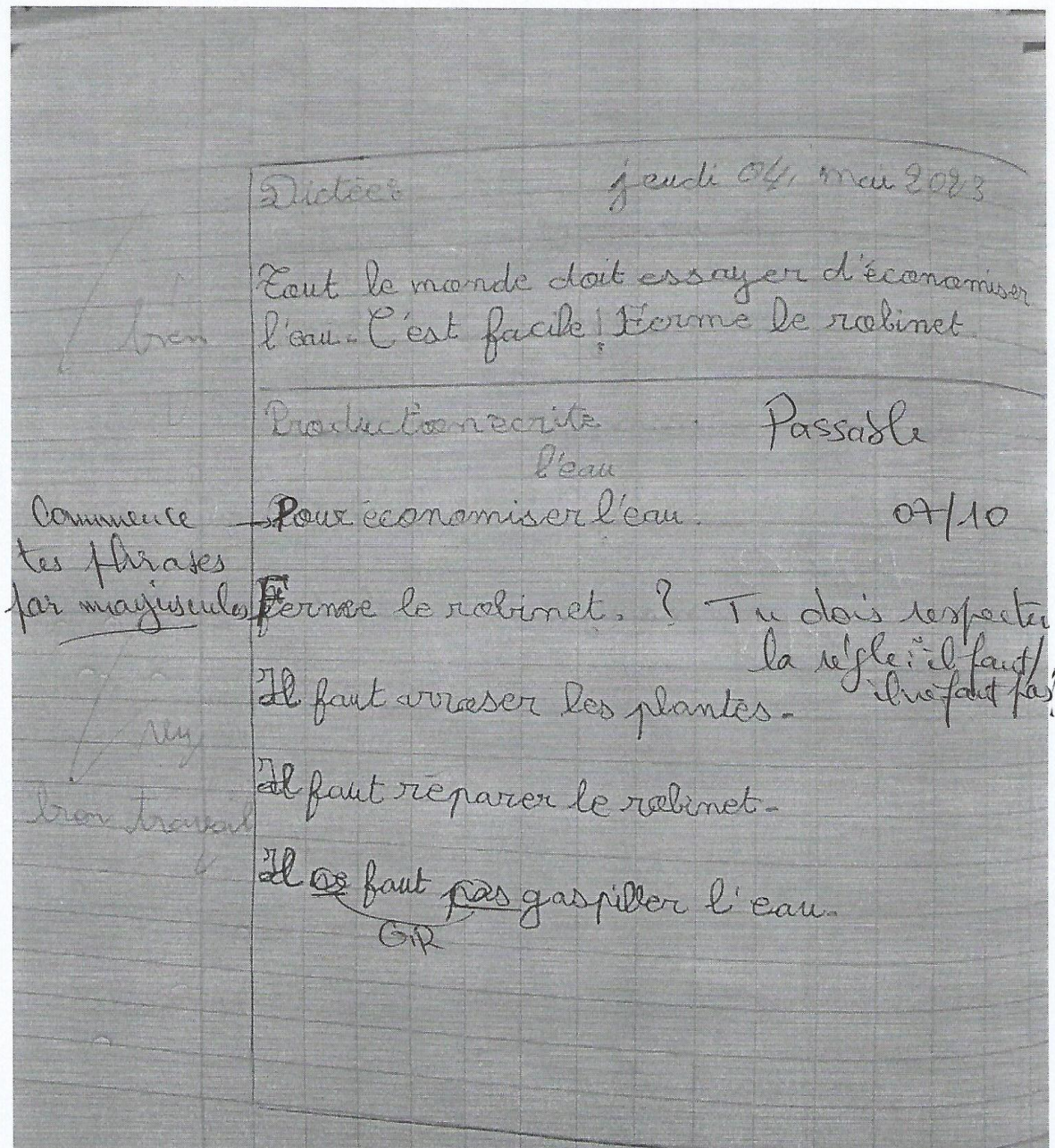
1/1

Figure 07: Exemple de commentaire verdictif positif, enseignant2.

La deuxième colonne du tableau 1 montre l'enseignant utilise le commentaire injonctif, qui, comme son nom l'indique, oblige les élèves à faire une correction forcée. Nous croyons que ce type de commentaire peut aider les élèves à améliorer leur travail. Le premier commentaire (Figure 8) « commence votre phrase par une majuscule », invite les élèves à se corriger.

24/05/2023 11:32

received_6147456585338151.jpeg


<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FMfcgzGrqWxRQVWqPNGGwtPdZXxqgKI?projector=1&messagePartId=0.1>

1/1

Figure 08: Exemple de commentaire injonctif, enseignant2.

Cependant, nous constatons que le second exemple est moins évident (Figure 9).

La structure "changer le temps du verbe" ne motive pas les élèves à faire mieux. Dans ce cas, les élèves se demandent quel temps est utilisée et pourquoi. Le commentaire injonctif ici n'est pas très utile pour les élèves.

Dès lors, nous pensons qu'il y a lieu de s'interroger sur la pertinence des commentaires verdictifs et injonctifs sur le plan pédagogique (objectif, correction, réécriture).

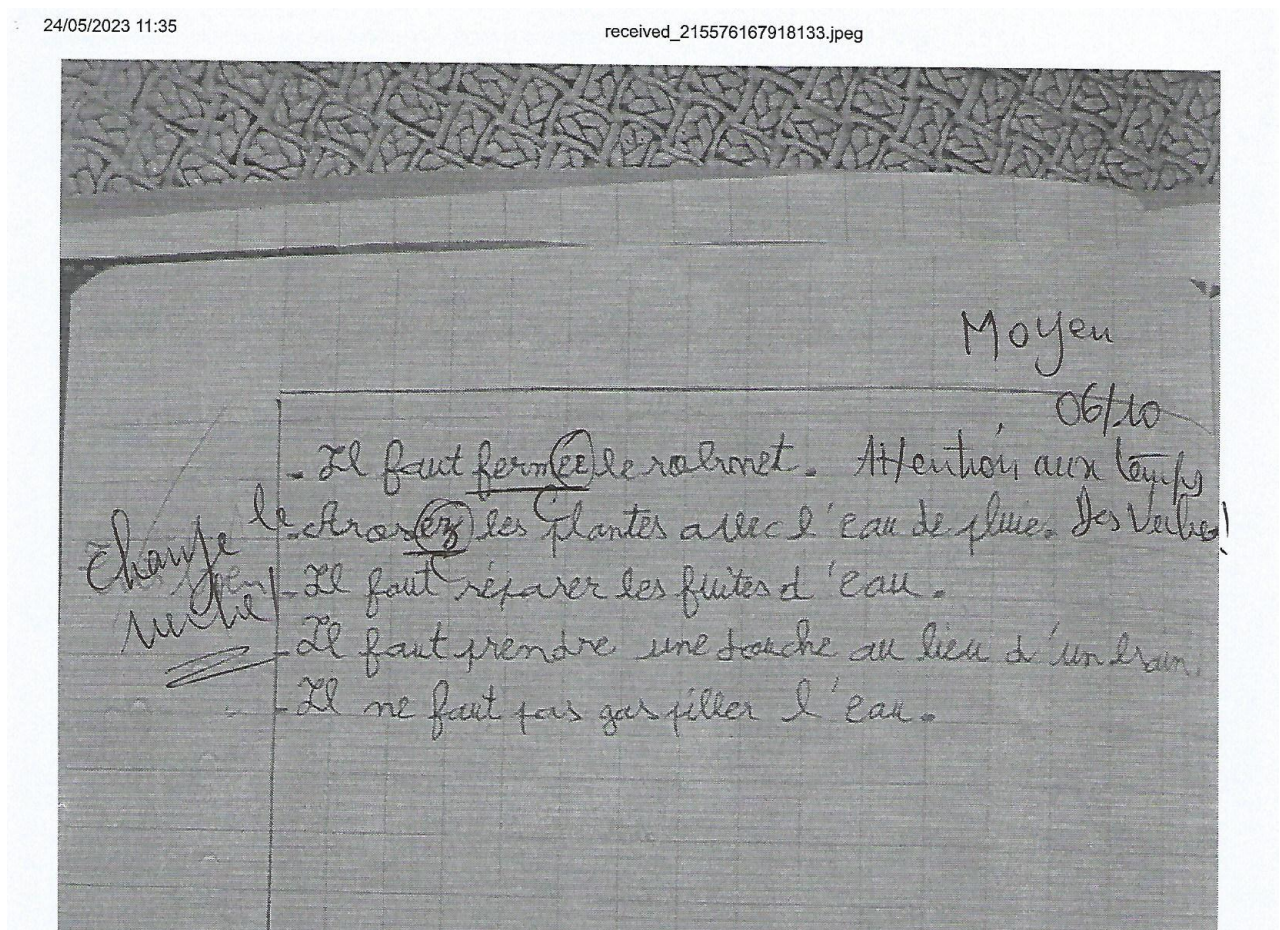
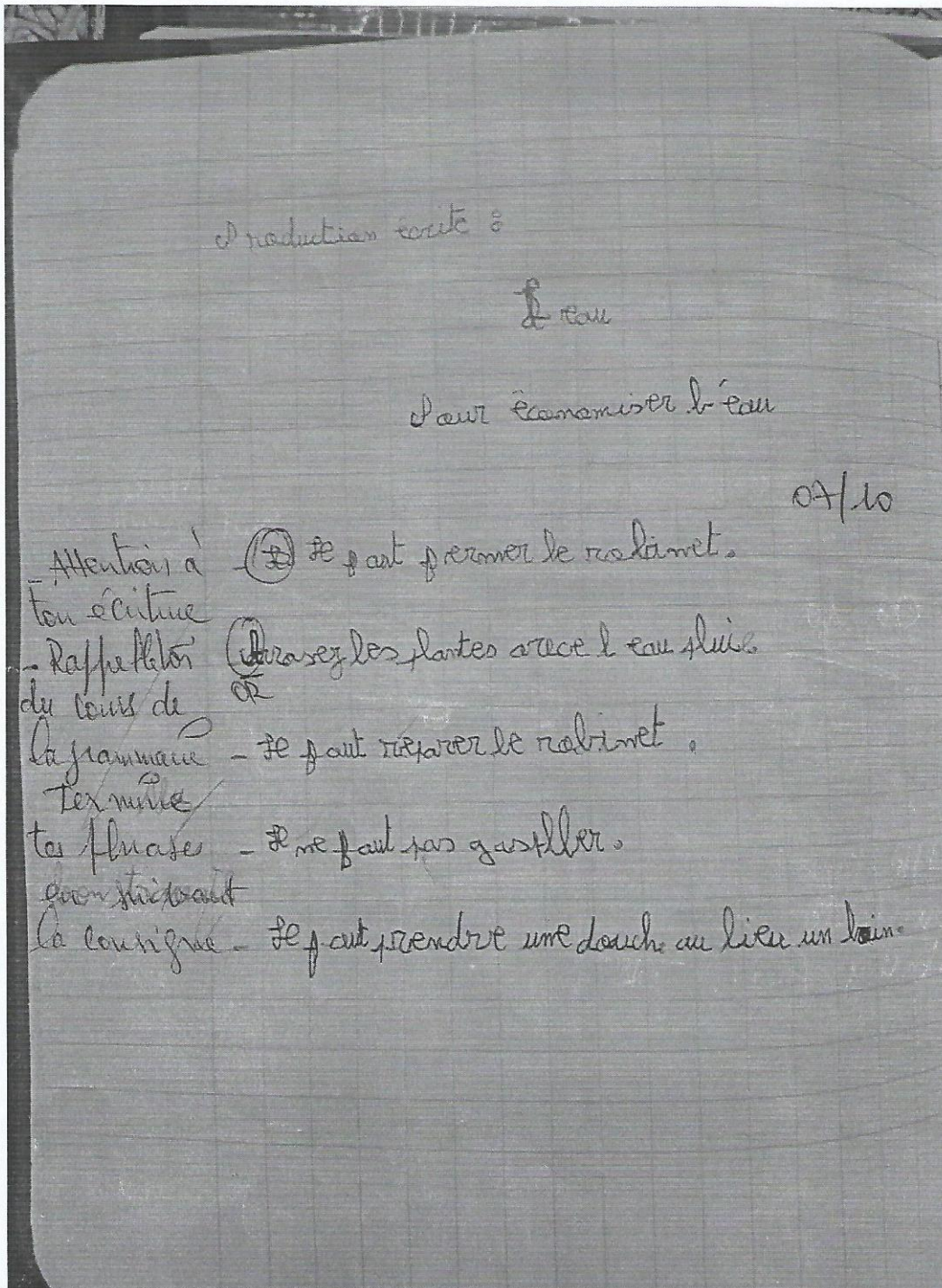


Figure09: Exemple de commentaire injonctif, enseignant1.

Dans le troisième type de commentaire explicatif, l'enseignant explique aux élèves l'erreur commise et comment la corriger. Et cela, en orientant l'élève vers le cours peut l'aider comme le montre la (Figure 10).

24/05/2023 11:38

received_749844706866215.jpeg


<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FMfcgzGrjWxRQVWqPNGGwtPdZXxqgKI?projector=1&messagePartId=0.10>

1/1

Figure 10: Exemple de commentaire explicatif, enseignant1.

Ce type de commentaire est plus formel et peut aider à garder une trace du travail accompli. L'enseignant liste à l'élève toutes les modifications qu'il doit apporter à son produit :

- suivez la consigne telle qu'elle est.
- Simplifiez vos phrases.
- rappelez-vous du cours de grammaire « il faut/il ne faut pas ».

Ainsi, il donne aux élèves des indices pour mieux défendre leurs écrits et expliquer les idées choisies. Cependant, le tableau 1 montre que les enseignants accordent peu d'attention à ce type de feedback (GV1 : 1 %, GV2 : 2,8 %, GV3 : 0 %). Ils l'expliquent avec la longueur évidente de ce genre de commentaire. Ils considèrent qu'il est presque impossible de réparer comme ça dans des classes surchargées (classe1 : 48 élèves, classe 2 : 48élèves).

Les commentaires réflexifs, bien qu'assez rares, comme le montre le tableau 1 (enseignant1 : 0 %, enseignant 2 : 0,5 %), incitent les élèves à réfléchir sur leur écriture.

Il peut s'agir d'une exclamation (Figure 11), dans cet exemple l'enseignant écrit à l'élève "Votre phrase ne veut rien dire!". Il est vrai que ce commentaire n'a pas aidé l'élève, mais il a compris qu'il devait corriger sa déclaration.

4/10

L'eau

Taphase

ne veut
rien dire

- pour économiser l'eau, prendre une
douchette au lieu de faire à l'éclaircissage
(et l'écoulement de l'eau). et l'écoulement.

Très sûr que Tu
Prends une douche
avec la pluie ??

Figure 11: Exemple de commentaire réflexif (exclamatif), enseignant2.

Il peut s'agir d'une question : l'enseignant pose une question qui amène les élèves à réviser leurs idées (Figure 12). Dans cet exemple, « Tu es sûr qu'il ne faut pas arroser les plantes ? ». L'enseignant souhaite aider les élèves à réaliser leurs erreurs (contenu).

Nous pensons que ce type de commentaire aide un peu plus les élèves.

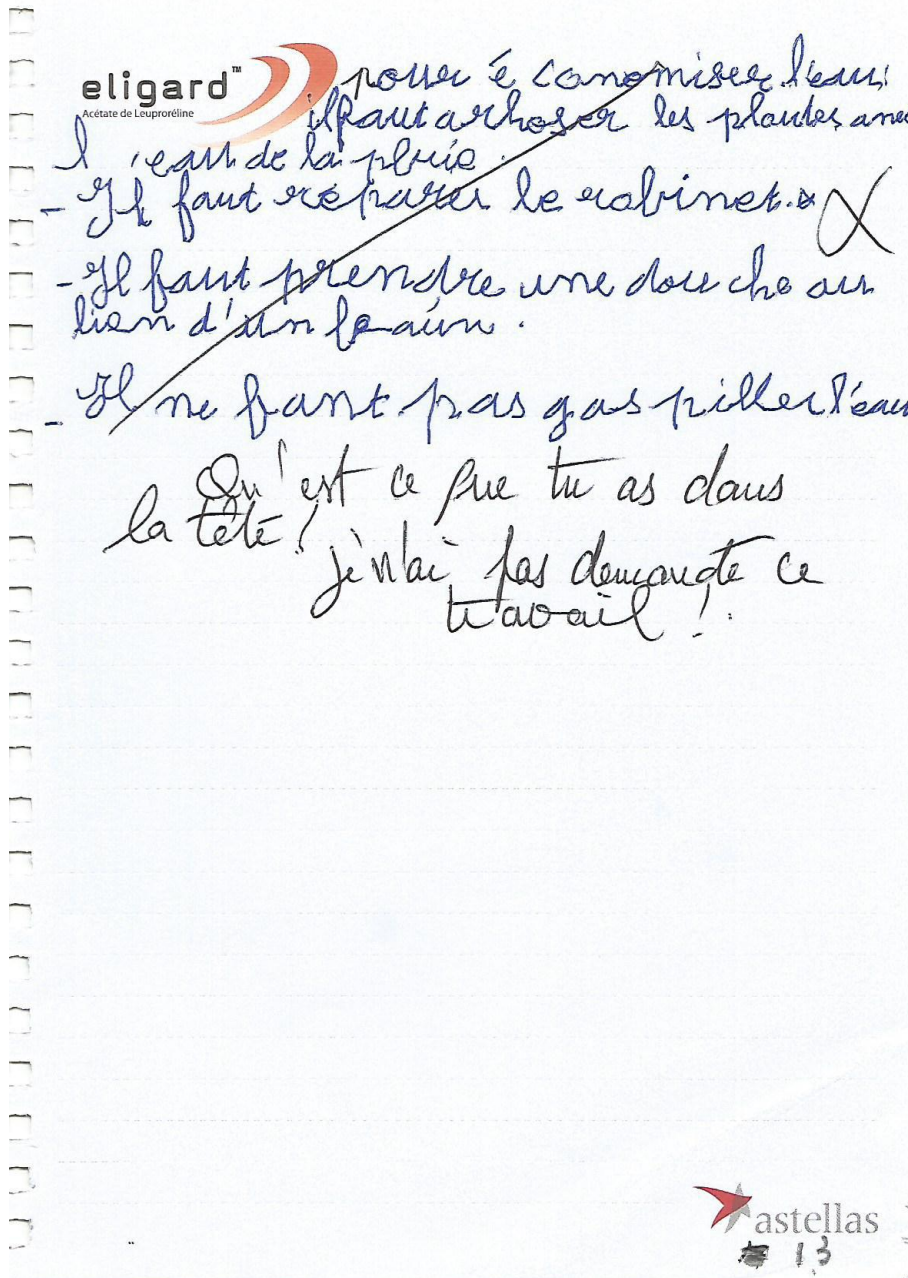


Figure 12: Exemple de commentaire réflexif (interrogatif), enseignant2.

Dans l'exemple de (Figure 12), l'enseignant écrit : " Qu'est-ce que tu as en tête ?" Cette phrase donne un jugement valable contre l'auteur de la copie. Elle l'humilie et lui renvoie une image négative de l'élève. Ce genre de commentaire ne vous donnera jamais envie de faire mieux. Pire encore, nous pensons que la formulation et le ton agressif des commentaires des enseignants peuvent amener les élèves à détester la matière/l'enseignant.

Un autre enseignant a écrit, en guise de commentaire, sur le travail de l'élève (Figure 14) : "N'essayez pas, copiez-le !!!". Ce commentaire est vraiment blessant.

Nous pensons que la qualité de la production écrite peut ne pas refléter les efforts des élèves. De plus, le jour de la remise des copies, ce dernier nous a dit qu'il avait passé une heure à réfléchir et utiliser le brouillon pour écrire son travail. Les commentaires doivent être rédigés de manière à susciter la motivation et l'envie de l'élève.

Comme disait Quintilien, cité par Odile et Jean Veslin :

*"Il n'est pas inconvenant de faire remarquer que les esprits des enfants souffrent parfois d'une trop grande sévérité dans la correction ; il désespèrent, s'affligent, prennent leur travail en grippe et, ce qui est bien plus fâcheux, à force de tout craindre ils n'entreprennent rien...Le maître doit donc être bienveillant, de sorte que les remèdes, qui, au demeurant sont rudes par nature, soient adoucis par une main délicate: il faut louer certaines choses, en laissant passer d'autre, en changer certaines en expliquant pourquoi on fait ainsi..."*²⁶

Cependant, certaines observations donnent une image négative des élèves. Il est inacceptable que les enseignants méprisent les élèves de cette façon. Dans la figure 16, après la mauvaise écriture de l'élève, l'enseignant s'est permis d'émettre cette appréciation " Tu écris avec tes pieds". L'humour pour certains, le sarcasme pour d'autres, très ténu, tient beaucoup à la situation d'énonciation et à la culture réceptive de l'élève ou de ses parents. Nous pensons que l'ironie assigne aux autres une position « objective » ; maintenant, comment savoir, par écrit, si cette limite n'a pas été franchie ?

²⁶ VESLIN, Odile et VESLIN, Jean. 2008. *Corriger des copies. Evaluer pour former* Hachette . Edition. P. 48

24/05/2023 11:31

received_1401974820604442.jpeg

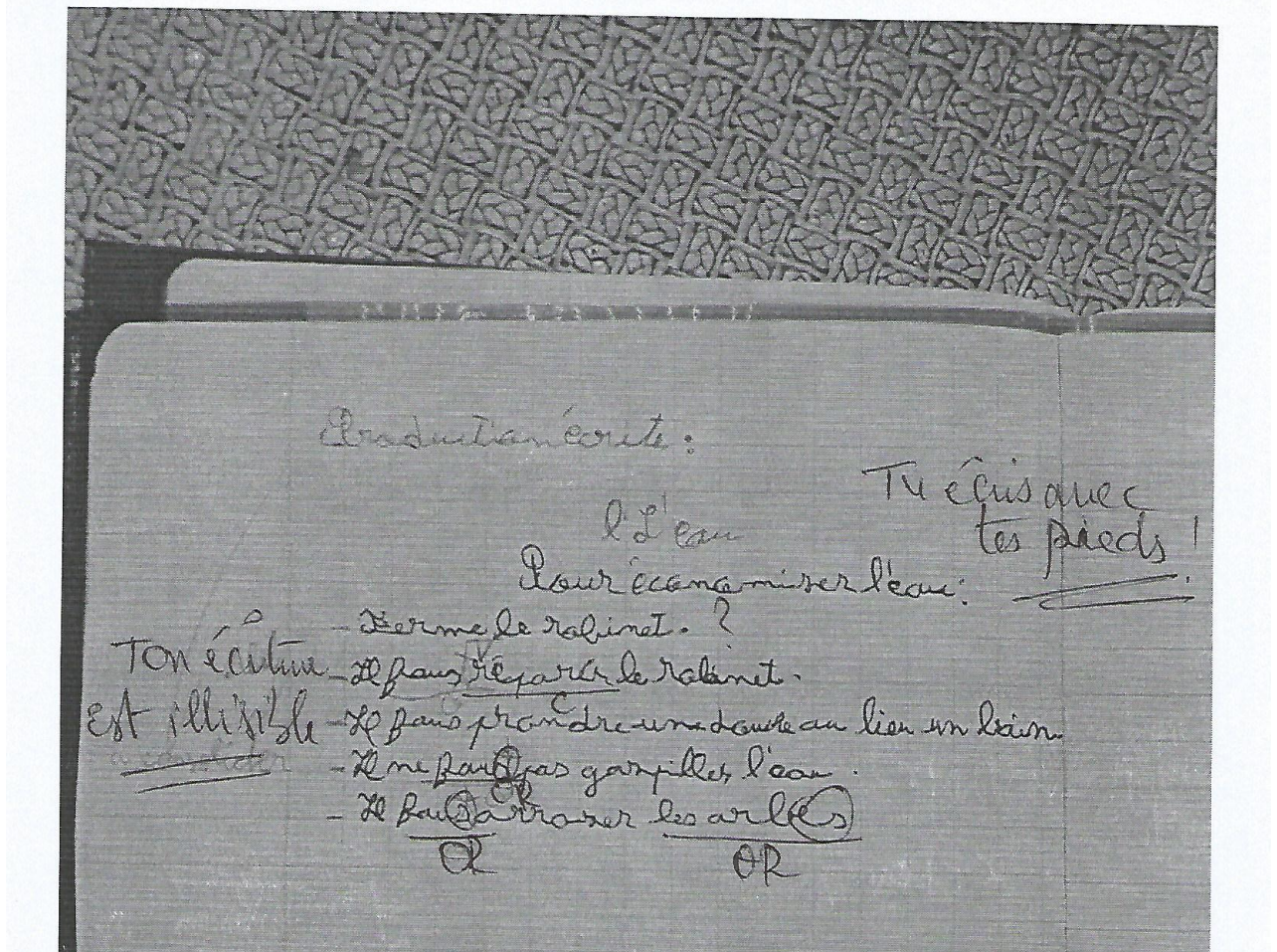
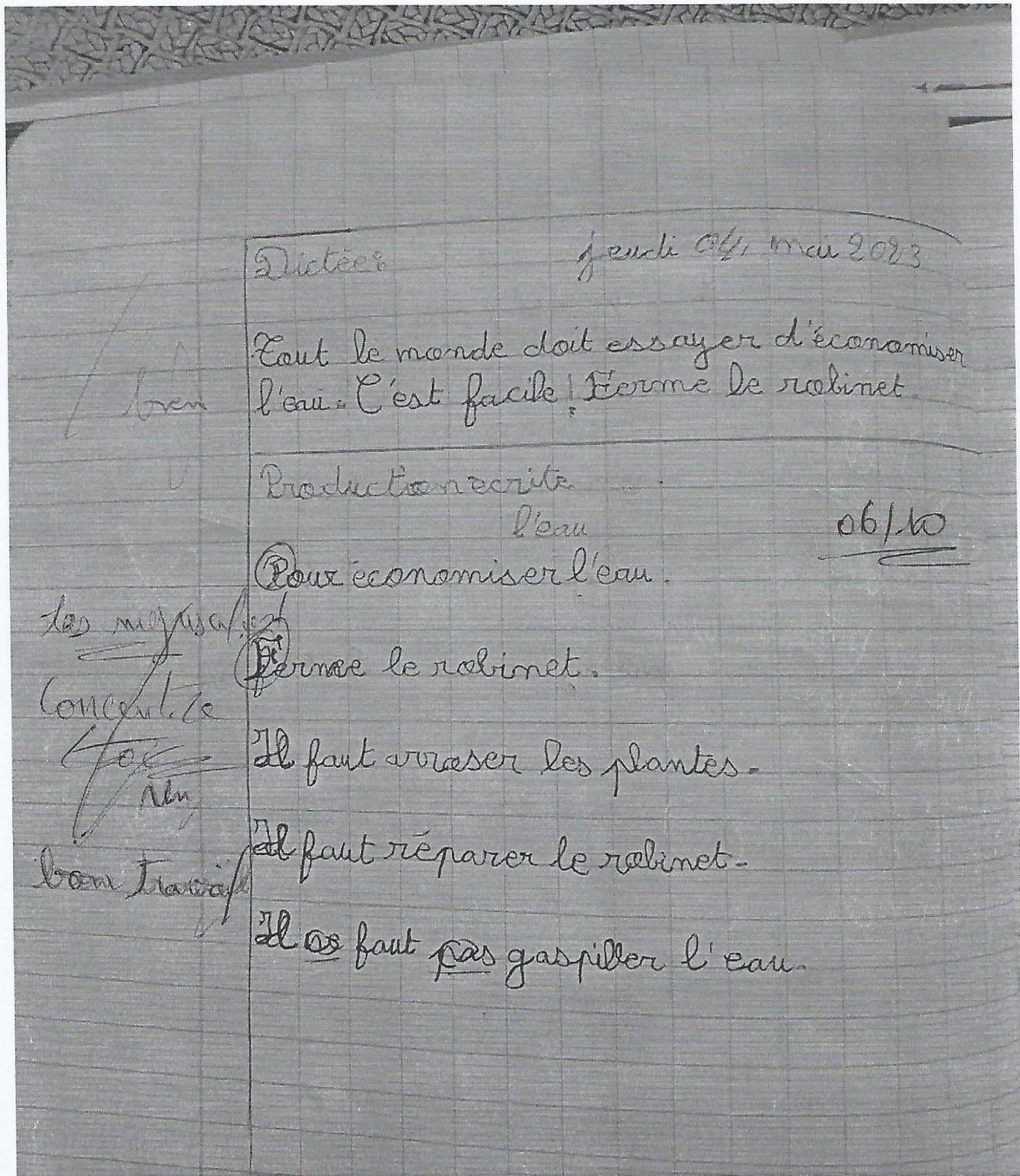


Figure 13: Exemple de commentaire agressif (jugement de valeur), enseignant1.

24/05/2023 11:39

received_1471887746881123.jpeg


<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/FMfcgzGrcjWxRQVWqPNGGwtPdZXxqgKI?projector=1&messagePartId=0.15>

1/1

Figure 14: Exemple de commentaire illisible, enseignant1.

Pendant une séance de compte-rendu de production écrite, chez l'enseignant (01) cinq de ses élèves se sont plaints à plusieurs reprises de ne pas pouvoir lire les commentaires de leurs productions écrites : Certains commentaires, comme ceux considérés dans l'exemple (Figure 14) sont impossibles à lire même par des adultes aguerris. Cet enseignant nous a dit en privé que son écriture était mauvaise et qu'il ne pouvait rien y faire. Il ne semble pas prendre cette affaire au sérieux ce qui peut gâcher le contrat pédagogique, voire le rompre. L'enseignant n'explique pas clairement ce qu'il attend de l'élève, il ne lui donne pas les outils nécessaires pour mener à bien la tâche. Cela conduit au résultat que les élèves ne savent plus quoi faire. Lorsqu'un élève ne comprend pas le commentaire, ou hésite devant "un seul mot" du commentaire, cela peut changer tout le processus de correction et ainsi stopper le travail de réécriture et peut même mettre en péril l'ensemble de son apprentissage.

Pour être utile, un commentaire doit avant tout être lisible.

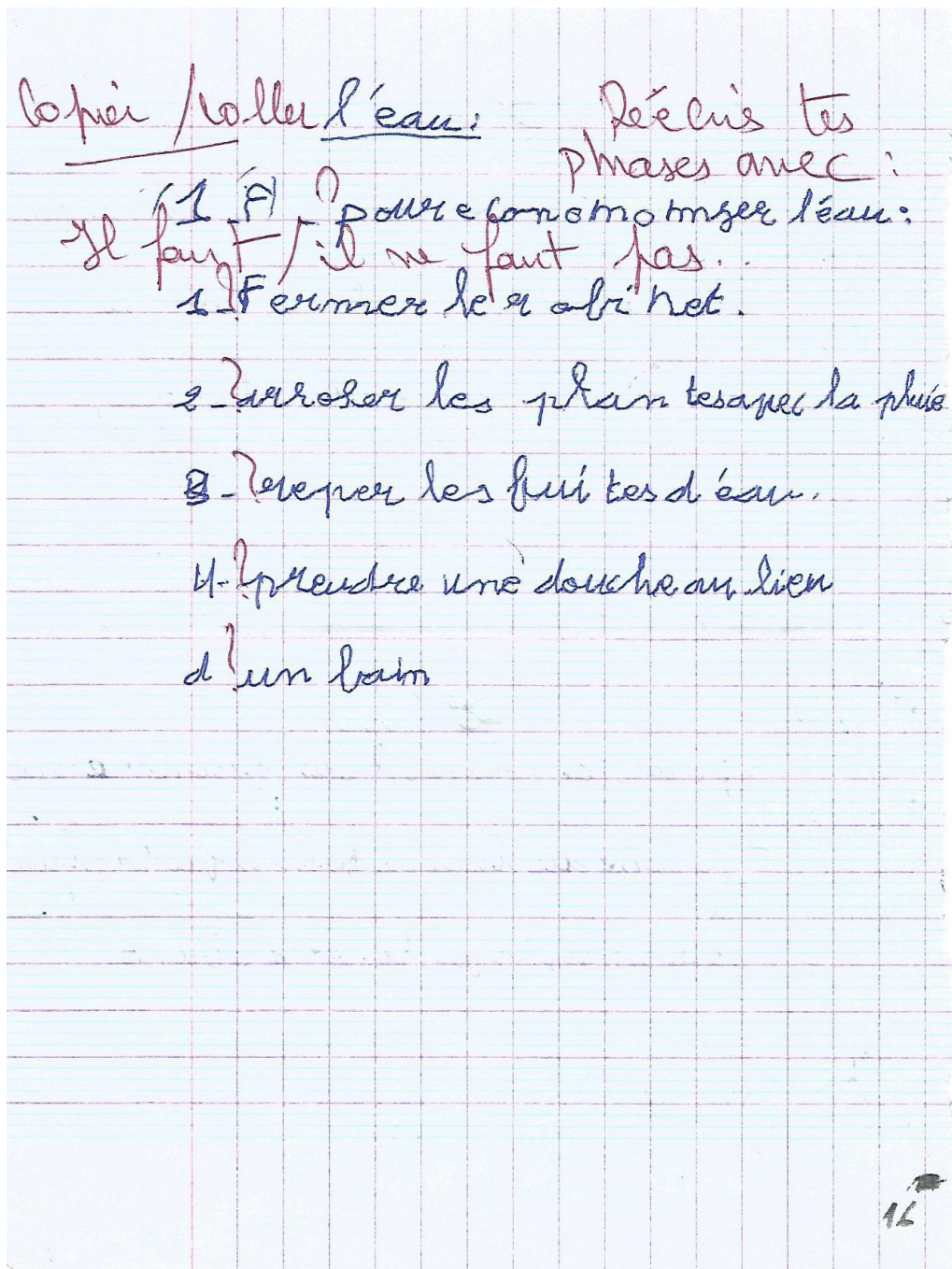


Figure 15: Exemple de commentaire vague, enseignant1.

Autre exemple de commentaire inutile (Figure 15), écrit par un enseignant (1) sur l'un des exemplaires de ses élèves : « Réécris ton introduction ! ».

Nous avons interrogé l'élève sur cette annotation et les corrections qu'il comptait apporter. Il a répondu qu'il ne savait pas quoi faire. Pourquoi l'enseignant n'a-t-il

pas aimé ma présentation ? Suis-je en train de digresser ? Je n'ose pas réécrire une introduction pire que la première".

En fait, les critiques ne donnent aucun indice sur la réécriture, que ce soit en termes de langue, de structure ou de contenu. On sent qu'en plus d'être vague et ambigu, ce commentaire déstabilise les élèves, ils ne savent plus quoi faire. Face à ce genre d'annotation, il peut y avoir deux attitudes : soit l'élève tentera de réécrire son texte en ajoutant quelques fautes, car il n'a pas été guidé, soit il abandonnera au lieu de tenter une seconde tentative (ce qui est tout à fait possible).

24/05/2023 11:33

received_294910949536056.jpeg

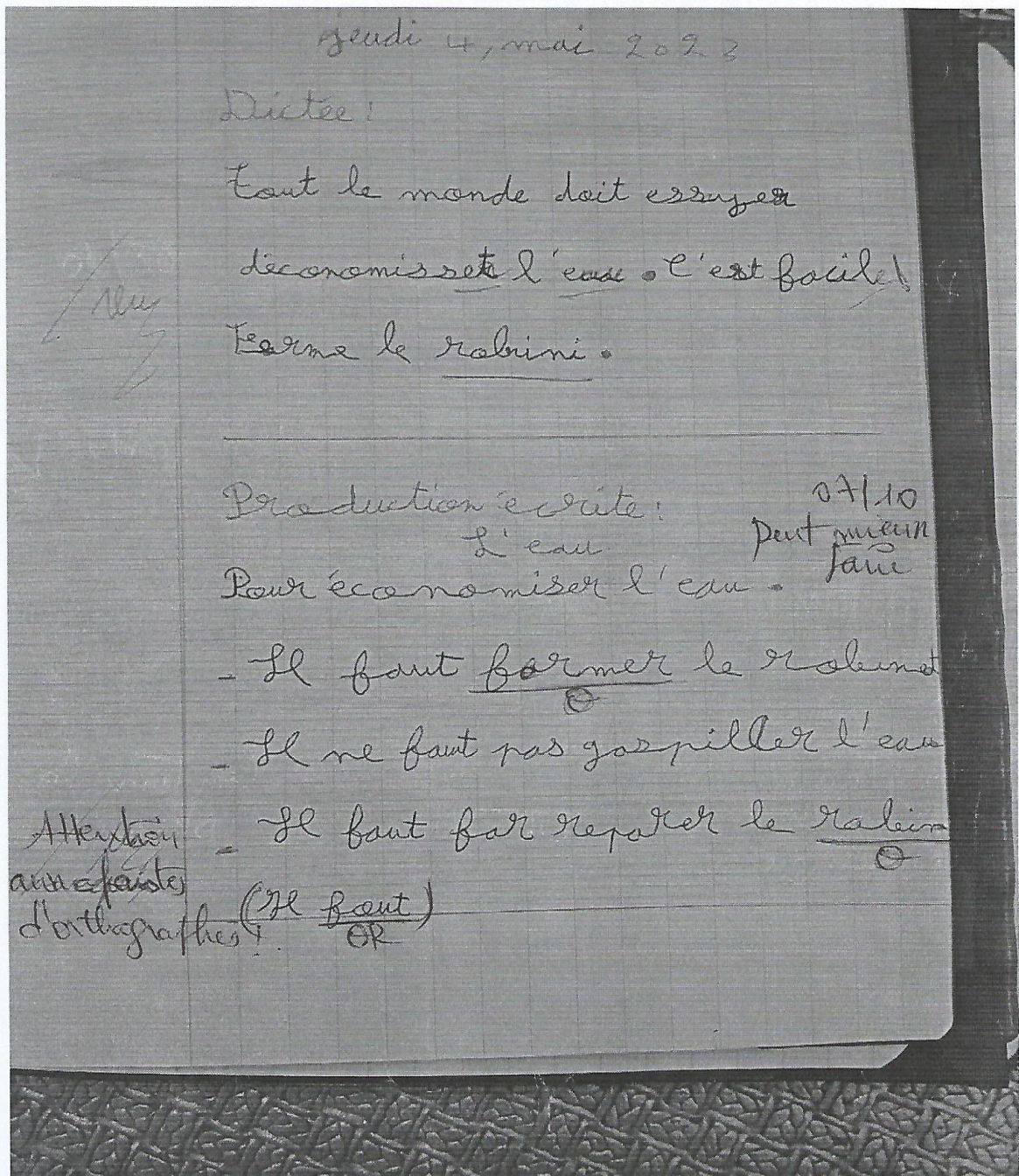


Figure 16: Exemple de commentaire vague, enseignant2.

Les commentaires vagues peuvent également prendre la forme d'annotations codées (symboles), comme le montre l'exemple (Figure 19). L'enseignant (2) parfois souligne et parfois encercle les erreurs sans ajouter de commentaires écrits. Cette fausse annotation est utilisée pour indiquer l'erreur de manière vague, car elle n'aide pas l'élève à la corriger ou à l'éviter dans un travail ultérieur.

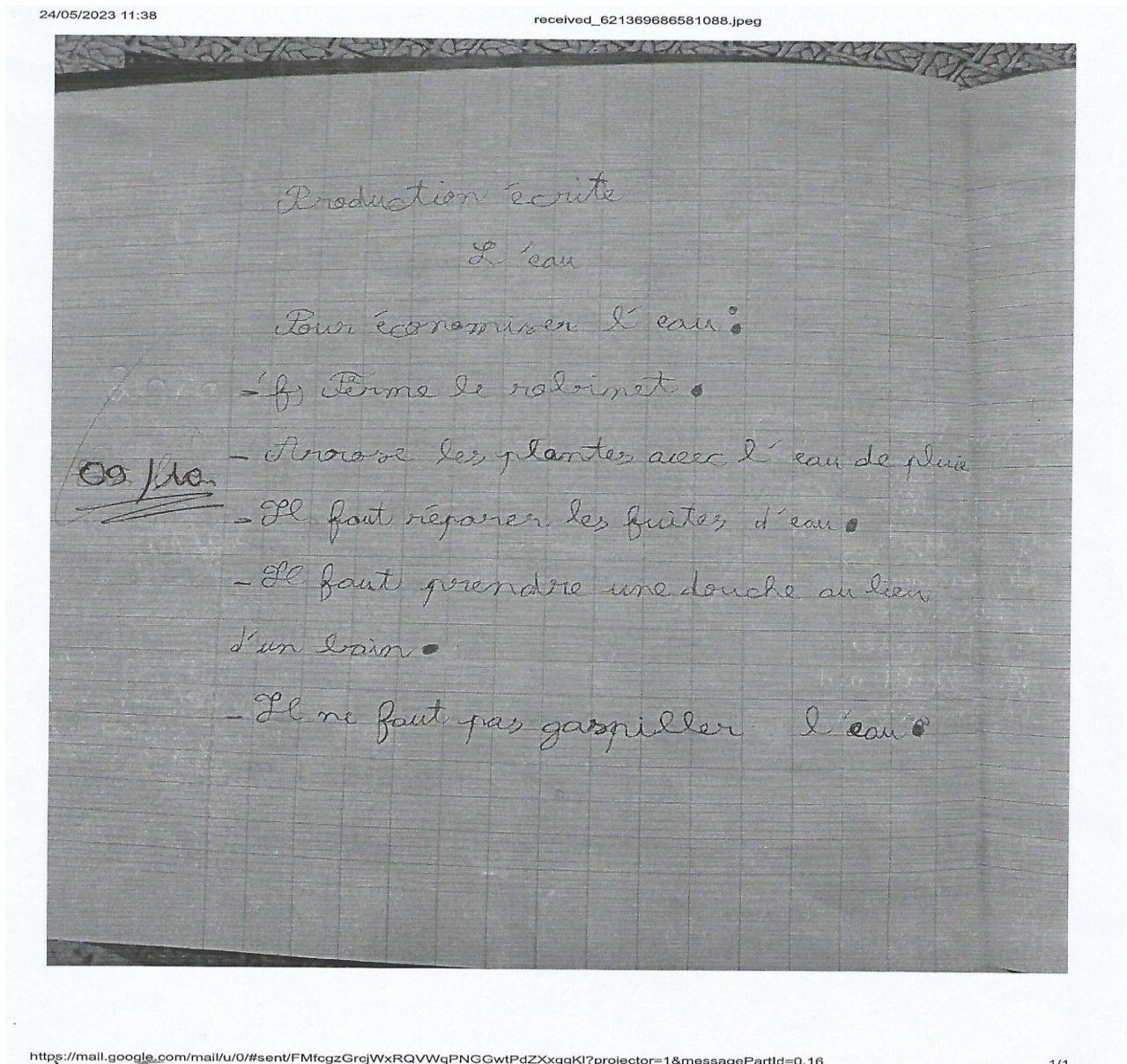


Figure 18: exemple d'absence de commentaire enseignant2.

Les commentaires codés étaient de loin les plus utilisés par les deux enseignants, avec 40 % pour l'enseignant 1, 37 % pour l'enseignant 2. Il est utilisé pour identifier les erreurs de langue. C'est aussi le commentaire que les élèves comprennent le mieux. Par exemple, le symbole "OR" (figure 01) est utilisé pour indiquer les fautes d'orthographe.

Ce type d'annotation a une fonction différente des annotations que nous avons mentionnées précédemment et peut proposer une piste de réécriture. Les commentaires de codage, quant à eux, ont pour fonction de signaler les erreurs de langage. Grâce à ces codes, l'élève devrait pouvoir comprendre son erreur et la corriger.

Parfois, les enseignants décident de ne rien écrire sur les copies des élèves, comme illustré ci-dessous (Figure 18), où seules les notes sont données en haut de la page. Lorsque nous avons interrogé l'enseignant 2 en privé, nous avons dit : "Il y a trop de fautes dans la rédaction. J'ai choisi de ne taper qu'un chiffre pour corriger les copies des élèves. Redoublons d'efforts et réfléchissons d'avantages."

L'enseignant 1 n'a pas corrigé cette partie du texte et nous a expliqué : « Je ne commente pas certaines fautes, car ce sont des éléments que les élèves n'ont pas besoin de maîtriser pour l'instant ».

Nous comprenons que lorsque les enseignants annotent les compositions des élèves, il est impossible de tout couvrir compte tenu du nombre d'élèves et de la lourdeur des textes. Ensuite, il doit choisir et s'en tenir aux seuls points les plus importants. Son choix se fait en fonction de divers paramètres : les exigences du texte (c'est-à-dire les éléments qui appartiennent à son organisation globale) et les objectifs pédagogiques visés (l'enseignant détermine les thèmes prioritaires de ses annotations en fonction des points qu'il étudie et de ses élèves en classe). Cependant, laisser des erreurs dans les textes des élèves est difficile à justifier. Cela peut avoir de graves conséquences et l'élève peut croire qu'il n'a rien fait de mal.

Ce type de comportement démontre que les enseignants sont désarmés face à la lourdeur de la tâche et au terrible manque de pédagogie dans la correction des erreurs de la production écrite. Le commentaire permet à l'élève de corriger, réécrire et améliorer progressivement son travail et ainsi progresser vers l'autonomie d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant ne doit pas corriger à la place de ses élèves

Synthèse

Pour commencer, il est important de noter que le classement et l'analyse des commentaires que nous avons faits avec les deux enseignants dans cette enquête de cette section n'ont pas pour but de comparer les méthodes de correction des enseignants, mais plutôt de déterminer le type de commentaire le plus utilisé, sa fréquence et sa pertinence. Comment les enseignants algériens de FLE corrigent-ils l'écrit de leurs élèves ? C'est la première question de notre travail de recherche et nous présentons quelques réponses ci-dessous. Les deux enseignants utilisent toutes sortes de commentaires pour corriger l'écriture des élèves (jugements, interdictions, explications, réfutations, codes, et même commentaires agressifs), mais avec des fréquences très différentes.

Nous constatons que les enseignants sont très attentifs aux fautes d'orthographe des élèves. Ils les signalent en fournissant directement la forme correcte (cette méthode est moins avantageuse pour les élèves), ou indirectement en guidant les en soulignant ou en cernant en rouge les passages incorrects, voire même en laissant un commentaire.

Comme nous l'avons dit précédemment, les enseignants mettent l'accent sur les erreurs formelles dans leur processus de correction. Pour ce genre de modification, le commentaire codé semble être le plus utilisé, il est très facile à écrire (abréviation). Il est également pratique à utiliser dans des classes surpeuplées comme la nôtre. Il peut également convenir aux élèves de niveau inférieur car il les aide à corriger et à éliminer leurs erreurs. Ce sont les types de commentaires que les élèves comprennent le mieux, car ce sont des conventions vues en classe.

Se concentrer uniquement sur le changement de la microstructure des textes des apprenants semble dominer l'évaluation de la capacité à écrire en français langue étrangère. Nous avons trouvé que cette méthode de correction avait de nombreux points négatifs car elle ne tenait pas compte des stratégies d'apprentissage et des processus cognitifs de l'écriture manuscrite. En d'autres termes, cet ajustement amène les apprenants à se concentrer uniquement sur la structure de l'écriture et l'utilisation du vocabulaire comme indicateurs clés du développement de l'écriture, ignorant la structure des idées et du contenu. Cela peut créer des problèmes parce que l'enseignement de l'écriture est limité à la précision syntaxique et grammaticale, limitant ainsi la capacité des élèves à comprendre comment bien écrire.

Le second commentaire, le plus couramment utilisé par les deux enseignants, est un commentaire verdictif assez bref ; il explique la note, mais ne fournit aucun détail supplémentaire sur l'amélioration du texte.

Malheureusement, les enseignants utilisent certains commentaires qui permettent aux élèves de réfléchir à la façon de faire leur travail.

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans le cadre de notre travail de recherche intitulé « les pratiques évaluatives en classe de FLE : que reflètent les appréciations des enseignants portées sur les productions écrites des élèves de 5^{ème} année primaire » nous sommes parvenues à répondre aux questions soulevées dans notre problématique, celle-ci a traité de ces deux questions :

- Quelles sont les différentes appréciations portées par les enseignants sur les productions écrites des élèves ?
- Quels effets produisent les appréciations formulées par les enseignants sur les apprenants ?

La réponse laquelle nous sommes parvenues est que les procédés auxquels recourent les enseignants sont disparates, leur délimitation dépend aussi bien des méthodes de correction et des types d'appréciations ou commentaires lors d'évaluation des productions écrites des élèves.

Dans cette perspective, notre travail est scindé en deux parties :

En premier lieu, nous avons fournis l'apport théorique lié à l'enseignement/apprentissage de la production écrite comme un premier chapitre.

Tout au long de notre travail, dans un deuxième chapitre, nous avons démontré que l'évaluation de la production écrite qui est pratiquée par tous les enseignants est d'une importance capitale ainsi le commentaire/annotation qui favorise la progression des apprentissages.

En second lieu, dans la partie pratique, nous avons soumis notre corpus à une enquête descriptive en posant des questions aux trois enseignants pour comprendre les pratiques évaluatives des enseignants, et d'examiner leurs méthodes et leurs commentaires sur les copies des élèves.

A travers les résultats obtenus lors de notre pratique, nous avons confirmé les hypothèses citées auparavant, ceci démontre que les enseignants rencontreraient diverses difficultés dans l'évaluation de la production écrite, il est donc difficile de former une évaluation précise qui pourrait permettre aux élèves de réaliser leurs propres difficul-

Conclusion générale

tés et de les surmonter et qu'ils accorderaient peu d'importance à l'appréciation qui pourrait guider le travail créatif des élèves.

A l'issue de notre recherche et à partir des résultats évoqués nous souhaitons clore des orientations susceptibles de porter appui aux enseignants dans leurs pratiques évaluatives en recourant à la pédagogie différenciée afin de permettre de performer les élèves pour qu'ils soient capable de rédiger une production écrite compatible avec la consigne donnée.

Lors de mes observations au terrain et la collecte de données ainsi l'analyse des annotations/commentaires laissés sur les copies des productions écrites des élèves on a remarqué que les enseignants corrigent et évaluent ces dernières et donnent des notes sans expliquer les causes et les raisons lesquelles ils ont donnés telle note, (par exemple : acquis, non acquis, bien, très bien...etc.) et l'élève a besoin de savoir « le pourquoi » pour savoir ses points faibles et ses points forts ; c'est à partir de cette étape il va connaître ses capacités et ça lui motive pour faire des efforts aux prochains travaux.

De même, les enseignants de la langue française au primaire doivent avoir une formation pédagogique concernant l'évaluation formative dans une classe de FLE qui a plus d'importance et joue un rôle indispensable dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite afin de mettre l'élève en exergue et de lui éclaircir la tâche et améliorer son savoir, savoir-faire et savoir-être.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

- 1.Allal L. 2008 « Evaluation des apprentissages » dans Dictionnaire de l'éducation. p 311-314
- 2B, DANIELLE, 1998, Les Most de la didactique des langues, le cas de l'anglais, OPHRYS, Paris, p.28.
- 3.Baaziz : la consigne... c'est la consigne. Repéré à : <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/pages/divers-didactique/la-consigne.html>. Consulté le : 18 Mars 2023.
- 4.Bandura Albert. 2003, L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves.p198.
- 5.CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. 1999. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, p.4-5
- 6.CUQ, J, Pierre, 1998, Cours de didactique du français langues étrangères et secondes, PUG Paris, p.91.
- 7.D, LUSSIER. 1992. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette. p.23.
- 8.DELCAMBRE, Isabelle. 1992. Écrire « non »dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation? Dans Étude de communication N° 13. p.1-19. Repéré à: <http://educ.revues.org/2778>. (Consulté le12 Mars 2023).
- 9.GALISSON ROBERT ET COSTED DANIELLE, 1976. Dictionnaire de didactique des langues. p176.
- 10.Jean Michel Ducrot. 2005. L'Enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches.page6.

Références Bibliographiques

11. La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République modifie l'article L. 311-1 du code de l'éducation.

12. Lapointe, Joanne. 2011. Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies de résolution de problèmes mathématiques. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). p.34. Repéré à: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5428> (consulté le 14 Avril 2023).

13. MASSERON, Caroline. 1981. La correction de rédaction. Dans *Pratiques*, N° 29, p. 50. Repéré à: http://pratiques-cresef.fr/p029_ma1.pdf. (Consulté le 2 Avril 2023).

14. Nous considérons les termes "annotation" et "commentaire" comme des synonymes.

15. Philippe Meirieu. 1993. Apprendre, oui mais comment?. ESF éditeur. Page 52.

16. Puren, Christian. 1988. Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues. Paris, Clé International. P. 119

17. ROBERGE, Julie. 1999. La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ?, *Revue Québec Français*. N° 115. p. 57.

18. ROBERGE, Julie. 1999. La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ?, *Revue Québec Français*. N° 115. p. 57.

19. ROBERGE, Julie. (2001a). Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral). Thèse de doctorat. Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille III. p. 35.

Références bibliographiques

- 20.ROBERGE, Julie. 2008. Rendre plus efficace la correction des rédactions. p.05.
- 21.ROBERGE, Julie. 2008. Rendre plus efficace la correction des rédactions. p.05.
- 22.SIMARD, Claude. 1999. L'annotation des textes d'élèves. Dans Revue Québec Français, N° 115. p. 32-38. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/56149ac>. (Consulté le 23février 2023).
- 23.tagliante, Christine, septembre 2009. « l'évaluation », France. p.124.
- 24.Tagliante, Christine.2009. « l'évaluation et le cadre européen commun », CLE International, Italie, pp.16-18
- 25.VESLIN, Odile et VESLIN, jean. 2008. Corriger des copies. Evaluer pour former Hachette . Edition. P. 48
- 26.Villas boas, Juin 2006. Évaluation formative et formation des enseignants : toujours un défi. Lignes critiques, Brasilia. v. 12, n. 22, p.1-21.
- 27.Zakharthouk J-M. 1999. Comprendre les énoncés et les consignes, CRDP d'Amiens et CRAP.Page18.

Annexe 01

3.3 PRÉSENTATION DES NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE

L'élaboration d'un ensemble de points de référence communs ne limite en aucune façon les choix que peuvent faire des secteurs différents, relevant de cultures pédagogiques différentes, pour organiser et décrire leur système de niveaux. On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine.

Il est également souhaitable que les points communs de référence soient présentés de manières différentes dans des buts différents (voir 8.3). Dans certains cas, il conviendra de résumer l'ensemble des *Niveaux communs de référence* dans un document de synthèse. Une présentation « globale » simplifiée de ce type facilitera la communication relative au système avec les utilisateurs non-spécialistes et donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Annexe 2

Guide d'entrevue individuelle avec les enseignants participants à notre enquête.

Cette entrevue : destinée à recueillir les perceptions des enseignants sur leurs pratiques de correction en vigueur.

Questions:

- ✓ Comment évaluez-vous les écrits de vos élèves?
- ✓ Comment vous identifiez les erreurs commises par vos élèves?
- ✓ Utilisez- vous une grille d'évaluation pour corriger les productions écrites de vos élèves?

Avez-vous recours aux annotations/ commentaires pour corriger les productions écrites de vos élèves.

- Ecris un texte de 4 à 5 phrases pour donner des conseils à tes camarades pour économiser l'eau
- Emploie « Il faut / il ne faut pas »
- Mets les majuscules et la ponctuation si nécessaire
- Aide-toi de la boîte à outils



Le robinet – les fuites – les plantes – la pluie – une douche – un bain – l'eau	fermer – arroser – laisser – couler – réparer – prendre – gaspiller
---	---

Comment économiser l'eau ?

L'eau est précieuse, on doit l'économiser.

- **Il faut prendre une douche au lieu d'un bain.**
- **Il faut réparer les fuites et les robinets.**
- **Il ne faut pas laisser l'eau couler.**
- **Il faut arroser les plantes par l'eau de la pluie.**

- Ecris un texte de 4 à 5 phrases pour donner des conseils à tes camarades pour protéger la terre.
- Emploie « Il faut / il ne faut pas »
- Mets les majuscules et la ponctuation si nécessaire
- Aide-toi de la boîte à outils



La terre – les quartiers – les forêts – les arbres – les ordures – la poubelle – par terre – les animaux – les plantes – dans – le tri – les sacs -	Protéger – nettoyer – brûler – couper – arroser – jeter – planter – mettre – faire -
---	--

.....

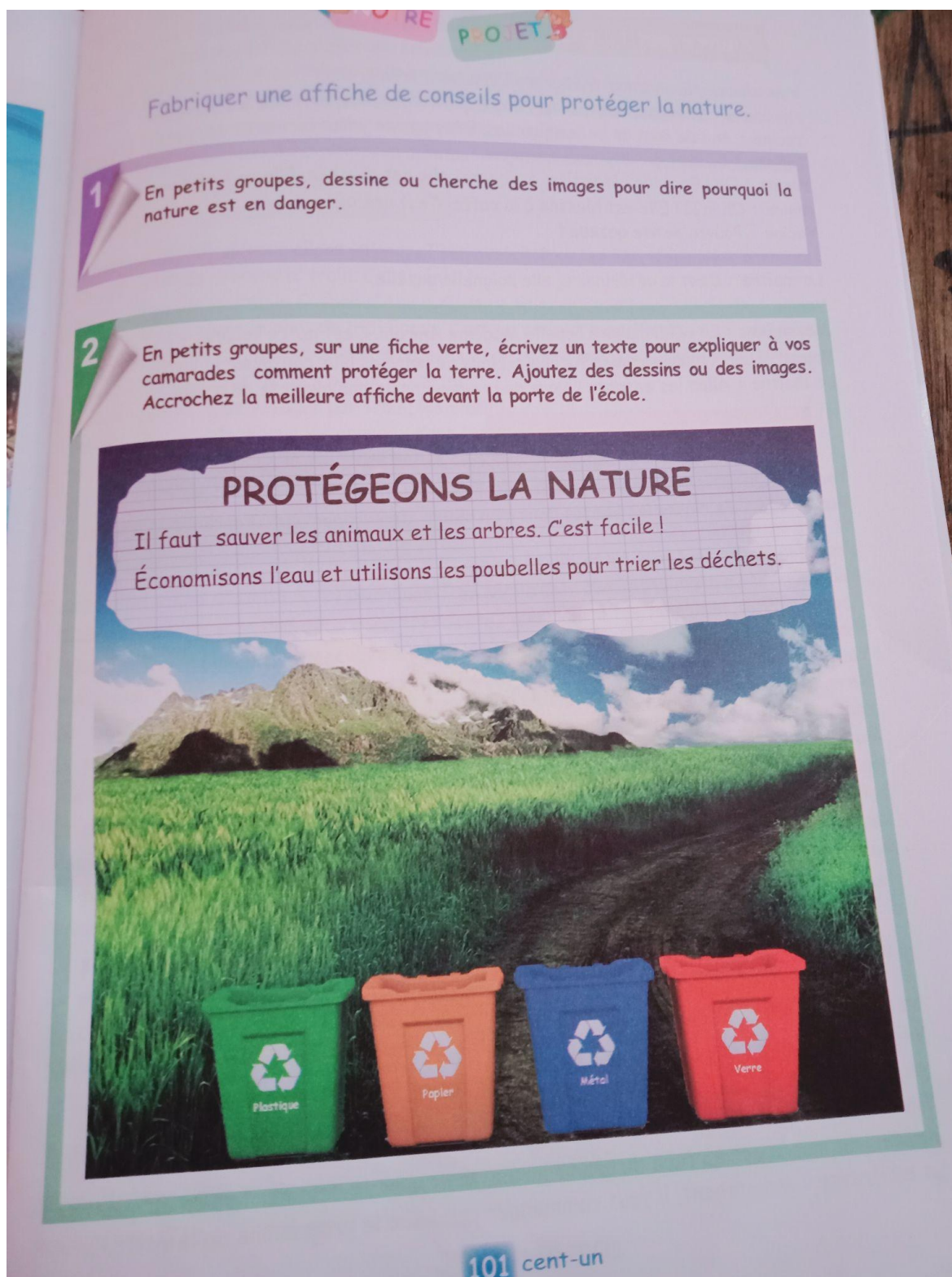
.....

.....

.....

.....

.....



Annexe 04 Une fiche du Projet 04 dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP

Annexes

un museau Des pattes Des griffes Une tête Une fourrure des poils La niche Domestique La viande Carnivore	AVOIR Vivre Se nourrir Posséder surveiller
---	--

LES CRITÈRES ET LES INDICATEURS DE L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE :

CRITÈRES D'ÉVALUATION	INDICATEURS D'ÉVALUATION	NIVEAUX DE MAÎTRISE			
		MTS	M.S	M.PS	M.NS
PERTINENCE DE LA PRODUCTION (L'élève fait-il ce qu'on lui demande ?)	<i>L'élève a produit un texte qui respecte le thème de la consigne.</i>				
	<i>2-L'élève a produit un texte qui respecte le volume demandé par la consigne (seuil d'acceptabilité).</i>				
	<i>3-L'élève a traité la consigne dans son ensemble (présence des différentes parties).</i>				
COHERENCE DE LA PRODUCTION (Ce que l'élève écrit forme-t-il un tout cohérent ?)	<i>1- L'élève a produit un texte cohérent (enchaînement des idées)</i>				
	<i>2- L'élève a respecté l'agencement de la phrase (constituants de la phrase)</i>				
	<i>3- L'élève a agencé correctement des phrases (par juxtaposition ou coordination).</i>				
UTILISATION CORRECTE DES OUTILS DE LA LANGUE (L'élève, écrit-	<i>1-L'élève a utilisé le lexique thématique approprié par rapport au texte demandé.</i>				
	<i>2-L'élève a employé correctement les majuscules et les signes de</i>				

QUALITÉ DE LA GRAPHIE	<i>ilcorrectement?)</i>				
	<i>punctuation.</i>				
	<i>3-L'élève a écrit les mots correctement et a respecté les règles d'accord.</i>				
QUALITÉ DE LA GRAPHIE	<i>1-L'élève a respecté les normes d'écriture (normes des lettres).</i>				
	<i>2-L'élève a espacé les mots et les phrases</i>				
	<i>3-L'élève a écrit lisiblement avec une bonne présentation.</i>				
ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE		ACQUISITION :			

N .B : À chaque critère, correspondent trois (3) indicateurs.

Niveaux de maîtrise : Maîtrise de trois indicateurs. (M.TS) Maîtrise de deux indicateurs. (M.S) Maîtrise d'un seul indicateur. (M.PS) Aucun indicateur maîtrisé. (M.NS)	N.B : Appellations proposées pour les quatre niveaux de maîtrise. 1-Maîtrise très satisfaisante. 2-Maîtrise satisfaisante. 2-Maîtrise peu satisfaisante. 4-Maîtrise non satisfaisante
--	--