

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Université de
BELHADJ Bouchaib - Ain Témouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master
Spécialité didactique du FLE

**Les enjeux de l'évaluation pédagogique sur l'installation
des compétences en classe du FLE.
Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire**

Présenté par les étudiants
BENSIYAKOUB Ibtissem
BELHADJI Younes

Sous la direction de
Dre. Amina-Salima ABDELDJELIL

Date de soutenance 11/06/ 2024

Membres du jury

Pr. BENSELIM Abdelkrim Professeur
Dre. ABDELDJELIL Amina-Salima MCA
Dre. DAHOUA Sabah MCA

Président
Encadrant et rapporteur
Examinatrice

Année universitaire : 2023- 2024

Remerciements

Nous sommes convaincus que toute force provient d'*ALLAH*, que nous commençons par y exprimer notre gratitude.

Nous tenons, tout d'abord, à remercier chaleureusement Docteur *ABDELDJELIL Amina-Salima*, notre encadrant, pour sa patience, ses orientations précieuses et les nombreuses heures qu'elle a consacrées à corriger notre travail

Nos remerciements vont également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail.

Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette étude, et que nous ne pouvons nommer individuellement de peur d'en oublier certains, merci pour leurs conseils, connaissances et informations généreusement partagées.

Nous sommes reconnaissants envers Mme *BENMOUSSA Souhila*, inspectrice de français du cycle primaire de la wilaya d'Ain Témouchent, ainsi que les enseignants, de nous avoir aidées à mener nos enquêtes lors des séminaires. Notre profonde gratitude pour Mme *ABBES Fatima*, enseignante de français, pour son soutien lors des journées pédagogiques. Elle a également joué un rôle crucial en nous apportant informations et soutien, nous leur en sommes reconnaissants.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude envers nos familles et nos amis, dont la présence et le réconfort ont été inestimables tout au long de ces années.

Dédicace

À mon défunt père, que Dieu ait pitié de lui

À ma chère mère

À ma sœur et mon frère

À mes proches amis

À tous ceux qui m'ont soutenue et qui ont cru en moi !

BENSIYAKOUB Ibtissem

À mes chers parents que j'aime

À tous les membres de ma famille

À mes proches amis

À toutes les personnes qui m'aiment et qui m'ont soutenu

BELHADJI Younes

Résumé

L'évaluation joue un rôle crucial dans l'installation des compétences dès les premières années de scolarité, notamment dans les classes de primaire. Son impact et ses enjeux sont multiples et déterminants pour le développement des apprenants. Tout d'abord, l'évaluation permet d'identifier les besoins spécifiques de chaque un apprenant en termes de compétences, facilitant ainsi une approche individualisée de l'apprentissage. En outre, elle fournit aux enseignants des informations précieuses pour adapter leurs méthodes pédagogiques et leurs programmes en fonction des forces et des faiblesses de chaque apprenant. L'évaluation régulière aide également à mesurer les progrès des apprenants et à les motiver en leur fournissant des retours d'information constructifs sur leurs performances. Cependant, l'évaluation dans les classes de primaire présente également des défis, notamment en termes de diversité des compétences à évaluer et de nécessité d'utiliser des méthodes adaptées au jeune âge des apprenants. En somme, l'évaluation dans les classes de primaire revêt une importance capitale pour l'installation des compétences des élèves, nécessitant une approche réfléchie et adaptée pour garantir son efficacité dans le processus d'apprentissage.

Mots clés : *Évaluation, Compétences, Primaire, Apprentissage, Enseignement.*

Abstract

Assessment plays a crucial role in fostering skill development in primary school classrooms. Its impact and significance are pivotal in shaping students' learning trajectories from an early age. Firstly, assessment aids in identifying the specific needs of individual students, allowing for a tailored approach to learning. Furthermore, it equips teachers with valuable insights to adjust pedagogical methods and curricula based on each student's strengths and weaknesses. Regular assessment also serves to measure students' progress and provide constructive feedback, thus fostering motivation. However, assessment in primary classrooms presents challenges such as assessing a diverse range of skills and employing age-appropriate methods. Overall, assessment in primary education holds paramount importance in fostering skill development, requiring thoughtful and tailored approaches to ensure effectiveness in the learning process.

Keywords: *Assessment, Skills, Primary, Learning, Teaching.*

ملخص

يلعب التقييم دوراً حاسماً في بناء المهارات منذ السنوات الأولى من الدراسة، وخاصة في الصفوف الابتدائية. وتأثيرها وتحدياتها متعددة وحاسمة لتنمية المتعلمين. أولاً وقبل كل شيء، يتيح التقييم تحديد الاحتياجات المحددة لكل متعلم من حيث المهارات، وبالتالي تسهيل اتباع نهج فردي للتعلم. بالإضافة إلى ذلك، فهو يوفر للمعلمين معلومات قيمة لتكييف أساليب وبرامج التدريس الخاصة بهم بناءً على نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم. ويساعد التقييم المنتظم أيضاً على قياس تقدم المتعلمين وتحفيزهم من خلال تقديم تعليقات بناءة على أداؤهم. ومع ذلك، فإن التقييم في الصفوف الابتدائية يطرح أيضاً تحديات، لا سيما فيما يتعلق بتنوع المهارات التي سيتم تقييمها والحاجة إلى استخدام أساليب تتكيف مع صغر سن المتعلمين. باختصار، يعد التقييم في الصفوف الابتدائية ذا أهمية قصوى لتطوير مهارات الطلاب، مما يتطلب اتباع نهج مدروس ومكيف لضمان فعاليته في عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التقييم، المهارات، المرحلة الابتدائية، التعلم، التدرج.

Abréviations utilisées

FLE	Français langue étrangère
QCM	Questionnaire à choix multiples
PLM	Procédé de la Martinière
CCT	Compléments circonstanciels de temps
CCL	Compléments circonstanciels de lieu
PI	Pédagogie intégrée
EPS	Éducation physique et sportive

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Résumé

Abréviations utilisées

Tables des matières

Introduction générale 1

Chapitre I :L'enquête par questionnaire

Introduction de chapitre 5

Cadre théorique : Autour du concept d'évaluation 6

1. Définition de l'évaluation 6

1.1 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'école 7

1.2 Les types d'évaluation pédagogique 7

1.2.1 L'évaluation diagnostique 8

1.2.2 L'évaluation sommative 8

1.2.3 L'évaluation formative 9

1.2.4 L'auto-évaluation **Erreur ! Signet non défini.**

1.2.5 L'évaluation critériée **Erreur ! Signet non défini.**

1.3 Fonctions de l'évaluation pédagogique 9

1.4 L'évaluation Dans le cadre de l'approche par compétence 10

1.4.1 Définition de la notion du terme de compétence 11

1.4.2 L'émergence de la notion d'évaluation par compétences 12

1.4.3 La place de la compétence dans l'évaluation 12

1.4.4 Caractéristiques de l'évaluation par compétences 12

1.5 Distinction entre évaluation et d'autres concepts voisins 13

1.6 Cadre pratique : analyse les résultats de l'enquête 17

1.6.1 Préparation de l'enquête 17

1.6.2 Analyse des résultats 17

1.6.3 Synthèses récapitulatives des résultants 33

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe de cas de la 5eme année primaire

Introduction du chapitre 36

2. Présentation de corpus 36

2.1 Définition de la séquence pédagogique 36

2.2 Définition de la séance pédagogique 37

2.3Le projet pédagogique	37
2.3.1Le projet pédagogique se construit sur la base de :	38
2.3.2Définition de la fiche pédagogique	39
2.4Analyse des activités pédagogiques dans le cadre du projet 3	40
2.4.1Déroulement de la séance d’observation de classe	41
2.5.Analyse du corpus et interprétation des résultats	43
2.5.1.Déroulement de la séance	43
2.5.2.Moment d’analyse	44
2.5.3Moment d’observation et d’écoute méthodique (les écoutes sélectives)	44
.IActivité vocabulaire.	46
.IIActivité Lecture systématique.	47
.IIILe procédé La Martinière Selon Claude Martin :	50
.IVActivité Phonétique articulatoire.	50
Conclusion du chapitre	56
Conclusion générale	62
La Bibliographie	62
ANNEXE	62
Outil d’investigation utilisé sur le pôle didactique	1

Introduction générale

Introduction générale

Notre travail explorera les enjeux cruciaux liés à l'évaluation pédagogique, mettant en lumière son impact sur les compétences. En analysant les méthodes d'évaluation mis en œuvre à l'école algérienne, notre recherche examinera comment elles influent-elles sur le développement des compétences (orale, écrite ...) et la réussite scolaire, en classe.

L'approche par compétences en didactique du français pour le cycle primaire, est une méthode d'enseignement qui met l'accent sur le développement des compétences linguistiques et communicatives chez les apprenants dès le plus jeune âge. Cette approche vise à ce qu'ils acquièrent non seulement des connaissances linguistiques (grammaire, vocabulaire, etc.), mais aussi des compétences pratiques qui leur permettent de communiquer à l'oral comme à l'écrit correctement en français dans divers contextes. En outre, notre recherche abordera l'importance de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le constat d'échec réside dans la discordance entre les objectifs éducatifs visant à développer les compétences des élèves dans le système éducatif algérien et les résultats obtenus par le biais des méthodes d'évaluation mises en œuvre actuellement. Lors de plusieurs observations, notre analyse révèle que ces méthodes, sont centrées sur la quantité plutôt que sur la qualité de certaines compétences. Ainsi le manque d'une formation spécifique des enseignants contribue à des lacunes significatives dans le développement des compétences des apprenants.

Dès lors, l'évaluation joue un rôle majeur dans les sciences de l'éducation. En raison de l'aspect de mesure rétrospective et de la valeur discrétionnaire de la procédure, elle fait encore l'objet d'études de la part des chercheurs et des didacticiens en ce qui concerne sa conception et sa planification ainsi que son alternative du calendrier de l'intervention afin qu'elle soit mise en œuvre efficacement. Ajoutons qu'elle tend à valoriser des apprentissages ainsi que le climat de la classe et la relation entre l'enseignant et ses apprenants. Elle nous informe sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre (les pratiques d'enseignement et d'évaluation). Or, après l'évaluation, il est impératif d'engager une perspective d'action régulatrice et efficace.

Introduction générale

Notre motivation personnelle est issue de nos difficultés rencontrées lors de notre parcours d'apprentissage, en particulier des moments où nous avons dû faire face à des évaluations inattendues positivement ou négativement.

Par le présent travail, nous avons la chance d'être animés par le désir de contribuer à l'amélioration positive de ces systèmes, en mettant un accent particulier sur le domaine de l'évaluation.

Sur le plan théorique, nous nous sommes inspirés des travaux qui ont été menés par ; DYLAN WILLIAM Robert STAKE, Grant WIGGINS autour des dimensions portant sur l'évaluation pédagogique des compétences. En outre, la question engendrée par nos constats, nous a semblé pouvoir être mise en relation avec les réflexions attestées par, Benjamin BLOOM, portant sur des contributions significatives à la compréhension et à l'amélioration des processus d'évaluation dans le domaine de l'éducation soulignant l'importance d'une taxinomie qui visait à créer un cadre logique pour les objectifs d'enseignement et d'apprentissage afin de faciliter la compréhension de la manière dont les gens acquièrent de nouvelles connaissances. Il faut également garder en tête la hiérarchisation des niveaux de classification.

En conséquence, toutes ces sources hétérogènes convergent vers l'option de notre étude comme cheminement théorique, relatif au champ de la didactique des langues étrangères. Elles consistent à envisager de poser la question de notre travail qui s'articule autour des liens que pourrait tisser la didactique du français, au primaire, au travers des principes de la pédagogie de l'évaluation. Il s'agira d'examiner son apport au niveau des trois pôles de la situation didactique, et voir comment les enseignements/apprentissages du français pourraient collaborer en vue d'améliorer les résultats scolaires. À cet égard, nos idées consistent à poser la question de notre recherche :

Dans quelle mesure le système éducatif algérien considère-t-il l'évaluation pédagogique comme un outil de réforme en valorisant la formation des enseignants et les compétences des apprenants ?

Notre travail est issu de la conjonction de deux hypothèses formulées dans le cadre de l'évaluation pédagogique des compétences.

Notre première hypothèse part du fait que dans le système éducatif algérien, la réforme concernant l'évaluation pédagogique mise en œuvre ne mettrait pas l'accent sur une formation spécifique des enseignants de FLE et pourrait entraîner une stagnation ou une dégradation du

Introduction générale

développement des compétences des apprenants. La deuxième hypothèse nous amène à considérer que le système éducatif algérien adopterait des méthodes d'évaluation centrées sur la quantité plutôt que sur la qualité des compétences. Cela ne pourrait favoriser une meilleure réussite scolaire et un engagement accru des apprentissages en classe du FLE.

Pour vérifier ces hypothèses, notre travail consiste en une étude de travail conjoint des acteurs fondamentaux (enseignant-savoir-apprenant). Nous le mènerons en deux chapitres. Ainsi, nous vérifierons nos hypothèses selon la relation pédagogique qui est établie à trois relations distinctes en interaction, à travers deux techniques de recueil de données. Des analyses de données existantes, des observations en classe, ou des entretiens avec des enseignants, en vue d'obtenir des informations plus précises sur la manière dont l'évaluation influence les compétences.

Nous avons mis au point une démarche progressive visant à couvrir tous les champs autour desquels s'articulera notre domaine d'investigation. Le sujet de l'évaluation des compétences peut être décliné en plusieurs axes de thématiques, tant il est riche en contexte d'analyse.

Pour tenter de répondre à notre problématique de départ qui détermine précisément l'objectif de notre recherche, nous entreprendrons, dans le premier chapitre, une étude théorique dans laquelle nous expliciterons quelques concepts clés. Il révélera, ensuite, notre enquête menée par questionnaire composé de seize (16) questions fermées et semi ouvertes destiné à trente (30) enseignants du FLE ayant une moyenne d'âge entre vingt-cinq et trente-cinq ans avec devant eux deux à treize ans d'ancienneté, lors d'un séminaire organisé sous la direction de l'inspectrice Mme BENMOUSSA Souhila, dans la wilaya de Ain Témouchent. Nous procéderons à la fin à une analyse et interprétation des résultats.

Le deuxième chapitre s'efforcera d'effectuer un travail d'observation dans une classe de 5ème année primaire représentant l'école de SOUFI MEZOIR de la wilaya d'Ain Témouchent afin de détecter les modalités et les grilles d'évaluation mise en œuvre par l'enseignante Mme ABBES Fatima avec plus de dix ans d'ancienneté qui nous a accueillis en classe.

Notre public échantillon est composé de vingt-huit (28) apprenants ayant un âge qui varie entre dix et onze ans, mettant en lumière notre objectif.

Introduction générale

Cette approche progressive nous permettra d'analyser en profondeur l'évaluation des compétences dans l'enseignement du français .Nous concluons cette recherche inscrite en didactique du FLE, en général, et en matière d'évaluation pédagogique, en particulier, par présenter les résultats auxquels nous aboutirons avec des interprétations. Nous soulignerons, par la même occasion quelques propositions didactiques et nous ouvrirons d'autres perspectives pour d'autres recherches.

Chapitre I :
L'abord du pôle pédagogique de
l'enseignant :
L'enquête par questionnaire

Introduction de chapitre

Dans ce chapitre, nous entamons un parcours de recherche scientifique exploratoire à travers les méandres de l'évaluation, en conjuguant la théorie et la pratique pour éclairer la compréhension de ce processus essentiel. L'évaluation, en tant que discipline complexe et multidimensionnelle, elle requiert une approche holistique qui intègre à la fois les fondements théoriques et les applications pratiques. Ainsi, cette section se divise en deux volets distincts mais complémentaires : une partie théorique enrichissante et une partie pratique centrée sur une enquête par questionnaire.

Dans la première partie, nous plongerons dans les fondements théoriques de l'évaluation. Nous naviguerons à travers les différents courants de pensée et les modèles conceptuels qui façonnent notre compréhension de ce domaine. En examinant les principes méthodologiques, les cadres théoriques et les concepts clés. Nous chercherons à établir une base solide pour aborder l'évaluation dans sa complexité et sa richesse.

Dans la seconde partie de ce chapitre, à la pratique en nous concentrant sur une enquête par questionnaire conçue pour évaluer l'installation des compétences chez les élèves de 5eme année du cycle primaire. Nous détaillerons le processus de conception du questionnaire, en mettant en évidence les choix méthodologiques et les considérations pratiques qui ont guidé notre démarche. Nous discuterons également des résultats obtenus à travers cette enquête, en les contextualisant par rapport aux enjeux théoriques abordés précédemment.

Ce chapitre vise à fournir une perspective éclairée et équilibrée sur ce sujet crucial. En explorant les défis théoriques et les défis pratiques de l'évaluation des compétences, nous aspirons à enrichir notre compréhension de ce processus fondamental pour le développement individuel et professionnel.

Cadre théorique : Autour du concept d'évaluation

L'évaluation a été souvent une démarche primordiale lors de l'activité pédagogique, elle informe l'enseignant sur la qualité de son enseignement, et elle permet à l'apprenant de contrôler son progrès. Dans le présent chapitre nous allons traiter la définition de l'évaluation ainsi que ses types et son objectif.

1. Définition de l'évaluation

Selon L.M, BELAIR :

D'un point de vue étymologique le terme, évaluer vient de « ex-valeur », c'est-à-dire « extraire la valeur de » « faire ressortir la valeur de », déterminer l'importance de quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou à un produit le terme « évaluer » se définit aussi par son objet dans le domaine enseignement /apprentissage : performance individuelle, collective ou institutionnel.¹

BEUNARD Patrick (2013) s'intéresse à la notion d'évaluation et montre que : « *les débats autour de ce concept durent depuis des années mais que ces derniers ne produisent que des effets limités quant à son évolution. En effet, la question de l'évaluation représente un enjeu fort de notre politique éducative actuelle* »². L'évaluation est utilisée comme un moyen pour comprendre où l'élève se situe dans les apprentissages et ainsi lui donner les moyens de progresser. Le concept d'évaluation est un concept assez large regroupant plusieurs formes d'évaluation. C'est ce que HADJI Charles (1999 : 17) a dit à propos du mot évaluation : *Aujourd'hui ce terme fait partie de notre quotidien, notamment à l'école, l'endroit où on évalue par excellence.*³ Roche CHOUNARD confirme l'idée d'ailleurs que : « *l'école est l'endroit de l'apprentissage mais aussi de l'évaluation* ».⁴

L'évaluation est une démarche indispensable dans tout enseignement-apprentissage, nul ne peut nier son importance et sa place primordiale pour l'épanouissement de l'apprenant, HADJI Charles affirme que « *d'un point de vue à la fois éthique et pédagogique, il est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire s'inscrit dans le cadre d'une relation d'aide (...) dont la finalité est le développement de l'éduqué* »⁵

¹ L.M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », Paris, ESF, 1999 :44

² BEUNARD Patrick. 2013. L'évaluation : refonder le concept et les pratiques. Revue EPS, 4, 1-4

³ Charles HADJI 1999 : 17

⁴ Roche CHOUNARD

⁵ Charles HADJI 199. L'évaluation démystifiée 2^e éd. Paris : ES éditeur, p59.

1.1 La perception de l'évaluation par les acteurs de l'école

Aujourd'hui, l'évaluation fait partie du quotidien de l'enseignant et l'élève. En apparence, l'évaluation est une action administrée et institutionnalisée, mais en réalité on ne peut pas nier qu'elle peut influencer également sur le côté relationnel et affectif des protagonistes de l'école. Réclamation, désarroi, mécontentement et même des pleurs de la part des apprenants, ce sont des réactions que chaque enseignant est censé susciter au moins une fois dans sa carrière après la remise des notes ou l'évaluation. Pour certains enseignants, l'évaluation est une action angoissante, d'abord l'évaluation va refléter le travail de l'enseignant, est-ce qu'il a réussi à transmettre un savoir, l'enseignant va récolter le fruit de son enseignement.

D'autre part, le sentiment d'être injuste, est une autre crainte que trouve l'enseignant lors de l'évaluation, car il est parfois difficile et compliqué d'être juste, équitable et objectif.

De même MERLE Pierre affirme que : « *la note ne peut être juste car elle dépend de beaucoup de facteurs aléatoires (la place de la copie dans le paquet, le correcteur, l'origine sociale de l'élève...)* »⁶. Généralement les apprenants ont une appréciation négative sur l'évaluation, parce qu'elle est conçue comme un acte frustrant en regardant les notes et les remarques de l'évaluateur. Aussi le sentiment d'insatisfaction est souvent omniprésent chez les apprenants face aux échecs rencontrés, et aux difficultés et le manque et l'insuffisance des connaissances pour atteindre le niveau désiré.

1.2 Les types d'évaluation pédagogique

Il existe plusieurs types d'évaluation qui se diffèrent.

Dans des recherches ultérieures, BLOOM Benjamin Samuel, HASTINGS Tom, MADAUS George F (1972) ont élaboré une classification des actions d'évaluation basée sur la notion de fonction : « Trois fonctions essentielles ont été accordées pour l'évaluation une fonction pronostique ou prédictive, Une fonction de régulation de l'apprentissage ; Une fonction de vérification ou de contrôle des acquis »⁷

⁶ MERLE Pierre Ehttps://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjxLyDmprxAhVGOBoKHR_ODrsQFjABegQIAXAD&url=https%3A%2F%2Fdumas.ccsd.cnrs.fr%2Fdumas-016757%2Fdocument%23%3A~%3Atext%3DD%27ailleurs%2520Pierre%2520Merle%2520affirme%2Crest%2520puissan t e %2520chez%2520les%2520correcteurs. &usg=AOvVaw3KERNzZT7mcxY9GAcDOmR (Consulté le 18/04/2024)

⁷ Ters François. BLOOM Benjamin, HASTINGS J. Thoma, MADAUS George. — Handbook on formative and summative evaluation of student learning Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général. In : Revue française de pédagogie, volume 24, 1973. pp. 58-61.

CUQ et GRUCA (2003 : 204) ; soulignent que : « il existe toute une gamme de types d'évaluation mais c'est par leurs fonctions et de leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois prototypes ».⁸

1.2.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est un type d'évaluation qui sert à évaluer et à tester les compétences de base pour effectuer chaque situation d'apprentissage, elle se définit selon L. BOUDAHRI comme suit : « *Élaborer un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative* »⁹. Et selon SCALLON Gérard (1991 : 125),

L'évaluation diagnostique est donc : ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude. L'évaluation diagnostique est un outil qui permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de maîtrise des prérequis de ses élèves. Elle est toujours organisée au début de l'année, au début d'un projet ou d'une séquence pédagogique afin de choisir et de sélectionner des activités adéquates avec les objectifs et les finalités d'un programme ainsi que les besoins des apprenants. Habituellement cette évaluation se fait au début de l'apprentissage, car elle donne à l'enseignant une vue générale sur les acquis.¹⁰

1.2.2 L'évaluation sommative

Selon De LANDSHEERE Gilbert (1979 : 115) :

L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.¹¹

L'évaluation sommative intervient à la fin de l'action pédagogique et teste le savoir acquis d'une année d'apprentissage. Elle donne le bilan d'une formation et les résultats obtenus traduits en note, certifient l'état de cette formation. Pratiquée lors des examens (certificative), elle sert à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type. Les résultats de cette évaluation sont traduits en notes afin de classer l'apprenant par rapport à ses pairs.

⁸ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. COURS DE DIDACTIQUE. DU FRANÇAIS LANGUE. ÉTRANGÈRE ET SECONDE. 4e édition.

⁹ BOUDAHRI, L. 2016. Contribution à la définition d'un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative : cas de l'enseignement universitaire algérien Doctoral dissertation, Université de Sétif.

¹⁰ SCALLON, Gérard. 1991, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, éd de Boeck université de Bruxelles.

¹¹ LANDSHEERE Gilbert., & DE LANDSHEERE, V. 1979. On defining educational objectives. Evaluation in Education. International Progress, 1, 73-190. <https://hdl.handle.net/2268/87236>

D'ailleurs c'est pour cette raison qu'elle est appelée normative, et aussi certificative lorsqu'elle délivre un certificat ou un diplôme.

1.2.3 L'évaluation formative

L'évaluation formative se situe au cœur de tout apprentissage. Elle vise à situer l'apprenant dans ses apprentissages ; Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. Elle aide l'enseignant à ajuster un cours et le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins afin d'améliorer l'apprentissage. Selon De LANDSHEERE Gilbert (1980) l'évaluation formative est une :

Évaluation intervenante, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.¹²

L'évaluation formative permet alors à l'enseignant de modifier et de réorganiser certaines activités afin d'optimiser l'apprentissage et guider l'apprenant vers l'atteinte de ses objectifs.

1.3 Fonctions de l'évaluation pédagogique

À propos des fonctions d'évaluation pédagogique LEROUX Julie-Lyne déclare que : « *La planification des évaluations consiste à situer chacune des évaluations lors du processus d'apprentissage* »¹³. IL nous présente le schéma suivant ;

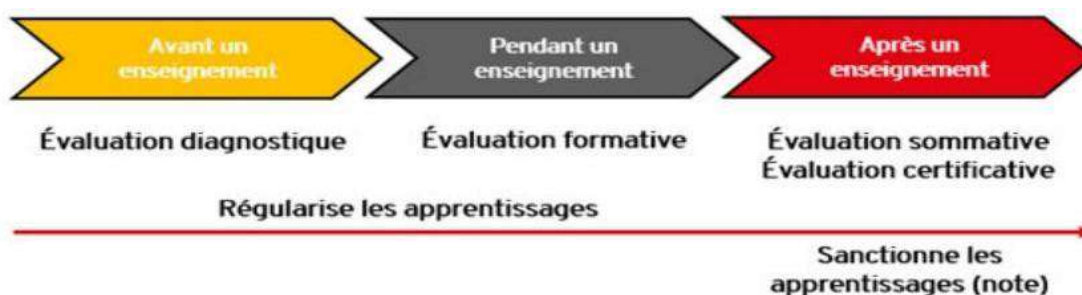


Figure 01. Illustrant Les différentes fonctions de l'évaluation.

Nous déduisons que les savoirs à l'intérieur du système éducatif sont appréhendables selon deux points de vue différents : En termes d'apprentissage et d'appropriation des

¹² LANDSHEERE, Gilbert. 1980. Evaluation continue et examens : précis de docimologie. Cinquième édition revue et augmentée. Bruxelles, Belgium: Labor. <https://hdl.handle.net/2268/202699>

¹³ LEROUX, Julie Lyne. 2015. Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique. Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

connaissances dans la perspective des apprenants en termes d'enseignement et de stratégies pédagogiques dans la perspective des enseignants. Toute évaluation doit prendre en considération les trois principales fonctions de l'évaluation : pronostic, diagnostic et inventaire. HADJI Charles dit que : *l'évaluation pédagogique joue quatre rôles* : ¹⁴

-Un rôle diagnostique c'est connaître le niveau de l'élève, déterminer les causes de blocage et en découvrir les lacunes ; Ex : Le contrôle des prérequis qui devraient faciliter l'apprentissage de la nouvelle matière.

-Un rôle de jaugeage : mesurer le niveau de l'élève, contrôler les acquisitions, évaluer le progrès réalisé par l'apprenant. Ex : Un examen scolaire pour connaître le niveau atteint dans la maîtrise de la matière, le progrès réalisé.

-Un rôle pronostic : C'est savoir si l'élève peut réussir dans des épreuves proches de ce qu'il va étudier plus tard ; on peut alors prédire sa réussite. Ex : une épreuve d'orientation.

-Un rôle de certification et de reconnaissance sociale : attribuer un titre scolaire : diplôme, certificat, brevet pour reconnaître un niveau, une maîtrise.

1.4 L'évaluation Dans le cadre de l'approche par compétence

L'enseignant est appelé à concevoir des situations d'apprentissage ayant pour but d'amener l'apprenant à réinvestir l'ensemble de ses ressources afin de résoudre un problème précis. MARTINAND (Jean-Louis) (1987) note que « *la situation problème a une fonction précise : elle est au service des apprentissages. C'est à travers un ou plusieurs obstacle(s) à surmonter par les élèves que se réalisent de nouveaux apprentissages* »¹⁵ (Cité par ROEGIERS Xavier, 2011 : 16). Cette situation est composée des éléments suivants :

- d'un support (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore), d'une tâche ou une activité que l'élève doit réussir, - d'une consigne (l'ensemble des instructions de travail) » (Programme de français de la 5^o année primaire, 2011)¹⁶. Par ailleurs, les compétences sont associées à plusieurs situations complexes. (ROEGIERS Xavier, 2010)¹⁷. On considère que l'élève est compétent lorsqu'il sera capable de résoudre n'importe quelle situation problème faisant partie de la famille de situations relatives à la compétence visée. L'apprenant sera, enfin, évalué en fonction de ces situations problèmes.

¹⁴ HADJI Charles, l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils, Paris, 2eme édition, ESF, 1990

¹⁵ Martinand Jean-Louis. — Connaître et transformer la matière. In : Revue française de pédagogie, volume 81, 1987. pp. 113-115. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_2434_t1_0113_0000_1

¹⁶ Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire 3ème, 4ème et 5ème Année Primaire, juin 2011

¹⁷ Roegiers Xavier. 2010. La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

L'évaluation est conçue comme le fil conducteur de la pratique pédagogique, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des élèves. Nous tenterons, dans cette première partie, de clarifier la terminologie, et de faire mieux connaître la définition de l'évaluation et le fonctionnement du système évaluatif.

1.4.1 Définition de la notion du terme de compétence

Le terme de compétence est polysémique, c'est-à-dire qu'il présente plusieurs sens selon les disciplines. De nombreux chercheurs et auteurs se sont intéressés à la notion de compétence. MEIRIEU Philippe (1991) la définit la compétence comme : « *un savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes identifiée avec un programme de traitement déterminé* »¹⁸. Cette définition montre que le terme de compétence est différent selon la discipline dans laquelle il est utilisé.

VERGNAUD Gérard (1995), quant à lui, définit la compétence comme étant « *Un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée De savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et de connaissances théoriques* ».¹⁹

Ainsi, le concept de compétence mobiliserait donc un ensemble de savoirs, c'est le fait d'articuler l'ensemble de ces savoirs dans une situation donnée permettrait d'être compétent. Selon REBOUL (1980), la définition de la compétence diffère légèrement de celle proposée par MEIRIEU Philippe et VERGNAUD Gérard. Elle la définit compétence comme : « *ce qui permet au sujet de développer un nombre important de comportements adaptés (réponses motrices), caractérisés par leur importance* »²⁰. REBOUL Olivier s'est intéressé à la notion de compétence dans le domaine de l'EPS (L'éducation physique et sportive) et dit que : « être compétent, c'est être capable de s'adapter de façon pertinente aux situations variées des pratiques physiques ». L'apprenant au cours de sa scolarité va vivre de multiples activités physiques dans le cadre de l'EPS, qui diffèrent les unes des autres. En ce sens, quelqu'un de compétent est en mesure de s'adapter à cette diversité d'activités physiques.

Ainsi BOURGUIGNON Claire explique que : « *la compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude à utiliser la*

¹⁸ MEIRIEU, Philippe. 1991. Apprendre... oui, mais comment ? Paris : ESF

¹⁹ VERGNAUD Gérard. 1995. Introduction. Dossier : Compétences, Performances Humaines et Techniques, 75, 7-12.

²⁰ REBOUL, Olivier. 1980. Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : PUF.

langue d'une manière plus ou moins autonome ». L'apprenant développe des compétences en langue dans le but d'être capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser.

1.4.2 L'émergence de la notion d'évaluation par compétences

L'émergence de l'évaluation par compétences s'inscrit dans un nouveau paradigme développé au début du XX^e-ème qui remet en cause le rapport traditionnel entre l'enseignant et l'apprenant. Le professeur n'a plus la place centrale qu'il occupait dans la vision traditionnelle de la transmission du savoir. Son rôle est d'accompagner au mieux l'apprenant dans la construction de son savoir et lui permettre de sortir de sa passivité pour être dans l'action. Le professeur doit faire naître et développer son désir de connaissances en étant en adéquation avec ses intérêts et ses attentes. Ainsi, la progression de l'élève et son auto-évaluation sont centrales dans la compréhension des enjeux de son apprentissage personnel²¹.

C'est pourquoi Christophe DIERENDONCK appelle que :« *la centralité de l'élève dans le processus d'apprentissage aboutit à la prise en compte de la motivation des apprenants et l'émergence de la pédagogie différenciée* ». ²²

1.4.3 La place de la compétence dans l'évaluation

Concernant la place de la compétence dans l'évaluation, GIBON Jérémie annonce que : « *L'enseignant propose une évaluation en permettant aux élèves de valider ou non des compétences travaillées au préalable. À l'issue de l'évaluation, l'élève ne reçoit pas une note mais une copie où les compétences travaillées lors du cycle et à valider le jour de l'évaluation sont présentes* ». ²⁵

1.4.4 Caractéristiques de l'évaluation par compétences

Selon Christophe DIERENDONCK :

L'évaluation par compétences possède plusieurs caractéristiques permettant de mieux cerner les apports de cette nouvelle évaluation : Elle développe la capacité de l'élève à reproduire une même performance dans des situations différentes. Elle a pour but de concentrer l'élève sur ses propres capacités et de retirer le poids de la concurrence avec les autres élèves. Elle apporte des précisions importantes sur les compétences des élèves. Si la note généralise et empêche de différencier les acquis de chaque apprenant, l'évaluation par compétence permet de faire apparaître la spécificité de chacun

²¹ BOURGUIGNON Claire, Pour enseigner les langues avec le CECRL - clés et conseils, Paris, Delagrave, 2014, p. p. 22

²² DIERENDONCK Christophe, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, De Boeck, 2014, p 35

dans ses acquis et ses lacunes.²³

Elle est un moyen d'aider les professeurs à valoriser non seulement les savoirs disciplinaires mais aussi les compétences acquises durant leur scolarité. Elle permet à l'élève de s'investir dans le processus d'apprentissage de façon beaucoup plus sereine.

1.5 Distinction entre évaluation et d'autres concepts voisins

Pour bien saisir le sens du terme "Évaluation" nous tenterons de comprendre ce qui le différencie des d'autres concepts se trouvant dans le même champ sémantique que lui et qui sont en l'occurrence : "contrôle" et "examen".

1. Évaluation/contrôle ; Les termes d'évaluation et contrôle sont souvent utilisés indistinctement. Pour cela il serait nécessaire de les distinguer. Le terme « évaluation » a pris différents sens ; d'attribuer une note/appréciation comme (bien, assez bien, insuffisant...) ²⁴ à un savoir établir le niveau d'un apprenant, à tester ses connaissances, un savoir-faire au terme d'une séquence/période d'apprentissage.

2. Il s'agit de vérifier ses acquis au début, au cours et à la fin de son parcours d'apprentissage. TAGLIANTE Christine définit l'évaluation : « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves ».²⁵

3. Le contrôle est une procédure d'une autre nature : il vérifie une conformité à un modèle, une norme prédéfinie. Il est ponctuel et n'apporte pas du tout le même type d'informations. HADJI Charles, dans un de ses travaux, définit le terme "Évaluation" en l'opposant au terme « contrôle » : selon lui : « *Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes que l'on rencontre dans une situation donnée, et un modèle de référence préexistant. (...) L'évaluation est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans la situation observée* »²⁶. DE KETELE Jean-Marie souligne que :

Quant à l'opposition « **Évaluation /Examen** » : On peut la cerner à travers les définitions suivantes ; **Examen** : épreuve ou ensemble d'épreuves dans une ou plusieurs disciplines - obligatoires - à options facultatives qui permet dans un cadre institutionnel donné d'apprécier le niveau du sujet pour les sélectionner et / ou leur conférer un titre. Au - dessus ou au -

²³ GIBON, Jérémie. 2015. Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Enseigner l'EPS, 265, 7-12.

²⁴ CHRISTOPHE Dierendonck, LOARER Even, REY Bernard, 2014. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. De Boeck, p 102

²⁵ TAGLIANTE Christine. : « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993

²⁶ HADJI Charles, l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils, Paris, 2eme édition, ESF, 1990

dessous d'une certaine moyenne, les candidats sont déclarés admis ou ajournés. **Evaluation** : Processus visant à apprécier le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un sujet en regard d'objectifs spécifiques en vue de prendre les meilleures décisions relatives à la planification de son cheminement ultérieur.²⁷

Le tableau suivant nous présente tous les types d'évaluations formative, sommative, informative et l'évaluation des compétences.

	Évaluation Diagnostique	Évaluation Formative	Évaluation des Compétences	Évaluation Sommative
Fonction : (Pourquoi ?)	L'enseignant Peut ainsi. Connaître pour chaque élève : Ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points Faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.	Elle apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par Rapport à un objectif donné. Remédiation	Elle consiste à observer et / ou évaluer les apprenants dans des situations terminales.	Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.
Moment (quand ?)	Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours	Effectuée au Cours des Apprentissages, les enseignants la pratiquent très naturellement en : <ul style="list-style-type: none"> • Regardant les élèves travailler, En observant leurs cahiers • En l'écoutant, En corrigeant leurs exercices 	Au milieu d'un apprentissage	A la fin d'un apprentissage
Destinataires (pour qui ?)	L'enseignant, L'équipe disciplinaire, L'équipe pédagogique L'élève et sa famille	Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs.	L'institution, Les parents	Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs.

²⁷ DE KETELE, Jean Marie. Et ROEGIERs, Xavier. 1999. Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles : De Boeck

Moyen (comment ?)	L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves.	Des occasions de production individuelle ou collective Un exercice d'application	Recours à des critères (élaborés avec les élèves ?).	Attribution d'une note par rapport à des critères
--------------------------	---	---	--	---

Rôle de l'enseignant	Fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.	L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel	Aide du repérage des réussites et des erreurs.	Concepteur responsable du choix du contrôle. Correcteur
De l'élève	Propose des réponses, des représentations.	Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, Prendre des risques. Ses erreurs, analysées, Traitées, deviennent salutaires	L'élève comprend mieux la signification de son évaluation, la considère comme juste et utile il la considère comme un élément d'émulation	Préparé évaluations, Apporté le matériel nécessaire, Il sait que l'évaluation est sommative
Mettre une note ?	Ne présente pas d'intérêt. Relever le niveau d'acquisition de chaque item	Non noté. Une note peut être donnée à titre indicatif : elle ne comptera pas dans la moyenne	L'exercice peut être réalisé à un ou plusieurs autres moments fixés et communiqués aux élèves et il pourra être noté).	Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation

IMPORTANCES	Elle permet de mieux connaître chaque élève et de promouvoir l'éducation sur mesure et conduire parfois à une éducation individualisée.	Est d'accompagner les élèves dans le développement de leurs propres compétences du « savoir apprendre	Elle permet de développer les compétences de base et d'évaluer la capacité des élèves.	Elle facilite l'optimisation du processus didactique.
--------------------	---	---	--	---

Cadre pratique : analyse les résultats de l'enquête

Dans cette partie de travail, nous allons présenter la démarche méthodologique (, le milieu d'étude, le public d'étude, la présentation du corpus, outils d'investigation, la méthode d'analyse et méthodologie de travail) que nous avons établi afin de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses.

1.6 Préparation de l'enquête

La deuxième partie de notre premier chapitre portera sur la réalité du contexte spécifique des enseignants de la 5ème année du cycle primaire. Car il est crucial de comprendre leur perception et leur pratique de l'évaluation. C'est dans cette optique de l'enquête « *Il s'agit d'une approche de recherche scientifique visant à rassembler des informations de manière systématique dans le but de décrire, expliquer et comparer des objets et des phénomènes, qu'ils soient individuels ou sociaux* ». ²⁸

En utilisant un questionnaire de seize 16 questions. Un séminaire sera organisé pour trente 30 enseignants sous la direction d'une inspectrice, madame BENMOUSSA Souhila, dans la wilaya de Ain Temouchent. Le but de notre questionnaire est de destiner un ensemble de questions afin de collecter des données précises sur le concept d'évaluation. Dans cette optique, nous choisissons le questionnaire avec des questions fermées (une question qui est formulée de manière à demander une réponse précise, souvent restreinte à une seule option ou à un petit ensemble d'options prédéfinies). En général, les réponses à ce genre de questions sont simples, telles que "oui" ou "non", ou bien sélectionnées parmi une sélection limitée de possibilités. C'est un outil d'investigation qui permet à la personne qui répond de s'exprimer librement tout en encadrant la nature de la réponse, dans le but de recueillir le plus de données sur la maîtrise des concepts de l'évaluation, afin de permettre une analyse quantitative et qualitative des réponses recueillies.

1.6.2 Analyse des résultats

Des enseignants, hommes et femmes, avec une moyenne d'âge entre vingt-cinq 25 et trente- cinq 35 ans avec devant eux deux à treize ans d'ancienneté, ont été collaboratifs quant à répondre au questionnaire que nous leur avons soumis.

²⁸ Recherche. s. d.. Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/recherche/67011>

IL est à noter que les enseignants ont pris au sérieux l'importance de notre travail et ont essayé de répondre efficacement à nos questions.

Cependant, nous avons remarqué une difficulté majeure chez quelques-uns parmi eux, lorsqu'il s'agissait de répondre aux questions ouvertes. La majorité des enseignants ont pu répondre aux questions fermées mais étaient plus réticents sur l'argumentation de leurs choix ainsi que le bilan concernant leurs maîtrises des notions et concepts didactiques. Les questions choisies se focalisent principalement sur les points suivants :

- La formation des enseignants dans le cadre de l'évaluation des apprentissages.
- Le degré de satisfaction des enseignants de cette formation.
- La formation et l'identification des types de l'évaluation.
- La formation, l'identification et la maîtrise des instruments de l'évaluation formative.
- La formation et la capacité de tirer profit des données de l'évaluation formative.
- L'utilisation des grilles d'évaluation.
- Les compétences évaluées les plus.

Question 1 : « Avez-vous déjà subi une formation en matière d'évaluation des apprentissages (lors de vos études, stages de formation, journées de formation...) ? ».

Résultats obtenus

Nombre d'enseignants		%
Répondu par "Non"	00	00.00%
Répondu par "Oui"	30	100%
Total	30	100%

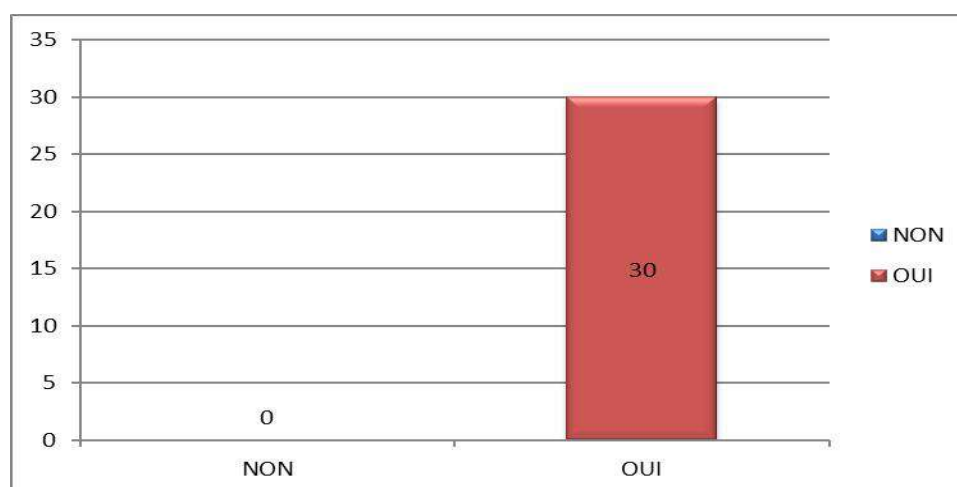


Figure illustrant le Taux d'enseignants déjà subi une formation

Commentaire

L'analyse du résultat de cette question indique un consensus assez fort parmi les enseignants interrogés. Dès lors, sur un échantillon de trente (30) enseignants, la totalité a répondu par l'affirmative, indiquant qu'ils ont déjà suivi une formation en matière d'évaluation des apprentissages, que ce soit pendant leurs études, leurs stages de formation ou lors de journées dédiées à cet aspect pédagogique.

Ces résultats indiquent, également, une reconnaissance de l'importance de l'évaluation des apprentissages dans le processus éducatif. Les enseignants comprennent généralement que l'évaluation est cruciale pour mesurer la compréhension des élèves, identifier les besoins d'apprentissage et adapter les méthodes d'enseignement en conséquence.

Question 2 :« *Etes-vous satisfait de cette formation ?* ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
NON	26	86.66%
OUI	04	13.33%
Total	30	100%

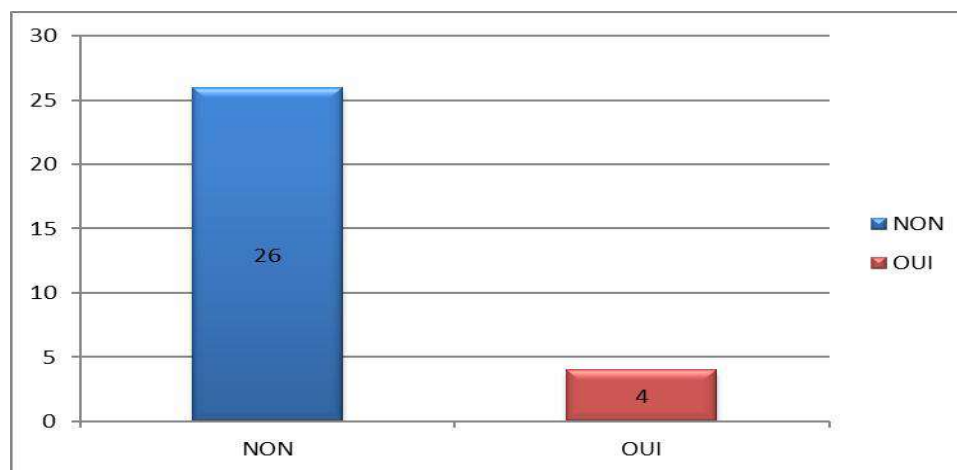


Figure illustrant le Taux de satisfaction des enseignants formés en évaluation

Commentaire

L'analyse du résultat de cette question indique que la grande majorité des enseignants, soit vingt-six 26 sur Trente 30, ont répondu par "non" lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient satisfaits de leur formation. Seulement quatre 04 enseignants ont répondu par "oui". Cette réponse suggère généralement que la majorité des enseignants ne sont pas satisfaits de la formation qu'ils ont reçue en matière d'évaluation des apprentissages.

Il est crucial de prendre en compte les préoccupations des enseignants insatisfaits pour continuer à améliorer la qualité et la pertinence des programmes de formation. Un engagement continu envers le développement professionnel est essentiel pour soutenir les enseignants dans leur pratique et améliorer les résultats des apprenants.

Question 3 : « Cette formation vous a-t-elle permis d'identifier les différents types d'évaluation des apprentissages ? ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
OUI	03	10.00%
NON	27	90.00%
Total	30	100%

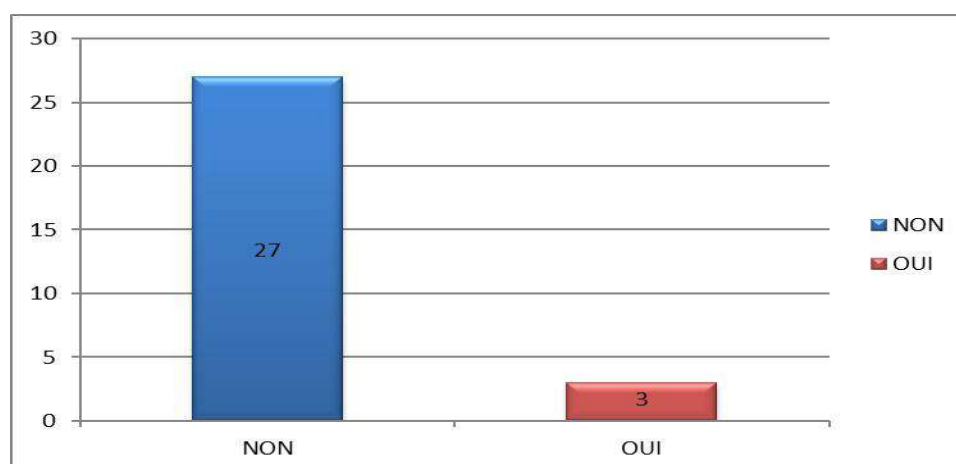


Figure illustrant le Taux d'enseignants affirmant que la formation reçue leur a permis de reconnaître les types d'évaluation

Commentaire

Pour cette question, nous pouvons observer que la grande majorité des enseignants interrogés, soit vingt-sept (27) sur Trente (30), ont répondu "non" à la question posée, Cela représente un pourcentage élevé de 90%, et suggère que la formation n'a pas été largement efficace dans la transmission des connaissances sur les différents types d'évaluation des apprentissages aux enseignants. Il convient également de souligner que seulement trois (3) enseignants, soit 10% des participants, bien que ce nombre soit relativement faible, par rapport au nombre total de répondants ont donné une réponse par "oui", ils indiquent qu'il y a un petit groupe d'enseignants pour qui la formation a été efficace pour identifier les différents types d'évaluation des apprentissages.

La forte majorité de réponses négatives indique que la formation n'a atteint son objectif principal auprès de la plupart des participants. Cela peut suggérer des besoins supplémentaires en formation pour répondre aux besoins de ce groupe.

Question 4 : « Cette formation vous a-t-elle permis de reconnaître les démarches d'une évaluation formative ».

Résultats obtenus

Nombre d'enseignants		%
OUI	07	23.33%
NON	23	76,67%
Total	30	100%

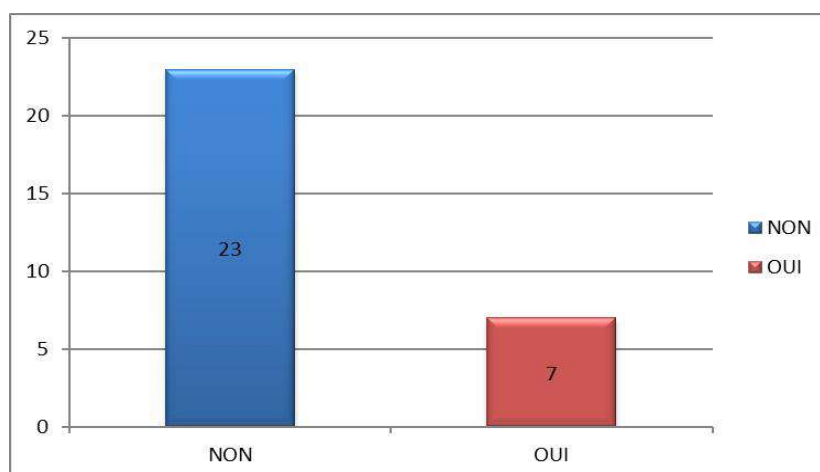


Figure illustrant le Taux d'enseignants affirmant que cette formation reçue à leurs permis de reconnaître les démarches d'une évaluation formative

Commentaire

Une majorité écrasante, représentant vingt-trois (23) environ 76.67% des enseignants interrogés, ont indiqué que la formation n'a pas réussi à leur permettre de reconnaître les démarches de l'évaluation formative. D'autre part, seulement une minorité de sept (7) environ 23.33% des enseignants ait répondu "oui". Ces résultats soulignent l'importance de l'investissement dans des programmes de formation robustes et adaptés pour permettre aux enseignants de développer des compétences essentielles telles que la reconnaissance des démarches de l'évaluation formative.

Question 5 :« Cette formation vous a-t-elle permis de reconnaître et de maîtriser l'utilisation des instruments de l'évaluation formative ? (Grilles d'évaluation, d'autoévaluation...) ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
NON	19	63.33%
OUI	11	36,67%
Total	30	100%

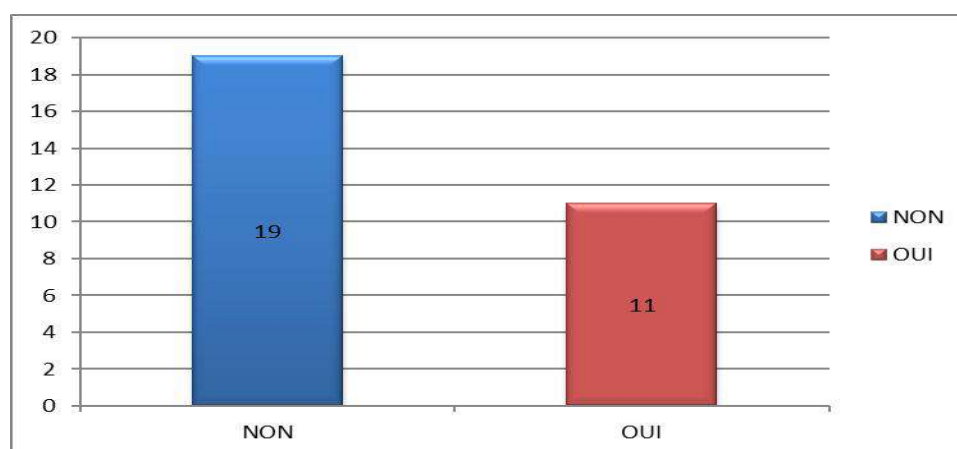


Figure illustrant Taux d'enseignants mettant en œuvre les instruments de l'évaluation formative

Commentaire

Dans cette analyse, nous observons que sur les trente (30) enseignants interrogés, onze (11) c'est-à-dire moins de la moitié des enseignants, soit 36.67%, aient répondu "oui" à la question posée .Le fait que la majorité ,dix-neuf (19) ont répondu "non", représentant un pourcentage de 63.33%, cela peut indiquer que la formation n'a pas été suffisamment exhaustive ou interactive à la majorité enseignants pour maîtriser ces outils, l'utilisation des instruments d'évaluation formative pourrait nécessiter une formation plus approfondie ou une assistance continue.

Question 6 : « Comment évaluez-vous vos apprenants ? ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
En donnant des notes	02	06.67%
En donnant des notes et des appréciations	12	40.00%
Avec des grilles d'évaluation	16	53.33%
D'autres propositions	00	00.00%
Total	30	100%

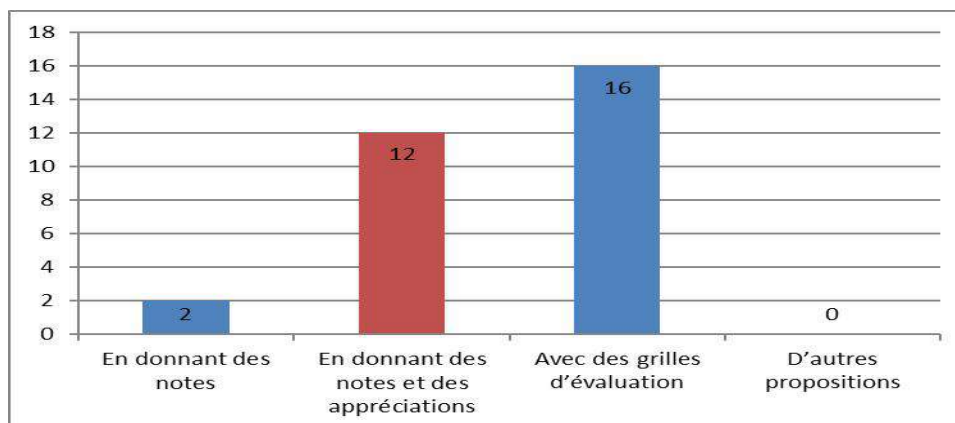


Figure illustrant l'évaluation entre note, appréciation et grilles d'évaluation

Commentaire

A de cette question, nous remarquons qu'il y a des enseignants qui ont combiné plusieurs réponses, cependant, nous recensons seulement deux (2) enseignants ayant indiqué qu'ils évaluent leurs apprenants en leur donnant simplement des notes, cela qui soumette une approche assez traditionnelle. Alors que, douze (12) enseignants ont mentionné qu'ils utilisent à la fois des notes et des appréciations pour évaluer leurs apprenants, ce nombre relativement faible pourrait signifier que de nombreux apprenants ne reçoivent pas des impressions détaillées sur leurs performances. Une rétroaction constructive est essentielle pour que les apprenants comprennent leurs points forts et leurs points faibles, et pour les aider à s'améliorer. Seize (16) enseignants, utilisent des grilles d'évaluation pour évaluer leurs apprenants. Cela peut entraîner une évaluation rigide et peu adaptée aux besoins individuels des apprenants, car les grilles d'évaluation ne capturent pas toujours la complexité de leurs performances. Or, aucun enseignant n'a proposé d'autres méthodes d'évaluation, ce qui montre que les méthodes traditionnelles telles que les notes, les appréciations et les grilles d'évaluation sont les plus couramment utilisées parmi cet échantillon. Ces résultats mettent en évidence des lacunes potentielles dans les pratiques d'évaluation actuelles.

Question 7 : « Avez-vous l'habitude de travailler avec des grilles d'évaluation ? ».
Résultats obtenus

Nombre d'enseignants		%
Toujours	04	13,33%
Souvent	03	10,00%
De temps en temps	15	50,00%
Jamais	08	26,67 %
Total	30	100%

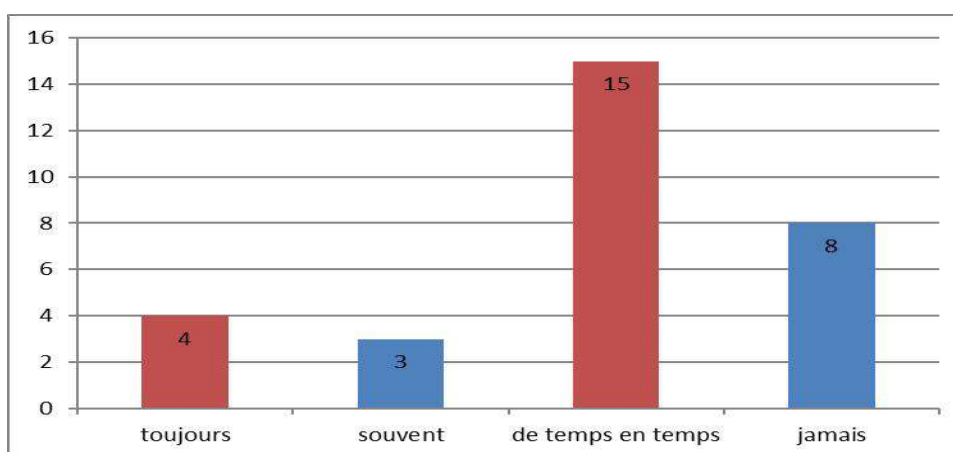


Figure illustrant l'utilisation des grilles d'évaluation

Commentaire

Les résultats auxquels nous avons abouti, concernant cette question, montrent que seulement quatre (4) enseignants, soit un taux de 13,33% ont répondu par "toujours", indiquant qu'ils utilisent régulièrement des grilles d'évaluation dans leur travail. Trois (3) enseignants avec un taux de 10 % ont répondu par "souvent", déclarant qu'ils utilisent fréquemment des grilles d'évaluation. Quinze (15) enseignants soit un taux de 50% ont répondu "de temps en temps", ce qui suggère qu'ils utilisent occasionnellement des grilles d'évaluation. Huit (8) enseignants un taux de 26,67 % ont répondu "jamais", ce qui signifie qu'ils n'utilisent jamais de grilles d'évaluation dans leur travail. Cette analyse montre une variabilité dans l'utilisation des grilles d'évaluation parmi les enseignants interrogés, avec une majorité indiquant qu'elles sont utilisées occasionnellement ou jamais.

Question 8 : Amenez-vous vos apprenants à travailler avec des grilles d'auto-évaluation ?

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
Toujours	02	06,67%
Souvent	03	10,00%
De temps en temps	06	20,00%
Jamais	19	63,33%
Total	30	100%

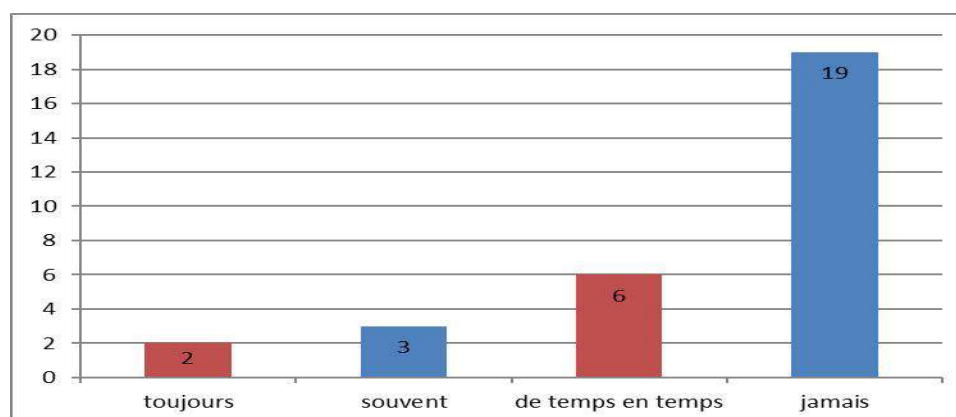


Figure illustrant La mise en place de l'auto-évaluation en salle de classe

Commentaire

Dans cette analyse seule deux (2) enseignants 6,67% ont répondu qu'ils amènent toujours leurs apprenants à travailler avec des grilles d'auto-évaluation. Trois (3) enseignants, soit 10 % ont répondu qu'ils utilisent souvent des grilles d'auto-évaluation avec leurs apprenants. Bien que ce nombre soit plus élevé que celui des enseignants qui le font toujours, il reste relativement faible. Six (6) enseignants soit un taux de 20 % ont répondu qu'ils utilisent des grilles d'auto-évaluation avec leurs apprenants de temps en temps. Cette réponse montre qu'un nombre modéré d'enseignants intègrent ces outils dans leur enseignement, mais pas de manière constante. La majorité de dix-neuf (19) enseignants, soit 63,33%, ont répondu qu'ils n'amènent jamais leurs apprenants à travailler avec des grilles d'auto-évaluation. Cette réponse prédominante suggère qu'une grande proportion d'enseignants ne met pas en œuvre des activités d'auto-évaluation basées sur des grilles dans leur enseignement.

Question 9 : « Procédez-vous à une remédiation en cas de besoin ? ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
OUI	08	27.00%
NON	22	73.00%
Total	30	100%

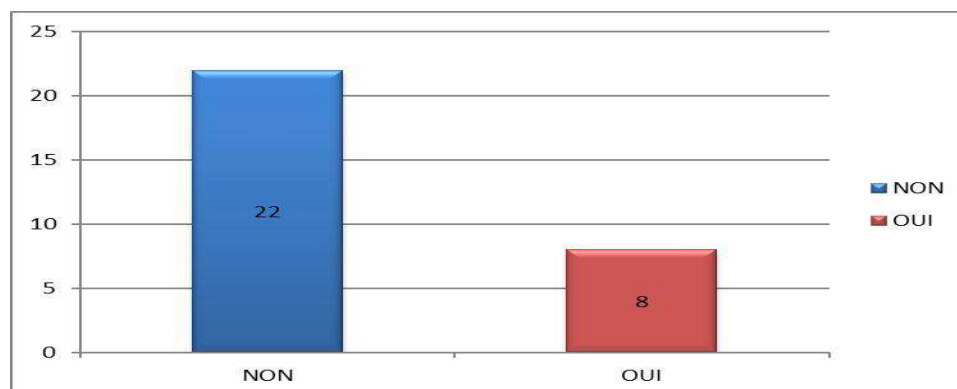


Figure illustrant Taux d'enseignants procédés a une remédiation

Commentaire

Cette analyse des réponses entre huit (8) enseignants qui procèdent à une remédiation en cas de besoin et vingt-deux (22) ceux qui ne le font pas. Cela pourrait mettre en lumière un manque de soutien ou d'engagement de la part de la majorité des enseignants envers les besoins individuels des apprenants. Cette interprétation pourrait soulever des préoccupations quant à la qualité de l'enseignement et au niveau de soutien offert aux apprenants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire pour réussir.

Question 10 :« Selon vous, vous évaluez pour :

- Pour remédier aux erreurs commises
- Cerner les lacunes
- Recenser les besoins des apprenants ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
Pour remédier aux erreurs commises	09	30.00%
Cerner les lacunes	10	33.33%
Recenser les besoins des apprenants	11	36.67%
Total	30	100%

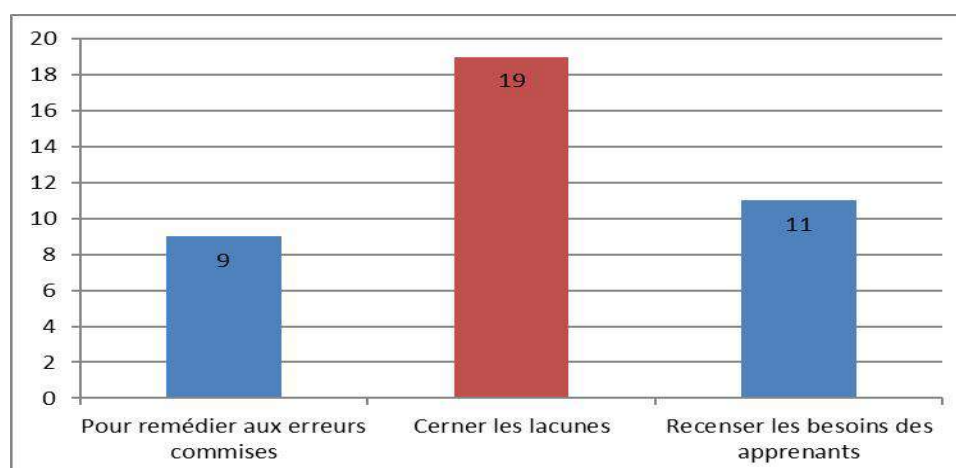


Figure illustrant l'avis sur l'évaluation

Commentaire

Nous recensons neuf (9) enseignants ayant répondu qu'ils évaluent dans le but spécifique de remédier aux erreurs commises par les apprenants. Outré, dix (10) enseignants ont indiqué qu'ils évaluent dans le but de cerner les lacunes des élèves. Alors que onze (11) enseignants ont répondu qu'ils évaluent dans le but de recenser les besoins des apprenants, cette analyse révèle que les enseignants ont des perspectives variées sur les objectifs de l'évaluation. Cette diversité d'approches souligne l'importance pour les enseignants de choisir des méthodes d'évaluation adaptées à leurs objectifs pédagogiques spécifiques.

Question 11 : « *La durée de la séance est-elle suffisante pour évaluer toutes les compétences ?* ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
OUI	01	01.00%
NON	29	99.00%
Total	30	100%

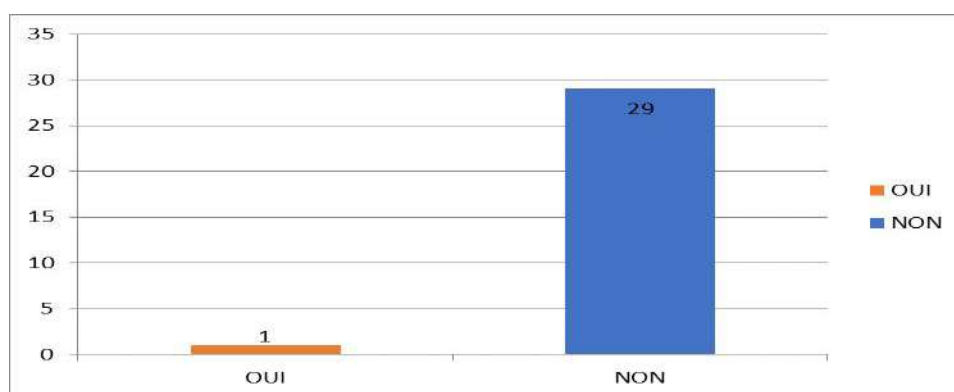


Figure illustrant la durée de l'évaluation de toutes les compétences.

Commentaire

Ce résultat indique une nette prédominance un taux de 99%, Vingt-neuf (29) enseignants ont répondu "non" qui estiment que la durée de la séance n'est pas suffisante pour évaluer toutes les compétences des apprenants. Cette réponse montre que les enseignants ressentent des contraintes de temps dans leur pratique évaluative et qu'ils reconnaissent les limites de la durée d'une séance pour évaluer de manière exhaustive les compétences des apprenants.

Question 12 : « Lors de l'évaluation de vos apprenants utilisez-vous ?

- Des grilles d'évaluation personnelle
- La même grille d'évaluation pour toutes les activités
- Aucune grille d'évaluation ».

	Nombre d'enseignants	%
Des grilles d'évaluation personnelle	02	06,66%
La même grille d'évaluation pour toutes les activités	05	16,67%
Aucune grille d'évaluation	23	76.67%
Total	30	100%

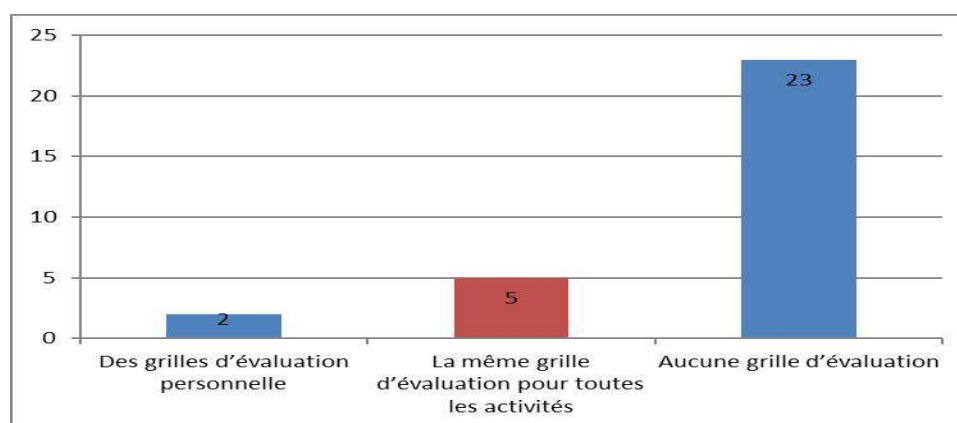


Figure illustrant Les grilles d'évaluation

Commentaire

Seulement deux (2) enseignants ont déclaré utiliser des grilles d'évaluation personnelles lors de l'évaluation de leurs apprenants. Cinq (5) enseignants ont répondu qu'ils utilisent la même grille d'évaluation pour toutes les activités d'évaluation. La grande majorité des enseignants, vingt-trois (23) soit un taux de 76,67%, ont déclaré ne pas utiliser de grilles d'évaluation lors de l'évaluation de leurs apprenants suggère un manque de structure dans le processus d'évaluation. Sans grilles d'évaluation, il peut être difficile d'évaluer objectivement les performances des apprenants et de fournir des retours détaillés sur leurs forces et leurs faiblesses, mettrait en évidence un manque de structure, de cohérence et de rigueur dans le processus d'évaluation des enseignants, ce qui pourrait avoir des implications néfastes sur la qualité et l'équité de l'évaluation des apprenants.

Question 13 : « *Quelles sont les compétences que vous évaluez le plus ?* ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
Orale	09	30.00%
Écrite	10	33.33%
Grammaticale	06	20.00%
Lexicale	05	16.66%
Total	30	100%

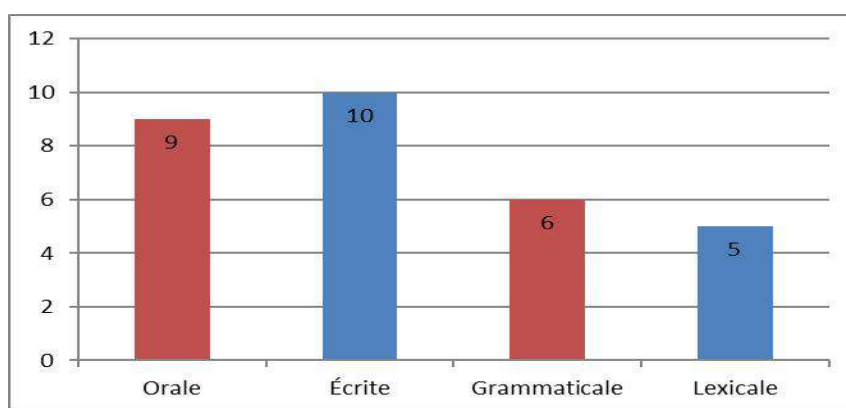


Figure illustrant les différentes compétences.

Commentaire

Ce résultat révèle les compétences les plus fréquemment évaluées par les enseignants, avec une majorité d'entre eux choisissant l'évaluation des compétences orales et écrites. Neuf (9) enseignants ont choisi d'évaluer principalement les compétences à l'oral. Dix (10) enseignants ont choisi d'évaluer principalement les compétences écrites. Six (6) enseignants ont choisi d'évaluer principalement les compétences grammaticales. Cela suggère qu'ils considèrent la maîtrise de la grammaire comme un aspect crucial de l'apprentissage de la langue. Cinq (5) enseignants ont choisi d'évaluer principalement les compétences lexicales. Dans l'ensemble, cette prédominance de l'évaluation des compétences orales et écrites, au détriment des compétences grammaticales et lexicales, soulève des questions sur l'équilibre et l'exhaustivité de l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants. Une telle approche risque de compromettre leur acquisition globale de la langue et de limiter leur capacité à communiquer de manière efficace et précise.

Question 14 : « Quelles sont les types d'évaluation que vous utilisez dans votre travail ? ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
Évaluation diagnostique	05	16,67%
Évaluation formative	05	16,67%
Évaluation sommative	06	20,00%
Évaluation immédiate	06	20,00%
Pas de réponse	08	26,66%
Totale	30	100%

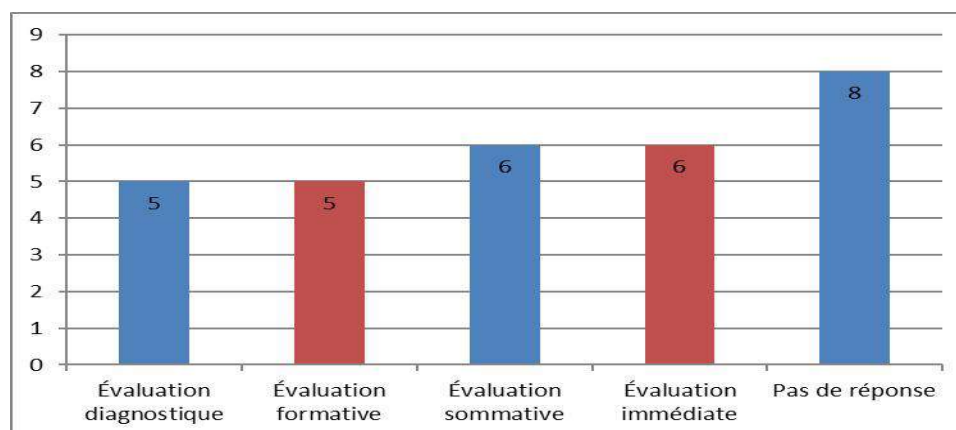


Figure illustrant les types d'évaluation

Commentaire

L'analyse de ce résultat met en évidence une diversité dans les types d'évaluation utilisés par les enseignants, Cinq (5) enseignants ont indiqué utiliser l'évaluation diagnostique. Également cinq (5) enseignants ont déclaré utiliser l'évaluation formative. Six enseignants ont mentionné utiliser l'évaluation sommative. Six (6) enseignants ont également cité l'évaluation immédiate. Huit (8) enseignants n'ont pas donné de réponse à la question posée. Cela peut indiquer soit une incertitude quant aux types d'évaluation utilisés dans leur pratique, soit une absence d'utilisation intentionnelle de types spécifiques d'évaluation. Ces résultats souligneraient un manque de clarté, une prédominance de l'évaluation sommative, un manque d'utilisation des évaluations formatives et une absence d'évaluation diagnostique dans la pratique des enseignants de FLE en Algérie, ce qui pourrait compromettre la qualité de l'enseignement et le développement des compétences des apprenants.

Question 15 : « À quels moments de la séquence évaluez-vous ?

- Au début de la séquence
- Au milieu de la séquence
- A la fin de la séquence
- Tout au long de la séquence ».

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
Au début de la séquence	08	26.67%
Au milieu de la séquence	06	20.00%
A la fin de la séquence	13	43,33%
Tout au long de la séquence	03	10.00%
Total	30	100%

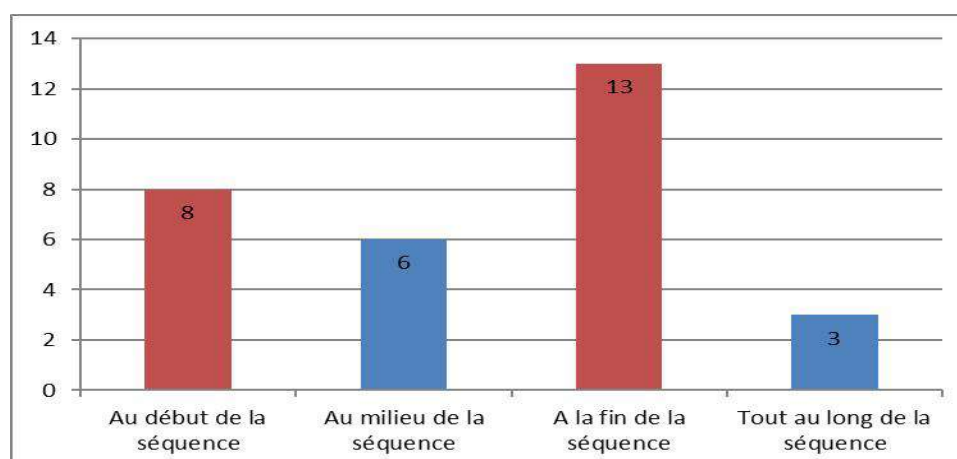


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Ce résultat révèle les moments privilégiés par les enseignants pour effectuer leurs évaluations au sein de leur séquence d'enseignement. Huit (8) enseignants évaluent au début de la séquence, six (6) enseignants évaluent au milieu de la séquence. Seulement trois (3) enseignants évaluent tout au long de la séquence, ce qui pourrait être interprété comme un manque de suivi continu de la progression des apprenants. Avec treize (13) des enseignants choisissant d'évaluer à la fin de la séquence, il y a un risque que les élèves reçoivent leur rétroaction après avoir déjà avancé vers de nouveaux sujets ou concepts, Cela pourrait signifier que certains élèves pourraient avoir des difficultés non détectées jusqu'à la fin de la séquence, ce qui pourrait compromettre leur compréhension globale du sujet. Ces résultats pourraient soulever des préoccupations concernant la qualité de l'évaluation et la façon dont elle est intégrée dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Question 16 : « Vous référez-vous aux didacticiens spécialistes lors de l'évaluation de vos apprenants ? »

Résultats obtenus

	Nombre d'enseignants	%
OUI	04	13,33%
NON	26	86,67%
Total	30	100%

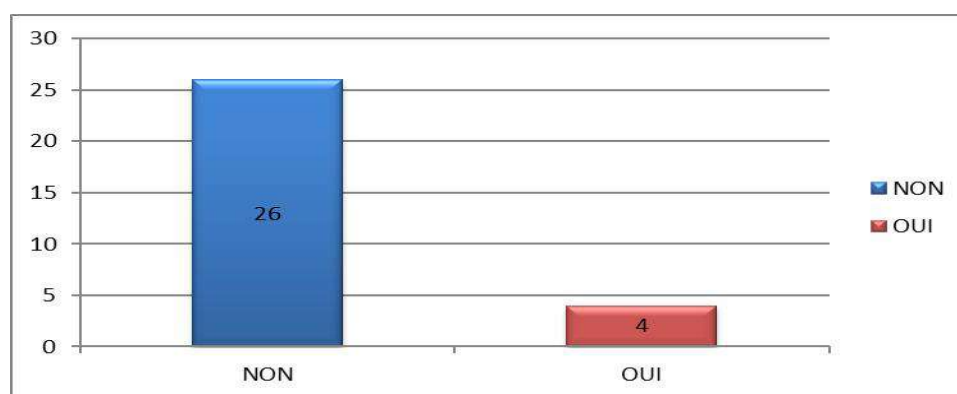


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Ce résultat montre que la majorité des enseignants soit un taux de 87% qui ne se réfèrent pas aux didacticiens spécialistes lors de l'évaluation de leurs apprenants. Le fait que seulement quatre (4) enseignants se réfèrent aux didacticiens spécialistes lors de l'évaluation des apprenants pourrait être interprété comme un manque de professionnalisme ou de recherche de l'excellence dans la pratique pédagogique. Cela pourrait suggérer que la majorité des enseignants ne cherchent pas activement à s'informer des meilleures pratiques et des recommandations de spécialistes dans le domaine de l'éducation. Ces résultats soulignent des préoccupations concernant le professionnalisme, l'efficacité des méthodes d'évaluation, la stagnation professionnelle et la qualité de l'enseignement dans le contexte de cette cohorte d'enseignants.

1.6.3 Synthèses récapitulatives des résultants

L'analyse et l'interprétation des données récoltées, à travers le questionnaire, nous ont permis de vérifier notre première hypothèse de départ. En effet, et après avoir analysé les différents résultats obtenus, plusieurs tendances et observations peuvent être synthétisées : La formation des enseignants du FLE en Algérie révèle une faible efficacité, notamment dans l'évaluation des apprentissages. Les enseignants semblent manquer de formations adéquates en matière d'évaluation, ce qui souligne un besoin de programmes plus approfondis ou adaptés. Les démarches de l'évaluation formative sont mal reconnues, l'auto-évaluation n'est pas encouragée, et les méthodes traditionnelles telles que les notes et les grilles d'évaluation prédominent, limitant ainsi la fourniture de rétroaction détaillée et la réponse aux besoins individuels des apprenants. De plus, il existe une variabilité significative dans l'utilisation des grilles d'évaluation et une diversité d'objectifs parmi les enseignants.

Les contraintes de temps sont également perçues comme un obstacle à une évaluation exhaustive. En outre, un manque de référence aux didacticiens spécialistes, lors de l'évaluation des apprenants, soulève des questions sur le professionnalisme et l'excellence dans la pratique pédagogique. En conclusion, ces constats appellent à une amélioration des programmes de formation des enseignants et des pratiques d'évaluation en FLE en Algérie, afin de mieux répondre aux besoins des apprenants et d'assurer la qualité de l'enseignement.

Chapitre II :
Observation des enjeux d'évaluation
En classe.
Cas de la 5eme année primaire

Introduction du chapitre

Ce chapitre sera consacré à l'observation de classe et l'observation des élèves pendant les activités d'apprentissage qui se divise en deux parties distinctes. Nous avons mené notre premier objectif est d'acquérir une compréhension approfondie des pratiques d'évaluation utilisées en classe de Français Langue Étrangère (FLE) et d'analyser les stratégies d'évaluation formative ; diagnostique et sommative mises en œuvre. Pour ce faire, nous avons participé aux séances de la Séquence du Projet 3 dans une classe de 5ème année primaire. Notre deuxième objectif, est de vérifier notre deuxième hypothèse.

2. Présentation de corpus

Nous avons travaillé sur le troisième projet de la 5ème année qui s'intitule « *les catastrophes naturelles* ». Ce projet se compose de deux séquences dont les intitulés sont les suivants :

- **Séquence n°1** : décrire les actions de secouriste en cas de catastrophes naturelles.
- **Séquence n°2** : décrire les actions à entreprendre en cas de catastrophes naturelles (tremblements de terre, inondations...)

2.1 Définition de la séquence pédagogique

- Pour définir le concept de séquence pédagogique **ROUGIER, B** propose la définition suivante :

« La séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dont le temps est organisé autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement ²⁹»

Elle vise un objectif d'apprentissage fixé au terme d'un nombre défini de séances. Elle vise la maîtrise d'une ou plusieurs compétences.

- **Selon FAERBER, R :**

Penser en « séquence » permet d'anticiper et d'exprimer clairement ce que vous souhaitez apprendre à vos élèves dans une dynamique de progressivité. Elle se compose de plusieurs séances³⁰.

²⁹ ROUGIER, B. (2009) Construction d'une séquence pédagogique. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles – Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées.

³⁰ FAERBER, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.

2.2 Définition de la séance pédagogique

La séance pédagogique se définit comme une période d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. Elle fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence. Elle dure Généralement 45 minutes. Elle vise à développer une compétence spécifique pour aider l'apprenant à progresser vers un objectif intermédiaire défini³¹. A la fin de chaque séance, une évaluation formative est effectuée. Ce type d'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se déroule avant ou pendant le cours. Elle permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement et à l'apprenant de prendre en charge son propre apprentissage. Chaque séance se concentre sur une activité pédagogique particulière, présentée sous forme de fiche pédagogique.

2.3 Le projet pédagogique

Le projet pédagogique est le document qui permet de définir les axes principaux de travail et les objectifs que se fixe chaque année l'équipe pédagogique. **Selon ARPIN, L :**

L'enfant est au centre des préoccupations de l'équipe. L'équipe doit l'aider à se construire, à se repérer, en le responsabilisant. Il est essentiel qu'elle travaille en cohérence et en harmonie avec les différents partenaires de vie de l'enfant : école, famille et intervenants extérieurs³²

▪ **Selon le Larousse :**

Un projet est « un but que l'on se propose d'atteindre » mais également « l'idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes ».

John Dewey est également connu pour ses nombreux écrits s'intéressant à la pédagogie nouvelle. Cette nouvelle méthode de pédagogie de projet est également appelée « Learning by doing » qui signifie « apprendre en faisant ». Selon Dewey, l'enfant élève doit apprendre en faisant, en manipulant. En effet, il doit participer tout au long du projet et doit comprendre les différentes étapes des apprentissages.

³¹ HOUSSAYE, J. (1993). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF

³² ARPIN, L et Capra, L., L'apprentissage par projets, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2000

« Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction »³³

2.3.1 Le projet pédagogique se construit sur la base de :

L'objectif primordial de la pédagogie de projet est l'acquisition de la confiance de soi à travers l'engagement et de l'autonomie personnelle. D'un côté, elle renforce l'apprentissage, aide à diffuser la solidarité et le respect entre les élèves en les habituant à écouter les points de vue des autres. D'un autre côté, elle développe l'autonomie de l'enfant, car il essaye à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. C'est-à-dire lui donner la liberté qui va lui permettre de prendre des décisions sur son apprentissage et le mettre au centre des préoccupations didactiques³⁴.

Le projet pédagogique doit tenir compte des caractéristiques du public accueilli. Besoins de l'enfant, mixité, genre, autonomie, environnement social ...

▪ **Prérequis⁸ :**

- a. Organiser la répartition des différents temps de la journée
- b. Définir les modalités de fonctionnement de l'équipe constituée du directeur, des animateurs et de ceux qui participent à l'accueil des mineurs
- c. Préciser les caractéristiques des locaux et des espaces utilisés
- d. Préciser la nature des activités et le protocole de mise en œuvre notamment pour les activités physiques et /ou sportives.
- e. Prévoir les modalités d'évaluation de l'accueil
- f. Prévoir les modalités de participation des mineurs
- g. Envisager les mesures pour les mineurs atteints de troubles de la santé ou de handicap.

La mise en place du projet pédagogique est en relation avec les objectifs principaux suivants : Permettre progressivement à l'enfant de devenir plus autonome dans tous les moments de sa journée (vie quotidienne, activités) et encourager la responsabilisation

³³ WESTBROOK, Robert B. John Dewey, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation. Revue Perspectives, 1993, n°1-2, p. 277-293,.

³⁴ <https://www.laliguedelenseignement-28.fr/wp-content/uploads/sites/15/2020/10/PAQEJ-Projet-P%C3%A9dagogique.pdf>

Favoriser l'épanouissement personnel de l'enfant Favoriser le Vivre ensemble.³⁵

2.3.2 Définition de la fiche pédagogique

La fiche de préparation pédagogique, parfois appelée fiche de leçon, se révèle être un instrument de préparation essentiel pour le professeur³⁶. Elle incite l'enseignant à mener une réflexion didactique, offrant une assistance précieuse lors de la gestion de classe. Chaque enseignant élabore de nouvelles activités et des étapes à suivre au travers de ces fiches pédagogiques, stimulant la créativité et l'efficacité de l'enseignant. Ce travail exige un peu d'effort au départ mais cela permet :

- De planifier la séquence pédagogique.
- De garder la motivation des élèves en proposant des activités d'apprentissage
- De stimuler leurs intérêts.
- De partager des activités avec des collègues
- De profiter en échange de leur travail.

Nous donnons ici une reformulation des principes de rédaction d'une fiche de préparation pédagogique pour une leçon³⁷ :

- **Identification du public cible**

Il faut mentionner le niveau scolaire pour adapter le contenu, les textes à étudier et les exercices proposés en fonction du niveau des élèves.

- **Indication du projet, de la séquence et de l'activité**

Il faut clarifier le contexte et le thème de la leçon pour guider le déroulement de la séance.

- **Spécification du type d'activité et du titre de la leçon**

Il faut donner une définition claire de la nature de l'activité (compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, etc.) ainsi que du sujet de la leçon pour orienter les objectifs et le contenu de la séance.

- **Détermination de la durée de la séance**

Il faut estimer le temps nécessaire pour réaliser les activités prévues et atteindre les objectifs fixés, en prenant en compte les particularités de chaque leçon.

- **Énoncé des objectifs de la séance**

Il faut identifier des compétences linguistiques, communicatives, linguistiques et

³⁵ https://www.ville-cachan.fr/images/projet_p%C3%A9dagogique_BIM.pdf

³⁶ Philippe CARRE, Pourquoi et comment les adultes apprennent de la formation à l'apprentissage, Paris, , 2020, p.1 163

³⁷ Taillade, P., Paly, P. (2010) Préparer une séquence et une séance d'apprentissage. Académie de Besançon , <http://mp1d.ac-besancon.fr:1096/spip.php?article130>

socioculturelles visées pour guider l'enseignement et l'apprentissage.³⁸

- **Précision des supports didactiques et du matériel utilisé**

Il faut décrire les documents, textes, vidéo ou autres ressources nécessaires à la mise en œuvre de la leçon, ainsi que du matériel technique requis pour les utiliser.

- **Planification du déroulement de la séance**

Il faut mettre en place une organisation méthodique en phases distinctes telles que la révision, l'imprégnation et la leçon du jour, comprenant des étapes d'observation, d'analyse et d'évaluation pour assurer une progression pédagogique cohérente.³⁹

En résumé, la fiche pédagogique offre une vision globale et détaillée de la leçon à venir.

2.4 Analyse des activités pédagogiques dans le cadre du projet 3

Dans le cadre de notre recherche, nous avons examiné en détail chaque activité pédagogique d'une séquence, axée sur la compréhension et la production orale et écrite. Notre objectif était d'analyser la place de l'évaluation formative en classe de Français Langue Étrangère (FLE), tout au long, du déroulement de chaque activité de la séquence dans son ensemble. Nous avons étudié toutes les fiches pédagogiques et les séances que nous avons observées, en les analysant dans l'ordre chronologique de la séquence. Chaque séance a été désignée par le nom de l'activité correspondante.

Notre approche nous a permis de décomposer chaque activité en éléments spécifiques, en examinant attentivement comment l'évaluation formative était intégrée à chaque étape du processus d'apprentissage. De plus, nous avons étudié l'évolution de l'évaluation tout au long de la séquence, afin de mieux comprendre son rôle dans le développement des compétences linguistiques des apprenants en FLE.

En somme, notre analyse a portée sur l'interaction entre les activités pédagogiques, l'évaluation formative et la progression globale de la séquence, dans le but de fournir un aperçu approfondi des pratiques d'évaluation en classe de FLE, permettant à l'enseignant de planifier efficacement son cours et de guider les apprenants tout au long de la séance d'enseignement.

³⁸ Ibid

³⁹ Willis, J. (2007). Évaluation pour l'apprentissage : pourquoi la théorie a besoin de la pratique. *Revue internationale des pédagogies et de l'apprentissage*, 3(2), 52-59.

2.4.1 Déroulement de la séance d'observation de classe

Dans le cadre de notre recherche sur les pratiques d'évaluation en classe de français, nous avons entrepris une démarche d'observation, au sein d'une classe de 5^{ème} année primaire. Notre objectif était de comprendre de manière concrète les méthodes et pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants. Après avoir sollicité plusieurs enseignants du cycle primaire, une seule a accepté notre demande d'observation dans sa classe. Nous avons également obtenu l'accord du chef d'établissement (*L'école SOFI El MEZOUAR MOHAMED*), pour mener notre expérimentation, en lui exposant clairement notre objectif de recherche. Or, La classe observée était dirigée par une enseignante titulaire d'un master de français ayant une expérience de 10 ans dans l'enseignement. La classe regroupe 28 élèves dont 15 garçons et 13 filles âgés entre 9 et 11 ans. La séquence observée était la première du Projet trois qui s'intitule « *décrire les actions de secouriste en cas de catastrophes naturelles* »⁴⁰.

Durant toute la séquence, nous avons assisté aux cours dispensés par l'enseignante. Malgré notre demande, l'enseignante a refusé toute forme d'enregistrement ou de prise en vidéo pendant les séances. Cette expérimentation nous a permis d'observer de manière approfondie les interactions entre l'enseignant et les apprenants, ainsi que les différentes méthodes d'évaluation utilisées dans le cadre de cette séquence. Nous avons examiné en détail chaque activité pédagogique de la séquence, axée sur la compréhension et la production orale et écrite des différents éléments des catastrophes naturelles (projet 3)⁴¹. Nous présentons-ici un exemple de déroulement séquentielle de la 5^{ème} année primaire :

⁴⁰ <https://eduscol.education.fr/3691/eduquer-et-informer-sur-les-risques-majeurs>

⁴¹ <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/03/francais-GUIDE.pdf>

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

▪ **Tableau 02. Le déroulement séquentiel de la classe de cinquième année primaire⁴².**

	1er jour (1 heure)	2e jour (1 heure 30)	3e jour (1 heure)
1^{ère} semaine	Oral /Compréhension (30mns)	Lecture systématique (correspondance graphie/phonie) (45mns)	Phonétique articulatoire. (20mns)
	Vocabulaire(30mns)	Compréhension de l'écrit (45mns)	Grammaire (ressource linguistique). (40mns)
2^e semaine	1^{er} jour (1 heure)	2^e jour (1 heure 30)	3^e jour (1 heure)
	Conjugaison (30mns)	Orthographe (45mns)	Production orale (30mns)
	Poème (30mns)	Dictée négociée (45mns)	Production écrite (jet1/jet2) (30mns)
3^e semaine	1^{er} jour (1 heure)	2^e jour (1 heure 30)	3^e jour (1 heure)
	Compte rendu. (30mns) Réécriture (30mns)	Evaluation (1heure) Réalisation du projet (30mns)	

Notre approche nous a permis de décomposer chaque activité en éléments spécifiques, en examinant attentivement comment l'évaluation formative était intégrée à chaque étape du processus d'apprentissage. De plus, nous avons étudié l'évolution de l'évaluation tout au long de la séquence, afin de mieux comprendre son rôle dans le développement des compétences linguistiques des apprenants en FLE. Dès lors, notre analyse a porté sur l'interaction entre les activités pédagogiques, l'évaluation formative et la progression globale de la séquence, dans le but de fournir un aperçu approfondi des pratiques d'évaluation en classe de FLE.

Comme nous l'avons dit précédemment, chaque séquence pédagogique se compose de multiples activités visant à améliorer la compréhension et la production orale et écrite par les apprenants, conformément à notre projet 3. Dans notre analyse, nous examinerons attentivement les différentes fiches pédagogiques et les séances que nous avons suivies, en les présentant dans l'ordre chronologique de la séquence. Chaque activité sera étudiée en termes de son intégration de l'évaluation formative en classe de FLE, aussi bien au niveau de chaque activité que dans le contexte global de la séquence.

⁴² Ibid

Contexte pratique : Analyse du corpus et interprétation des résultats

2.5 Analyse du corpus et interprétation des résultats

- **Discipline : oral/compréhension**

Activité écoute d'un message oral pour extraire des informations.

- **Objectifs**

- Construire le sens d'un message oral en réception.
- Identifier le thème général.
- Identifier les actes de parole.

-**Acte de parole** Citer les actions des secouristes.

-**Matériels** images, support audio-visuel, data-Show.

2.5.1 Déroulement de la séance

--Prérequis

L'enseignante montre aux élèves quelques images qui représentent des catastrophes naturelles : volcan, tempête, inondation, incendie.... Puis, leur demander de deviner le nom de chacune d'elles.

- **Mise en situation**

La mise en situation est une technique pédagogique utilisée, notamment en pédagogie active.

Selon Michel Huber :

Elle consiste à placer un ou plusieurs apprenants dans un contexte spécifique afin de simuler une situation précise. L'objectif est de permettre aux apprenants de résoudre un problème en puisant dans leurs connaissances ou en explorant différentes approches. Cette approche favorise l'autonomie, l'ancrage des apprentissages dans des situations concrètes et la production orale et/ou écrite⁴³.

(**La pré-écoute**) L'enseignante a fait passer la vidéo en entier sans le son, les élèves sont invités à émettre des hypothèses de sens. Elle accepte toutes les propositions émises par les enfants. Cette écoute est précédée par les questions suivantes :

- De quoi il s'agit ?
- Combien il y a – t – il de personnages ?
- Où sont les enfants ?

⁴³ Michel Huber, Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves, Lyon, Chronique Sociale, coll. « Pédagogie Formation », 1999, 214 p.

2.5.2 Moment d'analyse

Le moment d'analyse à l'école est un temps dédié à la réflexion et à l'examen critique des apprentissages et des situations vécues en classe.

C'est un moment où les élèves et les enseignants peuvent discuter, évaluer et approfondir leur compréhension des concepts abordés. Pendant ce moment, on peut analyser des erreurs, des réussites, des stratégies utilisées, et chercher des pistes d'amélioration. Cela favorise la métacognition et permet aux apprenants de mieux comprendre leurs propres processus d'apprentissage.

(**La première écoute** : rediffuser la vidéo en entier mais cette fois-ci avec le son) l'enseignante dans cette étape a mis les apprenants en situation de confrontation, c'est le moment où ils sont appelés à vérifier leurs hypothèses de sens une par une.

2.5.3 Moment d'observation et d'écoute méthodique (les écoutes sélectives)

Le moment d'observation et d'écoute méthodique, également appelé écoutes sélectives, est un temps où l'enseignant observe et écoute attentivement les élèves pendant les activités en classe. L'objectif est de recueillir des informations spécifiques sur les apprentissages, les interactions entre les élèves, les difficultés rencontrées, et les stratégies utilisées. Cela permet à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction des besoins des élèves et de favoriser leur progression.⁴⁴ L'enseignante fait passer la vidéo en plusieurs séquences, chaque séquence doit être précédée par une question afin de permettre aux élèves de chercher et de sélectionner des informations dans le support oral.

-1^{ère} écoute

- Qui sont les personnages ?
- De quelle catastrophe naturelle s'agit-il ?

▪ 2^{ème} écoute

- Qui est ce qui donne des conseils aux enfants ?
- Quels sont ces conseils ?
- Qu'est-ce qui se passe pendant un tremblement de terre ?
- -Comment appelle-t-on cet événement ?

- 3^{ème} écoute

- Que veulent devenir Massinissa et Narimane quand ils seront grands ?

⁴⁴ BOISSEAU, Sabine, Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe, IUFM DU BOURGOGNE, 2005-2006.

○ Pourquoi ?

▪ **-Moment de reformulation**

Le moment de reformulation à l'école est une étape importante dans le processus d'apprentissage. Il consiste à résumer ou à réexprimer une idée, un concept ou une information de manière différente. Voici comment cela fonctionne :

Compréhension : L'enseignant ou l'apprenant écoute attentivement une information ou une explication.

Réflexion : Après avoir écouté, l'enseignant ou l'apprenant prend un moment pour réfléchir à ce qui a été dit.

Reformulation : L'enseignant ou l'apprenant résume l'information en utilisant ses propres mots. Cela permet de vérifier la compréhension et d'ancrer les connaissances⁴⁵. La reformulation est un outil puissant pour renforcer la compréhension et la mémorisation. Elle favorise également la communication et l'expression personnelle. L'enseignante invite les apprenants à faire une petite activité ludique : leur distribuer des panneaux sur lesquels sont marqués les mots : vrai ou faux. Puis, leur poser des questions et à chaque fois les enfants doivent lever un panneau pour répondre.

Quels sont les actions à entreprendre après une catastrophe naturelle ?

- Il ne faut pas paniquer.
- Il faut allumer les lumières.
- Il faut attendre les secours.
- Il faut se cacher derrière un réfrigérateur ou un four.
- Il faut faire vite pour sauver les victimes.

▪ **Moment d'évaluation**

Le moment d'évaluation à l'école est un temps crucial pour mesurer les acquis des élèves et guider leur apprentissage. Voici comment cela fonctionne :

- Lorsqu'un enseignant observe ses élèves en train de travailler ou prend connaissance de ce qu'ils ont fait en classe ou à la maison, il évalue cette évaluation à plusieurs objectifs :
- Ajuster le cours
- Guider les élèves
- Accompagner les progrès⁴⁶

L'enseignante demande aux enfants de faire un petit résumé oral et de récapituler toutes les informations retenues en mettant en œuvre les actes de parole acquis pendant la séance

⁴⁵ <https://journals.openedition.org/praxematique/1385?lang=en>

⁴⁶ <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/>

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

(corriger les mauvaises postures).

I. Activité vocabulaire.

- Objectifs d'apprentissage

➤ Affermir la compréhension des mots (Noms des secouristes/des catastrophes

➤ Enrichir le stock lexical de l'élève.

- **Acte de parole** Citer les actions des secouristes.

- **Matériel** illustrations, Ardoises, cahiers.

- **Titre** Lexique thématique (Noms des secouristes et leurs actions / Noms des catastrophes naturelles)

▪ Déroulement de la séance

- **Prérequis** L'enseignante demande aux enfants de citer les noms des sauveteurs qui interviennent après une catastrophe naturelle tels que : les pompiers, les soldats, les médecins et les infirmiers.

- **Mise en situation** Elle colle au tableau de différentes illustrations qui représentent les métiers cités par les élèves ainsi que celles de catastrophes naturelles.

Les élèves sont invités à coller chaque icône trouvée dans la boîte à outils devant l'image qui lui correspond. (Pompier, soldat, médecin, infirmier, tremblement de terre, inondation).



▪ **Moment d'analyse**

L'enseignante demande aux élèves de citer d'autres catastrophes naturelles. Ensuite, elle les invite à citer les métiers des secouristes et décrire leurs actions.

- Les soldats organisent les secours.
- Les pompiers sauvent les victimes.
- Les médecins et les infirmiers soignent les blessés.

Avec la complicité des élèves, elle déduit la règle du jour et la mentionne au tableau. Ensuite, elle les invite à la recopier sur leurs cahiers de leçons.

- **Moment de reformulation** Elle propose aux apprenants l'activité suivante : *Complète chaque phrase par le métier qui convient :*

- Le..... soigne les blessés.
- Le..... sauve les victimes.
- L'..... aide le médecin.
- Le..... organise les secours.

Moment d'évaluation : Elle demande aux apprenants de travailler sur leurs cahiers de classe.

Exercice : complète le tableau avec les mots suivants : L'inondation – le tremblement de terre

.....	Des secousses très fortes du sol.
.....	La montée d'eau dans un endroit après de fortes pluies.

Elle corrige l'exercice au tableau par le biais du PLM (correction collective), puis sur les cahiers (correction individuelle).

II. Activité Lecture systématique.

- **Objectifs d'apprentissage**

- Renforcer l'apprentissage des sons.
- Adopter une bonne vitesse de lecture.
- Reconnaître les différentes intonations des sons.

- **Acte de parole** Citer les actions des secouristes.

- **Matériel didactique** Manuel scolaire page 65 – Ardoises

- **Titre** Les homophones et / est

- **Déroulement de la séance**

- **Prérequis**

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

- Effectuer un rappel de la leçon précédente : les homophones : se / ce
- Relève les homophones du texte suivant : « Ce voyage en train est magnifique. Les enfants se reposent dans le wagon-lit »

- **Mise en situation** Mise en situation avec le texte suivant :

▪ **Le chien secouriste**

« Chatar est un chien secouriste. Il est entraîné à passer partout et à trouver les blessés coincés sous les ruines. »

- Faire observer le texte.
- Comment s'appelle le chien ?
- A quoi est-il entraîné ?



(Nous acceptons toutes les réponses possibles).

- **Moment d'analyse** L'enseignante invite les apprenants à faire une lecture silencieuse du texte. Ensuite, elle passe à la lecture magistrale (lecture modèle).

Elle invite les élèves à identifier le son qui se répète, le souligner.

- Lecture des mots soulignés en respectant la prononciation.
- Est-ce qu'ils se prononcent de la même manière ? Oui
- Quelle est la nature de chaque mot ? Est (verbe être) / et (mot de liaison)
- Faire dégager la règle avec la complicité des apprenants.

- **Moment de reformulation Exercice Complète** les phrases par : est / et

- Le pompier courageux très brave.
- Le garçon gentil ... poli.

▪ **Moment d'évaluation**

Exercice Choisis le mot qui correspond.

- L'infirmier (est / et) le pompier sont des sauveteurs.
- Le pompier utilise un marteau-piqueur (et / est) Une scie à métaux.
- **Discipline** lecture/ compréhension.

-**Activité** : lecture et compréhension d'un « énoncé écrit : Compréhension du texte ; Production écrite ».

▪ **Objectifs**

- Bâtir des hypothèses de lecture à partir des éléments du paratexte et du texte.
- Identifier les actes de parole dans un texte qui présente et qui informe.

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

- **Actes de parole** : citer les actions des secouristes.
- **Matériels** livres de lecture, tableau des sons, images, dictionnaires, carnets de vocabulaire.
- **Titre Les sauveteurs**
- **Déroulement de la séance**
- **Prérequis** L'enseignante pratique la lecture des sons (sur le tableau des sons) et la syllabation des mots difficiles dans le cadre de notre projet éducatif.
- **Mise en situation** (l'étude du paratexte) à partir des éléments du paratexte à savoir : l'image, le titre et la source... répondre aux questions suivantes :
 - Quel est le titre ?
 - Que voyez-vous dans l'image ?
 - Combien y a-t-il de paragraphes ? (proposer aux élèves un petit jeu de lecture : L'enseignante encourage les apprenants à lire le premier mot de chaque paragraphe pour identifier le nombre de paragraphes, tout en les invitant à formuler des hypothèses de lecture. (les rapporter au tableau).

Nous observons attentivement l'enseignante qui effectue une lecture magistrale, ce qui permettra aux enfants de vérifier leurs hypothèses de lecture.

- **Moment d'analyse**

L'enseignante insiste sur le fait que les élèves commencent les lectures silencieuses, précédées de questions pertinentes à chaque moment de lecture. Ils sont encouragés à rechercher les réponses et les informations demandées dans chaque paragraphe lu.

- **Premier paragraphe**

- Comment il faut faire après une catastrophe naturelle ?
- Qui sont les sauveteurs ? Que font-ils ?

- **Deuxième paragraphe**

- Que font les infirmiers et où ?
- Qu'utilisent les pompiers pour casser les murs ?

- **Troisième paragraphe**

- Quel est l'animal cité dans le paragraphe ?
- A quoi est-il entraîné ?

Moment d'évaluation l'enseignante invite les élèves à faire un petit résumé. Puis leur proposer l'activité suivante : **Réponds par vrai ou faux.**

"Que doit-on faire lorsque la terre tremble ?"

- C'est une catastrophe naturelle.

- Il ne faut pas faire vite pour appeler les secours
- Il faut bien organiser les secours pour sauver les victimes.
- les pompiers se servent des chiens secouristes pour faciliter les secours.....

puis , elle corrige l'exercice sur le tableau via le PLM (correction collective), puis sur les cahiers (correction individuelle).

- **Le procédé La Martinière Selon Claude Martin :**

Est une technique pédagogique novatrice qui a été inventée à l'école La Martinière de Lyon, fondée au 19e siècle. Voici comment il fonctionne : Le maître pose les questions de calcul à l'oral⁴⁷. Les élèves répondent à l'oral ou à l'écrit (notamment dans les années 1930, en inscrivant le résultat sur une ardoise). L'utilisation de l'ardoise permettait d'effacer rapidement et de continuer en posant une autre question de calcul. En somme, ce procédé encourage l'interaction orale entre l'enseignant et les élèves, favorisant ainsi l'apprentissage des mathématiques.

III. Activité Phonétique articulatoire.

- **Objectifs d'apprentissage**

- Amener l'apprenant à discriminer les phonèmes de la langue.
- Distinguer les différentes intonations.

- **Acte de parole** Citer les actions des secouristes.

- **Matériel didactique** illustrations.

- **Titre** Les sons [è], [ien]

- **Déroulement de la séance**

- **Prérequis**

L'enseignante fait un rappel des sons déjà étudiés en classe, à savoir [ã] et [ɔ], qui appartiennent à la même catégorie articulatoire que les sons actuellement étudiés (les sons nasaux). Ensuite, elle présente aux enfants une série d'images et les invite à deviner les mots correspondants afin d'extraire les sons à réviser.

▪ **Mise en situation (Identification des sons objet d'étude)**

L'enseignante lit le texte porteur des sons objets d'étude sans le mentionner au tableau, permettant ainsi aux élèves d'écouter attentivement. « Les médecins et les infirmiers soignent les blessés. Les chiens secouristes sont bien entraînés pour passer sous les ruines ».

- Repérer les sons dominants : [in], [ien]
- Faire répéter les mots porteurs des sons identifiés par quelques élèves.

⁴⁷ <https://www.eurekoi.org/quappelle-t-on-le-procede-de-lamartiniereen-calcul-mental/?print=pdf>

▪ **Moment d'analyse auditive**

- Faire répéter les sons (cette fois ci isolé du mot).
- Effectuer la répétition des sons en oppositions : un bain / c'est bien
- Un rein / c'est rien
- Un teint / le tien

▪ **Moment de reformulation**

L'enseignante propose aux enfants une activité ludique où nous distribuons des panneaux avec les indications "j'écoute" et "je n'écoute pas". Ensuite, elle colle plusieurs images au tableau, certaines représentant des mots contenant les sons objets d'étude et d'autres non. Les enfants sont alors invités à deviner d'abord le mot (le signifiant), puis à lever le panneau correspondant : "j'écoute" ou "je n'écoute pas".

▪ **Moment dévaluation**

L'enseignante invite les apprenants à faire une chasse aux mots contenant les sons objets d'étude. (Orienter/ encourager / corriger les mauvaises prononciations)

- **Discipline** grammaire

▪ **Activité**

- Identifier le C.C.but en contexte.
- Construire des phrases à partir de mots donnés.

- **Objectifs** : mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour écrire.

- **Actes de parole** : citer les actions des secouristes.

- **Matériels** : texte support, tableau, images, cahiers, ardoises.

- **Titre** : Le Complément circonstanciel de but

- **Démarche**

- **Prérequis**

L'enseignante effectue un bref rappel des éléments de la phrase, en demandant aux enfants de citer les compléments circonstanciels déjà vus, à savoir : le C.C.L et le C.C.T. Ensuite, elle leur demande de proposer des phrases et d'identifier les C.C.L et les C.C.T.

▪ **Mise en situation**

L'enseignante construit le texte support par le biais de questions/réponses, puis , elle le mentionne au tableau. Ensuite, elle invite les enfants à le lire pour assurer la compréhension.

Texte « *Il faut faire vite pour sauver les victimes d'une catastrophe naturelle. Les pompiers utilisent un marteau-piqueur et une scie à métaux pour casser les murs* ».

▪ **Moment d'analyse**

L'enseignante demande aux élèves de se rendre au tableau et d'entourer le C.C. but

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

après avoir posé la question "Pourquoi ?" Le groupe nominal trouvé indique le but. Ensuite, elle les invite à déduire la règle ensemble et à la rédiger au tableau. Enfin, elle leur demande de la recopier dans leurs cahiers de leçons.

La règle : L'enseignante explique que le complément circonstanciel de but indique l'objectif dans la phrase, et pour le trouver, il faut poser la question "Pourquoi ?" **Remarque :** L'enseignante explique aux élèves qu'ils peuvent déplacer le complément circonstanciel de but dans la phrase ou même l'effacer pour tester la fluidité et la clarté du texte.

▪ **Moment de reformulation**

L'enseignante encourage les élèves à donner d'autres exemples, qu'elle mentionne ensuite au tableau. Ensuite, elle les fait passer au tableau à tour de rôle pour encadrer les C.C. but.

-Moment d'évaluation L'enseignante invite les enfants à travailler sur leurs cahiers de classe.

Exercice : encadre le C .C. but dans le paragraphe suivant :

« *Pour bien grandir, je dois manger beaucoup de légumes et de fruits. Je dois aussi faire du sport pour rester en bonne forme.* »

L'enseignante corrige l'exercice au tableau via le PLM (correction collective), puis elle demande aux élèves d'écrire dans leurs cahiers pour une correction individuelle.

- **Discipline** orthographe
- **Activité** Repérer/ Transformer des mots au féminin en contexte.
- **Objectifs**
 - Amener l'apprenant à reconnaître le féminin des noms.
 - Exercer la vigilance orthographique.
- **Actes de parole** citer les actions des secouristes.
- **Matériels** tableau, texte support, ardoises, cahiers.
- **Titre le féminin des mots en er/ ier.**
- **Déroulement de la séance**
- **Prérequis**

L'enseignante effectue une révision des féminins déjà étudiés, en faisant un petit rappel du féminin en (e). Ensuite, par le biais du PLM (Programme de Langue Maternelle), elle leur demande de transformer quelques mots au féminin.

▪ **Mise en situation**

L'enseignante construit le texte support avec la complicité des enfants, puis elle le mentionne au tableau pour assurer la compréhension de tous les élèves.

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

Texte « *Les infirmiers et les infirmières soignent les blessés, après un séisme. Fiers et fières de leur métier, ils sauvent des vies.* »

▪ **Moment d'analyse**

L'enseignante guide les élèves pour repérer les mots objet d'étude et les invite ensuite au tableau pour les entourer. Ensuite, elle explique le mécanisme de la transformation au féminin. Enfin, elle déduit la règle et la mentionne au tableau. Les élèves doivent ensuite la recopier dans leurs cahiers de leçons.

La règle en général le (e) est la marque du féminin.

- Les mots qui se terminent par (er) prennent (ère). Ex : un boulanger/ une boulangère
- Les mots qui se terminent par (ier) prennent (ière). Ex : le pâtissier / la pâtissière

▪ **Moment de reformulation**

L'enseignante demande aux élèves de réaliser un exercice de systématisation sur leurs cahiers d'essai, puis, elle corrige au tableau à l'aide du PLM.

Exercice : transforme les mots suivants au féminin : un berger, un cuisinier, le boucher, le caissier

▪ **Moment d'évaluation :**

L'enseignante invite les élèves à travailler sur leurs cahiers de classe (un exercice d'intégration), où ils sont appelés à effectuer la transformation des mots au féminin en contexte.

Exercice : réécris les mots soulignés au féminin :

Le policier et aident le pompier et pour organiser les secours.
Après une catastrophe naturelle, même le boulanger et..... peuvent aider et distribuer du pain aux sans-abris.

L'enseignante corrige l'exercice au tableau par le biais du PLM (correction collective), puis elle passe à la correction individuelle sur les cahiers.

- **Discipline** dictée négociée.

- **Activité** Ecriture sous la dictée de phrases pour les insérer dans un texte.(Faire appel à tous les points de langue vus durant la séquence).

- **Objectif d'apprentissage** orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage).

- **Matériel** texte support, ardoises, cahiers.

▪ **Déroulement de la séance**

- **Prérequis** : L'enseignante fait un petit rappel des points de langue étudiés précédemment à

travers des exercices récapitulatifs, utilisant le PLM pour cela.

- **Mise en situation :** L'enseignante pose une ou deux questions sur la vidéo présentée précédemment afin de construire le texte objet de la dictée à partir des réponses recueillies.
- **Moment d'analyse**

L'enseignante lit le texte (lecture modèle), puis elle invite quelques élèves (éléments moteurs) au tableau à tour de rôle pour le lire. Elle aplanisse les difficultés en expliquant et en faisant la syllabation des mots qui semblent difficiles.

- **Moment de reformulation**

L'enseignante procède à la dictée des mots visés par le biais du PLM, puis sur des feuilles volantes. Ensuite, elle forme des groupes et procède à l'analyse des productions entre pairs, argumentant le choix de l'orthographe des mots en référence avec les points de langue.

- **Moment d'évaluation**

L'enseignante se concerte pour ne retenir qu'une seule probabilité au sein du groupe, puis elle reproduise la dictée sur les cahiers de classe. Ensuite, elle effectue une correction collective avec consultation des dictionnaires si besoin est, et enfin, une correction individuelle sur les cahiers.

- **Synthèse (commentaire)**

La classe est composée de vingt-huit (28) apprenants, mais ce qui nous a marqués, c'est le passage rapide de l'enseignante d'un cours à un autre. Bien qu'elle ait commencé par un rappel, nous avons trouvé qu'il était trop bref. Nous pensons qu'elle aurait dû accorder plus de temps à cette phase. Ensuite, elle a commencé une nouvelle leçon d'orthographe (la dictée) au cours de la même séance, ce qui nous a donné l'impression qu'elle privilégiait la quantité plutôt que la qualité. Nous pensons que cela nuit à l'apprentissage des élèves. À la fin de la séance, nous avons exprimé à l'enseignante notre sentiment que la leçon était trop courte. Elle nous a expliqué qu'elle était un peu en retard pour cette classe et qu'elle devait passer au projet 3 pour respecter le calendrier, car la fin de l'année scolaire approche.

L'enseignante a poursuivi l'enchaînement du programme ; nous avons remarqué que les apprenants étaient plus motivés par rapport au cours précédent et attentifs à la leçon. Nous ne pensons que ce type de leçons avec des images et des récits qui attirent leur attention plus que la conjugaison. Dans cette séance l'enseignante a donné plus de temps aux élèves.

La recherche que nous avons effectuée a mis en évidence la question du temps d'enseignement et le temps d'apprentissage dans le contexte scolaire algérien. Nous avons mené une étude au sein d'un collège pour voire réellement le fonctionnement du Projet 3 dans la

classe du français, les résultats obtenus nous ont confirmé notre hypothèse concernant le disfonctionnement de ce projet, et que la chronogénèse (temps didactique) domine par excellence. Cette situation nous a poussé à réfléchir sur cette question et suggérer quelques solutions didactiques qui peuvent aider à améliorer les pratiques de classe.

Nous trouvons qu'il faut revisiter les contenus des programmes et les maintenir avec leur volume horaire. Il est très clair que les programmes sont chargés, cela a causé des écarts de maintien des volumes des horaires imparties aux matières enseignables. Dans ce cas l'enseignant se trouve dans l'obligation de terminer son programme dans le délai prévu comme l'indique le curriculum. Et pour le faire, il essaie d'assurer l'avancement dans les contenus de ce dernier sans tarder et l'apprenant se trouve dans une course pour rattraper son retard.

▪ Vérification des hypothèses

À travers les résultats obtenus de l'enquête (observation de classe durant une séquence complète afin de voir quelle place occupe l'évaluation formative en classe du FLE et questionnaire pour les enseignants), il nous semble, finalement, avoir vérifié nos hypothèses de départ. L'enquête nous a permis de mettre en évidence certains points, que nous tenterons de résumer en ce qui suit :

La deuxième hypothèse nous amène à considérer que le système éducatif algérien adopterait des méthodes d'évaluation centrées sur la quantité plutôt que sur la qualité des compétences. Cela ne pourrait favoriser une meilleure réussite scolaire et un engagement accru des apprentissages en classe du FLE. D'après les observations faites en classe et d'après les réponses au questionnaire. En tenant compte des observations en classe et des réponses obtenues dans le questionnaire, il est évident que la diversité des types d'exercices proposés par l'enseignant joue un rôle crucial dans la promotion de la réussite scolaire et de l'engagement des apprenants en classe de FLE. Les apprenants ont des besoins et des styles d'apprentissage variés, et en proposant une gamme d'exercices variés, l'enseignant peut mieux répondre à ces divers besoins et stimuler l'intérêt des apprenants. Les exercices peuvent inclure des activités interactives, des jeux de rôle, des exercices de production écrite ou orale, des activités de compréhension écrite ou orale, entre autres.

Cette variété offre aux apprenants des opportunités d'exploration et de pratique dans différents contextes linguistiques, ce qui peut renforcer leur acquisition de la langue et les encourager à s'engager activement dans le processus d'apprentissage. En conséquence, une

planification pédagogique qui intègre une diversité d'exercices peut contribuer de manière significative à l'amélioration des résultats scolaires et à un engagement accru des apprenants en classe de FLE.. Chaque enseignant peut élaborer des outils nouveaux en les adaptant aux compétences qu'il souhaite évaluer. Les premiers sont caractérisés par la simplicité et l'objectivité, comme par exemple une croix dans une case (le QCM), principe de cet outil : l'apprenant à un choix à faire, une décision à prendre. L'enseignant évalue alors les acquisitions des connaissances. Contrairement aux premiers, les outils appelés « ouverts » sont ceux dont les réponses données par l'apprenant demandent l'expression d'un point de vue, parfois même de la créativité.

- ✓ Les outils d'évaluation les plus pratiqués en classe de FLE sont les suivants :
- ✓ Analyse (de textes ou de phrases).
- ✓ Dissertation.
- ✓ Exercice de transformation.
- ✓ Synthèse (d'une leçon ou d'un texte).
- ✓ Texte lacunaire (ou test de clôture) : il est demandé à l'élève de
- ✓ Compléter un texte à trous par des mots qui lui seront proposés au-dessus du texte.
- ✓ Exercice de classement

Surtout lorsqu'il s'agit de la remédiation et la pédagogie différenciée. Quant à l'enseignante, elle était un simple référent dans les méthodes d'évaluation de l'apprentissage, elle expliquait les consignes des exercices et les apprenants faisaient le reste (ils sont au cœur de l'apprentissage), de plus, ils se sont souvent évalués par eux-mêmes à l'aide de grilles d'évaluation et s'auto-corrigeaient sans que l'enseignante leur donne la réponse correcte. Ils ont collaboré de manière individuelle et collective. Toutefois, tout au long de la séquence, nous avons constaté que l'enseignante n'a pas donné aux apprenants les objectifs de l'apprentissage et les critères d'évaluation. Lorsqu'un apprenant conjugue un verbe ou prononce des lettres de manière incorrecte, l'enseignante a immédiatement pris des mesures correctives, mais elle n'a pas consacré aucune séance à la remédiation.

Conclusion du chapitre

En conclusion, l'évaluation joue un rôle central dans l'acquisition des connaissances et dans l'amélioration continue de l'enseignement. Tout au long de ce chapitre, nous avons exploré comment l'évaluation intervient à divers moments de la séance et de la série, offrant à l'enseignant une fenêtre sur le progrès des élèves et une opportunité de réajuster ses méthodes pédagogiques. En surveillant attentivement les connaissances des élèves, l'enseignant peut non

Chapitre II : Observation des enjeux d'évaluation en classe. Cas de la 5eme AP

seulement identifier et corriger les lacunes, mais aussi encourager les élèves à réinvestir leurs apprentissages, renforçant ainsi leur compréhension et leur engagement dans le processus d'apprentissage. De plus, l'évaluation permet de contrôler l'atteinte des objectifs fixés et la compréhension de la leçon par les élèves, assurant ainsi un suivi rigoureux du programme éducatif. En somme, en reconnaissant l'importance de l'évaluation et en l'intégrant de manière réfléchie dans nos pratiques pédagogiques, nous pouvons créer un environnement d'apprentissage dynamique et efficace, où chaque élève a la possibilité de progresser et d'atteindre son plein potentiel académique.

Conclusion Générale

Conclusion générale

En guise de conclusion, il est important de rappeler que notre recherche visait à examiner les enjeux de l'évaluation pédagogique sur l'installation des compétences, et dans quelle mesure le système éducatif algérien le considère comme un outil de réforme en valorisant la formation des enseignants et le développement des compétences des apprenants au cycle primaire.

Ce travail nous a permis de comprendre quelques réalités des enjeux de l'évaluation sur l'installation des compétences des apprenants en classe du FLE au cycle primaire. Tout au long de ce travail, nous avons tenté de clarifier la notion d'évaluation, par le biais d'une enquête et des observations en classe que nous avons menées auprès des acteurs fondamentaux de la situation didactique (enseignants-apprenants). Cela nous a permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche qui est :

Pour traiter notre problématique de départ, nous avons eu besoin d'un corpus spécifique, grâce à la collaboration d'enseignants du primaire qui ont accepté de répondre à notre questionnaire et de nous fournir leurs documents lors des journées d'observation pédagogiques que nous avons assistées.

Ainsi, au terme de ce travail nous avons tiré les conclusions suivantes qui sont autant des résultats et des propositions didactiques. Nous avons révélés que la formation des enseignants de français en Algérie a une faible efficacité, notamment en matière d'évaluation pédagogique. Nous avons découvert, d'une part, qu'il existe une grande variabilité dans l'utilisation des grilles d'évaluation et une diversité d'objectifs, cela montrent que le manque de formation des enseignants et l'absence d'un recyclage entravent la mise en œuvre de bonnes stratégies d'évaluation novatrices, variées, adaptées et surtout celles qui répondent aux exigences de l'approche par compétences.

D'autre part, l'enquête nous a montré que les pratiques évaluatives des enseignants sont majoritairement centrées sur l'appréciation de l'apprenant et la comparaison des performances à une norme établie à l'avance. C'est ainsi que l'évaluation perd de sa valeur et de sa pratique se réduisant à l'attribution d'une note. De plus, l'évaluation sommative inscrite dans sa dimension traditionnelle n'est guère au service de l'apprentissage et ne peut être que synonyme d'une sélection, sanction, certification et d'un classement.

Conclusion Générale

Dans une perspective didactique, nous proposons qu'il convient à prendre en charge les sujets concernés afin de développer leurs compétences en matière d'évaluation des apprentissages. Ces résultats appelleraient à une amélioration des programmes de formation des enseignants et des pratiques d'évaluation en FLE à l'école algérienne, afin de mieux répondre aux besoins des apprenants et garantir la qualité de l'enseignement. Nous suggérons que faire appel à des experts en évaluation permettrait d'identifier les besoins des enseignants et de mettre en place des formations spécialement consacrées à cette pratique. En parallèle, nous jugeons indispensable d'organiser des initiatives de recherche dans ce domaine afin d'amener les enseignants à s'autoformer. Nous constatons, en effet, que notre première hypothèse a été confirmée par les résultats auxquels nous avons abouti dans le premier chapitre.

De même, après les séances d'observation et d'analyse de près de leur déroulement en classe, il est très clair que les programmes sont chargés, cela a causé des écarts de maintien des volumes des horaires imparties aux matières enseignables. Dans ce cas l'enseignant se trouve dans l'obligation de terminer son programme dans les délais prévus comme l'indique le curriculum. Et pour le faire, il essaie d'assurer l'avancement dans les contenus de ce dernier sans tarder au détriment des phases prévues à l'évaluation dans toutes ses

Nous tirons la conclusion que l'évaluation formative est toujours favorable aux apprenants, car, elle garantit l'interaction en classe. Elle est l'une des conduites langagières les plus utilisées par l'enseignant pendant son cours, car l'enseignant devrait manifester une réaction didactique vis-à-vis des réponses des l'apprenant les faisant savoir que ce qui est correct ou incorrect fait partie de la responsabilité de l'enseignant et que l'évaluation formative est une pratique pédagogique fréquente. Elle concerne les exercices didactiques et communicatifs. Elle se produit particulièrement sous forme de question-réponse créant une interaction entre l'enseignant et ses apprenants et entre les apprenants eux-mêmes ne faisant recours, souvent, sans aucune notation. Elle prend la forme soit de l'appréciation de la production des apprenants, soit de la correction de la faute

Nous avons pu noter, lors de nos observations, que chaque leçon et chaque activité a un objectif précis et sert à développer des compétences spécifiques. Nous avons atteint l'objectif de notre expérimentation. En outre, nous sommes arrivés, avec le peu de moyen que nous avons mis en œuvre, à étudier les pratiques évaluatives exercées dans une classe de vingt-huit apprenants ne facilitant pas la pratique de l'approche par les compétences ce qui confirme notre deuxième hypothèse

Conclusion Générale

Notre parcours de recherche était plein de difficultés et d'obstacles, particulièrement dans la distribution de questionnaire, nous avons trouvé des difficultés à trouver des enseignants pour répondre à notre questionnaire pour dire qu'ils n'ont pas tous répondu. En deuxième lieu, il y a eu un retard dans l'octroi d'autorisation d'accès à l'école pour mener à bien les séances d'observation en classe, En raison de ce retard, nous avons commencé les séances d'observation pendant la période des examens. Cela veut dire que nous avons perdu beaucoup de temps pour entamer nos analyses.

Dans l'espérance que notre travail puisse servir de source d'inspiration pour d'autres chercheurs, nous aspirons également à avoir apporté une contribution significative à l'enrichissement du domaine de la recherche scientifique par le biais de nos modestes efforts. En partageant nos découvertes et nos réflexions. Nous espérons avoir jeté les bases pour de nouvelles investigations et développements dans ce domaine, tout en encourageant une approche collaborative et novatrice pour aborder les défis à venir. En définitive, dans l'optique de nouvelles perspectives didactiques, l'école algérienne sera-t-elle prête à adopter de nouvelles normes en matière d'évaluation pédagogique, permettant d'évaluer autrement les apprentissages? Quelles nouvelles modalités de formation et quelles réponses modernes doit-on apporter pour s'adapter aux innovations ne déboussolant pas les enseignants mais permettent de donner du sens ? Est-il possible de trouver une manière de mesurer les progrès plutôt qu'évaluer une performance isolée pour valoriser le chemin parcouru tel les marches d'un escalier à gravir ?

Bibliographie

Ouvrages en didactique

1. ARPIN, Lucie. et CAPRA, Louise. (2000). "L'apprentissage par projets." Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

BOURGUIGNON Claire, Pour enseigner les langues avec le CECRL - clés et conseils, Paris, De la grave, 2014, p. p. 22
2. Christophe DIERENDONCK, L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, De Boeck, 2014, p 35
3. Christophe DIERENDONCK, LOARER Even, REY Bernard, 2014. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. De Boeck, p 102
4. DE KETELE, Jean Marie. et ROEGIERS, Xavier. 1999. Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles : De Boeck
5. HADJI Charles, l'évaluation, règles de jeu, des intentions aux outils, Paris, 2eme édition, ESF, 1990
6. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. COURS DE DIDACTIQUE. DU FRANÇAIS LANGUE. ÉTRANGÈRE ET SECONDE. 4e édition.
7. L.M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelle pratiques », Paris, ESF, 1999 :44
8. LEROUX, Julie Lyne. 2015. Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique. Montréal, QC : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
9. Michel HUBER, Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves, Lyon, Chronique Sociale, coll. « Pédagogie Formation », 1999, 214 p.
10. Philippe CARE, Pourquoi et comment les adultes apprennent. de la formation à l'apprenance, Paris, , 2020, p.1 163
11. ROEGIERS Xavier. 2010. La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
12. SCALLON, Gérard. 1991, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence, éd de Boeck université de Bruxelles.
13. TAGLIANTE Christine.: « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993
14. WILLIS, J. (2007). Évaluation pour l'apprentissage : pourquoi la théorie a besoin de la pratique. Revue internationale des pédagogies et de l'apprentissage, 3(2), 52-59

Bibliographie

Articles en didactique

15. « *L'autoévaluation* », Par LAUZON Nicole, du site Taal école, 17 juillet, 2019.
16. BEUNARD Patrick. 2013. L'évaluation : refonder le concept et les pratiques. Revue EPS, 4, 1-4.
17. FAERBER, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.
18. GIBON, Jérémie. 2015. Pour une évaluation positive, exigeante et transparente. Enseigner l'EPS, 265, 7-12.
19. LANDSHEER, Gilbert., & de Landsheere, V. 1979. On defining educational objectives. Evaluation in Education. International Progress, 173-190. [https://hdl.Handle net /2268/87236](https://hdl.handle.net/2268/87236)
20. MARTINAND Jean-Louis. — Connaître et transformer la matière. In: Revue française de pédagogie, volume 81, 1987. pp.113-115.
21. Robert Brett. WESTBROOK, John DEWEY, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation., Revue Perspectives, 1993, n°1-2, p. 277–293.
22. ROUGIER Bernard, . (2009) Construction d'une séquence pédagogique. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles –Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées.
23. TAILLADE, Sandrine., PALY, Pascale (2010) Préparer une séquence et une séance d'apprentissage. Académie de Besançon, [http://mp1d.ac-besanconfr:1096/spip .php ?article 130](http://mp1d.ac-besanconfr:1096/spip.php?article130)
24. Ters FRANÇOIS. BLOOM Benjamin, HASTINGS J. Thoma, MADAUS George. — Handbook on formative and summative evaluation of student learning Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général. In: Revue française de pédagogie, volume 24, 1973. pp. 58-61. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_2434_t1_0113_0000_1

Bibliographie

Mémoires et thèses

25. BOISSEAU, Sabine. (2005-2006). "Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe." IUFM DU BOURGOGNE, p. 7.
26. BOUDAHRI, L, « Contribution à la définition d'un modèle d'intégration du diagnostic pédagogique à l'évaluation formative: cas de l'enseignement universitaire algérien Doctoral dissertation», Université de Sétif, 2016.

Encyclopédie

27. HOUSSAYE, Jean. (1993). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF
28. Recherche. s.d. Dans Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/recherche/67011>

Sitographie

29. Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire 3ème, 4ème et 5ème Année Primaire, juin 2011
30. <https://www.laliguedelenseignement-28>. consulté le 25 Janvier 2024
31. <https://www.laliguedelenseignement-28.fr/wp-content/uploads/sites/15/2020/10/PAQEJ-Projet-P%C3%A9dagogique.pdf> consulté le 15 Avril 2024
32. https://www.ville-cachan.fr/images/projet_p%C3%A9dagogique_BIM.pdf consulté le 05 Mars 2024
33. <https://eduscol.education.fr/3691/eduquer-et-informer-sur-les-risques-majeurs> consulté le 21 février 2024
34. <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/03/francais-GUIDE.pdf> consulté le 01 mai 2024
35. <https://journals.openedition.org/praxematique/1385?lang=en> consulté le 06 Décembre 2023
36. <https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/> consulté le 28 Mars 2024
37. <https://www.eurekoi.org/quappelle-t-on-le-procede-de-lamartiniereen-calcul-mental/?pri>

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique

Questionnaire destiné aux enseignants de français Du cycle primaire

Dans le cadre de notre projet de mémoire de fin d'études en langue française, avec une spécialisation en langue et communication à l'Université BELHADJ Bouchaib -Ain Temouchent, nous avons préparé ce questionnaire à l'intention des enseignants.

Nombre d'années d'expérience :

1. Avez-vous déjà subi une formation en matière d'évaluation des apprentissages (lors de vos études, stages de formation, journées de formation...)?

Oui

Non

2- Si oui, êtes-vous satisfait de cette formation ?

Oui

Non

3- Cette formation vous a-t-elle permis d'identifier les différents types d'évaluation des apprentissages ?

Oui

Non

4- Cette formation vous a-t-elle permis de reconnaître les démarches d'une évaluation formative

Oui

Non

5- Cette formation vous a-t-elle permis de reconnaître et de maîtriser l'utilisation des instruments de l'évaluation formative ? (Grilles d'évaluation, d'autoévaluation...)

Oui

Non

6- Comment évaluez-vous vos apprenants ?

- En donnant des notes
 - En donnant des notes et des appréciations
 - Avec des grilles d'évaluation
 - D'autres propositions
-

7- Avez-vous l'habitude de travailler avec des grilles d'évaluation ?

Toujours

Souvent

De temps en temps Jamais

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique

8- Amenez-vous vos apprenants à travailler avec des grilles d'auto-évaluation ?

Toujours

Souvent

De temps en temps

Jamais

9. Procédez-vous à une remédiation en cas de besoin ?

Oui

Non

10. Selon vous, vous évaluez pour :

- Pour remédier aux erreurs commises
 - Cerner les lacunes
 - Recenser les besoins des apprenants
-

11. La durée de la séance est-elle suffisante pour évaluer toutes les compétences ?

Oui

Non

12. Lors de l'évaluation de vos apprenants utilisez-vous

- Des grilles d'évaluation personnelle
 - La même grille d'évaluation pour toutes les activités
 - Aucune grille d'évaluation
-

13. Quelles sont les compétences que vous évaluez le plus

Orale

écrite

grammaticale

lexicale

14. Quelles sont les types d'évaluation que vous utilisez dans votre travail ?

15. À quels moments de la séquence évaluez-vous ?

- Au début de la séquence
 - Au milieu de la séquence
 - A la fin de la séquence
 - Tout au long de la séquence
-

16. Vous référez-vous aux didacticiens spécialistes lors de l'évaluation de vos apprenants

Oui

Non

Nous vous remercions très chaleureusement de vos réponses et du temps que vous avez

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique

bien voulu accorder à ce questionnaire

I. Compréhension du texte :



Le kangourou

1. Le kangourou est un mammifère qui vit en Australie. Il a une poche sur le ventre. C'est un animal herbivore car il se nourrit d'herbes et de plantes.
2. A la naissance, il mesure trois centimètres et il n'a pas de fourrure. Il reste alors dans la poche de sa maman pour se nourrir et continuer de grandir.
3. Cet animal est très rapide car ses longues pattes arrière très puissantes lui permettent de se déplacer en sautant. Il peut faire des bonds jusqu'à dix mètres de long et trois mètres de haut.

Doc' Ecolo !- Classe et Grime.

QUESTION 1 :

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Ce texte parle:

QUESTION 2 :

Complète le tableau suivant, à partir du texte:

Où vit le kangourou?	De quoi se nourrit-il ?	Combien mesure- il à la naissance ?	Comment est cet animal ?

QUESTION 3 :

Complète la phrase suivante en t'aidant du texte :

Il peut faire des bonds
jusqu'à

.....

.....

II. Production écrite :

tu as visité le zoo avec ta famille et tu as vu pour la première fois un panda. Présente à tes camarades de classe cet animal dans un paragraphe de quelques phrases.

- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier (il).
- N'oublie pas la majuscule et la ponctuation.
- Utilise les mots de la boîte à outils.

le panda	être	herbivore
un animal	avoir	noire et blanche
la forêt	vivre	petit
une fourrure	se nourrir	rond
ses oreilles		
une queue		
ses yeux		



I. Compréhension du texte



Constantine

1. Pendant les vacances d'été, je suis allé à Constantine, par avion, avec ma famille. C'est l'une des plus grandes villes d'Algérie. Elle est située à l'est du pays.

Une fois arrivé, j'ai visité deux de ses ponts suspendus : le pont de Sidi Rached et le pont des Chutes. Puis, je suis allé au musée de Cirta et à la mosquée de EL Amir Abdelkader. En fin de journée, j'ai mangé un bon plat traditionnel appelé : Rfiss.

2. Cette ville algérienne n'est pas connue seulement par ses ponts suspendus mais aussi par sa riche culture et ses habitants très polis et gentils.

Texte adapté.

QUESTION 1 :

Mets une croix (x) devant la bonne réponse : Ce texte parle :

a	Des ponts suspendus	
b	Des plats traditionnels	
c	De ma visite à Constantine	
d	De l'Algérie	

QUESTION 2 :

Relève du texte quatre endroits visités et complète

1.	2.	3.	4.

le tableau:

QUESTION 3 :

Complète la phrase suivante en t'aidant du texte :

La ville de Constantine est connue par :

.....

.....

et

.....

II. Production écrite :

tu as visité, avec ta famille, la ville de Mostaganem.
raconte à tes camarades de classe cette visite dans un
court texte.

- Conjugue les verbes au passé composé de l'indicatif à la première personne du singulier ou du pluriel (je / nous).
- N'oublie pas la majuscule et la ponctuation.
- Utilise les mots de la boîte à outils.



Mostaganem la ville les plages le parc d'attraction le zoo des pizzas des souvenirs	visiter aller partir manger acheter	par voiture par taxi beau / belle magnifi que joli
--	--	---

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique



Les catastrophes naturelles

1. Les volcans, les incendies, les séismes et les inondations sont des catastrophes naturelles. Ils sont très dangereux et ils peuvent causer de graves dégâts humains et matériels.
2. Ce sont des phénomènes naturels qui se produisent de manière subite et inattendue. En cas de catastrophe naturelle, il ne faut surtout pas paniquer mais plutôt rester calme et attendre les secours.

Texte adapté.

QUESTION 1 :

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

QUESTION 1 :

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Ce texte parle :

a	Des secours	
b	Des catastrophes naturelles	
c	De la nature	
d	Du séisme	

QUESTION 2 :

Relève les quatre catastrophes naturelles citées dans le texte et complète le tableau:

1.	2.	3.	4.

QUESTION 3 :

Complète la phrase suivante en t'aidant du texte :

Après une catastrophe naturelle :

➤ Il ne faut

pas

.....

➤ Il

faut.....

III. Production écrite : Après une catastrophe naturelle, les secouristes (les sauveteurs) interviennent pour sauver des vies. cite leurs actions dans un paragraphe de trois à quatre phrases.

- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier ou du pluriel (il / ils).
- N'oublie pas la majuscule et la ponctuation.
- Utilise les mots de la boîte à outils.



les secouristes les soldats les pompiers les médecins et les infirmiers	organiser sauver aider soigner	les secours les victimes les blessés
--	---	--

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique



Mon voyage à Alger

[Pendant les vacances de printemps, je suis parti avec ma famille à Alger.] Nous avons pris le départ à quatre heures du matin.

- a. Une fois arrivé, nous (**avons commencé**) notre visite par Makam E'Chahid. Ensuite, nous avons fait un tour au jardin d'Essai du Hamma. L'après- midi, nous avons mangé un bon plat traditionnel à la

Casbah le plus vieux et le plus beau quartier d'Alger.

2. En fin de journée, nous sommes **allés** à Sidi Fredj, l'un des plus grands ports en Algérie. Quelle belle visite !

II. Compréhension de l'écrit :

Questions

Texte fabriqué

1. Mets une croix (X) devant la bonne réponse :

Le texte parle de :

Ma visite à Sidi Fredj	
Mon voyage à Alger	
Les moyens de transport	

2. Réponds à la question suivante en t'aidant

du texte : A quelle heure nous avons pris le départ?.....

.....

.....

.....

.....

3. Relève du texte deux lieux

visités :

.....

.....

.....

4. Réécris la phrase mise entre crochets [...] dans 1^{er} paragraphe, puis, encadre le C.C.L / C.C.T :

.....

Annexe : Outils d'investigation utilisé sur le pôle didactique

.....
.....

5. Conjugue le verbe mis entre parenthèses (...) dans le 2^{ème} paragraphe :

Vous

6. Réécris correctement le participe passé souligné dans le 3^{ème} paragraphe :

Nous sommes allés à Sidi
Fredj. Elles sont..... à
Sidi Fredj.

II. Production écrite :

Tu as visité Oran l'une des plus villes de l'Algérie. Raconte à tes camarades de classe ce voyage exceptionnel, dans un paragraphe de 4 à 5 phrases.



N'oublie pas de :

- Ecrire le nom du moyen de transport.
- Conjuguer les verbes au passé composé de l'indicatif à la 1^{ère} personne du singulier ou du pluriel (je/nous)

Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Oran front de mer Santa Cruz le musée Ahmed Zabana Qasr El- Bey des pizzas , des glaces	être – aller être – partir avoir- visiter avoir – manger avoir- admirer	Magnifique belle/ beau remarquable	L'été passé, Pendant les vacances, La semaine passée, en voitu re en bus en taxi
--	---	--	---