

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER-BISKRA



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme

De MASTER

OPTION : FLE, DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en

FLE en fin du cycle primaire

Cas des écoles de la circonscription de Bouchagroune

Encadré par:

Mr GUERID Khaled

Présenté par :

GHERBI Mohamed

Devant le jury

Président: Mme REFRAFI Soraya - Université Mohamed KHIDER Biskra

Rapporteur: Mr GUERID Khaled - Université Mohamed KHIDER Biskra

Examineur: Mme NAIMI Amel - Université Mohamed KHIDER Biskra

Promotion : Juin 2013

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER-BISKRA



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme

De MASTER

OPTION : FLE, DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en

FLE en fin du cycle primaire

Cas des écoles de la circonscription de Bouchagroune

Encadré par:

Mr GUERID Khaled

Présenté par :

GHERBI Mohamed

Devant le jury

Président: Mme REFRAFI Soraya - Université Mohamed KHIDER Biskra

Rapporteur: Mr GUERID Khaled - Université Mohamed KHIDER Biskra

Examineur: Mme NAIMI Amel - Université Mohamed KHIDER Biskra

Promotion : Juin 2013

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail en témoignage
de ma reconnaissance :*

*A ma famille et à mes chers parents pour tout ce qu'ils
présentent pour moi, en signe de reconnaissance aux sacrifices
qu'ils ont consentis et à leurs encouragements continus afin de
poursuivre mes études.*

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation et à l'achèvement de ce modeste travail. Je tiens à leur exprimer ici ma reconnaissance. Je remercie ainsi:

*Monsieur **Khaled GUERID** pour l'encadrement, le suivi du mémoire, ses nombreux conseils, sa gentillesse et sa patience,*

*Mesdames, **Soraya REFRAFI** et **Amel NAIMI**, pour avoir accepté d'être membres du jury et pour le temps accordé à l'examen de mon travail.*

Je remercie vivement aussi tout les enseignants du département de français pour leur patience et leur savoir faire.

Mes remerciements vont aussi aux enseignants des écoles primaires, qui ont pris le temps de répondre à mes questions, qui m'ont accueillis très chaleureusement, qui ont pris souvent sur leur temps personnel pour m'expliquer ce qu'ils faisaient, Leur bienveillance, leur disponibilité, leur intérêt pour mon projet, leur ouverture à ma curiosité ont permis de réunir un nombre important d'informations relatives à leur expérience, sans lequel le présent mémoire ne serait qu'une structure vide.

TABLES DES MATIÈRES

TABLES DES MATHIERES

Remercîments.....	03
Dédicace.....	04
Tables des matières.....	05
Introduction générale.....	11

Premier Chapitre: L'évaluation

Introduction.....	16
I – Evaluation: Eléments de définition.....	16
I-1-Définitions.....	16
I-2-Les principes de l'évaluation.....	17
I-2-1-L'évaluation et l'intelligibilité.....	18
I-2-2-L'évaluation et le dialogue.....	18
I-2-3- L'évaluation et le pari du changement	18
II – L'évaluation comme pratique scolaire.....	19
II-1-L'évaluation et l'enseignant	19
II-2-L'évaluation et l'élève.....	20
II-3-L'évaluation et l'institution.....	20
II-4-L'évaluation et les parents.....	21
III- L'objet d'évaluation.....	21
III-1-Le savoir scolaire.....	21
III-2-Les types de connaissances.....	21
III-2-1-Les connaissances déclaratives.....	21
III-2-2-Les connaissances procédurales.....	22
III-2-3-Les connaissances conditionnelles.....	22

VI- Les formes d'évaluation.....	22
VI-1-L'évaluation dite diagnostique.....	23
VI-2-L'évaluation dite formative.....	24
VI-3-L'évaluation dite sommative.....	25
V- Les procédures d'évaluation.....	26
V-1-L'observation naïve et le jugement intuitive.....	26
V-2-L'évaluation instrumentée.....	26
V-3-Le choix de l'outil.....	27
VI- Le processus d'évaluation.....	27
VI-1-De l'apprentissage à l'évaluation.....	27
VI-1-1- Les objectifs d'apprentissage.....	28
VI-1-2- La compétence à installer.....	28
VI-2-la mise en œuvre.....	29
VI-2-1-L'acquisition.....	29
VI-2-2-La réalisation.....	29
VI-2-3-La grille d'évaluation.....	30
VII-Evaluer en fin d'année.....	30
VII-1-Les caractéristiques d'une épreuve de fin d'année.....	31
VII-2-La situation d'évaluation.....	31
VII-3-Les tâches demandées à l'apprenant.....	32
VII-4-les outils d'évaluation.....	32
Conclusion.....	33

Deuxième chapitre : La compréhension de l'écrit

Introduction.....	35
I- Les objectifs d'apprentissage du FLE en 5 ^{ème} année primaire.....	36

II- Le profil de sorti de l'élève de la 5 ^{ème} année primaire.....	37
III- Les types de texte étudiés en 5 ^{ème} AP.....	37
III-1-Le texte narratif.....	38
III-2-Le texte documentaire.....	38
III-3-Le texte explicatif.....	39
IV- Les différents types de lecture pratiquée à l'école.....	39
IV-1-La lecture silencieuse.....	40
IV-2-La lecture écrémage.....	40
IV-3-La lecture repérage.....	41
IV-4-La lecture expressive.....	41
V- L'écrit et la relation lecture/écriture.....	42
VI- La compréhension de texte en FLE.....	42
VI-1-Processus sémasiologique.....	44
VI-2-Processus onomasiologique.....	44
VII-Le déroulement de l'activité de la compréhension de l'écrit.....	45
VII-1-Observation et hypothèses de sens.....	45
VII-2-Lecture silencieuse.....	46
VII-3-L'analyse.....	46
VII - 4 – Le choix des questions.....	46
VII – 5 – Lecture-évaluation	47
VIII- Les obstacles liés à la compréhension de texte en FLE.....	47
VIII-1-Obstacles d'ordre linguistique.....	47
VIII-2-Obstacles d'ordre culturel.....	48
VIII-3-Obstacles d'ordre social.....	48
VIII-3-1-L'école.....	49
VIII-3-2-La famille.....	50

IX-Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la compréhension de l'écrit.....	50
IX-1- Le rôle de l'enseignant	50
IX-2- Le rôle de l'apprenant.....	50
X- L'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	51
Conclusion.....	52
Troisième chapitre: Analyse et interprétation des résultats	
Introduction.....	54
I-L'enquête.....	54
I-1-Lieu de l'enquête.....	54
I-2-Le public visé.....	55
I-3-Le questionnaire.....	55
I-4-Les objectifs visés.....	56
II-Analyse et interprétation des résultats.....	56
III-Compte rendu des séances assistées.....	69
Conclusion.....	70
Conclusion générale	73
Bibliographie	79
Annexes	82

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français langue étrangère au primaire a pour but d'installer, chez l'apprenant, une compétence de communication sur le plan de l'oral comme sur le plan de l'écrit, dans des situations authentiques à travers des situations simulées en classe.

L'écrit comme instrument de communication occupe une place importante dans le programme de la 5^{ème} année primaire au niveau de la réception aussi bien, qu'au niveau de la production. Notre recherche ciblera le niveau de la réception qui se réalise à travers différentes activités en classe: "je lis, je réponds oralement ", "je réponds par écrit" et "je lis seule et je trouve des informations", la démarche préconisée par le document institutionnel consiste à:

« renforcer les acquis antérieurs des élèves (connaissances du code et recherche du sens). Il s'agit de poursuivre et d'approfondir les apprentissages de la lecture/compréhension (balayage, écrémage ...) pour construire le sens du texte »¹

Nous avons remarqué que malgré les efforts des enseignants, la compréhension de l'écrit est loin d'être une réussite, l'accès au sens devient la préoccupation de tout le monde. Les pistes didactiques sont multipliées et l'enseignant a recours à l'évaluation pour essayer, tout d'abord de rechercher les points d'appui (c'est-à-dire ce que l'élève sait déjà) et l'aider ensuite à transformer ses difficultés en défis. Evaluer c'est permettre à l'apprenant de se retrouver dans ce flot d'information acquis dans un processus d'enseignement/apprentissage, c'est aussi, l'orienter vers un chemin par lequel il aura confiance en ses capacités tout en sachant gérer ses connaissances et en faisant bon escient.

Le fait que l'évaluation reste jusqu'à nos jours la bête noire de la plupart des enseignants et cela, malgré son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage , nous a encouragé à mener cette recherche pour cerner les différentes pratiques en vigueur et choisir parmi elles , celles

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} AP*, Alger, ONPS, 2007, p13.

qui pourraient donner de l'efficacité aux différentes tâches que proposent les enseignants aux apprenants et surtout en matière de compréhension de l'écrit.

A travers notre recherche nous verrons de plus près ce qui se réalise en évaluation de la compréhension de l'écrit (à la fin du cycle primaire) par les enseignants ayant en charge des classes de cinquième année primaire.

En éducation, l'évaluation peut être définie comme :

« la prise d'information qu'effectue un actant d'une situation de travail »²

Cette prise d'information, elle-même

« suppose en amont un choix de démarches et d'instruments d'évaluations ou de mesure (notes, moyennes de notes, tests, épreuves standardisées, grilles criterisées, audits...etc.) et en aval, une interprétation de l'information recueillie... »³.

A partir de cette définition l'évaluation est considérée comme un outil didactique nécessaire, à toute activité scolaire, par contre, l'échec constaté en compréhension de l'écrit et les différentes difficultés qui restent sans résolution, chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire, nous incitent à s'interroger sur:

Le déroulement de l'évaluation pendant les séances de lecture/compréhension ; s'est-il libéré des anciennes traditions? Autrement dit, le choix des moments pour appliquer l'évaluation se fait-il toujours en fin de séance?

Et pourquoi l'apprenant de fin de cycle primaire n'arrive t-il pas à appréhender un texte écrit?

En examinant de plus près les pratiques actuelles, nous formulons les hypothèses suivantes:

² REUTER, Yves & Al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, p105

³ Ibid

-Les pratiques sont focalisées sur les programmes plutôt que sur les apprenants eux-mêmes, autrement dit, les enseignants s'intéressent davantage sur le système de notation et sur le barème que sur la progression des apprenants

«plus sur la notation que sur la façon d'amener le plus grand nombre d'apprenants au niveau de maîtrise des objectifs »⁴.

(L'évaluation sommative prime sur l'évaluation formative).

-Les textes proposés par les programmes ne facilitent pas l'accès au sens.

L'objectif de notre modeste travail est d'identifier d'une part, les obstacles qui entravent les apprenants à comprendre un texte écrit et d'autre part, les enseignants à mettre au point un dispositif évaluatif adéquat, susceptible de mener les apprenants vers une autonomie en compréhension de l'écrit.

Dans notre travail, nous penserons appliquer, en premier lieu, une approche descriptive afin de donner une meilleure description du phénomène observé et comprendre plus précisément le thème étudié, et en second lieu, nous opterons pour l'observation pour scruter le déroulement des séances lors de l'activité de la compréhension de l'écrit afin d'identifier les difficultés et y apporter d'éventuelles suggestions. Pour cela, et afin de mener notre tâche qui vise l'un des trois pôles du triangle didactique "l'enseignant"; nous envisagerons de leur adresser un questionnaire qui aura pour objectif , la vérification des hypothèses sus citées et assister à quelques séances d'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe , afin de s'assurer des résultats obtenus par le questionnaire et proposer éventuellement des textes relatifs aux contextes des apprenants.

⁴Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement du programme de la 5^{ème} AP*, Alger, ONPS, 2006, p58.

Nous ciblerons par ce modeste travail les enseignants de la circonscription de Bouchagroune de la daïra de Tolga ayant en charge les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Notre recherche sera subdivisée en trois chapitres :

Le premier chapitre sera réservé à l'évaluation, la définition du concept, son étymologie, son histoire, (son usage à travers les différents moments et les différentes théories), les pratiques en vigueur dans le système éducatif national, particulièrement en français langue étrangère et surtout en compréhension de l'écrit. Nous aborderons aussi le rôle de l'évaluation dans le processus de l'enseignement apprentissage.

Le deuxième chapitre prendra en charge l'écrit comme instrument didactique servant à la communication et nécessitant une compréhension et une interaction entre les individus, tout en passant par la lecture où il sera question de montrer les nouvelles stratégies de lecture qui se basent sur « *une maîtrise du code et une construction du sens* »⁵ en même temps.

Quant 'au troisième chapitre, il sera consacré à la pratique; il sera question d'adresser un questionnaire aux enseignants ; à travers lequel, nous aborderons la compréhension de l'écrit au primaire, les textes proposés aux apprenants, les différentes procédures qu'ils mettent en œuvres pour évaluer la compréhension de l'écrit chez les apprenants ainsi que le rôle de l'évaluation dans l'amélioration de leur capacité cognitive. Nous envisagerons aussi d'établir une grille d'évaluation en compréhension de l'écrit qui sera une combinaison entre la théorie et le pratique qui sera la synthèse des pratiques en vigueur et qui pourrait être au service des partenaires éducatifs en général et aux enseignants en particulier.

⁵ AIT BOUDAUD, Laifa, *L'évaluation dans le système scolaire algérien*, Alger, Ed Casbah, 1999, p19.

PREMIER CHAPITRE

Introduction

Le concept "évaluation" ne date pas d'hier, depuis l'antiquité, l'être humain est en perpétuel évaluation, de ses faits et gestes de son entourage, cherchant le meilleur et cela dans tous les domaines même s'il le fait de manière implicite.

Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, et s'il y a un terme auquel les enseignants ont fini par s'en habituer pour l'avoir entendu, répéter souvent, c'est bien celui de "l'évaluation". Aujourd'hui, il fait partie naturellement –si l'on peut dire- de leur langage.

On n'en parle quand on fait une correction; quand on réalise un contrôle oral ou écrit , pour vérifier, une acquisition , pour apprécier la qualité d'une application , quand on note les devoirs, les compositions.....

Le terme d'évaluation est ainsi accolé à toutes les activités qui ont pour but de contrôler ce qui fait que le discours sur l'évaluation s'est en quelque sorte banalisé, sans traduire une évaluation dans les représentations, les conceptions et les pratiques sont restées routinières aux plans des démarches et les instruments utilisés.

L'évaluation, selon l'intérêt qu'on lui porte est différemment perçue selon les acceptions qu'on lui donne par les uns et les autres et donne lieu à des représentations contrastées, sinon franchement opposées.

I- Evaluation : Eléments de définition

Dans son acception générale, l'évaluation est la procédure qui permet d'évaluer, c'est-à-dire de porter un jugement de valeur sur le travail fourni, à partir d'objectifs d'apprentissage et en vue de prendre une décision.

Etymologiquement: é- valuer = e-valuere, c'est faire sortir la valeur.

Le Robert donne une définition générale. Évaluer c'est :

*« porter un jugement sur la valeur, le prix de... ».*⁶

La définition proposée par l'encyclopédie libre Wikipédia est la :

*« méthode qui permet d'évaluer un résultat et donc de connaître la valeur d'un résultat qui ne peut pas être mesuré. Elle est appliquée dans divers domaines où des résultats sont attendus mais non mesurables ».*⁷

De ce fait ; on peut dire que l'évaluation semble par définition subjective puisque concernant des données non mesurables de façon quantitative et que la notion de « valeur » est également présente ici.

Selon Chaules Hadji

*«évaluer consiste à attribuer une "valeur" à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des autres»*⁸

Philippe Mérieux estime que "Evaluer"

*« c'est alors, aider à changer, c'est donner des repères par rapport à des objectifs, c'est-à-dire si oui ou non le but a été identifié et le problème traité »*⁹.

Autrement dit : L'évaluation de l'enseignement correspond aux différents jugements que l'enseignant porte sur son travail avec les élèves.

I-1- Les principes de l'évaluation:

L'évaluation scolaire sanctionne le travail de l'apprenant en s'efforçant de fournir un bilan juste et un jugement qui se présente généralement sous la forme d'une note chiffrée qui n'est pas toujours motivante.

Le problème est de réconcilier l'apprenant à la sanction, tout en lui redonnant confiance pour qu'il s'implique en dépit de la sanction dans de

⁶ Dictionnaire *Le nouveau Petit Robert*, Paris, Ed Le Robert, 2008, p 128.

⁷ Encyclopédie libre Wikipédia.. fr.wikipedia.org/, consulté le 16/03/2013 à 15h30mn.

⁸ HADJI Chaules, *L'évaluation règles du jeu*, Paris, p ESF 1990, p105.

⁹ MERIEUX Philippe, *Différencier la pédagogie en EPS*. 1987, Disponible sur http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu_A1995_01.html consulté le 15/02/2013 à 13h20mn.

nouveaux apprentissages. C'est le pari que se donne l'enseignant à travers l'évaluation notamment l'évaluation formative.

I.1.1- L'évaluation et l'intelligibilité

Les partenaires éducatifs; l'enseignant, l'apprenant, les parents ou l'institution doivent pouvoir lire, comprendre interpréter pour agir, l'information fournie par l'évaluation : cette information doit être suffisamment claire pour renseigner utilement (une note chiffrée serait suffisamment intelligible si elle est accompagnée d'appréciations).

I-1-2- L'évaluation et le dialogue

L'évaluation de l'élève est un processus complexe; il ne se limite pas à l'évaluation de ses performances mais au contraire il doit prendre en charge le dialogue que l'enseignant engage avec l'élève, au moment où celui-ci est en difficulté. Le dialogue, l'écoute permettent de mieux comprendre et d'éviter les jugements hâtifs et les catégorisations définitives: Un élève jugé hâtivement "mauvais élève" le reste durant toute sa scolarité. C'est pourquoi, il est très important que l'enseignant connaisse la personnalité de ses apprenants, car la connaissance de la personnalité ne se limite pas aux performances scolaires de l'apprenant.

Pour dire que, l'évaluation est une co-construction du sens, il faut que se sens soit effectivement "co-construit" par un dialogue entre l'évaluateur et l'évalué au préalable.

I-1-3- L'évaluation et le pari de changement

Oser, c'est accepter qu'on peut s'être trompé, que l'évaluation est incomplète ou que l'élève n'a pas réalisé une performance à la hauteur de ses

potentialités ; parier sur l'avenir, c'est lui faire confiance, espérer que le processus de formation en cours produise des changements positifs.

II- L'évaluation comme pratique scolaire

Dans le cadre scolaire, l'évaluation représente un outil solide de vérification et de régularisation des activités menées par les apprenants et leur permet d'améliorer leurs capacités cognitives.

Or actuellement, à la sortie du cycle primaire, elle reste emprisonner dans son champ traditionnel et ne fait que sanctionner le travail des apprenants, au lieu de les appuyer pour découvrir leurs lacunes et de les dépasser par la suite.

II-1- L'évaluation et l'enseignant

L'évaluation fait partie intégrante du métier d'enseignant, on ne peut imaginer de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et un projet d'apprentissage sans lui-même un projet d'évaluation.

On préparant son cours et définissant ses objectifs d'enseignement / apprentissage, l'enseignant prévoit les formes et les moments de l'évaluation des résultats: la formulation des objectifs intègre les critères d'évaluations (les conditions de réalisations et les niveaux de performance exigés).

On dispensant son enseignement, il est attentif aux effets produit en observant le comportement des élèves ou en exerçant des formes de contrôle rapide des productions intermédiaires et en fin de séquence, il évalue les acquisitions par les exercices habituels d'application.

II-2- L'évaluation et l'élève:

L'évaluation fait aussi partie du "métier" de l'écolier. Il sait qu'il sera évalué et d'une manière générale, quand il sera évalué, à savoir aux dates fixées par le calendrier national. Cela fait partie des rituels appris à l'école. Il pense savoir pourquoi il est évalué; les devoirs et les compositions c'est dans son esprit, pour avoir une note qui le classera et lui permettra de passer à la classe supérieure .C'est le seul enjeu qu'il leur reconnaît .Il ne sait pas par contre quel usage il pouvait faire lui-même de cette évaluation dans le cadre de ses apprentissages.

II-3- L'évaluation et l'institution

La préoccupation de l'institution scolaire est d'évaluer le rendement de l'école : dans le langage de l'économie le rendement c'est le rapport qu'on souhaiterait positif, entre le coût des moyens engagés et les qualités des résultats obtenus mesurés, d'une manière générale par les faux de passage et par les examens. Les performances des élèves et leur évaluation dans le temps constituent des indicateurs qui permettent à l'institution de prendre les mesures appropriées aux situations constatées, en matière d'aménagements du curriculum de formation des enseignants, d'amélioration des programmes et des manuels d'organisation des établissements de renouvellement pédagogique.

A cet effet, l'évaluation est l'instrument indispensable pour mesurer, juger et décider.

II-4- L'évaluation et les parents

Dans les représentations des parents, l'évaluation a une forme matérielle: c'est le cahier de classe qu'on leur fait signer et les bulletins scolaires qui leur sont adressés, principalement le dernier qui porte la sanction de fin d'année.

Il faut admettre que c'est peu au regard du rôle qu'on veut leur faire jouer dans le développement de l'école, individuellement ou par le biais de leurs associations. Les parents doivent aussi comprendre comment leurs enfants sont évalués ; la communication à travers les instruments actuels est insuffisante.

III- L objet de l'évaluation

III-1- Le savoir scolaire

Les programmes actuels sont centrés sur l'acquisition de compétences qui se définie en un "savoir faire" qui mobilise des connaissances. S'il fallait faire la différence entre le savoir et la connaissance, on dira que le savoir est ce qui existe en dehors du sujet qui apprend par contre la connaissance c'est le savoir étudié, appris et maîtrisé par le sujet : un même savoir peut être connu à des degrés différents par différents individus.

III-2- Les types de connaissances

On distingue généralement trois types de savoirs qui donnent lieu à trois types de connaissances.

III-2-1- Les connaissances déclaratives

Connaitre une définition, une règle, une formule, de science, un théorème de mathématique, un nom d'une fleur, une capitale d'un pays.....

sont des connaissances déclaratives; elles répondent en générale à la gestion "Qu'est ce que je sais?"

III-2-2- Les connaissances procédurales

Ces connaissances correspondent aux savoir-faire d'un sujet sur la façon d'utiliser un objet, d'employer une notion, savoir utiliser un objet, utiliser une formule, une stratégie pour résoudre un problème; ces connaissances répondent à la question "Comment je fais?".

III-2-3- Les connaissances conditionnelles

Elles correspondent aux savoirs d'un sujet sur les conditions d'emploi ainsi que sur les raisons qui font que l'usage d'un objet, d'une notion, d'une stratégie sont importantes ou encore pertinentes relativement à la situation où ils sont employés. Ils répondent à la question "Quand ? Et comment?"

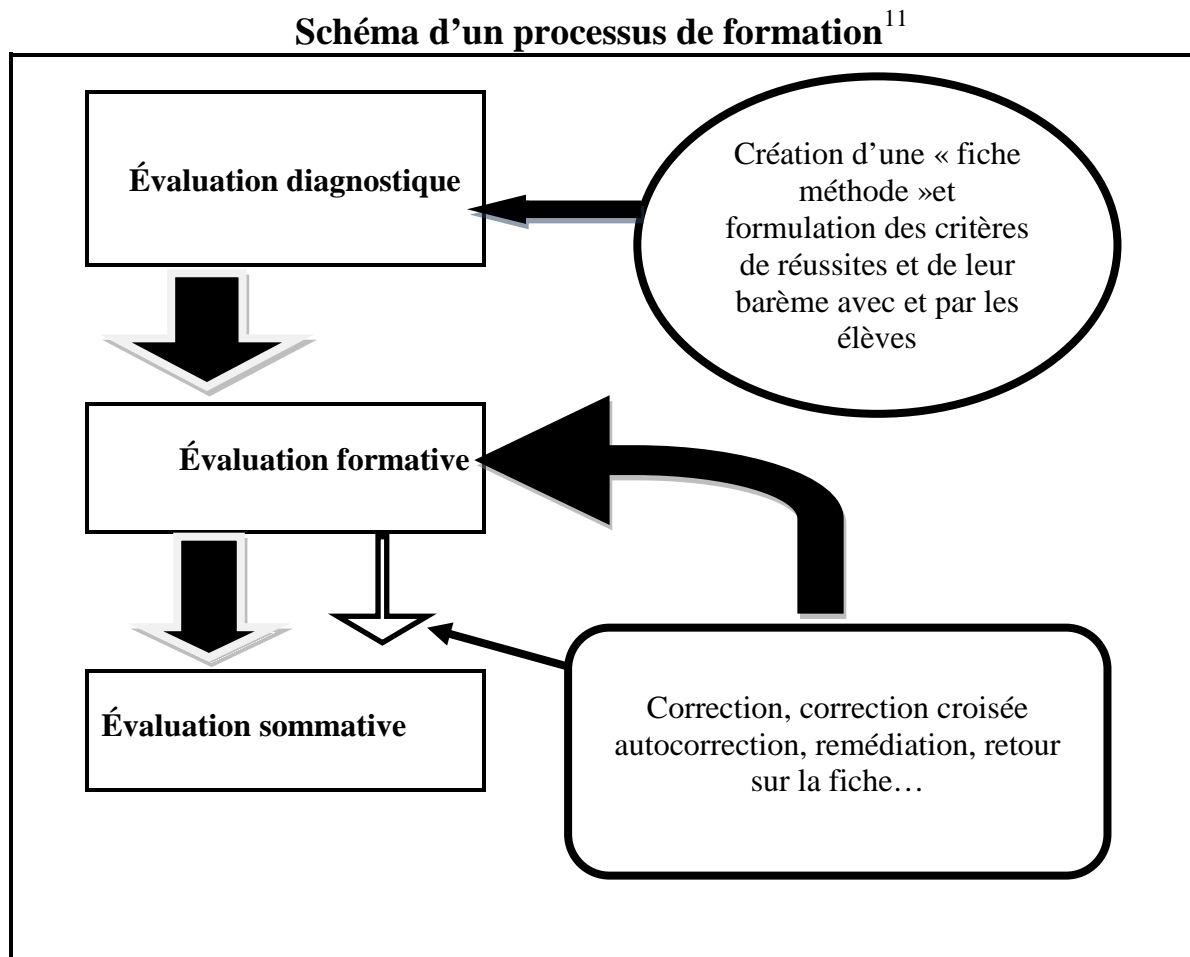
IV- Les formes d'évaluation

La littérature sur l'évaluation est abondante, comment se retrouver dans les définitions qu'elle donne, dans les représentations entre les différentes formes d'évaluation qu'elle fait.

Si le sens que l'on donne aux termes est le même chez les acteurs. Les représentations qu'ils en font sont différentes : les uns considèrent les moments d'évaluation (avant, pendant, après) d'autres les fonctions (formative, certificative)

On se limitera dans ce modeste travail aux trois types d'évaluation qui sont en vigueur à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative

et l'évaluation sommative. Elles trouvent leur origine dans les travaux de BLOOM¹⁰ qui a fait la distinction classique, entre les différentes formes d'évaluations. Ces trois formes d'évaluation s'organisent dans un processus de formation schématisé ci-dessous:



IV-1- L'évaluation diagnostique

Evaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation qui permet de repérer et d'identifier les difficultés

¹⁰ Benjamin Bloom (1913-1999) est un psychologue américain spécialisé en pédagogie qui développait une hiérarchie de comportements intellectuels appelée taxonomie de Bloom, dans laquelle il les classait en 6 niveaux d'acquisition des connaissances:

(connaissance, compréhension, Application, Analyse, synthèse; évaluation)

¹¹ Rufin F. 2004. *L'évaluation en pédagogie : Définitions et concepts- clés*, Disponible sur www.cadredesante.com; consulté le 15/02/2013 à 22h20mn.

rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

L'évaluation diagnostique a pour vocation de prendre part au processus d'apprentissage, de repérer les acquis et les marques dans les pré-requis des élèves avant le début d'un nouveau cours.

Elle permet donc d'introduire des éléments de différenciation et d'individualisation dans l'enseignement en vue de préparer chaque élève pour qu'il tire le meilleur parti possible du cours à venir, elle contribue aussi à la construction de réponses adaptées dans le cadre des dispositifs institutionnels.

Elle permet aussi de mesurer le chemin parcouru par l'apprenant et de répertorier les éléments fondamentaux qu'il a acquis. Ce mode d'évaluation ne fait pas l'objet de notation, il sert surtout à élaborer un projet pédagogique intégrant des activités de remédiations progressive Selon SCALLON :

*« elle ne se limite pas au dépistage des élèves en difficulté .Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence d'étude ».*¹²

IV-2- L'évaluation formative

Elle est celle qui intervient au cours d'un apprentissage .Son principe consiste , compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisis est d'obtenir une double rétroaction ,rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre , rétroaction sur l'enseignant pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique; quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

¹² SCALLON Gérard, *Evaluation formative des apprentissages* ; Québec, Presses de l'université de Laval, Tome1, Ed 1991, p 125.

Elle est liée beaucoup plus étroitement au processus de formation que les autres formes d'évaluation. Son objectif est de garder l'élève dans son travail. A cet effet, on recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées. Sur la base de cette interprétation l'enseignant adapte ses aides pour faciliter l'apprentissage.

L'évaluation formative s'inscrit plus largement dans une pédagogie différenciée.

IV-3- L'évaluation Sommative

Elle prend place généralement à l'issue d'une période de formation et se prépare de vérifier si l'élève a acquis ou non l'ensemble des savoirs (savoirs théoriques, méthodologiques, ou pragmatique) visés par la formation.

Elle prend donc la forme d'un bilan général dans le cas des examens de fin de cycle conduisant à une certification scolaire. Une simple note si elle prétend représenter un niveau assez général d'acquisition relève de l'évaluation sommative. G. De Landsheere définit l'évaluation sommative comme:

*« revêtant 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 d'un trimestre. »*¹³

Elle peut être normative quand elle réfère la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants, comme elle peut être critériée ou critérielle quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine par la référence à des critères, si, ayant atteint les objectifs, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

¹³ De Landsheere Gilbert. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Ed PUF, Paris, 1979.

V- Les procédures d'évaluation

Le choix des procédures d'évaluation dépend essentiellement de l'objectif visé mais également de la nature et de l'importance des informations à rechercher, le choix des procédures et les instruments ne sauraient être arbitraire; l'outil d'évaluation doit être celui qui sera le plus adapté :

- à l'objet de l'évaluation: on veut évaluer quoi ?
- à l'objectif de l'évaluation : on veut évaluer quoi? pour quoi faire!
- au destinataire de l'évaluation: évaluer qui? pour qui?
- à la nature et la qualité de l'information que l'on veut obtenir.
- à la qualité du jugement, ou de l'appréciation que l'on vise et qui sont fonction de la nature et du niveau de la décision que l'on doit prendre.

V-1- L'observation naïve et le jugement intuitif :

L'enseignant peut se satisfaire d'un jugement fondé sur l'observation non instrumentée, sans préalable théorique et méthodologique et sans recours à des critères spécifiques : ce jugement construit sur des impressions ou des intuitions parfois juste chez l'enseignant expérimenté est forcément subjectif parce qu'il n'est pas extérieur au sujet qui évalue.

V-2- L'évaluation instrumentée

A l'inverse, une évaluation objective doit être indépendante de l'individualité du sujet qui évalue: le recours à l'instrumentation est alors nécessaire dans ce sens. L'évaluation critériée rapporte les résultats à une référence ou critère, et non plus à des impressions.

Elle consiste donc à construire pour chaque objectif les critères, les indicateurs qui permettent de juger de la qualité de réalisation, de mesurer graduellement afin de juger du degré de performance.

V-3- Le choix de l'outil

Une évaluation, se conçoit, se prépare et se réalise avec des règles qui en assurent l'authenticité : n'est pas authentique qui ne respecte pas des prescriptions autrement dit qui s'improvise.

Le choix de l'instrument est l'étape dans laquelle l'enseignant se positionne par rapport à l'acte d'évaluation et exerce ses savoirs et ses savoirs faire.

VI- Le processus d'évaluation

VI-1- De l'apprentissage à l'évaluation

L'apprentissage est constitué en séquences contenant un ou plusieurs objectifs liés et formant une unité d'apprentissage; l'évaluation vient pour s'assurer des acquisitions, intégrées dans le processus d'apprentissage : elle en fait partie intégrante. Elle répond à un besoin de savoir, d'une manière générale, comment les compétences et les connaissances ont été assimilées après chaque séquence ou après un ensemble de séquences d'une part et d'autre part , le besoin de savoir , où chaque élève en est dans son apprentissage et quel est celui (ou celle) qui aurait besoin d'une aide; ainsi que de savoir ,si l'enseignement dispensé et les méthodes utilisées par l'enseignant ne sont pas à remettre en question. Ceux-ci dit ; l'évaluation intervient, à des moments opportuns ; pour répondre à des interrogations en

recueillant des informations nécessaires à des prises de décision appropriées à des fins de formation, de certification ou d'orientation.

VI-1-1- Les objectifs d'apprentissage

Le processus d'enseignement –apprentissage du français langue étrangère dans l'école algérienne permet à l'apprenant de développer progressivement ses savoirs dans cette langue à travers la pratique de différents activités (lire, écouter, parler) pour les réinvestir ultérieurement; l'évaluation est conçue en fonction des objectifs du programme, du cours, ou de la leçon objectifs peuvent. Il est nécessaire d'avoir des objectifs clairement définis et énoncés pour juger de l'ampleur du progrès. En faisant le point sur ces rapports de complémentarité Christine TAGLIANTE rapporte que:

*« L'évaluation formative retenue ne peut se définir sans y associer la notion d'objectif d'apprentissage. Les deux notions sont totalement liées. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation. ».*¹⁴

Cependant, Les objectifs doivent être bien compris par les apprenants avant de procéder à l'enseignement et à l'évaluation.

VI-1-2-La compétence à installer

*«Une compétence est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources»*¹⁵

Autrement dit : C'est savoir agir ; c'est savoir quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire .Les compétences permettent

¹⁴ Christine TAGLIANTE, *l'évaluation*, Paris, Ed CLE, 1998, p23.

¹⁵ Ministère de l'Éducation du Québec2001, Cité par, Louise La fortune & Sylvie Ouellet, *Réfléchir Pour évaluer des Compétences Professionnelles à L'Enseignement* disponible sur <http://books.google.dz/books?>, consulté le 15/04/2013 à23h15mn.

d'identifier clairement les objectifs de formation à atteindre pour cela l'enseignant doit cibler pertinemment la compétence qu'il veuille installer pour arriver par la suite à définir ces objectifs d'une manière précise, elle se formule selon le modèle : A la fin de la séance, l'apprenant devra être en mesure de.....

VI-2- La mise en œuvre

VI-2-1- L'acquisition

L'acquisition peut être abordée par apprentissages successifs dans un ordre d'objectifs que l'enseignant détermine en fonction de sa progression et donne lieu à une application comme il est coutume de le faire sous la forme d'une tâche ou une situation problème selon les nouvelles approches en vigueur.

VI-2-2- La réalisation

Quelle que soit la démarche adoptée, l'évaluation visera les mêmes objectifs et fera intervenir les mêmes critères .Les outils d'évaluation prendront la forme de grilles dont le nombre d'éléments et la précision dépendront des informations que l'enseignant veut recueillir.

- Elles peuvent être appréciatives avec une échelle d'appréciation portant sur l'objectif général de l'apprentissage.
- Elles peuvent être critériées, quand l'objectif est lui-même décomposé en objectifs élémentaires (plus les critères sont nombreux, plus l'évaluation est de plus en plus fine).

VI--2- La grille d'évaluation

En s'engageant dans une perspective d'évaluation transparente, c'est avoir la conviction d'une utilité de doter les apprenants des moyens de savoir, comment sont-ils évalués, en définissant au préalable les critères d'évaluation : la construction d'outil de référence. Or, Odile et Jean VESLIN rappellent que :

*« il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les approprient »*¹⁶

Sur ce, Christine TAGLIANTE précise que:

*« Elle est indispensable. Aucun test ne devrait être élaboré sans grille correspondante. C'est dans la grille que l'enseignant établira les critères de mesure et d'appréciation »*¹⁷

Et en rattachant l'un à l'autre pour le barème de notation:

*« Il est indissociable de la grille de correction. Il permet de définir le nombre de point sur lequel sera noté chaque critère choisi si l'enseignant ou l'institution souhaite avoir des résultats chiffrés. »*¹⁸

De ce fait, l'apprenant travaillera davantage en prenant conscience de la manière de l'évaluation et cherchera à faire mieux pour gagner plus de notes, car l'apprenant travaille mieux, s'il sait comment va-t-il être évalué.

VII- Evaluer en fin d'année

La fin d'un cycle est caractérisée par une évaluation sommative qui veut être certificative qui fera l'objet d'une décision soit de passage ou de redoublement et puisqu'il est difficile de construire une seule épreuve qui recouvre des objectifs essentiels de l'année et qui autorise les décisions à

¹⁶ Odile et Jean Vaslin, *L'évaluation, selon Odile et Jean Veslin* disponible sur <http://antifiu.wifeo.com/evaluation.php>, consulté le 12/03/2013 à 23h45mn.

¹⁷ Christine TAGLIANTE, *Ibid.*, p 38

¹⁸ Christine TAGLIANTE, *Ibid.*, p 45

prendre, une évaluation dite continue est préconisée par l'institution scolaire à l'égard de chaque élève et qui fera d'atout en cas où l'élève n'aura pas la moyenne dans l'examen, cette évaluation fera l'objet d'une notation mensuelle donnée par l'enseignant.

VII-1- Les caractéristiques d'une épreuve de fin d'année

L'épreuve de fin d'année qui détermine le passage au collège fournit un bilan ainsi qu'un pronostic, elle est à la fois certificative puisqu'elle permet d'attester du niveau de l'élève, prédictive, puisqu'elle permet d'orienter, ainsi que diagnostique car elle fournit des informations suffisantes pour justifier les décisions à prendre.

L'épreuve de fin d'année propose deux ensembles d'activités : La compréhension de l'écrit dans laquelle, l'élève lira et comprendra un texte court ne dépassant pas une centaine de mots et répondra aux questions de compréhension ainsi que des activités métalinguistiques et enfin une production écrite ne dépassant pas 5 à 6 phrases.

VII-2- La situation d'évaluation

La situation d'évaluation comporte plusieurs tâches ciblant les connaissances ainsi que les compétences de l'élève, fournissant, par ailleurs des informations sur le degré de maîtrise de la langue selon le programme étudié.

Dans un scénario complet, cette suite de tâches qui à partir d'une première situation de démarrage, qui servira d'amorce et faisant le lien entre les différentes tâches débouchera sur un produit complexe et signifiant.

VII-3- Les tâches demandées à l'apprenant

Elles feront l'objet d'un travail individuel par l'élève, elles seront introduites dans un scénario à l'aide d'une mise en situation et serviront à le faire progresser d'une façon logique du simple au plus complexe, ces tâches porteront sur le contrôle des connaissances et leur mobilisation en tant que ressources, elles doivent être réalisées dans des situations différentes de celles qui ont servi à l'apprentissage, mais qui appartiennent à la famille des situations étudiées.

VII-4- Les outils d'évaluation

L'épreuve de fin d'année comporte des informations sur la manière de l'évaluation ainsi que sur l'outil, pour l'évalué elle fera l'objet d'une notation chiffrée au terme de chaque consigne, mais pour l'évaluateur, elle fera l'objet d'un barème de notation pour chaque tâche selon des critères bien définies où il fera référence, même si parfois quelques détails sont laissés à l'appréciation de l'évaluateur. Il nous semble, donc, nécessaire d'énumérer quelques outils d'évaluation notamment en compréhension de l'écrit qui est notre sujet de travail de recherche. Jean Pierre QUC les classe en deux catégories en fonction des épreuves d'évaluation : QUC propose une série d'outils :

- le QCM ;
- les questions fermées ;
- le texte lacunaire ou à trous ;
- le test de closure ;
- le test d'appariement ;
- le puzzle ;
- le questionnaire à réponses ouvertes ;
- le CROQ

Conclusion

La détermination de la réussite ou de l'échec est un moment propice de l'apprentissage, entre autre c'est le moment de l'évaluation. Et parmi les causes que peut déterminer l'évaluation ressort de son application. Bien des enseignants trouvent des difficultés dans son application , en l'appliquant à la légère , en se fiant à leur expérience par exemple ou ignorant totalement la transition de la théorie à la pratique, de l'explication à l'application; et des problèmes presque insurmontables concernant les apprenants quand il s'agit du passage de la compréhension.

Lorsque les apprenants doivent réaliser une tâche, ils ne savent pas comment s'y prendre, car ils ne saisissent pas complètement les rapports existants entre ce qu'ils ont appris et ce qui leur est demandé. L'évaluation tend vers l'objectivité notamment la formative , en explicitant les stratégies de l'apprentissage, ainsi elle s'inscrit dans la démarche pédagogique en soulevant les problèmes qui entravent l'appropriation du savoir. Cette évaluation ne se résigne pas à l'appropriation d'une compétence mais contribue à la formation d'un comportement (et non seulement à la formulation de ce dernier).

DEUXIÈME CHAPITRE

Introduction

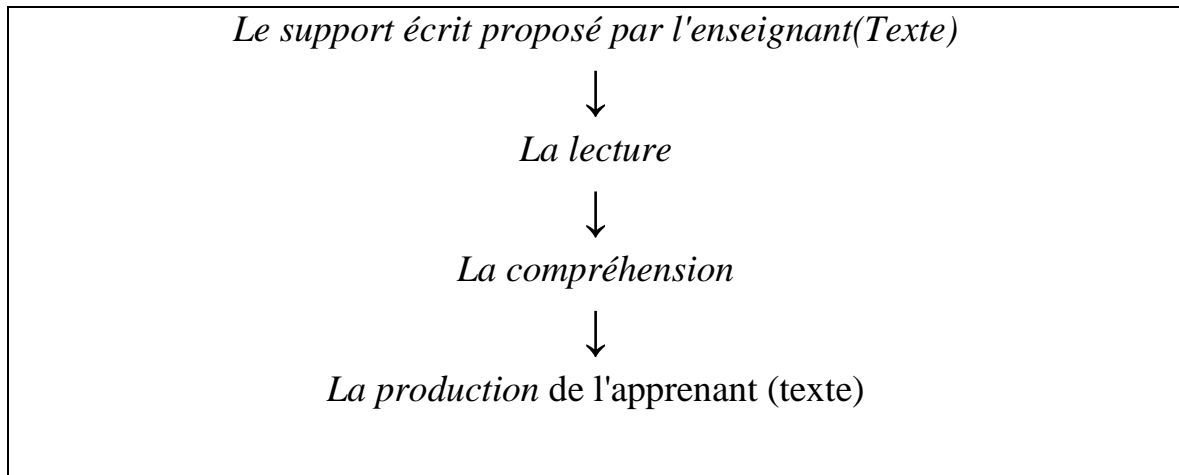
En se basant sur les objectifs assignés au programme de la 5^{ème} année primaire, nous aurons l'impression que l'élève à déjà la capacité de comprendre, d'une manière générale facilement, un texte court, car il a suivi un parcours de trois années d'apprentissage dans cette langue étrangère, mais en réalité ; on perçoit que les apprenants ont toujours des difficultés en ce qui concerne l'écrit.

L'accès au sens devient la préoccupation de tous car en observant les différentes épreuves proposées dans les examens de fin de cycle primaire, 40% des questions sont liées à l'écrit, la 5^{ème} année primaire est considérée comme un couronnement d'une étape cruciale de l'apprentissage où l'apprenant sera confronté à une évaluation certificative dans laquelle, il adaptera des stratégies pour analyser et traiter un texte écrit. C'est pourquoi ; nous allons, à travers ce chapitre voir les objectifs de l'apprentissage du FLE en 5^{ème} AP, les types de textes étudiés en 5^{ème} AP, les différents types de lectures pratiquées en 5^{ème} AP et l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Pour étudier la compréhension de l'écrit, il faut mettre en évidence les concepts suivants : texte, écrit, lecture, compréhension, car ces termes sont indissociables de l'acte de lire, de comprendre et d'écrire.

Cette adéquation peut être représentée par le schéma¹⁹ suivant

¹⁹ Ministère de l'Education National, *Guide du maitre de la 5^{ème} AP*, Alger, ONPS;2007-, p22.



I- Les objectifs de l'apprentissage du FLE en 5^{ème} année primaire

Le processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans l'école algérienne permet à l'apprenant de développer progressivement ses savoirs dans cette langue via la pratique de différentes activités (lire, écouter, parler) pour les exploiter ultérieurement, la 5^{ème} année est considérée comme une année charnière: elle termine le cycle primaire, et prépare à l'ascension au collège, pour cela, des objectifs sont censés être atteints au terme de cette année déterminante; que je cite par la suite et notamment ceux relatives à notre thème (la compréhension de l'écrit).

- Construire le sens d'un texte écrit en prenant des indices et en formulant des hypothèses de sens.
- Acquérir un comportement de lecteur autonome.
- Etablir la correspondance graphie/phonie.
- Connaître le système graphique du français.
- Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal; affiche).
- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles, titre, amorce de paragraphe, ponctuation et marque typographiques.

- Repérer les indices textuels visibles (une date ; un nom d'un lieu, une formule récurrente, un chiffre ...).
- Identifier différents textes (qui racontent, qui décrivent...).
- Adapter sa stratégie de lecture (lecture écrémage, balayage ...) au type d'activités autrement dit lire pour chercher une information.

II – Le profil de sortie de l'apprenant de la 5^{ème} AP

Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'apprenant doit être capable d'écouter, de comprendre, de lire, de s'exprimer et de produire de simples énoncés adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des apprentissages fondamentaux.

III - Les types de texte étudiés en 5^{ème} AP

Issu du latin "textus", le mot "texte" signifie "tissu", mais Quic , lui donne la définition suivante:

«Le texte désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »²⁰

Jean-Michel Adam définit le "texte" comme :

«Une suite de phrases Syntaxiquement correctes écrites selon des règles de cohérence inter phrastique.»²¹

En effet, le texte est une suite de phrases reliées entre elles assurant une cohérence des informations qu'il véhicule, ainsi qu'une cohésion (la caractéristique linguistique garantissant la progression dans le texte).

²⁰ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p236

²¹ ADAM, Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Ed Armand Colin, 2011.p74.

Le programme de la 5^{ème} primaire est constitué de quatre projets, chacun d'eux se focalise sur un type de texte.

Projet 1 : Lire et écrire un texte dialogué (texte narratif)

Projet 2 : Elaborer un album de contes (texte narratif)

Projet 3 : Lire et écrire un texte documentaire.

Projet 4 : Lire et écrire un texte prescriptifs

III - 1 - Le texte narratif :

C'est un type de texte dans lequel on raconte un fait ou un évènement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace, il se caractérise par les trois moments de la narration : la situation initiale, le déroulement des évènements et la situation finale, c'est ce que souligne Jean-Michel ADAM dans son ouvrage "Le récit" en parlant du texte narratif que :

«Il doit avoir un début et une fin et présenter une succession d'événements ce qui implique une dimension chronologique et causale. Il faut qu'il possède une unité thématique notamment grâce à des personnages récurrents subissant généralement des transformations au cours du récit.»²²

Ce type de texte est toujours mis au début de l'apprentissage, car les textes narratifs semblent motivants pour les apprenants.

III - 2 - Le texte documentaire :

«Un texte documentaire donne des informations précises sur un sujet. Il contient souvent des définitions et peut être accompagné de schémas explicatifs, de photos, etc. Le vocabulaire employé dans ce type de texte est souvent spécialisé. Parmi les ouvrages documentaires, on peut citer les dictionnaires spécialisés ou les encyclopédies qui rassemblent toutes les connaissances possibles sur un sujet. De nombreux outils sont à la

²² ADAM, Jean-Michel. *Le récit*, Que sais-je, Paris, Ed puf, 1984, p.87-93

*disposition du lecteur pour l'aider à se repérer et à trouver rapidement ce qu'il cherche : sommaire ou table des matières, index alphabétique ou thématique, etc».*²³

Ce type de texte transmet des informations sur un fait ou un phénomène d'une manière objective afin d'aider le lecteur à construire des nouvelles connaissances.

III - 3 - Le texte prescriptif

Ce type de texte donne des informations comment utiliser ou faire fonctionner quelque chose, il se caractérise par l'emploi de l'impératif ou l'infinitif ainsi que l'utilisation des phrases courtes. En d'autres termes, il sert à Prescrire, donner des ordres, des conseils, des indications. Il est souvent composé de plusieurs parties tels que ; une liste de matériel ou d'ingrédients, une suite d'actions à réaliser dans un certain ordre ; des schémas, des dessins, des illustrations, une recette de cuisine, un mode d'emploi...

IV – Les différents types de lecture pratiquée à l'école

La lecture est une activité centrale en classe de langue. Elle est la pierre angulaire de toute activité intellectuelle chez l'apprenant, cette activité mentale, du moment où elle fait appel à plusieurs opérations pour mieux arriver à la maîtrise, comme le souligne Christine TAGLIANTE dans son ouvrage, l'évaluation et le cadre européen :

« L'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances

²³ PINAUD J & GUEBEL S? Guide pratique de la documentation , *BULLETIN DE LIAISON DES ÉCOLES DU DÉPARTEMENT BLÉ* 91 - Hors série - avril 1998 - I A Essonne Hachette, disponible sur: <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2012-01/ble91-hs-avril98.pdf> consulté le 11/04/2013 à 15h25mn.

antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer les sens»²⁴

A cette définition, s'ajoute une autre du dictionnaire encyclopédique des sciences de langages :

« La lecture se propose pour une tâche de décrire le système d'un texte particulier [...] son but est de mettre en évidence le sens de ce texte donné »²⁵

Autrement dit, lire ne veut pas dire seulement déchiffrer mais accéder au sens d'où le but principal de la lecture. Aussi, il est important pour le lecteur de déterminer au départ le but de sa lecture car la conduite de celle-ci dépend de la nature de l'écrit.

IV – 1 - La lecture silencieuse

C'est la lecture la plus utilisée dans nos écoles, et notamment dans l'activité de la compréhension de l'écrit ; car elle laisse, d'une part , plus de temps à l'observation afin de construire une idée sur le texte, et d'autre part , une certaine liberté aux apprenants de lire chacun à son rythme , ce qui leurs permet de puiser de leurs connaissances préalables, à l'inverse de la lecture magistrale qui oblige le jeune lecteur au déchiffrage.

IV – 2 - La lecture écrémage

L'objectif de la lecture écrémage est de détecter l'idée essentielle d'un écrit sans le lire en entier, c'est-à-dire, comprendre l'essentiel du texte en repérant les mots clés sans autant lire chacun des mots, cette sélection permet de saisir le sens du support écrit au fur et à mesure de la lecture.

²⁴ TAGLIANTE Christine, *L'évaluation et le cadre européen*, Paris, CLE, 2005, p74

²⁵ DUCROT O&SCHAEFFER J, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences de langages*, Paris, Ed Seuil, 1995;p490.

Mais cette stratégie est plus spécialement adaptée aux textes courts, son principe repose sur la connaissance de la construction d'un texte .Il consiste à lire, outre le titre, les endroits charnières du texte (L'introduction, la conclusion, les débuts des paragraphes...)

IV – 3 - La lecture repérage

C'est une lecture qui consiste à saisir une information précise en balayant le texte jusqu'à ce que l'information saute aux yeux, cette information peut être: un nom, un chiffre, une réponse à une question ponctuelle. Autrement dit ; le lecteur parcourt l'écrit à la recherche du renseignement désiré : son regard est sélectif. Certains document appellent obligatoirement cette technique de lecture et sont conçu pour la favoriser (dictionnaire, annuaire). Cette lecture est très utilisée par les apprenants lors les examens dans le souci d'économiser le temps.

IV – 4 - La lecture expressive

C'est une lecture qui témoigne d'une bonne compréhension car elle vise la performance, c'est avant tout ; mettre de l'expression dans la lecture, c'est analyser la phrase, chercher le mot important afin de mettre la vie dans le texte, cette pratique pédagogique permet de respecter le rythme, de développer les compétences requises mais aussi de se distraire afin de partager le plaisir de lire, c'est une lecture modèle pour l'apprenant afin de l'imiter. Cela nécessite une grande mobilité oculaire : l'œil tel un radar doit parcourir les lignes afin de détecter l'information désirée.

C'est une lecture qui permet aussi la communication, en devenant plus accessible, être à l'écoute de chacun et de partager le plaisir de lire.

V - L'écrit et la relation lecture –écriture

Selon J P Quc, dans son dictionnaire de la didactique, l'écrit est :

« Un terme qui désigne dans son sens le plus large ; une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu »²⁶

Le fait de parler de la trace graphique, nous conduit à donner une définition au graphème:

« C'est une unité graphique polyvalente dont le rôle varie selon les types d'écritures [...] il a en premier lieu une valeur phonique [...] il a aussi un rôle sémantique et peut exercer d'autres fonctions que la simple transcription des sons.»²⁷

Les activités écrites visent, dans un premier temps, l'installation chez l'apprenant une compétence de production graphique et en second lieu, une compétence d'écrit (créativité), comme moyen de communication. Autrement dit ; c'est en écrivant d'une manière continue que l'apprenant arrive à maîtriser l'art d'écrire pour en suite parvenir à produire (expression). De ce fait, on peut dire que l'écriture est tributaire de la lecture, car le fait de répéter un mot plusieurs fois, on finit par mémoriser son orthographe et se rappeler de sa forme par la suite, ce qui nous pousse à dire que la lecture est un moyen incontournable dans l'acquisition du code écrit.

VI - La compréhension de texte en FLE

La compréhension de l'écrit peut être définie comme l'apothéose de l'acte de lire, elle représente une interprétation de ce qui est lu.

Selon Jean-Pierre Quc, la compréhension de l'écrit c'est :

²⁶ CUQ, Jean-Pierre, Op.cit. p35.

²⁷ Ibid., p119

«L'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension de l'écrit). »²⁸

Autrement dit: la compréhension d'un texte, c'est la construction de la représentation de l'information qui y décrit. De ce fait ; nous pouvons constater que la construction de sens est complexe, car pour y arriver, l'apprenant doit posséder des compétences requises afin de réaliser cette opération, à savoir ; des compétences linguistiques, textuelles et pragmatiques. En d'autres termes, le lecteur (récepteur) doit disposer de certaines compétences pour pouvoir comprendre (décoder) le texte.

Selon l'approche communicative, il ne faut pas considérer l'apprenant comme un vulgaire passif, mais comme partenaire qui participe à la réalisation de son apprentissage d'où sa collaboration active afin d'améliorer ses compétences communicatives à travers les différentes activités réalisées au sein du contexte classe.

Le lecteur suit des modèles afin de construire le sens du texte, des recherches ont été faites sur ce sujet ; nous nous contentons du modèle de Jean-Pierre Quc qui a montré que :

« la compréhension peut être décrite en deux manières: processus sémasiologique et le processus onomasiologique »²⁹

C'est-à-dire que, le processus de compréhension se manifeste selon deux modèles différents: la démarche sémasiologique et la démarche onomasiologique.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.,

VI - 1 -Processus sémasiologique (de la forme au sens):

Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

«D'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne (phase de discrimination) ; puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons (phase de segmentation) ; ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ; enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse). »³⁰

Jean-Pierre Quic le synthétise en quelques mots:

«Il consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir des segments.»³¹

Autrement dit ; le traitement de l'information se fait des plus petites unités vers le processus cognitif.

VI - 2 - Processus onomasiologique (du sens à la forme)

«Il consiste à faire des présentations hypothétiques de contenus et de formes et à chercher des indices dans le texte pour vérifier »³²

C'est-à-dire ; la construction de sens ce fait par anticipation et par l'utilisation du contexte. Dans ce modèle, le processus de compréhension est décrit de la manière suivante :

« d'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose[.....], et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses sémantiques

³⁰ Gremmo Marie-José & Holec Henri, La compréhension orale, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications.*, N°spécial Fév. /Mars 1990, disponible sur:

[http://www.epc.univnancy2.fr/EPCHPT_F/pdf/La%20comp orale.pdf](http://www.epc.univnancy2.fr/EPCHPT_F/pdf/La%20comp%20orale.pdf) consulté le 15/04/2013 à 13h25mn

³¹ CUQ Jean-Pierre, Op, Cit, p35

³² Ibid., p 52

s'établissent à différents niveaux : elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global du message tout entier, qu'au niveau plus restreint des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message ; à ces hypothèses sémantiques sont associées des «attentes» formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique»³³

VII - Le déroulement de l'activité de la compréhension de l'écrit

L'activité de la compréhension de l'écrit ne se limite pas à une simple série de questions qui accompagne le texte, mais, en une véritable activité de formation conduisant à l'acquisition de la langue française, pour se faire, nous constatons que l'institution à travers le programme de la 5^{ème} année primaire lui accorde une place privilégiée, car elle représente la pièce maîtresse de la séquence et que sa réussite permet la réussite de toute la séquence , son déroulement passe par cinq étapes :

VII - 1 – Observation et hypothèses de sens

C'est le moment où l'enseignant exploite l'image du texte ou le paratexte (l'ensemble des éléments qui entoure le texte: le titre ,les références et les illustrations) , en demandant aux apprenants d'observer , car ces éléments sont d'une grande importance et que l'apprenant doit y prêter attention parce qu' ils sont révélateurs , dans cette étape l'enseignant aidera ses apprenants à construire des hypothèses de sens sur le thème abordé par le texte .

L'enseignant portera le titre au tableau et demandera aux apprenants à quoi, il leur fait penser par exemple, ensuite, il demandera aux apprenants de faire la relation entre le titre et l'illustration, ce qui engendre l'émission

³³ Ibid.

d'hypothèses de sens, ainsi que, les éléments bibliographique (le nom de l'auteur, le titre du roman).

VII - 2 – Lecture silencieuse

Une lecture silencieuse sera effectuée par les apprenants suite à une consigne donnée par l'enseignant car sans objectif, l'apprenant ne s'y consent pas, c'est pourquoi, elle doit être motivée partant de questions d'investigation et cherchant la vérification des hypothèses émises.

De ce fait, l'enseignant doit veiller à adapter ses consignes selon les capacités cognitives de ses apprenants.

VII - 3 – L'analyse

L'analyse du texte fait l'objet d'une lecture balayage, c'est-à-dire parcourir le l'ensemble du texte à l'aide du jeu questions-réponses afin de construire le sens du texte progressivement d'où, la nécessité d'un choix prudent de questions de crainte de rendre cette activité ennuyeuse ; pour cela, il faut que les réponses soient justifiées relative au texte.

Les questions doivent être faites d'une manière littéral (réponses dans le texte) ou par le biais d'inférences si l'enseignant juge que le niveau des apprenants le permet (combinaison d'indices du texte et des connaissances personnelles).

VII - 4 – Le choix des questions

Dans la compréhension de l'écrit, les questions occupent une place très importante, c'est les questions bien faites qui font que la séance réussisse ou échoue. Si une question a des chances de faire évoluer l'apprenant dans ses

habilités de compréhension, cette question est classée sous la rubrique enseignement, par contre, si un enseignant, après avoir posé une question, ne fait rien avec la réponse si ce n'est de dire que la réponse est exacte ou non, cette réponse est classée sous la rubrique évaluation. Durkin³⁴ a remarqué que les questions étaient très peu destinées à l'enseignement de la communication, les questions d'évaluation étaient en revanche très nombreuses, c'est pourquoi l'enseignant doit veiller au choix de questions posées à ses apprenants.

VII – 5 – La lecture-évaluation

A la fin de la séance, l'enseignant demandera à un ou deux apprenants de lire le texte à haute voix, l'objectif de cette lecture c'est de faire la synthèse, on procède ainsi, si le niveau des apprenants ne le permet pas, mais au contraire, si le niveau est bon, on demandera carrément aux apprenants de faire un résumé oralement sous forme de concours (qui peut dire mieux?), ou le faire pas écrit à la maison.

Il faut rappeler que la réussite de l'activité de la compréhension de l'écrit dépend entièrement d'une bonne préparation de la part de l'enseignant.

VIII – Les obstacles liés à la compréhension du texte

VIII- 1 – Obstacles d'ordre linguistique

L'un des obstacles majeurs qui peuvent empêcher l'apprenant de lire, c'est l'obstacle lexical, le lecteur débutant passe beaucoup de temps à chercher l'explication des mots nouveaux et oublie le fil du texte, ce qui rend l'acte de lire ennuyeux et tue l'envie de lire.

³⁴ DURKIN Dolores, Reading comprehension Instruction, cité par GIASSEN Jocelyne in , *la compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p26.

Ainsi que l'obstacle lié à la syntaxe ; le jeune lecteur ignorant les règles grammaticales, la manière dont sont organisés les éléments de la phrase et la présence de la langue maternelle.

VIII – 2 – Obstacles d'ordre culturel

La lecture ne se limite pas à déchiffrer un mot, ni à appréhender sa signification, mais, elle dépasse à sa connotation, puisque nous parlons, des apprenants non natifs : «*Chaque langue véhicule sa propre culture*»³⁵

De ce fait, l'enseignant, doit veiller au support écrit utilisé dans la séance de la compréhension de l'écrit, dans ce sens :

*« Il est donc normal que les livres de lecture tiennent compte de cette réalité. Et, partant de là, tous les textes de lecture, principalement ceux destinés à l'apprentissage de la lecture, au niveau du primaire, doivent prendre en considération les prérequis de l'élève. L'expérience a montré que les enfants réagissent mieux devant un texte qui se rapporte à leur environnement et plus généralement à leur culture ».*³⁶

Autrement dit, il faut que l'enseignant sélectionne les textes, en prenant en considération la source culturelle, afin de dissiper l'incompréhension, en les rendant accessibles et motivant les apprenants.

VIII – 3 – Obstacles d'ordre social

Deux facteurs sociaux peuvent être à l'origine des obstacles liés à la compréhension des textes écrits à savoir, l'école et la famille.

³⁵ Note de lecture

³⁶ Bensalah Bachir & Guerid Khaled , *L'impact du milieu extra scolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire*, Synergies Algérie n° 12, 2011 ,p173-174,disponible dans http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Algerie12/bachir_bensalah.pdf consulté le 06/05/2013 à 22h45mn.

VIII-3-1- L'école:

Elle représente la société en miniature et préparant ainsi des futurs citoyens, en l'occurrence la société virtuelle de demain et puisque l'algérien ne lit pas (L'algérien ne lit que trois pages par an selon une étude comparative entre pays dont l'Algérie) , ce qui reflète la négligence de la lecture par les algériens. De ce fait le rôle de l'école est primordial pour favoriser la lecture. Dans cette optique, Bachir Bensalah et Khaled Guerid affirment dans un article publié dans Synergies Algérie que:

« L'école offre aux apprenants la possibilité d'apprendre à lire, ce qui va leur permettre l'accès à toute forme d'écrit dans une société où l'information et la formation permanente sont devenues une nécessité. Le rôle de l'école est de faire de l'élève un vrai lecteur, ou «lecteur achevé» selon Daniel Coste, qui sait lire pour satisfaire un besoin, un désir, pour s'informer, progresser et s'adapter, enfin pour agir et réagir. L'un des principes fondamentaux de tout apprentissage dans les premiers niveaux est l'exploitation d'une situation connue qui amène l'enfant à réagir: scène de vie familiale ou autre situation liée à l'environnement de l'enfant. Pour pouvoir lire et comprendre l'information contenue dans un texte, l'enfant fait appel à une série de connaissances qu'il a antérieurement emmagasinées. Parmi celles-ci, les connaissances ayant rapport avec le sujet abordé dans le texte (les connaissances culturelles et les connaissances issues de l'expérience) »³⁷.

Autrement dit préparer l'apprenant à devenir autonome qui serait l'apothéose de tout apprentissage et cela revient à la capacité de l'enseignant à assumer sa part des choses, sur cette angle, ces deux auteurs sus cités affirment que:

« L'enseignant est capable de faire naître chez les élèves la confiance en soi pour acquérir l'autonomie tant indispensable dans l'apprentissage de la lecture»³⁸.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

VIII-3-2- La famille:

Selon Bensalah Bachir et Guerid Khaled:

« *Le statut social de la famille joue un rôle incontestable dans l'apprentissage de la lecture et dans l'éducation des enfants*»³⁹

En effet, dans un souci de prêter main forte à l'école, et à de degrés différents, la famille se penche généralement sur les manuels scolaires pour aider leurs enfants dans la correction des devoirs et la révision des leçons, et oublie de les faire lire des livres et acquérir un comportement de lecteur (plaisir), faute de ressources car il est sujet de famille pauvres ce qui influence l'enfant et fait de lui une personne qui ne lit que rarement.

IX – Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la compréhension de l'écrit

IX – 1 – Le rôle de l'enseignant

Avec les nouvelles approches, le rôle de l'apprenant a changé d'un simple récepteur passif des connaissances fournies par l'enseignant ; à un partenaire actif dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi, il est appelé à s'impliquer et jouer un rôle actif dans son apprentissage selon ses propres moyens et ses propres compétences.

Dans la compréhension de l'écrit, l'apprenant doit lire en utilisant tous ce qui est en rapport avec le texte et anticiper des hypothèses de sens et les vérifier par la suite, en utilisant son pré acquis pour les solliciter en cas de besoin.

IX - 2 – Le rôle de l'apprenant

L'enseignant est la pierre angulaire dans tout processus enseignement-apprentissage, de ce fait, il doit se doter de différentes compétences qui

³⁹ Ibid.

l'aideront à l'accomplissement de ses multiples tâches, commençant par la capacité de gérance de la classe, en entretenant de bons rapports avec les apprenants ; puisqu'ils s'agit d'enfants, sans négliger la discipline sans pour autant exagérer.

Il faut aussi que l'enseignant prenne en considération l'hétérogénéité de sa classe: les apprenants sont différents, dans leurs capacités de progression, du rythme de mémorisation, de leur degré d'intérêt et cela en veillant au choix des activités, en l'adaptant au niveau réel des apprenants.

De plus, et selon les nouvelles approches, l'enseignant doit jouer le rôle d'accompagnateur, c'est-à-dire donner plus de liberté à l'apprenant pour s'exprimer, car l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. Et en dernier, l'enseignant doit tenir compte des choix des textes, et des questions relatives, en portant attention à leurs difficultés, en recourant à des questions qui facilitent la compréhension.

X - L'évaluation de la compréhension de l'écrit

Un regard sur le nouveau programme de la 5^{ème} année primaire ; nous révèle l'importance accordée à l'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative. En effet, l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service de l'enseignement-apprentissage afin de développer des compétences chez l'apprenant.

L'évaluation de la compréhension de l'écrit a pour objectif de rendre l'apprenant capable d'améliorer ses stratégies lui facilitant l'accès progressivement au sens d'un texte écrit, cela ne pourra se faire que si l'enseignant accorde plus de liberté à ses apprenants en ayant le droit à

l'erreur selon les principes des nouvelles approches , vu qu'elle est considérée comme un outil d'enseignement et un moyen d'estimation du degré de compréhension .En plus , la compréhension de l'écrit permet à l'apprenant de faire un travail en paire ,une adéquation entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations du texte traité pour comprendre le texte , s'appropriant ainsi un nouveau vocabulaire et de nouvelles formes de communications , de ce fait , le travail de l'enseignant ne se limite pas uniquement à la transmission de savoirs déclaratifs ;mais, de rendre ses apprenants conscients de leur apprentissage en explicitant les objectifs visés.

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre , nous avons essayé de mettre en évidence les facteurs qui peuvent entraver l'accès au sens d'un texte écrit , et les stratégies mises en œuvre par l'apprenant dans le but de construire le sens , ainsi que le rôle des partenaires de l'acte d'enseignement-apprentissage à savoir , l'apprenant et l'enseignant dans la réalisation de cette activité permettant ainsi, la formation d'un bon lecteur doté des compétences nécessaires et cela en organisant des activités consistant à pratiquer la lecture , non pas uniquement à l'école , mais en dehors de l'école aussi.

TROISIÈME CHAPITRE

Introduction

Dans cette partie pratique, nous allons voir de plus près, ce qui se passe réellement dans les classes de langues en l'occurrence le FLE en 5^{ème} année primaire et plus précisément en évaluation de la compréhension de l'écrit. Cette investigation nous permettra de collecter des informations auprès de ceux qui sont les mieux placés pour nous renseigner sur la façon de faire dans les classes de 5^{ème} AP. Des séances d'observation nous donnent l'opportunité de vivre l'espace classe, d'être témoin oculaire et apporter d'une manière crédible le vécu réel de cette société en miniature. Cela nous permet aussi de conjuguer ce que nous avons constaté en classe avec les données du questionnaire.

I- L'enquête

I-1- Lieu de l'enquête:

L'enquête est réalisée dans la circonscription de Bouchagroune⁴⁰ (les communes de Bouchagroune et de Lichana) et qui faisait partie, auparavant, de la circonscription de Tolga³. La circonscription de Bouchagroune compte douze écoles réparties dans les deux communes. Le nombre de classes de 5^{ème} année primaire varie de un à deux par école, ce qui nous fait un total de 17 classes, comptant chacune, un nombre d'élèves variant entre 18 et 42 élèves par classe.

(Le nombre augmente dès qu'on se dirige vers le centre de la commune)

⁴⁰ La commune de Bouchagroune se situe à 7 km, à l'est de la Daira de Tolaga

L'enseignement du français est assuré par 22 enseignants⁴¹ dans ces écoles.

I-2- Le public visé

Afin d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons distribué un questionnaire à tous les enseignants de la langue française de la circonscription. Ces derniers sont répartis en deux catégories, selon la formation initiale dont ils ont bénéficiée. Cette répartition n'envisage en rien une disparité, mais bien au contraire, la variété des données qu'on présume avoir en retour d'un apport qui va contribuer à amplifier la certitude de la validation de nos hypothèses. Et pour ce faire, on a bâti ce présent questionnaire dans la sphère de l'enseignant. C'est-à-dire, la formation dont il a bénéficié, son rapport avec le savoir issu de nouvelles recherches en référence avec sa fonction, son rôle dans l'application des objectifs et sa conception vis-à-vis de l'évaluation et la compréhension de l'écrit. Il faut noter que pour la fiabilité des résultats collectés les questions sont établies dans un ordre qui paraît aléatoire pour l'ultime raison qu'aucune question n'influence l'autre.

Notre but est de recueillir le maximum d'informations, sur les pratiques en vigueur par les enseignants notamment en évaluation de la compréhension de l'écrit dans les classes de la 5^{ème} année primaire qui sont des classes d'examen, on a tenté à travers notre petit questionnaire de solliciter l'avis des hommes et des femmes du terrain qui sont les mieux placés pour répondre à nos interrogations sur le sujet.

I-3- Le questionnaire

Notre questionnaire est composé de 15 questions, dont dix fermées à réponse unique, trois questions sur une échelle fermée à fréquence qui

⁴¹ Deux enseignants stagiaires seront écartés de l'enquête

permettent des réponses précises et deux questions ouvertes pour donner plus de liberté aux enseignants pour justifier leurs choix.

Dans notre travail, nous avons opté pour le questionnaire comme outil de recherche pour réaliser notre enquête. C'est un instrument qui permet de récolter un maximum de données par le biais de questions dans un temps réduit ainsi que de permettre un retour rapide à des informations. Le questionnaire aide à décrire, à comparer ou à expliquer, néanmoins, il a quelques inconvénients majeurs, rappelons-les en quelques lignes : le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses données sont honnêtes, sincères ou subjectives, aussi, les questions mal comprises peuvent mener à des réponses vagues, même trompeuses.

I-4- Les objectifs visés

Les objectifs de ce questionnaire visent une mise en évidence des pratiques évaluatives des enseignants au sein des classes de FLE en fin de cycle primaire notamment en compréhension de l'écrit .En outre , ce questionnaire est considéré comme un moyen pour cerner et valider notre analyse de la classe qui suivra par la suite.

II- Analyse et interprétation des résultats

Suite à l'analyse des données du questionnaire, ces résultats seront traités selon deux aspects : quantitatif dans lequel on tracera des tableaux présentatifs des taux de réponses et qualitatif par le biais d'un commentaire.

Il est à retenir que la différence d'âge est fortement marquée chez les enseignants interrogés (entre 24ans et 60 ans), ce qui nous permet de les classer en deux groupes de 10 , le groupe 1(G1) dont la tranche d'âge varie entre 45 et 60 ans et dont l'ancienneté dépasse les 20 ans d'expérience ,

tous diplômés de l'ITE ,et le groupe 2(G2) les moins expérimentés: moins de 10 ans d'expérience , tous des licenciés. Concernant le sexe des enseignants, il ne sera pas pris en compte dans notre analyse, puisque il n'influe pas sur leurs réponses donc il n'est pas significatif.

Lecture et commentaire du questionnaire

Question n°01 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Avez-vous suivi une formation qui avait comme objet la pratique évaluative ?	
	Oui	Non
G1:Enseignants sortant ITE	20 %	80 %
G 2: Enseignants licenciés	45 %	55 %

Commentaire :

Selon les nouvelles approches communicatives, appliquées par le système éducatif algérien, notamment l'approche par compétence ; l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, mais un facilitateur à l'accès au savoir par les apprenants. Cependant, la formation de l'enseignant doit bâtir son rôle et lui fournir tous les moyens indispensables à l'accomplissement de sa fonction. A cet effet, il faut développer en lui l'esprit critique sur ce qu'il va enseigner, tracer ses objectifs, et surtout à qui enseigner, pour enfin adapter et évaluer la portée de ses objectifs. Les licenciés le savent déjà, mais si leur nombre est peu important (45%) c'est par ce qu'ils ne savent pas comment pratiquer cette évaluation; Par contre, les anciens sont loin de se soucier des nouvelles pratiques évaluatives. Une minorité (20%) essaye, tant bien que mal, de se remettre en cause en essayant de mettre à niveau sa formation.

Question n°02 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	-Pour l'amélioration d'une démarche d'apprentissage d'une langue étrangère, le critère le plus pertinent est d'après vous:
---	--

	Le savoir disposé	L'enseignement dispensé	Évaluation raisonnée
G1:Enseignants sortant ITE	90 %	10 %	00 %
G 2: Enseignants licenciés	25 %	75 %	00 %

Commentaire :

Les recherches didactiques et pédagogiques ont prouvé que les théories, les méthodes et les pratiques pédagogiques doivent changer si le public "apprenant" change. La conception de la majorité du G(1) (90%) qui voient que tout repose sur le savoir à faire acquérir. Or, pour la majorité du G(2) (75%) voient que leur formation (théorique) distincte des précédents va pouvoir résoudre les problèmes de l'apprentissage et de l'améliorer par conséquent. Cependant, la centration sur l'apprenant suppose la détermination de ces compétences, lui acquérir un savoir faire qui ne peut se réaliser que par l'évaluation du savoir de référence, ainsi évaluer le savoir être de l'enseignant va aboutir à la réalisation de cet apprentissage, qui demeure le but ultime de toute démarche pédagogique ou didactique soit-elle.

Question n°03 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Le programme et le document d'accompagnement présentent-ils des modalités d'évaluation de la compréhension de l'écrit	
	Oui	Non
G1:Enseignants sortant ITE	20 %	80 %
G 2: Enseignants licenciés	60%	40%

Commentaire :

L'interprétation du programme scolaire par le G(2) (60%) prouve que la formation prend en compte ce fait, mais qui demeure théorique, puisque la majorité du G(1) les plus anciens dans la fonction éprouvent un problème d'adaptation, de transfert d'un savoir en un savoir-faire chez l'apprenant; donc le coté pratique ; un autre angle qui n'est pas pris en considération dans la formation. Ce dernier a été soulevé dans notre recherche et principalement dans l'observation de classe, pour dire enfin que la formation de l'enseignant est originelle aux pratiques pédagogiques et évaluatives. De ce fait, la formation constitue donc un élément central dans toute cette entreprise.

Question n°04 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Préparez-vous les apprenants à l'évaluation de la compréhension de l'écrit :	
	Oui	Non
G1: Enseignants sortant ITE	20 %	80 %
G 2: Enseignants licenciés	10%	90%

Commentaire :

Si le taux de (20%) du G(1), le plus expérimenté a explicité aux apprenants la manière d'évaluer la compréhension de l'écrit pour une raison de motivation de ces derniers, c'est qu'il trouvé nécessaire de la faire: une démarche qui vise le but ultime de l'apprentissage. Ce faible pourcentage explique le nombre d'enseignant qui se sont performé dans la pratique. D'autre par le taux (10%) du G(2) explicite le cas contraire. C'est-à-dire, ils ont trouvé des problèmes liés à la pratique. Donc, en combinant la théorie à la pratique, on aura beaucoup à gagner.

Question n°05 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Les heures supplémentaires sont consacrées		
	Aux activités linguistique s	A la lecture compréhension (amélioration par la révision/consolidation)	Les deux précédentes simultanément
G1:Enseignants sortant ITE	70 %	00 %	30 %
G2:Enseignants licenciés	20 %	45 %	35 %

Commentaire :

Le taux (70%) qui représente le G(1), explique leur recourt à la pratique traditionnelle d'enseignement de la langue, par défaut à une prise en charge formative en adéquation avec les nouvelles approches appliquées en vigueur. Cependant, le G(2) muni d'un soubassement théorique à l'approche communicative, s'investit dans l'exploitation des compétences linguistique à des fins communicative. Tant que le G(2) qui s'est exprimé en un taux de (45%) consacre les heures supplémentaires en un travail sur la lecture, en prenant tout ses dimensions en considération pour l'amélioration de la compréhension des textes.

Question n°06 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- L'évaluation remet en cause ce qui a été :	
	Enseigné	Appris
G1:Enseignants sortant ITE	85 %	15 %
G 2: Enseignants licenciés	55%	45%

Commentaire :

L'évaluation est l'ultime moyen de communication scolaire, pédagogiquement, elle informe l'enseignant sur son enseignement et l'apprenant sur son apprentissage. Cependant, l'évaluation dépend de

l'évaluateur, et dans ce cas c'est l'enseignant et par pratique traditionnelle, qui juge que l'évaluation ne peut être faite que sur ce qui a été enseigné. Autrement dit, il conçoit l'évaluation que sur ce qu'il a effectué du programme pour arriver à le réaliser à terme. Or, les adeptes de la nouvelle conception de l'évaluation requièrent une nécessité primordiale à ce que l'apprenant a appris, et à cette perspective, la centration sur l'apprenant doit prendre en considération ses prérequis comme savoir, et ses compétences comme savoir faire indispensable à l'installation de nouveaux savoirs.

Question n°07 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Noter c'est évaluer.	
	Oui	Non
G1:Enseignants sortant ITE	60 %	40 %
G 2: Enseignants licenciés	45%	55%

Commentaire :

Noter c'est évaluer, une supposition majeure dans la conception de l'évaluation qui a suscité une polémique entre les avis des enseignant des deux camps. Les taux sont rapprochés mais pas identiques, ce qui est représentatif. Il est vrai que la note est révélatrice des performances des apprenants pour en déduire une classification des données d'une part et d'autre part, elle attribue une validité à l'examen. Mais dans la conception d'une évaluation formative, pour qu'il y ait formation, il faut d'abord qu'il y ait information. Or, la note ne peut communiquer des informations précises pour la formation, ce que l'apprenant à réussi à faire et ce qu'il n'a pu réaliser.

Question n°08 : Le nombre d'enseignant est de 20 par groupe	- l'erreur est :	
	Réductrice de l'apprentissage	Productrice de l'apprentissage
G1: Enseignants sortant ITE	75 %	25 %
G 2: Enseignants licenciés	35%	65%

Commentaire :

Les résultats recueillis démontrent la divergence des représentations issues de la formation originelle et à l'exercice de la fonction. S'adhérant dans la pédagogie de l'erreur, c'est admettre l'inévitabilité de son existence, ce que les nouvelles théories de l'apprentissage prescrivent, qu'il ne faut pas traquer l'erreur mais au contraire; il serait bénéfique de pouvoir l'adopter, c'est ce qui le confirme le G(2) par le taux de (65%).

En effet, les didacticiens évoquent la nécessité de la provoquer si elle ne se manifeste pas, pour ancrer le savoir systémique de la langue chez l'apprenant, et permettre, par la suite, à l'enseignant de choisir la stratégie adéquate pour aider l'apprenant à surmonter cet obstacle, elle permet aussi à l'enseignant de déterminer le savoir requis. Cependant, pour ce faire, il faut mettre l'apprenant dans un climat de confiance et l'inciter à produire sans dramatiser l'erreur.

Question N°09 :

- Avez-vous une méthode bien définie à la réalisation de l'activité de la compréhension de l'écrit?

Commentaire:

Cette question est ouverte. Elle vise à mesurer le degré de possession de certaines connaissances académiques chez les enseignants. Parmi les (20) personnes constituant notre échantillon, (08) sont restés sans réponses. Les réponses recueillis à cette question étaient variées : parmi les (12) qui ont répondu, (06) ont dit qu'ils se contentaient de suivre le manuel à la lettre, (04) enseignants favorisaient le travail en groupe parce qu'ils s'inscrivaient dans la pédagogie du projet, et pour le reste soit (04) enseignants , ils ont répondu qu'ils optaient pour l'interaction enseignant- apprenant en favorisant le dialogue et en explicitant ce qui est attendu des apprenants.

Ces résultats montrent que les enseignants ne sont pas unanimes dans leur conception de la démarche à suivre à la réalisation de cette activité et cela revient à notre avis, à la manque de formation que ce soit la formation initiale ou la formation continue en cours de fonction et l'instabilité du personnel enseignants.

Question n°10 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Le volume horaire consacré à la compréhension de l'écrit en 5 ^{ème} AP vous paraît il suffisant ?	
	Oui	Non
G1:Enseignants sortant ITE	10%	90%
G2:Enseignants licenciés	00%	100%

Commentaire :

Cette question avait comme objectif de connaître le degré de comptabilité du temps réservé à la compréhension de l'écrit avec les attentes des enseignants.

La majorité des enseignants s'accordent à répondre négativement, vu le temps attribué à la compréhension de l'écrit qui demeure très minime par rapport aux attentes et aux objectifs de fin de cycle. Une petite comparaison de ses résultats avec le temps imparti à chaque activité de la langue en 5^{ème} AP, nous montre clairement cet état d'âme. (Le temps consacré à une séquence s'étale sur une durée de douze heures, une séance de 45 minutes seulement est consacrée à l'activité de la compréhension de l'écrit) De plus, on associe généralement l'activité de la compréhension de l'écrit à la lecture, ce qui fait que la compréhension de l'écrit est délaissée totalement au profit de l'apprentissage de la lecture. En faisant référence à notre réalité scolaire, beaucoup d'élèves de la 5^{ème} AP ont encore des difficultés en lecture, alors qu'un volume horaire d'une heure et demie réservé à la lecture est trop insuffisant.

Question n°11 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	- Les supports proposés dans le manuel scolaire de la 5 ^{ème} AP sont- ils adaptés au niveau des apprenants ?	
	Oui	Non
G1:Enseignants sortant ITE	30 %	70 %
G2:Enseignants licenciés	20 %	80 %

Commentaire:

Un faible pourcentage d'enseignants a estimé que les supports proposés par le manuel scolaire de la 5^{ème} AP sont adaptés aux niveaux des apprenants, par contre la majorité a affirmé que ces derniers ne le sont pas, du fait que les programmes des différents niveaux du primaire ne sont pas complémentaires et la plupart des enseignants n'arrivent pas à les terminer

aux délais prévus; ainsi que l'hétérogénéité des apprenants ,qui est une variante qui ne doit pas être négligée car chaque région a ses spécificités et les apprenants n'ont pas les mêmes chances d'apprentissage du Français. Ceci dit, les concepteurs des manuels s'appuient dans la réalisation de ces derniers sur des modèles standards d'apprenants, ce qui n'englobe pas les différentes régions. C'est pour cette raison que la majorité d'enseignants trouve des difficultés à utiliser les supports proposés par le manuel scolaire car ils ne prennent pas en compte le contexte socioculturel de l'apprenant et trouve refuge dans d'autres supports susceptibles de motiver l'apprenant dans le but de mettre tout en œuvre pour l'aider à accéder aux sens.

Question n°12 :

- Selon vous, quelles sont les causes qui empêchent les apprenants de la 5^{ème} AP à accéder au sens d'un texte écrit?

Commentaire:

Voilà une question qui à notre avis met le doigt sur le mal et va droit au but. C'est une question voulue ouverte afin de donner plus de liberté aux répondants et de leur permettre d'étaler leur expérience dans le domaine éducatif en quelques mots.

Un grand nombre de répondants s'est mis d'accord sur le point que les apprenants n'aiment pas lire, vue que nous vivons une ère où les nouvelles technologies ont métamorphosé complètement nos comportements quotidiens ; les écoliers préfèrent évidemment jouer et se distraire au lieu de lire et sans lecture, on ne peut parler de compréhension. Pour les enseignants, c'est le premier obstacle qui empêche l'enfant à apprendre à

lire. Certains répondants ont affirmé que le volume horaire des matières enseignées en langue arabe a une influence négative sur l'apprentissage du français. Cela crée un état de surcharge cognitif chez l'apprenant qui va trouver d'énormes difficultés au cours de son apprentissage notamment en compréhension qui exige de grands efforts. D'autres ont dit que les apprenants de la 5^{ème} AP ont des difficultés en compréhension de l'écrit car ils n'ont pas de bagage linguistique adéquat qui leur permet de reconnaître des mots et comprendre ce qu'ils lisent. Pour quelques répondants les difficultés reviennent à la dominance de la catégorie d'enseignants dans le cycle primaire. Cette dernière est constituée essentiellement de cadres universitaires qui ne sont pas formés pour enseigner. Cette catégorie participe de plus en plus à diminuer la qualité d'enseignement, surtout en compréhension de l'écrit. La quasi-totalité des répondants a insisté sur le point que les apprenants ne trouvent pas de soutien chez eux. Ils sont issus des milieux où le français n'a pas de place. Nous comprenons de cela que le milieu socioculturel influe positivement ou négativement sur l'apprentissage de français en l'occurrence son lexique qui sert d'atout à l'accès au sens de l'écrit. D'autres participants vont dans leurs réponses jusqu'à affirmer que les manuels ne répondent pas aux exigences et aux attentes des apprenants de la région. Dans ce cas, les apprenants ne s'intéressent pas aux textes étranges à leurs contextes et demandent de gros efforts par l'enseignant afin d'aider l'apprenant.

Question n°13 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	-Les critères que vous envisagez d'évaluer représentent-ils un niveau taxonomique :		
	Oui	Non	Sans repense
G1:Enseignants sortant ITE	00 %	00 %	100 %
G2:Enseignants licenciés	70 %	00 %	30 %

Commentaire :

On ne peut admettre un enseignement sans apprentissage, comme on ne peut concevoir un apprentissage sans objectif. Ce dernier ne peut être réalisable, que par la réalisation de ses objectifs spécifiques, ou critères préétablis par l'enseignant selon le domaine taxonomique, où il envisage observer un changement émanant de ses apprenants.

Cependant, comme indique le taux (70%) du G(2) qui prouve d'après leur formation adéquate avec les nouvelles théories de l'apprentissage, qu'aucune évaluation correcte n'est possible si l'on n'a pas précisé exactement et à l'avance selon quel niveau taxonomique le critère observable sur l'apprenant sera réalisable au terme d'un apprentissage. il faut admettre à priori qu'il y'a apprentissage, cependant le taux (100%) du G(1) explique en premier lieu, que ces enseignants n'éprouvent aucun accord avec les nouvelles recherches pédagogiques, et en deuxième lieu, ils ne peuvent nuancer leurs objectifs terminaux et de la sorte, il ne peut y'avoir de résultats efficaces en apprentissage (et principalement en compréhension de l'écrit).

Question n°14 : Le nombre d'enseignant est de 20 par groupe	- Les textes proposés aux apprenants proviennent de:	
	Manuel scolaire	Autres
G1:Enseignants sortant ITE	80 %	20%
G 2: Enseignants licenciés	20%	80%

Commentaire:

La représentation de l'enseignant vis-à-vis des compétences des apprenants est primordiale dans sa démarche enseignante. Voyant que les

apprenants ne sont pas en mesure de réaliser une tâche déterminée sans aucune base de données convaincante, il se résigne à l'éviter en cherchant ailleurs et en proposant autres choses qui pourraient les intéresser. Le taux de 80% du G(2) prouve leur détermination à chercher une solution au problème lié aux textes proposés par le manuel scolaire et présentant, carrément, aux apprenants d'autres supports susceptibles de débloquent leur envie de lire et de comprendre un texte, ce faisant, ces derniers réagissent positivement et motivent l'enseignant à en faire plus, ce qui résulte ; une interaction permanente et évolutive. Ici le rôle de l'enseignant est pertinent, il va mettre en évidence ce que l'apprenant veut et planifiera son enseignement de la sorte selon des critères déterminés ou l'objectif visé afin de passer à un niveau plus avancé. Paradoxalement (80%) du G1 préfèrent les textes proposés par le manuel scolaire car d'une part ; ils ne veulent pas s'inscrire dans les nouvelles approches éducatives estimant que les anciennes méthodes réussissent toujours et d'autres part, ils ne veulent pas se fatiguer et se former à nouveau, optant pour le suivi intégral du manuel scolaire comme ils avaient instruction de le faire auparavant.

Question n°15 : Le nombre d'enseignant est de 10 par groupe	-Les difficultés de compréhension d'un texte écrit rencontrés par l'apprenant est un moment de	
	Contrôle	Réflexion
G1:Enseignants sortant ITE	90 %	10 %
G2:Enseignants licenciés	60 %	40 %

Commentaire :

La compréhension de l'écrit est un moment où se concrétise son appropriation de la langue. Si l'intégralité presque du G(1) estime que l'évaluation est un moyen de contrôler les acquisitions, il faut admettre aussi que dans la compréhension des apprenants, existe une révélation enfouie de sa conception à cette langue, qui émane du type d'enseignement qu'on lui a assigné. Sa façon d'acquérir le savoir et la manière de l'investir par la suite. Une effervescence psychocognitive et affective qui se passe chez l'apprenant, toutes ces dimensions ne peuvent être que réflexives.

III-Compte rendu des séances assistées

Dans notre recherche, nous avons opté pour la démarche d'observation, pour se faire, nous avons assisté à huit séances de compréhension de l'écrit (comme observateur) apurés de différents enseignants et enseignantes de la circonscription de Bouchagroun ayant en charge les classes en 5^{ème} AP, dans le but de prendre notes sur la façon dont se déroule l'activité de la compréhension de l'écrit et les pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants pour atteindre les objectifs attendus de cette activité.

Après une série de séances assistées, nous avons constaté que les enseignants trouvent des difficultés à gérer le temps de la séance et ils ne respectent pas les démarches préconisées à la réalisation de l'activité de la compréhension de l'écrit (observation et hypothèses de sens, la lecture silencieuse, l'analyse, la synthèse et la lecture –évaluation), Autrement dit, la plupart des enseignants ne laissent pas suffisamment de temps aux apprenants pour observer et réfléchir afin d'émettre des hypothèses de sens, et ils se précipitent directement vers l'analyse, ce qui fait que l'enseignant travaille avec quelques apprenants seulement.

Nous avons pu constater que certains enseignants font recours au travail de groupe, c'est-à-dire ,ils favorisent le co-apprentissage en mettant les apprenants en groupe , mais la réalité , c'est que le travail se fait individuellement au sein du groupe car il n' avait pas cette interaction entre apprenants.

Les textes utilisés par les enseignants sont en général étranger au manuel scolaire, ils sont des textes adaptés, préfabriqués ou empruntés, pour justifier leur choix, les enseignants parlent de deux raisons :

- Ils avouent la difficulté des textes proposés par le manuel scolaire qui ne sont pas adaptés au niveau réel de l'apprenant de la région que se soit sur le plan linguistique ou social
- La majorité des enseignants voit que les nouveaux textes proposés à leurs apprenants les motivent et font en sorte que le français ni pas aussi étranger, car les leçons réussissent et l'apprenant accède plus au moins au sens du nouveau texte.

Nous avons remarqué aussi que, rares sont les enseignants qui explicitent aux apprenant ce qui attendu d'eux et comment, ils vont être évalués sauf quelques appréciations telles que (c'est bien ; non ce n'est pas ça, oui mais..., faux)

Conclusion

L'évaluation de la compréhension de l'écrit a fait notre objet du développement plus détaillé. On a soulevé, d'après notre investigation sur les réponses recueillies par le questionnaire, une pratique corrective routinière de la compréhension de l'écrit, qui tient au fait que, les enseignants s'engageaient dans une évaluation sans soubassement systémique de normes explicitement posées; et ne permettent pas de ce fait,

de proposer aux apprenants des solutions appropriées. La perspective sur quoi on s'est engagé, envisage une conception transparente des critères d'évaluation explicités au préalable, ainsi, l'apprenant saura ce qui est attendu de lui et sur quoi il va être évalué.

Il faut rappeler que les nouvelles théories affirment que l'apprenant est au centre de toute action pédagogique ; ce qui délimite l'action de l'enseignant en laissant plus de temps à l'apprenant au sein de la classe , mais ne réduisant pas son rôle de concepteur d'objectifs , attentif aux réactions de ses apprenants et pensif sur les initiatives à entreprendre face aux difficultés éventuelles comme le souligne , Robert GALLISSON :

« L'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxale: on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir »⁴².

Autrement dit, l'enseignant doit susciter chez l'apprenant le plaisir et l'envie de participer activement dans son apprentissage afin de le rendre autonome dans la résolution des différentes situations problèmes affrontées.

Nous appelons les enseignants à consacrer plus de temps à l'évaluation diagnostique ,vue qu'elle représente un moyen fiable d'évaluer le profil d'entrée de l'apprenant en 5^{ème} AP et organiser par la suite le programme selon les attentes réelles des apprenants, à savoir leurs besoins et leurs lacunes , et de ne pas suivre à la lettre le manuel scolaire , mais l'adapter selon les particularités de ses derniers .

⁴² GALLISSON Robert, op-cit, p. 37.

Il faut que , les enseignants incitent les apprenants à faire réellement un travail de groupe, dans la mesure où chaque membre participera activement avec ses semblables à la réalisation des différentes activités proposées en classe , car travailler en groupe favorise l'interaction et le co-apprentissage, ce qui l'une des caractéristiques fondamentales de la pédagogie du projet.

Nous sollicitons aussi les enseignants à habituer les apprenants à faire des travaux complémentaires en rapports avec les tâches réalisées en classe tels que : résumer le texte vu en classe en quelques phrases, ou préparer le texte prochain etc....

Pour conclure, nous signalons que l'amélioration de la compétence de compréhension de l'écrit passe par l'encouragement des apprenants à lire dans et en dehors de la classe, à l'aide des moyen pédagogique comme les activités ludiques, la création des ateliers de lecture, en leurs proposant des textes simples : des panneaux, des affiches, des pancartes ...qui facilitera l'accès au sens et aidera à l'appropriation de la langue.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

En classe de langue, l'enseignement - apprentissage s'effectue inévitablement par le biais de l'oral et de l'écrit. Ce dernier qui est considéré comme la voie primordiale permettant de concrétiser l'apprentissage de la langue. Cette dernière véhicule toujours une culture, c'est pourquoi, on peut considérer que l'apprenant algérien s'engouffre dans une dimension délicate en usant d'une langue étrangère pour exprimer ses propres sentiments. Et pour ce faire, à l'écrit, l'apprenant est amené à gérer les deux dimensions simultanément ; la langue étrangère et la culture qu'elle véhicule. De ce fait, le processus de l'évaluation est tout autant délicat. Elle est considérée donc comme subjective au fait qu'on évalue les compétences d'un apprenant s'exprimant dans une langue qui lui est étrangère; et encore en compréhension de l'écrit, se qui rend la tâche de l'évaluateur de plus en plus difficile.

Ce faisant, et au terme de notre recherche, on a essayé de nous limiter aux pratiques et aux conditions évaluatives des enseignants du FLE, notamment ceux des classes de la 5^{ème} AP pour que ces derniers rendent efficiente la compréhension de l'écrit des apprenants. Nous nous sommes attachés à saisir d'abord, ce qu'est l'évaluation, la compréhension de l'écrit et en suite tenter d'expliquer les pratique évaluatives de la compréhension de l'écrit au sein des classes et notamment les obstacles liés à ce genre d'activité. On a déduit à partir de cette petite recherche qu'un travail qui se voit préalablement organisé doit examiner le champ de l'enseignant autant qu'acteur important dans la démarche pédagogique car c'est le premier concerné , on parle alors de la docimologie, cette nouvelle discipline est consacrée à l'analyse des pratiques évaluatives en situation effective de l'enseignant et réceptive de l'apprenant, pour déterminer les obstacles

qui peuvent surgir des circonstances et/ou des représentations des acteurs concernés par l'évaluation. Or , on a pu constaté qu'une évaluation fiable édicte la nécessité de circonscrire les objectifs pédagogiques à atteindre, et pour ce faire, l'enseignant qui vise à évaluer sa démarche ou visualiser sa portée éducative doit déterminer les objectifs spécifiques ou opérationnels à vouloir évaluer, cependant, ces objectifs sont répertoriés en domaine pédagogiques et en niveaux de compétences qui devraient être observable, pour qu'ils soient développés chez les apprenants.

La recherche didactique se concrétise dans le programme sous forme d'objectifs généraux. Ces derniers doivent être discutés par le conseil des enseignants de la circonscription et adaptés aux niveaux réels des apprenants; et pour ce faire, on a estimé qu'un savoir être de l'enseignant est indispensable; c'est pourquoi on a porté notre attention sur la formation des enseignants. Cette dernière définit le rôle de l'enseignant, sa conception vis-à-vis de l'évaluation tout autant de son exploitation pour résoudre les problèmes qui puissent entraver la compréhension de l'écrit des apprenants.

Or, il faut se rappeler qu'à l'état actuel, il y'a deux catégories d'enseignants : ceux qui ont bénéficié d'une formation théorique et d'autres qui se sont forgés dans la pratique. On estime que, la recherche théorique et la pratique doivent entrer dans un système d'échanges, apportant chacune ce qui leur est propre. Cette complémentarité aura certainement des retombées bénéfiques sur les compétences des apprenants ainsi que l'amélioration à l'acquisition de la langue. C'est pour cette raison, que les efforts doivent être conjugués; entre les enseignants ayant bénéficiés d'un cadrage théorique et ceux qui se sont forgés en pratique afin de permettre réellement d'avancer vers une définition précise du concept évaluation.

On estime que l'évaluation n'est pas un exercice technique neutre. En faisant sa conception de la réalité, l'évaluateur doit choisir minutieusement un repère, un critère et un objectif. Il porte ensuite un jugement sur la

conception prise à partir de sa vision des choses, de son expérience, de ses échelles de comparaison.

C'est pourquoi, le choix des objectifs à atteindre ou les critères à évaluer sont essentiels dans la démarche évaluative. Les conditions de l'évaluation doivent bien être prises en charge pour donner rigueur et fiabilité à l'évaluation.

Dans l'apprentissage, l'évaluateur doit s'assurer que le critère de réussite est réalisé sous forme de comportement observable chez l'apprenant. Ainsi, évoquer le comportement nous incite à pénétrer la sphère de l'évalué afin de se faire une idée sur l'apprenant. Ce faisant, On a vu que c'est judicieux d'aborder notre deuxième chapitre par une investigation sur la compréhension qui représente le passage obligatoire à la construction de tous savoirs. L'exploitation et le perfectionnement de cette dernière représentent notre objectif ultime de recherche, c'est pourquoi on estime qu'il faut canaliser tout l'effort de l'apprenant pour qu'il puisse accéder au sens.

Pour que l'apprenant acquière un savoir nouveau, il doit réinvestir son prérequis, cette assimilation du savoir exige de lui un savoir faire, ce qui représente l'objet de l'évaluation pour être remédié en cas de défaillance ou valider. C'est alors que l'évaluation de la compréhension de l'écrit doit être considérée comme un fait éducatif, utile pour tous ceux qui participent à l'enseignement - apprentissage, et non pas comme une simple tâche formelle.

Nous sommes d'avis que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à appréhender les textes proposés par le manuel scolaire lors des séances de la compréhension de l'écrit. Dans ce contexte ; on a pu constater que ces difficultés sont d'ordre social, culturel et même éducatif ; ce qui met les pratiques enseignantes en cause.

A la lumière des résultats obtenus, nous pouvons confirmer que,

seul, l'enseignant est la pièce maîtresse de tout acte éducatif, lui seul est en mesure d'établir un équilibre judicieux entre les obstacles confrontés sur le terrain et les objectifs assignés dans le programme, en les modérant selon le niveau réel de l'apprenant ; ce faisant, l'enseignant ne doit pas se contenter de considérer la compréhension d'un texte comme une simple séance de déchiffrement des lettres, mais, tout un ensemble d'opérations de traitement et de structurations des informations en incitant les apprenants à lire en leur proposant des textes de tout genre, surtout ludiques (BD, affiches, cartes, étiquettes), afin de déclencher l'envie de lire car seule la lecture est la clé de la compréhension.

Ainsi soit-il, on pense que l'évaluation concrétise le rapport de l'évaluateur avec l'évalué, ce qu'on peut le considérer comme un contrat implicite, à partir duquel on a pu soulever l'existence effective de la note qui matérialise la communication entre l'évaluateur et l'évalué, à cet effet, il faut d'abord bien définir les objectifs de l'évaluation et assurer leur transparence. Si les apprenants savent clairement ce qu'il est attendu d'eux, ils le feront. Pour assurer cette transparence, le mieux est d'impliquer les apprenants eux-mêmes dans le repérage et l'explicitation des objectifs, et le meilleur moyen de déterminer cette prescription est de travailler, et encore plus, de collaborer avec les apprenants directement concernés.

En réalité, nous sommes convaincus que la vraie solution de l'accès au sens d'un texte ne réside pas simplement dans le contexte classe, mais le dépasse largement en un projet de société, pour encourager la lecture et l'apprentissage des langues étrangères dans les différentes couches de la société.

Pour finir, nous pensons que nos hypothèses sont validées, car jusqu'à nos jours, des enseignants en fonction ne se soucient guère des nouvelles pratiques évaluatives soit par ignorance ou par paresse ou encore par peur du changement, et ils sont toujours fidèles à leurs pratiques coutumières, à

savoir , suivre le manuel scolaire à la lettre , même s'il est en contradiction avec le vécu et les attentes de ses apprenants , ce qui ne favorisent nullement l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette présente étude ne peut être qualifiée que d'une simple initiation à la recherche, de ce fait, nous invitons d'autres éventuels chercheurs à explorer plus profondément ce filon du champ didactique.

BIBLIOGRAPHIE

1 - Bibliographie

* Dictionnaires:

- CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.
- DURAND, Bruno et al, Le petit Larousse, Paris, Larousse, 1998.
- GALLISSON, Robert et COSTE, Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976
- Le nouveau Petit Robert, Paris, Ed Le Robert ,2008

* Ouvrages:

- AIT BOUDAUD, Laifa, *L'évaluation dans le système scolaire algérien*, Ed Casbah, Alger, 1999.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, France, 2002
- HADJI, Charles, *L'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- MEN, *guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, onefd, 2009.
- MARTINEZ, Pierre, *Didactique des langues étrangères*, Presses universitaires de France 1, Ed, 1996, Paris
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation*, CND international, Paris, 1998
- TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE, 2005.

* Revues:

- Le français dans le monde, n° 328, Ed. CLE International, Paris, 2003.
- Le français dans le monde, n° 338, Ed. CLE International, Paris, 2005.
- Le français dans le monde, n° 350, Ed. CLE International, Paris, 2007.

* Manuels Pédagogiques:

- Programme de la 5^{ème} année primaire, Alger, O.N.P.S ,2008.

- Document d'accompagnement des programmes de la 5^{ème} AP, Alger, O.N.P.S. Alger,

- Le livre de français de la 5^{ème} AP, Alger, O.N.P.S, 2006.

* Mémoires:

-CHERAK Radia, *Comment réussir à l'oral ? Vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE*, Mémoire de magistère, Didactique, Université Elhadj Lakhdar, Batna, 2008.

2. Sitographie :

- CUQ, Jean-Pierre, *La problématique de l'évaluation en didactique des langues*, disponible sur : http://cfcceg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf, consulté le:20/03/2013.

- DAELE, Amaury, BERTHIAUME, Denis, *Choisir ses stratégies d'évaluation*, disponible sur : http://www.unil.ch/webdav/site/cse//shared/brochures/memento_m4_strategies_evaluation_V3_13fevrier2011.pdf, consulté le : 21/03/2013.

- GERARD, François-Marie, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, disponible sur : <http://www.fmgerard.be/textes/SubjEval.pdf>, co, consulté le :22/03/2013.

- PUREN, Christian, *La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*, disponible sur :<http://www.aplvlanguagesmodernes.org/spip.php?article1155>, consulté le :21/03/2013.

- PUREN, Christian, *L'évaluation a-t-elle encore un sens ?*, disponible sur : www.aplvlanguagesmodernes.org/IMG/pdf/evaluer__sens_puren.pdf, consulté le : 21/03/2013.



ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants du primaire

Dans le cadre d'un travail de recherche en vue de l'obtention de diplôme de master intitulé " L'évaluation de la compréhension de l'écrit en FLE en fin du cycle primaire " cas des écoles de la circonscription de Bouchagroune.

L'enseignant(e) est prié(e) de répondre à ce questionnaire en toute objectivité.

Merci de votre collaboration

Ancienneté: ans

Sexe: M F

Formation initiale: Licence ITE Autres

Q1/ Avez-vous suivi une formation qui avait comme objet la pratique évaluative ? Oui Non

Q2/Pour l'amélioration d'une démarche d'apprentissage d'une langue étrangère, le critère le plus pertinent est d'après vous:

- a) Le savoir disposé
- b) L'enseignement dispensé
- c) l'Évaluation raisonnée

Q3/ Le programme et le document d'accompagnement présentent-ils des modalités d'évaluation de la compréhension de l'écrit?
Oui Non

Q4/ Préparez-vous les apprenants à la procédure d'évaluation de la compréhension de l'écrit : Oui Non

Q5/ Les heures supplémentaires sont consacrées :

a) Aux activités linguistiques.

b) A la lecture compréhension (amélioration par la révision/consolidation.

c) Les deux précédentes simultanément

Q6/ L'évaluation remet en cause ce qui a été :

a) Enseigné

b) Appris

Q7/ Noter c'est évaluer Oui Non

Q8/ l'erreur est:

a) Réductrice de l'apprentissage

b) Productrice de l'apprentissage

Q9/ Avez-vous une méthode bien définie à la réalisation de l'activité de la compréhension de l'écrit?

.....
.....
.....
.....

Q10/ Le volume horaire consacré à la compréhension de l'écrit en 5^{ème} AP vous paraît-il suffisant ? Oui Non

Q11/ Les supports proposés dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP sont-ils adaptés au niveau des apprenants ? Oui Non

Q12/ Selon vous, quelles sont les causes qui empêchent les apprenants de la 5^{ème} AP à accéder au sens d'un texte écrit?

.....
.....
.....
.....

Q13/ Les critères que vous envisagez d'évaluer représentent-ils un niveau taxonomique? Oui Non Sans réponse

Q14 /Les textes proposés aux apprenants proviennent de:

a) Manuel scolaire

b) Autres

Q15 /Les difficultés de compréhension d'un texte écrit rencontrés par l'apprenant est un moment de:

a) Contrôle

b) Réflexion

Proposition d'une grille d'évaluation en compréhension de l'écrit

	OUI	NON	+	-
L'élève a-t-il identifié le type de texte ?				
A-t-il reconnu les caractéristiques du texte ?				
A-t-il fait la liaison entre le titre, le texte et l'illustration ?				
A-t-il compris à qui est destiné le texte ?				
A-t-il recueilli les données lui permettant une approche globale ?				
A-t-il relevé les indices formels pour voir comment fonctionne le texte ?				
A-t-il émis et vérifié des hypothèses ?				
A-t-il résumé sommairement le texte ?				

