



HAL
open science

L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : formations, représentations et pratiques

Mohamed Mehdi Aoudache

► To cite this version:

Mohamed Mehdi Aoudache. L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en Algérie : formations, représentations et pratiques. Sciences de l'Homme et Société. 2014. <dumas-01078272>

HAL Id: dumas-01078272

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01078272v1>

Submitted on 6 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



**L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en
Algérie :
Formations, représentations et pratiques.**

**Nom : AOUDACHE
Prénom : Mohamed Mehdi**

UFR Science du langage

Mémoire de master 1 recherche -

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Sous la direction de Madame Laura ABOU HAIDAR

Maître de conférences Université Stendhal Grenoble 3

Année universitaire **2013-2014**



**L'évaluation en FLE à l'école primaire publique en
Algérie :
Formations, représentations et pratiques.**

**Nom : AOUDACHE
Prénom : Mohamed Mehdi**

UFR Science du langage

Mémoire de master 1 recherche -

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Sous la direction de Madame Laura ABOU HAIDAR

Maître de conférences Université Stendhal Grenoble 3

Année universitaire 2013/2104

Remerciements

Au terme de ce modeste travail, il m'est agréable d'exprimer ma gratitude pour tous ceux qui ont contribué à la réalisation et l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur de mémoire Madame Laura ABOU HAIDAR. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

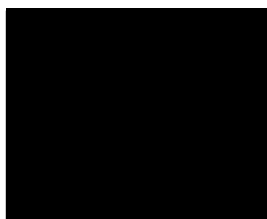
J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants de la circonscription d'Azzaba de la Wilayya de Skikda qui ont participé vivement à notre enquête et à l'inspectrice de la circonscription Madame Hanan BILELET qui nous a facilité, en tant que faire se peut, la réalisation de notre enquête.

Je remercie également mes parents, mes collègues et mes amis qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Un grand merci à Sarah pour sa présence, son soutien, ses lectures, ses critiques et ses corrections.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : AOUDACHE PRENOM: Mohamed Mehdi



DATE : 16/06/2014 SIGNATURE :

Table des matières

| | |
|--|----|
| Remerciements | 03 |
| Table des matières | 05 |
| Introduction | 08 |
| Partie 1 - Le cadre théorique | 10 |
| Chapitre 1 – Concepts clés de l'évaluation | 11 |
| 1.1 Définition de l'évaluation | 11 |
| 1.2 Evolution du concept « évaluation » | 12 |
| 1.2.1 La « conception comparative » | 13 |
| 1.2.2 La « conception critériée » | 13 |
| 1.2.3 La « conception jugement » | 13 |
| 1.2.4 La « conception conscientisante » | 14 |
| 1.3 Comparaison entre nouvelles et anciennes pratiques d'évaluation | 14 |
| 1.4 Objet de l'évaluation | 17 |
| 1.5 Les moments et les fonctions de l'évaluation | 18 |
| 1.6 Distinction entre évaluation, la mesure et le contrôle | 19 |
| 1.6.1 Distinction entre l'évaluation et le contrôle | 19 |
| 1.6.2 Distinction entre l'évaluation et la mesure | 20 |
| 1.7 Le rôle de l'évaluateur | 20 |
| 1.7.1 L'évaluateur est un juge | 20 |
| 1.7.2 L'évaluateur est un interprète | 21 |
| 1.7.3 L'évaluateur est un formateur | 21 |
| 1.7.4 L'évaluateur est un conseiller | 21 |
| 1.8 Types d'évaluation | 21 |
| 1.8.1 Les trois types fondamentaux | 21 |
| 1.8.2 Autres types d'évaluation | 22 |
| 1.8.2.1 Evaluation continue/ ponctuelle | 22 |
| 1.8.2.2 Evaluation directe/ évaluation indirecte | 22 |
| 1.8.2.3Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité | 22 |
| 1.8.2.4Évaluation normative/Évaluation critériée | 22 |
| 1.8.2.5L'évaluation formative/ L'évaluation sommative | 22 |
| 1.8.2.6 Évaluation mutuelle/Auto-évaluation | 23 |
| 1.8.2.7Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances | 23 |
| 1.8.2.8Évaluation subjective/Évaluation objective | 23 |
| 1.9 Evaluation et objectifs pédagogiques | 23 |
| 1.10 Définition des objectifs | 24 |
| 1.11 Implication pédagogique de la détermination des objectifs d'apprentissage | 24 |
| 1.12 Classification des objectifs pédagogiques | 25 |
| 1.12.1 Classification en fonction de la nature des objectifs | 25 |
| 1.12.2 Classification en fonction du degré de généralité | 25 |
| 1.12.2.1Finalités et but institutionnels | 25 |
| 1.12.2.2Objectifs généraux | 25 |
| 1.12.2.3Objectifs spécifiques | 26 |
| 1.13 Conclusion | 26 |
| Chapitre 2 – L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences | 27 |
| 2.1 La réforme éducative en Algérie | 27 |
| 2.2 Définition de compétence | 28 |
| 2.2.1 Distinction entre la compétence et la performance | 28 |
| 2.3 Types de compétences | 29 |
| 2.3.1 Compétence disciplinaire | 29 |
| 2.3.2 Les compétences transversales | 30 |
| 2.4 Profil d'entrée et profil de sortie | 31 |
| 2.5 Les situations problèmes | 32 |
| 2.6 L'évaluation dans le cadre de la réforme | 32 |
| 2.7 Evaluation des ressources et évaluation des compétences | 32 |
| 2.8 La tâche | 33 |
| 2.9 Les critères d'évaluation | 34 |
| 2.10 Les indicateurs de réussite | 34 |
| 2.10.1 Communication des critères d'évaluation aux apprenants | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 2.11 Evaluation formative-évaluation certificative | 35 |
| 2.11.1 L'évaluation formative | 35 |
| 2.11.2 Evaluation certificative "bilan de compétences" | 36 |
| 2.11.3 Evaluation formative ou certificative ? | 36 |
| 2.12 L'auto-évaluation..... | 37 |
| 2.13 La remédiation | 38 |
| 2.13.1 La différenciation pédagogique | 38 |
| 2.13.2 L'évaluation diagnostique | 38 |
| 2.13.3 La définition des objectifs à atteindre | 39 |
| 2.13.4 La diversification des itinéraires | 39 |
| 2.13.5 L'évaluation formative | 39 |
| 2.13.6 La régulation | 39 |
| 2.14 Conclusion | 39 |
| Partie 2 - Le cadre pratique | 41 |
| Chapitre 3 – Méthode et méthodologie de travail..... | 42 |
| 3.1 Motivation du choix | 42 |
| 3.2 Problématique de la recherche | 43 |
| 3.3 Les hypothèses de la recherche | 43 |
| 3.4 L'objectif de la recherche | 44 |
| 3.5 Profil des participants | 44 |
| 3.6 Outil de la recherche | 44 |
| 3.6.1 Section N°1 | 45 |
| 3.6.2 Section N°2 | 46 |
| 3.6.3 Section N°3 | 48 |
| 3.6.4 Section N°4 | 48 |
| 3.7 Passation et récupération du questionnaire | 48 |
| Chapitre 4 – Analyse et interprétation des données | 50 |
| 4.1 Section 1: Fiche signalétique..... | 50 |
| 4.1.1 Sexe | 50 |
| 4.1.2 Age | 50 |
| 4.1.3 Expérience professionnelle | 51 |
| 4.1.4 Conclusion | 52 |
| 4.2 Section 2: La formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation | 52 |
| 4.2.1 La formation des enseignants | 53 |
| 4.2.2 La satisfaction des enseignants de la formation | 53 |
| 4.2.3 La formation des enseignants et la reconnaissance des différents types d'évaluation | 54 |
| 4.2.4 La formation des enseignants et la reconnaissance des démarches d'une évaluation formative | 55 |
| 4.2.5 La formation des enseignants la connaissance et la maîtrise des instruments de l'évaluation formative | 55 |
| 4.2.6 La formation des enseignants et l'élaboration d'un test formatif | 56 |
| 4.2.7 La formation des enseignants et la capacité de tirer profit du test formatif | 56 |
| 4.2.8 La formation des enseignants et la mise en place des critères d'évaluation | 57 |
| 4.2.9 L'analyse de l'erreur et la mise en œuvre d'un dispositif correcteur | 57 |
| 4.2.10 Conclusion | 58 |
| 4.3 Section 3: La pratique de l'évaluation des apprentissages au CP | 59 |
| 4.3.1 Les moments de l'évaluation des apprentissages | 60 |
| 4.3.2 L'évaluation continue et périodique..... | 60 |
| 4.3.3 La relation entre évaluation, notes, appréciations et grilles | 61 |
| 4.3.4 Les objectifs d'apprentissage | 61 |
| 4.3.5 La relation entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage | 62 |
| 4.3.6 La communication des objectifs | 63 |
| 4.3.7 La vérification de l'atteinte des objectifs | 63 |
| 4.3.8 La grille d'évaluation | 64 |
| 4.3.9 Les sources des grilles d'évaluation..... | 65 |
| 4.3.10 Les grilles d'évaluation dans les manuels scolaires | 66 |
| 4.3.11 L'auto-évaluation..... | 66 |
| 4.3.12 Les grilles d'auto-évaluation | 67 |
| 4.3.13 L'évaluation et la remédiation | 68 |
| 4.3.14 La dynamique de groupes | 68 |
| 4.3.15 Critères de la sélection des petits groupes dans une remédiation différée | 69 |

| | |
|--|----|
| 4.4 Section 4: Les représentations des enseignants vis-à-vis de l'évaluation | 70 |
| 4.4.1 Les représentations relatives aux concepts renvoyant à l'évaluation | 70 |
| 4.4.2 Les représentations relatives aux démarches de l'évaluation | 72 |
| 4.4.3 Les représentations relatives aux objectifs de l'évaluation..... | 72 |
| 4.5 Synthèse | 74 |
| Conclusion générale..... | 77 |
| Bibliographie..... | 78 |
| Annexe | 81 |
| Table des illustrations | 85 |

Introduction

Comme dans tout enseignement-apprentissage, en français langue étrangère l'évaluation est une démarche indispensable. Nul ne peut contester son rôle pour le développement des compétences de l'apprenant. Hadji (1999 : 59) affirme que « d'un point de vue à la fois éthique et pédagogique, il est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire s'inscrit dans le cadre d'une relation d'aide (...) dont la finalité est le développement de l'éduqué ». Le souci est de mettre l'évaluation au service de l'action pédagogique.

En Algérie, la nouvelle réforme éducative (marquée par la mise en œuvre de l'approche par compétences) tend à changer les pratiques classiques de l'évaluation des apprentissages.

Boudaoud (1999: 7), une des précurseurs de cette réforme, note que « l'enjeu aujourd'hui est de faire de l'évaluation un outil au service de l'amélioration de l'action éducative en opposant aux pratiques qui génèrent l'échec et l'exclusion, celles qui visent la réussite et l'intégration ». En effet, dans un cadre méthodologique « traditionnel », l'évaluation avait des fonctions différentes de celles qu'elle en a de nos jours. Cette pratique constituait une fin en soi et se limitait à son seul aspect « numérique ». La mise en œuvre de l'approche par compétences avait justement pour but de changer ces pratiques et de réfléchir davantage sur la manière avec laquelle on pouvait amener l'apprenant à progresser. Les praticiens sont invités donc à dépasser le stade du constat et de la description des performances de l'apprenant. Ce n'est plus évaluer en vue de poser un jugement mais c'est plutôt évaluer pour mieux « agir »¹.

Dans la présente recherche, nous avons décidé de travailler sur la problématique de l'évaluation au cycle primaire en Algérie. Nous avons choisi ce thème suite à une observation personnelle. Une modeste expérience au cycle primaire en tant qu'enseignant de français nous a révélé un écart entre ce que disent les textes officiels et ce qui est pratiqué en salle de classe. Sur le terrain, nous avons surtout l'impression que l'évaluation ne semblait pas abandonner son aspect conflictuel. Alors qu'elle doit être plus centrée sur l'amélioration de l'apprentissage, cette pratique semble plus un outil de certification, de sanction et de sélection.

Ce travail tente donc d'expliquer à quoi est dû l'écart entre les textes et les pratiques de classe. Pour ce faire trois axes sont abordés :

- La formation des enseignants en matière de l'évaluation des apprentissages ;
- Les représentations que les enseignants ont de cette pratique ;

¹Ce terme est de plus en plus utilisé par plusieurs spécialistes de l'évaluation (Hadji, 1999 ; Scallon, 2007) pour désigner à quoi aboutit l'action évaluative : certification, régulation... De Ketele (1988) préfère plutôt le terme « décision ».

- Les pratiques des enseignants en salle de classe.

Notre objectif principal est d'obtenir et de décrire un panorama sur la formation, les représentations et les pratiques de l'évaluation du FLE au cycle primaire. Cet objectif général peut être démultiplié en plusieurs objectifs spécifiques à savoir :

- Mettre en lumière les représentations que les enseignants de français de cycle primaire en Algérie ont de l'évaluation des apprentissages ;
- Savoir si les enseignants ont été assez formés à mettre en place des pratiques d'évaluation correctes en salle de classe ;
- Obtenir des éléments d'information sur le fait de savoir si ces pratiques d'évaluation favorisent l'apprentissage.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes intéressé aux enseignants de français au cycle primaire du secteur public de la circonscription d'Azzaba. Nous avons opté pour une méthode quantitative et un questionnaire comme outil de recueil de données.

Le travail sera organisé en deux grandes parties. La première qui se veut théorique se divise en deux chapitres. Nous réservons le premier à l'évaluation, son historique, son évolution, ses différentes définitions, ses concepts clés, ses formes et ses types. Dans le deuxième chapitre, l'accent sera mis sur la pratique de l'évaluation dans le cadre de la nouvelle réforme adoptée par les autorités éducatives algériennes pour l'enseignement des langues, à savoir l'approche par compétences.

La deuxième partie se structure également en deux chapitres. Le premier sera consacré à la présentation de nos motivations, de notre problématique, de nos hypothèses, de l'objectif de notre travail et de la méthodologie de notre recherche. Nous présentons également notre public cible, notre outil de recherche et nous décrivons les circonstances de la passation et de la récupération des données. Le deuxième chapitre sera dédié à l'analyse et l'interprétation des données et s'achève par une synthèse mettant le point sur le degré d'adéquation entre les résultats obtenus et les hypothèses formulées au départ.

Notre travail s'achève par une conclusion générale afin de dresser un bilan global des résultats de notre recherche.

Partie 1

-

Le cadre théorique

Chapitre 1 – Concepts clés de l'évaluation

1.1 Définition de l'évaluation

Plusieurs termes peuvent être évoqués quand nous abordons la notion de l'évaluation : noter, notation, observer, observation, estimer, estimation, contrôler, contrôle, inspecter, inspection, mesurer, mesure, diagnostiquer, diagnostic, tester, test, auditer, audit, apprécier, appréciation... Selon Abernot (1996), donner un sens strict au terme évaluation serait extrêmement complexe, l'auteur fait référence à trois niveaux d'analyse.

Le premier nous amène à réfléchir au concept « évaluer » qui prend généralement le sens d'une attribution de notes correspondant à une prestation. L'enseignant examine les travaux (écrits, oraux ou pratiques) de ses apprenants afin de mesurer exactement la valeur du travail accompli. Cette pratique donne lieu à des notes aboutissant à une certification (passage aux niveaux supérieurs, délivrance de diplômes...).

Le deuxième niveau d'analyse est centré sur les comportements manifestés par l'apprenant. Evaluer un élève c'est juger également ses comportements et ses attitudes : sa participation en classe, sa régularité, sa présence en cours... Ce jugement se traduit généralement par des appréciations et des remarques qualitatives.

Le troisième niveau d'analyse prend en considération les composantes de la personnalité de l'apprenant. Ce niveau concerne toutes les évaluations implicites qui ne sont pas exprimées officiellement mais qui jouent un rôle non négligeable.

Toujours selon Abernot (1996) l'une des problématiques liées à la notion d'évaluation réside dans sa définition même. Dans sa version informatisée le dictionnaire de l'académie française attribue au verbe « évaluer » la définition suivante :

« 1- mesurer, déterminer avec précision la valeur d'une chose ;

2-préciser, estimer approximativement un prix, une grandeur, une quantité.... »²

Cette définition englobe d'une part les termes « mesurer », « calculer » et « déterminer » qui appartiennent à l'ordre de la « précision » et d'autre part les termes « estimer », « juger », « apprécier » qui appartiennent à l'ordre de l'approximation. « La pratique évaluative tire sa difficulté de ce paradoxe » (Abernot, 1996 : 02).

Les multiples définitions données de l'évaluation des apprentissages peuvent être classées en trois grands groupes.

² Le dictionnaire de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr>.

Le premier met l'accent sur le degré de la réalisation des objectifs pour mesurer le degré d'adéquation entre ce qui est fait (réfèrent) et ce qui est (attendu). Dans cette perspective l'évaluation peut être définie comme un « jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité » (Hadji, 1993: 178). Cette définition met en évidence deux concepts clés de l'évaluation des apprentissages ayant une relation étroite à savoir la mesure et les objectifs. On ne peut mesurer la performance d'un apprenant sans lui expliciter ce qu'on attend de lui.

La deuxième définition met en avant la notion de jugement. Comme nous l'avons déjà expliqué l'évaluateur confronte une situation observée à une situation attendue. On aboutit à un jugement positif si le réfèrent correspond à ce qui est attendu. L'inadéquation entraîne différentes actions : jugement négatif, recherche de l'origine de l'inadéquation... L'évaluation consiste donc à décrire et à juger le produit de l'apprenant afin de déterminer les valeurs du travail accompli. Cette définition oriente l'évaluation des apprentissages vers une fonction plus formatrice basée sur l'action et la prise de décision.

Le troisième type de définition est centré sur la décision. L'enseignant examine le produit de son apprenant, l'apprécie par rapport aux objectifs fixés au départ pour en apporter un jugement de valeur permettant de prendre des décisions (passer au cours suivant, revoir sa manière de transmission des savoirs, les contenus de son cours, introduire telle ou telle innovation). A chaque fois qu'on se trouve dans des situations semblables on peut dire qu'il y a évaluation.

Pour conclure, nous retenons la définition de De Ketele (1993) qui nous paraît la plus précise :

« *Evaluer signifie :*

- *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables.*
- *Et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajoutés en cours de route.*
- *En vue de prendre une décision ».* (cité par Bonniol & Vial, 1997: 161).

1.2 Evolution du concept « évaluation »

Afin d'expliquer et de donner sens à l'action évaluative telle qu'elle se pratique aujourd'hui, il nous a paru nécessaire de retracer de façon succincte l'évolution des différentes conceptions marquant l'action d'évaluer dans le champ de la didactique. L'évolution de ces conceptions est relative à l'évolution des différents courants théoriques dominants qui ont marqué chaque époque. Le passage d'une phase à une autre se fait par le développement des concepts et le

changement des représentations. Nous nous référons à Boudaoud (1999) qui distingue quatre conceptions différentes.

1.2.1 La « conception comparative »

La première conception correspond à l'évaluation comparative. Celle-ci apprécie les apprenants selon leurs bons ou mauvais résultats et les classe en bons ou mauvais élèves. Les résultats des uns se définissent par rapport aux résultats des autres plutôt qu'aux objectifs attendus. Cela permet de classer les apprenants et de décider le passage au niveau supérieur ou de décerner les diplômes.

Cette conception a été sévèrement critiquée car elle était très peu individualisée (la même évaluation pour tout le monde, au même moment, très souvent au même endroit). On lui reprochait également de considérer le résultat de l'élève comme le reflet de ses compétences permettant son classement parmi ses collègues.

1.2.2 La « conception critériée »

Nous entendons par le terme « critériée » les objectifs du processus enseignement-apprentissage. C'est le niveau d'attente étroitement lié à la finalité de l'action évaluative.

Dans cette conception, les produits de l'apprenant ne sont plus comparés à ceux de ses semblables. L'évaluation donne un retour d'information permettant de situer l'élève par rapport aux critères souhaités qui constituent les objectifs de l'enseignement-apprentissage.

Toutefois, avec l'évolution des conceptions et la multiplication des recherches, il est devenu évident que l'évaluation critériée ne nous informe pas pour autant de manière précise sur l'atteinte des objectifs attendus. On s'est rendu compte que l'apprenant peut très souvent montrer machinalement un comportement conforme à l'objectif attendu sans pour autant être véritablement capable de s'approprier le sens, or selon Leontiev et Galperin (1965) « quelqu'un qui apprend est non pas d'abord quelqu'un qui se comporte mais quelqu'un qui agit. Comprendre ne peut se limiter à une liste de comportements observables qui sont susceptibles de témoigner de cette capacité globale et confuse » (Cités par Hamline, 2005, 179). De plus ce modèle était très directif (les apprenants n'ont pas la possibilité de fixer progressivement leurs propres objectifs) et la segmentation de l'apprentissage entraîne le risque de perdre de vue l'objectif réellement visé par le processus d'enseignement-apprentissage.

1.2.3 La « conception jugement »

La troisième conception correspond à l'évaluation corrective. Avec ce modèle, le premier niveau de régulation se rapportant aux représentations que l'élève se fait de ses propres

démarches de travail est apparu. L'évaluation correctrice avait comme objectif d'apporter un feed-back purement informatif. En fonction des difficultés éprouvées, des explications supplémentaires peuvent être apportées. Malheureusement, cette forme de conception était difficile et complexe dans sa mise en pratique. De ce fait, les évaluateurs ne dépassaient pas l'ordre du constat et se contentaient d'exprimer leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des performances de l'apprenant.

1.2.4 La « conception conscientisante »

Cette conception occupe actuellement une place prépondérante. L'évaluation est exclusivement au service de la régulation de l'apprentissage dans la mesure où elle permet à l'enseignant de corriger, réorienter ou d'améliorer, avant qu'il ne soit trop tard, son action pédagogique. De plus, cette pratique permet à l'apprenant de participer à l'évaluation de son travail. En effet, elle incite son activité, vise de plus en plus son autonomie, repère ses lacunes et l'aide à prendre en main sa propre progression en lui fournissant des repères explicites.

Comme nous venons de le voir à travers ces différentes conceptions, l'évaluation est passée d'une démarche sommative à une démarche formative, d'un processus basé sur le constat à une démarche centrée sur l'action.

1.3 Comparaison entre nouvelles et anciennes pratiques d'évaluation

Avant de passer aux concepts clés de l'évaluation et de spécifier graduellement notre recherche nous jugeons utile d'établir une distinction entre les pratiques traditionnelles et modernes de l'évaluation. Dans cette perspective, Scallon (2007) dresse un tableau comparatif entre nouvelles et anciennes formes évaluatives.

| <i>1. Les examens objectifs ou les situations de performance</i> | |
|---|---|
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>L'individu répond à des questions à réponses brèves ou à des questions à choix multiple.</i> | <i>Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>La perspective traditionnelle correspond à l'ère des tests ou des examens objectifs.</i> • <i>Dans les situations de performance, l'individu doit élaborer sa propre réponse ou proposer plus d'une solution à un problème posé ; la justification de la solution fait aussi partie de la réponse attendue.</i> | |
| <i>2. L'artificialité ou l'authenticité des situations</i> | |
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait, ou scolaire.</i> | <i>Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.</i> |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dans la perspective traditionnelle, beaucoup d'exercices correspondent à des situations artificielles, irréalistes ou peu probables ; on les qualifie de « décrochés ». • Dans la perspective nouvelle, on préconise des problèmes qui ont une signification ; l'individu peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information. | |
| 3. La standardisation des procédés ou l'interactivité | |
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'évalué.</i> | <i>L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des questions (l'assessment signifie également sondage en profondeur).</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • C'est sans doute le souci de l'objectivité qui est à l'origine des procédés uniformes utilisés dans la perspective traditionnelle. • Dans la perspective nouvelle, on admet qu'un individu peut ne pas comprendre un problème et il lui est permis de le faire savoir à la personne qui évalue pour obtenir les informations nécessaires. | |
| 4. L'aspect unidimensionnel ou multidimensionnel de l'apprentissage | |
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive</i> | <i>L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects.</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • La notion d'unidimensionnalité est au cœur du testing traditionnel. Certains procédés statistiques en font même un postulat de base. • En appréciation authentique, on peut aller jusqu'à envisager un profil qui reflète divers aspects d'une performance ou d'une compétence. | |
| 5. Les attentes et les standards | |
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus. Ce qui doit être réussi par l'individu n'est pas décrit de façon précise.</i> | <i>L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe en groupe.</i> |

- *En raison du caractère hétéroclite des questions ou des problèmes composant un examen traditionnel, ce qui doit être réussi n'est pas défini de façon précise. Une exigence mathématique (note de passage), ambiguë en termes de contenu, sanctionne la réussite ou l'échec.*
- *L'explication des objectifs des apprentissages est une pratique reconnue depuis plusieurs années. Dans le cadre du renouveau en évaluation, les standards viennent renforcer cette pratique en décrivant les attentes pour chaque niveau à atteindre dans le processus de formation*

6. La mesure ou le jugement

| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
|--|--|
| <i>L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.</i> | <i>Le jugement, voire l'évaluation sont valorisés.</i> |

- *La mesure est privilégiée dans la perspective traditionnelle (procédés de quantification ou de comptage, tests et examen objectifs).*
- *Dans la perspective nouvelle, la mesure demeure mais doit déboucher sur un jugement explicite. Dans plusieurs cas (productions complexes), il faut passer directement au jugement.*

7. Les processus et les produits

| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
|--|---|
| <i>L'observation porte sur le produit final.</i> | <i>On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence.</i> |

- *Les examens objectifs ou les productions complexes sont habituellement centrés sur des produits.*
- *Les nouvelles approches accordent beaucoup d'importance aux notions de progression, de démarche ou de processus, sans toutefois écarter l'idée d'un produit fini.*

8. Une évaluation isolée de l'apprentissage ou qui lui est intégrée

| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
|--|--|
| <i>L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts. On n'apprend pas en étant évalué.</i> | <i>L'évaluation est intégrée dans l'apprentissage.</i> |

- *L'évaluation sommative a longtemps entretenu la séparation de l'évaluation et de l'apprentissage.*
- *Dans une pratique d'évaluation formative, des exercices de vérification conçus pour fournir un feed-back peuvent prolonger des activités d'apprentissages.*

| <i>9. Etre évalué ou s'autoévaluer</i> | |
|---|--|
| <i>Perspectives traditionnelles</i> | <i>Perspectives nouvelles</i> |
| <i>L'élève n'évalue pas ses produits.</i> | <i>L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.</i> |

Tableau 1- Comparaison entre nouvelles et anciennes formes d'évaluation (Scallon, 2007: 24- 26).

Les éléments abordés jusque là nous ont permis d'éclairer la question « qu'est-ce qu'évaluer ? ». Désormais, nous allons nous intéresser à la question « qu'est-ce qu'on évalue ? »

1.4 Objet de l'évaluation

Dans le cas qui nous intéresse c'est l'apprenant de FLE qui fait l'objet de l'évaluation. Mais il convient de se demander « *qu'évaluons-nous réellement chez l'apprenant de FLE ?* ».

En se référant au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001, chapitre 5), l'enseignant de langue peut évaluer des compétences d'ordre général qui sont : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre et des compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, discursives et pragmatiques). Pour ce faire les démarches peuvent varier selon les personnes, l'objectif de cette évaluation, la situation dans laquelle se déroule l'action évaluative... L'enseignant évaluateur observe ses apprenants au moment où ils agissent en utilisant un aide mémoire pour se souvenir qui a partiellement ou totalement acquis telle ou telle compétence. L'évaluation des compétences peut aussi se faire par une simple déclaration où l'élève décrit et explicite ce qu'il sait faire oralement ou par écrit. L'enseignant peut également faire appel à une interrogation écrite ou orale comme il peut évaluer les compétences à partir d'un projet fini.

Les savoirs sont généralement évalués à partir des épreuves de « savoir-dire » (écrit ; oral, QCM, etc.). Les savoir-faire sont évalués dans des situations réelles ou proches du réel (simulation). Pour évaluer les savoir-être, l'enseignant peut s'appuyer sur des activités de réalisation de projets. Quoiqu'il en soit, l'enseignant-évaluateur doit déterminer de façon précise l'objet de son évaluation car chacun des domaines précédents exige des pratiques et des approches différentes et particulières.

1.5 Les moments et les fonctions de l'évaluation

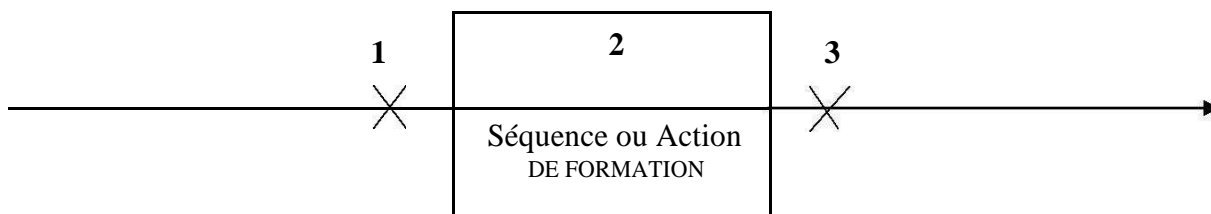
Tout apprentissage est un parcours. L'enseignant accompagne ses apprenants en partant d'un lieu déterminé (leurs compétences au début d'un apprentissage) cherchant à atteindre un point précis (ce qui constitue précisément l'objectif même de l'apprentissage). Tagliante (1991 : 12)

note que « le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève d'un état initial x, à un état final z, à travers un cursus de formation ». Dans ce sens, l'évaluation permet à l'enseignant, à chaque moment du cursus, d'informer ses apprenants sur le niveau atteint par rapport aux objectifs fixés au départ. Cela leur permet de mettre le point sur leur progression, leurs lacunes...

Ces démarches peuvent être résumées en trois grandes fonctions : « nous pouvons donc distinguer les trois démarches suivantes :

- « descriptive : « vous en êtes là ».
- diagnostique : « parce que vous avez telle(s) lacune(s) ».
- pronostique : « vous pourrez suivre dans telle orientation » ». (Abernot, 1996 : 6)

Si les spécialistes se mettent d'accord sur les termes « pronostique » et un peu moins sur le terme « descriptive », le terme « diagnostique » est de moins en moins utilisé car « on a compris que toute évaluation pouvait être diagnostique, dans la mesure où elle identifie certaines caractéristiques de l'apprenant, et fait un bilan, certes plus ou moins approfondi, de ses points forts et de ses points faibles » (Hadji, 1999 : 16). Plusieurs spécialistes (Hadji, 1999 ; Scallon, 1988 ; Giroud & Natamakiliro, 2010) préfèrent utiliser le terme « prédictive ». Pour plus d'illustration concernant les différents moments et fonctions de l'évaluation, nous faisons appel au tableau suivant qui, à notre avis, synthétise parfaitement ces trois fonctions :



| | | |
|---|---|--|
| En (1) : AVANT L'ACTION DE FORMATION | En (2) : PENDANT L'ACTION | En (3) : APRES L'ACTION DE FORMATION |
| Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostique • Pronostique • Prédictive Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Orienter • Adapter | Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Formative • « Progressive » Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Réguler • Faciliter (l'apprentissage) | Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Sommative • Terminale Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier • Certifier |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Centrée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le producteur et ses caractéristiques (Identification) | <p>Centrée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les processus • L'activité <p style="text-align: right;">} de production</p> | <p>Centrée sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les produits |
|--|---|--|

Tableau 2 - Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation. (Hadji, 1993: 59)

1.6 Distinction entre l'évaluation, la mesure et le contrôle

Comme nous l'avons vu, dans son emploi courant, le verbe « évaluer » peut être utilisé comme synonyme d'autres verbes comme « contrôler » et « mesurer ». Dans le milieu éducatif, cette synonymie est imparfaite et conduit souvent à une confusion entre ces vocables entraînant une pratique erronée de l'action évaluative. Nous allons tenter de lever l'ambiguïté entre ces trois termes.

Nous avons déjà expliqué que l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage dans toutes ses étapes. Elle commence dès qu'on fixe les objectifs à atteindre et s'achève lors de la vérification de l'atteinte de ces objectifs et la prise de décisions en fonction du degré de cette atteinte. Cette notion de « prise de décision » est capitale pour distinguer l'action d'évaluer de celle de contrôler et de mesurer.

1.6.1 Distinction entre l'évaluation et le contrôle

Le contrôle tend à vérifier la pertinence du produit de l'apprenant par rapport aux critères fixés à l'avance. Cette action « objective » ne vise guère la prise de décision, de ce fait les évaluateurs peuvent se remplacer les uns les autres.

A la différence du contrôleur, l'évaluateur détermine les objectifs et met les critères correspondants. De ce fait l'évaluation ne peut être que subjective.

Le tableau suivant résume les différents points de distinction entre « évaluation » et « contrôle »

| Contrôle | Evaluation |
|--|--|
| - Les critères sont fixés à l'avance. | - C'est l'enseignant qui détermine les critères correspondant à ses objectifs. |
| - Une action objective | - La notion de subjectivité ne peut être niée |
| - Les évaluateurs peuvent se remplacer les uns les autres. | - Elle est faite par l'enseignant-évaluateur. |

Tableau 3 - Distinction entre contrôle et évaluation.

1.6.2 Distinction entre l'évaluation et la mesure

La mesure vise uniquement la détermination du niveau de maîtrise des apprentissages. En revanche, l'évaluation oriente son action vers la prise de décision. Les outils de recueil d'informations (tests, questionnaires, observations, interrogations...) ne peuvent en aucun cas construire à eux même une évaluation.

« Le thermomètre est un instrument de mesure de la température. On peut relever la température par un simple intérêt (mesure) sans que cette mesure soit liée à une décision ou à un processus intentionnel. Supposons maintenant que l'on cherche à déterminer s'il faut mettre un chauffage en route dans une habitation (évaluation). On peut recourir à une mesure de température, à l'aide du thermomètre, et prendre la décision sur la base de cette seule information. Mais cette information ne sera pas suffisante : il faut aussi tenir compte des impressions subjectives des habitants de la maison pour compléter l'information » (Gérard & Roegiers, 2009 : 129).

Ainsi quand un enseignant présente un test pour vérifier le degré d'acquisition des apprentissages, il reste au niveau de la mesure. En revanche, s'il met en place un test pour ensuite prendre des décisions de régulation ou d'orientation il mène une action évaluative.

Le tableau suivant met en évidence les principaux axes de distinction entre les concepts « évaluation » et « mesure ».

| Mesure | Evaluation |
|--------------------------------------|----------------------------|
| - Elle vise le quantitatif. | - Elle vise le qualitatif. |
| - Elle reste au niveau de la mesure. | - Elle vise la régulation. |

Tableau 4- Distinction entre évaluation et mesure.

1.7 Le rôle de l'évaluateur

C'est la situation à laquelle il fait face qui détermine le rôle de l'évaluateur. Il peut même « jouer » simultanément plusieurs rôles et être à la fois juge, interprète, formateur, médiateur et conseiller.

1.7.1 L'évaluateur est un juge

À l'instar d'un juge, l'évaluateur est un vérificateur de la mesure adéquate. Sa mission est de trancher entre ce qui est juste et ce qui est faux, pour valider ou sanctionner le « produit » de l'apprenant. Ainsi, il prononce son verdict et prend ses décisions.

1.7.2 L'évaluateur est un interprète

L'apprenant de langue doit commettre des erreurs pour progresser. Le rôle de l'évaluateur est de tenter de comprendre, d'expliquer et d'interpréter les erreurs commises et les lacunes constatées chez ses apprenants. Cela lui permet de mettre le point sur l'origine de ces erreurs.

1.7.3 L'évaluateur est un formateur

L'évaluateur a pour rôle d'examiner le travail de l'apprenant afin de mesurer l'adéquation de ce qu'il a produit par rapport à ce qui est attendu afin de prendre des décisions. Celles-ci ont pour objectif de contrôler le travail scolaire de l'apprenant, de le guider et le conduire dans ces apprentissages. Pour cela, l'évaluateur est amené à valoriser ce qui est pertinent et à pointer les erreurs commises afin d'y remédier.

1.7.4 L'évaluateur est un conseiller

L'évaluateur joue très souvent le rôle d'un conseiller critique. Dans des situations formelles (prenons comme exemple les conseils de classe), ces actions sont déterminantes dans les choix d'orientation des apprenants. Loin de ces situations formelles, l'évaluateur est avant tout un ami qui a tendance à comprendre et à aider ses apprenants. Il décrypte leurs difficultés et les guide vers la progression en leur donnant constamment des conseils, en leur proposant des pistes d'action ...

1.8 Types d'évaluation

1.8.1 Les trois types fondamentaux

Cuq & Gruca (2003 : 204) précisent qu' « il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leurs fonctions et leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes ». Ces trois « grands prototypes » correspondent à trois moments clés du processus enseignement-apprentissage (début de l'apprentissage, milieu et fin de l'apprentissage) et à trois fonctions fondamentales (l'anticipation, la régulation, et l'inventaire). Ces trois moments et ces trois fonctions correspondent à trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) que nous abordons en détail dans le deuxième chapitre de notre travail.

Dans cette partie, nous nous contentons de citer les différents types d'évaluation existants et auxquels l'enseignant peut faire appel au cours du processus enseignement-apprentissage.

1.8.2 Autres types d'évaluation

Les auteurs du CECRL (chapitre 09) distinguent vingt-quatre autres types d'évaluation en plus de ceux que nous venons de citer ci-dessus. Les différents types d'évaluation seront

abordés brièvement par paire afin de cerner ce qui les distingue. Nous pensons que la présentation par tableau convient à ce type de travail comparatif.

1.8.2.1 *Evaluation continue/ Evaluation ponctuelle*

| Evaluation continue | Evaluation ponctuelle |
|---|--|
| La note finale attribuée représente : - Tous les travaux de l'apprenant. - Un ensemble de parcours. | La note attribuée représente : - Une activité précise. - Un moment précis. |

Tableau 5 - Distinction entre évaluation continue et évaluation ponctuelle

1.8.2.2 *Evaluation directe/ Evaluation indirecte*

| Evaluation directe | Evaluation indirecte |
|--|--|
| Intervient au moment de l'apprentissage (observation, entretien ...) | Intervient après l'apprentissage et fait appel généralement à des tests. |

Tableau 6 - Distinction entre évaluation directe et évaluation indirecte

1.8.2.3 *Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité*

| Evaluation du savoir | Evaluation de la capacité |
|---|--|
| - Vise le niveau de l'apprenant. - Évalue l'atteinte des objectifs spécifiques. - Elle correspond à une vue de l'intérieur. | - Vise la compétence ou la performance. - Évalue la capacité de mobiliser des acquis dans les situations authentiques. - Elle correspond à une vue de l'extérieur. |

Tableau 7 - Distinction entre évaluation du savoir et évaluation de la capacité

1.8.2.4 *Évaluation normative/Évaluation critériée*

| Evaluation normative | Evaluation critériée |
|---|---|
| - Elle classe les apprenants les uns par rapport aux autres (ce type intervient généralement dans les concours) | - On évalue l'apprenant par rapport à des objectifs fixés et communiqués au départ. |

Tableau 8- Distinction entre évaluation normative et évaluation critériée

1.8.2.5 *L'évaluation formative/ L'évaluation sommative*

| L'évaluation formative | L'évaluation sommative |
|--|--|
| - Un processus continu. - Intervient au cours de l'apprentissage. - Tente de cerner les points forts et les points faibles de l'apprenant. - Vise la régulation des apprentissages. | - Un processus ponctuel. - Intervient à la fin de l'apprentissage. - Fournit un bilan. - Vise de prendre des décisions de passage ou délivrance de diplôme. |

Tableau 9 - Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative

1.8.2.6 Évaluation mutuelle/Auto-évaluation

| Évaluation mutuelle | Auto-évaluation |
|--|--|
| Le jugement est porté par l'enseignant ou l'examineur. | Le jugement est porté par l'apprenant lui-même |

Tableau 10 - Distinction entre évaluation mutuelle et auto-évaluation.

1.8.2.7 Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances

| Évaluation de la performance | Évaluation des connaissances |
|---|---|
| L'apprenant doit produire un échantillon de discours oral ou écrit. | Pour faire preuve de ses connaissances, l'apprenant doit répondre à des questions de types différents (QCM, question fermées, question d'appariement...). |

Tableau 11 - Distinction entre évaluation de la performance et l'évaluation de la connaissance.

1.8.2.8 Évaluation subjective/Évaluation objective

| Évaluation subjective | Évaluation objective |
|--|---|
| L'évaluateur juge la qualité du discours de l'apprenant. De ce fait, le jugement porte sur la qualité de la performance. L'objectif est d'écarter au maximum la subjectivité de l'évaluateur. | On fait appel à un test indirect impliquant une seule réponse juste (par exemple le QCM) sur la |

Tableau 12 - Distinction entre évaluation subjective et objectif

D'autres types d'évaluation peuvent s'ajouter à la liste que nous venons d'analyser. Nous citons à titre indicatif : l'évaluation holistique ou globale, l'évaluation analytique, le jugement fondé sur l'impression, le jugement guidé, l'évaluation sur une échelle, l'évaluation sur une liste de contrôle, la maîtrise et le continuum.

1.9 Evaluation et objectifs pédagogiques

Dans le cadre de ce travail, il nous paraît essentiel d'aborder la question de la relation entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation. Cette importance est double dans la mesure où

« Ces deux notions sont intrinsèquement liées. Elles ne sauraient se définir l'une sans l'autre, et ce point doit être souligné avec une particulière fermeté car il est trop souvent oublié. 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. Si ces deux conditions, inverses et complémentaires, ne sont pas remplies, un programme d'enseignement ne mérite pas ce nom ». (Porcher, 1977: 111).

Comme nous l'avons expliqué, le processus d'enseignement-apprentissage cherche à amener l'apprenant d'un point déterminé (A) à un point déterminé (Z). Durant ce parcours des changements internes se manifestent par des performances observables et évaluables

(l'apprenant – débutant qui a suivi 20h d'apprentissage par exemple - peut interagir pour se présenter, présenter quelqu'un, décrire ce qu'il fait, décrire son lieu d'habitation ...)

L'évaluation porte essentiellement sur les indices de cette transformation correspondant aux objectifs de l'apprentissage. Dans cette perspective, les principaux acteurs du processus enseignement-apprentissage, à savoir l'apprenant et l'enseignant, doivent signer un contrat afin de se mettre d'accord sur les objectifs à atteindre.

1.10 Définition des objectifs

D'une manière générale, les objectifs peuvent être définis comme l'état auquel nous voulons arriver en mettant en œuvre des démarches et des outils qui nous semblent pertinents. Dans son dictionnaire de Didactique, Cuq (2003 : 180) définit les objectifs comme : « le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation (...) ». Cette définition met l'accent sur ce qui est attendu.

Hadji (1992), quant à lui, parle de « détermination d'effets escomptés » pour désigner l'état souhaité sur lequel portera l'action évaluative. D'autres auteurs définissent les objectifs en mettant l'accent sur leur aspect communicatif : « une communication d'intention, décrivant l'apprentissage qui est attendu de celui (élève ou étudiant) à qui il s'adresse ». (Morissette, 1984 : 116). La fusion des différentes définitions peut être utile afin de mettre en lumière toutes les spécificités de l'objectif pédagogique. Nous en retenons trois :

- Un objectif est tout d'abord une communication intentionnelle ;
- Un objectif doit décrire le résultat attendu à la fin du processus d'enseignement-apprentissage.
- Un objectif doit définir les moyens à mettre en place pour sa réalisation.

1.11 Implication pédagogique de la détermination des objectifs d'apprentissage

La définition des objectifs nous permet de savoir précisément à quoi on s'attend. L'évaluation s'appuie sur des repères pertinents et pas sur l'intuition. Ces repères permettent aux principaux acteurs du processus enseignement-apprentissage (mais aussi les autres partenaires du processus éducatif : parents, administrations...) de se situer par rapport aux finalités souhaitées. La définition des objectifs permet également de choisir les moyens pour atteindre

les finalités suivantes : stratégies d'enseignement, activités d'apprentissage, conditions de travail, matériel didactique ...

1.12 Classification des objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques peuvent être classés selon deux objectifs principaux :

- En fonction de la nature des changements qu'il s'agit de produire.
- En fonction de leur niveau de généralité.

1.12.1 Classification en fonction de la nature des objectifs

En se référant à ce principe de classification, nous pouvons distinguer trois types d'objectifs : cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Les premiers « mettent l'accent sur les savoirs de l'apprenant » (Peeters, 2009 : 80). Il s'agit des connaissances théoriques d'un domaine donné, d'une discipline, d'une notion... Les objectifs affectifs, aussi appelés « socio-affectifs » (Gérard & Roegiers, 2009 : 51) portent sur les émotions, les sentiments et les attitudes visés par le processus d'enseignement-apprentissage. Nous citons à titre d'exemple « développer le goût de la lecture », « développer l'intérêt à l'écriture », « aimer les activités sportives »...

Les objectifs psychomoteurs visent l'acquisition des savoir-faire et des comportements (faire). Par exemple, apprendre à bien se présenter devant un jury, à bien écrire des correspondances informelles, à bien saisir des informations sur son téléphone portable en français... sont des objectifs psychomoteurs.

1.12.2 Classification en fonction du degré de généralité

1.12.2.1 Finalités et buts institutionnels

Les buts et les finalités des institutions éducatives s'appuient tout d'abord sur des valeurs philosophiques, sociales ou politiques. De Ketele (1989 : 98) définit les finalités et les buts institutionnels comme « une affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation ». Ainsi, l'intégration sociale, l'accès à la culture, développer l'esprit patriotique... pourraient être des fins de l'action éducative.

1.12.2.2 Objectifs généraux

Les objectifs généraux sont plus restreints que les buts et les finalités éducatives. « ils indiquent des comportements INTERIEURS GENERAUX des élèves qui ont été soumis à des interventions pédagogiques » (Morrissette, 1984 : 118-119). Ces objectifs nous permettent de donner une vue d'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage, de fixer les intérêts et les habitudes qu'on veut développer...

1.12.2.3 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques résultent de la démultiplication d'objectifs généraux. Ces objectifs peuvent être évaluables « lorsqu'ils auront été opérationnalisés, c'est-à-dire reformulés en fonction de l'évaluation » (Tagliante, 1991: 11). Pour qu'un objectif soit opérationnel il doit préciser :

- « a) quel comportement sera observable ;
- b) dans quelles conditions il sera observé ;
- c) les critères qui permettront d'apprécier la réussite (niveau de performance acceptable) »

(Hadji, 1993 :114).

1.13 Conclusion

Ce chapitre a été consacré aux concepts fondamentaux de l'évaluation des apprentissages et à la place que celle-ci occupe dans le processus enseignement-apprentissage. En partant d'une mise au point terminologique, nous avons tenté d'expliquer comment se sont développées les différentes conceptions relatives à cette pratique, pourquoi le concept d'évaluation est difficile à appréhender, les différentes formes et fonctions de l'évaluation des apprentissages, ses types, pour arriver à sa relation à la notion d'objectif.

Le chapitre suivant sera consacré à la pratique de l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence adoptée par le système éducatif algérien.

Chapitre 2– L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences

2.1 La réforme éducative en Algérie

L'Algérie a connu une période de transformation rapide au niveau de tous les secteurs (économique, politique, et social). Afin de répondre à ces transformations, le secteur éducatif devait être également rénové. « Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique »

(Matsuura, 2005: 07). Les travaux de la commission nationale pour la réforme, installée par le Président de la République algérienne démocratique et populaire, Monsieur Abdelaziz

Bouteflika, en collaboration avec le Programme d'appui de l'UNESCO, aboutissent à une réforme du secteur éducatif signée officiellement en 2003 par le Ministre de l'Education, le professeur Aboubakr Benbouzid. La « pédagogie par objectifs » est donc remplacée par une approche dite par compétences. Ce passage d'une méthodologie à une autre est motivé par plusieurs raisons que nous pouvons énumérer comme suit :

- l'approche par objectifs oblige les enseignants à décrire d'une manière exhaustive tous les apprentissages en associant à chaque tâche un objectif précis ce qui rend difficile la planification du processus d'enseignement-apprentissage.
- l'atomisation excessive des compétences ne permet ni d'avoir une vue d'ensemble de la formation ni de faire le lien entre les savoirs acquis.
- les savoirs s'accumulent mais ils sont peu réinvestis. Les enseignants affirment que ce qui est vu en classe est vite oublié.

La nouvelle approche met l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. « L'élève est, en effet, un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation ayant une signification, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles » (Adel, 2005 : 47). Par ailleurs, en plus des savoirs et des savoir-faire, l'approche par compétences valorise le savoir-agir en situation. Adel (2005 : 47) affirme que cette approche « se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même ».

Le tableau suivant synthétise les grandes lignes de la réforme éducative algérienne.

| De la PPO | Vers l'APC |
|---|---|
| L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant | L'apprentissage centré sur l'apprenant |
| La transmission des savoirs | La construction des connaissances |
| La memorization | L'analyse, la synthèse et l'application |
| L'accent sur les connaissances | Le développement des compétences |
| L'évaluation formative | L'évaluation sommative |
| Contenus disciplinaires catégorisés | Contenus intégrés & domaines de savoir |

Tableau 13- Changement de paradigme au niveau de la pédagogie (Tawil, 2006 : 31)

Comme nous venons de voir, en adoptant cette approche, le système éducatif algérien s'est fixé comme but d'amener l'apprenant à construire des compétences qui prennent sens en contexte. Notre but, ici, est d'expliquer comment l'évaluation de ces compétences est appréhendée dans le cadre de cette approche. Mais avant tout, il va falloir expliciter cette question de « compétence » et la distinguer d'autres concepts voisins afin d'éviter toute ambiguïté.

2.2 Définition de compétence

Le concept « compétence » est utilisé dans différentes acceptions et différents contextes. Dans le dictionnaire *Trésor de la Langue Française* dans sa version informatisée, plusieurs entrées lui sont réservées. On parle de compétences d'un tribunal (jargon juridique), ou simplement des connaissances de quelqu'un dans un domaine donné. En pédagogie on parle de « compétence » pour désigner « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Scallon, 2007 : 102). Il s'agit de la capacité de réinvestir ses acquis afin de réaliser une ou plusieurs tâches données. Les acquis que l'apprenant doit réinvestir sont définis en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être.

2.2.1 Distinction entre la compétence et la performance

Comme nous l'avons vu, la compétence est l'articulation d'un ensemble de connaissances, de savoirs et de capacités. Ces éléments, non observables, se distinguent de la performance qui est un résultat ou un ensemble de résultats observables. Scallon (2007 : 105) précise que « la compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif.

La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète ».

2.3 Types de compétences

Dans un essai de classification, Scallon (2007 : 106) parle de « compétences produits (terminales) - compétences processus ». Le guide de programmes et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire en Algérie (2011), lui, parle de « compétences disciplinaires – compétences transversales ». Les appellations sont diverses mais renvoient au même principe : les deux types de compétences sont complémentaires et se construisent en parfaite harmonie.

2.3.1 Compétence disciplinaire

Au cycle primaire en Algérie, les compétences disciplinaires sont décrites en « compétences de fin d'année » (document d'accompagnement 2010 : 12 ». Elles sont aussi appelées « compétences terminales » par un certains nombre de spécialistes et se rapportent aux quatre « aptitudes » : écouter, parler, lire et écrire. Chacune des compétences est démultipliée en composantes qui sont décomposées à leur tour en objectifs spécifiques. Afin d'illustrer ce cheminement, nous dressons un tableau récapitulatif qui représente les différentes compétences, leurs composantes et les objectifs spécifiques auxquels ils se rapportent.

| <i>A l'oral /compréhension (écouter)</i> | | |
|---|------------------------------------|---|
| Compétence de fin d'année | Composantes de la compétence | Objectifs spécifiques |
| <i>Construire le sens d'un message oral en réception.</i> | Maîtriser le système phonologique. | Discriminer les phonèmes de la langue. |
| | | Discriminer des unités de sens. |
| | S'approprier le système Prosodique | Distinguer les différentes intonations. |
| | | Repérer les rythmes de la chaîne parlée. |
| <i>A l'oral /expression (parler)</i> | | |
| Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. | Parler de soi. | Se présenter, présenter son environnement (famille, école, loisirs ...) |
| | | Se situer dans le temps et dans l'espace. |
| | | Exprimer des sentiments, des préférences, des goûts. |
| | Prendre sa place dans un échange. | Répondre à une sollicitation par le verbal et/ou le non verbal. |
| Formuler une question simple. | | |

| <i>Ecrit compréhension (lire)</i> | | |
|--|---|--|
| <i>Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.</i> | Séquentialiser la chaîne écrite. | Connaître les signes de ponctuation qui déterminent l'unité phrase. |
| | | Connaître les signes de ponctuation utilisés à l'intérieur d'une phrase. |
| | Construire du sens. | Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur la silhouette des textes. |
| | | Utiliser les illustrations pour retrouver des éléments du texte (lieu, thème, personnages) |
| | Identifier le thème général en s'appuyant sur les mots connus et les mots outils. | |
| <i>Ecrit production (écrire)</i> | | |
| En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole. | Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français. | Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture : forme des lettres, proportions, sens du traçage, ordre des étapes de réalisation. |
| | | Reproduire les différentes graphies |
| | Activer la correspondance phonie/graphie. | Associer à un même phonème différents graphèmes. |
| | | Utiliser la ponctuation. |

Tableau 14 - Exemple d'une représentation des compétences, des composantes et des objectifs en 3^{ème} AP. (programme de français de la 3^o année primaire : 2010 : 11- 17 -tableau adapté-³)

2.3.2 Les compétences transversales

Comme leur nom l'indique, elles ont des caractéristiques générales. Pour Maradan (2005 : 94) ces compétences « relèvent du « apprendre à apprendre » ». Ne se limitant pas à un domaine précis, ces compétences peuvent être qualifiées de compétences interdisciplinaires. La réforme éducative algérienne met en avant ces compétences et signale que les compétences disciplinaires ne peuvent satisfaire à elles seules l'ensemble des habilités requises pour atteindre l'objectif fixé par l'Etat algérien. « Ainsi l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers **l'ensemble des disciplines** » (programme de français de la 5^o année primaire, 2011 : 07)

Globalement les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

³ Le tableau ne présente pas une liste exhaustive des compétences. Quelques une seulement sont utilisées dans le cadre de ce travail.

- Ordre communicationnel
- Ordre intellectuel
- Ordre méthodologique
- Ordre socio-affectif.

Nous allons essayer de résumer ces quatre ordres dans le tableau suivant :

| Ordres | Compétences transversales |
|------------------|--|
| Communicationnel | Participer à un échange. |
| | Prêter attention à la parole de l'autre. |
| Intellectuel | Trier de la documentation selon un critère. |
| | Résoudre des problèmes. |
| | Exercer des choix motivés. |
| Méthodologique | Se doter d'une méthode de travail efficace. |
| | Rechercher de l'information dans un document. |
| Socio-affectif. | Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative). |
| | S'engager dans les activités de groupe. |
| | Structurer son identité. |

Tableau 15 - classification des compétences transversales au CP (Programme de français de la 5^o année primaire, 2011: 08)

2.4 Profil d'entrée et profil de sortie

Le profil d'entrée détermine l'ensemble des acquis d'un élève à un niveau déterminé (année, cycle...). L'importance de ces acquis réside dans le fait que leur description permet de « mieux amorcer un apprentissage » (Idem : 09).

Le profil de sortie est défini en mettant en relation les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les différents domaines de connaissance. D'une part, la détermination de ces profils permet une structuration rigoureuse du processus d'enseignement-apprentissage (répartition des contenus par cycle et par année) ; d'autre part, elle fournit à l'enseignant les critères et les indicateurs de l'évaluation sommative terminale (Examen national de fin cycle primaire). A ce propos, il convient de signaler qu'en fin de cycle primaire, le profil de sortie des apprenants est déterminé par un OTI (Objectif Terminal d'Intégration).

2.5 Les situations problèmes

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

«- d'un **support** (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore),

- d'une **tâche** ou **une activité** que l'élève doit réussir,
- d'une **consigne** (l'ensemble des instructions de travail) » (Programme de français de la 5^e année primaire, 2011).

Par ailleurs, les compétences sont associées à plusieurs situations complexes. (Roegiers, 2010). On considère que l'élève est compétent lorsqu'il sera capable de résoudre n'importe quelle situation problème faisant partie de la famille de situations relatives à la compétence visée. L'apprenant sera, enfin, évalué en fonction de ces situations problèmes.

2.6 L'évaluation dans le cadre de la réforme

L'approche centrée sur les compétences a mis l'accent plus que jamais sur l'évaluation des apprentissages. En se basant principalement sur des situations complexes, l'évaluation n'est plus une épreuve de restitution de savoirs mais une pratique qui vérifie la capacité de l'apprenant à surmonter des problèmes en mobilisant des ressources acquise précédemment.

Pour qu'elles soient efficaces, ces situations doivent répondre à un certain nombre de critères :

- Elles doivent avoir du sens pour l'apprenant en lui permettant de réinvestir ce qu'il apprend à l'école dans sa vie courante.
- Ces situations ne se limitent pas uniquement aux activités cognitives de bas niveau (connaissance, compréhension, et application dans la taxonomie de Bloom) mais visent des activités cognitives de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation)
- Les situations doivent être contextualisées.

2.7 Evaluation des ressources et évaluation des compétences

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages tient compte de deux catégories d'apprentissage : les ressources et les compétences.

La première catégorie fait l'objet d'une évaluation mettant l'accent sur les savoirs, les savoir-faire et savoir-être développés quotidiennement en salle de classe afin de déterminer ce qui est acquis ou non.

L'évaluation des compétences amène l'apprenant à sélectionner, parmi toutes les ressources qu'il a développées tout au long de son apprentissage, les ressources nécessaires pour résoudre une situation complexe qui lui est proposée. Afin d'évaluer le degré d'adéquation entre ce qui est produit par l'apprenant et le produit idéal attendu, l'évaluateur doit recourir aux critères d'évaluation. Selon Roegiers (2010 : 85) « dans le cadre de l'évaluation des acquis des élèves à travers des situations complexes, le critère – dans le sens de critère de correction - sera essentiellement pris dans le sens du modèle de l'évaluation des tâches ».

Avant d'approfondir cette question de critères d'évaluation, nous ouvrons une parenthèse afin d'explicitier le concept de « tâche » tel qu'il est défini et appréhendé par le système éducatif algérien.

2.8 La tâche

Dans le cadre de l'approche par compétences telle qu'elle est pratiquée dans le système éducatif algérien, le concept de tâche renvoie à la réalisation collective ou individuelle d'un projet final. Ce projet correspond à un « travail précis défini par une consigne à exécuter, un support matériel et un but à atteindre » (Document d'accompagnement du programme de français de la 3^o et 4^o année primaire, 2011: 45). Cette vision du concept de la tâche correspond à celle prônée par Puren (2010) qui note que :

« L'idée fondamentale est de faire réaliser par les apprenants une action qui ait un sens pour leur collectivité et/ou pour la société extérieure. Organiser une sortie commune, rédiger un livret à l'intention des futurs élèves de l'école, organiser un voyage en commun. Mais ça peut être très ponctuel et adapté à la première heure de classe avec des débutants (...) rédiger et accrocher des affiches avec la liste des élèves, et les mots-clés de la classe »
(cité par Dejean, 2013: 7).

Cette appréhension de la notion « tâche » se distingue de celle décrite par le CECR: « Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnels ou publics ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels » (CECRL, 2001 : 121).

2.9 Les critères d'évaluation

Un critère d'évaluation, appelé aussi critère de correction ou critère minimal, est défini comme « une qualité, un point de vue selon lequel on se place pour évaluer une performance de l'étudiant et prendre une décision fondée à son propos » (Roegiers, 2012: 254). Que ce soit pour l'évaluation des projets-tâches ou des situations problèmes (dans les deux cas on s'intéresse aux compétences), les critères d'évaluation sont nécessaires pour une évaluation objective. En effet, ces critères permettent à l'enseignant de déterminer avec précision le seuil minimum à partir duquel on se prononce sur l'adéquation entre le produit de l'apprenant et ce qu'on attend de lui. Par exemple, une affiche publicitaire réalisée par un apprenant de la quatrième année primaire est satisfaisante si elle répond aux critères de réussite suivants :

L'affiche est visible de loin, elle accroche l'attention, elle apporte un maximum d'informations, les informations occupent un minimum de place...

2.10 Les indicateurs de réussite

Pour évaluer le degré d'atteinte des critères, ceux-ci doivent être étayés par des indicateurs de réussite. Dans ce sens, selon Banniol et Genthon (1989) l'indicateur est placé « au service du critère » (cité par Figari, 1994 : 110). Comme leur nom les définit, ces indicateurs ne se contentent pas de signaler les lacunes et les erreurs commises. Leur fonction consiste à valoriser également ce qui est réussi. Pour plus de clarté, nous revenons à l'exemple de l'affiche publicitaire et nous prenons le premier critère afin d'étayer le principe « critère-indicateur ».

- Critère : L'affiche doit être visible de loin
- Indicateurs : 1- Textes écrits en gros caractères.
2- Illustrations assez grandes : photos, dessins...

2.10.1 Communication des critères d'évaluation aux apprenants

« Faut-il communiquer les critères aux élèves ? ». A cette question « la réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction » (Roegiers, 2005 : 116). En effet, la communication des critères s'avère nécessaire et présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet à l'apprenant de bien avoir en tête les objectifs qu'il doit atteindre, de bien s'organiser (temps, lieux...) et de bien choisir les outils à mettre en œuvre pour la réalisation de son travail. Cette pratique favorise, ensuite, l'autonomie des apprentissages dans la mesure où ces critères constituent la base de toute grille d'auto-évaluation. Ayant ces critères en tête, l'apprenant se remet en question, prend conscience de ses erreurs et les corrige.

2.11 Evaluation formative-évaluation certificative

L'approche par compétence insiste sur le caractère intégratif de l'évaluation. Celle-ci ne doit plus être considérée comme une pratique isolée et dissociée du processus d'enseignement-apprentissage. Au contraire, elle est omniprésente et l'accompagne dans toutes ses étapes. L'analyse des documents d'accompagnement du programme de français révèle deux fonctions capitales de l'évaluation. Dans un premiers temps, elle est un outil permettant la prise en compte des différences entre les apprenants, l'exploitation des erreurs, et la régulation des lacunes : on parle d'évaluation formative. La deuxième fonction est relative à la certification des compétences : on parle d'évaluation certificative.

Globalement, dans le cadre de cette approche, l'accent n'est plus mis sur l'aspect quantitatif de l'évaluation. On ne se contente plus de mettre une note chiffrée, l'évaluation doit d'abord être qualitative.

2.11.1 L'évaluation formative

Landsheere (1976) définit l'évaluation formative comme une fonction qui a pour but de « reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action correctrice sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement » (cité par Meyer, 1995: 21). Cette définition met l'accent sur trois caractéristiques fondamentales de l'évaluation formative. Le premier caractère de cette fonction réside dans son aspect informatif. Hadji (1999 :17) note que « pour rendre l'évaluation vraiment utile en situation pédagogique, on considère en effet tout d'abord que l'évaluation formative est une évaluation informative ». Le deuxième caractère concerne les deux principaux acteurs intervenant dans cette pratique, à savoir l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier se situe par rapport aux objectifs fixés au départ, prend conscience de ses lacunes et les corrige. L'apprenant n'est pas le seul à être visé dans le cadre de l'évaluation formative, cette évaluation permet aussi à l'enseignant d'avoir une vision plus approfondie sur son travail et pourra donc réguler ses pratiques pédagogiques. Ceci nous amène à la troisième caractéristique qui repose sur la fonction correctrice de l'évaluation que nous venons d'évoquer. Actuellement, on parle de la régulation pour indiquer cette fonction qui a pour but de permettre aux deux acteurs de remédier à leurs lacunes avant qu'elles ne s'accumulent et conduisent à l'échec scolaire.

Hadji (1999 : 17) souligne qu' « une évaluation qui n'est pas suivie par une modification des pratiques a peu de chances d'être formative ».

2.11.2 Evaluation certificative "bilan de compétences"

L'évaluation certificative intervient à la fin d'une formation (fin de cycle, fin d'année, fin de semestre/trimestre...). Cette évaluation a un caractère quantitatif qui se traduit très souvent par l'attribution de note finale qui décide le passage au niveau supérieur, la délivrance d'un diplôme ou un certificat attestant les capacités observées (à titre d'exemple, nous citons le Test de Connaissance de Français -TCF-, le Diplôme d'Etudes en Langue Française –DELF- et le Diplôme Approfondi de Langue Française -DALF-). Dans le vocabulaire éducatif, on a tendance à utiliser les termes « certificative » et « sommative » pour parler de la même fonction. Les deux termes renvoient à une forme qui consiste à vérifier, à la fin du cursus scolaire, l'atteinte des objectifs fixés au départ en procédant à un bilan des acquisitions ou à ce qu'on appelle aujourd'hui « bilan de compétences ». Toutefois, deux aspects distinguent ces deux formes :

- L'évaluation certificative vise à attribuer un certificat de formation. « Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou une partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu. » (Cuq, 2003 : 41).
- L'évaluation certificative est considérée comme « un dernier jugement » qui caractérise catégoriquement la réussite ou l'échec de l'apprenant.

2.11.3 Evaluation formative ou certificative ?

L'évaluation sommative est souvent considérée comme une pratique qui n'est pas au service des apprentissages. On lui reproche, entre autre, de se limiter essentiellement à un outil qui informe l'administration par le biais de données chiffrées sur les performances des apprenants, de viser plus les performances que les apprentissages, d'amener les apprenants à développer des stratégies passives comme la fraude, de générer des sentiments de stress, d'anxiété... Les détracteurs de l'évaluation sommative soulignent les nombreux avantages de l'évaluation formative. Celle-ci est uniquement au service de l'apprentissage dans la mesure où elle fournit un retour d'information permettant de mieux avancer.

En lisant les postulats des uns et des autres, une question centrale s'impose : à quelle évaluation doit-on se référer dans le cadre d'une approche basée sur les compétences ?

De notre part nous répondons par une évaluation « formative-sommative ». Le tiret d'union est utilisé pour exprimer le lien étroit qui caractérise les deux fonctions. Roegiers (2005) synthétise ce lien en trois situations.

Dans le cas où seule l'évaluation formative est pratiquée, il y aurait passage automatique d'un niveau à un autre. Seule, cette pratique est difficile à mettre en place dans la mesure où elle demande des ressources matérielles et humaines énormes (écoles équipées, enseignants, surveillants ...).

Dans le cas où seule l'évaluation sommative est pratiquée, nous nous retrouvons dans une perspective de sélection qui donne peu de chance à la régulation.

Dans une approche centrée sur les compétences, les deux fonctions évaluatives servent le processus d'enseignement-apprentissage. « L'évaluation formative est mise au service de l'évaluation certificative, cette dernière étant considérée comme une étape à franchir, en vue de laquelle il faut notamment préparer les élèves ». (Roegiers, 2005 :166)

2.12 L'auto-évaluation

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, dans l'approche par compétences l'apprenant est, au centre de l'action pédagogique. Autonome et responsable, il s'implique dans ce qu'il fait et devient acteur de ses apprentissages. Dans ce sens, la capacité de l'apprenant à évaluer son propre travail répond à ce principe d'autonomie. En abordant ce point, nous essayerons de répondre à deux questions que nous jugeons fondamentales : « Qu'est-ce que l'auto-évaluation ? » et « À quoi sert-elle ? ».

Nous parlons d'auto-évaluation quand l'apprenant évalue lui-même, sans l'aide d'autrui (enseignant, examinateur, un autre élève, un parent...), ses propres produits.

Dans son dictionnaire de didactique Cuq (2003: 30) définit ce concept :

« L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est à dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?). Il ne s'agit donc en aucun cas d'un simple transfert de responsabilité, l'apprenant ne faisant que ce que l'enseignant aurait fait ».

La pratique de l'auto-évaluation présente plusieurs avantages. Elle permet à l'apprenant de comprendre ses erreurs, leurs origines, cerner ses points de force et de faiblesse et planifier, dans cette perspective, une éventuelle autorégulation.

2.13 La remédiation

La remédiation pédagogique est une pratique qui occupe, aujourd'hui, une place primordiale au sein du processus d'enseignement-apprentissage. Cuq (2003 : 30) définit cette pratique comme étant « un ensemble d'activité permettant de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre ».

Généralement, au cycle primaire en Algérie, cette pratique ne concerne que trois matières fondamentales, à savoir l'arabe, les mathématiques et le français. Les séances de remédiation qui concernent ces matières sont inscrites officiellement dans l'emploi du temps hebdomadaire qui leur consacre 2h15mn par semaine au niveau de la 4 AP et la 5AP. Les directives (guide pédagogique de remédiation...) recommandent de programmer ces séances en fin de matinée ou en fin d'après-midi.

Dans ce qui suit, nous allons essayer d'expliquer comment s'organise le processus de remédiation pédagogique.

2.13.1 La différenciation pédagogique

Le premier point à aborder en parlant de remédiation est bien entendu la différenciation pédagogique. Celle-ci est définie comme une action qui « s'applique à certains moments à l'organisation de la classe elle-même, sous forme de sous-groupes (...), ou lorsque l'action de l'enseignant au sein de la classe n'est pas uniforme et varie d'un élève à l'autre en fonction d'un traitement pédagogique particulier convenant aux caractéristiques de chacun » (Gilling, 2001 : 50). La réalité du terrain montre que plus les apprentissages sont complexes plus on recense des difficultés différentes qui varient d'un apprenant à un autre. En effet, les apprenants ne progressent pas de la même vitesse, ne font pas appel aux mêmes stratégies d'apprentissage, ne partagent pas les mêmes centres d'intérêt... « La différenciation pédagogique est à envisager comme réponse à la diversité des niveaux dans une classe » (Ministère de l'éducation nationale, 2012 : 11).

Selon Gilling (2001), la mise en œuvre de la différenciation pédagogique passe par cinq éléments incontournables : l'évaluation diagnostique, la définition des objectifs à atteindre, la diversification des itinéraires, l'évaluation formative et enfin la régulation des apprentissages.

2.13.2 L'évaluation diagnostique

Afin de différencier ses apprentissages, l'enseignant doit au préalable déterminer leurs prérequis, leurs acquis, leurs points forts et leurs points faibles. Le diagnostic est le point de départ de toute action régulatrice. Hadji (1999 : 115) affirme qu'il faut établir donc « un lien fort entre le diagnostic et la remédiation. C'est d'ailleurs pour nous, le premier principe

susceptible d'orienter le traitement pédagogique. Toute remédiation devrait se référer à un diagnostic ». La mise en œuvre d'un diagnostic suit quatre étapes de réalisation : pointer les erreurs, les décrire, les regrouper en catégorie et en sous catégories (erreurs lexicales : erreurs de sens, erreurs de forme...) et enfin déterminer l'origine de l'erreur. Ce travail aboutira finalement à la constitution de petits groupes composés d'apprenants qui affichent plus ou moins les mêmes lacunes. Ces groupes sont appelés souvent « les groupes de besoins ».

2.13.3 La définition des objectifs à atteindre

C'est en fonction des groupes de besoins que les objectifs d'apprentissage sont fixés. Ces objectifs doivent permettre une évaluation objective et efficace.

2.13.4 La diversification des itinéraires

Dans la mesure où chaque groupe présente des difficultés différentes, et dans la mesure où les objectifs déterminés en fonction de ces groupes sont différents, les itinéraires qu'il faut suivre sont bien évidemment différents. Cette diversification concerne les contenus d'apprentissage, les supports, les stratégies, les activités ...

2.13.5 L'évaluation formative

Ce point a été suffisamment abordé précédemment (cf. évaluation formative). Nous rappelons à titre indicatif que cette évaluation est intégrée au processus d'apprentissage. Elle informe les acteurs de la formation (enseignant, apprenants) sur l'état d'avancement des apprentissages.

2.13.6 La régulation

Allal (1988) cité par Scallon (2007) distingue trois types de régulation à savoir : la régulation interactive, la régulation proactive, la régulation rétroactive.

La première s'exerce « à chaud » et permet à l'enseignant, à travers des interactions sous forme de guidance (individuellement avec chaque élève, en petits groupe ou en groupe-classe) de pointer les incompréhensions et les lacunes et d'apporter un soutien à chacun en fonction de ses besoins.

La deuxième intervient à postériori, c'est-à-dire après avoir examiné les productions des apprenants. Ceux-ci ont atteint le seuil de maîtrise mais leurs acquis ont besoin d'être consolidés.

La troisième est la plus connue. Elle intervient également après l'examen des productions des apprenants, et concerne les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise.

2.14 Conclusion

Au terme de ce chapitre, il apparaît clairement que l'évaluation joue un rôle de base dans les fondements même de l'approche par compétences. Son rôle le plus important est d'amener l'apprenant à surmonter des situations problèmes, complexes et contextualisées afin de faire

preuve de ses compétences d'une part et d'intégrer ses ressources dans des activités qui sont significatives d'une autre part. Dans ce chapitre, le point était mis notamment sur l'évaluation formative et sur son rôle informatif et correctif. Nous avons focalisé nos réflexions sur la régulation car, comme nous l'avons vu, celle-ci représente l'objectif même de toute action évaluative.

Toutefois, la mise en œuvre de cette pratique exige certaines compétences en matière d'évaluation des apprentissages de la part de l'enseignant qui doit avant tout, avoir de meilleures représentations de cette pratique. En effet, celle-ci doit être vue comme une partie prenante de toute action pédagogique. Son rôle premier n'est plus de sanctionner ni de classer mais celui d'informer pour mieux former et, de ce fait, mieux progresser.

Avoir de bonnes représentations ne traduit pas forcément la pratique d'une évaluation correcte. Il faudrait avant tout être suffisamment formé pour répondre aux ambitions de l'approche par compétences : Comment faire pointer les lacunes de ses apprenants ? Comment déterminer avec précision leurs origines ? Comment savoir les regrouper afin de constituer des groupes de besoins et différencier sa pédagogie en fonction des situations (besoins, apprenants, temps, lieux ...) ? Comment informer pour former ? Comment amener l'apprenant à s'auto-évaluer ?...

Ces trois paradigmes (représentations, formation, pratique) sont intimement liés. Les deux premiers sont au service du troisième. C'est cette articulation *représentation-formation-pratique* que nous allons essayer de pointer dans la partie suivante de notre travail.

Partie 2
-
Le cadre pratique

Chapitre 3 – Méthode et méthodologie de travail

En classe de langue, l'évaluation intervient fréquemment afin de mesurer le degré de progression et de réguler éventuellement l'action pédagogique. Dans cette perspective, l'évaluation doit être au service de l'apprentissage. Malheureusement, la pratique sur le terrain semble avoir une autre réalité. Notre travail porte sur l'évaluation en FLE au cycle primaire en Algérie et met l'accent sur trois aspects capitaux :

- La formation des enseignants de français en évaluation des apprentissages.
- La réalité de la pratique de l'évaluation des apprentissages au cycle primaire.
- Les représentations que les enseignants de français ont de l'évaluation des apprentissages.

Dans la partie suivante, nous allons présenter la démarche méthodologique que nous allons suivre. Nous pourrions schématiquement résumer ce chapitre de la manière suivante :

- Justification du choix du thème.
- Rappel de la problématique et des hypothèses de la recherche.
- Le profil du public visé par la recherche.
- L'outil de la recherche : le questionnaire.
- Les principaux axes du questionnaire adopté.
- Passation et récupération du questionnaire.

3.1 Motivation du choix

La nouvelle méthodologie adoptée par le système éducatif algérien, l'approche par compétences, met l'apprenant au centre de l'action pédagogique. C'est pourquoi nous portons intérêt aux outils permettant aux élèves de développer leurs compétences. L'évaluation des apprentissages, il faut le rappeler, joue un rôle non négligeable dans cette perspective. Dans la partie précédente, nous avons vu que l'évaluation n'est plus considérée théoriquement comme une pratique séparée du processus d'enseignement-apprentissage. Elle ne se contente plus de mesurer et de décrire les performances des apprenants. On n'est plus dans des pratiques considérant la note comme un axe principal de l'évaluation mais dans une perspective d'information débouchant sur une prise de décision permettant la régulation et, de ce fait, la progression.

Plusieurs chercheurs en psychanalyse (Freud, Dolto...) ou en psychologie (Piaget), ont montré que l'enfance est un âge décisif dans la vie de l'apprenant dans la mesure où il

correspond à la période des acquisitions fondamentales. Dans ce sens, l'école primaire joue un rôle déterminant dans le cursus scolaire de l'apprenant. Elle doit mettre en œuvre les bons moyens afin d'assurer un enseignement-apprentissage de qualité. Toutefois, la réalité du terrain, que nous avons observé lors de nos stages et nos échanges avec les enseignants, semble s'attacher fortement aux anciennes pratiques notamment concernant l'évaluation des apprentissages. En effet, nous remarquons que l'écart entre la théorie et la pratique est très important, et que les collègues enseignants semblent véhiculer des représentations erronées qui ne répondent pas aux recommandations de l'approche par compétences.

Ces éléments expliquent le choix portant sur le thème de l'évaluation du FLE au cycle primaire au secteur public en Algérie.

3.2 Problématique de la recherche

Les éléments développés dans le cadre conceptuel et le contexte de notre recherche nous permettent donc d'élaborer la question centrale de notre travail qui se formule de la manière suivante : « *Au cycle primaire, la pratique de l'évaluation favorise-t-elle l'apprentissage en classe de FLE ?* ».

Afin de préciser notre problématique, nous posons d'autres sous questions pour cerner notre question centrale.

Au cycle primaire :

- *Les enseignants de français sont-ils assez formés en matière d'évaluation des apprentissages ?*
- *Quelles représentations ont-ils de cette pratique ?*
- *L'évaluation dans les cours de FLE est-elle inscrite dans une perspective formative ?*
- *Fait-elle partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage ?*
- *L'auto-évaluation est-elle favorisée ?*

3.3 Les hypothèses de la recherche

Afin de pouvoir apporter des éléments de réponses à nos questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

Au cycle primaire :

- *Les enseignants de français ne sont pas assez formés en matière d'évaluation des apprentissages.*
- *L'évaluation prend le sens d'une attribution de note.*
- *L'évaluation en FLE est inscrite dans une perspective sommative.*

- *L'auto-évaluation n'est pas favorisée.*
- *Les pratiques évaluatives ne permettent pas à l'apprenant de s'améliorer.*

3.4 L'objectif de la recherche

Notre présente recherche a quatre objectifs :

- Montrer qu'un enseignant qui adopte un « enseignement stratégique » est tout d'abord un bon évaluateur. Celui-ci doit être formé sur des bases méthodiques et ne pas se contenter des pratiques qu'il acquiert sur terrain car celles-ci se basent souvent sur l'intuition. Un enseignant non formé en évaluation des apprentissages a peu de chance de réussir à atteindre les objectifs fixés par le cadre institutionnel.
- Essayer de mettre en évidence l'écart constaté entre la dimension théorique de l'évaluation et la pratique observée sur le terrain.
- Essayer de mettre en lumière les représentations qu'ont les enseignants de cette pratique.
- Proposer de nouveaux horizons, de nouvelles visions permettant la construction de meilleures représentations et de pratiques d'évaluation plus appropriées.

3.5 Profil des participants

Quatre-vingt deux enseignants de cycle primaire ont participé à l'enquête que nous menons. Ces enseignants exercent leur métier à la circonscription d'Azzaba située à 40 km de la willaya de Skikda et sont répartis en deux groupes. Le premier groupe appelé groupe des enseignants d'Azzaba, est constitué de cinquante deux (52) enseignants qui couvrent la totalité des écoles primaires de la Daïra d'Azzaba et de ses environs. Le deuxième groupe appelé groupe de Benaazouz est constitué de cinquante quatre (54) enseignants couvrant la totalité de la Daïra de Benazouz et de ses environs. L'ensemble des deux groupes constitue la circonscription d'Azzaba.

Lors de la passation du questionnaire nous avons enregistré un total de 24 absences, ce qui a réduit le nombre de nos participants.

3.6 Outil de la recherche

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre public est constitué d'anciens collègues enseignants que nous connaissions dans le cadre de notre travail comme enseignant de FLE au cycle primaire. En effet, nous avons eu l'opportunité d'en observer quelques uns lors de notre

stage de recrutement et de travailler avec d'autres lors de séminaires, de journées pédagogiques, etc. Dans ce sens, nous optons pour le questionnaire comme un outil d'étude et d'investigation. Celui-ci a pour but d'étendre ce que nous avons déjà observé à un public plus large afin d'avoir un échantillon représentatif permettant de vérifier la validité de nos hypothèses de départ.

Ce questionnaire est composé de 26 questions réparties en quatre sections.

3.6.1 Section N°1

La première série, intitulée « La formation des enseignants », englobe neuf (9) questions visant à déterminer si les enseignants de français sont assez formés pour utiliser à bon escient les instruments de l'évaluation des apprentissages. Dans cette section nous avons opté pour des questions fermées-alternatives qui offrent le choix entre deux éventualités de réponse :

« oui » ou « non ». L'ensemble des questions se présente comme suit :

- Question N°1 :

Avez-vous déjà reçu une formation en évaluation des apprentissages (lors de vos études, stages de formation, journées de formation...)?

Oui

Non

- Question N°2 :

Si oui, êtes-vous satisfait de cette formation ?

Oui

Non

- Question N°3

Cette formation vous a permis d'identifier les différents types d'évaluation des apprentissages ?

Oui

Non

- Question N°4

Cette formation vous a permis de reconnaître les démarches d'une évaluation formative ?

Oui

Non

- Question N°5

Cette formation vous a permis de reconnaître et de maîtriser l'utilisation des instruments de l'évaluation formative ? (Grilles d'évaluation, d'autoévaluation...)

Oui

Non

- Question N°6

Cette formation vous a permis d'élaborer sans difficulté un contrôle, un test formatif ?

Oui Non

- Question N° 7

Cette formation vous a permis tirer profit d'un test ou un contrôle formatif ?

Oui Non

- Question N° 8

Cette formation vous a permis de mettre en place des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite ?

Oui Non

- Question N° 9

Cette formation vous a permis d'analyser les erreurs des apprenants et de mettre en place un dispositif de remédiation ?

Oui Non

3.6.2 Section N°2

La deuxième série, intitulée « *La pratique de l'évaluation en classe de FLE* », est composée de 14 questions qui visent à reconnaître et décrire la pratique de l'évaluation en classe de FLE au cycle primaire. Dans cette section nous faisons appel aux questions fermées-préformées à choix forcé et à choix libre avec une possibilité pour les participants d'étayer ou de justifier leurs réponses. Les questions se présentent comme suit :

- Questions N°1

A quels moments évaluez-vous vos apprenants ?

Avant l'apprentissage Au cours de l'apprentissage Après l'apprentissage

- Questions N°2

Au cours de l'année, faites-vous d'autres évaluations à part les compositions et les devoirs surveillés ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Décrivez succinctement ce que vous faites : ...

- Questions N°3

Comment évaluez-vous vos apprenants ?

- En donnant des notes
- En donnant des notes et des appréciations.....
- Avec des grilles d'évaluation.....

D'autres propositions : ...

- Questions N°4

Fixez-vous des objectifs d'apprentissage précis avant de commencer un cours, une session ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Questions N°5

Choisissez-vous les tâches d'évaluation en fonction des objectifs que vous fixez?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Si oui dites pourquoi ? ...

- Questions N°6

Communiquez-vous les objectifs d'apprentissage à vos apprenants avant d'entamer un cours, une session ... ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Si oui dites pourquoi ? ...

- Questions N°7

A la fin de votre cours, vérifiez-vous le degré d'atteinte de vos objectifs ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Questions N°8

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

Toujours Souvent De temps en temps Jamais - Questions N°9

Si oui ;

a. vous les préparez seul..... b.
vous les trouvez sur le web..... c.
vous les trouvez dans des livres ou des méthodes de FLE..... D'autres propositions ...

- Questions N°10

Les manuels scolaires de français proposent-ils des grilles d'évaluation ?

Oui Non Je ne sais pas

- Questions N°11

Incitez-vous vos apprenants à s'auto-évaluer ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Questions N°12

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

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Questions N°13

Avez-vous l'habitude d'organiser des activités de remédiation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Questions N°14

Avez-vous l'habitude d'organiser des petits groupes en séances de remédiation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Si oui, sur quelle bases combinez-vous les petits groupes ?

3.6.3 Section N° 3

La troisième série, quant à elle, a pour but d'identifier les représentations que les enseignants du CP ont de l'évaluation des apprentissages. Elle est composée de trois questions libres. Ces questions nous permettent d'obtenir des informations plus qualitatives, plus spontanées, et plus détaillées que les questions fermées. Les questions se présentent comme suit :

- Consigne N°01

En deux (02) minutes, essayez de donner spontanément un maximum de mots qui vous viennent à l'esprit en évoquant le mot « évaluation ».

- Consigne N°02

Essayez de mettre en ordre les mots suivants pour parler d'évaluation.

- *Décision, référent, comparaison entre ce qui est et ce qui doit être, jugement, référé, analyse de l'écart.*

- Consigne N°03

A votre avis, quel est le but de la pratique de l'évaluation des apprentissages ?

3.6.4 Section N°4

La quatrième série se veut une fiche signalétique décrivant les caractéristiques de notre public ciblé. Cette dernière série de questions ne se rapporte pas directement à notre thème mais peut nous être utile lors de l'analyse et l'interprétation des résultats. En effet, nous sommes conscient que la longueur de notre questionnaire peut engendrer des effets d'ennui, de fatigue ou de déconcentration. De ce fait, nous avons décidé de placer la fiche signalétique à la fin du questionnaire car ce sont les questions pour lesquelles les participants ont le moins besoin d'être concentrés.

3.7 Passation et récupération du questionnaire

La passation du questionnaire a eu lieu à l'école Mohamed Elghassiri d'Azzaba à la fin du mois de décembre pendant une journée pédagogique. Avant la distribution de notre outil de recherche, nous nous sommes présenté à notre public, nous avons essayé d'expliquer notre objet de recherche, de sensibiliser les enseignants à l'importance de notre sujet et de les rassurer sur l'anonymat de l'opération. Ceci fait, le questionnaire a été distribué tôt dans la

matinée et repris à la fin de la journée afin de leur laisser suffisamment de temps pour y répondre. Il est à noter que les enseignants ont pris au sérieux l'importance de notre travail et ont essayé de répondre efficacement à nos questions. Cependant, nous avons remarqué une difficulté majeure chez quelques-uns parmi eux lorsqu'il s'agissait de répondre aux questions ouvertes, nous reviendrons sur ce point en détail lors de l'analyse et l'interprétation des résultats.

Chapitre 4 - Analyse et interprétation des données

Dans le présent chapitre, nous allons essayer de présenter, d'analyser, de comprendre et d'interpréter les résultats obtenus lors de notre enquête. Ces résultats se rapportent, rappelons-le, à la formation des enseignants, leurs pratiques et leurs représentations vis-à-vis de l'évaluation des apprentissages. Les résultats obtenus s'articulent autour de quatre sections.

4.1 Section 1: Fiche signalétique

4.1.1 Sexe

| | Nombre d'enseignants | Fréquences en pourcentage (%) |
|--------|----------------------|-------------------------------|
| Hommes | 15 | 19 |
| Femmes | 64 | 81 |
| Total | 82 | 100 |

Tableau 16 - Classification des enseignants selon le sexe

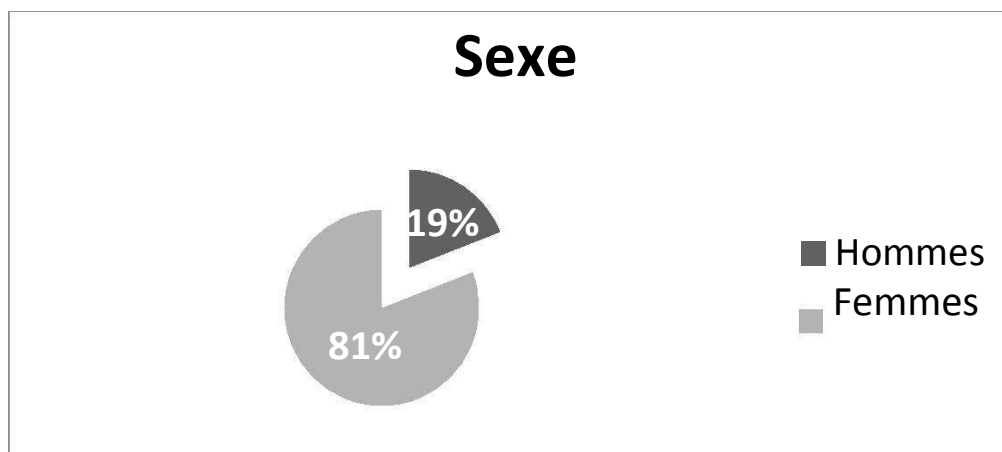


Figure 1 - Classification des enseignants selon le sexe

A travers le tableau et le graphique ci-dessus, nous remarquons que notre public est constitué principalement de femmes qui sont au nombre de 64 sur 82 et qui représentent un pourcentage de 81% de notre échantillon.

4.1.2 Age

| Tranches d'âge | Nombre d'enseignant | Fréquences en pourcentage |
|----------------|---------------------|---------------------------|
| De 20 à 30 ans | 20 | 25 |
| De 30 à 40 ans | 34 | 43 |
| De 40 à 50 ans | 23 | 29 |
| 50 ans et plus | 2 | 3 |
| Total | 82 | 100 |

Tableau 17 - Classification des enseignants selon l'âge

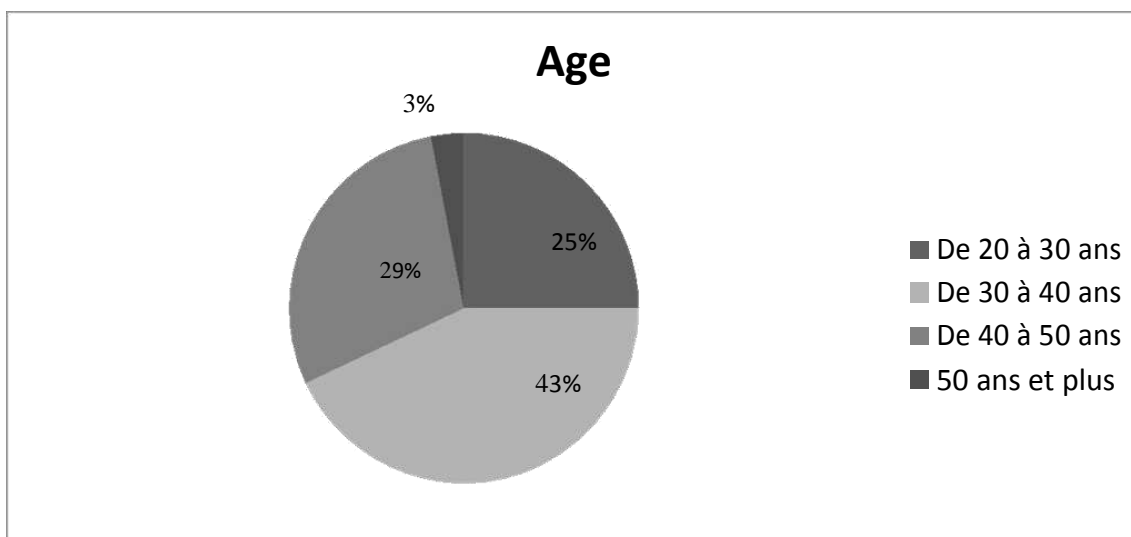


Figure 2 - Classification des enseignants selon l'âge

D'après les représentations ci-dessus, nous constatons que 25% des enseignants sont âgés de 20 à 30 ans, la majorité de la population étudiée (34 enseignants), qui représente 43% du total des enseignants, est âgée de 30 à 40 ans. 23 enseignants, soit un taux de 29% ont un âge qui varie entre 40 et 50 ans. Enfin, les deux enseignants qui restent occupent une place de 3% avec un âge supérieur à 50 ans.

4.1.3Expérience professionnelle

| | Nombre des enseignants | Fréquences en pourcentage |
|--------------------|------------------------|---------------------------|
| Moins de 10 ans | 32 | 41 |
| Entre 10 et 20 ans | 31 | 39 |
| Entre 20 et 30 ans | 14 | 18 |
| Plus de 30 ans | 1 | 1 |
| Total | 78 | 100 |

Tableau 18 - Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle

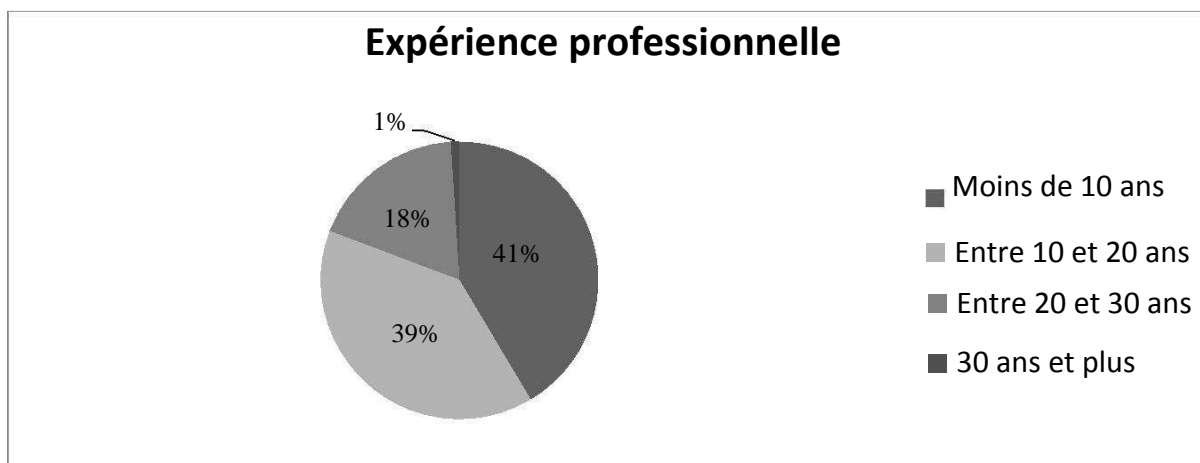


Figure 3- Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle

A travers le tableau ci-dessus, nous constatons que sur un total de 82 enseignants, 32 ont moins de 10 ans dans l'enseignement de FLE, soit un taux de 41%. 31 enseignants, soit 39%, ont une expérience professionnelle qui varie entre 10 et 20 ans. 14 enseignants, soit un taux de 18% ont affirmé avoir une expérience de 20 à 30 ans. Seulement un enseignant (représentant un taux de 1%) a une expérience supérieure à 30 ans. Nous notons que 4 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

4.1.4 Conclusion

Cette première section représentée sous forme de fiche signalétique, nous permet d'avoir une idée générale des caractéristiques de la population étudiée. Nous constatons donc que la majorité des enseignants questionnés sont de sexe féminin, qu'ils sont âgés entre 30 et 40 ans et qu'ils disposent de moins de 20 ans d'expérience professionnelle en enseignement du français langue étrangère. Les informations recueillies dans cette fiche nous permettront de mieux analyser les différentes réponses des enseignants questionnés.

4.2 Section 2 : La formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation

Dans la nouvelle approche centrée sur les compétences, le rôle de l'enseignant n'est plus d'inculquer les apprentissages (l'apprenant n'est plus un vase à remplir), mais surtout de guider les apprenants en adoptant des stratégies d'enseignement-apprentissage motivantes, variées, et favorisant notamment l'autonomie de l'apprentissage. Cette efficacité ne peut être que le fruit d'une formation solide qui permet à l'enseignant d'utiliser à bon escient les instruments de l'enseignement-apprentissage, le cas échéant l'évaluation des apprentissages.

Dans la présente section, nous posons une série de questions sur la formation des enseignants de français en évaluation des apprentissages. Les questions choisies se focalisent principalement sur les points suivants :

- La formation des enseignants dans le cadre de l'évaluation des apprentissages;
- Le degré de satisfaction des enseignants de cette formation;
- La formation et l'identification des types de l'évaluation;
- La formation, l'identification et la maîtrise des instruments de l'évaluation formative;
- La formation et la capacité de tirer profit des données de l'évaluation formative;
- La formation et la capacité d'établir des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite;
- La formation et la capacité d'analyser les erreurs et de mettre en place un dispositif correcteur.

4.2.1 La formation des enseignants

La figure 4 montre qu'une grande partie de notre public affirme avoir été formée en évaluation des apprentissages. En effet, 60 enseignants, soit un taux de 73% répondent par « oui », alors que seulement 22 enseignants soit un taux de 27% affirment qu'ils n'ont pas été formés en évaluation des apprentissages.

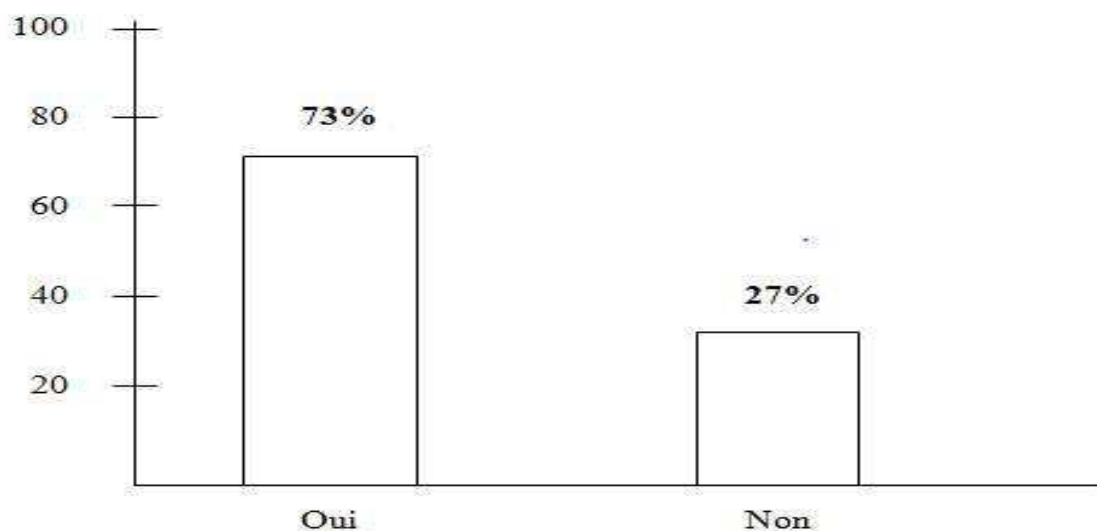


Figure 4 - Taux des enseignants ayant reçu une formation en évaluation des apprentissages

D'emblée, l'évaluation occupe une place de choix dans le processus d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi la majorité des enseignants ont été initiés à cette pratique. Cependant, le croisement de ces résultats avec ceux de la fiche signalétique nous révèle que parmi les 22 enseignants qui ont répondu par « non », 20 enseignants ont moins de 10 ans d'expérience.

Ces résultats montrent que depuis l'application de la réforme éducative en 2003, les enseignants n'ont pas eu de formations proprement consacrées à l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, nous pouvons déduire que les formations consacrées à cette pratique, suivies par les enseignants qui ont répondu par « oui », étaient organisées dans le cadre d'autres méthodologies qui se distinguent radicalement de l'approche par compétences. Aucun recyclage n'a été planifié depuis.

4.2.2 La satisfaction des enseignants de la formation

La figure 5 montre que la majorité des enseignants qui ont répondu par « oui » à la question précédente ne sont pas satisfaits de la formation qu'ils ont suivie. En effet, 36 enseignants soit un taux de 60% répondent par « non » alors que seulement 24 enseignants, soit un taux de 40% répondent par oui.

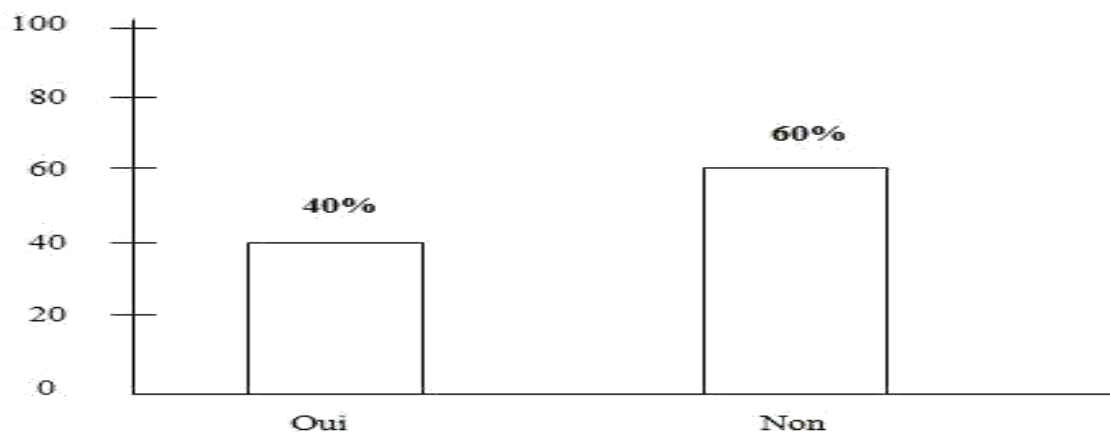


Figure 5 - Taux de satisfaction des enseignants formés en évaluation.

4.2.3 La formation des enseignants et reconnaissance des différents types d'évaluation

La figure 6 montre que 43 enseignants, soit un taux de 71,66% affirment que la formation qu'ils ont reçue leur a permis de reconnaître les types d'évaluation qu'on pratique dans une approche centrée sur les compétences. Cependant, nous signalons que 17 enseignants soit un taux de 28,33% affirment le contraire.

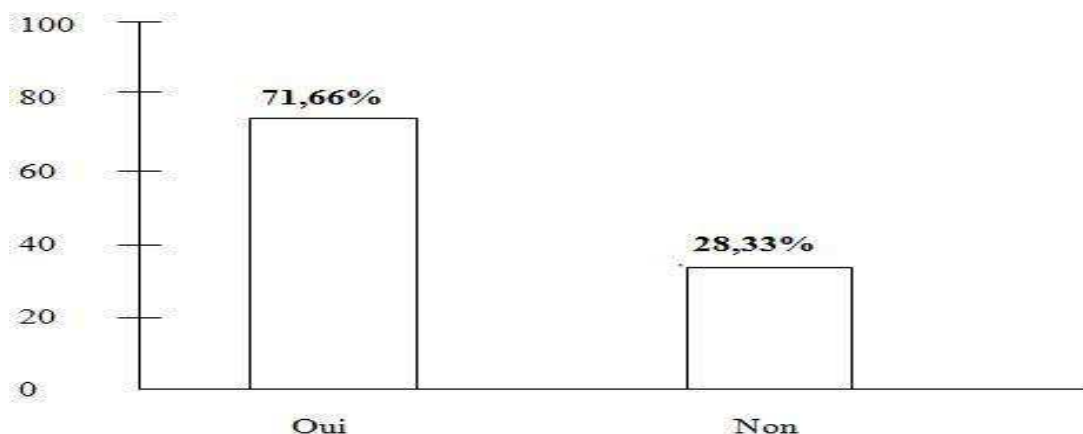


Figure 6- Taux d'enseignants affirmant que la formation reçue leur a permis de reconnaître les types d'évaluation

L'approche par compétences met en place trois types d'évaluation qui encadrent le processus enseignement-apprentissage, à savoir : l'évaluation prédictive, formative et sommative. On ne peut atteindre un enseignement-apprentissage efficace et performant si l'enseignant ne distingue pas ces différents types d'évaluation.

4.2.4 La formation des enseignants et la reconnaissance des démarches d'une évaluation formative :

L'approche par compétences que le système algérien a adoptée recommande plus d'autonomie de la part de l'apprenant en insistant sur le principe « d'apprendre à apprendre ». Or, ce principe nécessite l'adoption d'une évaluation formatrice que l'enseignant doit connaître et dont il devrait maîtriser nécessairement la démarche.

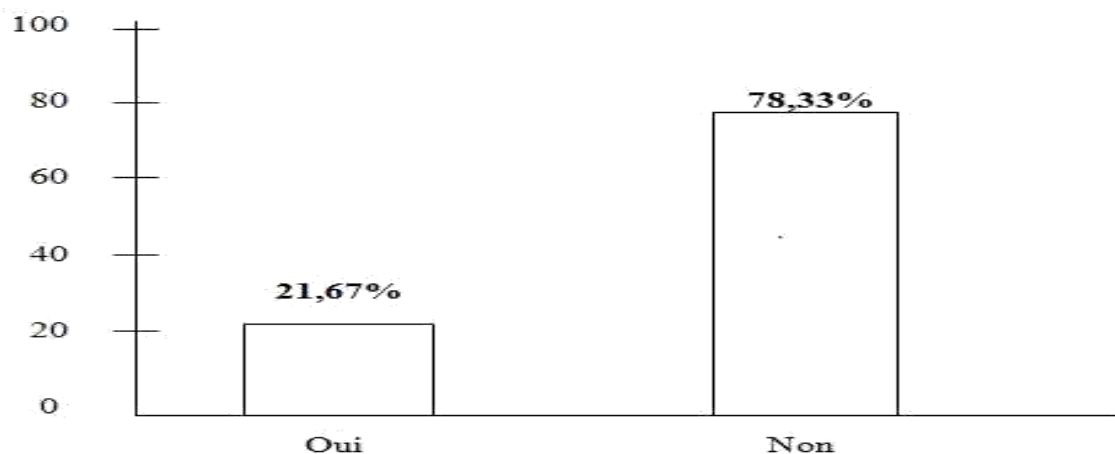


Figure 7 - Taux d'enseignants reconnaissant les démarches d'une évaluation formative

La figure 7 montre que 47 enseignants soit un taux de 78,33% affirment qu'ils ne reconnaissent pas les démarches d'une évaluation formative qui, par conséquent, sera mal envisagée. A ce niveau, une question centrale s'impose : comment peut-on demander à un enseignant d'appliquer quelque chose qu'il ne maîtrise pas ?

4.2.5 La formation des enseignants, la connaissance et la maîtrise des instruments de l'évaluation formative :

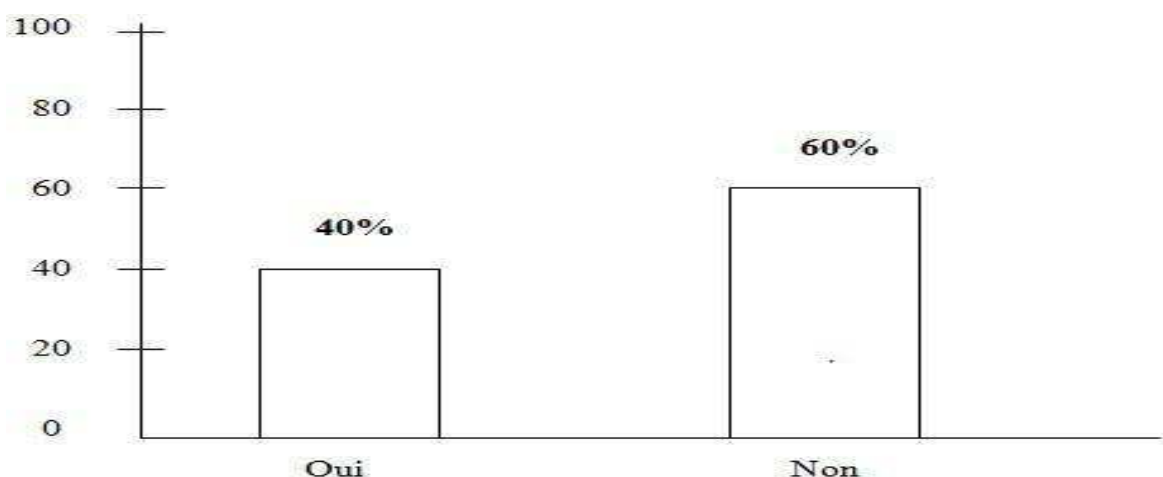


Figure 8 - Taux d'enseignants mettant en œuvre les instruments de l'évaluation formative.

La pratique de l'évaluation formative se résume en deux principes majeurs : « (...) une collaboration entre élèves et l'enseignant qui permet à celui-ci de juger de la situation de chacun face aux apprentissages ciblés, de même qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages » (Morissette, 2010 : 4). Pour être efficace, l'enseignant doit varier les instruments de cette évaluation et les adapter en fonction de ses objectifs. Les tests standardisés, les devoirs, les exposés, le portfolio, les observations en situation, le questionnement oral, les discussions en groupes, les projets et les tâches complexes, la rétroaction par les pairs, l'auto-évaluation... sont des instruments que l'enseignant doit savoir manier afin d'amener ses apprenant à mieux progresser. Cependant, la figure 8 montre que 36

enseignants, soit un taux de 60% affirment que la formation qu'ils ont reçue ne leur permet pas de reconnaître et de maîtriser l'utilisation des différents instruments de l'évaluation formative.

4.2.6 La formation des enseignants et l'élaboration d'un test formatif

La mise en place d'un test formatif permet à l'enseignant et à l'apprenant de cerner les points de force et de faiblesse et de planifier une éventuelle régulation.

La figure 9 montre que 40 enseignants, soit un taux de 66,67% affirment qu'ils n'ont pas été formés à concevoir des tests formatifs.

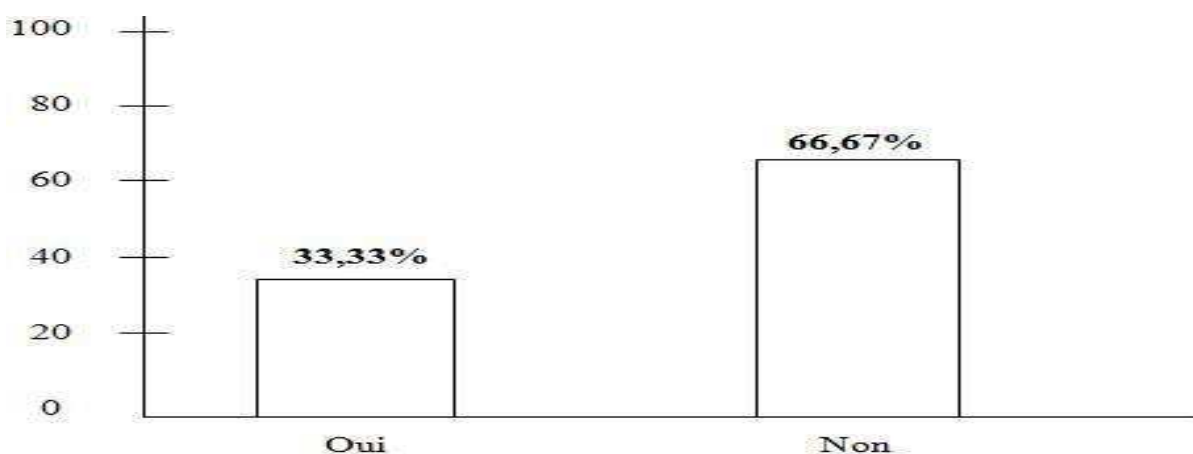


Figure 9 - Taux d'enseignants ayant reçu une formation leur permettant d'élaborer des tests formatifs

4.2.7 La formation des enseignants et la capacité de tirer profit du test formatif

La tâche de l'enseignant ne se limite pas à l'élaboration de tests formatifs (ou d'autres outils d'évaluation), au contraire, ce qui suit est beaucoup plus important, il s'agit de savoir tirer profit de cette pratique. Toutefois la figure 10 montre que 35 enseignants, soit un taux de 58,33% affirment leur incapacité de tirer profit d'un test formatif.

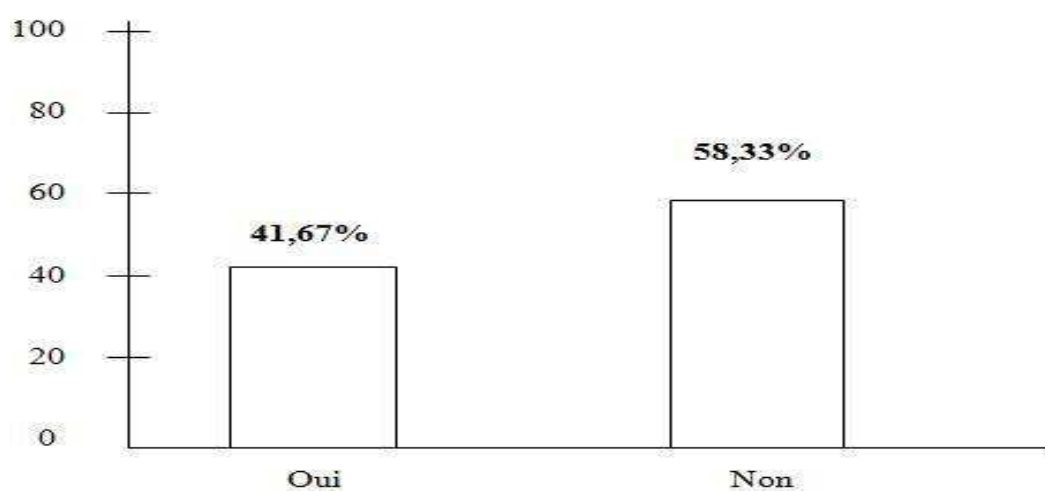


Figure 10 - Taux d'enseignants affirmant leur capacité de tirer profit d'un test formatif

L'approche par compétences insiste sur le fait qu'une analyse des produits de l'apprenant se veut indispensable afin de vérifier l'atteinte des objectifs, de souligner ce qui pose problème,

de déterminer précisément la cause de ces lacunes afin d'adapter le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant ne peut mettre en œuvre un tel dispositif s'il n'est pas formé dans ce sens.

4.2.8 La formation des enseignants et la mise en place des critères d'évaluation :

La mise en place d'une pratique évaluative exige fondamentalement de déterminer avec précision les objectifs de l'apprentissage, les critères de l'évaluation et les indicateurs de réussite correspondants

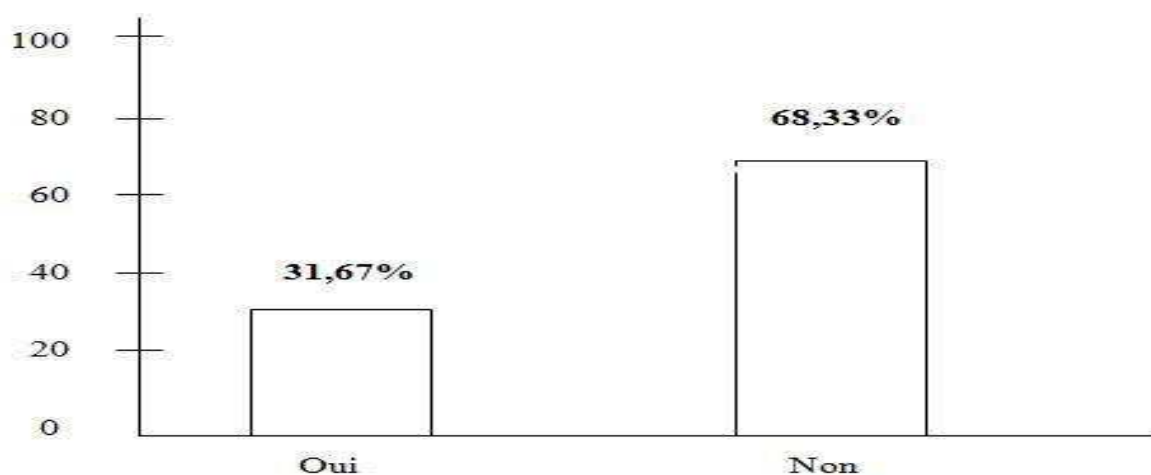


Figure 11- Taux d'enseignants affirmant avoir reçu une formation leur permettant de mettre en place des critères d'évaluation

La figure 11 montre que 41 enseignants, soit un taux de 68,33%, affirment qu'ils n'ont pas été formés pour mettre en place des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite. Cet état de fait entraîne trois défaillances majeures :

- L'enseignant est amené à faire appel à des pratiques évaluatives fondées sur l'impression, entièrement subjectives sans aucune référence à des critères particuliers.
- L'apprenant, quant à lui, n'aura aucun repère pour l'aider à se situer par rapport à ce qu'on attend de lui.
- « les régulations de parcours seront difficiles pour l'enseignant comme pour l'élève. Ce sont les critères qui fixent le choix d'une stratégie, pas l'inverse » (Bonniol & Vial 2009 : 284).

4.2.9 L'analyse de l'erreur et la mise en œuvre d'un dispositif correcteur

L'approche par compétences ne se limite pas à l'évaluation fréquente des apprenants et la vérification du degré d'atteinte des objectifs (mesure). Cette approche incite vivement les enseignants à cerner les erreurs et les lacunes de l'apprenant pour mettre en œuvre un dispositif de remédiation visant la régulation et l'amélioration des performances de l'apprenant.

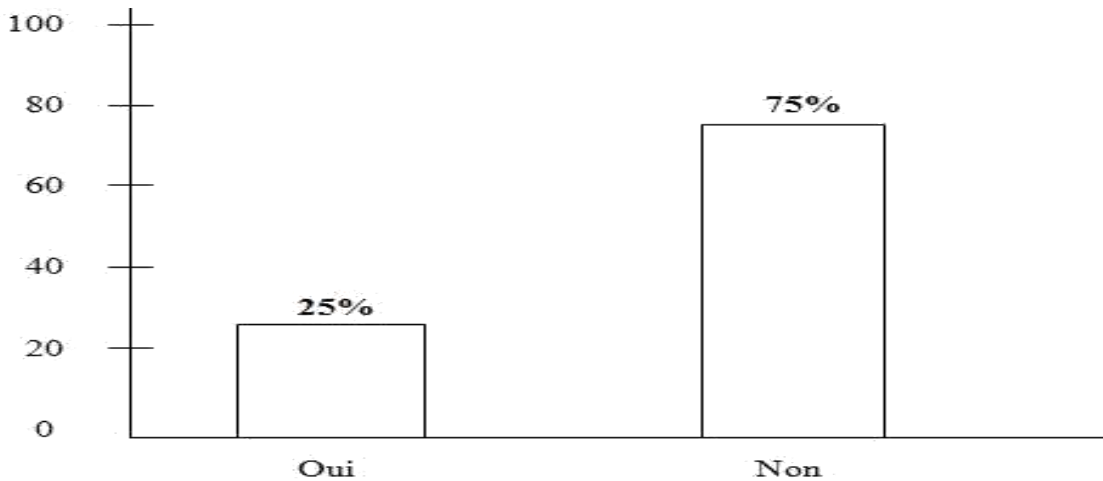


Figure 12 - Taux d'enseignants formés à mettre en place un dispositif de remédiation

Cependant, la figure 12 montre que 45 enseignants, soit un taux de 75% ne sont pas formés à analyser les erreurs des apprenants, et de ce fait, sont incapables de mettre en œuvre un dispositif de remédiation. Seulement 15 enseignants, soit un taux de 25% affirment que la formation qu'ils ont reçue leur permet de mettre en place une régulation.

4.2.10 Conclusion

Les résultats de cette deuxième section de notre questionnaire montrent que les enseignants de français au cycle primaire n'ont pas été suffisamment formés en évaluation des apprentissages, de façon générale, et particulièrement en évaluation formative qui constitue un axe principal de l'approche par compétences. Ces résultats répondent à notre première hypothèse à savoir : Les enseignants de français ne sont pas assez formés en matière de l'évaluation des apprentissages. L'intérêt porté à cette dernière (en particulier l'évaluation formative) et la volonté d'apporter une harmonisation entre les stratégies d'enseignement-apprentissage et celles de l'évaluation ne passe pas seulement par les textes et les arrêtés ministériels, mais surtout par la mise en place d'un programme de formation ayant pour but d'armer les enseignants et leur permettant d'utiliser à bon escient l'évaluation des apprentissages.

4.3 Section 3 : La pratique de l'évaluation des apprentissages au CP

La nouvelle réforme éducative en Algérie, nous l'avons vu, insiste sur le principe de l'autonomie de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant n'est plus d'inculquer des connaissances mais de guider, animer, réguler, adapter, réorienter... le processus d'enseignement-apprentissage. La troisième partie de ce questionnaire tente d'éclairer sur les pratiques de l'évaluation en classe de FLE au cycle primaire. La question est de savoir si cette pratique

répond vraiment aux attentes de la nouvelle réforme. Ainsi, nous allons aborder principalement les points suivants :

- Les moments de l'évaluation des apprentissages ;
- L'évaluation continue et périodique ;
- La relation entre évaluation, notes, appréciations et grilles ;
- La relation entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage ;
- L'auto-évaluation;
- L'évaluation et la remédiation des apprentissages;
- La dynamique de groupe en classe de FLE.

4.3.1 Les moments de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation est omniprésente, elle ne peut être séparée du processus d'enseignement apprentissage. Elle intervient au début de l'apprentissage afin de déterminer les pré-requis des apprenants et de diagnostiquer ses points de force et de faiblesse permettant un dépistage des apprenants en difficulté. Cette pratique intervient aussi pendant l'apprentissage au terme de chaque tâche ou micro-tâche, afin d'informer aussi bien l'apprenant que l'enseignant sur le degré de maîtrise atteint et de repérer ce qui n'est pas maîtrisé pour le réguler. Finalement, l'évaluation intervient à la fin de l'apprentissage afin de dresser un bilan complet du degré d'atteinte des objectifs. Ces trois moments sont indispensables afin d'assurer un enseignement-apprentissage efficace et de qualité. Cependant, les résultats obtenus tels qu'ils sont présentés dans la figure 13 montrent que les enseignants ont tendance à faire appel à l'évaluation sommative ignorant pour la plupart les autres types d'évaluation.

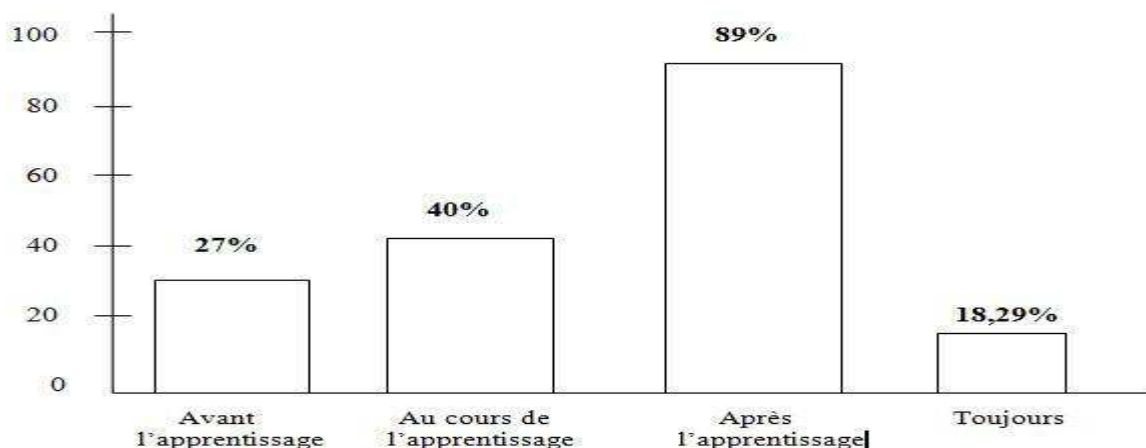


Figure – 13 Les moments d'évaluation

La figure 13 montre que seulement 22 enseignants, soit un taux de 27% évaluent leurs apprenants au début de l'apprentissage. 33 enseignants soit un taux de 40% le font au cours de l'apprentissage et 73 enseignants soit un taux de 89% le font après l'apprentissage. Il est à

noter également que seulement 15 enseignants 18,29% affirment évaluer leurs apprenants avant, au cours, et après l'apprentissage.

Nous notons que les questionnés pouvaient cocher plusieurs cases, de ce fait les pourcentages sont supérieurs à 100%.

4.3.2 L'évaluation continue et périodique

La figure 14 montre qu'au cours de l'année, 25 enseignants, soit un taux de 30% font toujours appel à d'autres évaluations parallèlement aux devoirs surveillés et aux compositions. 23 enseignants, soit un taux de 28% le font souvent. 31 enseignants, soit un taux de 38% le font de temps en temps et seulement 3 enseignants, soit un taux de 4% ne le font jamais.

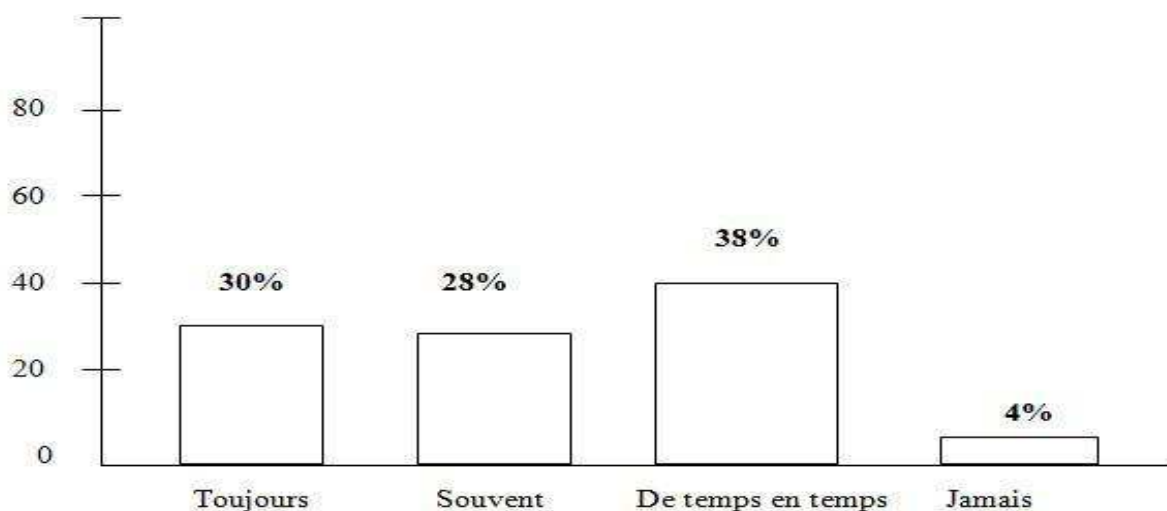


Figure 14- Taux d'enseignants mettant en œuvre une évaluation continue

La majorité des enseignants semblent être conscients de l'importance d'une évaluation continue permettant de juger de la progression réalisée en direction des objectifs fixés au départ. Toutefois, l'analyse des descriptions faites par les enseignants sur leurs propres pratiques montre que l'évaluation s'inscrit toujours dans une dimension sommative. Tout d'abord, 37 enseignants soit un taux de 45% n'ont pas répondu à la consigne « *Décrivez succinctement ce que vous faites* ». Ensuite sur l'ensemble des 58 réponses collectées, 23 réponses soit un taux de 28,04% montrent que les enseignants évaluent leurs apprenants à la fin de chaque séquence d'apprentissage, sachant qu'une séquence dure entre 15 et 21 jours. 17 réponses, soit un taux de 20,82% montrent que les enseignants évaluent les apprenants à la fin de chaque projet, sachant qu'un projet englobe trois séquences. 7 réponses, soit un taux de 2,53% montrent que les enseignants évaluent leurs apprenants uniquement au début de chaque cours. Seulement 11 réponses, soit un taux de 13,41% montrent que les enseignants évaluent leurs apprenants à la fin de chaque activité ou micro-tâche.

4.3.3 La relation entre évaluation, notes, appréciations et grilles

La figure 15 montre que 22 enseignants soit un taux de 28% évaluent leurs apprenants en leur attribuant seulement des notes. 52 enseignants, soit un taux de 65% le font en attribuant des notes et des appréciations. Seulement 9 enseignants soit un taux de 11% le font avec des grilles d'évaluation. 3 enseignants soit un taux de 4% n'ont pas répondu à la question. Notons que plusieurs réponses ont été prises en considération, de ce fait les pourcentages sont supérieurs à 100%.

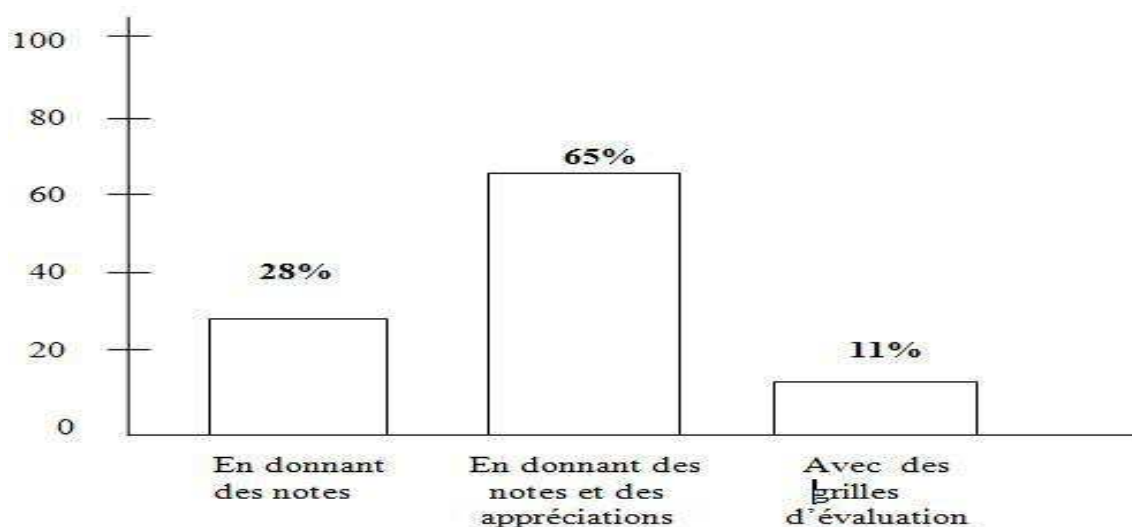


Figure 15- L'évaluation entre note, appréciation et grilles d'évaluation.

Les pourcentages relatifs au choix de la note et de l'appréciation sont assez élevés et montrent que la majorité des enseignants se basent principalement sur cette stratégie pour évaluer leurs apprenants. Le recours à la note et aux appréciations (bien, assez bien, passable...) a pour objet de refléter les performances (indicateurs de compétence) de l'apprenant. Le recours aux grilles critériées est rare et témoigne, encore une fois, de la dimension sommative-certificative des pratiques évaluatives des enseignants. Cette pratique n'est guère au service de l'apprentissage. Hadji (1992 : 112) note que « les enseignants ne peuvent que constater la relative pauvreté informative de la note. Non seulement, on ne sait pas très bien, la plupart du temps, quelle performance elle apprécie ; mais encore elle n'est pas l'instrument adéquat pour accompagner la progression des élèves ».

4.3.4 Les objectifs d'apprentissage

Concernant la question 16 relative aux objectifs des apprentissages, seulement deux enseignants n'ont pas répondu à la question. La figure 16 relative à cette question montre que sur 80 réponses, 56 enseignants sur 80, soit un taux de 70%, affirment fixer des objectifs opérationnels avant d'entamer un cours, une session d'apprentissage, 13 enseignants soit un

taux de 16% le font souvent, 7 enseignants soit un taux de 9% le font de temps en temps, et seulement 4 enseignants soit un taux de 5% ne le font jamais.

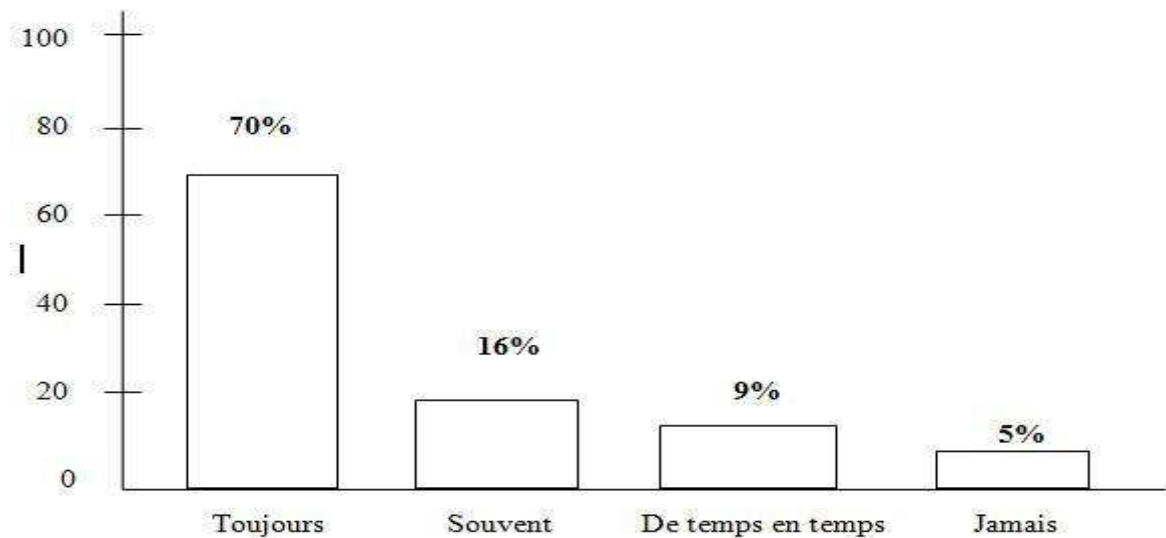


Figure 16- L'évaluation et la fixation des objectifs d'apprentissage.

Ces résultats montrent la conscience des enseignants par rapport à l'importance de la fixation des objectifs. La détermination de ces derniers permet à l'enseignant de mieux communiquer avec l'apprenant et de mieux choisir les activités d'apprentissage. Elle facilite également le choix du matériel pédagogique et enfin précise les critères de l'évaluation.

4.3.5 La relation entre l'évaluation et les objectifs d'apprentissage

Comme nous venons de le préciser ci-dessus, l'évaluation a une relation étroite avec les objectifs. En effet, la figure 17 montre que sur 80 réponses, 43 enseignants, soit un taux de 54% affirment choisir toujours les tâches de l'évaluation en tenant compte des objectifs fixés au départ. 25 enseignants, soit un taux de 31% le font souvent. 8 enseignants, soit un taux de 10% le font de temps en temps et seulement 4 enseignants, soit un taux de 5% ne le font jamais.

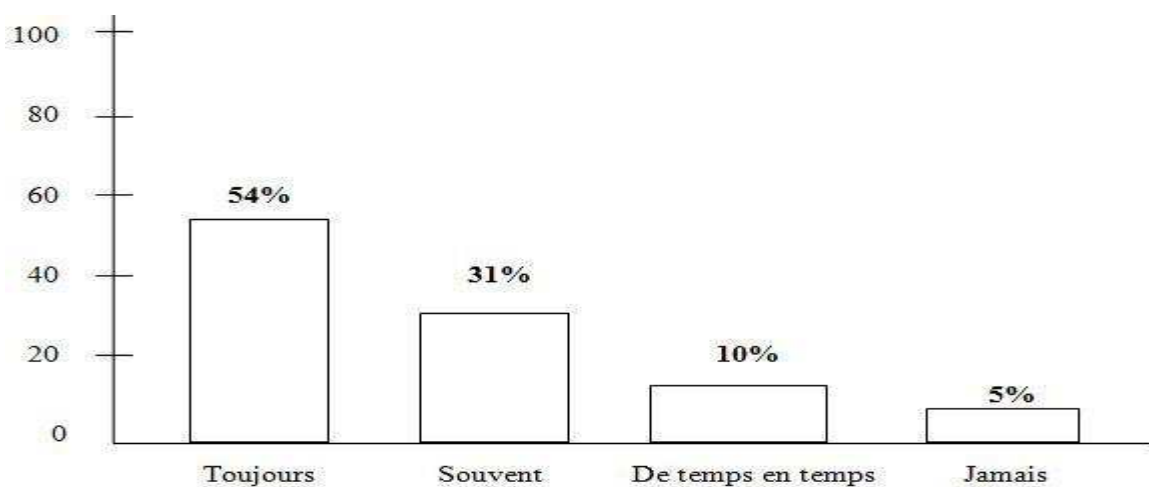


Figure 17- Choix des tâches en fonction des objectifs.

En justifiant leurs réponses, la majorité des enseignants ont répondu « pour vérifier l'atteinte des objectifs ». En effet, l'évaluation doit chercher à vérifier le degré d'atteinte des objectifs et la détermination du seuil de la réussite en ciblant soigneusement un objectif précis.

L'évaluation permet à l'enseignant, comme à l'apprenant d'avoir des informations pertinentes sur le déroulement des apprentissages.

4.3.6 La communication des objectifs

Clairement formulés, les objectifs pédagogiques, contenant les critères même de l'évaluation, doivent être en principe communiqués à l'apprenant de façon simple et précise.

La figure 18 montre que sur 79 réponses collectées (3 enseignants n'ayant pas répondu), seulement 8 enseignants, soit un taux de 10% affirment communiquer toujours les objectifs aux apprenants. 5 enseignants, soit un taux de 6% le font souvent. 16 enseignants soit un taux de 21% le font de temps à autre et la majorité écrasante constituée de 50 enseignants, soit un taux de 63% ne le font jamais.

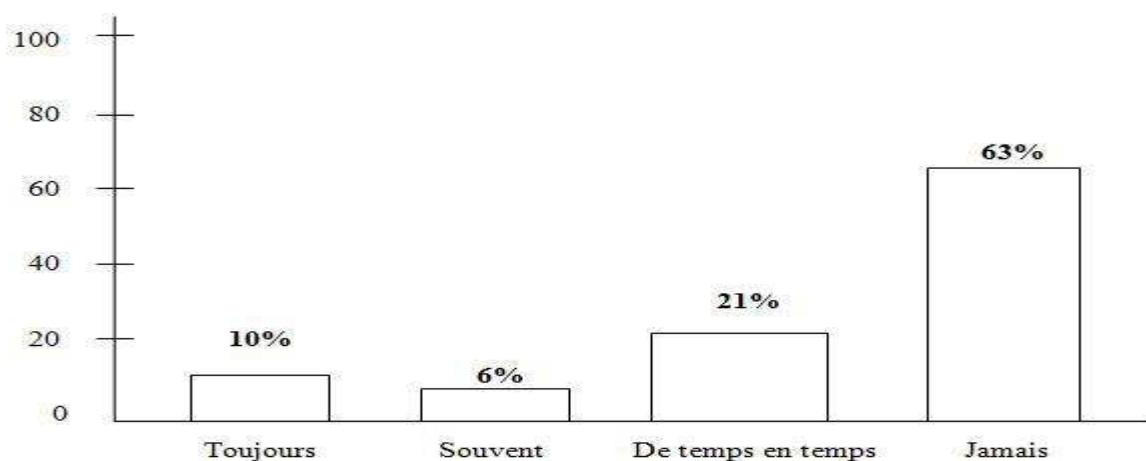


Figure 18- La communication et l'explicitation des objectifs d'apprentissage aux apprenants

Les résultats obtenus nous renseignent sur le manque de communication entre les principaux acteurs de l'action pédagogique (l'enseignant et l'apprenant). Par conséquent, l'apprenant n'aura pas en tête les objectifs qu'il doit atteindre. Cela ne favorise guère l'autonomie car l'absence des critères d'évaluation liés aux objectifs ne permet pas à l'apprenant de se remettre en question, de prendre conscience de ses erreurs et de les corriger.

4.3.7 La vérification de l'atteinte des objectifs

L'objet de l'évaluation est de chercher à mesurer le degré d'atteinte des objectifs qui déterminent justement le degré de la réussite en vue de prendre une décision.

La figure 19 montre que sur 79 réponses (3 enseignants n'ont pas répondu à la question), 34 enseignants, soit un taux de 43% vérifient le degré d'atteinte des objectifs à la fin de chaque cours. 21 enseignants, soit un taux de 27% le font souvent. 16 enseignants, soit un taux de

20% le font de temps en temps et seulement 8 enseignants, soit un taux de 10% ne le font jamais.

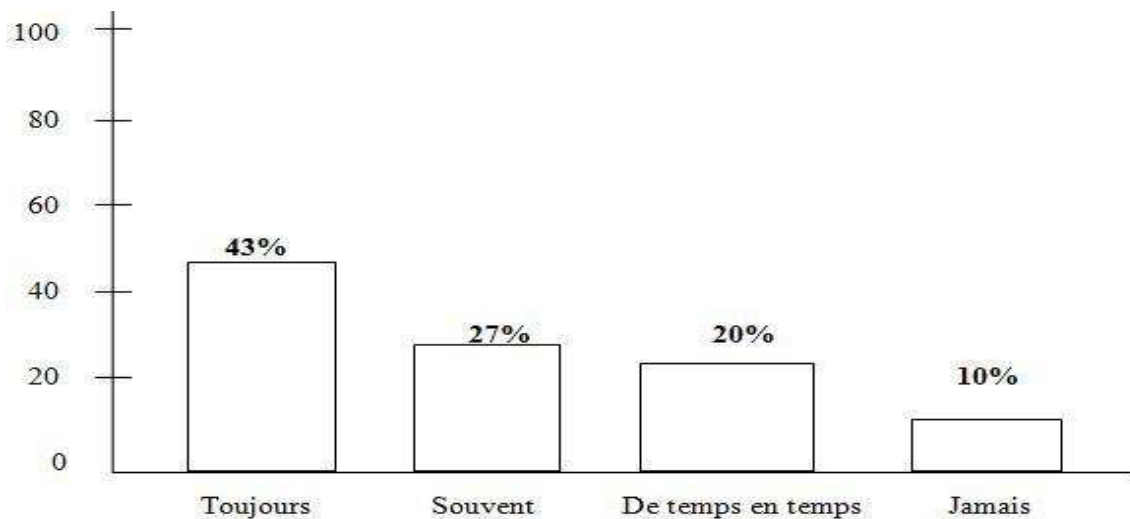


Figure 19- La vérification du degré d'atteinte des objectifs fixés au départ

En effet, la nouvelle réforme souligne que l'objet de l'évaluation consiste à examiner et à apprécier dans quelle mesure les objectifs de l'enseignement-apprentissage sont atteints par les apprenants. Il ne s'agit plus de décrire et d'apprécier les résultats obtenus par les apprenants, il faut en plus savoir si les objectifs sont réalisés afin de prendre une décision.

4.3.8 La grille d'évaluation

L'approche par compétences incite l'enseignant à mettre en place des méthodes d'évaluation à la fois variées, innovatrices. La grille d'évaluation critériée en fait partie.

La figure 20 montre que seulement 2 enseignants, soit un taux de 3%, affirment utiliser toujours des grilles d'évaluation, 8 enseignants, soit un taux de 10%, l'utilisent souvent. 23 enseignants, soit un taux de 28% l'utilisent de temps en temps, et la majorité écrasante ne l'utilise jamais (59%).

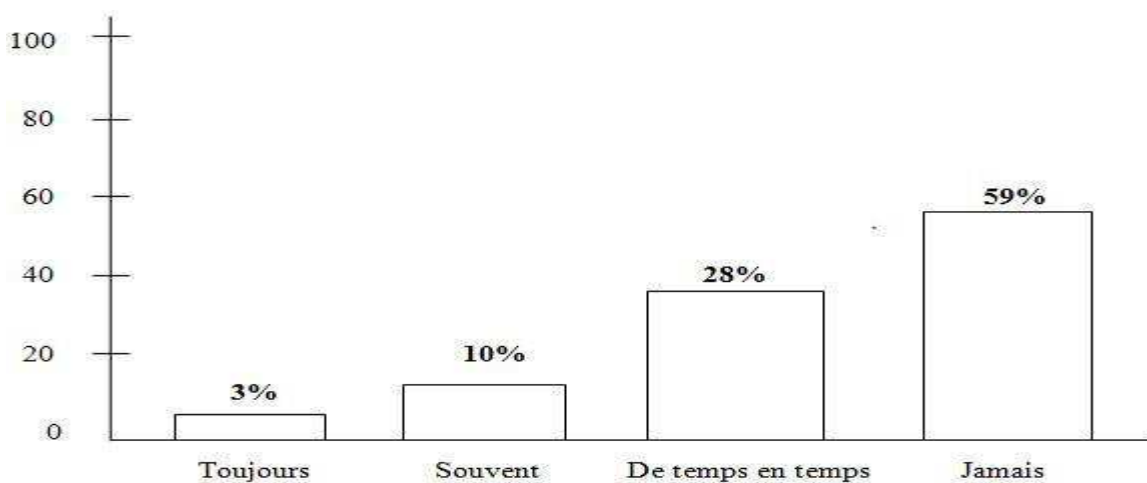


Figure 20- L'utilisation des grilles d'évaluation par les enseignants

Les résultats obtenus rejoignent et consolident ceux déjà vus dans le point « La relation entre évaluation, notes, appréciation et grilles » (voir page 62).

Nous avons vu tout au long de notre partie théorique que les nouvelles tendances insistent sur le fait que toute évaluation doit aboutir à une prise de décision.

Dans une perspective formative, les grilles critériées sont « des outils diagnostiques qui visent à catégoriser les erreurs, au niveau de chaque élève ou au niveau d'une classe, à rechercher la source de ses erreurs, en vue d'y remédier » (Roegiers, 2010 : 241).

Dans une perspective certificative, les grilles d'évaluation permettent à l'enseignant d'exercer un jugement méthodique en précisant les critères d'évaluation et les indicateurs de réussite ce qui réduit la subjectivité et permet une évaluation « consciente ».

Les résultats obtenus et l'analyse que nous venons d'avancer, nous amènent à revoir la question précédente : la vérification de l'atteinte des objectifs. Il nous semble qu'une vérification qui ne s'appuie pas sur des grilles critériées ne peut qu'être qualifiée d'intuitive et hasardeuse renvoyant à une conception traditionnelle où la note reflète le degré d'atteinte des objectifs.

4.3.9 Les sources des grilles d'évaluation

Les grilles d'évaluation sont des instruments orientés davantage au profit de l'apprentissage. L'enseignant doit être en mesure de concevoir ses propres grilles en fonction de ses critères et de ses objectifs fixés et négociés au départ avec ses apprenants. Sur les 41 réponses relatives aux sources des grilles d'évaluation, 20 réponses, soit un taux de 48,78%, montrent que les enseignants cherchent des grilles sur le Web, 15 réponses, soit un taux 36,58%, montrent que les enseignants les cherchent dans les livres scolaires et les méthodes de FLE, et seulement 6 enseignants, soit un taux de 14,63 %, conçoivent leurs propres grilles d'évaluation.

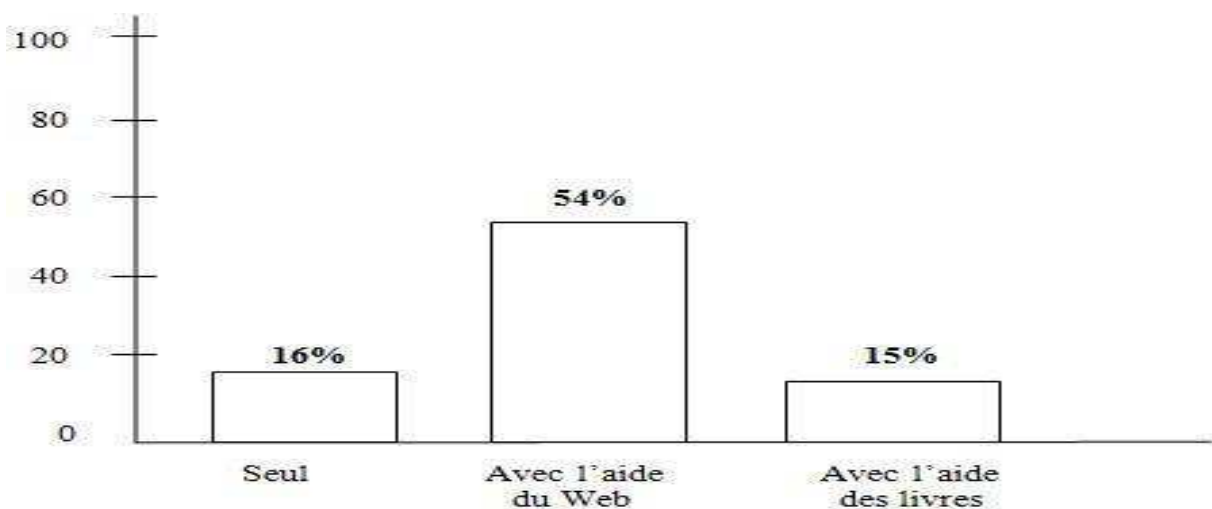


Figure 21- Elaboration des grilles d'évaluation

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse de départ où nous avons avancé que notre public n'est pas assez formé en matière d'évaluation des apprentissages. Cela explique également les difficultés des enseignants à concevoir leurs propres outils d'évaluation : tests formatifs (voir page 56) et grilles d'évaluation.

4.3.10 Les grilles d'évaluation dans les manuels scolaires

La figure 22 montre que sur une totalité de 82 réponses aucun enseignant n'a déclaré que les manuels de français au cycle primaire contiennent des grilles d'évaluation .

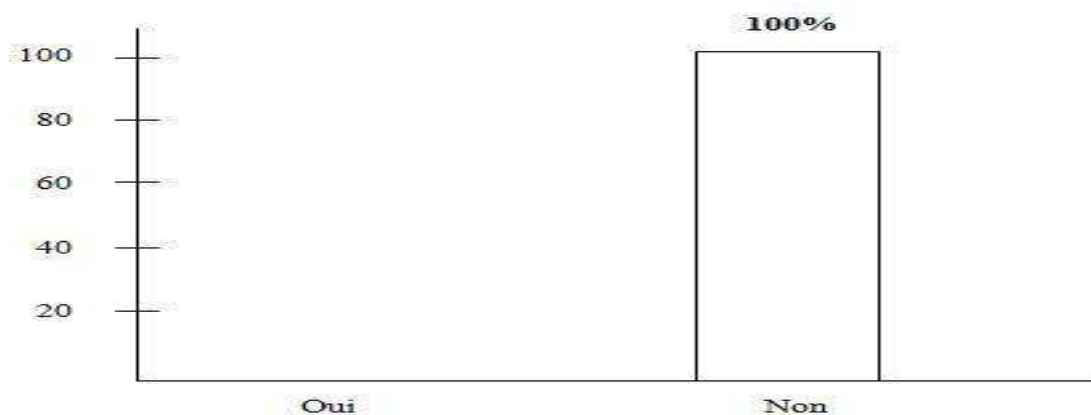


Figure 22 - La présence des grilles d'évaluation dans les manuels scolaires de français

Ces résultats viennent confirmer le caractère très insuffisant de la formation des enseignants en évaluation des apprentissages. Elles montrent qu'aucune importance n'est donnée aux grilles d'évaluation dans les manuels scolaires. Les enseignants ne sont pas sensibilisés à leur importance et par conséquent ne les utilisent pas.

4.3.11 L'auto-évaluation

Dans le souci de permettre plus d'autonomie à l'apprenant, le document d'accompagnement du programme de français au cycle primaire (2011) incite les enseignants à permettre à l'apprenant de participer à sa propre évaluation. En effet, selon Saussez & Allal (2007), trois avantages majeurs sont liés à cette pratique. D'abord, l'apprenant est amené à réfléchir sur ses propres produits. Il est également incité à interpréter l'écart entre ce qu'il a produit et ce qui est attendu. Enfin, il est amené à améliorer son produit afin qu'il corresponde le plus à ce qui est attendu.

Toutefois, la figure 23 montre que cette pratique n'est pas assez répandue au cycle primaire. En effet, 9 enseignants, soit un taux de 11% affirment inciter toujours leurs apprenants à s'auto-évaluer. 18 enseignants, soit un taux de 23% le font souvent. 33 enseignants, soit un taux de 41% le font de temps à autre et 20 enseignants, soit un taux de 25% ne le font jamais.

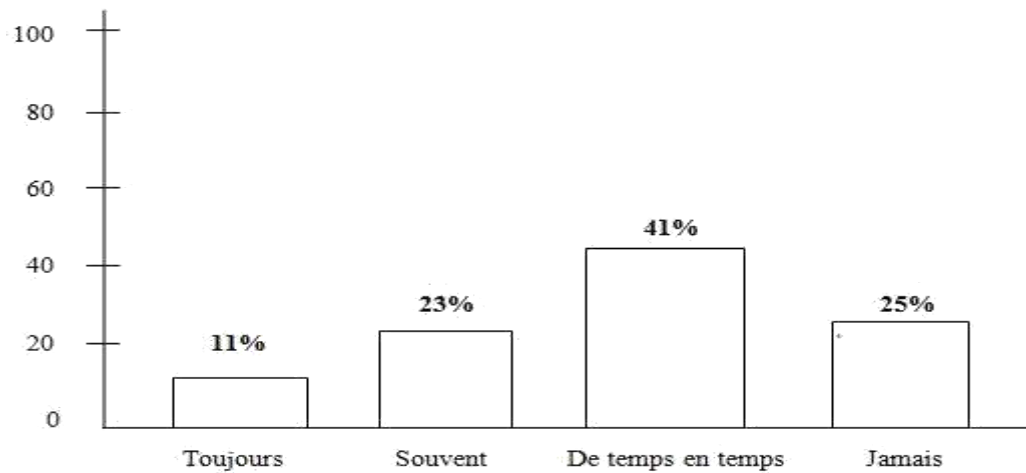


Figure 23- La mise en place de l'auto-évaluation en salle de classe

Les résultats obtenus renseignent sur l'inconscience des enseignants concernant l'importance de l'autoévaluation comme stratégie d'apprentissage.

4.3.12 Les grille d'auto-évaluation

La figure 24 montre que seulement 5 enseignants, soit un taux de 6% amènent leur apprenants à travailler toujours avec des grilles d'auto-évaluation. Seulement 9 enseignants, soit un taux de 11% le font souvent, 38 enseignants, soit un taux de 35% le font de temps en temps et 38 enseignants, soit un taux de 48% ne le font jamais. Notons que 2 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

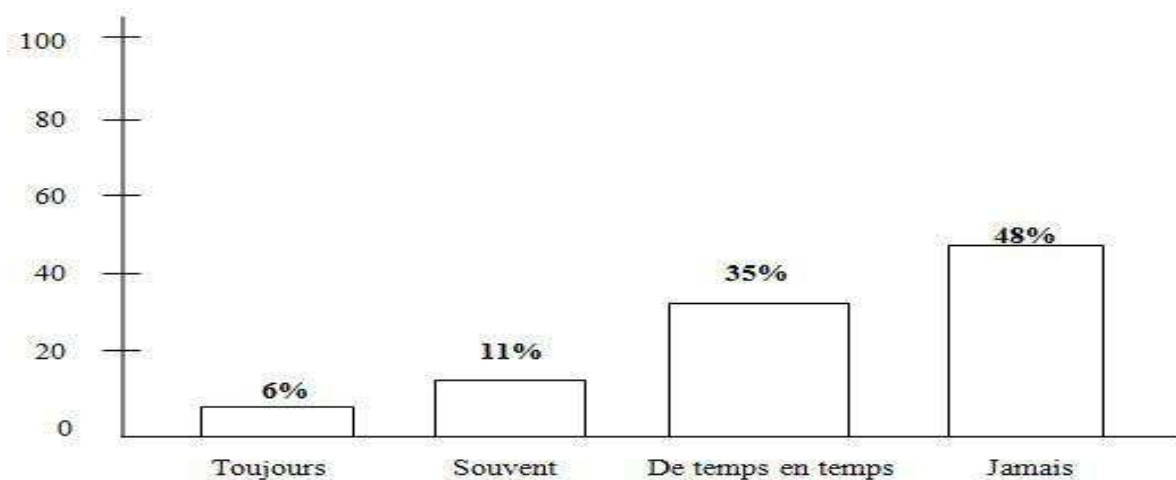


Figure 24 - La mise en oeuvre des grilles d'auto-évaluation en salle de classe

Les résultats suivants viennent confirmer nos hypothèses de départ concernant l'autoévaluation. En effet, celle-ci n'est pas favorisée. L'apprenant est toujours considéré comme un partenaire passif alors qu'il devrait participer à l'évaluation de ses travaux afin de s'appropriier les modalités de l'évaluation (critères et indicateurs de réussite), acquérir un sens

critique et devenir responsable de ses apprentissages. Ces pratiques ne répondent aucunement au principe fondamental de la nouvelle approche : l'autonomie de l'apprentissage.

4.3.13 L'évaluation et la remédiation

La nouvelle orientation pédagogique insiste sur la régulation des apprentissages comme une action préventive de l'échec. La figure 25 montre que sur 80 réponses (2 enseignants n'ont pas répondu à la question) 25 enseignants, soit un taux de 31%, affirment planifier toujours des séances de remédiation. 27 enseignants, soit un taux de 34%, le font souvent. 23 enseignants, soit un taux de 29% le font de temps en temps et seulement 5 enseignants, soit un taux de 6% ne le font jamais.

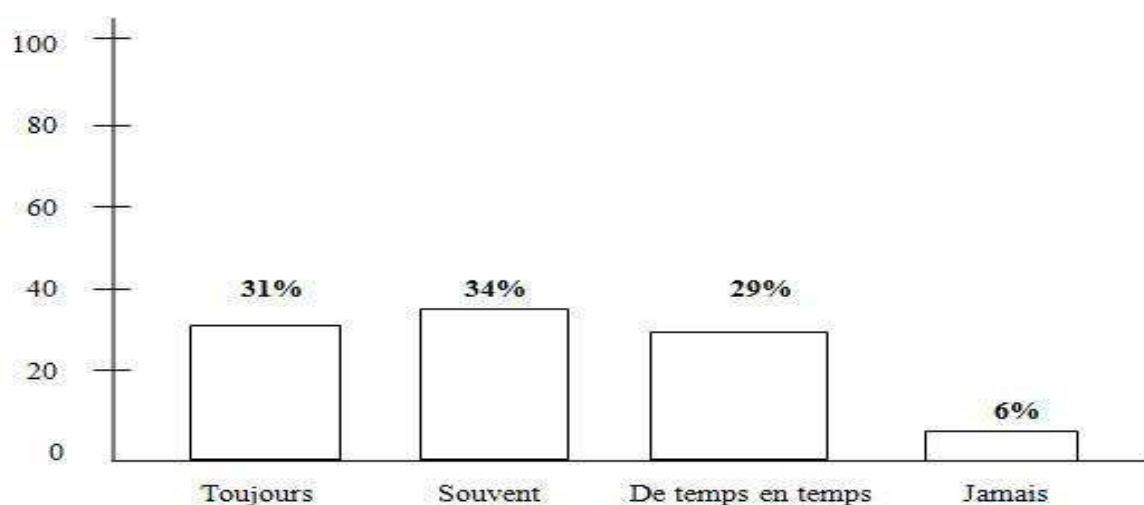


Figure 25- La planification des séances de remédiation différée par les enseignants

Les résultats obtenus montrent que la plupart des enseignants affirment pratiquer la remédiation différée car celle-ci permet de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre au cours de son apprentissage. Cependant, nous pensons que les résultats précédents (la formation insuffisante en évaluation des apprentissages, le choix de la note comme unique instrument d'évaluation, le caractère sommatif des pratiques évaluatives, les faibles pourcentages concernant la mise en œuvre de procédés d'auto-évaluation...) ont un impact négatif sur la mise en œuvre de cette pratique.

4.3.14 La dynamique de groupes

La figure 26 montre que 15 enseignants se basent toujours sur le travail en petits groupes lors des séances de remédiation, 18 enseignants, soit un taux de 23 % le font souvent, 34 enseignants, soit un taux de 43% le font de temps en temps et 12 enseignants, soit un taux de 15% ne le font jamais.

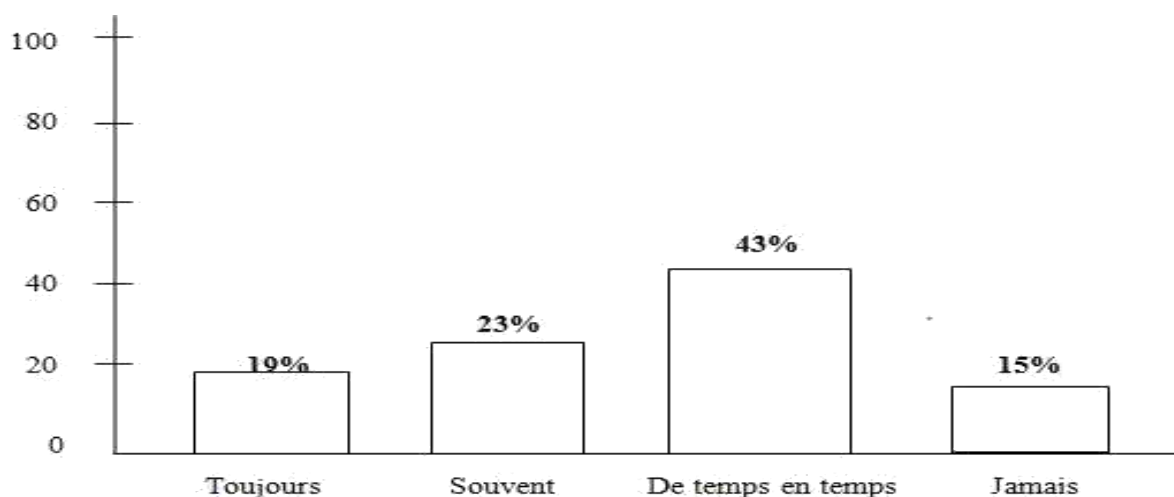


Figure 26- Remédiation et dynamique de groupe

Les résultats de la figure ci-dessus montrent que plus de 50% ne donne pas d'importance à la dynamique de groupe. Nous allons nous intéresser dans ce qui suit à ceux qui affirment organiser des petits groupes en séance de remédiation.

4.3.15 Critères de la sélection des petits groupes dans une remédiation différée.

Les résultats obtenus peuvent être classés comme suit :

| Critères de sélection | Nombre de fréquences |
|--|----------------------|
| Compte tenu du niveau des apprenants. | 21 réponses |
| Compte tenu du sexe des apprenants (garçon-fille). | 16 réponses |
| Compte tenu des rangs. | 5 réponses |
| Compte tenu des besoins des apprenants. | 10 réponses |

Tableau 19 - Critères de sélection des petits groupes dans une remédiation différée.

Les résultats obtenus montrent que la dynamique de groupe n'est pas méthodiquement mise en œuvre lors des séances de remédiation. Concernant les critères relatifs au sexe et la disposition des rangs, nous ne voyons pas en quoi cela pourrait aider l'apprenant en remédiation. Le critère relatif aux niveaux des élèves pourrait bien refléter une pratique traditionnelle de « rattrapage » où les meilleurs élèves ne sont jamais retenus. Les nouvelles tendances insistent sur le fait que tout apprenant peut être retenu en remédiation. Les tâches sont nécessairement différenciées répondant aux besoins de chacun. Cependant, ce critère peut être retenu si l'enseignant fait appel à des stratégies de tutorat ou encore en cas de co-évaluation. Nous sommes plutôt d'accord avec les enseignants qui confirment se baser sur les besoins des apprenants pour construire leurs petits groupes. En effet, la construction des petits groupes en se basant sur ce critère permet à l'enseignant surtout de différencier ses activités et ses méthodes.

4.4 Section 4 : les représentations des enseignants vis-à-vis de l'évaluation

Il est établi que, pour trouver une certaine cohérence permettant de comprendre le monde dans lequel nous vivons, nous sommes constamment amenés à donner un sens aux événements, aux comportements et aux échanges avec autrui. Dans ce sens, Pétard note qu' « afin de donner sens et d'expliquer notre environnement, nous allons donc devoir le simplifier, le rendre plus prévisible, plus familier, en un mot, nous allons devoir le reconstruire à notre façon, en fonction de nos propres valeurs, principes, idées et connaissances » (2007 : 163). Cette construction de la réalité est appelée « représentation sociale » dans la mesure où elle est influencée par plusieurs facteurs sociaux : nos parents, nos lectures, l'école, les groupes de pairs...

Dans le domaine de l'enseignement, en particulier la didactique des langues, les pratiques éducatives sont influencées considérablement par les représentations sociales. « Toute pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme facteur de création et de mise en place des représentations » (Moussouri : 140). C'est pourquoi, dans la présente recherche, les représentations sociales des sujets concernant l'évaluation des apprentissages est un point que nous ne pouvons omettre.

La section quatre de notre questionnaire a pour but de découvrir les représentations que les enseignants de français ont de l'évaluation des apprentissages. Cela nous permettra de répondre à une question fondamentale de la présente recherche : *Comment l'évaluation en FLE est-elle perçue par les enseignants de français ? Ces représentations sont-elles orientées au profit de l'apprentissage ?*

La section suivante est construite autour de trois points :

- Les représentations relatives aux concepts renvoyant à l'évaluation.
- Les représentations relatives aux démarches de l'évaluation.
- Les représentations relatives aux objectifs de l'évaluation.

4.4.1 Les représentations relatives aux concepts renvoyant à l'évaluation

En deux minutes, les enseignants avaient comme tâche de citer, de mémoire, les différents termes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Après le traitement des données collectées, nous avons pu les classer en quatre conceptions :

- L'évaluation comme tâche administrative : « *éducation nationale, bulletin, carnet de notes, cahier de roulement⁴, photocopie, règlement, communication des résultats au directeur et à l'inspecteur, travail acharné, informer les parents de l'élève* ».
- L'évaluation comme régulation : « *repérer, diagnostiquer, progresser, apprendre tout seul, acquis, auto-évaluation, correction, ajustement, adaptation, régulation* ».
- L'évaluation comme pratique sommative : « *fin de l'année, passage au niveau suivant, sélectionner et classer les apprenants, barèmes, procédures, certification, compositions, aller plus loin, norme, fin d'apprentissage, réussir son année, échec* ».
- Des termes évoquant le jugement : « *juger, tester la compréhension, apprécier le produit de l'élève, examiner les résultats, évaluer la capacité, noter les réponses, composition, critiquer le travail de l'apprenant, trancher entre ce qui juste et ce qui est faux, , bon et mauvais élève, passable, compétences, détecter les erreurs, apprécier la performance, classification des élèves, réussir, échouer, moyenne, niveau de l'élève, feed-back, points, résultats, juste, injuste, objectifs, contrôler la justesse, faire le point, valider le travail* ».

Observons dans le tableau suivant la fréquence des termes évoquant chaque conception d'évaluation:

| Conceptions | Fréquences |
|---|-------------------|
| L'évaluation comme pression et surcharge | 10 termes (15%) |
| L'évaluation comme une pratique régulatrice | 12 termes (20%) |
| L'évaluation comme pratique sommative | 12 termes (20%) |
| L'évaluation comme un jugement | 28 termes (45%) |
| | Total : 62 (100%) |

Tableau 20 - Fréquences relatives aux différentes conceptions de l'évaluation

Les résultats de ce tableau montrent que la majorité des enseignants se limitent à l'interprétation de l'évaluation comme une simple notion de jugement. Notons que 29 enseignants n'ont pas répondu à cette consigne.

Parmi les 53 enseignants qui ont répondu à cette question, 35 enseignants, soit un taux de 66,03% utilisent des termes renvoyant à la conception de mesure et de jugement. Le croisement de ces données avec celles collectées par la fiche signalétique montre que sur ces

⁴ C'est un cahier, où chaque jour, un élève différent inscrit les devoirs de la journée.

35 enseignants 77,14% sont de sexe féminin. Nous avons également remarqué que les données recueillies auprès des enseignants ayant une expérience inférieure à 10 ans et ceux ayant une expérience entre 10 et 20 ans sont équivalentes. En effet, 15 enseignants ayant une expérience de moins de 10 ans, soit un taux de 42,85% , évoquent l'évaluation en utilisant des termes renvoyant à la notion de jugement. Le même pourcentage est enregistré auprès des enseignants ayant entre 10 et 20 ans d'expériences. Qu'ils soient expérimentés ou non, la majorité des enseignants partagent la même conception de l'évaluation.

4.4.2 Les représentations relatives aux démarches de l'évaluation

La deuxième tâche de cette section consiste à mettre en ordre les démarches d'une situation évaluative. Les termes donnés dans le désordre se présentaient comme suit « *Décision, référent, comparaison entre ce qui est et ce qui doit être, jugement, référé, analyse de l'écart* ».

Notre objectif était le suivant :

- Mettre l'accent sur le savoir « savant » des enseignants concernant le fonctionnement général de la démarche évaluative.
- Selon les réponses des enseignants, l'ordre des mots pourrait nous renseigner sur les représentations qu'ils ont de cette pratique.

Pour commencer, nous signalons que 31 enseignants sur le nombre total (82 enseignants) n'ont pas répondu à cette question. Pour le reste, c'est-à-dire 51 enseignants, seulement 4 enseignants ont pu mettre correctement dans l'ordre les termes proposés. Par ailleurs, nous avons remarqué que sur 51 réponses, 16 se terminent par le mot jugement. Ces résultats confirment les données obtenues par la question précédente (les représentations relatives au concepts renvoyant à l'évaluation) à travers lesquelles nous avons vu que la majorité des enseignants se limitent à la conception de jugement en parlant de l'évaluation des apprentissages.

4.4.3 Les représentations relatives aux objectifs de l'évaluation.

La tâche suivante a pour but de détecter les représentations qu'ont les enseignants des objectifs de l'évaluation des apprentissages. Les réponses des enseignants sont présentées dans le tableau ci-dessous.

| Réponses des enseignants | Occurrences |
|---|-------------|
| Corriger le travail de l'apprenant | 8 fois |
| Vérifier le degré d'atteinte des objectifs | 7 fois |
| Voir le degré des acquisitions des apprentissages | 5 fois |

| | |
|---|--------|
| Voir si les élèves répondent correctement | 4 fois |
| Remédier aux erreurs des apprenants | 4 fois |
| Remédier aux erreurs des apprenants | 4 fois |
| Noter les résultats de chaque élève | 3 fois |
| Contrôler le niveau d'apprentissage de l'élève | 3 fois |
| Evaluer les acquis des apprenants | 3 fois |
| Améliorer le niveau des élèves | 3 fois |
| Remplir le carnet de note | 2 fois |
| Communiquer les résultats aux élèves et aux parents | 2 fois |
| Remplir le carnet de note | 2 fois |
| Communiquer les résultats aux élèves et aux parents | 2 fois |
| Pour améliorer la maîtrise de l'apprentissage | 1 fois |
| S'autoévaluer | 1 fois |
| Renforcer l'apprentissage | 1 fois |
| Découvrir les problèmes et les résoudre | 1 fois |
| Comparaison entre ce qui est et ce qui doit être et prise de décision | 1 fois |
| Chercher des lacunes et les corriger | 1 fois |
| S'autocorriger | 1 fois |
| Repérer des informations et les exploiter | 1 fois |
| Amener l'apprenant sur une bonne voie | 1 fois |
| Evaluer les résultats des élèves en portant un jugement de valeur à partir d'un objectif précis | 1 fois |
| Elle permet de savoir exactement le fruit du travail fait | 1 fois |
| Voir si les élèves ont compris | 1 fois |
| Evaluer les capacités des élèves | 1 fois |
| Tester la compréhension des élèves | 1 fois |
| Construire des barèmes et apprécier le produit de l'élève | 1 fois |
| Correction des copies | 1 fois |
| Préparer les élèves pour avoir une bonne note lors de l'examen final | 1 fois |
| Calculer la moyenne de l'apprenant | 1 fois |
| Remettre les notes à l'administration | 1 fois |

Tableau 21- Objectifs de l'évaluation des apprentissages selon les enseignants questionnés

Les résultats obtenus peuvent être synthétisés en quatre objectifs.

| Objectifs de l'évaluation | Fréquences | Pourcentages |
|--|------------|--------------|
| Attribution de note | 14 | 21% |
| Vérification de l'atteinte des objectifs | 31 | 46% |
| Prise de décisions de régulation | 16 | 23% |
| Communication des résultats | 6 | 10% |
| | 67 | 100% |

Tableau 22- Synthèse des réponses relatives aux objectifs de l'évaluation des apprentissages

La majorité des enseignants pensent que l'évaluation a pour objet la vérification de l'atteinte des objectifs. Très insuffisant est le nombre des enseignants faisant référence à l'aspect régulateur de l'évaluation.

4.5.Synthèse

L'analyse et l'interprétation des données récoltées à travers le questionnaire nous ont permis de vérifier nos hypothèses de départ. Par souci de transparence et de clarté et afin d'écartier toute interprétation hasardeuse et intuitive, nous avons mis en place des grilles critériées permettant la confirmation méthodique de nos hypothèses. Le seuil de confirmation est à chaque fois fixé à la moitié du nombre de critères (exemple 10 critères au total = +5 valide l'hypothèse).

- **Vérification de l'hypothèse N°1** : « *les enseignants de français de la circonscription d'Azzaba ne sont pas assez formés en évaluation des apprentissages* ».

| Critères | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| La majorité des enseignants ont reçu une formation en évaluation. | - | |
| Les enseignants sont satisfaits de leur formation en évaluation. | | + |
| La formation reçue leur permet de reconnaître les types d'évaluation. | - | |
| La formation permet de reconnaître les démarches d'une évaluation formative. | | + |
| La formation permet de reconnaître et maîtriser l'utilisation des instruments de l'évaluation formative. | | + |
| La formation permet d'élaborer sans difficulté un contrôle, un test formatif. | | + |
| La formation permet de tirer profit d'un test ou d'un contrôle formatif. | | + |
| La formation permet de mettre en place des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite. | | + |
| La formation permet d'analyser les erreurs des apprenants et de mettre en place un dispositif de remédiation. | | + |
| | - 2 | +7 |

Tableau 23- Grille de validation de la 1^{ère} hypothèse.

Les scores obtenus confirment notre hypothèse de départ.

- **Vérification des hypothèses n°2 et n°3** : « *L'évaluation prend le sens d'une attribution de note et s'inscrit dans une perspective sommative* ».

| Critères | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| L'évaluation est continue. | | + |
| L'évaluation intervient après chaque tâche . | | + |
| L'évaluation se fait par le biais des grilles d'évaluation. | | + |
| L'évaluation est considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage. | | + |
| | 0 | 4 |

Tableau 24- Grille de validation de la 2^{ème} et de la 3^{ème} hypothèse.

Ce score valide nos hypothèses de départ.

- **Validation de l'hypothèse n°4 et n°5** : « *L'auto-évaluation n'est pas favorisée. Les pratiques évaluatives ne permettent pas à l'apprenant de s'améliorer* ».

| Critères | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| Les objectifs sont fixés au départ. | + | |
| Les objectifs sont communiqués aux apprenants. | | + |
| L'atteinte des objectifs est vérifiée. | + | |
| Les grilles d'évaluation sont utilisées. | | + |
| Les grilles d'évaluation sont conçues par l'enseignant | | + |
| Les apprenants s'auto-évaluent | | + |
| Les apprenants sont incités à utiliser des grilles d'auto-évaluation | | + |
| Les activités de remédiation sont organisées | + | |
| Les groupes sont sélectionnés méthodiquement (selon les besoins recensés) | | + |
| Les apprenants progressent après les séances de remédiation différées | | + |
| | 3 | 7 |

Tableau 25- Grille de validation de la 4^{ème} et de la 5^{ème} hypothèse

Le score obtenu confirme notre hypothèse.

Tableau récapitulatif

| Hypothèses | Confirmée | Infirmée |
|----------------|-----------|----------|
| Hypothèse N° 1 | + | |
| Hypothèse N° 2 | + | |
| Hypothèse N° 3 | + | |
| Hypothèse N° 4 | + | |
| Hypothèse N° 5 | + | |

Tableau 26 - Grille récapitulative.

Conclusion générale

L'objet de la présente recherche était de parvenir à mettre l'accent sur les pratiques évaluatives des enseignants du CP en Algérie. Durant notre expérience comme instituteur, nous avons eu l'impression que cette pratique en salle de classe recelait bien des insuffisances.

Afin de dépasser ce stade de l'impression, nous avons décidé d'orienter notre enquête selon trois axes : la formation des enseignants en évaluation des apprentissages, les pratiques évaluatives en salle de classe et les représentations que les enseignants ont de cette pratique.

Les résultats obtenus nous ont permis de valider nos hypothèses de départ :

- *Les enseignants de français ne sont pas assez formés en évaluation des apprentissages.*
- *L'évaluation en FLE est inscrite dans une perspective sommative.*
- *L'auto-évaluation n'est pas favorisée.*
- *Les pratiques évaluatives ne permettent pas à l'apprenant de s'améliorer.*

En effet, ces résultats montrent que le manque de formation des enseignants à ce niveau et l'absence de recyclage entravent la mise en œuvre des stratégies d'évaluation novatrices, variées, adaptées et surtout répondant aux exigences de l'approche par compétences. L'enquête nous a montré que les pratiques évaluatives des enseignants sont majoritairement centrées sur l'appréciation des performances de l'apprenant et la comparaison de ces performances à une norme établie à l'avance. Nous nous posons des questions sur l'intérêt de cette vérification si les décisions qui prolongent l'action de l'évaluation à une dimension régulatrice ne sont pas prises en considération.

C'est ainsi que l'évaluation perd de sa valeur et sa pratique se réduit à l'attribution d'une note. De plus, l'évaluation sommative inscrite dans sa dimension traditionnelle n'est guère au service de l'apprentissage et ne peut être que synonyme de sélection, sanction, certification et classement.

Dans cette perspective, l'institution éducative doit à tout prix prendre en charge les sujets concernés (les enseignants) afin de développer leurs compétences en matière d'évaluation des apprentissages. Nous pensons que faire appel à des experts en évaluation permet d'identifier les besoins des enseignants et de mettre en place des formations spécialement consacrées à cette pratique. En parallèle, nous jugeons indispensable d'organiser des initiatives de recherche dans ce domaine afin d'amener les enseignants à s'autoformer.

Bibliographie

Monographie

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires (2^{ème} éd.)*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudaoud, A.B (1999). *L'évaluation dans le système scolaire un outil au service de l'amélioration*. Alger : Casbah Editions.
- Cuq J.P & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG
- De Ketele, J.M, Chastrette, M. & Cros, D. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier
- Figari, G. (1994), *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gérard, F., M. & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre Concevoir, évaluer, utiliser (2^{ème} éd.)*. Bruxelles : De Boeck
- Giling, J-Marie (2001). *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*. Paris : Hachette.
- Giroud, P.G & Natamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Hadji, Ch (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Hadji, Ch (1993). *L'évaluation, règles du jeu (4^{ème} éd.)*. Paris : ESF éditeurs. .
- Hadji, Ch (1999). *L'évaluation démystifiée (2^{ème} éd.)*. Paris : ESF éditeurs.
- Hamline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue (14^e ed.)*. Paris : ESF éditeurs.
- Meyer, G. (1995). *Profession d'enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ?* Paris. Hachette.
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Pétard, J-P (Dir.) (2007) *Psychologie sociale (2^{ème} éd.)* Poitiers : Bréal
- Peeters, L. (2009). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe (2^{ème} éd.)*. Bruxelles : De Boeck

Roegiers , X. (2010a). *L'école et l'évaluation* (2^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck.

Roegiers , X. (2010b). *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* (1^{re} éd.) Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires* (3^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck.

Roegiers , X. (2012). *Quelle réforme pédagogique pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'université de Laval.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, (2^{ème} éd.). Québec : de Boeck

Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE international

Périodiques

Morissette, J (2010) « Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative ». *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 33, N°3, 3- 27

Moussouri. E (2010) « Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine » *Les cahiers de l'acedle*, vol. 7, n° 2 page 140

Saussez, F. & Allal, L. (2007). « Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 30, N°1, 97-124

Cuq, J.P, (2003) [Dir.]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International – ASDIFLE.

Cadre européen commun de référence pour les langues. *Site du CECRL*. Consulté sur : www.coe.int/lang-CECR

Dejean, Ch. (2013) *Perspective actionnelle et notion de la tâche*, consulté sur <https://espacescollaboratifs.grenet.fr/share/page/site/ugr3thircuicflecourantsmethodo/document-details?noderef=workspace://spacesstore/1bda277e-4c2f-435c-9466-5c475f2fad42> 5
vconsulté le 1512:2013

Ministère de l'éducation nationale (2012), *Guide de remédiation pédagogique* consulté sur <http://français.enseignement.over-blog.com/2014/03/guide-de-remediation-pedagogique.html>

Porcher, L. (1977). Note sur l'évaluation. *Langue française*. N°36. pp. 110-115. Repéré le 11 mars 2014 à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023_8368_1977_num_36_1_4847

Adel, F. (2005). *L'élaboration des nouveaux programmes scolaires*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur le site de l' UNESCO : rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf

Maradan, O. (2005). *Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur le site de l' UNESCO : rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf

Matsuura, K. (2005). *Préface*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Repéré sur le site de l' UNESCO : rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf

Roegiers , X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Repéré sur le site de l' UNESCO : rabat.unesco.org/IMG/pdf/ReformeEducation.pdf

Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie la qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial. Rabat. UNESCO – ONPS. Repéré sur le site de l' UNESCO : unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf

Dictionnaires

Cuq, J.P, (2003) [Dir.]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International – ASDIFLE.

Annexe 1

Questionnaire destiné aux enseignants de français du CP circonscription d'Azzaba Willaya de Skikda

Bonjour je suis un étudiant en Master en Français Langue Etrangère. Je mène une recherche portant sur l'évaluation des apprentissages. Je vous remercie de m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire suivant.

I. Votre formation en matière d'évaluation

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

Oui Non

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

Oui Non

3. Cette formation vous a permis d'identifier les différents types d'évaluation des apprentissages ?

Oui Non

4. Cette formation vous a permis de reconnaître les démarches d'une évaluation formative ?

Oui Non

5. Cette formation vous a permis de reconnaître et de maîtriser l'utilisation des instruments de l'évaluation formative ? (Grilles d'évaluation, d'autoévaluation...)

Oui Non

6. Cette formation vous a permis d'élaborer sans difficulté un contrôle, un test formatif ?

Oui Non

7. Cette formation vous a permis de tirer profit d'un test ou un contrôle formatif ?

Oui Non

8. Cette formation vous a permis de mettre en place des critères d'évaluation et des indicateurs de réussite ?

Oui Non

9. Cette formation vous a permis d'analyser les erreurs des apprenants et de mettre en place un dispositif de remédiation ?

Oui Non

II. Vos pratiques d'évaluation en classe de FLE

1. A quels moments évaluez-vous vos apprenants ?

Avant l'apprentissage Au cours de l'apprentissage Après l'apprentissage

2. Au cours de l'année scolaire, faites-vous d'autres évaluations à part les compositions et les devoirs surveillés ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Décrivez succinctement ce que vous faites.

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

3. Comment évaluez-vous vos apprenants ?

- En donnant des notes
- En donnant des notes et appréciations.....
- Avec des grilles d'évaluation.....

D'autres propositions :

.....
.....

4. Fixez-vous des objectifs d'apprentissage précis avant de commencer un cours, une session... ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

5. Choisissez-vous les tâches d'évaluation en fonction des objectifs que vous fixez?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Si oui dites pourquoi ?

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

6. Communiquez-vous les objectifs d'apprentissage à vos apprenants avant d'entamer un cours, une session ... ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

- Si oui dites pourquoi ?

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

7. A la fin de votre cours, vérifiez-vous le degré d'atteinte de vos objectifs ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

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

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

9. Si oui ;

d. Vous les préparez seul

e. Vous les trouvez sur web.....

f. Vous les trouvez dans des livres ou des méthodes de FLE.....

D'autres propositions

.....

Les manuels scolaires de français proposent-ils des grilles d'évaluation ?

Oui Non Je ne sais pas

10. Incitez-vous vos apprenants à s'auto-évaluer ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

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

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

12. Avez-vous l'habitude d'organiser des activités de remédiation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

13. Avez-vous l'habitude d'organiser des petits groupes en séances de remédiation ?

Toujours Souvent De temps en temps Jamais

Si oui, sur quelle bases combinez-vous les petits groupes ?

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

III. Les représentations que les enseignants ont sur l'évaluation des apprentissages

1. En deux (02) minutes, essaie de donner spontanément un maximum de mots qui vous viennent à l'esprit en évoquant le mot « évaluation ».

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

2. Essaie de mettre en ordre les mots suivants pour parler d'évaluation.

Décision, référent, comparaison entre ce qui est et ce qui doit être, jugement, référé, analyse de l'écart.

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

3. A votre avis, quel est le but de la pratique de l'évaluation des apprentissages ?

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

Fiche descriptive

1. Sexe

Féminin Masculin

2. Age

De 20 à 30 ans De 30 à 40 ans De 40 à 50 ans 50ans et plus

3. Expérience

Moins de 10 De 10 à 20 ans De 20 à 30 ans plus de 30 ans

Table des illustrations (dans le texte)

Liste de tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 Comparaison entre nouvelles et anciennes formes d'évaluation | 17 |
| Tableau 2 Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation | 19 |
| Tableau 3 Distinction entre contrôle et évaluation | 19 |
| Tableau 4 Distinction entre évaluation et mesure | 20 |
| Tableau 5 Distinction entre évaluation continue et évaluation ponctuelle | 22 |
| Tableau 6 Distinction entre évaluation directe et évaluation indirecte | 22 |
| Tableau 7 Distinction entre évaluation du savoir et évaluation de la capacité | 22 |
| Tableau 8 Distinction entre évaluation normative et évaluation critériée | 22 |
| Tableau 9 Distinction entre évaluation formative et évaluation sommative | 22 |
| Tableau 10 Distinction entre évaluation mutuelle et auto-évaluation | 23 |
| Tableau 11 Distinction entre évaluation de la performance et l'évaluation de la connaissance | 23 |
| Tableau 12 Distinction entre évaluation subjective et objectif | 23 |
| Tableau 13 Changement de paradigme au niveau de la pédagogie | 28 |
| Tableau 14 exemple d'une représentation des compétences, des composantes et des objectifs en 3 ^{ème} année primaire | 30 |
| Tableau 15 : classification des compétences transversales au CP | 31 |
| Tableau 16 Classification des enseignants selon le sexe | 50 |
| Tableau 17 Classification des enseignants selon l'âge | 50 |
| Tableau 18 Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle..... | 51 |
| Tableau 19 Critères de sélection des petits groupes dans une remédiation différée | 71 |
| Tableau 20 Fréquences relatives aux différentes conceptions de l'évaluation | 73 |
| Tableau 21 Objectifs de l'évaluation des apprentissages selon les enseignants questionnés | 73 |
| Tableau 22 Synthèse des réponses relatives aux objectifs de l'évaluation des apprentissage | 74 |
| Tableau 23 grille de validation de la 1 ^{ère} hypothèse | 74 |
| Tableau 24 grille de validation de la 2 ^{ème} et de la 3 ^{ème} hypothèse | 75 |
| Tableau 25 Grilles de validation de la 4 ^{ème} et de la 5 ^{ème} hypothès | 75 |
| Tableau 26 Grille récapitulative | 76 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 Classification des enseignants selon le sexe | 50 |
| Figure 2 Classification des enseignants selon l'âge | 51 |
| Figure 3 Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle | 51 |
| Figure 4 Taux des enseignants ayant reçu une formation en évaluation des apprentissages..... | 53 |
| Figure 5 Taux de satisfaction des enseignants formés en évaluation | 54 |
| Figure 6 Taux d'enseignants affirmant que la formation reçue leur a permis de reconnaître les types d'évaluation | 54 |
| Figure 7 Taux d'enseignants reconnaissant les démarches d'une évaluation formative | 55 |
| Figure 8 Taux d'enseignants mettant en œuvre les instruments de l'évaluation formative | 55 |

| | |
|--|----|
| Figure 9 Taux d'enseignants ayant reçu une formation leur permettant d'élaborer des tests formatifs | 56 |
| Figure 10 Taux d'enseignants affirmant leur capacité de tirer profit d'un test formatif | 56 |
| Figure 11 Taux d'enseignants affirmant avoir reçu une formation leur permettant de mettre en place des critères d'évaluation | 57 |
| Figure 12 Taux d'enseignants formés à mettre en place un dispositif de remédiation | 58 |
| Figure 13 Les moments d'évaluation. | 59 |
| Figure 14 Taux d'enseignants mettant en œuvre une évaluation continue | 60 |
| Figure 15 L'évaluation entre note, appréciation et grilles d'évaluation. | 61 |
| Figure 16 l'évaluation et la fixation des objectifs d'apprentissage | 62 |
| Figure 17 Choix des tâches en fonction des objectifs | 62 |
| Figure 18 La communication et l'explicitation des objectifs d'apprentissage aux apprenants | 63 |
| Figure 19 La vérification du degré d'atteinte des objectifs fixés au départ | 64 |
| Figure 20 L'utilisation des grilles d'évaluation par les enseignants | 64 |
| Figure 21 Elaboration des grilles d'évaluation..... | 65 |
| Figure 22 La présence des grilles d'évaluation dans les manuels scolaires de français | 66 |
| Figure 23 La mise en place de l'auto-évaluation en salle de classe | 67 |
| Figure 24 La mise en oeuvre des grilles d'auto-évaluation en salle de classe | 67 |
| Figure 25 La planification des séances de remédiation différée par les enseignants | 68 |
| Figure 26 Remédiation et dynamique de groupe | 69 |

MOTS-CLÉS : Evaluation, formations, représentations, pratiques, approches par compétences, notes, examens, évaluation formative, évaluation sommative

RÉSUMÉ

La présente recherche est une étude exploratoire qui met en lumière l'écart observé entre les pratiques de l'évaluation des apprentissages en salle de classe et les recommandations institutionnelles au cycle primaire du secteur public en Algérie.

Pour analyser et expliquer ces écarts, nous avons opté pour une méthode quantitative et au questionnaire comme un outil de collecte de données. Le questionnaire qui a été adressée à 82 enseignants de cycle primaire de la circonscription d'Azzaba en Algérie nous a montré que les enseignants ne sont pas assez formés afin de mettre des pratiques d'évaluation correctes et qu'ils ont des représentations erronées de cette pratique qui n'est guère au service des apprentissages