

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider – Biskra.

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Filière de français

System LMD



L'évaluation des apprentissages du FLE dans les collèges cas de 3^{eme} A.M

Mémoire préparé en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : didactique des langues - cultures

Sous la direction de :
Dr. FEMMAM Chafika

Présenté par :
Boumerzoug Aouatef

Année universitaire : 2010 / 2011

Dédicaces

A mes parents

A ma fille Adalia

la prunelle de mes yeux

sans qui

la vie

perdrait beaucoup de sa valeur

A tous mes proches et amis

Avec des bouquets de fleurs

A tous, j'offre ma tendresse

Et leur dédie ce mémoire avec délicatesse

Remerciements

Ce mémoire qui n'est peut-être qu'un travail de dilettante mais qui a sa décharge, aurait pu être assez consistant sans le manque de temps qui handicape tout travail de recherche pondéré et réfléchi. Il n'aurait sans doute pas pu voir le jour sans l'apport informationnel et moral prodigué gracieusement par mon encadreur, Dr. FEMMAM Chafika.

Il m'est donc très agréable de le prier de bien vouloir accepter toute ma gratitude.

J'apprécierais, également, que les membres du jury ainsi que mes professeurs et particulièrement ceux qui m'ont soutenue dans cette laborieuse tâche mais ô combien passionnante, acceptent mes vifs remerciements.

Je souhaite à tous ceux-là ainsi qu'à tous ceux qui éprouveront quelque plaisir à lire ce travail humble mais sûrement très généreux beaucoup de bonheur que l'innocence des enfants ne cesse de répandre autour de nous et je leur offre ces quelques vers du grand poète arabe ADONIS :

« Je fais crier les lettres avares pour que je sois digne de moi
Je devance et j'invente les autres ».

Table des matières

Dédicace	
Remerciements	
Introduction générale.....	4
<u>Chapitre1: L'évaluation au début des apprentissages</u>	
(L'évaluation prédictive ou diagnostique)	
Introduction.....	8
1. Pourquoi une approche par compétence.....	9
1.1. Qu'est ce qu'une compétence en matière scolaire.....	9
1.2. Les compétences; un remède pour l'enseignement / apprentissage	10
1.3. Le choix des compétences pour l'école	12
1.4. L'approche par compétence et la culture	13
2. La notation comme système d'évaluation.....	16
3. Formes persistantes de la notation.....	16
4. De la notation à l'évaluation à trois temps.....	18
5. Le questionnaire (Partie pratique).....	19
5.1. Le public ciblé.....	19
5.2. Questionnaire à l'intention des professeurs de français (enseignement moyen).....	20
6. Tableau des données.....	22
7. Analyses et interprétation des données.....	24
Conclusion.....	29
<u>Chapitre 2 : L'évaluation pendant l'apprentissage</u>	
(L'évaluation formative)	
Introduction.....	31
1. Evaluation formative	32

2.	Dans une perspective néo-béhavioriste.....	34
2.1.	Recueil d'informations.....	34
2.2.	Interprétations des informations recueillies.....	34
2.3.	Adaptation des activités pédagogiques.....	35
3.	Dans une perspective cognitiviste.....	35
3.1.	Recueil d'informations.....	36
3.2.	Interprétations des informations recueillies.....	37
3.3.	Adaptation des activités pédagogiques.....	37
4.	Modalité d'application de l'évaluation formative.....	37
4.1.	Evaluation ponctuelle/ ou régulation rétroactive.....	37
4.2.	Evaluation intégrée, continue/ ou régulation interactive.....	38
	Conclusion.....	39

Chapitre 3 : L'évaluation après les apprentissages

(L'évaluation sommative)

	Introduction.....	41
1.	La situation d'intégration.....	42
2.	Comprendre à travers un exemple.....	43
2.1.	Approche traditionnelle.....	43
2.2.	Approche par l'intégration des acquis.....	44
2.3.	Exemple de situation d'intégration.....	45
	Conclusion.....	50
	Conclusion générale.....	53
	Bibliographie.....	56
	Annexes.....	58

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE

Malgré la mise en place de nombreux projets et mesures destinés à l'enseignement et l'usage de la langue française sur le territoire algérien, les résultats escomptés ne se sont pas réellement produits. Petit à petit, cette politique d'enseignement et de diffusion de la langue de Molière voit son influence baisser de manière sensible.

Au vue des résultats et des statistiques nationales, on serait tenté à première vue, d'évoquer une faiblesse du public d'apprenants algériens.

Néanmoins, avant de dresser un tel constat, il conviendrait de chercher à trouver les causes de cet état de fait.

Il est vrai que certaines conditions matérielles et logistiques ne sont pas là pour aider ni le corps enseignant ni les apprenants (classes surchargées, surabondance de matières, lourdeur des programmes...).

Dès lors, un rééquilibrage entre enseignement dispensé et attentes des élèves ou étudiants s'avère nécessaire et même judicieux. Ainsi il faudrait repenser le programme en fonction des connaissances à dispenser, gérer puis mutualiser à travers une pédagogie remodernisée alliant théorie, pratique, mise en lumière de l'apprentissage et politique de l'évaluation appliquée régulièrement.

Nous allons donc, à travers trois chapitres, observer puis analyser le problème à travers un prisme du diagnostique, puis un aspect formatif et enfin à travers une vision sommative plus ou moins récapitulative.

Il existe un véritable clivage entre les résultats obtenus et les objectifs fixés par les politiques pédagogiques mises en place. L'unité didactique (U.D.), la pédagogie par objectif (P.P.O.) l'approche par les compétences

(A.P.C.). Et ceci a eu pour conséquence un effet de contagion non négligeable jusque dans les élites du pays.

Une remise en question par l'évaluation régulière permettrait de refaire un état de lieux afin de rehausser le niveau général en Algérie et par là nourrir quelques ambitions au niveau national.

Le constat général est donc négatif pour le moment et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont fréquemment replacées sur l'autel de la critique, au niveau gouvernemental mais aussi au niveau de l'opinion publique.

Mais à quoi serait due cette malédiction? ET a-t-on recherché les causes d'une manière rationnelle et constructive?

Tout d'abord, la rareté de l'évaluation semble constituer la première cause de la faiblesse endémique de l'enseignement du français en Algérie.

Il semble nécessaire de réformer et de se réformer pour appliquer une volonté de suivi régulier un peu à la manière d'un diagnostic, d'observation, d'action puis de réaction pour arriver à des évaluations plus fréquentes et des conclusions utiles pour le progrès dans l'acquisition des compétences.

Certes, le passage de la théorie à la pratique peut s'apparenter au passage d'une fiction à une réalité, avec des réussites mais aussi une part de doute voire une marge d'erreurs. C'est pourquoi les essais en matière de pédagogie sont salutaires pour pouvoir par la suite s'avérer concluants. Par conséquent il convient de ne négliger aucune étape: prédictive, diagnostique, formative, sommative. Ceci afin de mieux posséder certaines méthodes pédagogiques en vue de l'établissement d'exercices réguliers amenant à l'évaluation.

Voici donc les étapes que l'on peut définir ou le type d'évaluations, pour le moment:

1. Des évaluations s'apparentant à une vérification des acquis à travers un devoir de révision générale recouvrant plusieurs points du programme tels que grammaire, syntaxe et parfois improvisés ou non.

2. L'évaluation de l'expression écrite n'est qu'un corrigé type (fautes fréquentes, systématisation de quelques emplois...) sans éclairage sur les différents savoir-faire qui permettent à la compétence de communication d'être plus ou moins installée.

3. Les évaluations par des notes chiffrées ou par des appréciations n'éveillent aucunement le goût de l'apprenant à vouloir améliorer ses performances.

INTRODUCTION

A ce stade, il est sur le point d'examiner les meilleures pratiques pour l'évaluation rigoureuse des élèves avant qu'ils commencent leur formation (ou au moins l'activité connue sous le nom de «leçon», un nouveau projet ou le démarrage d'une nouvelle année scolaire) afin de mieux distinguer entre le diagnostic proche ou erroné de la condition de l'acquisition déjà obtenue. Ce qui est très rare dans le quotidien des classes.

Notamment, l'enseignant parfois apercevra des "bases", dont il condamne souvent la faiblesse des élèves ; or cette estimation manque justement de précision et par là même ne fournit que très peu d'information à l'enseignant et encore moins à l'élève.

Toutefois, cette estimation, ce survol des « bases » aucune garantie pour un cours de recyclage ou de valorisation « *elle seule permettrait à l'élève de s'engager dans son apprentissage avec de meilleurs chances de réussite* » ⁽¹⁾; tout simplement parce que ce n'est pas suffisant de déclarer à l'élève qu'il a des lacunes, ou encore qu'il est d'un niveau faible en français (d'ailleurs, il le sait déjà). Cela permettra de mieux identifier, par rapport à une formation particulière, quels sont les pré-requis spécifiques indispensables, de savoir l'en informer et surtout lui proposer des situations de remédiation accessibles et adaptées.

Toutefois, avant d'établir cette forme d'évaluation, nous considérons qu'il est approprié de parler de la notation que beaucoup considère comme moyen d'évaluation au début de l'apprentissage. Nous n'oublierons, cependant, pas d'apporter un éclairage théorique à l'approche par

¹ Perrenoud Philippe, *La pédagogie différenciée*, Paris , Clé internationale , 2003, p.48.

compétences car c'est le cadre dans lequel se fait l'enseignement/apprentissage du FLE dans les collèges.

1. Pourquoi une approche par compétences

1.1. Qu'est ce qu'une compétence en matière scolaire ?

«Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser, parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes »²

Citons par exemple de nombreuses situations de la vie quotidienne (une famille de situation pour une compétence : *l'argumentation*).

- ✓ La famille de situation : c'est l'argumentation.
- ✓ Les situations d'apprentissage c'est : s'expliquer, obtenir des informations, justifier son comportement, faire comprendre ses choix, défendre ses droits et son autonomie,... etc.

Concernant l'acquisition de compétence discursive, l'argumentation entraîne des problèmes familiaux, scolaires, professionnels, économiques, juridiques, politiques. Ce qui est commun à ces situations (appartenance à une même famille de situations), c'est le fait que, argumenter est un moyen d'action ou d'influence à développer chez nos apprenants pour les rendre capables d'argumenter dans une langue.

Nous ajoutons d'autres compétences discursive dans la vie de tout les jours, comme un exemple: être capable de soutenir son point de vue sans fuir la confrontation, en écoutant les autres, en tenant compte de leurs avis, en faisant des compromis quand il faut prendre des décisions ; ce sont là

²- Perrenoud Philippe, *La pédagogie différenciée*, Paris , Clé internationale , 2003, p.20.

autant de situations qui sont liées à la capacité de pouvoir soutenir son point de vue.

Si nous continuons dans l'exemple des compétences "argumentation" voyons quels sont les savoirs à mobiliser. L'argumentation est souvent basée sur les savoirs de l'expérience, en plus des souvenirs purement académique. Dans le cas d'un appel à des savoirs scolaires, ce sont des savoirs psycho/socio linguistiques qui sont enseignés durant tout un cycle. C'est, selon le langage de la proposition sur la nécessité d'une plus longue période de la pédagogie de l'éducation.

Nous donnons d'autres exemples de situations qui font appel à des connaissances mathématiques: gérer son budget, décider d'un plan d'épargne, prévoir le montant de ses impôts. Une partie de ces connaissances sont enseignées à l'école. Cela veut dire qu'il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais sont insuffisantes pour promouvoir une compétence ; il faut les compléter par l'expérience.

Donc une compétence, c'est quelque chose que nous savons le faire et non que nous savons uniquement. Elle est la capacité stratégique indispensable dans les situations complexes.

1.2. Les compétences; un remède pour l'enseignement/ apprentissage

L'approche par compétences répond en réalité à un vrai et ancien problème de l'école notamment dans notre pays. Puisque le terme « compétence » dans le langage éducatif et surtout dans les différentes réformes des programmes,

A la sortie de l'école, les jeunes, normalement et dans le meilleur des cas, sont en quelque sorte «savants» (porteur de savoir) ; mais nous ne pouvons pas pour autant dire qu'ils sont nécessairement compétents.

Nous tenons à dire qu'ils n'ont pas appris à l'école, à mobiliser leurs savoirs en dehors des situations d'examen.

Concernant les savoirs dispensés par l'école ne doivent pas être utilisés dans des situations hors de l'école. Ce que savent les jeunes issus de l'école, ne leur est utile que s'ils parviennent à identifier, activer, et coordonner ce qu'ils ont appris à l'école, lorsque la situation vécue ailleurs qu'à l'école, exige d'aller au delà des savoirs établis, l'expérience a montré que cette mobilisation des savoirs acquis à l'école ne se fait pas spontanément, au gré de la pratique sur le terrain.

Pour toute formation professionnelle, comme nous le savons tous dans la vie de tous les jours, les stagiaires s'y entraînent à se servir de leurs savoirs; ce qui n'est pas le cas pour nos élèves à l'école. Maintenant, depuis l'avènement de l'approche par compétences des programmes, l'école, désormais, doit s'en préoccuper dès la scolarité de base. Depuis bien longtemps, nous vivons dans le système éducatif une crise de conscience, et il y'a de quoi :

Nous constatons que l'école accapare beaucoup d'années de la vie des jeunes auxquels on promet que ce qu'ils apprennent va leur être utile dans la vie, une fois qu'ils auront quitté l'école et obtenu leurs diplômes. C'est la désillusion totale à la sortie de leur scolarité. Cette désillusion est d'autant accrue par le fait que, la scolarisation n'a cessé de s'étendre ; l'enseignement obligatoire chez nous s'est étendu à 16 ans. Nous commençons à nous poser la question de savoir si ce qu'on apprend à l'école de 16 ans justifie les longues années qu'on y passe !?

Le problème n'est pas lié à des jeunes qui ont réussi en dépit de toute pédagogie. Ce sont des cas exceptionnels où les raisons sont bien connues. C'est le cas de la majorité des Algériens, qui ont passé dix ans à l'école, ils ne peuvent toujours pas lire!

Nous ne devons pas oublier que nous sommes dans le 21^e siècle et le lieu de modernisation dans les sociétés, nous estimons que tout le monde a besoin de connaissances et de compétences. Il est inquiétant de constater avec amertume que les jeunes qui ont passé des examens, sont incapables d'utiliser leurs connaissances dans la vie.

Nous sommes au début de ce 3^e millénaire devant un grand défi : maintenant que l'école s'ouvre à tous, il faut absolument faire en sorte qu'à travers nos programmes, l'école atteigne ses objectifs au bénéfice de tous ou presque tous. A cet effet, l'approche par compétence, si on la réussit peut constituer un remède pour améliorer la situation.

1.3. Le choix des compétences pour l'école

Pour chaque programme, il existe une diversité de choix des compétences à faire. Il s'agit de proposer, pour un meilleur enseignement une pédagogie centrée sur l'expression et la communication : rendre les élèves capables de s'exprimer et de communiquer avec les autres. Mais nous savons que le travail par les compétences exige du temps et qu'il faut opérer un choix quant aux connaissances pertinentes.

Quelles compétences viser pour l'enseignement de base ?

Nous sommes dans l'obligation d'opter pour un choix des compétences en rapport avec les situations de la vie courante. Pour se faire, il faut savoir à quels facteurs sociaux se référer.

Nous n'apprenons pas et nous ne développons pas la compétence de faire la grève, ni comment devenir ministre ou champion olympique à l'école. le plus important, serait de se référer sur l'homme et la femme «rue» dans des situations où ils doivent prendre soin de la famille, face à l'administration, face à un compagnon, la nature, de la banque, de la technologie, internet, et ainsi de suite ...etc.

Nos programmes doivent donc porter à la vie de tous les jours quand les hommes et les femmes se trouvent confrontés à la complexité de la vie et du monde, à la co-existence avec les autres, avec les gens différents de nous, avec les évolutions des mœurs dans la construction d'un socle de compétences, ce qui nous convient à enseigner c'est d'apprendre à vivre dans la condition ordinaire de l'homme et de la femme modernes. Il faut analyser la situation de ces individus pour voir à quoi ils sont ou seront effectivement confrontés : chercher un emploi aujourd'hui exige une compétence, des compétences même ; se présenter devant un employeur potentiel ou se former en fonction des places disponibles ce sont les compétences à viser dans les programmes modernes ; ce sont celles-là qu'il faut choisir pour l'école.

1.4. L'approche par compétence et la culture

Si le rôle de l'école a négligé la culture, Le problème fondamental découlant en ce qui concerne le choix des compétences est celle-ci : l'approche par compétence se fait-elle au détriment de la culture ?

Nous constatons que l'approche par compétence a une relation assez intéressée, utilitariste, au savoir, La mobilisation des connaissances, d'obtenir les ressources ou les compétences peuvent avoir une fonction sociale utilitaire, porteuse de sens pour l'élève. Ce dernier acquiert des compétences en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un

problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne. La compétence, comme on l'a souvent répété, doit avoir un caractère significatif pour lui. Qu'est ce que tout cela à avoir avec la culture ?

La réponse est claire : cela dépend de la conception que l'on a de la culture ; celle que nous en avons est en tous cas très logique : nous sommes très nombreux à penser que les connaissances humaines, donc la culture, valent par leur usage, leur utilité. Dans les programmes, il faut en faire une compétence, comme à titre d'exemple « cette compétence de témoigner de sa culture, de défendre les hommes de lettres qui ont fait de la littérature algérienne ce qu'elle est aujourd'hui, c'est-à-dire une littérature plurilingue et riche ». Pour s'approprier une langue, l'élève doit être capable, en utilisant cette langue, d'en témoigner, de montrer qu'il en est imprégné

Effectivement, il est indispensable, que les individus sachent comment fonctionne la société dans laquelle ils vivent ; il est utile de savoir se « débrouiller » en face d'un grand nombre de problèmes, comme celui d'affronter un conflit, un chagrin, savoir laisser grandir leurs enfants, accepter de vieillir. Bref, est utile tout ce qui permet à un être humain de mieux maîtriser sa vie, défendre ses droits, atteindre ses objectifs, aussi bien sur le plan spirituel ou matériel. Cela veut dire qu'une formation qui prépare à la vie doit être en prise sur les pratiques sociales. Il n'est nullement scandaleux que la connaissance, la culture servent à quelque chose !

Proprement dit, nous pouvons enseigner des savoirs, inculquer une culture en dehors des compétences, comme : enrichir l'esprit, exercer le jugement enseigner les compétences, c'est aussi se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances; à quoi peuvent-elles servir dans la vie ?

Il n'y a pas de place pour les savoirs qu'on enseigne simplement par tradition mais il y a place à l'école, pour différents types de savoirs ; mais, il n'y a. Il ne doit pas y avoir contradiction entre : rehausser le niveau culturel de l'école et enseigner par compétence, en allant à l'essentiel par économie de temps. Nous devons aller vers l'essentiel en visant l'efficacité. Nous ne pouvons pas tout enseigner à l'école, surtout par compétences.

Si la culture est de donner un sens à la vie, les relations avec les individus que vous aimez, le monde autour de nous, dans sa propre vie, alors il n'est pas nécessaire de «tout savoir», alors vous devez savoir ce qui pourrait donner un sens à la vie.

Il découle de ce qui précède que pour travailler par compétences, nous avons besoin de réduire les connaissances de l'école, faire le choix de ce qui est utile pour la vie. Nous constatons d'ailleurs que l'école a dispensé jusqu'à présent une inflation de connaissances dont la plupart ne donnent pas beaucoup de sens à la vie et ne permettent pas de se « débrouiller » dans la vie quotidienne.

Autrement dit que des élèves qui ont passé des années à l'école, y ont appris des choses qu'ils n'arrivent pas à mobiliser en cas de besoin. Le choix de l'approche par compétences « ne rejette ni les contenus ni les disciplines ; mais il met l'accent sur leur mise en œuvre »³.

En compétences, il ne s'agit pas de tourner le dos aux savoirs et à la culture générale ; il s'agit de les rendre utiles.

³ Perrenoud Philippe, *La pédagogie différenciée*, Paris , Clé internationale , 2003, p.60.

2. La notation comme système d'évaluation

Nous disons que évaluer, c'est mesurer. C'est bien de le savoir. Mais il est plus claire pour l'enseignant informé de savoir ce que l'on évalue, quand, comment et pourquoi évaluer. C'est dire que l'évaluation est dexigeante pour les enseignants.

Elle insiste sur le caractère professionnel des enseignants.(la relation d'aide, le diagnostic, la mise en place d'un enseignement adapté, le renforcement, l'enrichissement des apprentissages en fonction des besoins des groupes d'élèves...). « *La qualité et la rigueur de ses jugements et de ses prises de décision donnent toute sa signification à l'évaluation pédagogique.* »⁽⁴⁾

Très souvent, il garde l'évaluation de l'élève. Par conséquent, il semble, qu'il est très utile, avant de discuter des différentes formes d'évaluation pour le sélectionner, d'apporter un éclairage là-dessus.

3. Formes persistantes de la notation

« *Les représentations traditionnelles des élèves, des parents et des enseignants sur l'évaluation scolaire convergent pour associer et confondre notation et évaluation.* »⁽⁵⁾ « *Est-ce que c'est noté, monsieur ?* »

Est-ce la majorité des enseignants ont été auparavant questionné, par leurs élèves ? Pour ces derniers, il a été soigneusement vérifié avant de s'engager « un effort » si cela valait bien la peine et si cet effort serait pris en compte par l'enseignant. Nous pouvons supposer que c'est une approche tout à fait normal et qu'à partir du moment où « tout travail mérite salaire », il est évident que les élèves se préoccupent aussi de leur

⁴ Tagliante Christine, *L'Evaluation* , Paris ,Clé internationale , 1992, p.47.

gratification. Cette situation fréquente, presque banale, mérite cependant un examen approfondi.

En effet :

✓ L'activité d'évaluation est placée sous la responsabilité de l'adulte, seul habilité à la garantir.

✓ L'élève se trouve placé (ou se placera) dans une dépendance en ce qui concerne l'appréciation de son activité.

✓ Cette attitude de dépendance manifestera l'incapacité, le refus ou la difficulté de l'élève à accéder à quelques autonomie dans son travail ; ceci illustre la relation que l'élève entretient à sa propre formation : si ce n'est pas noté, il ne travaillera pas avec la même attention ; ce qui est déterminant, c'est le « salaire octroyé » à la fin par l'enseignant.

Cette approche peut produire un impact sur la motivation à être progressivement réduite à rechercher un gain immédiat.

L'évaluation est considérée comme un point terminal pour les activités des élèves. Toute évaluation proposée avant ou pendant le travail peut être vu comme le contrôle de "Compte" pour le résultat final. Dans cette position, «*l'élève est soumis à une sorte d'inquiétude permanente.*»⁽⁶⁾ d'être contrôlé ou jugé (et à l'occasion saura développer des stratégies d'occultation ou d'évitement). Il n'aura pas du tout intérêt à « montrer » ses difficultés ou ses erreurs si elles sont « comptabilisées » : or de nombreux travaux indiquent aujourd'hui tout le bénéfice pédagogique que l'on peut retirer du traitement des erreurs de l'apprentissage. Doit-il de plus que l'on réalise qu'elles sont non uniquement acceptables mais utiles à la construction du savoir ; or il peut partager leur situation de travail, dans ce

⁵ Lussie Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996, p.18.

⁶ Descomps Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Paris, Clé internationale, 2005, p.109.

cas il peut consulter s'ils sont sur la bonne voie, ou d'analyser pourquoi ils ont atteint une impasse que les élèves peuvent mieux apprendre et progresser et que l'enseignant peut mieux enseigner en adaptant, en régulant, en différenciant son enseignement.

Parlons, d'autre part, contester le pouvoir de l'enseignant en termes de notation :

N'est-il pas le premier et dernier recours de certains enseignants pour maintenir la discipline que de jouer sur le pouvoir de la note ? Elle constitue là un moyen de pression garant de l'autorité de l'enseignante ; une autorité imposée faussant la qualité de la relation réciproque (absence de confiance, manque de sérénité...).

« En d'autres termes, l'évaluation pédagogique ne doit pas se limiter à une note, une appréciation, un constat. Elle doit, au contraire, permettre à l'enseignant-évaluateur de prendre des informations en vue d'ajuster son enseignement / apprentissage »⁽⁷⁾, et « Evaluer, est donc autre chose que noter. »⁽⁸⁾

4. De la notation à l'évaluation à trois temps

Les procédés des évaluations exercés, très souvent, par les professeurs sont :

✓ Des batteries d'exercices de grammaire, de conjugaison... improvisés et sans objectifs précis, appelés « révisions générales »,

✓ Des exercices intervenant à la fin du cours, quand le temps le permet ou pour meubler le temps qui reste, et corrigés, dans le meilleur des cas collectivement, et qu'on désigne comme « exercices d'application »,

⁷ Khichène Tahar, *Formation à distance*, Alger, OPPS, 1999, p.154.

✓ Un corrigé-type du travail d'expression écrite sans éclairage sur les différents savoir-faire qui permettent à la compétence de communication d'être plus ou moins installée.

Ce bref aperçu sur bien des pratiques de l'évaluation nous amène à dire qu'on ne peut pas aller de l'avant et permettre aux élèves de progresser sans pour autant connaître leurs difficultés. C'est un peu comme le médecin : il ne prescrit les médicaments pour un traitement qu'il juge efficace qu'après avoir diagnostiqué la maladie.

5. Le questionnaire (partie pratique)

5.1. Public ciblé

Pour affirmer ou/au contraire, infirmer nos hypothèses, nous avons décidé de recueillir auprès des enseignants des informations relatives aux représentations (idées) qu'ils ont développées à propos leur manière de l'appliquer en classe.

Le public visé par ce questionnaire est constitué pour la majeure partie de professeurs principaux ou responsables de matière ayant exercé depuis plus de dix ans. Ces enseignants se répartissent comme suit : dix enseignants à Chetma, dix à Tolga, dix à Sidi Okba et dix à Biskra-centre. Sur ces quarante professeurs, il y a 27 femmes et 13 hommes.

Parmi eux, huit ont plus de 25 ans d'ancienneté, huit ont plus de 20 et moins de 25 ans de pratique de la classe, huit ont plus de 15 et moins de 20 ans d'enseignement et seize ont plus de 10 ans et moins de 15 ans d'expérience.

⁸ Khichène Tahar, *Formation à distance*, Alger, OPPS, 2000, p.64.

5.2. Questionnaire à l'intention des professeurs de français (enseignement moyen).

Dans le cadre de notre mémoire, nous vous invitons cordialement à répondre objectivement au questionnaire suivant et ce dans le but de contribuer à son enrichissement.

1- Est-ce que vous évaluez le travail de vos apprenants ?

Toujours

Souvent

Rarement

Jamais

2- Qu'est-ce qui compte le plus pour vous dans l'évaluation ?

La note

L'erreur

3- Une fois l'évaluation réalisée, que faites-vous des erreurs recensées ?

.....

.....

4- Pour quel type d'évaluation opterez-vous ?

Traditionnelle

Critériée

5- En fixant vos objectifs, tenez-vous compte de l'évaluation ?

Oui

Non

6- Vos évaluations sont-elles sanctionnées d'une note ?

Oui

Non

7- Lors de l'évaluation du sujet d'expression écrite, tenez-vous compte :

- du type de texte

Oui

Non

- du thème

Oui

Non

8- Pensez-vous que l'évaluation est nécessaire ?

Oui

Non

9- Y a-t-il d'après vous un lien entre les objectifs et l'évaluation ?

Oui

Non

10- Si oui lequel ?

.....
.....

6. Tableau des données

L'enquête a été menée sur un échantillon de vingt P.E.M. et vingt P.E.F. (Les premiers ont poursuivi des études universitaires et ont obtenu une licence et les seconds ont été formés dans les anciens I.T.E.).

Les données	Questions
Toujours: 32 souvent : 06 rarement : 02 jamais : 00	N°1

D'après les résultats obtenus par la première question, trente deux enseignants évaluent toujours le travail des apprenants, six enseignants souvent, deux rarement, et aucun enseignant qui n'évalue jamais ses apprenants.

Les données	Questions
Note : 10 Erreurs : 30	N°2

Ce qui compte le plus dans l'évaluation chez trente enseignants c'est **l'erreur**, par contre dix enseignants sont pour **la note** .

Les données	Questions
70% corrigé d'une façon traditionnelle	N°3

Après la réalisation de l'évaluation soixante dix pour cent des enseignants corrigent d'une façon traditionnelle .

Les données	Questions
Traditionnelle :12 Critériée : 28	N°4

Il y a vingt huit enseignants qui optent pour le type de l'évaluation critériée, et douze enseignants pour le type d'évaluation traditionnelle.

Les données	Questions
Oui : 30 non : 10	N°5

Il ya trente enseignants qui tiennent compte de l'évaluation en fixant leurs objectifs, en contre partie il y a dix enseignants qui le font pas.

Les données	Questions
Oui : 28 non : 12	N°6

Les évaluations sont sanctionnées d'une note pour vingt huit enseignants et ne le sont pas pour douze enseignants.

Les données	Questions
Type : 26 thème : 14	N°7

Lors de l'évaluation du sujet d'expression écrite vingt six enseignants tiennent compte du type de texte, et quatorze enseignants sont pour le thème.

Les données	Questions
Oui : 37 non : 03	N°8

L'évaluation est nécessaire pour trente sept enseignants,et elle ne l'est pas pour trois enseignants.

Les données	Questions
Oui : 25 non: 15	N°9

Il existe un lien entre les objectifs et l'évaluation pour vingt cinq enseignants et il ne l'est pas pour quinze enseignants.

Les données	Questions
Défini en termes de résultats mesurables	N°10

Il existe un lien entre les objectifs et l'évaluation, qui est défini en termes de résultats mesurables.

7. Analyse et interprétation des données

Après avoir lu les données de l'enquête qui a été menée sur un échantillon de quarante professeurs d'enseignement moyen, nous constatons que la majorité des enseignants font de l'évaluation (questions 1 et 8) bien que beaucoup parmi eux ne maîtrisent nullement cette partie de l'apprentissage (questions 2 et 4) et ne l'intègrent pas dans le processus d'enseignement / apprentissage et les réponses à la question numéro trois.

Selon cette interprétation, le processus d'application pour la vérification des conditions dépend de :

❖ Finalité et buts de l'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique vise à déterminer le degré de développement des compétences indiqué dans le profil d'entrée (voir Programmes) chez les apprenants. Elle permet ainsi à l'enseignant de recenser les compétences acquises et celles qui ne le sont pas chez la majorité des élèves pour reprendre ces dernières durant l'année et déceler les insuffisances dans les différentes catégories d'élèves (élèves en difficulté, élèves en grande difficulté). Ces derniers seront pris en charge en fonction d'une planification s'étalant sur l'année scolaire (en séance de soutien ou en activités décrochées).

❖ Le profil d'entrée en 3ème A.M :

- A l'oral (compréhension et expression), l'élève doit être capable de :
 - ✓ Identifier l'objet de la description dans un texte écouté.
 - ✓ Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche image). décrire un itinéraire.
 - ✓ Insérer une description dans différents types de discours en fonction de la situation de communication.
 - ✓ Reformuler un énoncé descriptif.
 - ✓ Nommer les éléments constitutifs d'un objet.

- En lecture (compréhension de l'écrit), l'élève doit être capable de :
 - ✓ Lire une image.
 - ✓ Reconnaître le rapport texte / image.
 - ✓ Reconnaître des passages descriptifs dans différents types de textes.
 - ✓ Retrouver la structure d'un texte descriptif.
 - ✓ Repérer la visée d'une description et les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
 - ✓ Lire une œuvre complète riche en description.

- A l'écrit (expression écrite), l'élève doit être capable de :
 - ✓ Se présenter et /ou présenter quelqu'un.
 - ✓ Présenter un lieu, un objet, un personnage.
 - ✓ Décrire un itinéraire.
 - ✓ Traduire une image ou un schéma en texte.
 - ✓ Décrire pour justifier un choix.

❖ Démarche à suivre :

- Chaque enseignant, avant d'entamer l'évaluation, doit expliquer à ses élèves le pourquoi, l'importance et les objectifs de cette évaluation.

- Le cahier de l'élève comporte des items (questions) relevant des quatre domaines d'apprentissage **compréhension de l'oral / compréhension de l'écrit / expression orale / expression écrite**.

- Chaque élève aura son cahier. Il y portera ses réponses (sauf pour l'expression orale).

- Le professeur récupèrera les cahiers à la fin de chaque séance. La correction des réponses permettra de remplir la grille d'évaluation qui se trouve à la fin de ce cahier. Cette grille à double entrée permet à l'enseignant de déterminer avec précision les décisions à prendre vis-à-vis de chacune des compétences, d'une part, et de chaque élève d'autre part.

- Comment évaluer chaque compétence :

✓ Un code de correction est mis en place pour déterminer si la compétence est certifiée, acquise, en voie d'acquisition ou non acquise.

✓ Compétence certifiée : attribuer un **A (toutes les réponses sont correctes)**

✓ Compétence acquise : attribuer un **B (les 2/3 des réponses sont correctes)**

✓ Compétence en voie d'acquisition : attribuer un **C (le 1/3 des réponses est correct)**

✓ Compétence non acquise : attribuer un **D (aucune bonne réponse)**

Une analyse de la grille d'évaluation fera l'objet d'une réunion de coordination de tous les enseignants afin de déterminer les décisions qui permettront de remédier aux insuffisances constatées :

- ✓ Intégrer dans le programme les compétences non acquises chez la majorité des apprenants.
- ✓ Prendre en charge la compétence non acquise en activité décrochée ou durant la période de remédiation.
- ✓ Pour les cas particuliers (apprenants en grande difficultés) régler les problèmes pendant les séances de soutien

- Comment utiliser le cahier de l'élève :

Le professeur remet aux élèves les cahiers au début de chaque épreuve. Avant d'entamer la première épreuve, il y a lieu de remplir la fiche de renseignement en première page.

- ✓ En compréhension de l'oral : les élèves devront découvrir le questionnaire avant d'écouter le document support et ce pour le lire et le comprendre sans l'aide du professeur. Ensuite, il fera écouter 2 fois de suite le document, les élèves répondront aux questions. 15 minutes plus tard, une 3^{ème} écoute s'imposera.
- ✓ En compréhension de l'écrit : sans l'aide du professeur, les élèves seront tenus de lire le texte support et répondre au questionnaire proposé.
- ✓ En expression écrite : sans l'aide du professeur, les élèves seront tenus de lire et comprendre la situation d'intégration proposée avant de produire ce qui est demandé.
- ✓ En expression orale : il y aura lieu de solliciter les apprenants un à un pour s'exprimer sur l'une des activités proposées et ce durant 3 minutes.

❖ Tableau de correspondance :

Le tableau ci-dessous montre la relation entre les items, les objectifs et les compétences dans chaque domaine d'apprentissage.

Domaine d'apprentissage	<u>Compétences à évaluer</u>	<u>Objectifs d'apprentissage</u>	Nombre d'items/activités	Volume horaire
Compréhension de l'oral	- Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté	- Identifier l'objet de la description. -Extraire des informations essentielles relatives à l'objet de la description. - Dégager la visée de la description.	06	55 mn
Compréhension de l'écrit	- Construire du sens à partir d'un texte lu.	- Extraire des informations essentielles relatives à l'objet de la description.	06	55 mn
Expression orale	- Produire un énoncé oral cohérent pour décrire. - Produire un énoncé argumentatif	-Produire un énoncé pour décrire. -Produire un énoncé pour justifier son point de vue.	05 (01seule activité sera traitée par chaque élève)	3 mn pour chaque élève
Expression écrite	-Décrire un lieu pour renseigner le lecteur sur les qualités d'une région.	-Décrire un lieu.	01	55 mn

Conclusion

Afin d'identifier les pré-requis, un travail systématique suppose donc une organisation pédagogique particulière impliquant des choix dans la confection du questionnaire et dans la gestion du temps... car proposer aux élèves un test de pré-requis prend du temps, engage des échanges entre élèves et enseignants. Ceux-ci déplorent fréquemment le manque de temps pour assurer le programme. Le proverbe « savoir perdre du temps pour en gagner » se vérifie aussi dans cette problématique.

Osons, donc, dire – et sans risque de se tromper – que ce qu'on appelle communément évaluation n'est – très souvent – qu'une batterie d'exercices sans objectifs définis au préalable et, par conséquent, sans éclairage sur les différents savoir faire qui permettraient aux compétences « souhaitées » d'être plus ou moins installées. Ajoutons à ce marasme les « appréciations » qu'on met au bout des copies (bien, passable, médiocre, faible...) et qui n'ont d'appréciation que le mot car « *elles n'éveillent aucunement le goût de l'apprenant à vouloir apprendre à mieux faire et améliorer ainsi ses performances.* » ⁽⁹⁾

⁹ Perrenoud Philippe., *La pédagogie différenciée*, Paris , Clé internationale , 2003, p.54 .

INTRODUCTION

Cet aspect d'évaluation est une idée nouvelle? De nombreux enseignants demandent toujours à leurs élèves la pratique des exercices. Ce développement est une question de mots.

Si nous regardons attentivement, il existe des différences fondamentales entre les concepts et leur représentation et de formation pour l'évaluation. L'interrogation, moment ponctuel et aléatoire dans le déroulement d'un cours ne peut se confondre avec les enjeux de l'évaluation formative même si elle peut en faire partie. En ajoutant à ce temps de l'évaluation une fonction centrale dans l'acte de faire apprendre, nous modifions par la même la représentation que l'on avait de l'apprentissage. L'évaluation formative assure forcément par ses effets qui deviennent un des temps forts pour tout les élèves de la classe, et elle facilite chez eux la fixation de la compréhension.

Néanmoins, l'innovation est cruciale qu'apporte cette forme de l'évaluation réside essentiellement dans les effets de régulation. Cette régulation, interne à l'apprentissage, modifie l'activité de l'élève qui sera à même de réajuster sa progression par les différentes informations qu'il recevra. « Mieux savoir où il en est, pour mieux savoir où il peut aller » développe chez l'élève une meilleure conscience dans le processus de sa propre formation.

L'évaluation formative ne fait pas de l'élève un « cas » à traiter ; elle considère ses erreurs comme normales et caractéristiques d'un certain niveau de développement de son apprentissage et implique, par ailleurs, une adaptation aux différences individuelles dans l'apprentissage.

Dans cette optique, nous présentons les étapes essentielles de l'évaluation formative :

- ✓ Recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés rencontrées par l'élève.
- ✓ Interprétation de ces informations et diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés de l'apprentissage observées chez l'élève.
- ✓ Adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

Ces trois étapes ont comme finalité pédagogique l'individualisation des modes d'action afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme. Nous proposons ci-dessus deux orientations possibles pour une prise en charge de l'évaluation formative :

1. Evaluation formative

L'organisation commune du travail doit être prévu des moments d'évaluation (bilan du travail achevé), D'autant plus argumenter que nous sommes dans une situation de formation. L'ensemble de la classe est concernée par ces évaluations (produit global) ou les individus séparément (tâche particulière). Dans les deux cas, elles gagnent à être des évaluations formatives.

Ainsi que pour l'évaluation de l'écriture, le travail de groupe est très figurative dans ce genre d'évaluation, nous mettons en place des repères qui permettent à l'élève de se situer dans son avancée. Dans le sens et pendant tout au long d'un travail d'écriture de récits, par exemple, seront considérées aussi bien les connaissances acquises (maîtrise des techniques

narratives étudiées en lecture) que les progrès en langue (à condition que l'enseignant ait les outils théoriques pour les décrire). Également être pris tout aussi en compte dans l'évaluation les rôles joués par les élèves dans les groupes.

Ces principes de correction et ces règles de conduite gagnent à être explicitées pour deux raisons. Leur formulation (outre son rôle formatif est sécurisante (elle donne une identité aux individus) et contraignante (elle impose un minimum de discipline aux groupes sans laquelle il n'y a pas de projet collectif possible). Dès que formulées, ces règles peuvent être codifiées (règlement interne) à condition que le professeur soit attentif à ce que les indications ne soient pas utilisées formellement comme un cadre stérilisant.

Il est demandé, que une fois ce cadre peut être résolu d'une manière moins« dramatique » les difficultés d'organiser et d'exécuter le travail (pertes de temps, dispersions, refus ou moindre degré d'implication des uns...), c'est-à-dire ajouter à l'évaluation (bilan d'un travail achevé) des moments de régulation (implication de chacun dans le travail). Cet aspect d'évaluation doit nécessairement prendre en charge la vérification des compétences discursives nécessaires et des outils linguistiques indispensables à leurs installations :

Ces compétences discursives se résument ainsi :

✓ L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes informatifs et explicatifs.

✓ L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes prescriptifs et exhortatifs.

✓ L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes narratifs qui racontent des faits réels ou imaginaires.

✓ L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes descriptifs et argumentatifs.

2. Dans une perspective néo-béavioriste

2.1. Recueil d'informations

✓ L'évaluation est basée sur des objectifs pédagogiques définis en termes de comportements observables.

✓ Les informations recueillies porteront surtout sur les résultats de l'apprentissage de l'élève, c'est à dire sur les performances dont l'élève est capable face aux objectifs établis.

✓ Il est fait recours à des instruments de contrôle écrit (tests, exercices) qui comportent des questions (items) à réponses fermées (items lacunaires, QCM, etc.)

2.2. Interprétation des informations recueillies

L'interprétation sera faite dans une perspective à référence critérielle, c'est à dire en comparant les performances observées chez les élèves à des critères de performance pré-établis. Cette opération donnera lieu à un profil de résultats comportant une appréciation (ex : suffisant / insuffisant – acquis / en voie d'acquisition / non acquis) par rapport à chaque objectif évalué.

Ainsi, en formulant un diagnostic relatif aux problèmes d'apprentissages, on fera notamment appel à des hypothèses du type:

✓ L'élève ne maîtrise pas les pré-requis nécessaires à l'apprentissage en question.

✓ Le temps mis à la disposition de l'élève était insuffisant vu son rythme d'apprentissage.

✓ La « programmation » des activités d'apprentissage n'était pas adéquate (découpage pas assez fin, séquences ne respectant pas le principe de hiérarchisation).

✓ Le renforcement fourni à l'élève en cours d'apprentissage n'était pas assez fréquent.

2.3. Adaptation des activités pédagogiques

L'adaptation est liée à des hypothèses faites dans le but d'expliquer clairement la cause de la mauvaise performance. Par conséquent, si l'on considère les difficultés rencontrées par les élèves à apprendre, car ils n'ont pas les pré-requis., nous proposerons des exercices de rattrapage.

En outre, chaque objectif qui n'est pas atteint, nous allons prendre des dispositions pour la remédiation (exercices individuels, travaux de groupe, lectures complémentaires...), nous chercherons, au plan méthodologique, à diversifier les modalités de présentation et la nature des tâches proposées. La tendance générale sera d'offrir à l'élève en difficulté davantage de guidance, une progression des tâches plus fines, une structuration de la situation d'apprentissage plus forte, un feed-back plus rapide et plus fréquent.

3. Dans une perspective cognitiviste

Les exemples d'évaluation formative élaborés dans une perspective cognitiviste sont rares, mais ces quelques indications sont fort intéressantes pour être occultées :

3.1. Recueil d'informations

A cet égard, nous ne pouvons pas négliger de recueillir des informations sur les résultats d'apprentissage. Mais ces informations auront une importance secondaire par rapport aux informations sur le processus de l'apprentissage.

Ainsi, lors de l'évaluation formative, « *on cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée.* »⁽¹⁰⁾. Les données d'intérêt prioritaires seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulées par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat.

Les « erreurs » de l'élève seront un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations ou des stratégies élaborées par l'élève.

Pour recueillir les informations sur les processus d'apprentissage, on pourra utiliser diverses procédures :

- ✓ Entretien avec l'élève,
- ✓ Observation du comportement de l'élève pendant qu'il effectue une tâche,
- ✓ Observation d'un groupe d'élèves qui discutent des démarches à suivre en effectuant une tâche.

¹⁰ Khichène Tahar, *Formation à distance*, Alger, OPPS, 1999, p. 67.

3.2. Interprétation des informations recueillies

A ce niveau, la priorité devrait être donnée les détails du processus d'apprentissage ; c'est à dire que l'interprétation portera davantage sur le caractère de la stratégie ou procédure suivie par l'élève que sur la correction du résultat auquel il est parvenu.

Nous jugerons préférable de constater que l'élève est en train d'élaborer une stratégie prometteuse, susceptible de l'amener à une compréhension réelle des propriétés de la tâche en question, que de constater qu'il a fourni une réponse « correcte » sur la base d'une démarche douteuse.

3.3. Adaptation des activités pédagogiques

✓ Modification (restructuration) de la tâche pour permettre à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et s'engager dans un processus d'apprentissage constructif.

✓ Le but de l'adaptation pédagogique sera d'aider l'élève à découvrir les aspects pertinents de la tâche et à s'engager dans la construction d'une stratégie plus adéquate.

4. Modalités d'application de l'évaluation formative

Ces modalités sont caractérisées par plusieurs étapes distinctes

4.1. Evaluation ponctuelle / ou régulation rétroactive

✓ Après un premier temps consacré à des activités d'enseignement / apprentissage, l'enseignant organise une évaluation sous forme d'un contrôle écrit (test, exercices...) passé par l'ensemble de la classe.

- ✓ Les résultats de cette évaluation permettent à l'enseignant, et à l'élève, d'identifier les objectifs qui sont ou non atteints.
- ✓ Dans l'étape suivante, l'enseignant organise des activités de remédiation.
- ✓ Les difficultés rencontrées par l'élève n'étant pas repérées en cours d'apprentissage, la fonction de régulation assurée par l'évaluation formative est de nature « rétroactive ».
- ✓ Dans l'étape de remédiation, il y a un retour aux objectifs non maîtrisés.

4.2. Evaluation intégrée, continue / ou régulation interactive

Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement / apprentissage.

- ✓ Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on veillera à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à
 - ✓ Formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques.
 - ✓ Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève avec l'enseignant et/ou avec d'autres élèves constituent des occasions d'évaluation (d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. L'régulation des activités est donc de nature interactive.

Conclusion

Cet exemple d'évaluation formative a été élaboré pour préciser le profil d'entrée dans les apprentissages. Ce travail qui concerne les élèves de collège, a été réalisé par nos soins en compagnie d'un groupe de professeurs de français ayant participé à notre enquête. (Cette enquête se trouve dans le chapitre I.)

Ces items qui permettent de mesurer le degré d'acquisition des élèves de 3ème AM, sont axés essentiellement sur les quatre compétences de base qui sont :

- ✓ La compréhension de l'orale.
- ✓ La compréhension de l'écrit.
- ✓ L'expression orale.
- ✓ L'expression écrite.

Le but de l'évaluation formative est donc d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation.

Dans la réalité de la pratique pédagogique, l'enseignant sera amené à élaborer des procédures d'évaluation formative qui combinent des modalités de type « évaluation ponctuelle, régulation rétroactive » avec des modalités de type « évaluation intégrée, régulation interactive ».

INTRODUCTION

La dernière révision, qui est une fonction sommative, comme nous le savons, sous la forme de bulletins trimestriels, des carnets de notes ou encore des épreuves d'examen, sont toujours considérés comme la seule évaluation en temps réel des différentes parties prenantes dans l'établissement. La fonction de certification de la performance des élèves lui garantit une irremplaçable intérêt social naturel.

En effet, l'évaluation sommative est la fonction d'évaluation utilisée à la fin d'un cycle ou d'un cursus d'étude dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme. La caractéristique essentielle de cette forme d'évaluation, c'est qu'un jugement est porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves ou sur l'efficacité d'un programme au terme d'une démarche donnée.

En opposé aux autres types d'évaluation suscitées, l'évaluation sommative se veut globalisante. Elle reflète la synthèse des apprentissages et fournit un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau. On lui attribue une valeur administrative fortement normative qui consiste à juger de la qualité des apprentissages pour un programme d'études et à déterminer le niveau de réussite des élèves pour ce programme.

On reconnaît à l'évaluation sommative trois caractéristiques interreliées :

✓ « *Il s'agit d'une démarche que l'enseignant ou l'institution se donne.* »⁽¹¹⁾

¹¹ Khichène Tahar, *Formation à distance*, Alger, OPPS , 1999, p. 67.

✓ Elle consiste essentiellement à juger le degré de maîtrise ou non des objectifs d'apprentissage visés par un programme ou une partie de programme.

✓ Elle débouche sur des prises de décisions relatives au passage dans la classe supérieure, à la certification des études et à l'orientation des élèves.

1. La situation d'intégration

Dans toute évaluation nécessite la situation d'intégration. Ce type d'évaluation est un moment primordial pour tout apprenant consciencieux et pour tout enseignement / apprentissage efficace. Nous avons donc pensé qu'il valait mieux d'apporter un certain éclairage sur cette forme d'évaluation qui peut mesurer les savoir-faire des apprenants pour, d'une part, diagnostiquer tous les prés-requis dont a besoin l'activité souhaitée et, d'autre part, constater les dysfonctionnements éventuels pour y remédier.

D'une manière générale, intégrer consiste à installer des liens entre les apprentissages dans le but de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour leur apprendre à intégrer, nous présentons aux élèves des situations complexes, appelées situations d'intégration, et nous les invitons à essayer de les résoudre.

Cela signifie que la pédagogie utilisée vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes, appelées situations d'intégration.

✓ Il n'y a d'intégration que lorsqu'il y a d'abord différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de compétences disciplinaires.

✓ Il n'y a d'intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle à résoudre par l'élève. Il doit commencer par trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation. C'est donc beaucoup plus qu'une application ou un exercice.

✓ L'intégration est une opération intérieure et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre.

Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances ou résoudre des exercices scolaires. Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

En un mot, la pédagogie de l'intégration met l'élève au centre des apprentissages. Elle rend chaque élève actif. Au lieu d'écouter, il agit, manipule, résout, cherche, et produit.

2. Comprendre à travers un exemple

2.1. Approche traditionnelle

2.1.1. Leçon 1: L'impératif

Mise en situation : L'enseignant donne aux élèves quelques consignes du type «prenez votre crayon», «levez-vous», «Farid, ferme ton cahier », «allons dehors »

Systématisation : L'enseignant note au tableau les verbes rencontrés (prenez, levez, vas, ferme, allons), et les classe selon la personne à laquelle ils sont conjugués. Il dégager les ressemblances et en tire une règle : à la deuxième personne du singulier, à la première personne du pluriel, à la deuxième personne du pluriel ...

Applications : Un exercice sur des formes à conjuguer.

2-1-2- Leçon 2: Le passé composé

Mise en situation : L'enseignant demande à un enfant de raconter sa journée d'hier, pendant laquelle il est allé à la campagne avec sa famille. L'enfant raconte et au fur et à mesure que l'enfant énonce des formes au passé composé, l'enseignant les écrit au tableau.

Systématisation : L'enseignant dégage les formes principales, en distinguant celles avec le verbe « avoir » : « nous avons pris », « j'ai vu une vache » et celles avec le verbe être :

«Nous sommes entrés», «mon frère est tombé ».

Applications : Un exercice sur des formes à reconnaître, un autre sur des formes à conjuguer.

2.2. Approche par l'intégration des acquis

Nous précisons la compétence terminale ou le palier que l'élève doit atteindre :

« En situation de communication, produire un écrit d'une dizaine de lignes, au passé composé et à l'impératif présent.»

Mise en situation, systématisation : idem

Introduction d'une activité d'intégration partielle : les enfants sont invités à rédiger trois conseils pour garder la classe propre.

Exemples de production attendue : « ne jetez pas vos papiers par terre », « n'allez pas jouer dans les flaques d'eau. », « frottez vos pieds avant d'entrer. »

Mise en situation, systématisation : Idem

Introduction d'une activité d'intégration partielle : les enfants simulent une conversation téléphonique deux à deux dans laquelle ils doivent chacun raconter leur journée d'hier.

Après cinq semaines : Introduction d'une situation d'intégration (à la place de la révision), dans laquelle l'élève est invité à mobiliser ses acquis relatifs à l'impératif et au passé composé.

2.3. Exemple de situation d'intégration

Le 20 Octobre 2011

Bonjour, Mohamed,

J'espère que tu es bien rentré chez ta maman. A quelle heure es-tu arrivé à la gare d'Alger ? Qu'as-tu fait alors pour aller jusque chez toi ? Comment tes frères et sœurs t'ont-ils accueilli ?

Si je t'écris aujourd'hui, c'est aussi parce que je ne sais plus comment faire pour lire une cassette vidéo. J'ai branché la TV et le magnétoscope. Que dois-je faire ensuite ?

Je t'embrasse, et j'espère te revoir bientôt à la maison.

Ta tante ...

Tu es allé passer quelques jours chez ta tante. Elle t'écrit cette lettre une semaine plus tard. En 10 lignes, écris à ton tour une lettre à ta tante.

1. Réponds à chacune des questions posées à propos de ton retour
2. Explique-lui ce qu'elle doit faire pour lire une cassette vidéo, en utilisant l'impératif. Utilise le mode d'emploi ci-dessous.

Mode d'emploi

1. Brancher la TV et le magnétoscope
2. Les allumer tous les deux
3. Introduire la K7 vidéo
4. Appuyer sur le bouton « play »

Termine la lettre à ta manière

Comment corriger une copie d'élève

A travers la situation « tante ... », on peut évaluer si l'élève est compétent pour produire un écrit au passé composé et à l'impératif présent, en situation de communication.

Prenons la copie suivante d'un élève

Bonjour Tante,

Comment va-tu ? Ta jambe est guéri ? J'ai bien rentrer à ma maison à dizeures. Je suis été à pied de la gare.j'ai mangé le poulé.

Pour voire une casset,allume le magnétoscope. Introduit la cassette et appuie sur play. Je vais revenir ché toi biento.

Mohamed

Nous corrigeons la copie de l'élève en nous servons de critères de correction

C1 *Pertinence de la production* : L'élève se sert des éléments du support, il respecte les contraintes des formes à utiliser

C2 *Cohérence du récit* : Les phrases forment un récit qui a du sens.

C3 *Correction de la langue* : Les formes demandées sont écrites correctement

En plus, nous avons *critère de perfectionnement C4, originalité de la production*, l'élève est créatif en termes d'idées et en termes de vocabulaire

Si l'élève réussit les critères minimaux, il est compétent

Il n'est pas obligé de réussir le critère de perfectionnement

En général, on se sert de trois critères minimaux, et d'un critère de perfectionnement,

Pour la correction, on se sert d'une grille de correction qui comprend des indicateurs précisant les critères. Voici une grille de correction pour la situation « Tante... »

	C1 Pertinence de la production	C2 Cohérence du récit	C3 Correction de la langue	C4 Originalité de la production
Consigne 1	L'élève reçoit le point s'il répond au moins à deux questions de la lettre/ 1	L'élève reçoit le point si les réponses qu'il donne ont du sens /1	L'élève reçoit le point si deux tiers des formes au passé composé sont correctes/ 1	
Consigne 2	L'élève reçoit le point si les conseils sont les bons et s'il a utilisé les formes à l'impératif/ 1	L'élève reçoit le point si les instructions données sont articulées entre elles / 1	L'élève reçoit le point si les deux tiers des verbes mis à l'impératif sont corrects/ 1	L'élève reçoit le point s'il introduit dans sa lettre un élément qui n'était pas demandé dans les consignes /1
Consigne 3	L'élève reçoit le point s'il termine la lettre de manière personnelle/ 1	L'élève reçoit le point si la fin de la lettre est bien articulées reste/ 1	L'élève reçoit le point si 2/3 des phrases sont bien structurées. S+V+C / 1	
	03	03	03	01

Nous accordons en général le point lorsque la règle des deux tiers est respectée : 2/3 des phrases ou des mots sont bons. Corrigeons la copie pour la consigne 1.

C1 : L'élève a répondu à une seule question sur trois : on lui donne 0 sur 1

C2 : Tous les liens sont cohérents sauf 1 (après « guéri »): 1 sur 1

C3 : Sur trois formes au passé composé, une est bien écrite (« j'ai mangé ») : 0 sur 1

Pour la consigne 2, voici comment on pourrait corriger la copie :

C1 : Les conseils sont bons, et l'élève a utilisé l'impératif : on lui donne 1 sur 1

C2 : Les instructions sont articulées entre elles : 1 sur 1

C3 : Sur trois formes à l'impératif deux sont bien écrites : 1 sur 1

Pour la consigne 3, l'élève obtiendrait : C1 (1/1), C2(0/1), C3 (1/1)

Le recours aux critères permet d'identifier les forces et les faiblesses de chaque élève.

Dans le cas d'une évaluation certificative, il faut attribuer une note, il ya différentes façons d'attribuer la note finale : on peut faire la somme des points mais on peut aussi décider d'attribuer les points du critère de perfectionnement seulement si tous les critères minimaux sont réussis à 2/3. C'est le cas pour l'élève ci-dessus dont on vient de corriger la copie : il a 2/3 pour chaque critère minimal.

Conclusion

Disons donc que bien évaluer, c'est observer, interpréter et exploiter.

✓ Selon Tahar Khichane :

« L'observation consiste à recueillir les informations sur le degré d'atteinte des objectifs. L'interprétation consiste à apprécier la situation de l'élève par rapport aux critères de réussite préalablement définis. L'exploitation consiste à entreprendre des actions de remédiation quand cela est nécessaire. »⁽¹²⁾

Les moments de l'évaluation sont donc avant l'apprentissage, pendant le déroulement de l'apprentissage, après une séquence plus ou moins longue de l'apprentissage et au terme des apprentissages.

✓ Selon Denise Lussier :

« Avant l'apprentissage, pour vérifier quels sont les acquis des élèves relativement à ceux que l'on se propose de présenter. »⁽¹³⁾

J'évalue, donc, pour vérifier si les élèves possèdent les apprentissages nécessaires pour entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage.

« Pendant l'apprentissage, pour suivre les élèves dans la progression des apprentissages, pour déceler leurs point forts et leurs points faibles, identifier les causes et y apporter les correctifs qui s'imposent. »⁽¹⁴⁾

J'évalue, donc, pour dégager les difficultés rencontrées par les élèves en cours d'apprentissage et préparer un enseignement correctif adéquat.

¹² Khichène Tahar, *Formation à distance*, Alger OPPS, 2000 p.92.

¹³ Lussier Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996, p. 50.

¹⁴ Lussier Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996, p.52.

« Après une séquence de l'apprentissage, pour obtenir un bilan ponctuel, pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs visés et décider de poursuivre ou de revenir en arrière afin d'apporter les correctifs nécessaires. »⁽¹⁵⁾

J'évalue, donc, pour mieux informer les élèves sur le degré d'atteinte des objectifs visés et pour améliorer la qualité de mon enseignement/apprentissage.

« Au terme des apprentissages, pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs visés par un programme ou d'une partie terminale d'un programme pour décider de la promotion et/ou pour vérifier la qualité des apprentissages effectués. »⁽¹⁶⁾

J'évalue, donc, pour prendre des décisions adéquates en ce qui concerne la promotion de l'élève.

¹⁵ Lussier Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996, p.53.

¹⁶ Lussier Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996, p.57.

CONCLUSION GENERALE

Dans notre pratique quotidienne d'installation des compétences, l'évaluation comme moyen intégré au processus d'apprentissage, est un outil très efficace permettant, en dépit du travail de danaïdes que nous impose nos classes surchargées, la contribution à la mise en place de ce socle commun de compétences, de connaissances et de savoir faire bien mis en évidence par Jules Ferry. «L'école est un creuset d'une identité commune: un socle commun de compétences, de connaissances, de savoir faire...»

L'« entrée » par les compétences trouve son efficacité dans les différentes évaluations. Car évaluer, c'est, être capable de déceler les forces et les faiblesses des élèves, d'identifier les raisons de leurs difficultés, de découvrir à quel moment de leur cheminement elles se sont produites et ce, afin de concevoir un enseignement / apprentissage plus adapté et de mettre en place des mesures d'appui appropriées. C'est éviter le cumul des difficultés, cause importante de démotivation et d'échec scolaire.

L'évaluation est donc étroitement liée à l'erreur. Ces erreurs auxquelles on doit donner un sens, ne doivent pas nous permettre de porter un jugement sur l'état initial de l'élève, tel qu'il arrive en classe, mais doivent, au contraire, être « positivées » pour aider l'enfant à se responsabiliser et à être autonome. Est-ce des élucubrations que de dire que la production d'erreurs est désormais une question centrale, une puissante dynamique sur laquelle peut et doit se fonder l'acte pédagogique ?

Cette « entrée » par l'erreur qui sera sûrement la pédagogie de demain, ne permettra pas de déplorer que *le métier a changé*; c'est plutôt le

monde qui est en perpétuel changement et comme chez toutes les espèces vivantes. Seules celles qui savent s'adapter survivent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

ASTOLFI Jean-Pierre, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Paris, De Boeck & Larcier S.A. , 1997.

CUQ Jean-Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé internationale, 2003.

DESCAMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur*, Paris, Clé internationale, 2005.

HERBERMAN M, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, Paris, Neuchatel, 1988.

KHICHENE Tahar, *Formation à distance*, Alger, OPPS, 2000.

LUSSIER Denise, *Evaluer les apprentissages*, Paris, Hachette, 1996.

PERRENOUD Philippe, *La pédagogie différenciée*, Paris, Clé internationale, 2003.

SIMARD Claude, *éléments de didactique du français langue première*, Montréal, Renouveau Pédagogique INC , 1999.

TAGLIANTE Christine, *L'Evaluation*, Paris, Clé internationale, 1992.

TESSIER Gisele, *Pratique de recherche en sciences de l'éducation*, Lille, Presse universitaire de Rennes, 1993.

Consigne : Ecoute attentivement le document puis réponds aux questions ci-dessous.

1. Choisis la bonne réponse en l'indiquant par une croix.

- a- Qui sont les personnes que tu entends ?
- **Un journaliste, un chanteur et un comédien.**
 - Un journaliste et deux chanteurs.
 - Deux journalistes et un chanteur.
- b- Quelle expression le journaliste emploie-t-il pour qualifier Michael Jackson ?
- **un cas inédit.**
 - une singularité.
 - une exception.
- c- Que fait Michael Jackson pour composer certaines de ses chansons ?
- **Il emprunte des morceaux à d'autres artistes.**
 - Il achète des morceaux à d'autres artistes.
 - Il joue avec d'autres artistes.
- d- Quelles sont ses sources ?
- **des musiciens afro-américains.**
 - des musiciens africains.
 - des musiciens américains.

2- Complète les phrases suivantes d'après le documents que tu viens d'écouter.

- e- Michael Jackson a vendu millions d'albums dans le monde.
- f- Michael Jackson devient le chanteur afro-américain le plus
.....

Compréhension de l'écrit

(Durée : 55 mn)

Consigne : Lis attentivement le texte ci-dessous puis réponds aux questions suivantes.

Texte :

Le micro-ordinateur.

Un micro-ordinateur est un appareil électronique qui traite de grandes quantités d'informations. On le compare souvent au cerveau humain ; mais un micro-ordinateur ne pense pas .Il fait exactement ce qu'on lui demande, ni plus ni moins.

Avec un ordinateur on peut travailler, étudier, jouer. De nos jours, les micro-ordinateurs sont partout : dans les gares, les aéroports, chez le médecin, dans les laboratoires de recherche, dans les studios de films d'animation et d'effets spéciaux, etc....

Ils peuvent afficher des images, jouer de la musique, mais aussi communiquer entre eux au moyen d'un modem. Le modem envoie et reçoit des données informatiques en passant par des lignes téléphoniques ou câble. Il permet de se connecter à Internet, mais aussi d'envoyer et de recevoir du courrier électronique.

*Microsoft*Encarta*2006*

Questionnaire de compréhension du texte :

1- Complète les phrases a et b ci-dessous :

- a- Ce texte parle de
- b- Cet objet est un appareil

2- Choisis la bonne réponse :

Cet appareil traite :

- **peu d'informations**
- **beaucoup d'informations**
- **une seule information**

3- **Mets vrai ou faux devant les phrases c et d :**

c- L'auteur a employé le présent de l'indicatif car le texte est à visée explicative.

d- La première phrase du texte est une définition.

4- **Relève du texte le nom de l'appareil qui permet de se connecter à Internet :**

Expression orale (1 seule activité par élève)
chaque élève)

(Durée : 3 mn pour

Activité 1 :

Consigne : Tu as écouté le document sonore qui parle de « Michael Jackson », à ton tour de le présenter à tes camarades ou de présenter ton personnage préféré (chanteur, sportif, comédien, acteur ...)

Activité 2 :

Consigne : Présente à tes camarades cet objet en répondant aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un portable ?
- Quels sont ses composants ?
- A quoi sert-il ?



(Tu peux parler d'un autre objet en répondant aux mêmes questions)

Activité 3

Consigne : Tu as acheté une montre, décris-la à tes camarades en utilisant la banque de mots ci-dessous.

<u>Forme</u>	<u>Matière</u>	<u>Bracelet</u>	<u>Cadran</u>	<u>Aiguilles</u>
Ronde	Or, argent...	Cuir	Bombé	Longues
Carrée	Plastique	plastique	Plat	Petites

Activité 4

Consigne : Tous les enfants aiment les fruits. Décris ton fruit préféré, et dis en quoi il est riche.

Tu peux utiliser les mots du tableau suivant :

Famille	Forme	Couleur	Préparation	Qualités nutritives
Fruit	Ronde, longue, ovale	Rouge, jaune, verte	Confiture, pâtisserie	Vitamines A, B,C,D,E...

Activité5

Consigne : D'après la fiche d'identité et la photo ci-dessous, décris cet animal ou celui que tu préfères.

Fiche d'identité	
Nom : Lapin	
Taille : 40 à 60 cm	
Aspect : Fourrure	
Habitat : Terrier	
Nourriture : légumes, herbes,	
Déplacement : Saute	
Portée : 6 à 8 lapineaux à la fois.	

Expression écrite

(Durée : 55 mn)

Consigne : Lis attentivement la situation d'intégration ci-dessous puis rédige le texte demandé.

Situation d'intégration

Le jour de la rentrée scolaire, ton professeur te demande de décrire le lieu où tu as passé tes vacances.

Rédige dans ce sens, un texte de huit (08) lignes dans lequel tu décriras ce lieu.

-Tu commenceras par citer le nom de l'endroit en précisant sa situation géographique.

-Tu le décriras dans la deuxième partie de ton texte.

-Tu termineras ta production en donnant tes impressions.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....