

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Mohamed Khider Biskra

Faculté des lettres et langues étrangères

Filière de Français

Systeme LMD



Thème

***L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES SELON
LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION
Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne
CEM de Ali Ben Ammarra El Bordji***

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option: Didactique des langues-cultures

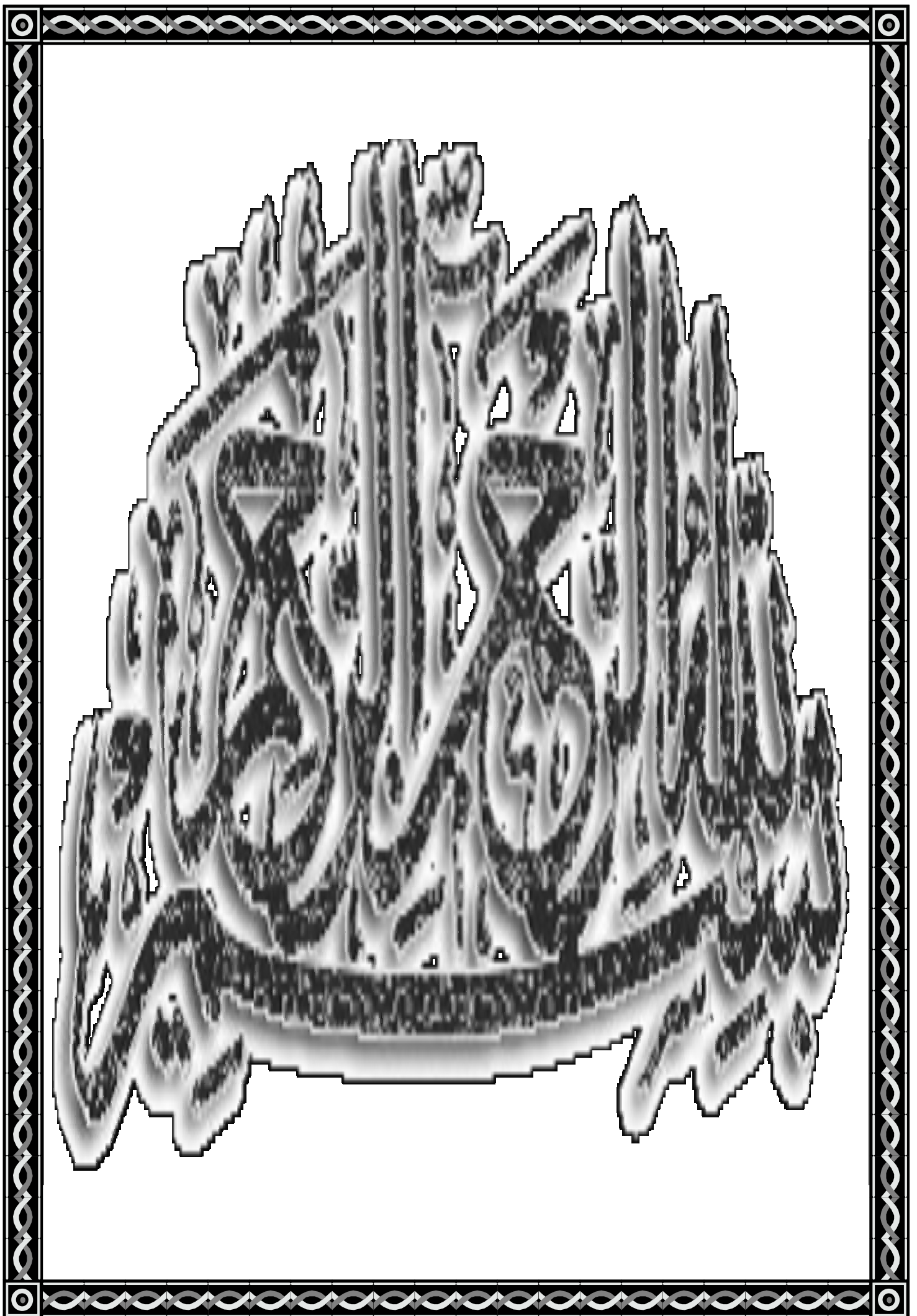
Encadré par :

M^{lle}. BELAZREG Nassima

Présenté et soutenu par :

BISSA Afaf

Année Universitaire : 2010/2011



REMERCIEMENTS

*Je remercie Dieu, le Tout-Puissant, qui m'a donné la force et le courage
pour poursuivre mes études.*

Je dis : « merci mes chers parent, pour tous »

*Je remercie mon adorable encadreur BELAZREG Nassima d'avoir accepté
l'encadrer de ce mémoire. Sans ses orientations et ses suggestions, ce
mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.*

Je remercie vivement mes inoubliables amies.

Nesrine et Afaf

*d'avoir me donner l'envie de terminer ce travail et pour ses discussions
très intéressantes au cours de l'élaboration de cet essai, de ses commen-
taires sur le contenu. Je leurs dis : «bonnes réussites à venir ».*

*Je remercie BORDJI Khadja pour tous ses commentaires, son aide et
surtout pendant ces derniers jours. Elle a également contribué, par ses
remarques et suggestions, à améliorer la qualité de ce mémoire.*

Je n'oublie jamais mes amis et camarade de

la première promotion ...particulièrement Ismahan Sara et Rokia

*Je remercie ensuite les membres de l'école de Ali Be n Ammarra El Bordji
précisément mon respectueux professeur M.OGBI.*

À tous qui ont participé à réaliser cet essai, merci.

DEDICACE

Je dédie premièrement ce modeste travail à celui qui ma donner tout les moyens et les occasions pour l'engager et le terminer "ALLAH" et son prophète qui nos a guidé à la lumière de l'islâm.

La dédicace de mon profonde affection est destinée à mes parents

À :

Mes sœurs : AKILA, IMANE, CHAHR.A, qu'elles m'ont données la confiance durant toutes mes études

La joie et le bonheur de notre belle maison : ISRA.Â et ACHR.AF

Mes frères ABD.ALHAK et YE.NSSE

Je ne veux pas oublier ma grande famille et toutes les tentes, les oncles, les cousines et les cousins ;

Mes chères amies NESRINE (^.^) et AF.AF qu'elles trouvent ici toutes ma reconnaissance, sans elles je n'aurai pas pu progresser

Toutes mes copines surtout ILHAM, IMANE, RAZIKA, ZINEB ...

Je veux enfin consacrer mes dédicaces et toute la reconnaissance et gratitude à la personne qui a contribué beaucoup à me fournir de l'espoir essentielle pour aboutir à l'achèvement de ce travail :

« MUST.APHA » qui mérite tout mes respects et ses parents surtout ma belle mère.

Interview

Mon travail de recherche s'intitule : «

**L'ÉVALUATION SELON LA PÉDAGOGIE DE L'INTEGRATION,
chez les élèves de 4ème AM** » dont j'espère avoir des réponses servant à

confirmer ou infirmer mes propos concernant la faisabilité, la pertinence et la fiabilité de cette évaluation à savoir la situation de l'intégration.

1/ Depuis quand vous enseignez?

2/ Quel diplôme avez-vous?

3/ Etes-vous spécialisé ? Quelle est votre spécialité ?

4/ Certains disent qu'on n'a jamais enseigné avec l'approche par objectif et on n'enseigne pas avec l'approche par compétence. C'est vrai !

5/ Lors des journées de formation, vous sentez que l'inspecteur connaît plus que la terminologie de PI (APC) ?

6/ Parlons du FLE en Algérie précisément dans le sud algérien. Peut-on évaluer une **"compétence"** (comme objet à évaluer) suivant le programme imposé?

7/ Appliquez-vous l'évaluation diagnostique ? comment, quand ?

8/ Dans le cadre d'une évaluation, vous proposez une situation d'intégration ? Et comment? Est qu'il y a des difficultés à ce niveau ?

9/ Quand vous intégrez les apprentissages des élèves? vous attendez le module d'intégration ou à chaque fois ?

10/ Qu'est ce que vous pouvez dire concernant la consécration de toute une semaine à l'intégration ?

11/ S'il y a des élèves n'ont pas les acquis nécessaires pour pouvoir résoudre une situation complexe, est ce qu'il y a des procédés pour les entrainer?

12/«mettez-vous en place des activités d'auto évaluation?» en terme d'une évaluation formative.

13/ Qu'est ce que vous exploitez pour évaluer (exercice de contrôle, épreuves, et comme support d'évaluation : des diapos, TIC ...)?

14/ En tant qu'évaluateur, quelles sont les nécessités et les propos à mettre en place ?

Liste des figures

Figure 01 :	Cartographie d'une compétence et des ressources	P23
Figure 02 :	Exemple d'une situation d'intégration	P36
Figure03 :	Exemple d'une progression annuelle (une séquence d'apprentissage selon la pédagogie de l'intégration)	P46
Figure04 :	Exemple d'organisation des apprentissages d'une année scolaire	P49
Figure05 :	Les variantes de publique cible	P56
Figure06 :	La vérification de la pertinence d'une situation d'intégration	P66
Figure07 :	La note de chaque élève	P67
Figure08 :	Vérification de la fiabilité d'une situation de l'intégration par la note	P68

PLAN

REMERCIEMENTS

DEDICAE

LES ABREVIATIONS

LIST DES FIGURES

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I:LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

Introduction.....	08
1.Clarification conceptuelle de la pédagogie d'intégration.....	08
1.1. Définition de " l'intégration".....	08
1.2. La pédagogie de l'intégration.....	09
1.3. L'approche par compétences.....	10
1.4. Les principes de la pédagogie de l'intégration.....	10
1.5. Pourquoi une pédagogie de l'intégration ?	12
2.L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration.....	15
2.1. La notion de l'évaluation.....	15
2.2. Evaluer quoi ?.....	17
2.3. La notion de compétence.....	18
2.3.1. La capacité.....	19
2.3.2. Les ressources.....	20
2.3.1.1. Externes.....	20
2.3.1.2. Internes.....	20
2.3.3. Les caractéristiques d'une compétence.....	21
2.4. La situation de compétence (SC)	22
2.5. La notion de famille de situation dans la pédagogie de l'intégration.....	24
2.6. L'objectif terminal de l'intégration (OTI)	24
3.L'intégration des compétences.....	25
3.1. La situation d'intégration, évaluation ou apprentissage ?.....	25

3.2. La situation-problème.....	26
3.3. Pourquoi évaluer avec la situation problème.....	28
3.4. La pédagogie de l'intégration et développement des compétences et des ressources.....	28
Conclusion.....	29

CHAPITRE II: LA SITUATION D'INTEGRATION

Introduction	31
1. Formuler une situation d'intégration.....	31
1.1. Comment procéder pour créer une situation d'intégration.....	32
1.2. Conditions nécessaires dans la situation d'intégration	34
1.3. Une épreuve d'évaluation et éléments de SI.....	36
1.3.1. Comment construire une situation d'intégration	37
1.3.1.1. La situation	37
1.3.1.1.1. Le contexte.....	37
1.3.1.1.2. Le support.....	37
1.3.1.1.3. La fonction.....	37
1.3.1.2. La tâche d'intégration.....	38
1.3.1.3 Les consignes en pédagogie de l'intégration.....	38
1.3.2. Validation des épreuves d'évaluation dans PI.....	39
2. Juger une compétence.....	41
2.1. La notion de critère.....	41
2.2. La notion d'indicateur.....	42
2.3. Les grilles de correction.....	43
3. L'application d'une situation d'intégration, moment et intention.....	44
3.1. L'évaluation diagnostique	44
3.2. Module d'intégration.....	45
3.2.1. L'évaluation formative.....	47
3.3. L'évaluation certificative.....	48

Conclusion.....	50
------------------------	-----------

CHAPITRE III: UN REGARD SUR L’EVALUATION DES ELEVES DE
4^{ème} AM

Introduction.....	53
--------------------------	-----------

1. Les outils de la collection des données.....	53
--	-----------

1.1.L’interview.....	53
----------------------	----

1.2. L’analyse des documents.....	54
-----------------------------------	----

2. Le but de la recherche.....	55
---------------------------------------	-----------

3. Le public cible.....	55
--------------------------------	-----------

4. L’analyse de contenu de l’interview.....	56
--	-----------

4.1. L’analyse des données fournies par O.....	57
--	----

4.2. L’analyse des données fournies par H.....	59
--	----

4.3. L’analyse des données fournies par F, R, S, M	59
--	----

5. L’analyse des documents.....	63
--	-----------

5.1. L’analyse d’une épreuve certificative de 4 ^{ème} AM.....	63
--	----

5.1.1. Le contenu des apprentissages	63
--	----

5.1.2. Le support.....	64
------------------------	----

5.1.3. Les consignes.....	64
---------------------------	----

5.1.4. La situation de l’intégration.....	66
---	----

5.2. Les copies des élèves de 4 ^{ème} A.....	67
---	----

6. La synthèse.....	67
----------------------------	-----------

CONCLUSION GENERALE.....	70
---------------------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE

LES ANNEXES

ABREVIATIONS

- APC** : L'approche par compétence
- OTI** : Objectif Terminal d'intégration
- SI** : Situation d'intégration
- SC** : Situation complexe
- PI** : Pédagogie de l'intégration
- AM** : Année moyenne
- sq** : Séquence d'apprentissage

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I
LA PÉDAGOGIE DE
L'INTÉGRATION

CHAPITRE II

LA SITUATION D'INTÉGRATION

CHAPITRE III:

UN REGARD SUR

L'ÉVALUATION DES

ÉLÈVES DE 4ÈME AM

CONCLUSION GÉNÉRALE

LES ANNEXES

INTRODUCTION

Ce premier chapitre a pour but de mettre en évidence les notions principales de la pédagogie de l'intégration lorsqu'il est question de traiter l'évaluation dans ce cadre méthodologique. L'approche par compétence met en lumière les objectifs, les objets, les moyens et même les conditions d'une évaluation. Cette dernière nécessite de traiter la nature même des situations exploitées et la relation entre ces dernières dans la notion de compétence avec tout ses composantes et ses caractéristiques, c'est pourquoi nous essayons dans ce chapitre de rapprocher le sens et le rôle d'une situation-problème dans le développement des compétences.

1. CLARIFICATION CONCEPTUELLE DE LA PEDAGOGIE D'INTEGRATION

1.1. La définition de " l'intégration "

Il est un terme à la mode et fréquemment utilisé pour désigner :

1.1.1. En philosophie : « établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant, ou entre les membres d'une société ».

1.1.2. En didactique, psycho, psychanalyse: « assimilation, incorporation (de nouveaux éléments à un système psychologique...processus par lequel la personnalité acquiert son unité et son harmonie, équilibre entre les principales forces psychiques. »¹

1.1.3. Pour Philippe Nendaz : « est un mot à bannir, car [...] cela signifie prendre dehors et mettre dedans. Nous essayons d'œuvrer pour une école qui met "de moins en moins dehors" et qui accompagne et accueille" de plus en plus à l'intérieur" »²

1.1.4. En Pédagogie, le professeur L. Vandervelde la présente comme «*le fais que sont mêlées à la fois les connaissances et les habilités*

¹ PAUL, Robert, dir ALIN Rey, *Grand Robert de langue française*, V 2, 2005, CD-ROM.

² PHILIPPE Nendaz, *Ecole ordinaire pour tous ? Comment réussir l'intégration scolaire et sociale des élèves sourds*, Compte-rendu de la table ronde du 27 novembre 2007, lieu : EESP - Ecole d'études sociales et pédagogiques à Lausanne.

*intellectuelles. Les questions permettant d'évaluer cette capacité intégrative, sont couramment posées par les enseignants au niveau de leurs cours... [où] les élèves possèdent les connaissances et les aptitude requise pour résoudre le sujet posé ».*³

Nous pouvons conclure que l'intégration est une opération mentale ou une démarche permettant à organiser et mobiliser différents éléments, les analyser, les interpréter dans le but de les faire fonctionner dans une situation.

1.2. La pédagogie de l'intégration

Comme réflexion sur l'action éducative, le terme pédagogie dans le dictionnaire du français langue étrangère et seconde désigne des « *manières d'enseigner qui incluent aussi bien la méthode que l'oral, de la grammaire ou de la lecture autant des fiches pédagogiques.* »⁴

De ce fait la pédagogie de l'intégration est une «*manière particulière d'envisager l'approche par compétence* »⁵ C'est le cadre méthodologique de traduire et de comprendre cette approche par compétence (APC). Pour X. Roegiers, il y a deux modèles d'intégration :

Modèle1 : Année par année, 2ou3 compétences sont intégrées en objectif terminal d'intégration(OTI) pour cycle, pour cursus...

Modèle2 : Elle se fait progressivement et les compétences s'emboîtent pour réaliser OTI pour l'année.

1.3.L'approche par compétences

Elle établit des socles des compétences durant le parcours scolaire

³ BAGHDAD,Lakhdar, *Le questionnement en pédagogie*, THALA ,El Biar, Alger,2000, p.80.

⁴ CUQ, JEAN-Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003 p.188.

⁵Cours didactique présenté par ,ROEGIERS , Xavier, *Les principes qui fondent l'approche par compétence*, centre national d'innovations pédagogiques et d'expérimentation, division des moyens audiovisuels, Mars2009, en ligne disponiblesur<http://www.youtube.com/watch?v=AM5QDhK99_Y&feature=BFa&list=PLC6469108FF62433B&index=9>, consulter le18/4/2011à15 :26.

regroupant les connaissances et les compétences nécessaires pour l'élève qui doit les acquérir pour passer d'une étape à une autre étape plus complexe selon la capacité de l'élève. L'APC rend l'installation des compétences plus concrètes et opérationnelles, dans le but de l'insertion sociale et professionnelle. Elle vise à installer les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables quotidiennement.

1.4. Les principes de la pédagogie de l'intégration

Dans le souci d'une application réussite de l'approche par compétence, J.M de Ketel, l'équipe de BIEF et X. Roegiers ont proposé six principes de la pédagogie de l'intégration comme suite :

- « *Les compétences sont définies et à la fois en terme complexe et concret (2ou3 par discipline et par an)* »⁶. Miled voit que ce principe est lié à des valeurs universelles et humanistes au contexte dans lequel des tâches s'effectuent. Ajoute, X. Roegiers qu'on doit travailler avec un nombre limité de compétences de base par discipline et par année.
- Chaque compétence est liée à un ensemble des situations : pour rendre l'élève plus motivé, en lui proposant des situations nouvelles significatives et opératoires, nous ne pouvons pas par exemple, présenter la langue française comme langue nationale mais comme une langue étrangère en Algérie, car si compétence repose sur ce que l'élève sait, si elle présente un déjà pour lui, elle sera nécessairement significative pour l'élève qui sera motivé dans son apprentissage. A ce stade, les situations doivent être équivalentes ayant le même niveau de complexité et avec une modification légère du contexte et des ressources.
- *Les compétences sont le témoin d'un profil à atteindre*⁷ : Tout ce qui est préparé doit être polarisé en fonction de profil de sortie qui est défini à la fin de palier, à la fin du cycle.

⁶ X.ROEGIERS. Op cit.

⁷Ibid.

- Exploiter la situation de l'intégration : l'élève modalise ses savoirs, savoir-faire dans une « *opération par laquelle, on rend interdépendants différents éléments qui et aient dissociés au départ en vu de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné* »⁸. Dans la situation de l'intégration l'apprenant est appelé à effectuer son travail individuellement (en niant pas l'importance du travail en groupe) où il apprend à pouvoir résoudre des situations complexes puisque l'apprentissage doit être catégorisé et intègre, non pas comme un somme. Donc dans ce cas les ressources et les compétences vont être améliorées progressivement.
- « *la manière de conduire les apprentissages et laissé à l'appréciation de chaque enseignant* »⁹. Celui-ci est libre dans le choix de la méthode pédagogique comme le confirme MILED quand il propose aux enseignants l'orientation vers les tâches complexes (élaborer un projet, exposé, préparer un rapport ...). L'accent ici est mise sur la compétence professionnelle des enseignants qui doivent faire évoluer leurs pratiques enseignantes dans toute pédagogie: de projet, différenciée ...et même le modèle transmissif.
- L'évaluation se fait sur la base de résoudre une situation problème (SI) dans une évaluation sommative, l'évaluateur vérifie si l'élève est compétent, non seulement examiner la somme des savoirs. D'après Xavier Roegiers, nous pouvons évaluer les apprenants faibles sur la base des ressources séparées, mais il faut les apprendre à pouvoir résoudre des situations complexes. Pour cela, il cite l'exemple de passer le permis de conduire : nous n'allons pas donner un ensemble des consignes telles "comment tu freine", "comment tu va changer le levier de vitesse "... Au contraire, nous lui examinons dans un parcours (une situation naturelle)

⁸ X, ROEGIER, cité par ABOUBAKR Benbouzid, dir NOUREDDINE Toualbi-Thaâlibi, *La Refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation*, MEN, Rabat, août 2005, pp 130,131, disponible sur : www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf.>consulté le 02/02/2011 à 15 :35.

⁹ X, ROEGIER, *les principes qui fondent la pédagogie de l'intégration*. Op cit.

d'un point A à un autre B, le candidat ici va mobiliser tout ce qu'il a acquis ou apprend avant.

Les principes s'ajoutent aux principes de l'approche communicative, car les principes de l'approche communicative font évidemment la base des principes de la PI et parce que nous ne pouvons pas ignorer ou exclure l'installation d'une compétence communicative, linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle ni stratégique et qui sont prises en compte lorsqu'on pense à des compétences finalisées dans les programmes scolaires.

1.5. Pourquoi la pédagogie de l'intégration ?

Actuellement, les programmes et les contenus scolaires ont mis en question ce qui a amené l'école algérienne à adopter le cadre méthodologique de l'approche par compétence par rapport aux autres. Il y a donc nécessairement des causes et des nécessités.

A ce stade, X. Roegiers parle d'un triple constat dans l'école algérienne.

Premièrement, les apprenants n'ont pas suffisamment de compétences pour passer à un autre pas soit à l'école ou dans la vie socioprofessionnelle. L'accent est mis sur la compétence transversale parce que l'école « *désire donc recruter des élèves qui ont appris à apprendre, prêts à apprendre tout au long de leur vie, qui savent penser juste, s'intéresser à de nouvelles techniques innovées* »¹⁰ alors que les apprenants sont habitués à acquérir des ressources de manière séparée et plus tard ils vont continuer à réfléchir de façon cloisonnée même dans des situations simples. Ainsi, dans le cas où l'école produit des "*analphabètes fonctionnels*", "le

¹⁰M. Romainville, cité par J. Phogen boom : « *fondement d'une didactique des compétences* », septembre 2001, p1, en ligne disponible sur <[http : www.restode.cfwb.de/.../JPH-fondement-Didactique.pdf](http://www.restode.cfwb.de/.../JPH-fondement-Didactique.pdf)>, consulté le 11/04/2011 à 23 :27.

fossé" s'agrandie entre les forts et les plus «*faibles qui ne ont pas encore les outils susceptibles*»¹¹ pour accomplir des tâches complexes.

Le troisième constat c'est la multiplication des échecs abusifs et les réussites abusives (l'échec abusif c'est le fait d'échouer un élève qui doit passer, au contraire la réussite abusive à l'année suivante). Cela selon Romainville revient «*longueur de journée, les enseignants s'époumonent à enseigner un grand nombre de matières. Les élève semblent les maîtriser un temps, du moins dans le cadre de l'examen*»¹². Dans cette situation l'hétérogénisme va être le caractère de la classe ce qui pose plusieurs questions sur les contenus d'apprentissage, en se demandant : «*quels sont les élèves visés par les programmes ?*»¹³. Les bonnes ou les faibles. Donc, nous avons abouti à une situation dans laquelle la disparité dans les classes augmente.

Les principales causes de cette stérilité de l'école sont : d'abord, ce qui est affirmé par X. Roegiers, les programmes ont une certaine innovation dans l'absence des conditions nécessaires. Or un bon programme c'est celui qui tient compte du contexte. Les pédagogues produisent certaines innovations et parfois les éducateurs les adoptent rapidement et sans avoir les moyens de mettre en action. Les résultats appartiennent au risque de ne pas accéder à ces innovations que quelques écoles avantagée, quelque enseignants privilégiés et par conséquent quelque élèves compétents et favorisés.

X. Roegiers trouve aussi que les contenus restent vides de sens et atomisés. La raison réside dans l'explication de Romainville disant :

¹¹Ibid.p2.

¹²Ibid.p3.

¹³X,ROEGIERS ,L'APC dans le système éducatif algérien, RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE, [en ligne]disponible sur<http://www.bief.be/docs/publications/apc_Algerie_070301.pdf>,consulter le :07/02/2011à10 :10.

«Les élèves semblent avoir stocké le contenu d'un cours dans un tiroir de leur cerveau portant étiquette le nom de ce cours, [...]. Bien qu'il soit capables d'ouvrir ce tiroir lors de l'évaluation, ils s'empressent de le refermer à jamais sitôt cette évaluation terminée quand, ils sont confrontés, dans la vie quotidienne, à une situation ils font appel [...] à leurs conceptions personnelles de départ qui semblent n'avoir jamais été remis en question par les savoirs savants enseignés à l'école. Leurs connaissances [...] semblent comme imperméables aux apprentissages scolaire »¹⁴. Le phénomène s'appelle le "savoir mort" c'est la décontextualisation des apprentissages.

La dernière cause ce sont les épreuves d'évaluation qui demeurent centrées sur les ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) séparées. L'apprenant ici ne peut pas passer à un autre niveau car lors de l'évaluation, il n'avait que des techniques pour résoudre le problème. De ce fait l'élève reste au niveau des techniques, il ne peut pas accéder au niveau des compétences. Ainsi l'évaluateur oublie la compétence de l'élève et ne vérifie que si la technique est réussie, au contraire l'APC insiste sur l'évaluation de la compétence. Par exemple l'enseignant demande de produire un texte narratif selon quelques critères donnés, mais l'élève a produit un texte bien fait et le problème réside dans la production qui ne répond pas aux attentes de l'enseignant. Ce dernier a un nombre d'indices prouvant la compétence de cet élève. X.Rogiers affirme que cet élève, pour les enseignants qui ont répondu sur la note consacrée à cet élève, plus un problème lors de jugement, il aura une note entre 0 à 10. Ce qui prouve l'injustice ou que les bulletins n'informent pas les parents sur le niveau réel de compétence de leur enfant.

Revenons à présenter l'explication historique de ces constats et ces causes. D'après X.Rogiers, l'apprentissage dans la pédagogie par objectif a un caractère concret. Par exemple conjuguez le verbe être au présent de l'indicatif (consigne). L'élève peut accomplir cette tâche mais d'un point

¹⁴ J.Phogen boom. Op cit, p3.

de vu personnel, c'est ce type d'apprentissage qui a fait le fossé entre l'école et la société.

Suivant la PPO, passant à l'APC ou la compréhension paraît complexe non concrète. L'école n'arrive pas à adopter les deux caractères (concret/ complexe) d'un apprentissage.

Enfin, il y a deux nécessités :

- L'élève doit mobiliser ses acquis (même le déjà là) dans des situations complexes afin de les résoudre.
- Les enseignants évaluent sur la base des situations-problème (situation d'intégration) complexe puisqu' en intégrant les savoir, savoir-faire, savoir-être nous devenons compétents.

2.L'ÉVALUATION SELON LA PÉDAGOGIE DE L'INTEGRATION

L'un des principes fondamentaux de la pédagogie de l'intégration est l'évaluation et l'exploitation de la situation d'intégration. L'évaluation est une étape essentielle dans la construction d'une compétence surtout langagière.

2.1. La notion de l'évaluation

L'évaluation est la « vérification par des tests de tâche et activité d'apprentissage que les élèves ont eu à effectuer précédemment. Estimation par rapport à un niveau donné et selon des critères et normes précis de la valeur des performances langagières atteinte par un apprenant ou de cette compétence culturelle, en fonction de l'enseignement auquel il a été soumis et de ses potentialités d'apprentissage »¹⁵

Comme démarche, nous reconnaissons dans l'évaluation les étapes suivantes :

1.L'intention :c'est le but, les modalités (telle « *l'évaluation par l'enseignant, l'évaluation individuelle des élèves par l'enseignant, l'auto-*

¹⁵ B, DANIELLE, *les Most de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, OPHRYS, Paris, 1998, p94.

*évaluation par chaque élève, »*¹⁶ la co-évaluation des élèves entre eux), les moments, les types de décision à prendre.

2.La mesure : c'est recueillir les données d'appréciation et de résultats de mesure par le biais de l'observation et par l'organisation et l'analyse et l'interprétation pour en trouver le sens adéquat.

3.Le jugement : c'est apprécier les informations obtenus de développement de l'apprenant et sa performance selon l'objectif et des objets de cette démarche.

4.La décision : « *vise à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages »*¹⁷.

En fonction des objectifs déterminés, l'approche d'évaluation peut être une :

- Approche normative : pour J. P Cuq, l'important dans cette modalité d'évaluation c'est d'identifier les apprenants forts et les faibles par résultats quantitatifs présentés comme note brute, score en pourcentage et un score standardise. « *le plus important suivant les critères institutionnels* »¹⁸.
- Approche critérielle : cette démarche vise à définir le niveau de l'élève (performance langagière). Pour réaliser les objectifs visés, les programmes scolaires la définissent que ce soit compétence, situation...en élaborant l'échelle de l'évaluation afin de vérifier certaines, composantes linguistiques, discursives, sociolinguistiques, ...en précisant les critères d'acceptabilité, niveau de qualité, un point de césure pour enfin qualifier un niveau insuffisant, minimal, cible et optimal. L'enseignant applique une évaluation soit diagnostique, formative et sommative dont les questions seront

¹⁷ CUQ J.Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », pencreac'h, paris, 200, p90.

¹⁸ B, DANIELLE. Op cit, p100.

polarisées dans ces trois fonctions qui répondent aux objectifs d'apprentissage (diagnostiquer, orienter, certifier).

2.2. Evaluer quoi ?

Avant de répondre à cette question, il paraît essentiel de répondre à la question : c'est quoi évaluer ?

Evaluer c'est « *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides, fiables pour juger de la valeur d'une action en examinant le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision* »¹⁹ mais de quelles informations parle-t-on ? X.Roegiers et J De Ketele distinguent deux informations :

- Les faits : « *Joseph n'a pas exécuté la performance en éducation physique (fait)* »²⁰
- Les représentations : « *ce sont les avis, les perceptions, les images de personnes concernées par l'évaluation* »²¹ suivant le premier exemple du "Joseph ... je pense qu'il a été impressionné [...] par l'accident dont il a été témoin ce matin (représentation) »²². Ces deux types d'informations si elles se combinent, nous donnent la situation de Joseph.

Il y a quatre types d'informations à recueillir qui précisent les différentes manières de recueil (questionnaire, interview, observation, étude documentaire) sont :

- « *des performances réalisées par les élèves [...].*
- *des performances des acteurs concernés par les acquis scolaires.*

¹⁹ Guide méthodologique en évaluation pédagogique , 2009, P50

²⁰ X.Roegier ,*la pédagogie de l'intégration en bref* , Ed Rabat, 2006,p 18.[en ligne]disponible sur :<<http://www.scribd.com/>>

²¹ I bid.

²² I bid.

- *des faits observés en classe, ou en dehors de classe à propos des acquis[...].*
- *des informations relevées sur les documents »*²³

Alors, nous avons pu obtenir que l'information est au centre de l'évaluation, elle fait avec ses qualités et ses types l'ensemble des indices à partir duquel l'évaluateur garantit ce qu'il veut évaluer.

Mais qu'est ce fait l'objet d'une évaluation ? La réponse est relative à ce que l'élève apprend et ce que l'enseignant enseigne ou veut installer chez l'élève comme une compétence ou des ressources.

2.3. La notion de compétence :

Le concept de compétence de son côté langagier désigne pour Chomsky la « *connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases [...]. Cette connaissance implique la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables »*²⁴

Mais Hymes a parlé de la compétence communicative désignant la capacité de produire et de communication prenant en compte toute condition externe.

En didactique, et pour le ministère de l'éducation du Québec 2001 « *une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource »*.²⁵ Le savoir- agir c'est savoir quoi, quand et pourquoi le faire. Au contraire, X.Roegiers insiste sur l'idée qu'il ya un malentendu lorsqu'on va associer le terme de compétence et le savoir faire assez généraux. Ainsi, il pense concernant ces savoir- faire généraux qu'il n'ya pas quelqu'un pour les nier.

Dans l'approche par compétence, il ya un débat entre les transversalites et les disciplinaristes sur le terme de la compétence et les

²³ I bid, p19-21.

²⁴M, HANA, dir J.Paxal SIMON, *la comptine autre moyen de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère* ", université de Constantine, 2007/2008, p19.

²⁵ *Guide méthodologique en évaluation pédagogique* . Op cit, p.155.

savoir-faire généraux. « *En effet, une compétence a un caractère [...] disciplinaire [...] Mais dans le même temps [...] elle s'appuie [...] sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux, sont transversaux* »²⁶.

Revenons à notre propos de donner une définition au terme « compétence », G.Scallon propose « *la capacité, pour l'étudiant ou l'étudiante de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel lui-même ou elle-même à des ressources qui lui sont extérieures* »²⁷.

Cette définition rejoint à l'évaluation dans l'approche par compétence et dans laquelle le terme capacité revient car à chaque fois lors d'une consultation d'une définition de compétence, il n'est observé que le mot « capacité ».

2.3.1. La capacité

« *Aptitude cognitive plus au moins générale (apprise pour l'essentiel) à utiliser des connaissances précises dans des tâches spécifiques d'une discipline scolaire* »²⁸. Elle a quatre caractéristiques: transversalité, évolutivité (selon la taxonomie de Bloom), transformation, non évaluabilité (ou difficilement évaluable).

Nous avons mentionné qu'une compétence c'est la capacité de mobiliser des ressources. Alors pour arriver à la profondeur de la notion de compétence, nous devons chercher la définition de ressource.

²⁶ X, ROEGIERS, *compétence et situation d'intégration, R. compétence à l'œuvre*, [en ligne] disponible sur <http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiers_IPMComp_Oeuvrecomsitint.pdf> consulté le 14/04/2011 021/05.

²⁷ S, Gérard, *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. R. actes du colloque AQPC- Evaluer...pour mieux se rendre compte*, N201, 2004, P25. [en ligne] disponible sur :<http://www.scrib.com/doc/4558560/Scallon_Gérard-201> consulté le 28/04/à 13 :25.

²⁸ B, DANIELLE. Op cit, p 28.

2.3.2. Les ressources

De son sens le plus simple c'est « *l'ensemble des savoirs, savoir – faire et savoir-être,...que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation* »²⁹. Elles peuvent être :

2.3.2.1.Externes : qui concernent dans la mobilisation l'aspect matériel, social, procédural,...etc.

2.3.2.2Internes : qui sont liés à l'individu lui-même guidant son action pour résoudre la situation problème. « *il s'agit essentiellement de savoir reproduire, de savoir faire et savoir-être qui peuvent trois s'exercer dans les domaines cognitifs* »³⁰. A ce propos Allal (2002) propose un ensemble de composantes cognitives renferment des connaissances déclaratives (savoirs), procédurales (savoir-faire) déclaratives (savoirs), procédurales (savoir-faire) et contextuelles. Il y a aussi des « *méta-connaissances et régulation métacognitives, des composantes affectives (attitude, motivation) ... par cette proposition, Allal (2002) démontre la variété de les composantes pouvant être mobilisées dans une compétence* ».³¹

Les ressources peuvent être l'objet d'une évaluation comme des compétences et des connaissances, comme nous l'avons mentionné.

2.3.3.Les caractéristiques d'une compétence

Reprenons la compétence qui fait l'objet d'une évaluation. Le concept d'après X.Roegiers se définit par rapport à les caractéristiques suivantes :

²⁹ X.Roegiers , *la pédagogie de l'intégration en bref* . Op cit, P 50.

³⁰De J M ketele, *la validation des épreuves d'évaluation selon APC , mesure et évaluation en éducation*, N 03, 2005, disponible in http://www.bief.be/doc/publications_070221.pdf.

³¹ L, JULIE lyne, *compétance au collégial : un regard sur des pratique évaluatives*, gégep de SAINT-Hyacinthe ? 2010, [enligne]disponible sur< <http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-sthyacinthe -PAREA-2010.pdf>>, consulté le19/04/2011à21 :24.

1.L'intégration : Une compétence, selon Legendre, intègre les acquis de l'élève en faisant référence à un ensemble à des ressources soit internes ou externes. Une compétence n'est pas une addition ou juxtaposition des savoirs, au contraire elle est intégratrice. L'est pourquoi dans une évaluation selon la pédagogie de l'intégration on évalue la compétence beaucoup plus que les ressources isolées.

1- La mobilisation : Une compétence est complexe puisqu'elle mobilise et combine les ressources. « *il ne suffit pas de mobiliser des ressources, il faut mobiliser les bonnes ressources, les articuler entre elles* »³².

2- Caractère finalisé : La mobilisation ne se fait pas au hasard, elle a un but social et présente un caractère significatif pour l'apprenant « *souvenir, idéaux, valeurs, patrimoine, aspiration, ...etc.* »³³. Pour réaliser avec succès la tâche complexe.

3- «la Compétence est contextualisée » : Elle n'est pas abstraite et isolée des contextes. La mobilisation fait appel à une famille de situations déterminée par la tâche qui est indissociablement liée à un contexte.

4- Caractère disciplinaire : C'est-à-dire, la compétence fait appel à une catégorie de situations ayant un caractère disciplinaire. Par conséquent les compétences sont distinctes.

5- Une compétence est évolutive : Puisqu'elle est faite à la base des ressources dont le travail scolaire est de les évoluer.

6- Evaluabilité : La compétence n'est pas en soi, elle est explicite dans des tâches à accomplir, observable. Donc elle peut être évaluée à l'aide des critères « *qui nous informent sur le niveau de performance à atteindre,*

³² .Ibid P 74.

³³ . X.ROEGIER , *compétence et situation d'intégration* , op.cit, P22.

précisant l'ensemble des manifestations de celle-ci pour un contexte donnée »³⁴.

Nous avons compris à la fin qu'une compétence se mesure et s'évalue selon l'exécution réussite de la tâche et la qualité du résultat.

2.4. La situation de compétence (SC)

Après avoir défini la compétence, nous constatons qu'elle est étroitement liée à la notion de situation dans une évaluation.

En philos, socio et psycho, une situation c'est « *l'ensemble des relations concrètes qui a un moment donné, unissent un sujet ou un groupe aux milieux et aux circonstances dans les quels il doit vivre et agir* »³⁵.

Il ya dans cette notion « situation » une relation entre l'individu et son milieu ou il y a l'exigence d'agir.

C'est pourquoi dans l'école d'une « *façon plus générale, l'élève doit être mis en situation telle que, compte tenu de ces intérêt et de ces motivation, il apprenne le rôle du maître n'est pas de gaver les esprits, mais bien de créer continuellement des situations permettent d'agir l'apprentissage* »³⁶.

Nous trouvons aussi que la notion de stratégie est très proche d'une situation de compétence.

J. Leroux en étudiant cette nomenclature qui est faite par plusieurs auteurs dans APC, elle a trouvé que le terme situation de compétence a différent référent comme une situation par le sujet, le type définit de la situation, la tâche problème et l'activité complexe. A ces dernières mots,

³⁴L, JULIE Lyne .Op cit, p75.

³⁵R, PAUL.Op cit.

³⁶ . Landsheere, in MINDER M, *didactique fonctionnelle, objectif, stratégie, évaluation* , 9^e éd, Ed De Boeck Université, Bruxelles, 2007, P 166.

Danielle Bailly définit une situation d'enseignement apprentissage tel« l'ensemble des activités conçues par un enseignant, pour des apprenants dans un contexte et organisées de façon autour d'un plusieurs objectifs »³⁷.

Ainsi G, Scallon la considère comme tâche complexe, projet posant un défi à l'apprenant.³⁸

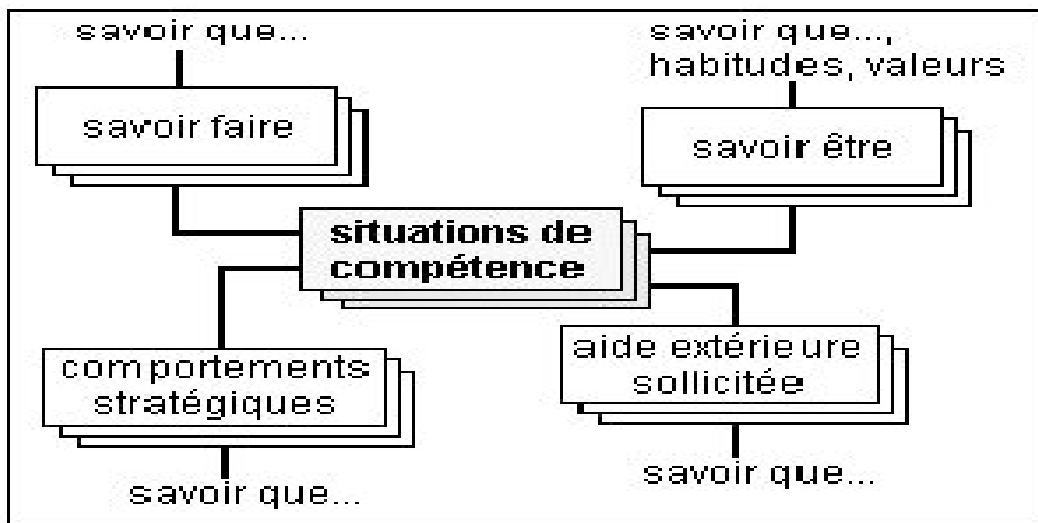


Figure n°1 Cartographie d'une compétence et des ressources à mobiliser en terme de situations d'évaluation

Les situations de compétence doivent être :

- Analysées en faisant référence à la ressource à mobiliser.
- Explicitées dans une production attendue.
- Réalisées et authentiques.
- En autonomie de l'élève en faisant cette tâche.
- Jugées par les responsables chargés de formation.

La situation de compétence, dans la pédagogie de l'intégration, est conçue comme une arme aux mains de l'enseignant par lequel il motive, forme et évalue l'apprenant.

³⁷ . DANIELLE Bailly. Op cit, p202.

³⁸ . G.Scallon.op. cit, p26.

2.5.La notion de famille de situation dans la pédagogie de l'intégration:

L'enseignement pour exercer ou évaluer une compétence, il propose un ensemble des situations disant équivalentes. Ces derniers ont le même niveau de complexité et des caractéristiques très proches. A chaque fois l'apprenant affronte une nouvelle situation qui sert à la même compétence et le niveau de précision attendu, le volume de production, le matériel dont l'enseignant dispose. Dans l'approche par compétence une famille de situations mobilise partiellement ou de façon totale :

- *« La même compétence transversale.*
- *La même compétence disciplinaire.*
- *Le même domaine conceptuel.*
- *Les mêmes objectifs.*
- *Les mêmes opérateurs.*
- *Les mêmes activités.*
- *Les mêmes attitudes et conduites. »*³⁹

2.6.Objectif terminale d'intégration dans l'approche par compétence

C'est une compétence générale, une macro compétence reprenant les acquis fondamentaux d'une année ou d'un cycle. Elle est globale et conforme et agence un ensemble de ressources qui s'effectuent en palier par année. l'OTI traduit le profil de sortie de chaque année ou degré ou de cycle. Elle est conduite en prenant en compte des situations de vie socioprofessionnelles.

3.L'INTEGRATION DES COMPETENCES

Nous avons mentionné ultérieurement que l'intégration est une coordination. L'enseignant intègre donc les savoirs, savoir-faire et les savoir-être en faisant servir chaque savoir à l'autre. Les ressources ont, par conséquence, plusieurs rôles au lieu d'être autonomes ou servant à une

³⁹ *Guide méthodologique en évaluation pédagogique* . Op cit, p 148.

seule situation d'apprentissage ou d'évaluation. Par exemple, l'enseignant utilise la compréhension de l'écrit pour vérifier la compréhension de l'oral.

3.1. La situation d'intégration, évaluation ou apprentissage

La situation d'intégration est l'un des fondamentaux principes de la pédagogie de l'intégration, elle se rattache avec les principes de socioconstructivisme.

Dubois voit la situation d'intégration comme possibilité de guider, de transmettre clairement l'information pour pouvoir choisir et de se demander sur le chemin possible. Elle réinvestie les ressources pour acquérir des nouveaux savoirs, notions et techniques. Dans cette situation, l'enseignant propose un défi que nous pouvons appeler la situation-problème où l'élève exerce la(s) compétence(s) visée(s). Pour certains, dans une situation d'intégration nous donnons à l'élève une tâche complexe puis, nous attendons si l'élève peut résoudre ce problème en mobilisant ses acquis, dans le cadre d'une évaluation. Mais pour X.Roegiers, elle doit avoir l'appellation «*situation d'apprentissage d'intégration*» car elle fait progresser les acquis de l'élève. Ce dernier doit être autonome et responsable de la résolution du problème en réalisant un travail final (un 2 affiche, un recueil de conte, une lettre ou plus simplement production écrite, et par là, il acquiert l'autre ressource). La vérification de la compétence doit être sur la base de son produit.

X.Roegiers lorsqu'il décrit le rôle de phrase d'apprentissage, insiste sur l'importance de la situation d'intégration dans la notion de compétence, car elle couronne les apprentissages et puisqu'elle est une occasion d'installer une compétence. (La compétence s'use si nous l'utilisons). Toujours de selon X.Roegiers. Il y a quatre caractéristiques de la situation d'intégration :

- 1- Mobilisation des acquis intégrés, non additionnés.
- 2- Elle est significative (motivante, reliée à la vie socioprofessionnelle).
- 3- Elle présente une tâche complexe (selon la capacité de l'élève).
- 4- La situation d'intégration est nouvelle pour l'apprenant.

3.2. La situation-problème

Dans un enseignement/apprentissage mettant au centre la transmission/réception, le problème scolaire est conçu comme une application des acquis théoriques, dans ce cas nous examinons la mémoire de l'apprenant ou plutôt l'attention de l'élève au cours de l'explication au lieu de vérifier l'atteinte de son apprentissage. Les regards à ce type d'évaluation se sont changés car toutes disciplines qui s'appuient essentiellement sur la recherche scientifique a un souci de résolution d'un problème.

Si nous rejoignons, la définition de situation-problème, nous constatons que « *les situations problèmes sont précisément l'occasion d'un tel « travail » d'obstacle. Ce sont des situations concrètes, à partir desquelles se dégage un problème scientifique, objet d'étude par la classe* »⁴⁰

L'enseignant élabore une situation problème prenant en compte les exigences suivantes :

- Déterminer l'objectif visée à atteindre avec l'élève.
- Connaître les niveaux des élèves.
- Connaître l'obstacle où ils vont buter et progresser en les franchissant, les lacunes trouvées, ensuite, éventuellement chez l'apprenant aident l'enseignant à déterminer l'insuffisance où le travail ici c'est de remédier.

L'élève dans cette stratégie d'apprentissage doit :

⁴⁰ E, J-Pierre Astolfi, *Mot clés de la didactique des sciences*, De Boeck Université. pp 143,144.

- Pratiquer des activités fonctionnelles (élevage, construction,...)
- Affronter des obstacles qui s'opposent à son déjà-là, ces activités posent des dialogues porteurs des problèmes (mise en question).
- Formuler sa loi ou fixer sa règle générale, dans une séance de structuration.

M.Mindre propose dans son ouvrage « didactique fonctionnelle » deux fonctions de la situation-problème :

- Une fonction motivante : pour investir le désir de l'apprenant.
- Une fonction didactique : dans le but d'atteindre la compétence visée.

Une situation-problème est alors un critère d'apprentissage pour vérifier l'assimilation par certains élèves, un mobile des acquis en vue de motiver (c'est la pédagogie du problème), un moyen d'appropriation afin construire des pistes comme nous l'avons mentionné.

3.3.Pourquoi évaluer avec la situation d'intégration ?

Le rôle de la situation de l'intégration se traduit par le couronnement des apprentissages. Dans l'approche par compétence, évaluer avec la situation d'intégration vise non seulement l'évaluation mais aussi⁴¹ :

- « elle peu[t] porter sur une seule compétence disciplinaire.
- Elle peu[t] porter sur plusieurs compétences d'une même disciplinaire.
- Elle peu[t] porter sur plusieurs compétences de plusieurs disciplines ».

Par exemple, l'élève distingue ce qui intervient en mathématique et en science. Puis, il distingue l'exercice de l'application d'une telle règle selon les données et les critères préétablis. Parlons de plusieurs notions et souvent de développement progressif. Mais comment se réalise cela ?

⁴¹ Guide méthodologique en évaluation . p149

3.4. La pédagogie d'intégration et développement de compétence et des ressources

Au cours d'installation d'une compétence terminale, il y a deux ou trois situations d'intégration dans lesquelles l'élève mobilise dans une tâche complexe, les savoirs et les savoir-faire. Cette phase s'appelle « Le retour au complexe ». Elle est réalisée dans une semaine qui fait partie de six semaines. Dans laquelle, La famille de situation ayant un niveau de complexité renferme la grande partie des acquis de l'apprenant. Les situations sont nouvelles dans le but de lui rendre compétent. D'autre part, l'enseignant peut intégrer les acquis des apprenants progressivement c'est-à-dire à chaque fois qu'il veut faire investir ce qu'il a enseigné mais les modules d'intégration restent important.

Lors des tâches complexes l'apprenant est mis dans des conditions semble réels. Ces derniers ne se limitent pas à une seule discipline, au contraire elles font appel à un ensemble pertinent des disciplines. Alors l'élève élabore un chemin à partir des informations recueillies pour résoudre ces problèmes complexes qui demandent plusieurs connaissances dans la présence de nombreux obstacles et différentes occasions de franchir des situations de complexité petit à petit diminuer. Pouvoir résoudre des problèmes plus en plus vont être développés ce qu'est appelé le développement progressif du niveau de compétence.

CONCLUSION

Nous avons abordé dans ce chapitre ce cadre méthodologique (à savoir la pédagogie de l'intégration) de l'approche par compétence. En mettant un chemin à suivre comme la terminologie de PI, l'évaluation dans APC et l'intégration des compétences, pour pouvoir retenir que l'évaluation par situation d'intégration est une stratégie qui exige à

proposer un défi à l'élève dans le but de lui rendre compétent dans son école par des compétences transversale et même dans son environnement.

Nous voulons par la suite introduire l'application d'une situation d'intégration, ses stratégies et même les exigences de sa construction. Passant au jugement d'une compétence et comment se fait la correction et les décisions concernant l'appréciation des produits des apprenants.

INTRODUCTION

Dans la pédagogie de l'intégration l'évaluation doit être réalisée de façon particulière vue l'objet à évaluer, à savoir la compétence, elle doit tenir compte de la nature même des situations que l'élève évalué est appelé à les franchir. C'est pour quoi que nous optons d'aborder la méthodologie de celle-ci. Tenons également la formation des situations et de l'épreuve par situation complexe et les moments adéquats pour l'aboutissement à la réalisation et les buts préétablis selon les fonctions des évaluations. N'oublions pas l'importance de la manière de jugement puisqu'il est le chemin à prendre des visions décisives sur le niveau de maîtrise d'une compétence.

1. FORMULER UNE SITUATION D'INTEGRATION :

Evaluer dans la pédagogie de l'intégration c'est soumettre à l'élève une situation complexe qui fait référence à la compétence visée. Ensuite prendre décision sur la compétence de cet élève. La tâche à résoudre peut être simple ou complexe.

La situation simple se caractérise généralement comme :

- 1/ Elle est un tâche à franchir que l'élève peut la cerner, la décrire facilement.
- 2/ Elle fournie peu de données et de contraintes.
- 3/ Elle demande un niveau faible d'abstraction.
- 4/ Elle est présentée par un modèle simple.
- 5/ Elle exige un nombre restreint d'évaluation.
- 6/ Peu de concepts, lexique, phrase et processus de texte sont présentés dans les résultats.
- 7/ Le résultat offre peu d'étapes.
- 8/ L'élève connaît déjà comment utiliser les ressources matériels.

9/ La familiarisation du contexte chez l'élève.

Une situation complexe est une situation semblable à celle de la vie quotidienne, ni découpée ni morcelée. Elle est liée à plusieurs disciplines. L'élève devient un citoyen pour résoudre cette situation en cherchant les solutions par des chemins *«fondés sur l'observation, la recherche, la validation des hypothèses, l'essai erreur, l'imitation, la répétition, la mémorisation, le questionnement»*¹. Elle renferme plusieurs connaissances de multiple contraintes et alors plusieurs façons et occasion de réfléchir. Les situations sont complexes et petit à petit diminuées.

Ce problème complexe se caractérise par un grand nombre de tâches et une quantité considérable de connaissances, présentation de beaucoup de données, une abstraction élevée chez l'élève, la nécessité des séquences d'évaluation. Les résultats d'une situation complexe doivent contenir les concepts et les contenus demandés.

Le contexte dans une situation complexe n'est pas familiarisé, il est nouveau où l'élève doit apprivoiser une technologie, un outil et une technique pour le familiariser à lui-même.

Construire une situation d'apprentissage ou d'évaluation est relative à :

- L'objet d'apprentissage (la compétence terminale).
- Ce qui ancre les valeurs.
- Domaine visé par la situation.
- Modalité d'évaluer.
- Ressource à utiliser.

1.1. Comment procéder pour créer une situation d'intégration

Formuler une situation simple ou complexe c'est la meilleure manière

¹ « Guide méthodologique de l'évaluation ». Op cit, P151

d'intégration et d'évaluation réussite. Cela nécessite un problème pertinente et fiable qui demande premièrement :

1. Un état d'esprit :

- Désir apprendre des connaissances répondant aux besoins d'intérêt et sont état d'être citoyen.
- S'assurer que les élèves vont être responsables sur leurs apprentissages, et par conséquent sur le choix de leur champ, prenant en compte d'éviter de les mettre en insécurité linguistique ou les bloquer.
- Définir rigoureusement la tâche à accomplir et les conditions d'exécution.

2. Avoir des idées de tâche : la capacité de l'enseignant à développer l'esprit créatif chez l'apprenant et aussi sa capacité à découvrir si l'élève possède un don. La difficulté réside dans la nécessité de produire et donc de créativité qui fait peur, mais *«y-a-t-il des recettes pour être créatifs "spontanément" ?»*²

Partant de la vie quotidienne, les situations naturelles nous servent des idées de situation-problème (publicité, carte postal à écrire...). Ainsi partant des objectifs-obstacles, nous nous demandons sur le sujet abordé: est ce qu'il contient les besoins de l'apprenant? Est ce qu'il contient des ressources attendues? Et sur l'opération mentale fiable à engager. Ensuite, la question sera portée sur la situation où l'élève sera obligé de faire référence à son apprentissage, non un autre chemin.

3. Déterminer l'obstacle, les contraintes et les ressources :

C'est clarifier les éléments de la tâche à résoudre, qui se concentre sur les apprentissages bien déterminés.

² P.Christin : *« Pédagogie par situation problème »*, R Puzzle, CIFEN, 2002, Université Liège, P8 [en ligne] disponible sur <http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_problème.html> consulté le 21/04/2011 à 01:25.

4. Anticiper pour vérifier la pertinence du dispositif et la réalisation des objectifs : pour cela l'enseignant pose les questions suivantes :

- Quelles seront les savoirs, savoir-faire et savoir-être et les requises pour réussir l'énigme.
- Est-ce que nous sommes sûrs que l'élève va apprendre quelque chose ?
- Ces résultats s'inscrivent dans la compétence visée.
- Y-a-t-il d'autres résultats, y aboutir sans passer par l'apprentissage que nous souhaitons intégrer ?

Alors, avant de créer et pendant la création d'une situation-problème, l'enseignant établit une série des opérations mentales rationnelles. Pour terminer, une situation-problème exige comme toute situation a trois grands types d'opérations :

- Opération de cadre.
- Opération d'anticipation.
- Opération de sélection.

1.2. Conditions nécessaires dans la situation d'intégration

L'évaluation, avant tout, vise l'organisation des connaissances par le biais d'intégration des ressources, telles que les facteurs efficacité réussite qui doivent être rassemblés :

- Mettre en relation les éléments à des faits réels et ce qu'est déjà fait à construire.
- Prendre en compte certaines connaissances rencontrées occasionnellement.
- Les connaissances sont mises en réseau, non linéairement.
- La reconnaissance d'autres savoirs par d'autres voies.
- Travailler sur la progression de l'esprit de synthèse chez les élèves et formuler des modèles explicatifs.

Comme toute situation-problème, une situation d'intégration ne peut être réalisée qu'en prenant en compte certaines conditions car elle n'est pas un problème d'après l'école traditionnelle. Les élèves sont invités à faire des applications dont ils savent ce qu'ils doivent faire à l'avance. De ce fait cette situation d'intégration n'est pas obligatoirement proposée, au contraire c'est le rôle de l'enseignant de pouvoir produire des situations nouvelles. Voici quelques repères à respecter dans la formulation d'une situation d'intégration comme le montre X.Roegiers :

1. S'assurer sur la nouveauté de la situation d'intégration.
2. Une intégration doit être mise non juxtaposition ou addition des connaissances.
3. Essayer de mettre une situation qui peut être gérée en faisant référence au contexte local.
4. Niveau de complexité doit être pris en considération (savoir, savoir-faire, savoir-être à mobiliser leur quantité)
5. Gérer les données et la façon de les présenter aux apprenants.
6. Une situation d'intégration doit avoir une dimension opérationnelle.
7. Utiliser les documents authentiques (support).
8. Orienter les données vers la plus proche des conditions réelles.
9. Les consignes de la restitution sont indépendantes.
10. S'éloigner de la restitution déguisée.
11. Les consignes à une question ou un ensemble de questions est (sont) préférée(s). Ajoutant que la situation est souvent ouverte donc il faut prendre cela en charge lors de la formulation des consignes.
12. Soit directe et explicitée dans la présentation de la situation d'intégration et éviter d'être trop verbeux.

1.3. Une épreuve d'évaluation et éléments de situation d'intégration

Une épreuve d'évaluation c'est « *une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes à travers lesquelles l'élève démontre sa* »

compétence. Dans la pédagogie de l'intégration, les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de situation de la compétence ou de l'OTI que l'on veut évaluer. »³

La qualité d'une épreuve dans une approche par compétence et la construction d'une situation d'évaluation amène l'élève nécessairement à produire. Mais quelle présentation va être figurée pour qu'une épreuve soit valide, fiable et surtout pertinente. L'exemple d'une situation (Djibouti, Roegiers, 2003) peut nous servir d'un canevas marqués.

<p style="text-align: center;">AVIS DE CANDIDATURE Un grand hôtel de la place cherche pour une activité temporaire (juillet et août) Une personne chargée de la réception de la clientèle</p> <ul style="list-style-type: none">• ayant une maîtrise des langues nationales (afar, somali, arabe)• parlant et écrivant correctement le français (niveau 3^e)<ul style="list-style-type: none">• ayant des facilités de communication• disponible le week-end à temps plein <p style="text-align: center;">Adresser une lettre de motivation à la boîte postale n° 426 - DJIBOUTI</p>
--

Figure n°2: *Tu es intéressé(e) par cet avis de candidature publié dans le journal **La Nation**.*

Rédige une lettre d'une page environ pour exposer les raisons qui t'amènent à présenter ta candidature⁴.

Suivant l'exemple comme une illustration d'une situation complexe, la construction ou l'élaboration d'une épreuve par situation complexe à des fins évaluatives doit passer par les étapes suivantes : premièrement, la sélection du compétence ou OTI à évaluer, ensuite le choix d'un ou deux situations complexes (qui doivent être nouvelles, comme nous l'avons vu pour aboutir à une véritable production originale) enfin, l'enseignant doit vérifier les critères.

1.3.1. Comment construire une situation d'intégration :

1.3.1.1. La situation

Elle est une situation-problème. Elle renferme des données initiales significantes socialement, un objectif par rapport aux élèves du point de vue

³X, Roegiers « La pédagogie de l'intégration en bref ». Op cit, p31.

⁴ Ibid.p32.

scolaire et enfin des obstacles demandant « *une recherche cognitive (faire des liens, traiter de l'information, concevoir une organisation).* »⁵
L'enseignant la détermine à partir de la compétence voulu évaluer. Elle se présente aux élèves d'après les éléments suivants :

1.3.1.1.1. Le contexte : dans lequel l'enseignant constitue les conditions environnementales en précisant les conditions où la tâche va être réalisée : l'aspect matériel (support), l'ensemble des contraintes recueillies par l'élève. Il est manifesté par :

1.3.1.1.2. Le support: est un «*Élément matériel figurant dans la situation : texte, image, document sonore*»⁶ que l'enseignant essaie de présenter tel un document authentique (notice, règlement facture, lettre de motivation,...). Il doit avoir le même type de textes traités avant (narratif, argumentatif,...). Ainsi la lisibilité est nécessaire pour permettre à l'élève la bonne exploitation. N'oubliant pas le niveau du support (soit en vocabulaire, registre,...) qui marche avec le niveau des personnes évaluées.

1.3.1.1.3. La fonction: Elle est réalisée par l'ensemble des valeurs que l'école veut installer chez l'élève. Par exemple, l'élève de 1^{er}AM doit voir les formules de présentation servant à la citoyenneté de cette personne dont le but doit avoir un sens pour l'élève dans sa vie quotidienne. En d'autres termes, « *elle précise dans quel but la production doit être réalisée.* »⁷

1.3.1.2. La tâche d'intégration : l'enseignant définit le travail ou l'activité à accomplir par une tâche qui se définit comme «*un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble*

⁵ « Document d'accompagnement du programme du français 1^{er}AM », MEN, Juin 2010, pp.20-21.

⁶ « Programme de française 1^{ère} année moyenne », MEN, 2010, p.12.

⁷ M.AZERADJ, Lahlou, « la situation d'intégration », [En ligne], Disponible sur : <[http //algériefle.cfun.fr/la_situation_d_intégration380html](http://algériefle.cfun.fr/la_situation_d_intégration380html)> ,

de ressources. »⁸ Une tâche d'intégration à une visé actionnelle, elle «*doit faire considérer les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir les tâches[...] dans des environnements donnés.*»⁹ Les tâches d'intégration peuvent se faire en grammaire et en vocabulaire en intégrant les ressources de grammaire et de vocabulaire qui sont déjà acquises. Cette manière s'effectue à la fin d'une séance de grammaire. Ici l'élève est appelé à transmettre les savoirs, savoir-faire en une situation d'intégration authentique.

1.3.1.3. Les consignes en pédagogie de l'intégration

Elle expose explicitement les instructions de travail, elle détermine le mode d'action que va prendre l'élève pour atteindre les résultats. Mais lors qu'il traite des questions pour sa formulation dans une épreuve, Rogiers se demande si

l'enseignant évaluateur peut travailler sur une consigne unique ou un ensemble des consignes ou bien plusieurs questions. A ce propos, il affirme : « *les avantages du travail sur une consigne unique réside essentiellement dans le fait que l'on est certain d'avoir la complexité requise. On ne réduit pas cette complexité. L'inconvénient majeur est qu'une consigne unique peut provoquer " tout ou rien ", et handicaper les élèves qui pourrait exécuter une partie de la tâche seulement.*»¹⁰ La solution alors ne serait que travailler avec un nombre des consignes où l'apprenant aura de multiples occasions pour répondre, à condition que les questions ne soient pas présentées à l'élève antérieurement. Ainsi, l'évaluateur peut travailler avec un seul type de consigne car s'il introduit un nouveau type de consigne, l'élève va trouver une complexité au niveau

⁸ « Document d'accompagnement ». Op.cit, p.30.

⁹ *La situation d'intégration*, [En ligne], Disponible sur < <http://terra-incognita.blog4ever.com/blog/index-353740.html>>, (consulté le 14/04/2011 à 21 :16)

¹⁰ X, ROEGIERS, *La pédagogie de l'intégration*. Op cit, p.34.

de la compréhension et parce qu'il vise la nouveauté de la situation et du contexte non la consigne.

L'apprenant face à une consigne, se trouve dans une opération de décodage complexe qui s'organise à trois niveaux :

-Saisir le message dont la consigne a un aspect métalinguistique que l'élève connaît préalablement. Pour cette raison, les pédagogues insistent sur la réduction très explicite de la consigne. Or l'identification de la situation s'effectue avec le plus minimal doute et même les hypothèses et les contenus relatifs à la solution.

- Compréhension du but qui construit des représentations où l'enseignant doit accomplir son rôle d'explicitier ce but et présenter les façons de répondre qu'il attend, alors « *la consigne dépend en grande partie de la qualité du travail effectué.*¹¹ » L'enseignant peut vérifier si la consigne est comprise par le contrôle de feed-back.

-Estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuer la tâche.

1.3.2. La validation des épreuves d'évaluation dans la pédagogie de l'intégration

L'élaboration d'une épreuve par une situation complexe met en place plusieurs exigences et la difficulté de réaliser ces exigences pousse l'évaluation à tester les situations proposées aux élèves.

L'enseignant procède à une validation de cette épreuve par situation complexe qui est difficilement réalisable par les méthodes classiques de validation. Il faut prendre en compte le caractère multidimensionnel de cette épreuve où De.ketel et Gérard en 2005 proposent :

¹¹ R, Françoise, R, Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les -Moulineaux, ESF éditeur, 7^{ème} éd, 2009.p.123.

-*"Une validation à priori"*, où l'évaluateur va consulter "des juges" qui vérifient si les situations appartiennent à la famille de situation selon les paramètres définis.

-*"Une validation empirique interne"* afin de vérifier l'aspect conceptuel de ce type d'épreuve.

-*"Une validation empirique externe"* en comparant l'épreuve élaborée à d'autres similaires et validées.

Pour terminer, il faut noter qu'un enseignant ne propose jamais une épreuve d'évaluation par situation complexe qu'en suivant trois conditions.

Premièrement, les apprenants n'ont pas seulement appris mais maîtrisent les acquis nécessaires afin de franchir l'énigme. C'est comme un maçon lorsqu'il est entrain de construire un mur sans avoir sa truelle et sans apprendre la manière.

Deuxièmement, l'évaluation n'est pas un moment à apprendre à intégrer les savoirs. L'élève devrait avoir confronté au moins deux situations complexes.

Finalement, l'ensemble des situations appartiennent à la même compétence, en termes de situations équivalentes.

L'enseignant doit être prudent à ne pas compliquer la tâche plus que les tâches abordées lors des apprentissages ou d'intégration (cela ne veut pas dire, elle est moins complexe car les situations d'apprentissage vont à la profondeur).

Nous pouvons conclure tout ce que nous avons vu à propos de la démarche, suggérée par Roegiers.X, d'une élaboration réussite d'une épreuve par situation complexe :

- Identification de la compétence à vérifier
- Construction de deux ou trois SIC.
- Examiner des critères et ce qu'ils puissent vérifier.
- Rédaction soignée du support.
- Attribution des indicateurs de correction selon les critères.
- Préparation d'une grille de correction.

2. JUGER UNE COMPÉTENCE

Après avoir vu la manière de vérification d'une compétence, il nous paraît nécessaire de passer vers le jugement d'une compétence à partir de la correction des productions des apprenants. L'enseignant recueille dans cette phase des informations à l'aide des indices permettant d'interpréter et de prendre une décision.

Si la tâche est complexe logiquement la correction sera complexe alors il faut voir les productions de multiples façons, organisées par les critères d'évaluation.

2.1. La notion de critères

Le caractère d'évaluabilité d'une compétence permet à l'enseignant d'élaborer des critères d'évaluation. Un critère est "une qualité", ce qui sert essentiellement à une évaluation, c'est un avis sur lequel l'enseignant se place. Un critère nous informe sur le niveau de performance attendu, il indiquant les manifestations de celle-ci dans un contexte lié à la compétence.

Dans le but de formuler un critère précisant la qualité, l'évaluateur utilise soit un substantif, soit un substantif et son complément ou une question propriété.

En générale, les critères de langue sont :

« C1-adéquation de la production ;

C2-correction de langue (grammaire, syntaxe, orthographe,...)

C3-cohérence sémantique. »¹²

1.1.La notion d'indicateur

Le critère ou bien le regard de l'évaluation peut être opérationnalisé à l'aide d'un indicateur dépendant de la situation. Un indicateur « *est un signe observable* »¹³. Il est soit qualitatif, ou quantitatif. Par exemple, l'enseignant fait un indicateur sur la propriété, mais lors qu'il se centre sur l'utilisation des moyens (matériels), il est un indicateur quantitatif. Au contraire d'un critère qui correspond à la compétence, un indicateur s'occupe de la situation.

Selon Gérard et Vanlint-Muguerza en 2000, les critères sont mis sous plusieurs exigences comme :

- Pertinence : il doit permettre de concrétiser si la compétence est maîtrisée.
- Indépendance : c'est-à-dire un critère ne doit pas introduire l'échec ou la réussite d'un autre critère.
- Pondéré : par exemple les critères indispensables pour vérifier la maîtrise de la compétence et des critères relatifs à la qualité qui sont préférables.
- Peu nombreux : il est préféré d'utiliser trois (3) critères minimaux (critère indispensable déterminant la maîtrise de compétence) et trois (3) critères de perfectionnement (qui donne la production une qualité satisfaisante ou excellente).

¹² X,ROEGIERS, *L'évaluation dans la pédagogie de l'intégration*, (2) l'élaboration des situations d'évaluation et des grilles de correction, Rabat, 2008, [En ligne], Disponible sur : < [http://www .bief.be](http://www.bief.be)>.

¹³ X, ROGIERS, *la pédagogie de l'intégration en bref*. Op cit, p.48.

2.3. Les grilles de correction

« *Un grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis, elle répond à un souci de standardisation de la correction.* »¹⁴

Nous pouvons comprendre qu'elle rend une correction plus objective. Selon, toujours, Rogiers : pédagogiquement, elle est élaborée dans le but de :

- Assurer l'objectivité dans un accord "*intercorrecteur*" à l'aide d'indicateur. Or l'enseignant peut tomber dans l'erreur d'utiliser un critère qui contamine tout le reste, par exemple comme les épreuves de mathématique dans lequel une réponse erronée au début amène au zéro.
- Aider les correcteurs débutants ou ceux qu'ils doivent améliorer leurs pratiques évaluatives. Il n'est pas objectif de déresponsabiliser l'enseignant, c'est son rôle, mais il est nécessaire de lui proposer ces outils.

La grille de correction est élaborée selon la vision du correcteur sous un aspect qualitatif (les critères reposent sur un regard pluriel et déterminent la maîtrise négligeant le passage à la notation) et un aspect quantitatif (considération avec une note).

L'enseignant peut entamer une correction à l'aide d'indicateur de plusieurs manières :

1. Par une échelle d'appréciation pour chaque indicateur, par exemple :
 - Toutes les informations existent (3pts)
 - 2/3 des informations existent (2pts)

¹⁴ Ibid.p.36.

- Une seule information existe (1pts)
 - Aucune informations existent (0pts)
2. En combinant plusieurs indicateurs quantitatifs ou qualitatifs comptabilisés. Par exemple :
- Indicateurs : lisibilité, propriété, orthographe.
 - Grille de correction : tout les indicateurs sont respectés (3pts).
 - Deux (2) indicateurs sont respectés (2pts).
 - Un (1) indicateur est respecté (1pts).
 - Aucun indicateur est respecté (0pts).
3. « *De manière qualitative, avec appréciation globale des indicateurs pour chaque occasion.*¹⁵ » La grille portera soit une (1) soit zéro (0) sans détailler.
4. Par un seul indicateur qualitatif consacré à chaque occasion et chaque critère.

3. L'APPLICATION DE LA SITUATION D'INTEGRATION, MOMENT ET INTENTION :

3.1. L'évaluation diagnostique

Telle qu'elle est définie dans un guide de professeur ; « *l'évaluation diagnostique doit permettre de repérer les acquis sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour organiser des situations d'enseignement ou d'apprentissage.*¹⁶ »

D'après Bloom, elle est appliquée à deux moment : avant et durant une séquence d'enseignement. Scallon ajoute qu'une évaluation diagnostique se fait à chaque début de cours jouant «une évaluation préventive » (Scallon). A ce stade, l'enseignant présente à ses élèves une

¹⁵ ROEGIERS, X, *L'évaluation dans la pédagogie de l'intégration*, op.cit,

¹⁶ KELTOUM, Djilali, *guide du professeur, 1^{ere}AS*, MNE, P.12.

situation d'entrée. Dans laquelle, il part de la compétence de base ou de palier qui est définie par rapport au profil minimum à acquérir afin que l'élève continue son apprentissage. Ensuite, il définit les savoirs, savoir-faire et savoir-être antérieurs. Puis, l'enseignant détermine un contexte lié à la tâche. Enfin, l'enseignant précise la consigne de cette situation d'entrée.

La situation d'entrée est exploitée pour : concevoir si l'élève a les ressources indispensables pour continuer son parcours de formation (en passant d'une vérification, un recueil et une exploitation des hypothèses des apprenants pour aboutir à la constatation des insuffisances). Orienter l'élève à suivre une démarche et ajuster cette stratégie (par le biais de négociation et la planification du projet selon les objectifs d'apprentissage).

3.2/ Module d'intégration

Il nous paraît incontournable de parler de cette phase d'intégration parce que l'évaluation formative fait partie de ce module d'intégration ou suivie. Dans un apprentissage en termes d'approche par compétence il y a deux moments différents :

- L'apprentissage ponctuel des acquis et des ressources.
- Les activités d'intégration et d'évaluation.

Le schéma suivant présente une répartition d'une séquence en fonction des deux moments d'apprentissage et d'évaluation

(inspiré du schéma présenté par X.Roegiers (2009), sous l'intitulé : *Un exemple d'organisation d'apprentissage sur l'année scolaire*)

Semaine1

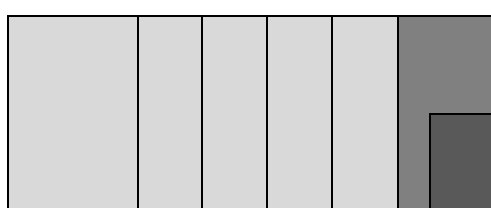


Figure n°3: exemple de progression d'une séquence d'apprentissage selon la pédagogie de l'intégration



Le schéma n'est qu'une proposition puisque l'idéal c'est le fait d'intégrer à tout moment d'apprentissage, en début, chaque semaine, chaque mois. Il montre que les apprentissages effectués pendant (5) cinq semaines. La sixième semaine est consacrée à des activités d'intégration. Dans cette période, tous les apprentissages s'arrêtent, où l'enseignant fait apprendre à l'élève à pouvoir mobiliser ses acquis en lui présentant des situations-problème. L'élève dans ces moments investit ses acquis.

Dans un premier temps, il mobilise ses acquis en faisant ces activités d'intégration où il est appelé à produire en groupe puis individuellement. Deuxièmement, l'enseignant propose une nouvelle situation d'intégration (équivalente). Le rôle de l'élève ici c'est de résoudre cette situation individuellement et avec un produit appartenant à lui-même. Le pas suivant peut être le même c'est-à-dire l'enseignant a le droit de présenter d'autres situations d'intégration complexes s'il y a des élèves qui n'ont pas pu affranchir ces situations. En Algérie, en fonction de la réforme éducative, une situation d'intégration est faite :

-A la fin de séquence d'apprentissage.

-A la fin du projet.

Suite à cette étape, une situation d'évaluation formative sera proposée aux élèves qui l'effectuent individuellement, en leurs laissant le temps suffisant pour accomplir ce travail.

3.2.1.L'évaluation formative

L'évaluation formative est un « *processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage.*¹⁷ » Elle est appliquée pour détecter les lacunes de l'élève afin de lui fournir une aide pédagogique. L'évaluation formative est

¹⁷ CUQ, J.Piere .Op cit. p. 91.

associée à la fonction de régulation des apprentissages. La régulation comprend trois types :

1. Rétroaction, dans une séquence (spécifique porte sur le côté motivationnel).
2. Interactive, durant tout l'apprentissage.
3. Proactive, quand commence une nouvelle situation.
4. Allal ajoute l'autorégulation. Pour lui l'autoévaluation est synonyme de métacognition désignant que l'élève connaît, possède de ses propres processus de pensée et d'autrui, et le contrôle exerce sur son processus cognitif. La métacognition réalise une grande autonomie en termes d'autoévaluation qui s'inscrit dans l'évaluation formative.

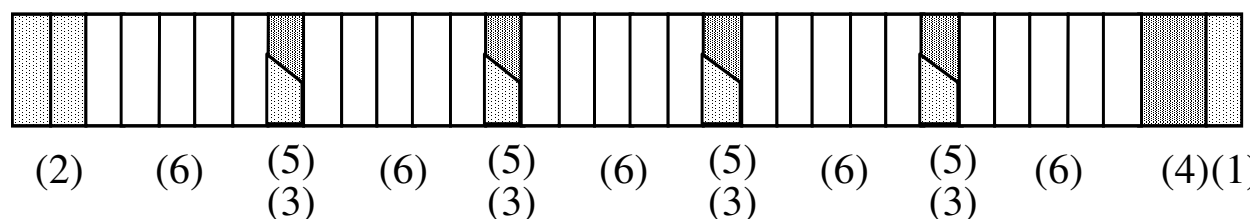
Le développement est effectué dans la manière de présentation d'une situation d'évaluation formative, dans le cadre d'appliquer des activités d'intégration. Cette situation est suite des autres situations complexes résolues par l'élève. L'apprenant, dans ce pas d'évaluation est appelé à mobiliser ses acquis pour affranchir l'énigme dans un temps précis par une production. Pour X.Roegiers c'est de cette manière que l'apprenant devient compétent, c'est en intégrant les acquis seul pour arriver à produire de façon autonome.

L'enseignant exploite les résultats de la situation d'évaluation pour situer chaque élève par rapport au seuil de maîtrise attendu à l'aide du barème de correction (critère et indicateur) afin de prendre des décisions de régulation. L'évaluation formative est suivie de remédiation où l'enseignant travaille sur les lacunes.

3.3. L'évaluation certificative :

Selon J.Lyne dans l'approche par compétence, nous ne devons pas utiliser le terme de l'évaluation sommative car « *une compétence est plus*

que la somme des parties »¹⁸, alors l'évaluation sommative est ne marche pas avec l'approche par compétence. Tourneur soutient que le terme évaluation sommative est substitué par "l'évaluation certificative" qui désigne « une évaluation débouchant sur une décision d'acceptation ou de refus dans une classe supérieure, ou sur une décision de classement ».¹⁹ Cette évaluation a deux fonctions : l'une externe c'est la fonction de donner un diplôme et d'assurer la maîtrise compétence, l'autre interne c'est vérifier les acquis de l'apprenant afin de prendre une décision de faire le passer ou non à la classe supérieure pour assurer sa progression. Une évaluation certificative est réalisée à la fin de l'année scolaire car elle est un "jugement" consistant à prendre une décision de l'atteinte ou les non atteints de la compétence, où toutes les composantes de celle-ci doivent être exercées. Le schéma présenté par R.Xaviers démontre la période de proposer aux élèves une épreuve certificative qui renferme un ensemble des situations



d'évaluation proches des situations quotidiennes, dites situations cibles ;

- (1) évaluation certificative
- (2) évaluation diagnostique d'orientation de début d'année
- (3) évaluations formatives intermédiaires
- (4) module d'intégration de fin d'année
- (5) modules d'intégration intermédiaires
- (6) apprentissages ponctuels

Figure n°4 : Un exemple d'organisation des apprentissages sur une année scolaire²⁰

¹⁸ LEROUX J.L .op cit, P85.

¹⁹ ROEGIERS X. « La pédagogie de l'intégration en bref » .op cit, P46.

²⁰ ROEGIERS X. « La pédagogie de l'intégration en bref», P12.

Nous trouvons ici, que l'évaluation certificative se diffère à l'évaluation formative. Nécessairement elles ont des intentions et des fonctions différentes dans le parcours d'apprentissage. L'évaluation formative, elle a une fonction pédagogique permettant de la régulation, la remédiation dans la progression de l'élève, alors que l'évaluation certificative (pour ne pas dire sommative) vise la reconnaissance sociale, l'orientation professionnelle et une fonction pédagogique relative au bilan des acquisitions et ses certifications par des critères.

Par rapport à l'intention, l'évaluation formative a un but d'adaptation et de correction avant, pendant, et après l'apprentissage, elle est intégrée avec les tâches de l'apprentissage. Alors qu'une évaluation certificative, à la fin d'un apprentissage, vise la maîtrise ou non du programme (car une épreuve certificative comme BAC reflète son système et son programme) selon un barème de notation. Cette dernière vérifie les objets globaux.

Chacune des évaluations est mesuré par des instruments distinctes comme les examens, les exercices de contrôle, grille d'observation, et les grilles d'autoévaluation qui sont exploités dans l'évaluation formative.

Quant à l'évaluation certificative, l'enseignant peut utiliser les épreuves, les examens-synthèses, l'échelle d'appréciation, et les grilles d'observation.

La véritable différenciation est faite dans la décision à prendre dans chaque évaluation où l'enseignant par une évaluation prend une décision de correction relative au progrès de l'élève et modification des pratiques enseignantes et les stratégies d'apprentissage. Dans l'évaluation certificative, la décision est d'ordre administratif. Il est incontournable de noter que les deux formes d'évaluation dans l'APC sont crétiées qui n'engage pas

une comparaison. Au contraire c'est une détermination par des critères standardisés mesurant le niveau d'atteinte par rapport au seuil.

CONCLUSION

Nous voyons, dans ce chapitre, l'aspect méthodologique d'une évaluation au terme d'APC en infiltrant à la manière dont un enseignant formule une situation d'intégration, comment il procède pour sa création, les conditions nécessaires pour sa présentation. Nous introduisons aussi les épreuves d'évaluation par situation complexe et sa validation, puisque elles reflètent la qualité du système. Finalement, nous terminons par le jugement d'une compétence et le moment et l'intention d'une évaluation dans une pédagogie de l'intégration. Lorsqu'il est question de traiter les pratiques d'un examen comme la préparation, la rédaction et le traitement des résultats non seulement cela mais se focaliser sur une telle ou telle forme d'évaluation. Il est primordiale de réaliser un laboratoire où l'élève entraîne des tâches d'intégration, ce qui demande une responsabilité de l'homme évaluateur sans entrer dans le dialectique de "qui évalue ?". A ces derniers mots nous allons voir un chapitre qui traite les pratique évaluative appliquées sur des élèves de BEM.

INTRODUCTION

L'évaluation classique est reconnue sur sa base de sanctionner/récompenser l'élève à partir de ses performances. Elle est faite sur le produit présent en négligeant sa progression dans le processus de l'apprentissage. En évaluation classique les critères définis et établis avec une confusion entre le fond et la forme. Actuellement, «*l'évaluation est devenue une réalité qui englobe une foule d'opérations*»¹. Les examens sont caractérisés par des tâches à correction objective et standardisée selon des critères précis et suivants des indicateurs pertinents. La notation sert des résultats, à partir des barèmes, qui sont traité au cours de tout le parcours d'apprentissage afin de fonder un résultat total qui sera certifié à l'aide d'un jugement.

Dans une pédagogie d'intégration qui est normalement appliquée dans l'école algérienne, l'élaboration des outils de l'évaluation d'une compétence doit tenir en compte de la nature même de la situation complexe qui est finalisée selon les attentes de la société. Mais la question réside au niveau de la réalité de cette application face aux difficultés rencontrées par l'enseignant puisque c'est lui le responsable sur sa pratique évaluative. A ce point, nous somme arrivé à prendre les différents avis concernant l'application d'une situation d'intégration dans le cadre de l'évaluation, aussi voire un document consacré à une évaluation sommative et consulter les copies des élèves. Recherchons l'aspect concret d'une évaluation.

1. LES OUTILS DE COLLECTION DES DONNEES

¹ SCALLON Gérard : « *L'évaluation des compétences et l'importance du jugement* », in *Actes du colloque AQPC — Évaluer... pour mieux se rendre compte*, N201, 2004,[en ligne] disponible sur URL=[http ://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scalon_Gerard_201.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scalon_Gerard_201.pdf),consulté le 28/04/2011 à 13 :25.

1.1. L'interview : est un outil de collection des données, elle fournit des informations qui vont à profondeur. Elle est qualitative plus que quantitative. L'interview est un outil total où chaque question contribue à la construction d'un résultat total.

C'est pourquoi, nous choisissons l'interview semi dirigée avec six(6) enseignants qui travaillent dans le CEM de « Ali Ben Amarra El Bordji, Bordj Azzouz Ben», pour aller plus loin qu'un questionnaire générique des informations quantitative et objectives mais ne prouvant qu'en partie que ces enseignants aient compris le sujet². Nous avons proposé au départ quatorze(14) questions mais, à chaque fois nous changeons quelques questions afin d'explicitier l'avis exacte du questionné et pour obtenir d'autres données fuyant de notre attention. Ces questions sont regroupées en trois thèmes :

- 1- Des données distinctives (personnelles de chaque enseignant).
- 2- Le niveau de l'application de l'approche par compétence.
- 3- Les pratiques d'évaluation scolaire mises en place par les enseignants dans cet établissement.

L'enregistrement était fait seulement avec deux vu le matériel et le refus de quelques enseignantes.

1.2. L'analyse des documents

1.2.1. Une épreuve certificative :

Il nous paraît insuffisant de parler avec les enseignants en éloignant l'évaluation concrétisée par une épreuve par SIC. Nous voulons partant de cette analyse la vérification de sa pertinence car le recours à des situations

² Nous avons essayé de faire comprendre quelques enseignants qui n'ont pas pu saisir les termes spécifiques de la pédagogie de l'intégration. Nous pouvons dire aussi qu'il y a deux enseignants qui ne savent pas encore cette pédagogie que d'une manière latente.

complexes est sans doute le piste de s'assurer que les apprenants (4^{ème} AM) sont évalués sur la base des compétences non des ressources isolées.

1.2.2. Les copies des apprenants :

La pertinence, la bonne organisation et le choix des consignes et des supports, sont nécessairement ceux qui aident et motivent les apprenants à bien saisir l'énigme. Alors, nous voulons voir le niveau de fiabilité de ces situations complexes à partir des réponses des apprenants. Et, nous avons soucis d'analyser la manière de correction pour mettre en relief toutes les tâches d'une évaluation (préparation de l'épreuve, réponse et jugement). De plus, la vérification d'une façon de jugement nous permet de voir s'il y a le phénomène de la réussite abusive.

2. LE BUT DE LA RECHERCHE :

Nous choisissons deux outils de recherche complémentaires afin de confirmer ou d'infirmer nos propos suivants :

- Les enseignants connaissent-ils le véritable sens de compétence.
- L'évaluation ne peut se faire qu'après des situations significatives.
- Si les conditions d'enseignement/apprentissage (enseignant, apprenant, connaissance) sont fiables de bons résultats seront obtenus.

Ces hypothèses seront assurées en assignant l'objectif de vérifier la faisabilité, la pertinence et la fiabilité d'une évaluation selon la pédagogie de l'intégration.

3.LE PUBLIC CIBLE :

L'échantillon contient six enseignants travaillent dans le CEM de "Ali Ben Amarra El Bordji". Ils enseignent les différents niveaux au moyen. Nous prenons en compte les variétés de l'expérience, diplôme et la

spécialité. Ils ont été choisis pour prendre des notes sur ses pratiques évaluatives et s'ils évaluent en faisant référence à l'APC.³

	Statut	Expérience	Diplôme	Spécialité
HOMME	Titulaire	29 ans	C.D'aptitude d'enseignement au moyen	Aucun
	Titulaire	28 ans	C.D'aptitude d'enseignement au moyen	Aucun
FEMME	Stagiaire	3 ans	Licence de français	Option littérature
	Stagiaire	1 an	Licence de français	Option science de langage
	Stagiaire	3 ans	Licence de français	Aucun
	Titulaire	7 ans	Licence de français	Aucun

Figure n°4 :les variante de publique cible

Le tableau expose des données personnelles : quatre(4) enseignantes, disons, débutantes seule une ayant une expérience de sept(7) ans. Les deux enseignants ont une considérable expérience c'est pourquoi nous focalisons notre intérêt sur leurs propositions car l'interview met en relief la personne et son niveau de connaissance concernant ce sujet.

4.L'ANALYSE DE CONTENU DE L'INTERVIEW:

1.1/ O : a 29ans d'expérience comme enseignant au moyen, il a un diplôme de certificat d'aptitude d'enseignement au moyen . Il est l'enseignant responsable de la matière de français dans l'école consultée. Nous sentons qu'il est compétent surtout concernant les différentes stratégies d'enseignement et la progression des approches dans l'école. A la

³ A ce point, penchant vers l'objectivité, l'interview est façonnée vers l'application ou non de l'APC dans cette école.

fin de dialogue il affirme que l'approche par compétence lui plaît mais il ne peut pas l'appliquer. C'est lui qui enseigne les 4^{ème} AM dans cette école, les documents que nous choisissons, pour les analyser, sont préparés par cet enseignant.

4.1.L'analyse des données fournies par O:

Voici comment il voit le développement de l'école : il affirme que l'environnement social et le manque de la maîtrise des nouvelles technologies chez les apprenants ne favorisent pas l'application de certaines approches. Comme l'explique l'enseignant à propos de la question n°5 que même institutionnellement la pédagogie de l'intégration reste au niveau de la théorie et l'inspecteur lui-même «n'arrive pas à appliquer cette pratique». Lorsque nous posons la sixième question, O estime qu'au Sud ou au Nord «on reste au niveau de savoir». Il nous a demandé d'essayer de « voir les résultats de BEM »qui prouvent l'égalité de l'insuffisance au Nord et au Sud. A ce propos nous pouvons inclure que l'enseignement/apprentissage du FLE reste baser sur les contenus. Ce constat touche la réalité des stratégies établies surtout lorsque l'interviewé affirme : « j'ai essayé d'appliquer la grammaire textuelle [ayant des caractéristiques adéquats à APC] ce qui a bloqué les apprenants ». Donc, dans ce cas il travaille avec le modèle transmissif : « répéter, fixer sur le tableau...» où il se justifie par l'déclaration : « *tous les méthodes se valent* ».

Quand nous posons un ensemble de questions relatives à l'application des situations d'intégration dans une évaluation. L'étude de ses paroles assure qu'il applique l'évaluation diagnostique pour « établir certaines stratégies d'enseignement/apprentissage»(O). Nous constatons ainsi que les situations d'intégration sont utilisées partiellement. Elles sont

simples, vu le niveau faible des apprenants. Afin d'exercer des savoirs de tel cours (par exemple en grammaire : tu étais absent, pour quoi ? l'indicateur sera une conjonction de coordination).

La situation d'intégration ou d'évaluation vise l'autonomie de l'élève à savoir se former et s'auto évaluer où l'affirmation, de l'interrogé, concernant l'absence de l'utilisation des grilles d'auto évaluation et de rétro amélioration guide à supposer des causes disons négatives dépendent de la réalité d'une évaluation formative et de penser à la nature de l'objet évalué (est- ce- qu'elle est une compétence ou une performance ou des ressources ?). Mais, cet enseignant consacre des séances de rattrapage pour les apprenants ayant des difficultés. Il fait des exercices en terme de remédiation pour investir les acquis chez les enseignés, « à l'aboutissement de la séquence »(o).Il voit que deux séances suffisent, à cause du temps restreint.

A ces propositions, nous posons la question suivante : face au attente soit de l'extérieur (parents) soit des institutions. L'école et surtout les apprenants voulant réussir par eux mêmes, le procédé de l'évaluation et aboutir à de bons résultats. En tant qu'évaluateur quelles seront les pratiques évaluatives à modifier ? L'entretenu dit : « il faut intégrer tout »(o).Il ajoute : « on insiste sur les élèves mais aucun nous aide ».

A la fin, nous laissons une question ouverte relative aux nécessités. Dans laquelle, O insiste sur le nombre d'élèves en classe. Il faut qu'il y ait allègement des programmes et le volume horaire. Il termine sa participation par une expression : « L'approche par compétence me plaît » mais à condition de la disponibilité des moyens pour chaque élève. Il ajoute qu'il y a plusieurs contraintes face à l'application de la pédagogie de l'intégration.

4.2.L'analyse des données fournies par H :

Il a enseigné depuis 28 ans ayant un diplôme de certificat d'aptitude d'enseignement au moyen. Il partage presque les mêmes opinions avec le premier questionné. Il dit qu'ils travaillent ensemble en binôme. L'évaluation pour lui c'est de vérifier si l'apprenant arrive à produire ou non. Il souligne aussi en répondant à une question liée aux programmes et la notion de compétence dans l'école que ces programmes le "coincident". Avant, il prépare les progressions annuelles selon les besoins des apprenants où il aboutit à faire des exposés oraux. D'après **H**, la raison profonde réside à l'école primaire.

4.3.L'analyse des données fournies par F, R, S, M :

Nous sommes arrivés à exposer les réponses de (4) enseignantes ayant une petite expérience. Elles sont nouvelles surtout F et R. Cette raison nous amène à engager une manière quantitative dans la collection des données, afin de garder l'objectivité d'analyse.

Q4 : Certains disent qu'on n'a jamais enseigné avec l'approche par objectif et on n'enseigne pas avec l'approche par compétence. C'est vrai !

F : J'enseigne par l'approche par compétence « Il y a une compétence globale puis terminale... ».

R : C'est vrai, « selon le besoin de l'élève ».

S : Non, des savoirs.

M : Oui.

Les réponses sont tellement superficielles où nous observons un mal entendu et une ambiguïté entourant l'approche appliquée et la notion de compétence. L'interprétation peut être penchée vers l'expérience restreinte

et le non spécialisation des interviewées. (F. Littéraire, R. Science de Langage, S et M. Non spécialisé en Fr)

Q5 : Lors des journées de formation, vous sentez que l'inspecteur connaît plus que la terminologie de PI (APC) ?

Il y a seulement deux enseignants ayant répondu sur cette question. Elles voient que même les inspecteurs qui sont les portes parole du système ne maîtrisent que la partie théorique de la pédagogie de l'intégration. Alors tous les enseignants de Français qui partagent le même lieu de travail, trouvent cette ambiguïté à tous les niveaux(enseignant, école, institution,).

Q6 : Parlons du FLE en Algérie précisément dans le sud algérien. Peut-on évaluer une "*compétence*"(comme objet à évaluer) suivant le programme imposé?

F : D'une part, quelques éléments compétents.

R : « Oui, on peut dire ça », « il y a des élèves compétents ».

S : Non, parce que la progression qu'on donne...il y a des leçons ne contribuent pas à construire une compétence chez l'apprenant.

M : oui il y a des compétences s'il y a des moyens.

A ces affirmations, au contraire des autres professeurs, F, R et M sont optimistes à ce stade. Elles croient qu'il existe un sens de compétence mais « par degré [...] pas cent pour cent », R. Alors S soutient que les programmes ne répondent pas aux besoins de l'élève donc le programme imposé ne construit pas le véritable sens de pouvoir franchir des problèmes. Elle donne comme exemple : la séquence de la description d'un objet d'un phénomène ou le programme renferme une leçon du futur. Elle se demande qu'est-ce-que l'apprenant va faire avec le futur dans

l'investissement de cette compétence à savoir description. Nous aboutissons à ce constat : les enseignants les plus âgés refusent l'existence d'un véritable sens de compétence dans l'école vu la qualité des apprenants dont certains ne savent pas écrire leurs noms, en n'oubliant pas les résultats de BEM. En revanche les débutants sont satisfaits d'un nombre restreint des élèves compétents.

Q7 : Appliquez-vous l'évaluation diagnostique ?comment, quand ?

Toutes les interviewées affirment : « oui, au début de l'année » (F,R,S,M).

L'évaluation diagnostique doit être réalisée au début de chaque cours et de chaque année scolaire. Ces enseignantes l'appliquent en faisant appel à des exercices et de leçon renforcement comme « l'alphabet, les journées de la semaine, certains vocabulaires... »(s).S trouve que « la majorité dans les classes ne maîtrise pas l'alphabet » l'élève connaît la lettre verbalement mais non par écrit (elle parle des 1^{ère} et 2^{ème} AM).

Q8 : Vous proposez une situation d'intégration ? Et comment? Est qu'il ya des difficultés à ce niveau ?⁴

La situation d'intégration o d'évaluation s'effectue par les membres de cette école mais sans avoir connaître le terme exact. Les difficultés rencontrées lors de sa formation sont nombreuses, parce qu'il existe un découpage entre les acquis des apprenants et les connaissances de la vie quotidiennes (l'élève n'a pas le bagage pour construire une idée sur le contexte présenté).

Q9 : Quand intégrez-vous les apprentissages ?vous attendez le module d'intégration ou à chaque fois ?

⁴ La plus part des interviewés ne comprennent pas qu'est ce qu'une situation d'intégration. Cependant, nous essayons d'expliquer à chaque fois cette situation et à quoi sert.

Q10 :Qu'est ce que vous pouvez dire concernant la consécration de toute une semaine à l'intégration ?

F : à la fin de chaque cours.

R : à la fin de chaque leçon comme l'on appelle les exercices d'évaluation, il y a aussi le compte rendu, à la fin de chaque séquence, et il ya le projet [...] comme les fiches.

M : dans chaque séquence.

Après la lecture de ces déclarations, nous nous rappelons X.Roegiers lorsqu'il dit que l'idéal c'est d'intégrer à chaque fois. Ce qui est réalisé ici, quand elles réinvestissent les apprentissages juste après la fixation de celui-ci.

Les ne sont pas d'accord avec la consécration de cinq semaines à l'acquisition ponctuelle et une semaine d'intégration. Sous la vision de ces dernières, les apprenants vont oublier s'ils n'exercent pas leurs acquis dans un temps précis.

Q11 : S'il y a des élèves qui n'ont pas les acquis nécessaires pur pouvoir résoudre une situation complexe, est-ce qu'il y a une manière pour les entrainer?

Q12 :«*mettez-vous en place des activités d'auto évaluation et de retro alimentation?*» en terme d'une évaluation formative.

L'objectif d'une réintégration c'est la correction et la régulation où nous voyons différentes manières de combler des lacunes afin de préparer l'apprenant à l'évaluation. Ainsi, toutes les consultées assurent qu'elles n'utilisent pas les listes de vérification pour l'évaluation formative, il s'agit là d'une observation contenue de la progression des apprenants.

Q13 :Qu'est ce que vous exploitez pour évaluer (exercice de contrôle, épreuves, et comme support d'évaluation : des diapos, TIC ...)?

Visons, non seulement les exercices de tous types, les consignes et les questions d'une évaluation, mais aussi les supports utilisés dans l'évaluation comme les logiciels de préparation des examens, les supports audio, les films,... parmi tous les évaluateurs que nous rencontrons il n'y a qu'une seule enseignante qui a utilisé le diapo où elle a constaté une grande motivation des élèves dans cette tâche évaluative. Mais un data show dans tout un CEM qui renferme plus de vingt classes va nécessairement pousser l'administration à arrêter cette pratique.

Q14 : En tant qu'évaluateur, quelles sont les nécessités et les propos à mettre en place ?

La majorité insiste sur le nombre élevé qui doit être diminué, allègement des programmes et surtout la disponibilité des moyens d'enseignement propre à chaque enseignant.

5. L'ANALYSE DES DOCUMENTS :

5.1. L'analyse d'une épreuve certificative de 4^{ème} am :

Le sujet de l'examen que nous voulons vérifier s'inscrit dans une épreuve sommative, normalement critériée qui recouvre la majorité des compétences visées et qui situe les élèves par rapport à un seuil de maîtrise. Elle est la phase où l'apprenant a l'occasion de connaître son niveau avant d'entamer une autre évaluation certificative(BEM). Dans l'évaluation critériée qui est préparée souvent par un ensemble des enseignants dans le but d'examiner une macro compétence.

5.1.1. Le contenu des apprentissages

Le cycle moyen en Algérie a pour but de atteindre une compétence transversale permettant à élève de comprendre/produire oralement et par

écrit où dans le dernier palier la compétence globale de la matière de français c'est de d'installer l'habilité d'argumenter. Cette dernière compétence se répartie en trois compétences terminales : argumenter décrivant, argumenter en racontant et argumenter en expliquant. Alors premièrement, nous avons au moins une idée sur le contenu de progression des compétences qui doit nécessairement être présent dans l'épreuve proposée.

5.1.2. Le support

-**La longueur** : le texte contient 104 mots dans sept(7) lignes en deux(2) paragraphe selon. La référence est présente et fiable (O.N.T.F.). Nous voyons qu'il n'y a pas une illustration qui sert à aider ou guider la compréhension.

- **Niveau (difficulté de vocabulaire)** : après une première lecture nous observons un style simple et des lexiques faciles à retenir pour pouvoir déchiffrer le message du texte.

-**Adéquation avec la compétence visée selon le programme** : L'utilisation du présent de l'indicatif et le présent de l'impératif (EX : "il faut faire, il est indispensable..."), l'expression de la cause "pour", et même la logique du texte (pour /contre)... tout ces indicateurs nous amènent à affirmer qu'il est un texte argumentatif en expliquant pour témoigner.

5.1.3. Les consignes :

- **qualité** : nous retrouvons (3) trois questions à choix multiple c'est-à-dire le tier. Nous savons déjà qu'une QCM est consacré le plus souvent à la compréhension, nous somme alors dans la phase de compréhension selon la taxonomie de Bloom (se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer). Il existe aussi deux (2) questions fermées (en termes

d'activité de réécriture), deux (2) questions de repérage et deux (2) autres sous forme de texte à trous.

- pertinence :

Pour la première question, elle prend une place très adéquat pour permettre de dégager les différentes hypothèses sur le texte mais elle peut paraître nouveau pour l'élève, il est préféré de choisir une forme standard comme "de quoi parle-t-on ?".

Ainsi la troisième question peut être ambiguë parce que l'enseignant de demande un synonyme qui est comme un mot clés pour l'élève puisque l'objet de l'évaluation est une compétence où l'exigence c'est de présenter des problèmes nouveaux mai non plus des lexiques nouvelles.

Nous venons de dire qu'il y ait un tier de question se présente comme QCM voire le contenu de celles-ci est consacré au fonctionnement de la langue. Cela n'est plus un problème mais le problème, selon nos avis, c'est la consécration d'un grand nombre des questions à la langue par rapport à la compréhension malgré qu'ils se mêlent tous les deux. Nous sommes arrivés donc à comprendre l'affirmation du "H" lorsqu'il dit « l'élève n'arrive pas à comprendre même pas le sujet ». Ou bien, au contraire, l'enseignant utilise cette façon pour entrainer les apprenants à maîtriser quelques savoirs langagiers car la compréhension dépend du texte présenté et la grammaire reste telle qu'elle est.

- recouvrement du texte et progression des consignes : Comme questionnaire relatif à un support la progression est liée à la troisième séquence du projet n°3 où presque tout le contenu se présente (voir les annexes). Concernant le recouvrement du texte, il est explicite que toutes les consignes sont consacrées au premier paragraphe. Le deuxième n'est

exploité que pour la lecture ou complémentation du sens ce qu'il va perdre le temps.

Le barème de notation : l'enseignant a utilisé un barème divisé en deux parties : compréhension de l'écrit (13pts), production écrite (7pts). La répartition des notes a été faite selon l'importance du contenu évalué (compréhension, vocabulaire, orthographe,...). N'oubliant pas de dire que les critères sont explicites dans le brème utilisé.

5.1.4. La situation de l'intégration :

les caractéristiques de SI	oui	non	moy	Observation
la situation est significative	X			
Support illustré		X		Très court
Le contexte présente les composantes de la société -culture algérienne -environnement -citoyenneté		X X	X	Protection des animaux
SI amène à mobiliser tout les composantes de la compétence visée par l'évaluation			X	C.terminale (argumenter en expliquant)
Les indicateurs sont explicites	X			
Consigne claire	X			
La situation est nouvelle			X	Peut être présenté dans sq2
Durée suffisante	X			2heures

Figure n°6 : la vérification de la pertinence d'une SI

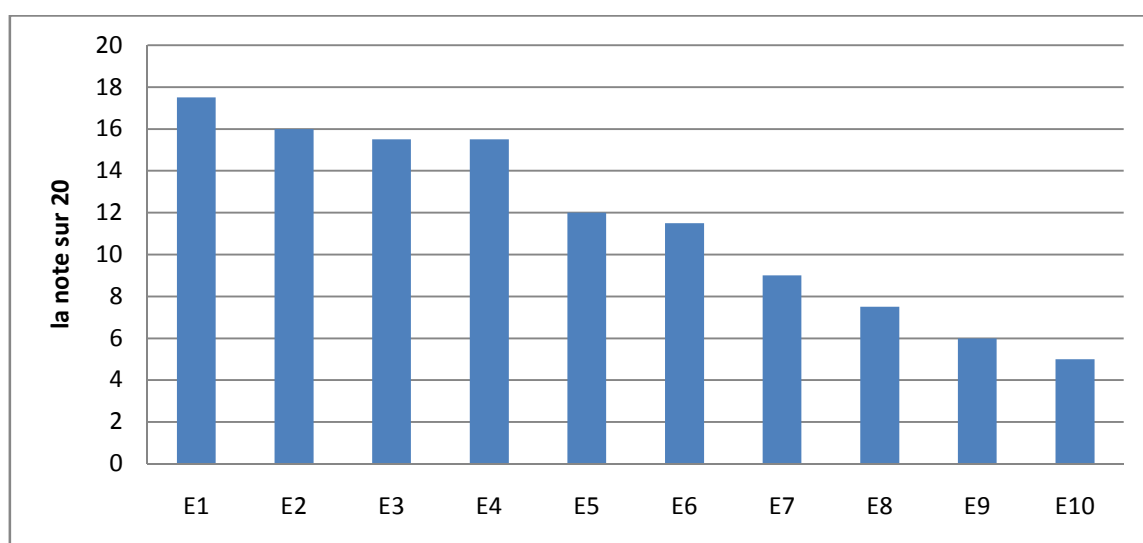
La lecture du tableau permet de donner une idée sur la qualité des situations d'évaluation présentées aux apprenants dans cet établissement, mais il faut noter que le support peut être mis en question vu sa longueur et le manque de précision surtout le contexte. Nous pouvons donc conclure que la pertinence d'une situation d'intégration est proportionnelle dans cet établissement.

5.2. L'analyse des copies des élèves selon la

L'échantillon des élèves renferme (10) qui partagent le même environnement régional. Nous l'avons choisi au hasard pour vérifier si les critères d'évaluation sont fiables, aussi pour vérifier si l'affirmation des enseignant qu'il n'y a pas ou peut d'apprenants compétents. Les apprenants sont des adolescents dont R.Françoise et Alain affirment : « *l'adolescent cesse généralement avec l'entrée dans la vie active et les responsabilités familiales* »⁵, donc ils ont l'habilité d'être dans une situation d'intégration complexe.

Afin de vérifier le niveau de difficulté le tableau suivant montre :

Figure n°7: la note de chaque élève⁶.



Il ya (6) élève sur (10) ayant une égale ou plus de 10/20. Cela montre que l'épreuve présentée, en générale a un niveau moyen de difficulté. Nous pouvons dire aussi le niveau de maîtrise des savoirs peut être validé.

⁵ R, Françoise, Op cit, p22.

⁶ Selon l'échelle de répétition

Le niveau de la maîtrise dans une approche par compétence n'est validé qu'en se centrant sur le niveau de mobilisation faite par les élèves. C'est pour quoi nous allons engager une observation sur les notes de production écrite ou l'apprenant fait appel à tout ce qui a vu dans à propos de la compétence voulue évaluer.

Figure n°8: vérification de la fiabilité d'un SI par une note

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
note en outil linguistique sur 13pts	11,5	10	10	10	7,5	7,5	5,5	7,5	3,5	3
Note en SI sur 7pts	6	6	5,5	5,5	4,5	3,5	3	/	2,5	2
La note globale	17,5	16	15,5	15,5	12	11,5	9	7,5	6	5

Avant d'analyser les données il faut noter que l'évaluation paraît objective puisqu'elle dispose des critères, donc la note ici est considérée comme valide à présenter le véritable niveau d'atteinte.

Le tableau expose les résultats que le nombre est des élèves, participant à résoudre la situation, est considérable. Il montre aussi que les apprenants qui ayant une note plus ou égale (7,5) sont ceux qui ont une bonne note dans la production. Ce constat nous amène à confirmer l'idée se fonde sur un ensemble des savoir et des savoirs-faire et l'élève avant d'engager une tâche, doit les maîtriser. Il ya un apprenant qui n'a pas fait celle-ci ce qui garantie qu'un élèves ne connaît qu'un nombre de règles grammaticales ne peut qu'appliquer des techniques.

6.LA SYNTHESE

Les résultats de l'interview et les différents constats de l'analyse des documents reflètent un regard sur l'application dite relative d'une pédagogie dont la maîtrise même des concepts est entourée d'une ambiguïté. L'intégration est appliquée soit d'une manière partielle (de grammaire de vocabulaire,...) soit sous le nom de préparation à l'écrit,

production écrite, compte rendue,...qui est suivit remédiation. L'épreuve certificative analysée peut donner une idée sur la pertinence proportionnelle des situations d'évaluation. La fiabilité d'une situation demandant une production est considérablement satisfaisante par rapport à ce qui déjà dit par les enseignants.

Après avoir approfondies et clarifiées l'essence de la pédagogie de l'intégration dans laquelle l'apprenant recherche d'être un véritable citoyen à l'aide des situations d'intégration complexes, nous sommes parvenu à conclure tout le contenu du travail. D'abord, la pédagogie de l'intégration qui est un cadre méthodologique de l'approche par compétence significative, met un principe sérieux de l'évaluation pédagogique. Ensuite, cette évaluation est faite sur la base de ces situations d'intégration et son exploitation soit au service de l'apprentissage soit elles servent à évaluer une compétence.

C'est pour quoi nous nous préoccupons tout au long de ce travail de répondre à une problématique qui s'est fixée au départ concernant ces situations où nous avons opté pour une interview et une consultation des documents d'une évaluation certificative. Le constat trouvé est que les situations d'intégration ont de nombreux bénéfices sur la progression de l'apprenant mais en réalité il n'y a pas seulement une ignorance relative de la nature de l'objet de l'évaluation et la méthode appliquée au niveau de l'homme évaluateur et aussi un manque de maîtrise au niveau institutionnel. Ainsi, l'application de ces pratiques évaluatives qui sont adéquates avec la notion de compétence est faite sur papier (seulement les exercices sont appliqués de cette façon d'évaluation), même lorsqu'elle est effectuée les enseignants n'arrivent pas à connaître la terminologie de ce mode d'évaluer. Les résultats des élèves concernés (4^{ème} AM, CEM de Ali Ben Ammara El Bordji) présentent le rôle rentable d'une situation d'intégration à condition que l'élève s'approprie tous les savoirs nécessaires dans la construction de compétence.

Les hypothèses avancées sont, à nos avis proportionnellement confirmées, vu les facteurs déjà établis comme le malentendu entourant la méthode d'enseignement appliquée. Mais il faut noter que l'approche par compétence

malgré qu'elle n'est pas véritablement appliquée avec tous ses principes, elle existe avant d'être proposée par la refonte éducatif en Algérie.

Nous avons trouvé que le manque des moyens matériel est un problème incontestable dans la réussite de la pédagogie d'intégration dans l'école algérienne et donc dans la réussite d'une évaluation consacrée à une compétence. C'est l'un des critiques subis par cette pédagogie qui nécessite l'individualisme dans la résolution des tâches complexes, par conséquent les moyens par chaque élève.

Dans ce cadre, nous ne soyons satisfaites qu'après poser une future question : dans le cas où les situations d'entrée, d'apprentissage, d'évaluations,...doivent présenter un contexte très proche du réel, comment appliquer la pédagogie de l'intégration sur une matière langagière purement étrangère comme le FLE dans le sud régional.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ABDELKRIM Benarab, *Le système éducatif en Algérie, évaluation, réforme et perspectives*, Bahaedinne Edition Diffusion, Algérie, 2007.

ASTOLFI J.Pierre, DAROT Eliane et al, *Mots-clés de la didactique des sciences, Repères, définition, bibliographie*, De Beeck Université, Bruxelles.

DANICA Seleskovitch, MARIANNE Lederer, *Pédagogie résonnée de l'interprétation*, 2^e éd, Ed Office des publications officielle des communautés européennes, France, 2002.

MINDRE Michel, *didactique fonctionnelle, objectif, stratégie, évaluation*, 9^eéd, Ed De Boeck Université, Bruxelles, 2007.

Dictionnaires

CUQ J.Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Pencreac'h, Paris, 2003.

DANIELLE Bailly, *Les mot clés de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ed OPHRYS, Paris, 1998.

FRANÇOISE Raynal, ALAIN Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation et psychologie cognitive*, Issy-les -Moulineaux, ESF éditeur, 7eme éd, 2009.

PAUL Robert dir ALIN Rey, *Grand Robert de langue française*, V 2, 2005,CD-ROM.

BENBOUZID, Boubekeur, *L'approche par compétences, dans l'école algérienne*, MEN, UNESCO.

Guides

Document d'accompagnement, français 1^{er} année secondaire, MEN, Avril 2005.

KELTOUM Djilali IEF, *Guide de professeur, première année secondaire lettre*, Office national des Publication Scolaire.

Guide méthodologique en évaluation pédagogique, MEN, Novembre 2009.

Document d'accompagnement, français 1^{er} année moyenne, MEN, 2010.

Guide de professeur, première année moyenne, MEN, 2010.

Thèses

HANA Merazka, dir J-PASCAL SIMON, *La comptine autre moyen de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère*, Université Mentouri Constantine, 2007/2008.

M.LAMINE Benkara-Mostefa, dir FATIHA Hacini *Acquisition de la compétence de communication orale en classe de français langue étrangère*, Université Mentouri Constantine, 2008.

Sites interne

www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation

http://www.youtube.com/watch?v=AM5QDhK99_Y&feature=BFa&list=PLC6469108FF62433B&index=9

www.guichetdusavoir.org/ipb/index.php?showtopic=25810

www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf.

www.bief.be/docs/publications/qpc_Algerie_070301.pdf.

[http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-sthyacinthe -PAREA-2010.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-sthyacinthe-PAREA-2010.pdf)

http://www.scrib.com/doc/4558560/Scallon_Gérard-201.

www.scribd.com/doc/48105778_complexité-de-l'évaluation-070426.pdf

www.razikzouaoui.unblog.fr

www.scenergie.qc.ca/recit/Ficiers/pratico/auto_coop_tic.pdf

www.mels.gouv.qc.ca/referme/Boite_ouils/scalonplan.pdf

www.artsdexpression.laurentienne.ca/