



**Université Mohamed Khider de Biskra**

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues Étrangères

Filière de Français

*De l'évaluation chiffrée vers l'évaluation littéraire*

*Pour des résultats efficients en classe de langue.*

*Cas des apprenants de la 2<sup>eme</sup> année secondaire*

*Lycée Med Yeken El Ghassiri Arris (Batna)*

**Présenté par :** TEMAGOULT Aldjia

**Sous la direction du :** Dr MEKHNACHE  
Mohammed

Mémoire présenté en vue d'obtenir le diplôme  
de Master

Option : Didactique des langues et culture

Année académique : 2015-2016

## **REMERCIEMENTS**

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

*En premier lieu je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur de recherche, Docteur MEKHNACHE Mohammed. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée, conseillée et supportée tout au long de cette année.*

*J'adresse, également, mes sincères remerciements à tous mes enseignants du département de langue française de l'université de Biskra, qui ont participé à ma formation, et qui m'ont encouragée tout au long de mon cursus universitaire.*

## **DEDICACES**

*Je dédie cet humble travail en témoignage de ma reconnaissance :*

➤ *A mes chers parents, pour tout ce qu'ils présentent et représentent pour moi, en signe de reconnaissance aux sacrifices, aux conseils et aux sacrifices qu'ils ont consentis, à leurs encouragements continus afin de poursuivre mes études et d'arriver là où je suis.*

➤ *A ma sœur Melissa, mon petit frère Mostapha, ainsi qu'à toute ma famille et mes ami(e)s qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.*

**Introduction**

**générale**

## INTRODUCTION GENERALE

Le français en Algérie a, selon Kanou. A (2008, p.88), «survécu à plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littérature et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde »<sup>1</sup>

D'une année à une autre, les réformes du système éducatif algérien (pour ce qui est de l'enseignement du français langue étrangère [désormais FLE]), se succèdent dans le but d'améliorer le niveau du français, en lui accordant une place vitale dans les pratiques de classe. Parce que l'objectif principal de l'enseignement /apprentissage du FLE est sans nul doute l'aspect communicatif au sens large, pour permettre à l'apprenant d'accéder – dans de bonnes conditions, c'est-à-dire avec un réel plus – au palier supérieur.

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

Chose qui a attiré notre attention au niveau des pratiques d'évaluation en classe de langue. Comme le système éducatif algérien a opté pour l'approche par compétence [dorénavant APC], celle-ci incite l'élève à faire appel à son esprit créatif et à remplacer l'apprentissage automatisé par un apprentissage où l'apprenant est acteur de sa propre formation.

Contrairement à ce qui se déroule réellement en classe, ces pratiques sont peu mises à effet par les enseignants dans leurs conduites de classes respectives.

---

<sup>1</sup> Les noms d'auteurs cités dans le présent travail renvoient à la bibliographie située en fin du mémoire.

Estimant que les enseignants continuent à être désignés comme les responsables premiers (de par la formation principalement) de cet échec caractérisé, les apprenants comme victimes directes de ce dérèglement évaluatif, nous avons estimé nécessaire de recadrer le système de l'évaluation.

Aussi avons-nous tenté, par cette recherche, d'apporter quelques solutions qui nous paraissent utiles afin de résoudre partiellement, du moins, ce problème. Car dans tous les cas de figure, nous savons que noter ne veut point dire évaluer et que la note "chiffrée" ne peut refléter en aucun cas les réelles capacités de l'apprenant.

Autrement dit, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement (sous forme de note) – seule acceptée et validée par l'institution-, est-elle fiable, objective, juste ? Peut-elle révéler le véritable niveau de l'apprenant ? Se fait-elle dans de bonnes conditions d'objectivité et de partialité ?

Sur ce nous avons voulu construire notre interrogation de recherche sur la question suivante :

Peut-on remplacer la notation chiffrée en classe de langue, par une notation littérale ? En d'autres termes : peut-on évaluer l'apprenant autrement que par l'attribution d'une note comportant un ou deux chiffres et arriver par la suite à le motiver d'avantage afin qu'il s'intéresse en priorité à l'apprentissage et non plus à la note ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons émis l'hypothèse suivante : En nous appuyant sur le système de notation littérale adopté par plusieurs pays, notamment la Finlande, le Québec, L'Allemagne ... dont l'APC est l'essor de leur système éducatif respectif, nous pensons que la notation littérale serait réalisable dans nos classes.

Son application motiverait l'apprenant et devrait l'éloigner de l'obsession de la note. Elle permettrait aussi d'instaurer un système dit d'équivalence avec ses concurrents, ce qui lui donnerait une confiance en soi. Un atout psychologique majeur pour l'apprenant désormais élément principal dans l'enseignement/apprentissage.

Pour confirmer notre hypothèse, nous avons opté pour une méthode expérimentale par laquelle nous allons tenter d'appliquer la notation littérale aux productions évaluées en note chiffrée, tout au long de l'année scolaire (2015/2016), à des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, en classe de langue étrangère, au lycée de Med Yecken EL Ghassiri à Arris dans la wilaya de Batna, et de comparer par la suite les deux modes d'évaluations (Les détails de notre expérimentation sont au niveau du chapitre 3 de ce mémoire de recherche).

Cette modeste contribution a pour objectif de :

- Tester une méthode d'évaluation autre que l'attribution d'une note chiffrée aux apprenants, en optant pour un cheminement expérimental dans la perspective d'obtenir des résultats fiables.
- Déterminer et commenter les lacunes de la notation chiffrée.
- Dresser un bilan des acquis de façon à planifier une évaluation correspondant aux besoins de chaque apprenant, avec en point de mire l'erreur dans l'apprentissage menant sans équivoque à la motivation intrinsèque de l'apprenant, et sans se soucier de la note obtenue mais l'intérêt recherché demeure présentement l'acquisition et l'installation des compétences visées.

Ce travail de recherche, enfin, s'organise en trois chapitres : deux théoriques, qui sont consacrés aux définitions des concepts clés et à différentes théories en relation avec le thème en question. Le troisième est consacré à la transposition sur le terrain (la classe) de la théorie adaptée, aux résultats recueillis et à l'interprétation des résultats de l'expérimentation.

**CHAPITRE I**  
**Conception**  
**institutionnelle de**  
**L'évaluation**



## **CHAPITRE I**

### **Conception institutionnelle de l'évaluation**

Pour entamer une étude ou une analyse d'un travail scientifique, il est vital d'appréhender son champ théorique pour pouvoir définir les mots clés et la problématique qui mènent directement à la compréhension et à la justification du choix de la méthodologie qui convient au thème choisi.

Le présent chapitre a pour but, en premier lieu, de cerner l'évaluation dans son cadre historique tout en insistant sur les différents repères qui l'ont jalonnées, partant de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative

En deuxième lieu, nous allons mettre en exergue les modes d'évaluation du système éducatif algérien.

Et enfin, nous présentons les différents concepts, ayant rapport avec l'évaluation et l'évaluation littérale thème de notre présente recherche.

## I. HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION DANS LES METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

### **A- La période traditionnelle**

Les premiers rudiments de l'apprentissage du français comme langue étrangère sont apparus au moyen âge, avec des manuels de manières appelés « Manières de Langage ». Car à cette époque, le français était enseigné exclusivement à travers l'écrit traduit du Latin qui était le medium d'instruction religieuse dispensé uniquement à la classe aristocratique.

Cette méthode avait longuement prévalu pendant quelques siècles, et ce à quoi, elle a contribué à la consécration de la méthode directe/active.

C'est ce qui est noté par Cuadernos Del Marqués (2001, p.2) «La méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIX siècle à des variations méthodologiques assez importantes. »

La méthodologie traditionnelle opère de manière indirecte dans l'enseignement des langues, à travers des situations imaginaires, dans lesquels l'élève passe en revue tout ce qu'il peut exprimer en langue étrangère, tout en puisant dans le capital lexical amassé.

Cette méthodologie avait pour but la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes.

Pour ce qui est des évaluations, d'après les propos de Philippe Blanchet, lors d'une vidéo conférence, (2000) « Elles se faisaient de manière fortuite et non officielle, l'attribution des notes n'avait aucune place définie à cette époque, car l'important était de conserver une norme écrite ou l'apprenant passe deux à trois ans à apprendre par cœur les règles et les normes de la langue cible. »

Par la suite, le disciple est envoyé à la cour dans le but d'appliquer ces règles dans un contexte linguistique concret, mais d'après Henri BESSE (1999), cité par Cuadernos Del Marqués (2000, p.3) « La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles ».

Selon les sources historiques, l'année 1901 marque l'échec et l'arrêt de la méthodologie traditionnelle, date à laquelle coïncide l'émergence des méthodes dites directe-active.

L'innovation majeure de ces méthodes consistait à apprendre le français sans recourir à d'autres langues comme le latin ou l'anglais, rejetant de la classe la langue maternelle des apprenants quelle qu'elle soit. Confiée à l'usage oral, la méthode active – directe vise à réduire énormément les épreuves de traduction, abandonnant les modèles des langues anciennes, les objectifs de cette dernière restent tout de même grammaticaux, malgré un léger rapprochement vers une pratique et une connaissance de la langue orale

La méthode directe –active marque aussi son échec avec l'avènement des méthodes audio-orales/ audio-visuelles.

## **B- La période audio-visuelle (SGAV)**

Avec la remise en question des principes méthodologiques traditionnels, les méthodologies audio-orales/ audio-visuelles voient le jour dès les années cinquante.

La méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle) constitue un mélange de psychologie behavioriste et de structuralisme linguistique, qui ont largement influencé l'enseignement des langues à cette époque.

Le but de cette méthode était de parvenir à communiquer en langue étrangère notamment le français. Langue qui se sentait envahie face à l'anglais, devenant la langue de communication internationale. Car d'après C.Puren (1988, p10), « La France avait besoin de renforcer son implantation dans ses colonies, de restaurer son prestige à

l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'état. »

La création du CREDIF (centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en 1959, sous la direction de George Gougenhum et Paul Rivenac, donne à l'enseignement apprentissage du FLE un nouvel élan.

Nous pouvons résumer les principes d'enseignement apprentissage des langues dans la méthode SGAV comme suit, et ce, selon les propos d'Anca Cosaceau (2014, p12) :

- *Une évolution technologique tel que les magnétophones, les lecteurs de cassettes et de film fixe.*
- *Développement de la compétence linguistique (priorité à la langue parlée) à partir d'une situation type présentée au moyen de supports audio-visuels.*
- *Grammaire inductive et implicite.*
- *L'usage de la langue maternelle est banni.*
- *Primauté de l'oral.*
- *Progression rigoureuse, linéaire fondée sur le lexique du français fondamentale et sur la grammaire normative.*
- *L'ordre des activités était comme suit : écouter, parler, lire et écrire.*

Quant à l'évaluation en langue, d'après Emanuel HUVER et Claude SPRINGER (2005 ; P 75) « De manière générale la question d'évaluation en langue intéressait peu les chercheurs à cette époque, notamment les chercheurs francophones..... Il faut attendre la période communicative pour que cette situation commence à évoluer. »

La seule forme d'évaluation reconnue et appliquée pendant cette période est l'évaluation sommative (celle que nous allons développer dans la partie C de ce chapitre).

Notons également, que les sanctions, les blâmes et les punitions tenaient une grande place dans les procédés d'évaluation de l'époque.

Nous tenons à signaler que l'élève de l'époque n'était pas familiarisé avec les compétences qu'il devrait acquérir, et les critères de réussite lui restaient ambigus.

Les pratiques de classes étaient centrées sur les activités plutôt que sur l'apprenant, et l'enseignant s'intéressait beaucoup plus au système de notation, de barème et de blâme plutôt qu'à l'évaluation effective de la progression des apprenants.

Pour conclure, la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistique (le fonctionnalisme) et psychologique (le cognitivisme), car selon les spécialistes la SGAV ne prenait pas en compte le contexte social de l'apprentissage et des apprenants, l'une des raisons qui l'avait induit à l'échec.

### **C- La période communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie SGAV. Elle est appelée approche et non méthodologie, afin de marquer sa souplesse et sa flexibilité par rapport à la rigueur des méthodes précédentes, mais également par souci de prudence, et ce comme le signal C.Marques (2000 ; P12) « .....On ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide... »

En effet c'est le foisonnement de quelques courants de recherche (cognitivisme, constructivisme) ainsi que l'avènement des différents besoins linguistiques en Europe qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Les conditions ayant favorisé l'émergence de cette approche peuvent se résumer comme suit :

- La construction de l'Union Européenne d'où la nécessité d'échange et de partage langagier notamment en français.
- La création du Conseil de l'Europe qui mène une réflexion sur la nécessité d'un enseignement des langues plus efficace à la hauteur des nouveaux besoins d'apprentissage.
- Le recours à la psycholinguistique dans l'analyse des erreurs, et à la sociolinguistique dans la notion de la compétence de communication.

L'objectif général de l'approche par compétence (APC), est l'acquisition de la compétence de communication définie selon HYMES (1972 ; P39) comme « La

connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. »

Pour ce qui est des pratiques de classe :

- L'APC focalise l'attention sur l'apprenant, devenu le pivot des pratiques d'enseignement.
- L'enseignant de FLE utilise un matériel didactique souple et interchangeable fourni par les établissements ou par l'apprenant qui contribue désormais à sa propre formation.
- La priorité est donnée aux documents authentiques, par le truchement de la langue étrangère.
- La progression des cours est spirale, quant à la grammaire de la langue, elle est implicite et déductive.
- L'usage de la langue maternelle est toléré afin de permettre aux débutants un accès facile au sens.
- Le recours à la pédagogie différenciée et au travail de groupe est encouragé.

Quant aux évaluations ; c'est avec cette approche qu'apparaît la forme triptyque de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative).

L'enseignant part de l'analyse des besoins des apprenants pour qu'il puisse déterminer les savoirs/ savoir-faire à enseigner. L'évaluation a ainsi un nouvel élan dans l'enseignement apprentissage. Déterminant dans le processus pédagogique, il permet à l'apprenant d'évoluer sérieusement dans la mesure où les anciennes entraves (la phobie de la faute-entre autre-) sont éradiquées.

C'est ce que nous allons préciser dans ce qui suit

### ***1- L'erreur : conception et traitement***

Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. Les philosophes ont montré que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir.

L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler. Cette conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer après une ère où elle était considérée comme un acte néfaste et défaillant de l'élève, c'est-à-dire comme une faute.

Le traitement pédagogique de l'erreur s'appelle la correction ou comme le définissent Claude Germaim et Hubert Seguin cité par C. Puren (2002, p60) la rétroaction négative -celle-ci peut être explicite ou implicite –, « une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conforme à la langue cible, une rétroaction implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation(...) L'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur »

Dans la libre expression non reprise, à la correction explicite, il y a toute une gamme d'interventions possibles : mimique, demande de reformulation ou de clarification, initiation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension ou aussi utilisation du métalangage. L'erreur devient donc un indicateur de progression et suggère le type de régulation nécessaire.

## II. L'EVALUATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Après ce bref survol sur l'évolution des méthodologies et des processus d'évaluation qui l'ont jalonnée, nous abordons dans ce second point l'évaluation dans le système éducatif algérien.

### **A- Avant la réforme éducative de 2005**

Une rétrospective sur le système pédagogique en Algérie, nous montre que celui-ci a été ponctué par une série de réformes dont deux majeures.

L'une date des années 1976, et la deuxième a été mise en place à la suite des réformes institutionnelles qu'a connues le pays au début des années 2000.

C'est en 1976 à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation, que la période des réformes d'éducation et de formation en liaison avec le projet de développement économique et social, s'est mise en place.

La scolarité alors organisée en années fondamentales (A.F) et en années secondaires (A.S). La dénomination fondamentale a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, N 76-35, qui stipule que le cycle fondamental comprend 9 années de scolarité obligatoire.

Ce cycle comprend le cycle primaire qui compte 6 années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de 6<sup>ème</sup> et le cycle moyen comprend 3 années. Au bout de la 9<sup>ème</sup> année de scolarité les élèves passent l'examen du brevet d'enseignement fondamental (BEF) qui leur donne droit au passage au cycle secondaire.

Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun 3 années, à l'issue duquel les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clos le cycle scolaire. Cependant quel que soit l'orientation (générale ou technique), le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune.

L'enseignement des langues étrangères, institué par l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976 stipule que « l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) L'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues ; à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »

Ainsi du statut de la langue unique d'enseignement, le français passe au statut de langue étrangère. L'école fondamentale à orientation polytechnique oblige donc à redéfinir l'enseignement du français dont le principal objectif est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique, visant d'après le circulaire d'application (1976 ; p30) « à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen l'accès à la documentation de type scientifique orale ou écrite. »



Dans les pratiques de classe, notamment au cycle secondaire, il s'agit surtout de développer les compétences de compréhension et d'expression en français. La méthodologie retenue est celle des méthodes audio-visuelles accordant la primauté à l'oral.

Les objectifs et les contenus des programmes consignés dans les documents officiels, émanent de la direction de l'enseignement fondamentale du ministère de l'éducation.

Les enseignements du FLE se déroulaient dans le cadre de l'unité didactique définie d'après J.P Cuq (2006 ; P 242) comme « un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases (...) chaque phase remplissant une ou plusieurs fonctions d'apprentissage (...) On note derrière ces phases la permanence d'une structure ternaire s'apparentant au schéma classique : exposition, analyse et synthèse »

L'unité didactique permet ainsi une démarche d'enseignement traditionnel :

- Une progression thématique.
- Une analyse littéraire des textes qui se focalise essentiellement sur l'aspect thématique et occulte l'enseignement apprentissage d'une langue dans sa dimension fonctionnelle.

Après 20 ans d'utilisation, l'unité didactique a montré un certain nombre d'insuffisance dont on peut citer, entre autre :

- Son caractère mécaniste, présentation rigide en phases, sous phases et moments.
- Enferme les apprenants tout comme les enseignants dans un cadre qui laisse peu de place à l'apport de l'élève et de la liberté de l'enseignant.
- Manque de souplesse, ne présentant pas la flexibilité nécessaire qui lui permettrait d'intégrer les imprévus pédagogiques, les réactions des apprenants qui éventuellement pourraient manifester un besoin de discuter tel ou tel problème.

Pour ce qui est de l'évaluation, le système éducatif algérien depuis son avènement, n'a connu qu'une seule forme reconnue d'évaluation : l'évaluation sommative.

Appliquée après la fin de chaque trimestre et notée avec un barème chiffré de 1 à 20 (généralement)

Il faut attendre 1987, pour introduire timidement l'évaluation formative, ainsi dénote la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEEP) (1999 ; P 38) « ce sont les textes de 1985 et 1987 qui introduisent la distinction entre évaluation formative et sommative, n'apparaît pas encore la notion d'évaluation diagnostique. »

Les différentes formes d'évaluation ne sont véritablement appliquées qu'après la réforme pédagogique du système éducatif algérien, à partir de 2005 pour le palier secondaire.

## **B- Après la réforme de 2005**

Vingt ans après, le pays est en état de réforme institutionnelle où il est question de refonte, une nouvelle fois du système éducatif.

Une loi d'orientation sur l'éducation est envisagée au ministère de l'éducation. Celle-ci daté du 9 mai 2000 porte sur la création de la commission de la réforme du système éducatif.

Sa mission première est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences du développement et du progrès.

La commission pose au préalable, d'après l'EDUC Recherche (2012, p 5) le fait qu' « une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale ».

Nous entendons par là le regain d'intérêt que porte l'institution aux langues étrangères notamment le FLE, vu sa nécessité dans le développement technologique et économique du pays.

Dans le but d'une ouverture sur le monde, il semblait impératif de repenser l'école afin de former de futurs citoyens responsables et capables de représenter leur nation dans le monde.

La pédagogie algérienne réforme donc, après plusieurs aménagements, son système éducatif. Cette réforme se réfère à l'approche par les compétences, ce choix est justifié selon Xavier Roegiers (2005,p 1)

*Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux celui de revoir les programmes scolaires dans un souci de les rendre plus conforme aux besoins de la société et de l'école algérienne. L'approche par compétence s'imposait, tant étaient, importantes les nécessités d'évolution du système éducatif*

Ce choix n'est pas fortuit, car, explique Tareq Ghazel (2012, en ligne)

*Dans le processus d'enseignement apprentissage l'approche par compétence permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement.*

L'APC vise essentiellement les besoins des apprenants et focalise l'attention sur la manière d'installer les compétences nécessaires dans le processus d'apprentissage. Elle met l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même.

Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, l'APC vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec, et ce comme le dénote Gérald Boutin (2010, en ligne ) « Il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. A vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même de dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation »

Afin d'installer des compétences durables, il est nécessaire de mettre en place des processus d'évaluation fondamentale, dans le but de permettre à l'apprenant non seulement de mémoriser certaines connaissances, mais surtout de mobiliser celle-ci dans les différentes situations circonstances.

D'après la refonte de la pédagogie en Algérie, les évaluations des acquis des élèves se font dans le cadre de l'évaluation par intégration, l'évaluation formative et l'auto-évaluation.

Ce qui nous interpelle ici, d'après les propos de Gérard Boutin (2010, en ligne) c'est que

*La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.*

Nous dirons donc, qu'il demeure conflictuel d'évaluer dans l'ancienne méthode "sommative" et d'enseigner dans une approche qui se veut être une pédagogie souple et diminuant l'intensité des évaluations pour une meilleure atteinte aux objectifs fixés au préalable.

Avant de nous étaler sur ce paradoxe, (sujet de notre second chapitre) nous allons dans ce qui suit, définir les concepts clés de l'évaluation, l'évaluation littérale et les notions qui s'y réfèrent.

### III. DEFINITIONS DES CONCEPTS OPERATIONNELS DE LA RECHERCHE

#### **A- L'évaluation**

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

Etymologiquement : é-valuer, e-valuere , c'est faire sortir la valeur. Le Robert (2008 ; P 128) donne une définition assez large de l'évaluation « évaluer c'est porter un jugement sur la valeur, le prix ».

Dans le domaine de l'enseignement apprentissage, J.P.Cuq (2006, p90) définit l'évaluation des apprentissages comme « ... une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprenants, à porter des jugements sur les informations recueillis et à décider sur la poursuite des apprentissages, compte tenu de l'intention d'évaluation de départ »

Parmi les définitions qui ont été données à l'évaluation, celle de DE Ketele (1989) reste encore aujourd'hui la plus opérationnelle. DE Ketele estime que

*Evaluer signifie :*

- *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ;*

- *Examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.*

L'évaluation comporte plusieurs formes, chaque forme est consacrée à une étape définie du processus d'apprentissage.

## ***1- Formes d'évaluations***

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

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

On se limitera dans ce modeste travail aux trois types d'évaluations, à savoir l'évaluation diagnostique, formative et sommative. Mais également nous définirons l'évaluation littérale, l'évaluation chiffrée et la différence qui réside entre les deux concepts.

### *a. L'évaluation diagnostique :*

C'est une évaluation qui intervient au début, voire au cours d'apprentissage. Elle permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'apprenant afin d'y apporter des réponses pédagogiques.

L'évaluation diagnostique a pour vocation de prendre part au processus d'apprentissage, de repérer les acquis et les manques dans les prérequis des apprenants avant le début d'un nouveau cours.

L'évaluation diagnostique, selon Scallon (1991, p125), « ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et

les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude »

Ce mode d'évaluation ne fait pas l'objet de notation, il sert surtout à élaborer un projet pédagogique intégrant des activités de remédiation.

*b. L'évaluation formative :*

Le concept d'évaluation formative, dont l'expression est due à Cronbach et Scriven, a été développé en 1967 pour s'opposer à l'évaluation sommative traditionnelle. En effet l'évaluation formative, contrairement à l'évaluation sommative qui se situe à la fin d'un apprentissage pour vérifier les acquis, est une évaluation qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se situe à tous les stades de celui-ci

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

Elle est liée beaucoup plus étroitement au processus de formation que les autres formes d'évaluation. Son objectif est de garder l'élève dans son travail. A cet effet, on recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève.

Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées.

Sur la base de cette interprétation l'enseignant adapte ses aides pour faciliter l'apprentissage. L'évaluation formative s'inscrit plus largement dans une pédagogie différenciée.

*c- L'évaluation sommative*

C'est la forme la plus classique de l'évaluation, mais aussi la plus décriée. Elle arrive en fin de chapitre, en fin d'un cycle d'apprentissage, afin de contrôler la bonne assimilation des connaissances et des savoir-faire par l'élève. Cette évaluation attribue une note équivalente à la performance de chaque élève, et permet (en bien ou en mal) de situer,

de classer l'élève. Elle établit le degré d'acquisition des objectifs de la leçon selon un barème prédéfini.

L'évaluation sommative appelée aussi certificative, est une forme d'évaluation des acquis. Son but ultime est selon Ch.Hadji (1997 ; p 69) « de vérifier si les acquisitions visées par la formation ont été faites ». L'évaluation sommative prend donc la forme d'un bilan général dans le cas des examens de fin de cycle aboutissant à une certification scolaire.

Elle renvoie à une multitude de fonctions qui ne doivent pas être confondus à celle de l'évaluation formative ; l'important dans ce type d'évaluation est de maintenir le cap sur la qualité de formation et sur la justesse des décisions à prendre pour faire progresser les apprenants.

Son caractère sommatif vise à rétroagir sur le cheminement et la progresser des apprenants.

## **B- Contrôle/ évaluation et notation**

Essayer de situer contrôle et évaluation l'un par rapport à l'autre n'est pas aisé. Le caractère polysémique des deux concepts constitue une cause essentielle de difficulté. Essayons donc de limiter le champ de réflexion des deux termes.

### ***1- Le contrôle***

D'après Ch. Tagliante (2005, p 4) le contrôle c'est le fait de « vérifier la conformité des performances à la norme à travers des tests calibrés, des exercices ou encore des examens. » Le mot contrôle est selon J.P.Cuq (2004 , p56) « associé à l'évaluation sommative qui constitue précisément une vérification de la conformité des productions des élèves à l'objectif d'enseignement fixé par l'enseignant. »

Partant de ces acceptions, nous dirons que le contrôle consiste donc en une opération de vérification dont le but est d'attester le degré de conformité d'une situation d'apprentissage à une norme existante au préalable. Andrio et Berger (1989) cité par Springer (2011 ;p28) affirment que



*Le contrôle est, tout à la fois, un système, un dispositif et une méthodologie, constitués par un ensemble de procédures ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité) entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts.*

Cette affirmation nous mène à dire que, le contrôle est un dispositif rigoureux dont la fin est de mesurer, de classer et de comparer les prérequis des apprenants et de mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d'apprentissage en fonction des programmes assignés.

Le contrôle fait partie intégrante du processus d'apprentissage pour les besoins d'enseignement où les résultats sont impérativement notés.

## **2- L'évaluation**

(Nous tenons à signaler que ce point, défini en supra, a pour objectif de mettre en comparaison les deux concepts (contrôle Vs évaluation)).

Elle implique une interrogation sur le sens, en fonction des consignes en vue de se prononcer sur le développement de compétences visées. L'évaluation selon Berger (1989) cité par Springer (2011, p28) « s'élabore et se construit au fur et à mesure, à travers le processus même d'évaluation. Elle relève donc du paradigme holistique au moyen de système de références pluridimensionnels » ;(dite pluridimensionnelles car elle englobe plusieurs fonctions). L'évaluation, contrairement au contrôle, ne débouche pas impérativement sur une notation.

Dès lors, il est possible d'opposer le contrôle et l'évaluation pratiquement termes à termes, comme nous le montre Springer (2011, p 28) « En effet le contrôle mono-référentiel, se fonde sur une homogénéité des variables en revanche l'évaluation pluri-référentielle suppose la mise en œuvre simultanée et intégrée de plusieurs dimensions qu'il s'agit de déterminer. »

Le tableau suivant résume et éclaire précisément les disparités entre les deux concepts.

<b>CONTROLE</b> <b>Paradigme mécaniciste</b>	<b>EVALUATION</b> <b>Paradigme holistique</b>
Approche scientifique : scientisme	Approche herméneutique : empirisme éclairé
Vérification de conformité/ une norme	Interprétation/ système de référence
Mesure du degré de conformité entre un modèle de référence constant, voire immuable, et des phénomènes échéants.	Communiquer un jugement clair sur le degré de réalisation d'un projet précis à l'aide d'une grille construite à cet effet
<b>CONSEQUENCES</b>	
Modèle prédéfini donc normatif. Mono référentiel/ unidimensionnel. Quantitatif	Pas de modèle prédéfini. Multi référentiel : intégration de l'hétérogène. Qualitatif
<b>CARACTERISTIQUES</b>	
Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle). Centration sur l'espace. Procédure fini (logique de bilan). Sommet vs base, contrôleur vs contrôlé : hiérarchie et pouvoir	Inscrit dans une durée : prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage Processus infini. Dialogue, partenariat
<b>LES CONTENUS</b>	
Portent sur des savoirs, des connaissances. Portent sur des tâches élémentaires donc portent sur les apprentissages	Portent sur les compétences, des savoir-faire. Portent sur des tâches complexes donc portent sur les acquisitions.
<b>LES ACTEURS</b>	
Contrôleurs : objectivité- l'expert idéal d'interchangeabilité. Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable)	Evaluateur : subjectivité- l'artisan nécessaire à l'évaluation. N'ont pas de caractère universel. Evaluation propre à un sujet.
<b>BUT</b>	
Eviter les dysfonctionnements ultérieurs par application de sanctions.	Remédier aux dysfonctionnements (perspective formative)
<b>STATUT DE L'ERREUR</b>	
Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque)	Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement.

Figure N 1 (HUVER, 2003 ; p29)

### 3- La notation

Pour ce qui est de la notation, comme son nom l'indique, c'est l'attribution d'une note qui représente le résultat d'une évaluation.

Le processus de notation diffère d'une méthodologie à une autre, d'un système éducatif à un autre.

La note peut être chiffrée, compte tenu d'un barème, elle peut être littérale ou également sous forme d'appréciation. Il importe à la fois de distinguer les procédures de notation et d'évaluation, car l'évaluation diffère de la notation ou plus exactement, elle l'englobe. Afin de mieux suivre l'apprenant, celui-ci devrait être évalué en lui attribuant une note.

Notre travail de recherche porte sur la différence entre l'évaluation chiffrée et l'évaluation littérale, deux variantes que nous définissons comme suit :

#### *a- L'évaluation chiffrée*

L'utilisation des notes chiffrées engendre, d'après Isabel Pannier (2010, en ligne)

*Des effets négatifs non négligeables. La note qu'elle soit bonne ou mauvaise est toujours plus importante que sa signification. Plutôt que d'insister sur ce que l'apprenant sait ou ne sait pas et de comprendre l'origine de ses difficultés, quand il est en échec, on dira d'un apprenant qu'il est bon ou mauvais : le jugement de valeur est inévitable.*

La note chiffrée, estime le docimologue américain Paul Black, porte des conséquences psychologiques, car la pression des notes met l'accent sur la comparaison entre les élèves et influe directement sur le climat de classe, elle peut altérer l'estime de soi et la confiance des jeunes dans une école supposée bien vaillante.

L'évaluation chiffrée est au cœur du réacteur scolaire, énerveille autant qu'elle brule.

Lorsque l'enseignant donne un 8/20 ou un 9/20 à l'élève, il est difficile de pointer ce qui va dans sa copie. Il devient démotivé et découragé. En règle générale, l'évaluation chiffrée est une évaluation *des* apprentissages et non *pour* les apprentissages.

D'après les recherches contemporaines, l'évaluation chiffrée est bannie dans presque 50 pays, dont la Finlande, la Belgique, l'Angleterre, l'Allemagne, le Canada, la Corée du Sud, les Pays Bas ... Et ce d'après le rapport l'inspection générale de l'éducation nationale (juillet 2013).

### *b- L'évaluation littérale*

Dite également évaluation *pour* les apprentissages. Elle est une nouvelle forme d'évaluation qui vise à valider et à interpréter les informations dans la classe afin d'identifier où en sont les élèves dans leur apprentissage, vers où ils doivent aller et comment ils peuvent le faire de la meilleure manière possible.

L'évaluation littérale ou l'évaluation sans note chiffrée, c'est mise en place à cause d'une réflexion d'enseignement "Comment lutter contre les mauvaises notes des apprenants ?" (L'école de demain, N 72/ 2013)

Elle utilise des outils sur mesure pour déterminer quelle compétence l'élève maîtrise. Cette méthode favorise l'implication et l'autonomie des élèves en classe.

Les équipes pédagogiques ayant adopté l'évaluation littérale s'appuient sur le livret personnel des compétences, (LPC), pour mettre en œuvre des pratiques innovantes d'évaluation qui prennent en compte l'acquisition de compétence lorsque l'évaluation est corrigée.

En évaluation littérale, l'attribution de lettre A ; A+ ; B-.... permet à l'apprenant, d'après son concepteur Dylan William, en terme de résultat scolaire, de progresser et de redonner goût aux apprentissages dans la mesure où l'élève est acteur de sa formation puisque, il sait où il est quand il valide ses compétences. Quand celles-ci ne sont pas validées, l'apprenant sait sur quoi il doit retravailler.

Visant à réhabiliter le goût des élèves aux savoirs et non aux simples notes qui visent l'esprit compétitif et comparatif des apprenants, l'évaluation littérale reste un moyen adéquat pour les apprentissages notamment l'apprentissage des langues, car la note chiffrée ne reflète en aucun cas le véritable niveau d'un apprenant de langue.

Afin de confirmer nos dires, Anthony LOZACH, (2013, en ligne) dénote dans le rapport de l'Inspection Générale de l'Enseignement National (IGEN), que

*Pour les équipes pédagogiques qui s'engagent dans l'évaluation littérale ou par compétences, elle permet de « construire un enseignement qui met davantage de sens dans l'acquisitions des apprentissages. » Les rapporteurs notent les **effets positifs sur les pratiques pédagogiques**, qui « dépassent largement la simple question de l'abandon des notes chiffrées », qui est plus moyen qu'un but. Du côté des professeurs, une dynamique d'équipe renforcée, plus centrée sur la dimension éducative, une stimulation intellectuelle, une appropriation de la notion de compétence, une réappropriation de l'acte d'enseigner. Du côté des élèves, une évaluation pour les apprentissages, un accompagnement plus important, une place reconnue à l'erreur, une motivation accrue, une pression scolaire réduite et une meilleure ambiance de classe...*

Le paradoxe de l'évaluation des connaissances dans l'approche par compétence, nous mène à remettre en question les pratiques d'évaluation notamment dans le système éducatif algérien.

La mise en place de nouveaux dispositifs qui prennent en charge les compétences des apprenants, pour une meilleure acquisition, une meilleure installation de compétence, et une éventuelle motivation effective pour les apprentissages, se fait sentir.

Avec les domaines d'intervention du contrôle, de l'évaluation et de la régulation nous entrons de plein pieds dans la problématique de l'amélioration de la qualité des évaluations. Les différents aspects abordés dans ce premier chapitre constituent des repères pour l'évaluation des compétences.

Notre étude porte, comme signalé en supra, sur une nouvelle forme d'évaluation, qui est l'évaluation littérale qui prend en charge l'installation des compétences.

Nous allons donc, essayer dans ce qui suit (chapitre 2) de mettre en évidence les disparités entre évaluation littérale et évaluation chiffrée, pour une meilleur considération des apprentissages dans le cadre de l'APC.

**Chapitre II**  
**Evaluation des**  
**connaissances et**  
**évaluation des**  
**compétences**

## **CHAPITRE II**

### **Evaluation des connaissances et évaluation des compétences**

Dans un cadre socio-économique exigeant, nécessitant des qualifications élevées, il s'avère indispensable de limiter les déperditions et d'élever le niveau des études, bien que – comme nous l'avons abordé dans le 1<sup>er</sup> chapitre - de nombreuses actions aient été entreprise dans ce sens. Par exemple : la réalisation d'infrastructures, l'amélioration des manuels scolaires, la révision des programmes, la formation pour améliorer les pratiques, etc.

Il reste que le manque de maîtrise d'une évaluation pour une gestion efficace des apprentissages pénalise les efforts entrepris.

Dans les pratiques de classe, le contrôle pédagogique (les évaluations par des circulaires ministérielles qui fixent la périodicité des devoirs surveillés et des compositions, et par les conseils de classe qui rythment l'année scolaire), ne prend pas suffisamment en charge la dimension de l'évaluation pour corriger les écarts entre les résultats des apprentissages et les objectifs des programmes officiels.

L'objet de ce second chapitre est de mettre l'accent sur la nécessité de mettre en place, au niveau des enseignements du FLE, un dispositif plus adéquat aux évaluations, tel que le prédit l'approche par compétence, dans laquelle s'inscrit notre système éducatif. Afin d'agir efficacement sur le *'comment évaluer les compétences et non seulement les connaissances ?'*

## I. EVALUATION DES CONNAISSANCES EN CLASSE DE FLE

Selon les programmes du français du cycle secondaire de l'année 2000, l'enseignement du français a pour but de conférer à l'apprenant dans le domaine de la communication orale et écrite, des connaissances de base correspondant aux contenus et aux programmes définis pour le niveau fondamental du fle, et lui permettre d'interagir dans des situations authentiques de la vie scolaire, ou dans des situations de la vie réelle ou simulées en classe.

Il s'agit donc de communiquer, de se faire comprendre et de s'exprimer en utilisant les propriétés expressives orales et écrites à travers des connaissances linguistiques en langue française.

Christine Tagliante (1993, p21) estime que « les connaissances se réfèrent aux savoirs mémorisés et que l'on peut rappeler pour s'en servir, elles constituent les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom »

Dans le domaine cognitif, la taxonomie de Bloom, nous permet de trancher que le niveau ultime, de tout enseignement apprentissage d'une langue étrangère, est l'acquisition des connaissances.

L'enseignant n'est pas seulement appelé à enseigner le français mais aussi, d'après Henri Boyer (1990, p 38) « enseigner à communiquer en cette langue ».

Pour ce qui est de l'acquisition des connaissances, les dictionnaires de didactiques se contentent généralement de définitions succinctes. J.P.Robert (2008, p30) lui attribue la définition suivante « ancien français 'conoissance', 'conoistre', du laton 'cognoscerne' ; ce que l'on sait après l'avoir appris. Le terme ainsi défini est synonyme de savoir : il a des connaissances en physique, il a certains savoirs en physique ».

Synonyme de savoir, les connaissances sont donc tout type d'information que l'apprenant peut mémoriser, dans un cadre formel (école) ou informel (société).



La somme des connaissances, que l'apprenant de fle doit acquérir, est recensée dans les tables de matières. Elles débouchent généralement, selon l'analyse des manuels des 2<sup>ème</sup> années secondaire, sur :

- Les contenus linguistiques majoritairement (grammaire, orthographe, phonétique, vocabulaire...).
- Les contenus oraux et écrits minoritairement.

L'exigence des contenus de type linguistique, nous permet de dire que, le temps scolaire est, en règle générale, consacré à la transmission des connaissances, la mémorisation des règles, et leur restitution dans des productions orales ou écrites. Processus qui nous rappelle les méthodologies traditionnelles.

En classe, l'acquisition des connaissances fait l'objet d'évaluations, et ce par la vérification de l'emmagasinement linguistique, à travers des exercices visant la seule restitution des règles normatives, sans se soucier de l'aspect primordial de l'enseignement des langues, qui n'est autre que l'aspect communicatif.

L'évaluation des connaissances vise à comparer les réalisations des apprenants à un idéal absolu, et ce par le biais, dit J.P.Robert (2008,p 11) « de la classique interrogation écrite, au jeu de rôles ou de la production d'écrits, en passant par le QCM, qui par son aspect normalisé, est un moyen pratique de vérifier des connaissances en terme de contenu d'apprentissage ».

Ce mode de contrôle n'est pas susceptible d'inciter les élèves à un effort constant, à un travail régulier. En effet les devoirs et les compositions situés en fin de trimestre ne fournissent pas nécessairement des bilans qui peuvent être exploités, parce que leur objectif n'est autre que la mémorisation et la restitution.

L'acquisition des connaissances en classe de fle, est selon Claire Bourguignon (2009,p 53) « souvent au détriment de la fonction pragmatique, qui est la raison première d'exister d'une langue(...) Le système linguistique lui-même seul détourne l'usage de la langue de sa fonction première ».

A partir de ces propos, nous dirons que la priorité de l'enseignement du fle, n'est pas la transmission des connaissances mais l'installation des compétences communicatives, celles qui mettent en œuvre les connaissances acquises à travers un comportement observable

Ce qui attire notre attention dans le cadre de l'approche par compétence est que :

Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste, d'une autre part ?

La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire, au collège, et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc.

Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un gavage dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

C'est ce phénomène dont les praticiens souffrent sans se rendre compte. Car prédire une approche et appliquer une autre influence négativement le déroulement des apprentissages.

## II. L'EVALUATION DES COMPETENCES

Les compétences, ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres, reste difficile à définir de façon satisfaisante. Tantôt il désigne un point d'arrivée (performance), tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des évaluations.

Si les compétences sont définies comme une capacité d'agir (une action), elles supposent donc des connaissances mises en œuvre (un savoir-faire). Gérald Boutin (2004,p26) affirme que :

*Le sens donné au mot compétence(s) varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou de telle école de pensée. C'est ainsi que les behaviouristes y recourent pour désigner des comportements mesurables qui adviennent par la suite d'un apprentissage donné, les constructivistes pour leur part, utilisent le mot compétence pour illustrer une construction de capacité qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche connue. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs considèrent que les compétences des élèves sont une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulière.*

L'évaluation dans le cadre de l'approche par compétence selon, Claire Bourguignon (2004,p 61)

*(...) Place au cœur de son dispositif, non plus la connaissance de l'objet langue, mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (correction formelle), mais elle intègre la pragmatique, c'est-à-dire, l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation... Elle est positive parce qu'elle valide ce que l'apprenant sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas.*

La compétence donc n'exclut pas la connaissance mais l'englobe et la dépasse. L'évaluation des compétences n'est pas référée à une norme idéale mais à des niveaux de performance. Les élèves doivent échanger sur un thème, un texte, une émission, ou un sujet d'actualité, en mettant en œuvre leurs acquis, leurs connaissances en langue étrangère. L'enseignant évalue et ne contrôle pas les performances de ses apprenants.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), clarifie les démarches d'évaluation en langue dans le cadre de l'approche par compétence.

Les tenants du CECR dénotent que, l'évaluation des acquis des élèves doit tenir compte de deux catégories d'apprentissages. Tant les connaissances, que les compétences doivent être maîtrisés par les élèves, et il importe d'évaluer celles-ci afin de s'assurer que les élèves les maîtrisent réellement.

Les deux catégories d'apprentissage font l'objet de deux évaluations distinctes, elles sont énumérées d'après F.M.Gérard (2003,p17) comme suit :

- *L'évaluation des connaissances : s'effectuera à travers des épreuves d'évaluations relativement classique, portant sur des objectifs particuliers, tout au long des apprentissages ponctuels. La manière de corriger ces épreuves consistera à déterminer si l'élève a répondu correctement aux questions posées et à identifier quelles connaissances sont mémorisées.*

- *L'évaluation des compétences : se réalisera en proposant aux élèves des situations complexes à résoudre seuls. Ces situations permettront de mobiliser les ressources apprises, ce qui signifie que l'élève devra –pour résoudre la situation- identifier dans tout ce qu'il a appris les connaissances dont il a besoin et les organiser, les adapter pour résoudre la situation.*

Pour corriger ces épreuves, il n'est pas possible de se contenter de vérifier si l'apprenant a bien répondu ou non. On utilisera des "critères" différents pour détecter les difficultés rencontrées et démontrer le degré d'assimilation et de validation des compétences examinées.

Afin d'éclaircir ces propos, prenant l'exemple suivant : après une épreuve de production écrite, l'élève doit sortir de sa classe en ayant à l'esprit la compétence visée qui a été travaillée. Quand on lui demande s'il a bien compris ce qu'on attendait de lui, sa réponse est pertinente par rapport à la situation proposée, même s'il a commis des erreurs d'orthographe ou de grammaire.

En ayant en tête les compétences à installer et les objectifs attendus, l'élève sait quelle compétence travailler. Le jour des évaluations sommatives l'apprenant aura une idée des problèmes posés, et des solutions adéquates.

Ce type d'évaluation par compétence permet à l'apprenant de se situer par rapport à ses apprentissages, du coup il porte un intérêt sur les savoirs et les savoir-faire, plutôt que de s'intéresser au système de notation.

Les pays dont les systèmes éducatifs sont placés comme les plus performants au monde, tels que la Finlande, la Suède, l'Allemagne, l'Angleterre, Les Pays Bas, le Québec ..., ont adopté le système d'évaluation par les compétences, et ils ont banni l'évaluation chiffrée

de leur pratique pédagogique, notamment dans les classes primaires, et l'ont remplacée par l'évaluation littérale (sans note).

Afin de permettre à l'apprenant de réhabiliter les goûts aux savoirs, car en disant à l'apprenant toujours ce qu'il ne sait pas faire et jamais ce qu'il sait bien faire, l'enseignant contribue intrinsèquement à son échec à travers des notes diminuant de sa motivation pour les savoirs.

### III. LES PROCEDES DE NOTATION EN EVALUATION LITTERALE

Le système de notation chiffrée basé sur les pourcentages est axé sur les tests, et il s'apparente à la mesure, tandis que la notation littérale s'oriente plus vers l'évaluation.

J.Vaucher (1999,p4) démontre que « l'avantage de la notation littérale dans les bulletins scolaires est de pouvoir faire ressortir le message essentiel d'une évaluation est-ce que l'apprenant a réussi ou échoué ? »

Nous tenons à signaler que, le fait d'utiliser la notation littérale dans les corrections des réalisations des apprenants, ne résout pas entièrement le problème de l'évaluation, mais contribue à combiner et à traduire les résultats des tests en évaluation. Et ceci avec cohérence et certitude.

L'usage de la note chiffrée selon F. Campanal (2001,p5) ressemble :

*A une mesure sans être une car « une mesure est objective, en ce sens que, une fois définis, on doit toujours avoir la même mesure du même phénomène quel que soit le mesureur » (Hadj,1997, p 24), or la note varie en fonction de l'évaluateur.*

Il faut ajouter que la notation chiffrée est influencée, comme le montre G. Cogérino (2002,p25) par « une négociation implicite entre l'enseignant et les élèves »

Exemple :

“ Vous allez progresser en cours d’année donc en début d’année les notes ne seront pas élevées”, ou “Vous n’avez pas assez travaillé ces derniers temps, et je vous signifie mon mécontentement par des notes sévères ...”

Dans ce qui suit nous allons présenter l’échelle de conversion de la notation littérale, qui distingue la réussite de l’échec, en attribuant des lettres et les mentions qui s’y réfèrent.

A+	}	De 15 à 20	}	Excellent	}	Compétence validée
A						
B+	}	De 10 à 15	}	Bien	}	Compétence en cour de validation
B						
C+	}	De 5 à 10	}	Passable		
C						
D	}	De	}	0 à 5 Echec	}	Compétence non validée

Figure N 2 Table de conversion pour les notes chiffrées.

J.Vaucher (1999,p6)

De manière pratique et mesurable, dans le contexte scolaire, l’attestation de compétence de :

- La mention A ou B : signifie que l’apprenant est prêt à aborder d’autres activités
- La mention C : signifie que le degré d’acquisition n’est pas complet (ou en cour de validation)

- La mention D représente un échec de l'installation de la compétence travaillée, et l'apprenant est appelé à retravailler celle-ci.

Une autre forme d'évaluation des compétences (littérale) est adoptée par plusieurs établissements scolaires. Celle de l'évaluation par les couleurs :

Là où l'enseignant dresse une liste des compétences à installer. Les apprenants se familiarisent avec celle-ci. A la fin de la séquence qui dure de deux à trois semaines, l'enseignant prépare ses apprenants pour une évaluation.

Les équipes pédagogiques s'appuient sur s'appuient sur les livrets personnels des compétences, pour mettre en œuvre cette pratique innovante d'évaluation, qui prend en compte l'acquisition des compétences.

Lorsque l'évaluation est corrigée :

- 2 points verts : signifient que la compétence est validée
- 1 point vert : signifie que la compétence est en cour de validation.
- 1 point rouge : signifie que la compétence n'est pas validée.

Par la suite les élèves reportent la compétence sur la grille appropriée à la fin du L.P.C et également sur le tableau affiché au fond de la classe, celui-ci récapitule la somme des compétences validées.

Comparée aux notes, lors d'un débat télévisé G.Michel affirme que « les pastilles de couleurs servent à se rattraper et voir la différence du niveau personnel d'un jour à un autre ».

Dans l'académie d'Amiens à Chanes, dans le département Saône-et-Loire en France, le collège Aristide Briand, depuis 5 ans, a mis en expérimentation cette forme d'évaluation. La principale du collège Stéphanie Naillon témoigne, lors d'une interview télévisé (vidéo mise en ligne le 31-01-2013), que

*En termes de résultats scolaire nos élèves progressent, c'est incontestable. On sent à travers cette évaluation par les compétences un impact sur le gout de l'apprenant, dans la mesure où il est acteur de sa formation, puisque il sait où il en est quand il valide ses compétences. Nous constatons également en termes de vie scolaire, une amélioration d'un point de vue comportementale. L'évaluation littérale a un impact positif dans la mesure où*

*même si les apprenants sont en difficultés, ils n'ont pas le système de la mauvaise note. Où ça peut être un élément perturbateur pour l'apprenant.*

*Nous avons moins d'exclusion de cours, moins d'heures de colle, moins d'heures de retenu ; donc c'est un aspect positif au-delà de l'aspect des résultats scolaires.*

#### IV. DISPARITION DE LA NOTE CHIFFREE

Nous avons souligné en supra, la place démesurée que la note chiffrée occupe dans le système scolaire au point que ce chiffre peut être considéré comme un salaire.

Cette note est la seule chose qui apparaît à l'issue de l'examen si bien que les élèves s'empressent d'oublier ce qu'ils ont appris dans la mesure où les savoirs et la formation ne sont plus perçus que comme ce qui a servi à obtenir la note.

Beaucoup d'élèves et leurs parents se comportent en consommateurs attendant une note comme on attend une rétribution.

De fait, réduire l'évaluation du travail à un chiffre, c'est réduire la complexité de l'opération intellectuelle qui a présidé à ce travail et donc la nier.

D'une manière générale, la note endosse la responsabilité de l'échec de l'élève et de tout le système avec lui, démontre un récent rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (n° 2007- 048 de juin 2007, p5) « ce n'est pas parce que les élèves ont des difficultés que leurs notes sont faibles, c'est parce qu'ils ont de mauvaises notes qu'ils sont en difficulté »

Subtil renversement qui évite surtout de se poser la question de la qualité de la transmission des savoirs, et de l'efficacité des méthodes.

Il faut toutefois signaler que la disparition des notes chiffrée, n'est pas une solution définitive pour lutter contre l'échec scolaire.



La disparition de la note chiffrée présente des avantages et des limites, que nous énumérons comme suit :

### **A-Avantages de la notation littérale**

En puisant dans des articles publiés sur les avantages de la disparition des notes chiffrées, nous avons pu énumérer les points suivants :

- Elle évite les jugements de valeurs.
- Elle affiche le message essentiel de l'évaluation.
- Elle permet aux apprenants d'admettre que les notes produisent du stress
- Elle permet de construire un enseignement qui met davantage de sens dans l'acquisition des apprentissages.
- Elle constitue un accompagnement plus important, et donne une place reconnue à l'erreur. Pour ce qui est des apprenants, Elle marque une motivation accrue, une pression scolaire réduite et une meilleure ambiance de classe.
- Elle distingue une évaluation pour apprendre et une évaluation de ce qui est appris.
- Elle privilégie la coopération des élèves à leur isolement et encourage la capacité à coopérer et à travailler en équipe. Donc l'évaluation littérale favorise le système de coopération.
- Elle met en avant la compétence vis-à-vis du classement compétitif.
- Elle augmente l'estime de soi chez l'apprenant.
- La note chiffrée ne touche pas les élèves bons, mais inhibe et perturbe leur scolarité (Quand le bon élève a un 15, la prochaine fois il doit reproduire le 15, donc ça entraîne une inquiétude dans l'esprit).

## **B- Les limites du modèle littérale**

Comme toute théorie, toute approche ou modèle scientifique, le modèle de l'évaluation littérale (de l'évaluation par les compétences) présente des limites et des inconvénients quant à son application. Ceux que nous résumons comme suit, (d'après des critiques puisées dans des articles publiés à cet égard) :

- la maîtrise de l'évaluation littérale reste encore ambiguë.
- Le contexte éducatif algérien demande d'ample clarification quant à ce type d'évaluation qui reste méconnus de la majorité des praticiens pédagogique.
- Il arrive que les appréciations soient implicites et dévalorisent l'élève, plus que la note chiffrée
- Les codages utilisés témoignent (d'une grande diversité) entraînant parfois de l'incohérence et un manque réel de lisibilité : lettres (A, B, C, D...), degré d'acquisition (A/EA/NA), codes de couleurs variés, smileys, dessins...
- Le problème de cohérence se pose puisque dans une même école, dans des mêmes niveaux de classe, au sein d'un même cycle, des dispositifs d'évaluation différents coexistent. Il n'est pas toujours simple pour les parents et pour les élèves de s'y retrouver.
- L'évaluation – même non chiffrée – reste subjective, les enseignants se concertent sur l'outil pour rendre compte mais, rarement, sur les critères ou sur les seuils de performance attendus, ce qui entraîne une subjectivité formelle.
- La classe sans notes reste perçue comme une classe à part, un objet étrange dans l'établissement, qui peut inquiéter élèves et parents.
- Le jargon utilisé pour nommer les différentes compétences est incompréhensible.
- L'échec n'indique pas qu'un niveau minimal de connaissances n'a pas été atteint ; il permet de conclure qu'un étudiant est voué à l'échec éternel dans une matière donnée.

Antony Lozatch (2013, en ligne) dénote que l'évaluation par les compétences relève des difficultés dans la mise en œuvre des classes sans notes, classées en trois catégories :

- *Les résistances liées aux représentations (notamment celle des parents)*
- *Les limites liées à l'environnement professionnel et au statut des professeurs*
- *Les limites liées au système éducatif lui-même, qui ne parvient pas à accompagner ou à encadrer suffisamment les innovations observées.*

Certes le modèle de l'évaluation par compétence, et notamment la notation littérale fait l'objet de plusieurs critiques. Son application reste difficile à réaliser. Mais nous allons dans la partie expérimentale essayer de l'adopter avec les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire en espérant avoir des résultats satisfaisants

Les questions demeurent posées sur sa pratique : est-elle applicable dans le cadre de l'enseignement apprentissage du fle en Algérie ? Que pourrait-elle apporter de plus pour les améliorations du modèle traditionnel de l'évaluation des connaissances ? Serait –elle vraiment bénéfique pour la motivation des apprenants ?

Les réponses à ses questions, et bien d'autres d'ailleurs, ne seront vérifiables qu'avec une mise en pratique de notre projet, que nous allons développer dans le chapitre trois (3).

**Chapitre III**  
**Analyse et**  
**interprétation des**  
**résultats de**  
**l'expérimentation**

## **CHAPITRE III**

### **Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation**

Dans ce dernier chapitre, nous procéderons à l'expérimentation de l'évaluation littérale, en utilisant ses procédés de notation. Issu de la théorie d'évaluation par les compétences, développée par J. Vaucher (présenté dans le chapitre 2).

Cette partie de notre travail a pour but de démontrer :

- L'application de la notation littérale dans le cadre de l'évaluation par compétence en classe de fle.
- L'intérêt de l'évaluation littérale pour les apprentissages, et le plus qu'elle peut apporter quant aux motivations des apprenants

Au terme de ce chapitre, nous ferons le bilan de notre travail afin de valider l'hypothèse de départ.

#### **I. PRESENTATION DU CORPUS**

Notre recherche se fonde sur l'évaluation des compétences par le biais de la notation littérale. Nous partons du postulat suivant :

La notation littérale pourrait contribuer à une motivation intrinsèque et à une meilleure estime de soi chez les apprenants de fle. Mais également elle contribue à une installation efficace des compétences pédagogiques par conséquent des résultats scolaire efficients.

Notre intérêt pour cette forme d'évaluation s'explique par le fait qu'elle est appliquée depuis quelques années dans des établissements en France, et les résultats obtenus selon le CECR sont satisfaisants.

Notons également que les descripteurs du CECR signalent que l'évaluation par les compétences selon Claire Bourguignon (2009,p 68) « nous permet de construire une grille d'évaluation qui s'appuie sur les compétences visées, correspondant aux différents niveaux susceptibles d'être atteints sur une échelle allant, par exemple : de deux niveaux en production écrite, nous établirons une grille allant de A2 à B2 en amont à C1 en aval »

Ceci permet de positionner l'apprenant sur un continuum en fonction de son degré d'accomplissement de la compétence visée.

Ce genre d'évaluation est d'après Claire Bourguignon (2009, p68)

*Une évaluation positive, même si le niveau visé n'est pas atteint, il apparait à l'apprenant qu'il a quand même atteint un niveau. Même si ce n'est pas celui visé. Par ailleurs celui-ci (l'apprenant) prend conscience du chemin qui lui reste à parcourir tout en donnant du sens à l'évaluation à travers des critères précis, cela le responsabilise par rapport à son apprentissage*

En définissant les indicateurs de performance, en fonction du niveau ciblé et en liant ceux-ci avec les contenus linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, l'enseignant tout comme l'apprenant auront une meilleure vision de leur enseignement/apprentissage et de leurs performances : ceci par le biais des portes folios dans lesquels ils indiquent les compétences visées.

Le corpus de notre recherche est constitué d'activités de rédaction évaluées en classe, issues des consignes du programme scolaire.

Nous nous focalisons précisément sur toutes traces écrites évaluées en note chiffrée en classe de langue.

## II. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON

L'échantillon de notre recherche se constitue des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, du lycée Med Yeken El ghassiri dans la commune d'Arris wilaya de Batna. Où les apprenants retenus y étudient.

Nous avons pris deux groupes-classes, l'un témoin et l'autre d'expérimentation.

Le groupe d'expérimentation se constitue de 10 apprenants (6 filles et 4 garçons) entre 16 et 17 ans, en 2<sup>ème</sup> année secondaire, spécialité langue étrangère.

Le groupe témoin comporte 10 apprenants (6filles et 4 garçons), d'une autre classe de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, spécialité langue étrangère, leur âge est approximativement le même que ceux du groupe expérimental.

Notre choix n'est pas arbitraire. En fait nous avons choisi la classe de la 2<sup>ème</sup> année secondaire étant donné que celle-ci n'est pas une classe d'examen, donc le déroulement de l'expérimentation tout au long de l'année scolaire n'influence pas négativement le processus d'apprentissages.

Mais également, c'est en 2<sup>ème</sup> année que les apprenants se spécialisent, après une année de tronc commun. Du coup la classe de langue étrangère nous permettra de viser des compétences pragmatiques sociales et linguistiques.

L'échantillon retenu est le résultat d'une observation de classe, que nous avons effectuée lors d'une séance dès le début de l'année scolaire, en présence de l'enseignante de langue française.

Après l'observation, nous avons expliqué aux apprenants le projet de notre recherche, présenté notre méthode de travail et sollicité leur aide.

Nous tenons à signaler que, les responsables de l'établissement dans lequel nous avons mené notre expérimentation (Lycée Med Yeken El Ghassiri , Arris ) nous ont été d'une précieuse aide en nous y autorisant l'accès à chacune de nos requêtes

L'enseignante était très active et motivée par l'expérimentation, chose qui nous a poussé à travailler sereinement dans cet établissement.

### III. PRESENTATION DE LA METHODE ET DES DEMARCHES ADOPTEES

Pour qu'une expérimentation scientifique soit fiable et aboutie à des résultats justes, elle doit obéir à une certaine rigueur. Il s'agit donc d'adopter les démarches appropriées de la méthode expérimentale. Que nous énumérons comme suit :

- La variable indépendante : réfère dans notre cas aux productions des apprenants, évaluées en note chiffrées.
- La variable dépendante : réfère à la nouvelle notation littérale, que nous avons appliquée aux mêmes productions notées traditionnellement.
- Le pré-test : réfère à la motivation des apprenants, leur intérêt pour la note chiffrée, pour les savoirs, et le degré de maîtrise des compétences visées. Il réfère aussi au sens qu'ils portent aux chiffres des évaluations sommatives, et cela à travers les séances d'observations de classe.
- Le post-test : après comparaison des deux modes d'évaluations, et des amplex familiarisations des apprenants avec les compétences à installer, nous présenterons les résultats du poste-test dans la dernière partie de ce chapitre.
- Le groupe expérimental : comme nous l'avons mentionné en supra, se compose de 10 apprenants (6 filles et 4 garçons). Pris aléatoirement, leur âge est compris entre 16 et 17 ans. Ces apprenants ont préféré rester anonymes, nous avons donc utilisé les initiales de leurs prénoms pour l'analyse des résultats.

Le tableau ci-dessous regroupe les détails de l'échantillon expérimental.



Apprenant	Initiale du prénom	Sexe
1	E	Féminin
2	I	Féminin
3	S	Féminin
4	W	Masculin
5	L	Masculin
6	A	Féminin
7	B	Masculin
8	D	Féminin
9	F	Masculin
10	K	Féminin

Figure N3

- Le groupe contrôle (témoin) est constitué d'apprenants d'une autre classe de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, langue étrangère. Ils appartiennent au même établissement et supervisé par la même enseignante de langue française. Nous relevons les productions identiques aux activités présentées au groupe expérimental. Ce groupe contrôle comporte également 10 apprenants (6 filles et 4 garçons).

Notre expérimentation comporte 2 phases parallèles :

L'une, consiste à présenter aux apprenants avant toute production, avec l'aide de leur enseignante, les compétences à installer, les objectifs à atteindre et le but de chaque activité. Dans une langue simple, nous essayons de leur expliquer amplement qu'ils ne seront évalués que pour pouvoir diagnostiquer leurs points forts et leurs insuffisances. Sans aboutir à une comparaison ou à une compétition.

En essayant de gagner leur confiance et de les familiariser avec cette méthode d'évaluation, nous leur avons distribué des porte-folios dans le but de rapporter les compétences validées, non validées ou en cours de validation.

Avec l'aide de l'enseignante de langue, nous avons essayé à chaque séance de réhabiliter le goût des apprenants aux savoirs, aux activités culturelles et délaissier le comportement de score (si nous pouvons dire d'«épiciier » (combien ça coute)) relatif aux évaluations traditionnelles.

Nous tenons à signaler que, nous avons procédé avec les activités de rédaction du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> projet.

Les détails du déroulement des séances expérimentales sont résumés comme suit

Le tableau 1 ci-dessous détaille le déroulement de l'expérimentation du projet 1

<b>Projet 1 : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène le discours objectivé</b>		
<b>Première semaine du mois d'octobre</b> <b>Séance 1 (45 min)</b>	<i>Ecriture 1</i>	<i>Elaboration d'un texte sur les bienfaits et les méfaits de la civilisation (Cohérence, ponctuation et expression de point de vus)</i>
<b>Séance 2 (45 min)</b>	<i>Régulation</i>	<i>Travaux de groupes</i>
<b>Séance 3 (45 min)</b>	<i>Correction de l'expression écrite</i>	<i>Correction, amélioration et résultat de la notation littérale</i>
<b>Quatrième semaine du mois d'octobre</b> <b>Séance 4 (45 min)</b>	<i>Ecriture 2</i>	<i>Elaboration d'un résumé de texte « la pollution » (Maitriser les techniques du résumé. Et respect des normes linguistique)</i>
<b>4<sup>ème</sup> semaine du mois de novembre</b> <b>Séance 5 (45 min)</b>	<i>Correction de l'expression écrite</i>	<i>Correction, amélioration et enrichissement Et résultat de la notation littérale</i>

Le tableau 2 ci-dessous détaille le déroulement de l'expérimentation du projet 2

<b>Projet 2</b> : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer ; le plaider et les réquisitoires		
<b>Semaine 2 du mois de janvier</b> Séance 6 (45 min)	<i>Écriture 3</i>	<i>Produire un texte à propos d'Internet (L'utilisation d'internet dans la vie quotidienne)</i>
Séance 7 (45 min)	<i>Correction de l'écrit</i>	<i>Correction et résultat de la notation littérale</i>
<b>Deuxième semaine de mars</b> Séance 8 (45 min)	<i>Écriture 4</i>	<i>Rédaction d'une lettre administrative</i>
Séance 9 (45 min)	<i>Régulation</i>	<i>Correction et amélioration</i>
Séance 10 (45 min)	<i>Correction de l'expression écrite</i>	<i>Correction de l'écrit et résultat de la notation littérale</i>
<b>Dernière semaine du mois de mars</b> Séance 11 (45 min)	<i>Compte rendu de toutes les épreuves avec les deux notations</i>	<i>Bilan sur l'avis comparatif des deux modes de notation</i>

Figure N4

La seconde phase, consistait à rassembler après chaque activité de production, les réalisations des apprenants

Nous avons procédé par la suite, à l'application de la notation littérale des copies, selon la grille de conversion de J.Vaucher. (Les exemplaires des copies sont présentés dans la partie des annexes du mémoire de recherche). On procède ensuite, à la correction avec les apprenants.

Vers la fin des séances de rédaction, nous avons présenté aux apprenants leurs travaux notés en notes chiffrées et parallèlement en notes littérales.

Par la suite, nous avons essayé prendre part de leur réaction vis-à-vis des deux modes de notations dans le but de relever leur point de vue.

Nous avons appliqué ce processus méthodologique, pendant le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> trimestre de l'année scolaire en cours.

#### IV. Analyse et interprétation des résultats

Nous allons procéder par comparaison des résultats chiffrés et littérales de chaque activité présentée en classe expérimentale.

**Activité N1** : Elaboration d'un texte sur les bienfaits et les méfaits de la civilisation (Exemple la voiture).

##### *Les compétences visées :*

- Pouvoir reproduire sans erreur des phrases simples déjà connues à l'oral
- Pouvoir écrire des phrases simples sur moi-même, sur un lieu ou sur un objet.
- Pouvoir relier les différentes parties du texte avec des mots simples tel que 'et', 'mais' et 'parce que'.

Le tableau ci-dessous résume les résultats de chaque apprenant :

Apprenant	Initial de prénom	Note chiffrée	Note littérale	Compétence visée
1	E	8.5	C-	Non validée
2	I	5	D	Non validée
3	S	10	C-	Non validée
4	W	7	C-	Non validée
5	L	8	C+	Non validée
6	A	5	C-	En cour de validation
7	B	10	C+	En cours de validation
8	D	14	A	Validée
9	F	5	D	Non Validée
10	K	6	C-	Non validée

D'après l'analyse comparative des résultats obtenus par chaque apprenant nous remarquons des notes chiffrées démotivantes, des compétences non validées pour la majorité des apprenants.

Seulement deux apprenants sur dix (20%) ont pu écrire un texte assez compréhensif, mais les efforts fournis sont assez limités.

Pendant les séances de régulation et de correction, les apprenants ont été mis, pour la 1<sup>ère</sup> fois, en contact avec une nouvelle méthode de notation suivie d'amples appréciations explicatives.

Nous tenons à signaler que les apprenants n'ont pas vu leurs notes chiffrées. Mais ont été confrontés tout au long de l'expérience au mode de notation littérale.

Ce que nous avons pu constater dès la première correction, une sensible motivation des apprenants vis-à-vis du système de notation littérale, mais également une prise en considération des lacunes et des appréciations des uns et des autres.

L'exemple suivant nous permet de voir de plus près la nature de la notation littérale et les appréciations qui l'a jalonné.

Nous avons choisi l'apprenant 1 E pour illustrer à chaque activité le taux d'effort fournis et le niveau d'avancement de celui-ci.

8,5  
90

E

l'automobile est très utilisée pour le voyage, l'automobile et un moyen de transport il est très important dans la vie de l'homme, d'abord elle le transport est surtout un bien moyen de communication sur la vie

(+) Les idées y sont mais les règles grammaticales et syntaxiques ne sont pas respectées.  
Tu dois savoir le lexique et l'orthographe.  
Bon courage.

**Activité N2** : Elaboration d'un résumé du texte du manuel scolaire P40. La pollution.

**Les compétences visées :**

- Pouvoir reproduire à l'écrit un résumé en maîtrisant l'organisation du texte source.
- Pouvoir supprimer les idées secondaires du texte source.
- Respect des règles d'orthographe.

Le tableau ci-dessous résume les résultats de chaque apprenant :

Apprenant	Initial de prénom	Note chiffrée	Note littérale	Compétence visée
1	E	8	C-	En cours de validation
2	I	12	C+	En cours de validation
3	S	13	B+	Validée
4	W	09	B-	En cour de validation
5	L	11	B+	Validée
6	A	10	B-	En cours de validation
7	B	11	B+	En cours de validation
8	D	11	C	Non validée
9	F	10	B+	En cours de validation
10	K	08	B-	Non validée

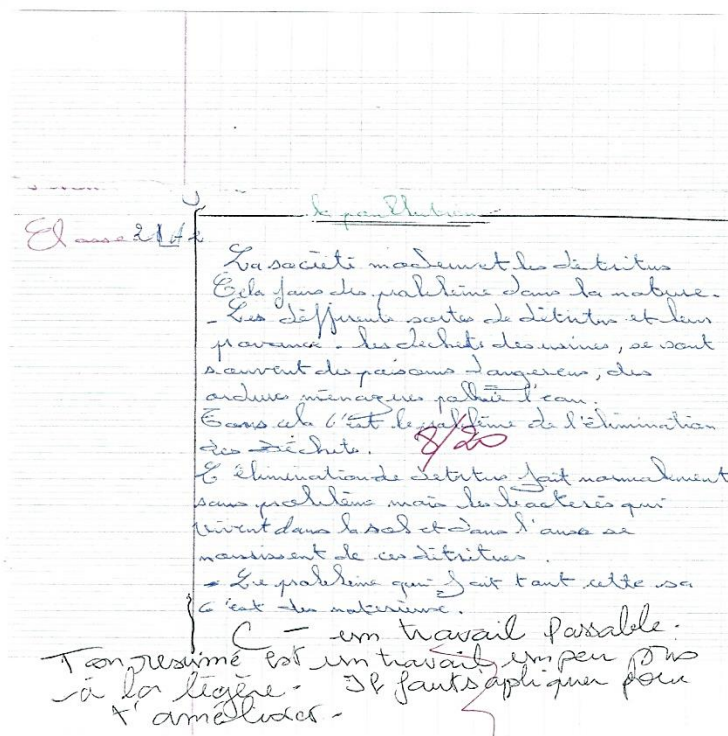
L'analyse comparative, nous permet de remarquer une sensible amélioration des écrits, cinq apprenants sur dix (50%) ont pu passer de compétence non validée à compétence en cour de validation. Ce qui prouve les efforts fournis et l'intérêt accordé par ceux-ci aux séances d'écriture.

Pendant la séance de régulation et de correction, les apprenants ont commencé à se familiariser avec le système de notation, même si certains d'entre eux ont trouvé du mal à comprendre les lettres en essayant de les convertir, chaque fois, en note. Mais les appréciations leurs ont permis de cibler leurs lacunes, et les compétences à retravailler.

Quant aux notes chiffrées, elles sont à peu près dans le même niveau que la 1<sup>ère</sup> activité.

L'analyse des écrits nous a permis de trancher pour dire que les notes chiffrées ne reflètent pas les efforts fournis des apprenants.

L'écrit de l'apprenant 1 E (pris comme exemple dans l'activité 1) illustre dans cette deuxième activité le niveau d'avancement et les appréciations qui s'y réfèrent





**Activité N3** : Elaboration d'un texte à propos d'Internet, en présentant ses avantages dans la vie actuelle.

***Les compétences visées:***

- Pouvoir présenter son point de vue sur le thème.
- Pouvoir raconter par écrit ce qui m'intéresse vis-à-vis du sujet traité.
- Pouvoir supprimer les erreurs de langues les plus importantes.

Le tableau ci-dessous résume les résultats de chaque apprenant :

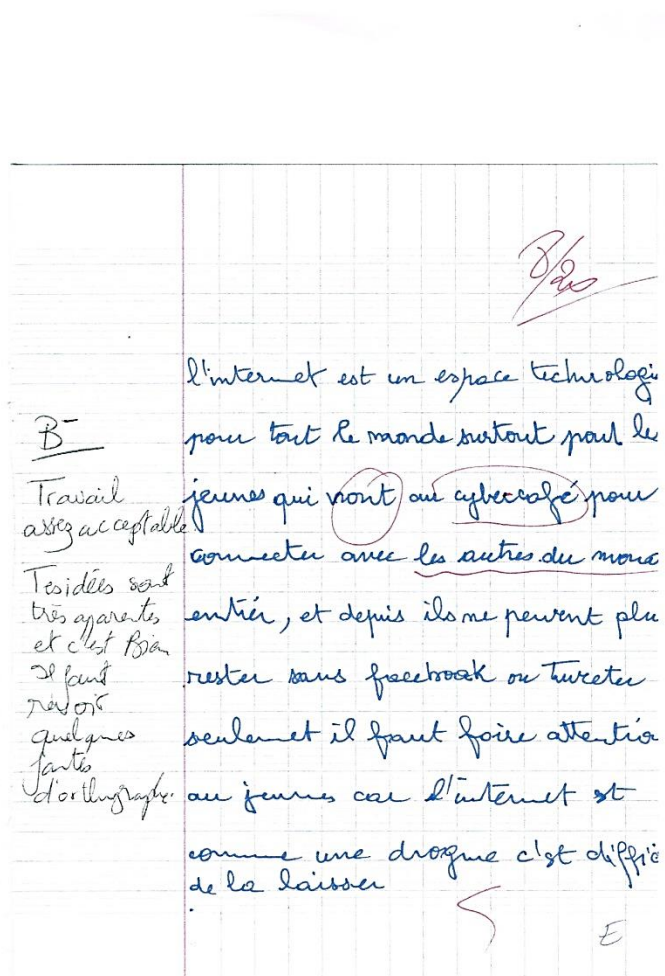
Apprenant	Initial de prénom	Note chiffrée	Note littérale	Compétence visée
1	E	8	B-	En cours de validation
2	I	12	A	Validée
3	S	14	A+	Validée
4	W	14	A	Validée
5	L	11	B-	En cours de validation
6	A	11	B+	En cours de validation
7	B	11	B+	En cours de validation
8	D	11	C	Non validée
9	F	11	B+	En cours de validation
10	K	08	C	Non validée

Lors de la notation littérale de cette activité, nous avons pu découvrir des écrits améliorés, des idées organisées, vu que le thème abordé était d'actualité et touchait le quotidien des apprenants.

Les efforts fournis nous ont parus remarquables, et les résultats littéraux ont été en ascendance. Parmi six compétences en cours de validation, ils ont pu en valider trois. Ce qui reflète moins d'erreurs d'orthographe, plus d'application et une prise en considération des remarques.

Quant aux notes chiffrées, elles sont restées dans la même marge. Comprise entre 8/20 et 14/20 les notes chiffrées n'ont pas pu marquer l'avancement des apprenants.

Tenons toujours comme exemple la copie de l'apprenant 1 E, qui nous illustre le degré d'avancement et de contribution de l'évaluation littérale.



**Activité N 4 : Rédaction d'une lettre administrative**

***Les compétences visées :***

- Pouvoir rédiger une lettre administrative en respectant sa structure apprise en classe.
- Pouvoir marquer l'objet et l'objectif de la lettre.
- Pouvoir mettre en évidence les erreurs syntaxiques et me corriger en révisant mon écrit.

Le tableau ci-dessous résume les résultats de chaque apprenant :

Apprenant	Initial de prénom	Note chiffrée	Note littérale	Compétence visée
1	E	12	A	Validée
2	I	12	A	Validée
3	S	13	A	Validée
4	W	9	B	Validée
5	L	08	B-	En cours de validation
6	A	13	A	Validée
7	B	12	A	Validée
8	D	10	B	En cours de validation
9	F	14	A+	Validée
10	K	09	B	En cours de validation

L'analyse comparative de cette activité, nous a permis de trancher que les apprenants s'améliorent et s'intéressent à leurs écrits.

Six apprenants sur dix (60%) ont pu valider les compétences visées. Les appréciations ont été prises en considération. Comparées aux notes littérales, les notes chiffrées restent depuis la 2<sup>ème</sup> activité dans la même marge.

L'exemple de l'écrit de l'apprenant 1 E nous permet de voir l'amélioration comparé à sa première réalisation.

12

A Monsieur le Directeur      ARRIS le 25-04-2016  
de la Banque                      16<sup>ème</sup> Radya  
ARRIS                                  ARRIS

Objet : demande d'un stage.

J'ai l'honneur de vous demander très respectueusement de vouloir m'accorder ma demande d'un stage pratique à votre établissement.

Je vous informe que je suis en 4<sup>ème</sup> année à l'universitaire.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez agréer Monsieur le Directeur, mes meilleurs salutations, les plus distinguées.

*[Signature]*

(A) Bravo.  
votre lettre est organisée sans faute.  
La compétence lig. est validée.  
J'apprécie.

Pendant la séance de régulation et de correction de la dernière activité, les apprenants étaient positifs et satisfaits de leur notation littérale. Car elle leur permet de savoir ce qu'ils sont capables de réaliser et cible directement leurs lacunes.

A travers l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Nous avons pu constater que l'évaluation littérale est une pratique diversifiée compilant plusieurs compétences à la fois.

Toutefois cette pratique exige que les apprenants aient une motivation suffisante vis-à-vis de leurs écrits. Mais également de la part de l'enseignant appliquant cette perspective évaluative.

Les séances de régulation et de correction permettent de mettre l'apprenant en contact direct avec ses insuffisances, du coup les corriger et les améliorer.

Les appréciations et les directives qui accompagnent la notation littérale servent de guide pour un avancement serein. Les compétences visées éclairent l'apprenant sur ce qui est attendu de lui.

Les apprenant nous ont fait remarqué qu'ils étaient intéressés par ce mode d'évaluation, surtout par la mise en évidence de ce qui acceptable dans leur écrits.

Il est à remarquer aussi, que pendant la dernière séance, où les apprenants ont eu leurs copies notées en évaluation chiffrée et littérale en même temps, nous avons senti un penchant de ceux-ci envers la notation littérale, une appréciation de leurs part. En disant que les notes chiffrées en production écrite ne nous informent pas sur nos lacunes.

Cela nous amène à dire que l'évaluation littérale dans le cadre de l'approche par compétence (APC) est un moyen efficace d'apprentissage et d'initiation aux pratiques d'écritures.

Les résultats obtenus indiquent aussi que, notre tentative expérimentale de l'évaluation littérale représente un nouveau mode d'évaluation efficace et fiable dans la mesure où elle côtoie l'interaction et la motivation des apprenants et de l'enseignant médiateur de l'action didactique.

# **Conclusion générale**

## CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail de recherche, nous avons voulu contribuer à apporter de nouveaux modes d'évaluation, à savoir l'évaluation par les compétences par le biais de la notation littérale. Notre expérimentation sur le terrain nous a révélé que l'évaluation littérale est une pratique à la fois interactive et minutieuse. Elle est une pratique qui réconcilie apprentissage et motivation.

Il est à remarqué également que l'évaluation littérale est une activité multifonctionnelle qui regroupe : appréciation, directive, interaction et partage.

Notre problématique de départ s'interrogeait sur la possibilité de remplacer la notation chiffrée en classe de langue par l'évaluation littérale, et sa contribution dans l'amélioration du niveau des apprenants.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons émis l'hypothèse que nous pouvons appliquer cette pratique pédagogique, tant qu'elle est adoptée par plusieurs systèmes éducatifs au monde.

Notre expérimentation, nous a permis de valider l'hypothèse émise tout en notant plusieurs remarques, que nous pouvons résumer comme suit :

- L'évaluation littérale est une pratique pédagogique qui favorise l'apprentissage en classe de langue dans le cadre de l'APC.
- Nous avons remarqué des élèves motivés, plus sérieux et satisfaits de leurs progressions.
- Comparée à l'évaluation chiffrée, l'évaluation littérale prend en compte le côté psychologique des apprenants en diminuant chez eux la phobie et la hantise de la mauvaise note. Accompagnée d'appréciations et de directives, cette forme d'évaluation rend l'apprenant plus consciencieux envers ses réalisations et sait parfaitement les compétences acquises, à installer ou en cours d'appropriation.

- En mettant les réalisations des apprenants sur une marge de lettres, l'évaluation littérale contribue activement à diminuer l'esprit compétitif et focalise l'attention des apprenants sur le savoir, et autres savoir-faire et savoir être.

Malgré les résultats obtenus, jugés comme étant assez acceptables, nous tenons à faire remarquer que notre expérimentation avait rencontré maintes contraintes liées à son bon déroulement et qui ont de fait limité leur envergure tant didactique que pédagogique. Liées au facteur temps, ces contraintes ont empêché l'installation d'un réel système de pilotage qui mettrait en évidence ce mode d'évaluation, pour obtenir des résultats encore plus probants.

Nous avons, aussi, voulu travailler avec plusieurs niveaux (primaire, collège) afin de voir l'effectivité de cette pratique d'évaluation mais d'autres contraintes administratives et pédagogiques, celles-là, ont freiné notre élan et surtout le désir d'instaurer ce nouveau système évaluatif qui appartient, à l'évidence, à l'évaluation formative/formatrice.

Au terme de ce travail, nous dirons que la didactique des langues regroupe des approches et des méthodes d'évaluation bénéfiques pour l'amélioration du niveau des apprenants dans l'espoir ardent de leur redonner goût, plaisir et amour pour apprendre une langue étrangère. Il suffit pour cela, que l'enseignant soit bien formé en procédant à des recherches plus poussées, et surtout en ayant le sens de l'innovation afin de sortir des sentiers battus des anciennes pratiques désuètes, obsolètes et caduques.

Le but recherché est de permettre à l'apprenant de s'armer et d'affronter un monde qui n'accorde aucune importance au monolingue, considéré comme un véritable analphabète.

En définitive, nous espérons que cette modeste contribution apporte une aide à l'enseignant praticien et ouvre des voies à d'autres recherches à venir pour apporter un plus scientifique, didactique et pédagogique.



# **Références bibliographiques**

## ***Ouvrages et fichiers PDF***

- BLACK, P. et all, *Working inside the black box*, pdf, 2004.
- BOURGUIGNON, C., *l'apprentissage des langues par l'action, l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, éd maison des langues, Paris,2009
- BOYER, H. et all, *nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère*, éd clé international, Paris, 1999.
- Circulaire d'application du 17 octobre 1976, n-77-35 ; n 382.30
- COSACEANU, A., *des méthodes SGAV à l'approche communicative en didactique en didactique du fle*, pdf, 2014.
- CUQ, J., GRUCA, I., *cours de didactique du français langue étrangère*, presse université de Grenoble, 2002.
- DE KETELE, J.M et all, *guide du formateur pédagogie en développement*, de Boeck université, 1989.
- DEL MARQUES, C., *l'évolution des méthodologies de l'enseignement traditionnelle jusqu'à nos jours*, pdf, 2001.
- GERARD, F.M., *l'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie*, pdf, 2003.
- Hadji, Ch., *l'évaluation démystifiée (2eme édi)*, éd ESF, Paris, 1999.
- HYMES, D., *on communicative compétence*, éd Penguin books, 1972.
- KANOUA, S., *Culture et enseignement du français en Algérie*, éd Synergies, Alger 2008.
- L'ordonnance du 16 avril 1976, n -77-35.
- PUREN, C., *histoire des méthodologies des langues*, éd Nathan, Paris, 1988.
- ROGIERS, X., *l'APC dans le système éducatif algérien*, pdf, 2005.
- SCALLON, G., *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éd de Boeck université de Bruxelles, 1991.
- SPRINGER, C. et HUVER, E., *l'évaluation en langues, nouveaux enjeux et perspectives*, éd Didier, Paris, 2011.
- TAGLIANTE, Ch., *l'évaluation et le cadre européen commun*, éd clé international, pdf, 2005.
- TAGLIANTE, Ch., *l'évaluation*, éd clé international, France, 1993.
- VAUCHER, J., *guide pratique de l'évaluation littérale*, université Québec, 1991.

## **REVUE ET ARTICLES EN LIGNE**

- CAMPANAL, F., *quelques concepts fondamentaux sur l'évaluation*, 2001, <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/evaluationcampeval.pdf>.
- COGERINO, G., *les difficultés de l'évaluation en pédagogie, le cas des savoirs d'accompagnement*, éd boeck supérieur, université Caen, revue Carin info, 2002. <https://www.cairn.info/article>.
- Direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance, [éducation.fouv.fr](http://education.fouv.fr)
- GERALD, B., *l'APC en éducation : un amalgame paradigmatique*, revue Carin info, 2010. <http://www.editions-eres.com/collection/100/connexions>.
- LOZATCH, A., *la notation et l'évaluation : vers une révolution ?* revue l'école de demain, 2013. <https://ecolededemain.La notation et l'évaluation des élèves vers une révolution>.
- PANNIER, I., *pour finir (ou presque) avec les notes- évaluer par les compétences*, revue cahier pédagogique n 438- dossier l'évaluation des élèves, 2010 en ligne, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>
- TAREK, Gh, *l'approche par compétence : définition et principes*, eklablog, en ligne, 3 janvier 2012. <http://tarekghazel.ek.la>.

## **Dictionnaires**

- CUQ, J.P., *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd clé international, Paris, 2006
- Le Robert, J.P., *dictionnaire pratique de didactique du fle*, éd ophrys, Paris, 2008

## **Vidéos**

- BLANCHET, Ph., *panorama des méthodologies en didactique des langues 2000*, en ligne sur <https://www.youtube.com/watch?v=KEm36iMgavc>.
- G.Michel et Stéphanie Naillon., *évaluer sans note au collège* en ligne sur, [https://www.youtube.com/watch?v=0dp\\_ilNeZSk](https://www.youtube.com/watch?v=0dp_ilNeZSk).

# **Annexes**

## Tables des matières

<b>Introduction générale .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre I : Conception institutionnelle de l'évaluation</b>	<b>6</b>
<b>I. HISTORIQUE DE L'EVALUATION DANS LES METHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES .....</b>	<b>7</b>
A-La période traditionnelle.....	7
B-La période audiovisuelle (SGAV).....	8
C-La période communicative .....	10
1.L'erreur : conception et traitement .....	11
<b>II. L'ÉVALUATION DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN .....</b>	<b>12</b>
A-Avant la réforme éducative de 2005.....	12
B- Après la réforme de 2005.....	15
<b>III. DEFINITION DES CONCEPTS OPERATIONNELS DE LA RECHERCHE..</b>	<b>18</b>
A-L'évaluation.....	18
1 - Formes d'évaluations.....	19
a- l'évaluation diagnostique .....	19
b- l'évaluation formative .....	20
c- l'évaluation sommative .....	20
B- Contrôle/évaluation et notation .....	21
1-Le contrôle .....	21
2-L' évaluation .....	22
3-La notation .....	24
a-L'évaluation chiffrée .....	24
b-L 'évaluation littérale .....	25
<b>Chapitre II : L'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences</b>	<b>28</b>
<b>I. EVALUATION DES CONNAISSANCES EN CLASSE DE FLE .....</b>	<b>29</b>
<b>II. EVALUATION DES COMPETENCES.....</b>	<b>31</b>
<b>III. LES PROCEDES DE NOTATION EN EVALUATION LITTERALE .....</b>	<b>34</b>
<b>IV. DISPARITION DE LA NOTE CHIFFREE .....</b>	<b>37</b>

A. Avantage de la notation littérale .....	38
B. Les limites du modèle littérale .....	39
<b>Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats de l'expérimentation</b>	<b>42</b>
I. PRESENTATION DU CORPUS .....	42
II. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON .....	44
III. PRESENTATION DE LA METHODES ET DES DEMARCHES ADOPTES.....	45
IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	49
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>60</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>63</b>
<b>Annexe</b> .....	<b>65</b>
Table des matières .....	66
Résumé.....	68

## Résumé

*Dans cette recherche, nous avons essayé de remplacer la notation chiffrée en classe de langue par une notation littérale, dans le cadre de l'approche par compétence.*

*Nous avons procédé dans l'élaboration de ce mémoire, à travers trois chapitres, dont deux théoriques qui présentent les fondements théoriques de l'évaluation littérale et les différents concepts qui s'y réfèrent.*

*Quant au troisième chapitre, présente les détails de notre expérimentation, à travers laquelle nous avons tenté d'appliquer ce mode d'évaluation.*

*Le thème de cette recherche nous a permis d'essayer un nouveau mode d'évaluation en vogue dans plusieurs pays du monde, à savoir la Finlande, le Québec, l'Allemagne, la France... Les résultats obtenus nous permettent de trancher que c'est un mode innovant et efficace en classe de FLE.*