



Faculté des lettres et des Langues

Département de langue et littératures françaises

Laboratoire d' « ingénierie des programmes de langues

dans les filières de spécialités »

THESE de DOCTORAT de 3^{ème} cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FLE/FOS, communication interculturelle et ingénierie de l'enseignement et de la formation

Perspectives innovantes et pratiques enseignantes de l'évaluation formative au collège. Cas des professeurs (PEM) de la wilaya de Tiaret

Présentée par : Simerabet Mohamed

Devant le jury :

Président : Boumedini Belkacem	Professeur	Université de Mascara
Encadrant : Mekkaoui Mohamed	MCA	Université de Mascara
Examineur : Benmessabih Zahéra Malika	MCA	Université de Mascara
Examineur : Diaf Fredj	MCA	Université de Mascara
Examineur : Noureddine Djameleddine	MCA	Université de Tiaret
Examineur : Smail Zoubir	MCA	Université de Saida

Université Mustapha Stambouli
Mascara



جامعة مصطفى اسطبولي
معسكر

Faculté des lettres et des Langues
Département de langue et littératures françaises
Laboratoire d' « ingénierie des programmes de langues
dans les filières de spécialités »

THESE de DOCTORAT de 3^{ème} cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FLE/FOS, communication interculturelle et ingénierie de l'enseignement
et de la formation

**Perspectives innovantes et pratiques enseignantes de
l'évaluation formative au collège.
Cas des professeurs (PEM) de la wilaya de Tiaret**

Présentée par : Simerabet Mohamed

Devant le jury :

Président : Boumedini Belkacem	Professeur	Université de Mascara
Encadrant : Mekkaoui Mohamed	MCA	Université de Mascara
Examineur : Benmessabih Zahéra Malika	MCA	Université de Mascara
Examineur : Diaf Fredj	MCA	Université de Mascara
Examineur : Noureddine Djameleddine	MCA	Université de Tiaret
Examineur : Smail Zoubir	MCA	Université de Saida

Année universitaire : 2020-2021

Remerciements

Nos remerciements les plus sincères vont à notre directeur de recherche Dr Mekkaoui Mohamed, qui, sans lui et sans son appui indéniable, la réalisation et la soutenance de cette thèse n'auraient pu être possibles.

Cependant, nous bénéficions heureusement d'assez de place pour remercier également le staff administratif et pédagogique de l'Université Mustapha Stambouli de Mascara pour l'intérêt qu'ils ont manifesté envers notre projet de recherche et la préparation de notre soutenance en dépit de toutes les épreuves que nous avons traversées, en commençant par Mme Le vice doyen chargée de la post-graduation, très précisément, M. Kermas, Le doyen de la faculté des Lettres et Langues, dont l'assistance était prépondérante à l'achèvement de ce dur labeur, aussi pour l'aide et le soutien qu'il nous a apportés, M. Le VRPG et bien sûr à leur tête M. Le Recteur Pr BENTATA Samir qui a fait preuve de professionnalisme et de dévouement en appliquant la loi et uniquement la loi dans son établissement universitaire. Encore une fois, Mes respects à M le Recteur.

Nous tenons à remercier vivement les membres du jury qui nous ont honorés de leur présence chacun par son nom; nous les remercions aussi, pour avoir accepté de consacrer une partie de leur précieux temps pour l'évaluation de notre travail. Considération dévouée d'avoir accepté de faire partie de notre jury.

Un remerciement particulier est adressé aux enseignants de français (PEM) de la wilaya de Tiaret pour leur contribution à travers leurs réponses aux questionnaires dans la sérénité et la sincérité.

Nous n'oublions pas les membres du LIPFLS (Laboratoire de l'Ingénierie des Programmes pour le Français Langue de Spécialités) de l'université pour leurs conseils indéfectibles et leur accompagnement pendant notre formation doctorale.

Enfin, nous saisissons cette opportunité pour rendre hommage à nos chers parents notamment à notre défunt père sans qui je n'aurais jamais été là où j'en suis aujourd'hui, à mon frère Mohamed-Said et à mes sœurs, pour leurs encouragements permanents. Sans omettre non plus, ceux que je n'ai pas cités mais qui existent dans le plus profond de mon cœur et mon esprit.

Dédicace

A ma chère épouse : Naima

A mes chères filles : Insaf et Nadhira

A mon cher fils : Anas

ABREVIATIONS

AA : Approche Actionnelle

APC : Approche Par les Compétences

APS : Approche Par Situation

BEM : Brevet d'Enseignement Moyen

CEM : Collège d'Enseignement Moyen

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEPEC : Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil

CNP : Commission Nationale des Programmes

CNRSE : Commission Nationale de Réforme du Système Educatif

CREDIF : Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français

DDL : Didactique Des Langues

E/A : Enseignement/Apprentissage

FLE : Français Langue Etrangère

GSD : Groupes Spécialisés de Disciplines

MEN : Ministère de l'Education Nationale

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

PPO : Pédagogie par Objectifs

PEM : Professeur d'Enseignement Moyen

QCM : Question à Choix Multiple

SGAV : Structuro- Globale Audio- Visuelle

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°01: Distribution des enseignants selon le sexe

Tableau n°02 : Distribution des enseignants selon l'expérience

Tableau n°03 : Les différents axes relatifs aux items

Tableau n°04 : Représentation des enseignants vis-vis des moyens et des conditions de travail

Tableau n° 05 : Représentation des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur la motivation

Tableau n° 06 : Représentation des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage

Tableau n°07: Représentation des enseignants par rapport aux contraintes sociales/administratives

Tableau n° 08 : Questionnaire sur les pratiques de l'évaluation formative

Sommaire

Introduction générale.....	6
----------------------------	---

CADRE THEORIQUE

Chapitre I : Le contexte : le système éducatif algérien.....	15
--	----

Chapitre II : Méthodes d'enseignement /apprentissage	39
--	----

Chapitre III : L'évaluation et le domaine de la recherche en didactique	63
---	----

Chapitre IV : L'évaluation et pratiques d'enseignement / apprentissage.....	77
---	----

CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre V : Méthodologie de recherche : Protocole, instrument de mesure, recueil et présentation des données.....	112
--	-----

Chapitre VI : Présentation et analyse des résultats	123
---	-----

Chapitre VII : Discussion des résultats	136
---	-----

Conclusion générale	175
---------------------------	-----

Bibliographie	181
---------------------	-----

Table des matières.....	196
-------------------------	-----

Annexes	201
---------------	-----

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

La présente thèse a pour visée l'étude des pratiques d'enseignement au collège en Algérie dans le cadre de la nouvelle réforme du système scolaire. En effet, il s'agit des récents changements opérés par l'institution éducative relatifs aux différents curriculums dans les trois cycles scolaires selon l'approche par les compétences (APC) et l'approche actionnelle (AA).

Le champ de la recherche est, donc, celui de la didactique. Cette discipline, d'une manière générale, est définie¹, comme la science qui s'intéresse aux méthodes et aux contenus des enseignements. Elle étudie comment les contenus d'une discipline sont transmis et comment les élèves se les approprient.

Il s'agit d'une discipline de recherche qui présente deux perspectives ou deux options : la première concerne la recherche pour la connaissance et la seconde vise la recherche pour la décision.

Après des décennies de recherche, la didactique a gagné son statut de science à part entière et possède, actuellement, ses cadres théoriques, sa méthodologie et a construit ses propres concepts. Parmi ces concepts, on peut citer : le système didactique, le triangle didactique, la transposition didactique, le contrat didactique, conceptions, objectif...

Cette discipline a pour principale tâche selon Astolfi (1986) d'étudier le fonctionnement de ces concepts et les pratiques pédagogiques et sociales auxquelles ils renvoient.

Tous les acteurs qui se sont engagés dans cette voie partagent les mêmes buts et cherchent à répondre aux mêmes problématiques. Leur objectif premier vise à faire avancer la science et la faire accéder à l'autonomie en renforçant son identité tout en caractérisant son champ et en délimitant son territoire par rapport aux disciplines ou sciences connexes avec lesquelles elle entretient des relations étroites et interactives,

¹ Martinand J.-L. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994.

en particulier, la linguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive et la sociologie.

La didactique, étant une composante des sciences de l'éducation et relève de la recherche appliquée puisqu'elle tente, avant tout, de répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées en classe par les apprenants et les enseignants. Son but est concret et fonctionnel : elle cherche à améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement. Elle s'est orientée, davantage vers les contenus et les différentes stratégies d'apprentissage en associant les éléments théoriques et l'efficacité pédagogique.

La didactique des langues, une branche de la didactique générale, s'intéresse essentiellement aux problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des différentes langues étrangères. Elle, aussi, s'inspire essentiellement, de la linguistique mais aussi de plusieurs autres sciences de référence qui l'ont précédée.

En d'autres termes, les trois objectifs fondamentaux de la recherche en didactique des langues s'orientent soit vers l'exploration des méthodologies et des méthodes d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant ; soit vers l'analyse des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants et/ou ,enfin , vers l'exploration des contenus d'enseignement comme objet d'étude pour vérifier leur adéquation avec les orientations pédagogiques préconisées par l'institution scolaire.

Notre recherche s'inscrit dans le sillage du troisième axe. Elle contribuera à faire progresser les réflexions sur la mise en œuvre de la nouvelle réforme entreprise par l'institution scolaire.

Au niveau épistémologique, de nombreux travaux ont été entrepris par des chercheurs de nombreux pays dans le monde. Si leur objectif est le même, à savoir, faire évoluer la discipline vers l'autonomie et faire progresser la science, leurs perspectives et axes sont pluriels. En effet, et à titre d'exemple, en didactique du FLE, Chevillard (1985), Bronckart (1989) et Halté (1992) se sont intéressés aux contenus des savoirs et de l'apprentissage des élèves. Quant à Meirieu (1987), il s'est interrogé sur la place de la didactique et celle de la pédagogie dans l'enseignement. La littérature dans cette

facette, a mis à jour de nombreux débats qui ont opposé les partisans de la pédagogie centrée sur l'enfant à ceux qui défendaient la didactique centrée sur les savoirs. Les uns préconisaient une méthode qui consistait à penser sur le mode de variation en sens inverse, c'est à dire que plus nous nous intéressons à l'élève, moins nous nous intéressons au savoir, les autres, pensaient que plus nous nous intéressons au savoir, moins nous nous intéressons à l'élève.

Selon Meirieu (1987), « l'apprentissage est capable d'intégrer les doubles réflexions nécessaires d'essence pédagogique et didactique. »

La formation continue concerne, essentiellement, les aspects pédagogiques de la discipline et s'intéresse beaucoup plus à la formation des enseignants à travers des activités de classe qui abordent des sujets pratiques telles que les cours de différents modules du programme de formation ou l'évaluation des acquis d'apprenants. Elle s'intéresse, aussi, aux relations entre l'enseignant et ses élèves, aux méthodes d'enseignement et aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Or, lors de ces séances, les enseignants ont besoin, surtout, de connaître les soubassements théoriques qui fondent ces orientations pédagogiques qu'on leur demande de mettre en œuvre. C'est la didactique qui balise leurs questionnements verticaux.

Tochon, (1999), suppose que « la didactique s'intéresse tout autant à l'enseignement que la pédagogie, mais le sens du questionnement didactique se positionne toujours autour des savoirs à enseigner ».

Donc, la didactique et la pédagogie ne peuvent être considérées comme deux champs distincts et opposés mais comme deux aspects d'une seule discipline qui se complètent.

Dans ce vaste champ de recherche, les pratiques de l'enseignant sont peu abordées, en particulier, celles de l'évaluation qui, en principe devraient être explorées davantage compte tenu de leur importance au niveau de la formation des apprenants.

Dans cette perspective, nous nous sommes focalisés sur le rôle de l'enseignant en classe, et cela afin d'analyser et de comprendre ses pratiques pour éclairer les

situations-problèmes pour y apporter d'éventuelles solutions et procéder aux réaménagements nécessaires en cas de besoin.

Parmi les multiples pratiques d'enseignement, celles de l'évaluation sont les plus usitées parce qu'elles sont considérées comme la clé de voûte pour faire progresser les apprenants et les faire réussir. Cette volonté est partagée par tous les acteurs de l'école : apprenants, parents et administration ; or au niveau pratique, elle n'est pas suffisamment mise en œuvre comme le stipulent les orientations théoriques et pédagogiques ; cela est dû, certainement, aux conditions contextuelles et sociales qui ne sont pas en adéquation avec la réalité de l'école et ses finalités.

La recherche relative à l'évaluation a été déjà amorcée lors de notre mémoire en master et notre fonction en tant qu'inspecteur d'enseignement au collège traduit bien notre choix de cette pratique d'enseignement/apprentissage.

Tout d'abord, les pratiques d'évaluation débouchent le plus souvent sur des constats faits par les enseignants qui n'expertisent pas exactement et suffisamment les travaux des apprenants sur leurs progrès et sur la nature de leurs erreurs pour permettre une éventuelle remédiation au moment opportun. Par ailleurs, si on se réfère aux orientations pédagogiques sous-tendues par des éléments théoriques, il est difficile de les faire accepter par les apprenants et leurs parents qui ne sont pas assez préparés pour cette nouvelle conception. En effet, pour eux, la notation chiffrée est perçue comme la seule récompense de leurs efforts la plus évidente et pertinente.

De plus, ce serait « utopique » et peu réaliste, de la part des médiateurs, de mettre en œuvre ce nouveau programme tant la pratique de l'évaluation demeure un acte pédagogique très difficile pour eux et pour les apprenants et dont les enjeux sont trop ambitieux, en particulier dans le cadre de l'approche actionnelle mise en place par l'institution scolaire.

Pour cela, il faudrait, donc, mettre en œuvre de véritables stratégies qui permettent d'impliquer tous les acteurs dans le nouveau processus, en explicitant clairement les modalités d'évaluation qui font progresser les apprenants tout en étant compatibles avec le cadre institutionnel.

La présente recherche s'inscrit, donc, dans le cadre de la didactique du FLE au collège en contexte algérien et elle se rapporte à la pratique de l'évaluation des acquis d'apprenants en français langue étrangère. Cette pratique de l'enseignant et de l'apprenant, en même temps, est une finalité fondamentale du système scolaire qui devrait nécessiter la mobilisation d'un nombre important de moyens et de stratégies d'enseignement par tous les acteurs du système éducatif.

Il faut signaler que ce type d'enseignement a pour principe fondamental la formation à l'autonomie de l'apprenant et ses besoins. Dans ce contexte, nous avons jugé nécessaire de réfléchir sur les pratiques de l'évaluation, en général, et la problématique de l'évaluation formative en particulier.

L'investigation sur la pratique de l'évaluation est menée auprès des enseignants de français au collège d'enseignement moyen. Elle s'appuie sur leurs représentations de la pratique en classe. En d'autres termes, nous essayons de décrire comment les professeurs conçoivent-ils les objectifs d'enseignement de la langue française préconisée par la nouvelle approche centrée sur les compétences et surtout comment perçoivent-ils les modalités de l'évaluation des acquis de leurs élèves au collège.

Ce choix est guidé par le fait que nous ne pouvons faire évoluer des pratiques pédagogiques, quelles qu'elles soient, sans tenir compte des perceptions des enseignants quant à la mise en œuvre du nouveau dispositif basé sur l'approche par compétences de l'enseignement du français au collège.

En effet, Romainville (2001) suppose que l'école « se construit au sein d'une culture donnée, avec des personnes en relations constantes ainsi qu'en fonction de normes explicites et implicites ».

Selon Jodelet (1989) une représentation ou une conception est « une organisation signifiante qui peut être individuelle ou sociale. Elle constitue une forme de la connaissance, socialement élaborée et partagée par un groupe ou une collectivité, ayant une visée pratique et, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ».

Nous comptons comprendre et cerner la dynamique de changement qui traverse actuellement l'enseignement, laquelle est envisagée dans son ensemble avec une centration sur les aspects institutionnels, organisationnels, relationnels et personnels qui fondent l'école en tant que telle. Néanmoins, les théoriciens ont des opinions divergentes sur la notion même de l'école ; cela est dû aux diverses représentations des individus au sein de la société et aux contextes différents.

L'évaluation dans une approche par compétences suppose des principes tels que la différenciation dans l'enseignement et dans l'évaluation des savoirs, l'autonomie de l'apprenant, l'articulation des apprentissages aux exigences du contexte, etc. Elle vise une planification des apprentissages dans une logique d'intégration et la validité d'une évaluation formative.

L'enquête menée auprès des enseignants de français du cycle moyen nous permet, essentiellement de tenter de comprendre l'adhésion ou le rejet de la part des professeurs aux changements des principes et des réaménagements apportés, au cours de l'application du programme 2^{ème} génération nouvellement installé. Il s'agira, donc, de connaître et de mesurer le degré d'application des orientations pédagogiques qui concernent la pratique de l'évaluation dans l'APC et quelles sont les conséquences qui peuvent en découler.

Les questions principales qui ont constitué la matière de notre réflexion et qui nous ont guidé à mener à bon escient notre travail de recherche sont :

- Quelle perception ont les enseignants du CEM par rapport à l'évaluation dans le nouveau dispositif d'enseignement/apprentissage?
- Comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement ?

Nous essayerons de répondre à ces questionnements en utilisant un questionnaire destiné aux enseignants comme outil d'investigation. Les données recueillies seront complétées et élucidées par les résultats de nos observations de classe des pratiques

des enseignants et les documents officiels ainsi que les textes théoriques des chercheurs² qui se sont intéressés au domaine.

Au niveau théorique, notre étude ne peut être que pluridimensionnelle. En effet, les cadres théorique et conceptuel qui sous-tendent notre recherche sont multiples. Ils nous permettront de préciser le sens donné aux concepts qui fondent notre recherche tout en permettant une articulation entre les différentes parties pour que notre discours soit cohérent et ainsi nous permettre une interprétation pertinente des données recueillies.

Ainsi, le constructivisme et le socioconstructivisme contribueront, essentiellement, au fondement de cette étude. Nous convoquerons, aussi, les approches curriculaires et le cadre de la transposition didactique et nous nous inspirerons des théories de l'analyse des pratiques d'enseignement.

Au niveau épistémologique, nous nous sommes inspirés des travaux d'un nombre important de membres d'équipes et de laboratoires qui ont choisi l'évaluation comme objet de recherche.

Delarue (2006), membre à l'équipe du CEPEC³, dans son ouvrage « *L'évaluation en questions* » considère que « des notions telles que *la critique de la notation traditionnelle, la revalorisation de la dimension formative, la prise en charge des différentes fonctions de l'évaluation et l'interprétation de la logique de formation et du fonctionnement de l'institution constituent les idées-forces formulées dans une dynamique de recherche-action.* »

Au niveau de la structure de notre travail, nous avons adopté un plan classique. Un chapitre introductif, dans lequel nous présenterons les différentes composantes par lesquelles s'est construite notre recherche et qui sera suivi par une partie théorique et conceptuelle composée de quatre chapitres. Dans une seconde étape, nous mettons en œuvre une méthodologie qui nous permettra d'identifier les modalités de collecte et la présentation et l'interprétation des données obtenues. Enfin, nous proposerons dans le

² Roegiers et DeKetele 2001, Jonnaert 2004, 2009, Rey 2005, Crahay 2006, Bronckart 2009.

³ Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil

dernier chapitre, la discussion des résultats obtenus suivis d'une proposition de séquences pédagogiques.

Nous présenterons dans le chapitre premier le système éducatif algérien en mettant en relief la formation des apprenants, les programmes et où nous définirons les paradigmes « innovation », « réforme » et « curriculum ».

Nous aborderons dans le deuxième chapitre la notion de « Méthodes d'enseignement /apprentissage ». Quant au chapitre trois, nous expliciterons notre conception du champ dans lequel nous nous sommes inscrits en situant l'évaluation dans la recherche en didactique. Le quatrième chapitre explorera les enjeux de l'évaluation et les pratiques d'enseignement / apprentissage.

Nous exposerons dans la deuxième partie de la recherche : Méthodologie de recherche : Protocole, instrument de mesure et recueil des données, notamment dans le chapitre cinq, nos questions et hypothèses qui seront suivies d'un chapitre qui expliquera l'élaboration et l'administration des instruments de recherche. Nous compléterons cette partie par un chapitre six dans lequel nous présenterons les données recueillies et leurs interprétations.

En dernier lieu, nous consacrerons le chapitre sept, à la discussion des résultats et à la proposition de séquences pédagogiques.

Le résumé de l'ensemble de notre travail et l'exposé de l'essentiel de nos résultats feront l'objet d'une conclusion générale.

Chapitre I :
Le contexte : l'institution éducative algérienne

I. L'institution éducative algérienne

Introduction

Avant d'aborder les concepts opératoires qui sous-tendent notre problématique, il va falloir situer et présenter le contexte de notre recherche, à savoir le système éducatif algérien. Sans prétendre retracer un panorama exhaustif de l'histoire et la structuration du système scolaire algérien, nous essayerons d'exposer les dates les plus importantes qui ont marqué cette institution.

Comme tous les systèmes scolaires du monde, l'école algérienne a pour mission d'assurer la prise en charge de l'instruction des enfants algériens. La constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous.

L'évolution de cette institution est passée par trois périodes depuis l'indépendance : une politique de récupération du système colonial puis des réformes pour affirmer son identité nationale et confirmer son pouvoir, enfin une politique de gestion du flux.

Selon les données statistiques du ministère de l'éducation nationale que nous avons consultées sur le site officiel du ministère, l'école algérienne fonctionnait, avant la rentrée scolaire 2003/2004, selon des principes fondamentaux définis par l'ordonnance d'Avril 1976⁴ qui a vu son application prendre effet à la rentrée scolaire 1980 / 1981. Cette ordonnance a stipulé la généralisation de l'arabisation dans toutes les disciplines d'enseignement.

En effet, avant 1976, l'enseignement était bilingue, plusieurs matières étaient dispensées en français telles que les sciences, les mathématiques, la physique, l'éducation physique et sportive. Depuis 1980, la langue arabe, langue nationale est devenue obligatoire dans l'enseignement de toutes les matières. Quant au français, il est devenu une langue étrangère à l'instar des autres langues (l'anglais, l'espagnol, le russe, l'allemand...).

Pour atténuer l'expansion du français qui s'est installé un peu partout dans tous les services de l'état en tant que langue de communication aux dépens de la langue

⁴Annexe 01: Ordonnance d'Avril 1976. Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

arabe, l'état algérien, à travers l'institution scolaire, a décidé de promouvoir d'autres langues étrangères. C'est à partir de l'année scolaire 1992/ 1993, que l'anglais est introduit à l'école primaire en tant que deuxième langue étrangère, une tentative pour être au même pied d'égalité que le français.

Par ailleurs, une suppression progressive de cette ordonnance a été constatée depuis l'année scolaire 2003/ 2004. Elle a été remplacée par une réforme du système scolaire dans son programme et ses contenus d'où un retour à quelques principes d'avant avril 1976 où le français reprend sa place progressivement, dans l'organisation des matières avec un volume horaire allant de 3 à 5 heures tandis que les matières telles que les mathématiques, les sciences physiques ont opté pour reprendre les symboles latins suite à la demande des apprenants à cause des mauvais résultats obtenus dans les établissements scolaires.

1.1. Organisation du système scolaire algérien.

La structuration du système scolaire algérien est composée de trois grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts :

- Un enseignement fondamental et secondaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum et est géré par le ministère de l'éducation nationale désormais MEN.

- Un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés et dispensant des formations graduées et post-graduées. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique désormais MESRS.

- Un enseignement qui prépare les élèves à la vie active, celui de la formation professionnelle : il assure une formation qualifiante dans plusieurs spécialités aux

élèves qui n'ont pas réussi au niveau du collège et au baccalauréat. La formation professionnelle est gérée par le Ministère de la formation professionnelle.

L'enseignement fondamental qui regroupe le primaire et le moyen s'étalait sur une période de neuf années. Actuellement, c'est devenu cinq années pour l'enseignement primaire lequel est divisé en deux cycles, préparatoire et élémentaire et quatre années pour l'enseignement moyen. Ce dernier est considéré comme une phase d'approfondissement des connaissances acquises au cycle primaire. Les cours sont dispensés par des professeurs de matières où l'élève aura plusieurs enseignants comme tuteurs et l'espace classe unique du primaire est remplacé par plusieurs salles et laboratoires de cours.

Nous ajouterons à ces trois enseignements, celui du préscolaire qui est non obligatoire et accueille les jeunes enfants à partir de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes à cet effet dans les écoles primaires.

Le cahier de classe est substitué par le bulletin de notes ou le carnet de correspondance faisant relativement l'objet de portfolio⁵ pour le classement par une note chiffrée accompagnée d'une appréciation en guise d'évaluation des acquis et des résultats trimestriels. (M.E.N., 2004).

La réforme du système éducatif algérien avait pour objectif d'apporter de profonds changements et de promouvoir ce secteur stratégique afin qu'il réponde aux exigences du développement économique, social et culturel du pays.

Globalement, l'entreprise a consisté selon Benbouzid (2009) en une refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires, une réorganisation générale du système éducatif ainsi que le perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif.

La réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine, donc, d'une refonte pédagogique. Si les contenus notionnels n'ont subi que quelques aménagements, le changement semble se situer au niveau des démarches. Ce même changement est observé depuis quelques années dans les autres

⁵-Un portfolio est un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur.

pays du Maghreb où le courant pédagogique des compétences (Schneider, 2006) ou la doxa des compétences (Crahay, 2006) influencent tous les programmes scolaires. Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales sont au centre des préoccupations actuelles des auteurs-concepteurs de programmes et de manuels scolaires. Sur le terrain, c'est le même tumulte qui perdure depuis la mise en place de la réforme.

Nous tenterons dans ce travail de mettre en évidence les principales représentations de cette « réforme des compétences » comme ont tendance à la désigner les différents acteurs du système et d'identifier les changements induits et/ou les résistances qui se manifestent dans les pratiques les productions et/ou pratiques afin de décrypter les principaux paradoxes sous-jacents.

Le programme mis en place, le programme 1^{ère} génération qui s'appuie sur la pédagogie par objectifs désormais P.P.O et qui a succédé à l'ancien programme dans l'enseignement fondamental a, lui aussi, montré ses limites ; ce qui a donné naissance à des réaménagements pour aller vers le programme 2^{ème} génération.

1.2. Le programme 2ème génération : une nouvelle réforme de l'éducation nationale

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, est à l'origine d'un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du préscolaire à la terminale de lycée. D'un ancien référentiel inspiré de la pédagogie par objectifs (PPO), nous sommes actuellement en présence de curricula axés sur l'approche par compétences (APC). Ceci nous amène à nous interroger sur un certain nombre de principes que sous-tend cette réforme, en mettant en place une enquête par questionnaires et entretiens auprès d'enseignants de français, intervenant au cycle moyen.

Partant du constat que le taux d'échec est de 30% selon le ministère de l'éducation nationale, désormais (M.E.N. 2004) et que 32% des élèves quittent l'école avant l'âge de 16 ans, une nouvelle réforme dans le système éducatif s'est imposée par le biais du programme 2^{ème} génération qui a pour objectif de développer les facultés cognitives de l'élève.

Le lancement de ce programme a été précédé par la formation des enseignants et des inspecteurs depuis Avril 2015 et étalée sur 3 phases.

C'est la commission nationale des programmes, composée de 200 experts algériens toutes disciplines confondues de l'enseignement, qui est chargée de mettre sur pied ces programmes en assignant des objectifs pour chaque matière. Les réformes de 2^e génération recadrent avec précision le domaine d'apprentissage appelé dans les programmes précédents «unité», tout comme, elles redéfinissent la formation cognitive⁶ exigée de l'élève. L'élève aura désormais un autre rôle en classe en participant à la recherche de solutions aux problèmes posés alors que l'enseignant continuera d'assurer la guidance scolaire par des méthodes modernes d'enseignement.

1.2.1. Les objectifs du programme 2^{ème} génération

L'école est devenue, depuis quelques années, un enjeu politique important. Elle est jugée sur ses performances, tant par les membres de la communauté éducative que par le monde politique et social. La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système.

Adel (2016) a indiqué que les programmes de deuxième génération visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents qui, eux, étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation. Il ajoute que : « L'objectif escompté de ces

⁶La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention.

programmes est de créer une activité interactive en classe, à travers le travail de groupes, pour favoriser «le développement des aptitudes et compétences de l'élève». «Dans cette équation, l'enseignant assumera le rôle d'organisateur, d'animateur et de facilitateur du processus didactique». Il s'agira surtout, a-t-il soutenu, de cerner les facultés de l'élève afin de déterminer son profil par anticipation et à travers une évaluation périodique à chaque fin de palier (primaire, moyen et secondaire), le but d'une telle démarche étant d'appréhender son avenir professionnel ».

Toujours selon le même auteur, les programmes de deuxième génération sont fondés sur le principe de «l'approche globale» qui permet d'évoquer le même sujet à travers différentes matières, scientifiques et littéraires, en fonction des spécificités de chacune. Dans ce nouveau concept, l'évaluation n'est plus un outil de sanction mais un moyen de comprendre les défaillances que l'élève présente. Afin de concrétiser cette approche sur le terrain, les enseignants dans le cadre des conseils de coordination et d'enseignement au sein des établissements scolaires, préparent les leçons pour trouver des solutions aux problématiques qui peuvent être posées d'où le recours aux programmes 2^{ème} génération.

1.2.2. L'apport du programme 2^{ème} génération

Les réformes de 2eme génération apportent des améliorations aux programmes actuels sans toucher à la structure des matières ni à leur volume horaire. Ces changements cibleront «les contenus et les méthodes d'enseignement en focalisant notamment sur la transmission des valeurs de l'identité algérienne et la compréhension des cours». Les nouvelles méthodes permettront à l'élève de développer ses capacités cognitives et d'apprendre à raisonner par la logique au sein de l'établissement scolaire. Les programmes pédagogiques de deuxième génération reposent sur le développement des capacités cognitives et l'esprit d'analyse et de déduction de l'élève, contrairement aux programmes précédents axés sur l'apprentissage par mémorisation.

Les programmes pédagogiques de deuxième génération, contribueront ainsi au façonnement du modèle du citoyen de demain à travers l'adoption d'une approche globale loin du travail de mémorisation. Dans les nouveaux programmes les valeurs algériennes ont été prises en charge et le triptyque arabité-islamité-amazighité, les trois fondements.

Les contenus d'apprentissage, ainsi que les compétences à mettre en place doivent s'inspirer de ces fondements essentiels de la société algérienne.

La transversalité des matières devient incontournable dans les nouveaux programmes. Par exemple, un thème doit être exploité par plusieurs matières afin d'en tirer une valeur essentielle.

Il s'agit donc de réécriture, actualisation et adaptation des programmes et des nouveaux manuels aux grands changements dans le monde. Ainsi le programme 2^{ème} génération, est un outil de travail, contrairement au manuel de l'élève, qui traduit le programme et qui aide l'enseignant à préparer sa leçon. Ceci dit l'enseignant peut se contenter du programme et du document d'accompagnement qui lui est destiné pour procéder à cette démarche pédagogique en classe.

Tout système éducatif doit se baser sur un curriculum, un outil professionnel, mis à la disposition de l'enseignant. L'élaboration d'un programme doit avoir une visée démocratique.

Ceci dit tous les acteurs de la société civile et de la famille de l'éducation (parents d'élèves, enseignants, inspecteurs...) dans le cadre de ce réaménagement, ont un avis à donner sur les contenus des programmes. Ce projet fera l'objet d'un débat précisant les choix méthodologiques, didactiques et remettre en place des valeurs que doit comporter un programme sur la base de l'équité sociale. C'est un outil de communication en direction des élèves et de leurs familles élaboré par des spécialistes de toutes les disciplines ainsi que des enseignants et des inspecteurs.

1.2.3. La nouvelle vision de l'école pour l'éducation

Bandura (2010)⁷ considère que « la transition historique de l'ère industrielle à celle de l'information, a de profondes conséquences sur le système éducatif. » En effet, autrefois, les jeunes ayant suivi une scolarité limitée trouvaient des emplois industriels bien rémunérés même lorsque ces derniers n'exigeaient que des compétences cognitives minimales mais, aujourd'hui, la reconnaissance passe désormais par des rôles professionnels plus complexes. De plus, les changements sociaux et technologiques rapides imposent aux individus de nouvelles compétences ou leur adaptation pour éviter l'obsolescence. Ce même théoricien ajoute que : « Les établissements scolaires doivent donc enseigner aux apprenants comment s'éduquer eux-mêmes tout au long de la vie pour s'auto renouveler ».

Les TIC sont en train de transformer tous les espaces de la vie quotidienne des gens, l'institution scolaire ne fait pas exception ; en effet, une grande part de l'apprentissage aura lieu hors de l'école. Cependant, si ces technologies sont indispensables, elles ne peuvent pas tout faire et sont insuffisantes. Le professeur est incontournable pour aider ses élèves à trouver la signification et la direction de leurs objectifs pour s'auto éduquer et s'orienter dans tous les domaines.

1.2.4. Le statut de l'élève à l'ère des réformes

Les réformes de deuxième génération aspirent à une avancée du fait que les nouveaux programmes favorisent l'implication de l'élève dans l'opération éducative à travers sa participation en classe et l'acquisition d'un profil comportemental. Le profil de sortie de l'élève de la première et de la deuxième année primaire passe par l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. A ce propos, Bandura, (2010) a mis en évidence que les enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent

⁷ Albert Bandura est un psychologue canadien et professeur émérite de psychologie à l'université Stanford. Né le 4/12/1925 et mort le 26/7/2021. Il est le père de l'apprentissage social. Il est l'un des psychologues mondialement connus, notamment pour sa théorie de l'apprentissage social.

des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue et que l'efficacité personnelle perçue constitue une meilleure valeur prédictive de la performance intellectuelle que les compétences seules. On peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève : un objectif à long terme qui donne l'orientation et une série de sous-objectifs proximaux qui maintiennent la motivation et permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

1.2.5. La relation : enseignant/apprenant

Les réformes de 2e génération recadrent avec précision le domaine d'apprentissage appelé dans les programmes précédents «unité» ; tout comme elles redéfinissent la formation cognitive exigée de l'élève. Ce dernier aura désormais un autre rôle en classe en participant à la recherche de solutions aux problèmes posés alors que l'enseignant continuera d'assurer la guidance scolaire par des méthodes modernes d'enseignement.

A ce propos, Linard (2000) déclare que « L'enseignant, de son côté, découvre que ses apprenants lui échappent et que ce n'est plus lui qui, comme cela pouvait se produire dans une salle de classe traditionnelle, fournit matière à l'apprentissage. Désormais, les apprenants deviennent peu à peu des « “acteurs”, c'est-à-dire des agents intentionnels qui jouent un rôle actif essentiel dans les événements et les activités auxquels ils participent. »

Quant à Bandura, (2010 : 83), il explique que les enseignants qui ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle pensent qu'il est possible d'apprendre aux élèves en difficulté par de l'ingéniosité et un effort supplémentaire. Ils peuvent également solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage. Les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils ne sont pas soutenus par leur famille et leur voisinage.

Il considère que « l'efficacité perçue des enseignants détermine en partie la façon dont ils structurent leurs activités pédagogiques et influencent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles, ceci d'autant plus que l'élève est jeune ».

Par ailleurs, Ranjard (1984) met en évidence la subjectivité de la pratique de l'évaluation. En effet, les enseignants considèrent que les notes ne sont pas fiables, qu'ils ne mettraient pas la même note à la même copie si on la leur représentait quelques semaines plus tard. Ils soulignent que leurs collègues mettraient tous des notes différentes à cette copie sachant qu'ils sont incapables de préciser, même pour eux seuls, leurs objectifs et leurs critères de notation. Il atteste que :

« Les enseignants savent qu'ils ne savent pas en quoi consiste le "niveau" qui permet de "passer". Ils savent que couper à la moyenne est absurde. Ils connaissent les effets de stéréotypie et de halo. Ils savent mais ils ne veulent pas savoir qu'ils savent. Ils savent inconsciemment. Et c'est pour cela qu'ils peuvent en toute bonne foi mettre en avant leur conscience professionnelle. Elle est innocente ; en effet, c'est d'inconscient qu'il s'agit ! ».

1.3. Programme de français au cycle moyen

Le programme pour les quatre années de collège, dans ses objectifs spécifiques concerne les pratiques discursives. Il vise en fin de cycle⁸ la maîtrise de la langue d'une manière suffisante pour accéder à une documentation variée en français d'une part, et à utiliser la langue dans des situations d'enseignement multiples d'autre part.

De plus, à l'apprenant de prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives des textes écrits

⁸La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle»-Chapitre I, art.2.

ou oraux. L'acquisition de la langue devra permettre aux apprenants de lire et de comprendre des messages et d'appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique et d'adopter une attitude critique face aux différents discours.

Par ailleurs, la maîtrise de la langue permettra aux apprenants d'exploiter efficacement la documentation pour la restituer afin de pouvoir, par la suite, produire des discours écrits et oraux qui servent à raconter, à décrire, à expliquer ou à argumenter renvoyant à un statut particulier répondant aux objectifs assignés.

1.3.1. Statut et finalité de l'enseignement du français au collège

C'est dans une perspective d'amélioration qualitative du programme de français que l'institution a procédé à la rénovation de ce dernier s'appuyant, essentiellement, sur le développement des technologies de l'information et de la communication. L'objectif étant de développer chez l'apprenant l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler sa curiosité, de le responsabiliser et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants.

Quant à l'enseignant, son rôle ne consistera plus à transmettre des connaissances comme étant seul détenteur de savoir mais à guider et à aider ses apprenants en adoptant un nouveau statut, celui de l'enseignant facilitateur, à résoudre les difficultés que ses apprenants rencontrent dans leurs études en les orientant dans leurs démarches.

Cuq et Gruca (2002) signalent que l'enseignement est perçu comme une médiation organisée et orientée entre l'objet d'étude et l'apprenant ; par conséquent, l'enseignant en tant que médiateur, optimisera l'apprentissage de la langue étrangère en conduisant l'apprenant vers le développement des habiletés métacognitives, socio-affectives et cognitives.

En outre, l'enseignant doit procéder, au début de l'année, à une évaluation diagnostique qui déterminera les pré-requis des apprenants et doit établir une progression des notions du programme officiel selon les besoins des apprenants. Il transforme les notions du programme en situations problèmes en proposant des activités qui sensibiliseront l'apprenant aux structures discursives pour structurer son savoir en fonction des priorités requises. C'est la raison pour laquelle que l'école est sujette à des changements. Dans ce programme, des réaménagements ont eu lieu, par le biais de l'évaluation afin de concevoir des tests pour l'épreuve de français au collège.

1.3.2. Conception d'une épreuve de français dans le programme 2^{ème} génération

L'épreuve de français au BEM : (Directives pédagogiques)

I/Nature de l'épreuve:

L'épreuve du BEM consiste en l'exploitation d'un texte en conformité avec le programme du cursus moyen en comprenant deux parties et dont le barème est le suivant :

- a) Compréhension de l'écrit (13 points).
- b) Production écrite (situation d'intégration) (7 points).

II/ Objectifs de l'épreuve :

- a) L'épreuve de français au BEM évalue l'aptitude de l'élève à :
 - Comprendre un texte (narratif, descriptif, ou argumentatif)
- b) Produire un écrit cohérent.

II/ Le Texte :

a) Critères du choix du texte :

Il s'agira d'un texte authentique de 25 à 30 lignes, d'actualité ou tiré de la littérature de jeunesse. Accessible à l'élève, le texte doit former un tout relativement clos. Il

faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence de l'ensemble. Quel que soit le document d'où il est extrait, il faudra mentionner les références complètes (auteur, titre, date de parution, maison d'édition...)

b) Caractéristiques du texte :

Le texte support de l'épreuve devra :

- Varier entre 25 et 30 lignes.
- Respecter les règles de cohérence textuelle (continuité, progression, relation, non contradiction) se référer aux documents d'accompagnement du programme de 4AM pages 49/50.
- Offrir des opportunités d'exploitation linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison) du cycle.

III/ le questionnaire :

Le questionnaire se compose de deux parties

1ère partie : compréhension de l'écrit (13 points) :

Cette partie vise l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit à travers une typologie de questions. Il s'agira de vérifier que le candidat est capable de saisir le sens d'un texte (savoir identifier les circonstances, les personnages, leur statut et leurs relations, les actions, la thèse, les arguments, les exemples, la conclusion etc). Des actes de réécriture sont proposés afin que les difficultés d'expression n'occultent pas son aptitude à la compréhension.

Les questions devront évaluer la compréhension du texte.

La compétence de lecture/compréhension sera ainsi évaluée à travers des activités de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte) d'identification (établissement de champs, de séries), de classement (à partir de grilles, de rubriques proposées), et enfin de choix de réponses pertinentes (QCM, vrai-faux).

Le questionnaire de compréhension balaiera le texte sans s'en tenir au déroulement linéaire du texte. Il s'agira de vérifier la compétence de lecture du candidat et son aptitude à opérer des activités d'anticipation et de retour en arrière, de construction de

réseaux de significations indispensables à toute lecture intelligente, la dernière devrait être une question de synthèse qui permet d'opérer un retour sur le sens global du texte.

a) Le thème : (instance d'énonciation, idée générale, objet d'étude, typologie, etc...) à travers des questions variées, de difficultés croissantes, posées de façon claire et précise.

b) Les indices grammaticaux, c.-à-d. tous les outils linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) susceptibles de l'aider à renforcer sa compréhension par des questions pertinentes.

2ème partie : production écrite (situation d'intégration) notée sur 07 points. Cette partie vise l'évaluation de la compétence de production écrite. C'est la situation d'intégration à travers laquelle le candidat aura à exercer ses compétences par la mobilisation d'un ensemble de ressources dans une situation significative, nouvelle, choisie au sein de la famille, des situations qui définissent la ou les compétences ciblées.

Le sujet de la production proposée au candidat peut prendre appui sur le texte initial. Le candidat sera ainsi amené à produire un texte mettant en œuvre une ou plusieurs formes de discours étudiées au collège. La consigne précisera les caractéristiques du texte à produire. De la formulation de la consigne dépendra la réussite de la tâche. Pour orienter davantage la production du candidat, le sujet précisera les critères de réussite et ce à la fin en alinéa.

1.4. Les différents concepts du changement en éducation

Selon Meirieu (1990), la différenciation introduit dans les pratiques didactiques un surcroît de complexité et celle-ci n'est tolérable que si elle s'appuie sur un travail de « simplification » préalable. Il faut donc, sans aucun doute, repenser les programmes d'enseignement sans pour autant abandonner une partie de ceux-ci. Il précise que :

« L'identification des objectifs-noyaux requiert un travail didactique en profondeur dans chaque discipline, l'identification précise des tâches qui seront demandées aux élèves à chaque niveau d'enseignement et des problèmes qu'ils auront à résoudre pour les mener à bien »

Le terme « novation » est quelque peu tombé en désuétude, parfois au profit du mot « innovation », bien qu'ils ne soient en réalité pas synonymes. En effet, la novation est considérée comme une invention, une création, une nouveauté certifiée et reconnue comme telle, de même qu'objective, c'est-à-dire de l'ordre de la connaissance. Elle peut même n'avoir comme finalité qu'elle-même, soit la connaissance pour la connaissance.

C'est pourquoi, afin de mieux situer et de comprendre le concept d'innovation, nous avons tenté de le cerner tout en le confrontant aux termes novation, rénovation et réforme. Pour ce qui est de la nouveauté, deux voies sont possibles : soit une novation (une invention), soit une innovation, c'est-à-dire l'application de la novation dans un contexte donné. Enfin, la rénovation est un processus enclenché après la mise en place d'une nouveauté et elle vient questionner le changement mis en place et apporter les changements nécessaires au besoin.

1.4.1. Le concept d'« innovation »

Comme de nombreux vocables terminés par « -ation », le mot innovation désigne à la fois un processus et son résultat (Fernex-Walch & Romon, 2006). D'après son étymologie, le terme innovation signifie « introduire du nouveau dans », c'est-à-dire qu'il s'agit d'introduire une chose nouvelle dans un contexte existant.

Bataille (1996) considère que pendant longtemps, l'innovation a été considérée comme néfaste, dérangeante, voire dangereuse, pour les différents milieux essentiellement pour certains d'entre eux, parce qu'elle était signe de changement et de création donc de menace pour l'ordre établi. Ce n'est qu'à partir de la Seconde Guerre mondiale que l'innovation prend un nouvel essor.

1.4.2. Le concept de « rénovation »

La rénovation évoque un processus qui peut prendre place à la suite de l'implantation d'une novation ou d'une innovation. Il s'agit d'un mouvement global de rafraîchissement, « de renouvellement d'une situation qui a subi les affres du temps » (Adamczewski, 1996, p. 23). La rénovation implique de poser un regard critique, d'engager une réflexion sur la novation ou l'innovation. Ce qui est nouveau, dans le cas de la rénovation, ce n'est ni la chose elle-même, comme dans la novation, ni son introduction dans un autre milieu, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle effectue.

1.4.3. Le concept de « réforme »

Il est indiqué selon Le Robert (2014) que la réforme représente un « changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats ».

Étant donné sa nature polysémique et son utilisation courante, le concept de réforme pose davantage de problèmes que les concepts précédents. De plus, selon (Bédard&Béchar, 2009) en enseignement supérieur, le terme réforme est peu utilisé, alors qu'il l'est plus souvent pour qualifier les changements survenus aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire.

Perrenoud (2002) considère qu'une réforme en enseignement, essentiellement aux niveaux primaire et secondaire, est toujours une réponse, apportée dans l'urgence, à une crise ou à une insatisfaction de la population face au système scolaire.

Quant à Adam czewski (1996), pour sa part, définit la réforme comme « une des formes les plus structurées de la rénovation, ajoutant qu'une réforme est avant tout conservatrice et que réformer ne signifie pas innover. À l'inverse, Cros (1999) considère que, dans le contexte des ordres d'enseignement primaire et secondaire, les termes innovation et réforme sont proches.

Ces deux types de changements, innovation et réforme, sont complémentaires car la réussite d'une réforme passe obligatoirement par les initiatives décentralisées que proposent les différents groupes pédagogiques dans différentes régions du pays. Autrement dit, l'innovation entreprise au niveau local peut un jour faire l'objet d'une réforme pour atteindre tout le pays.

Par conséquent, la rénovation des pratiques d'évaluation et la marche vers une évaluation formative selon Allal(1988), Cardinet(1986) et Perrenoud(1991), ne sauraient être des réformes parmi d'autres. L'évaluation traditionnelle est un verrou important qui bloque toutes sortes d'autres changements. Le faire disparaître, c'est donc ouvrir la porte à d'autres changements.

Pour l'école algérienne, le programme 2^{ème} génération est initié pour sa mise en œuvre par le biais de nouvelles pratiques dans le cadre de la pédagogie de projet. La nouveauté réside dans les représentations et les pratiques des enseignants par rapport à cette approche et non dans le projet en tant qu'unité.

1.4.4. Réforme/ Refonte pédagogique

Le changement du système éducatif en Algérie, mis en œuvre est observé depuis quelques années dans les autres pays du Maghreb où le courant pédagogique des compétences (Schneider, 2006) ou la doxa des compétences (Crahay, 2006) ont influencé les programmes scolaires.

Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales, en particulier en 4^e Année Moyenne, classe d'examen sont au centre des préoccupations actuelles des auteurs-concepteurs de programmes et de manuels scolaires.

Le point de départ de notre recherche réside dans l'interrogation suivante : quelles représentations ont les chercheurs auteurs-concepteurs des programmes de réforme et les enseignants de l'approche par compétences ? Pensant que les discours pouvaient rendre compte, du moins en partie, de ces représentations, nous avons encouragé leurs productions au cours d'entretiens semi-directifs. Nous tenterons dans ce travail de mettre en évidence les principales représentations de cette « réforme des compétences » comme ont tendance à la désigner les différents acteurs du système et d'identifier les changements induits et/ou les résistances qui se manifestent dans les pratiques les productions et les pratiques afin de décrypter les principaux paradoxes sous-jacents.

1.4.5. Réforme et curriculum

Pour aborder ces deux notions, il faut signaler que la littérature relative au domaine nous propose un nombre important de points de vue lesquels sont parfois convergents mais aussi, parfois divergents. Pour s'inscrire dans le sillage d'un cadre théorique, nous nous référons principalement aux travaux de Roegiers, (2000), de Miled, (2005) et aux hypothèses de Perrenoud, (2002) à propos de la conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences en Algérie pour présenter le contexte et les raisons du développement d'un curriculum d'enseignement.

Dans un nombre important de recherches, les termes « réforme » et « innovation » sont considérés dans une acception synonyme ; on a tendance à les confondre or , il faut préciser que les logiques de ces deux paradigmes sont différentes. Certes, si le dénominateur commun des deux concepts est la notion de « changement », le premier est un processus national, planifié, imposé par la tutelle aux praticiens; alors que l'innovation, comme la définit Bonami (1996) est « le fait d'introduire de façon volontaire une pratique en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles ». (Bonami, 1996, p. 185-216)

L'innovation est une action nouvelle qui est planifiée mais qui renvoie à une initiative locale, décidée par un groupe pour résoudre un problème dans un contexte particulier. Elle renvoie ainsi à une initiative décentralisée dont l'objectif est la remédiation et l'amélioration d'une situation.

En définitive, les deux types de changement sont complémentaires car la réussite d'une réforme passe obligatoirement par les initiatives décentralisées que proposent les différents groupes pédagogiques dans différentes régions du pays.

1.4.5.1. L'enseignement du FLE à l'ère des réformes

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'école algérienne.

L'installation, en mai 2000, de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE). Plus connue sous le nom de Commission Benzaghoul⁹, du nom de son président, mathématicien et recteur d'université, cette instance était composée d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités et de la société civile. Contrairement à ce qui en a été souvent retenu, sa mission ne se limitait pas aux programmes et aux méthodes d'enseignement mais portait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc.

La CNRSE s'appliqua dans un premier temps à dresser un état des lieux, aussi exhaustif que possible et fondé en grande partie sur des missions de terrain et des auditions des divers acteurs ou utilisateurs. Une fois avaluées, ses conclusions et recommandations ont été transmises à une nouvelle instance, la Commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.

1.4.5.2. L'enseignement des langues comme ouverture sur le monde

La maîtrise des langues étrangères est devenue ainsi incontournable pour cette commission. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du

⁹Lorsqu'en 2002, le président de la République chargeait une commission de réfléchir à réformer le système éducatif, en rouvrant le rapport de la commission Benzaghoul, plusieurs chapitres principaux sont liés à la formation des formateurs, à l'apprentissage des langues et à l'éducation religieuse et civique. Ces axes sont au cœur du rapport qui avait, tout en adoptant le principe de base stipulant que la langue arabe est la langue d'enseignement, avait souligné la nécessité du système éducatif à s'ouvrir aux langues étrangères. C'est pour cette raison que ses membres avaient opté pour l'introduction progressive et plus efficace de la langue française dans les établissements au primaire et de l'anglais à partir de la première année moyenne.

système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.

C'est grâce au système éducatif, ses institutions de formation et de recherche et à ses élites, qu'un pays peut accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force.

La focalisation sur les langues étrangères pouvait se justifier dans la mesure où la volonté d'ouverture ainsi exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent. Cela explique sans doute qu'elle ait été perçue et considérée comme un symbole de changement dépassant le seul cadre scolaire, ouvrant le champ à d'autres domaines (accord d'association avec l'Union européenne, poursuite des négociations en vue de l'adhésion à l'Organisation mondiale du commerce).

1.5. La pédagogie de projet au cycle moyen.

Dans le cadre de l'éducation, « le projet » est un ensemble d'objectifs définis par l'équipe enseignante en fonction des textes officiels, des enseignants, des besoins des élèves et des contraintes matérielles, pécuniaires et spatio-temporelles.

Pour Boutinet, (2008), le projet « est un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser »

Quant à Crozier (1981), il considère que le projet « est une anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré. C'est pourquoi il y a des étapes à suivre et à respecter chronologiquement pour mener à bien la pédagogie du projet. »

La pédagogie de projet est ainsi une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

Le projet peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'un spectacle). Il est semblable à

une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux» (Touraine, 1973, p. 136).

En effet, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et permet l'objectif de réalisation concrète.

Le projet doit être défini dans ses buts et objectifs. Cette étape de choix fait partie intégrante du projet pour les enseignants tenant de l'éducation nouvelle. Rechercher un thème intéressant, vérifier la faisabilité, rechercher un consensus dans le cas d'un projet collectif ont en eux-mêmes une valeur pédagogique importante.

Quand la démarche de projet est employée dans une pédagogie plus traditionnelle, cette étape est généralement réalisée par l'enseignant, qui propose un choix aux apprenants parmi des thèmes qu'il a sélectionnés.

1.5.1. Le facteur d'autonomie pour la production du projet.

Lors de cette étape, les apprenants vont mener à bien leur projet de façon autonome. Ils vont chercher les informations, essayer, analyser leurs échecs, leurs réussites, chercher encore jusqu'à ce que leur projet aboutisse. Les projets font émerger des besoins en matière d'apprentissage. Tout au long de leur travail, les apprenants sont amenés à faire le bilan de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. Il s'agit bien là d'auto-évaluation.

1.5.2. La dimension du bilan pour la réalisation du projet

Le temps de bilan est partie intégrante du projet. Tout projet doit aboutir à une production que les autres vont voir et reconnaître. La présentation du travail réalisé par l'apprenant à ses pairs, ou à un cercle plus large, tel que l'établissement, en est un élément important. Le bilan permet la valorisation des efforts accomplis en vue de la

réalisation du projet. Le bilan est un outil de la production de savoirs empiriques. Il crée une pause et de la distanciation propre à formaliser des connaissances ou ajuster des comportements. Sa pertinence est alors meilleure après un laps de temps suffisant qui tend à objectiver son contenu. En effet, avec l'émergence de nouvelles théories linguistiques et méthodologiques, la didactique des langues s'est orientée vers une nouvelle approche que Puren(2004) a nommée « la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle ». De nouvelles idées ont émergé dans la réflexion pédagogique et que nous résumons comme suit :

- 1- Une réflexion plus poussée vers les objectifs.
- 2- Une recentration sur l'apprenant.
- 3- Des méthodes plus actives.
- 4- Le développement de l'expression libre et de la créativité.
- 5- La mise en place d'une véritable compétence de communication.
- 6- Le dépassement de la méthodologie structuraliste.
- 7- L'accès à des variétés différenciées de type de langue, de registre et de discours.
- 8- L'utilisation de documents authentiques.
- 9- Une plus grande diversification des procédures didactiques.

Chapitre II :

Méthodes d'enseignement /apprentissage

Introduction :

La littérature, dans ce domaine, nous a appris que la présentation de l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement, est une entreprise complexe, tant qu'aucune méthodologie n'a connu, ni son commencement ni sa fin d'un point de vue historique ; en effet, une chronologie précise de toutes les méthodologies appliquées dans l'enseignement est une œuvre assez compliquée. Une méthodologie, même traditionnelle peut coexister et fonctionner avec une méthodologie dite « moderne », actuelle. Une succession chronologique des méthodologies, donc, n'existait pas ; il n'y a que des chevauchements et des adaptations de méthodes tout le long de l'évolution de celles-ci.

Nous présenterons, simplement, les méthodologies d'enseignement qui ont été pratiquées dans différents systèmes scolaires et particulièrement, celles qu'a connues l'école algérienne. Nous nous sommes inspirées des travaux de recherches de Puren C. (1988) expliqués par Cuq et Gruca dans leur ouvrage « Cours de didactique du fle »

2.1. Les différentes méthodologies

Par définition, selon le Dictionnaire Larousse(2000), une méthodologie est « une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs des méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisation. »

Plusieurs méthodologies ont vu le jour suite à l'évolution de la recherche en didactique, mais aussi selon la situation politique, économique et culturelle du pays concerné.

Selon Meirieu (1995), le terme « méthode » aurait plusieurs acceptions. Il désigne un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques: c'est en ce sens

que l'on peut parler des "méthodes traditionnelles", des "méthodes nouvelles", des "méthodes actives".

D'autre part, l'expression est utilisée pour désigner précisément un certain type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités.

Ainsi parle-t-on de la « méthode globale d'apprentissage de la lecture » de Decroly, de la « méthode des projets » chez Dewey, de la « méthode d'enseignement programmé » de Skinner, etc.

Enfin, l'expression peut désigner un outil ou un instrument spécialisés dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés, ainsi peut-on parler de "la situation- problème" ou des "problèmes ouverts", etc.». (Site de Philippe Meirieu Dictionnaire personnel.)

Cuq (2003), s'appuyant sur les travaux de Puren(1994), établit la différence entre les notions de « Méthode » et de « Méthodologie ». Il considère que le terme « méthode » est utilisé dans deux acceptions différentes mais essentielles pour désigner:

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (Le manuel scolaire et le matériel didactique tel que le magnétophone et les enregistrements audio et vidéo.)

- Soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

Puren (1994), quant à lui, « considère que la méthode est un « ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminés, de sorte que l'on peut toujours la paraphraser par la formule "tout ce que peut faire un enseignant pour... ». Tandis que la "méthodologie" est un « ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez les concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/ apprentissage induites ».

En paraphrasant cette définition, Cuq (2003) affirme que le terme de « méthodologie » renvoie à:

- Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications;
- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le soutendent.

Cette clarification des deux concepts démontre la complexité de leur emploi dans les discours au quotidien des acteurs du champ didactique et les confusions qu'ils sont susceptibles d'entraîner dans la compréhension des textes mis à leur disposition pour leurs pratiques de classe.

2.1.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle appelée, aussi, méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction était pratiquée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Elle se pratiquait dans les systèmes scolaires depuis plus de trois siècles.

Selon Puren(1994), cette méthodologie se pratiquait en France, au débuts du XIX Siècle et elle est marquée par la place privilégiée qu'elle réserve à la littérature et la culture d'une manière générale et au niveau technique, à la place qu'occupe la grammaire explicite et l'enseignement de l'écrit dans les pratiques de la classe ; l'oral est relégué au second plan.

Pour cette approche, l'enseignement formel doit se réaliser dès le début de l'acquisition de la langue et cela dans une approche essentiellement mentaliste. Il faut ajouter que le rôle de la traduction était important dans ce dispositif d'enseignement; en effet, le sens des mots s'étudiait hors contexte et à travers sa traduction en langue maternelle ; l'apprenant doit utiliser sa mémoire pour apprendre le vocabulaire par cœur. En outre, le texte littéraire était le support privilégié d'un apprentissage de la culture et de la civilisation ; il est étudié comme corpus incontournable dans toutes les activités d'apprentissage de la langue.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes

littéraires en langue étrangère ; l'oral était placé au second plan. On ne s'intéressait, donc, pas à l'amélioration de la compétence orale des apprenants car on supposait que ça allait de soi.

2.1.2. Méthodologie directe

Cette méthodologie, appelée « directe », considérée par Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères s'est élaborée dès le début du XXe siècle et ce en réaction aux changements sociaux, d'une part, notamment, la révolution industrielle et les relations commerciales internationales mais, aussi, aux insuffisances de la méthodologie traditionnelle, d'autre part. L'objectif premier de l'enseignement des langues étrangères serait la capacité de parler pour des fins de communication et non d'acquérir à travers l'apprentissage d'une langue, la culture littéraire du peuple de celle-ci.

Selon Cuq (2003) « la principale originalité de la « méthodologie directe » consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non- verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend aussi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets ».

Le principe premier de cette méthodologie repose sur les interactions et les échanges en classe entre le maître et les apprenants. Quant à la progression, elle est établie selon les besoins des élèves tout en privilégiant l'oral. La phonétique occupe une place importante dès les débuts de l'apprentissage. L'enseignement de la grammaire est implicite: les règles sont induites à partir des régularités des structures rencontrées dans le corpus des exemples proposés. Ce dispositif d'enseignement dont la visée est

la pratique orale, a introduit le principe de non utilisation de la traduction dans l'apprentissage de la langue étrangère. Cette méthodologie préconisait une méthode active qui s'appuie essentiellement sur les interactions verbales telles que la méthode interrogative et le réemploi.

Nous constatons que cette méthodologie est à la base de plusieurs postulats d'approches récentes que nous décrirons plus loin.

Mais comme toutes les autres méthodologies, ce sont ses insuffisances et la rigidité de ses principes qui vont provoquer sa disparition au profit d'un nouveau dispositif.

2.1.3. Méthodologie audio- orale

Cette méthodologie a pris naissance dans le secteur militaire, dès le début des années 1940, aux Etats-Unis, dans un souci de formation du plus grand nombre de soldats en langues étrangères et cela le plus rapidement possible grâce à une méthode basée sur un enseignement intensif. Sollicité par les militaires, le linguiste Bloomfield¹⁰, dans l'urgence, a créé "la méthode de l'armée".

C'est suite aux principes de cette nouvelle méthodologie et à l'apport théorique de la linguistique appliquée, que l'école, dans les années 1950, a créé la méthode appelée « audio-orale ».

Cette époque était marquée par le béhaviorisme et le structuralisme qui ont élaboré de nouvelles techniques pour l'apprentissage. La linguistique structurale préconisait un apprentissage systématique basé sur les répétitions mécaniques et le behaviorisme concevait l'apprentissage de la langue comme une activité qui relèverait du conditionnement. Pour Gantier (1968) « Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique. »

¹⁰-L'analyse distributionnelle de Bloomfield étudie la langue dans ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic. Elle s'appuie sur des exercices structuraux, de substitutions des unités de la phrase et de transformations des structures.

Le principe de ce mode d'enseignement consiste à soumettre les apprenants à des batteries d'exercices de répétitions de données linguistiques sans qu'il y ait une considération pour le sens. Tout le travail se fait sans explications formelles. La grammaire est implicite, elle est réduite à des automatismes syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment. Pour les concepteurs de cette méthode, l'efficacité repose sur l'exposition systématique. C'est pourquoi tous les documents sont construits et n'ont rien d'authentiques : en fonction du niveau des apprenants, on fabrique des exercices, des phrases, contenant les structures à acquérir sans égard pour le contexte.

Pendant plusieurs années, la pratique des exercices structuraux, en classe de fle, a créé un engouement et a été adoptée par les enseignants qui pensaient bien faire parce qu'il s'agissait d'une pédagogie scientifique des langues qui est fondée sur des données théoriques qui proviennent des modèles scientifiques prédominants, à l'époque, la linguistique structurale (le distributionnalisme) et la psychologie comportementale (le béhaviorisme de Skinner¹¹). A ces deux sources, il faut ajouter l'innovation technologique de l'époque: le magnétophone qui était considéré comme moyen technique efficace qui pouvait apporter un plus dans l'enseignement des langues. La mémorisation et l'automatisation des structures linguistiques vont être facilitées grâce aux laboratoires de langues qui ont été créés dans toutes les écoles suite à la mise en œuvre de cette méthodologie. Ces trois facteurs ont créé dans les esprits des professeurs une forte illusion de cohérence théorique qui devrait mettre fin aux pratiques mentalistes dominantes à l'époque. En outre, dans cette méthodologie, on a assoupli le principe de traduction du vocabulaire puisqu'on pouvait recourir à la langue maternelle comme procédé d'explication des mots. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire préconisé, dans cette méthodologie, utilise une démarche inductive qui privilégie la réflexion sur les structures étudiées et a abandonné la démarche déductive. Cette méthodologie était valorisée parce qu'elle utilise des méthodes qui

¹¹-J. B. Watson a créé la psychologie béhavioriste et B. F. Skinner l'a développée plus tard. Selon cette théorie, le langage est un type de comportement humain dont le schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement.

favorisent la motivation de l'apprenant et participent au développement psychologique de celui-ci.

Les débuts des années 1960 ont connu des changements au niveau de la recherche scientifique: sur le plan de la linguistique, le structuralisme a été contesté dans ses postulats théoriques par les tenants du transformalisme¹², d'une part, et le béhaviorisme a connu de vives critiques de la part de la psychologie sociale et cognitive, d'autre part. La MAO a été critiqué pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Par conséquent, la méthodologie audio-orale, à son tour, s'est vue remise en cause dans ses modèles de référence et a été supplantée par une nouvelle méthodologie appelée « structuro- globale audio- visuelle ».

2.1.4. Méthodologie structuro- globale audio- visuelle (SGAV)

Ce sont comme toujours, les préoccupations politiques qui sont à l'origine de toute innovation dans l'enseignement des langues. Se sentant menacée par l'expansion de l'anglais, qui devient de plus en plus la langue internationale, la France a engagé une politique de diffusion du français dans le monde et a décidé d'entreprendre des mesures pour permettre son apprentissage au maximum de gens. Elle a créé le centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, désormais (CREDIF) et le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde qui avaient pour mission de favoriser les recherches en didactique des langues.

¹²- La principale critique formulée par la grammaire transformationnelle initiée par Chomsky à l'égard du structuralisme de Bloomfield était le fait de ne s'intéresser qu'aux structures de surface et d'avoir négligé les structures profondes de la langue.

La méthodologie SGAV s'est développée avec Guberinaet Rivenac(1984) dans les années 1960.

Le terme « structuro » désigne le principe de considérer la langue comme structure sur le plan grammatical. Alors que la notion de « global » renvoie à une conception globale de la perception de la communication sur le plan de la description de la langue. Quant aux termes « audio » et « visuel », ils supposent que la méthode audiovisuelle utiliserait conjointement l'image et le son pour élaborer ses cours. Le magnétophone constitue le support sonore qui est associé aux images fixes et/ou à des images situationnelles (films). La conjonction de ces deux supports permettra à l'élève d'apprendre la langue dans son contexte social d'utilisation et ce afin de maîtriser les éléments non verbaux (les éléments suprasegmentaux) tels que l'intonation, la gestuelle, etc.

Le principe fondamental de la méthodologie SGAV est l'enseignement de la langue en tant que moyen d'expression et de communication. Ce qui importe le plus pour cette méthodologie est le sens. C'est l'utilisation de la parole dans une situation authentique qui doit favoriser l'accès au sens et ce avant la forme linguistique.

En effet, la structure ne peut avoir de sens que dans un contexte. La méthodologie SGAV propose des cours sous forme de dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours dans des situations de communication de la vie quotidienne à travers des images et des enregistrements qui mettent en scène sa réalité.

Comme nous le constatons, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure, de Charles Bally et de la psychologie à la Gestalt qui ont servi de théories de référence à la méthodologie SGAV.

L'enseignement formel est implicite et inductif. Les exercices structuraux permettent le réemploi et la fixation des structures du dialogue dans des situations différentes. L'apprentissage de l'écrit est différé par rapport à l'oral.

Cuq (2003) nous résume la composition d'un cours SGAV qui s'élabore généralement, suivant les phases suivantes:

- Une phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation.
- Une phase *d'explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence.
- Une phase de *répétition* et mémorisation des structures et du dialogue.
- Une phase d'*exploitation* ou de réemploi des structures apprises dans des situations différentes.
- Une phase de *transposition*, emploi spontané des structures.

La démarche pédagogique consiste à présenter des structures en les exploitant systématiquement par le réemploi dans des situations suggérées par le professeur qui doit utiliser des supports directs telle que l'image, la gestuelle, la mimique.

C'est autour du support qu'on organise les différentes activités: l'explication, la mémorisation, la répétition, etc. et cela dans une pratique directe tels que le dialogue et la répétition des formes linguistiques.

Dans la méthodologie SGAV, il faut noter que le rapport est souple entre les matériels et la pratique. C'est pour cette raison que cette méthodologie a duré dans le champ didactique pendant des années.

Aux débuts des années 70, de multiples remises en questions concernant l'efficacité de la méthodologie SGAV ont constitué le débat au niveau de la didactique du FLE. En effet, ce sont les résultats de cette méthodologie qui ont suscité des interrogations chez tous les acteurs qui ont constaté un grand écart entre les résultats du terrain et les résultats fixés par l'institution.

La didactique a commencé à s'interroger sur la méthodologie SGAV concernant la validité de ses principes vis-à-vis de tous les aspects de son apprentissage; en particulier sa dimension culturelle.

Les didacticiens ont proposé la conjonction de l'enseignement de la langue à celui de la culture et ont appelé cette approche: "Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère".

C'est dans ce contexte que la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à « l'approche communicative » basée sur de nouvelles théories linguistiques (le

fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Cependant, il faut noter que malgré tous les défauts que présentent ces méthodes, elles ont permis à une génération d'apprenants d'apprendre le français bien que les moyens pédagogiques ne soient disponibles.

2.1.5. L'approche communicative.

Au début des années 80, nous avons assisté à une multiplicité de problématiques concernant l'enseignement- apprentissage des langues étrangères dues à une diversification des théories de références telles que la sociolinguistique, l'analyse textuelle, la psychologie cognitive etc... Une multiplicité de concepts théoriques a investi le champ didactique.

L'un des facteurs de ce phénomène est le développement de diverses disciplines dans le champ de la recherche scientifique où chacune de ces disciplines cherche à s'imposer en se donnant un objet de travail propre et en optant à une théorisation appliquée. Si pour les méthodologies MAO et SGAV, ce sont des considérations politiques qui étaient à l'origine de leur apparition, il en est de même pour l'approche communicative¹³. Il s'agit notamment pour l'Europe de promouvoir le contact des populations et favoriser l'intégration par l'apprentissage des langues.

L'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre aux individus à communiquer en langue étrangère. Elle s'est développée en réaction contre la méthodologie SGAV et suite à une demande sociale et politique. L'élargissement de l'Europe et la circulation des personnes de la communauté dans différents pays, ont contraint les pouvoirs politiques en Europe à concevoir un modèle d'enseignement des langues rapide pour les besoins d'ordre communicatif.

¹³- Selon Sophie Moirand, le terme "approche" a remplacé la notion de "méthodologie" pour souligner la souplesse de l'approche qui repose sur un consensus partagé concernant l'appropriation d'une compétence de communication. Pour elle « l'approche n'est pas une étude: c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable. Et ce choix parmi les moyens, fait de l'approche une hypothèse de travail et non un point de vue... » .

Le conseil d'Europe a chargé des didacticiens pour élaborer une méthodologie qui réponde à cette urgence. Les spécialistes dans ce domaine ont orienté leurs recherches sur la conception d'un seuil minimum de maîtrise d'une langue étrangère qui caractériserait un adulte pour lui permettre de communiquer et se faire comprendre par l'autre. Les travaux des didacticiens ont abouti aux approches : notionnelle-fonctionnelle¹⁴ et communicative. Les deux approches ont été tout le temps confondues en didactique des langues.

En 1976, il y a eu émergence pour le français langue étrangère de la notion de "niveau-seuil" qui selon Cuq (2003) a pour caractéristique essentielle « la typologie des catégories de publics et les domaines sociaux d'activité langagière qui ont donné naissance à la notion de "besoin" qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative. Ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique mais les besoins langagiers qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons. »

La conception de l'apprentissage dans une approche communicative, a pour postulat le rejet du behaviorisme et l'adoption des théories élaborées par la psychologie cognitiviste qui met l'apprenant au centre de son apprentissage.

La centration de l'enseignement sur l'apprenant va changer le rôle de l'enseignant qui doit jouer le rôle de l'animateur qui doit favoriser les interactions entre les apprenants en proposant des situations de communication et en fournissant aux apprenants les moyens linguistiques nécessaires. Une place importante est faite aux activités de découvertes du fonctionnement de la langue.

Parmi les autres orientations de l'approche communicative, nous relèverons la place qu'occupe l'oral dans les activités qui doivent favoriser l'apprentissage implicite de la langue tout en intégrant l'acquisition des compétences socioculturelles et stratégiques.

¹⁴- A propos de l'approche notionnelle-fonctionnelle, l'important dans un programme, est qu'il soit organisé par des 'notions' et des 'fonctions', au lieu des traditionnelles structures grammaticales. Une notion est un « contexte spécifique » qui implique pour un locuteur l'usage de fonctions de communication.

L'approche communicative accorde aussi une place importante à l'apprentissage de la grammaire dès le début de l'acquisition.

Comme nous le constatons, l'approche communicative fait référence à des pratiques et des démarches d'enseignement variées.

Parmi les notions que préconise cette approche, nous évoquerons celles de « Le français instrumental » et « français fonctionnel ». La première suppose une visée d'acquisition d'une compétence de compréhension pour un besoin de compréhension immédiat. La seconde suppose une compétence langagière réelle qui doit envisager des relations entre individus.

Les principes de base fondamentaux de l'approche communicative sont:

- enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes.
- enseigner la langue dans sa dimension sociale.
- appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens.

La compétence de communication est le concept fondamental de cette approche. Elle est l'objectif premier de l'enseignement du français langue étrangère.

Selon Moirand (1979) la compétence de communication peut être abordée par quatre composantes:

« - La composante linguistique: c'est-à-dire, la connaissance des divers systèmes de règles; aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de réaliser des messages. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

- La composante discursive: c'est-à-dire, la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohésion et cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- La composante référentielle: qui concerne, de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

- La composante socioculturelle: qui permet Moirand (1979) de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction ».

Comme nous pouvons le remarquer, la complexité de cette compétence oblige à établir une stratégie et un programme pour mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux apprenants de s'approprier des savoirs. Cela nécessite, donc, une procédure d'analyse très détaillée des composantes qu'on vient d'énumérer pour engager les apprenants dans les diverses situations de communication.

L'enseignant de la langue étrangère est obligé d'assurer à la fois toutes ces composantes pour faciliter la formation d'une compétence linguistique mais il lui incombe aussi, d'entraîner les apprenants à l'acquisition de stratégies au niveau cognitif.

2.1.6. L'approche par compétences

La notion de « compétence » est un concept issu de la formation professionnelle que le système éducatif s'est approprié depuis les années 1990. La compétence est une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie. L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes.

Beaucoup d'enseignants se plaignent des élèves : ils ne savent plus étudier, ils n'écoutent plus, ils ne font aucun effort de concentration,... Certes, ils n'ont pas tout à fait tort. La jeunesse actuelle est sensiblement différente de celle d'il y a vingt ou trente ans. Si la plupart des jeunes sont en bonne santé, certains souffrent cependant de problèmes au niveau de la santé mentale, des conditions sociales difficiles génèrent le stress, l'anxiété, la révolte et des déficits au niveau de la concentration. Le nombre

d'enfants maltraités, négligés ou ballottés d'un parent à l'autre est en constante augmentation.

L'école qui accueille ces « nouveaux » jeunes ne peut pas ignorer cette situation et continuer à enseigner comme elle le faisait il y a une vingtaine d'années. Elle peut blâmer tous les facteurs qui perturbent les enfants : les familles éclatées, la société de consommation, le laxisme ambiant,... mais à quoi bon se lamenter sur des éléments qu'elle ne peut maîtriser ? Les enseignants qui refusent de voir le changement et s'entêtent à enseigner comme ils ont eux-mêmes été scolarisés s'épuisent, perdent le sens de leur travail et se dévalorisent face à l'inutilité de leurs efforts. Pourtant, leur objectif premier est bien l'apprentissage des élèves et ils sont tous conscients que celui-ci ne peut plus être une simple transmission de connaissances. Que faire pour aider les élèves à apprendre ? C'est sans doute la question que se posent tous les enseignants.

Wang, Haertel et Walberg (1985), se basant sur une étude approfondie, ont observé que les facteurs les plus susceptibles de favoriser les apprentissages sont : « la motivation, l'estime de soi, le sens des apprentissages proposés, les stratégies et techniques d'enseignement, la relation maître-élève, le climat qui règne en classe, le milieu familial et le potentiel intellectuel ».

La gestion de la classe, la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage porteurs de sens et le recours à des processus métacognitifs sont les facteurs qui favorisent le mieux le développement des compétences des élèves. Ils relèvent tous trois de la responsabilité de l'enseignant.

Cette approche est différente de l'approche qui par objectifs dans :

	Approche par compétences	Pédagogie par objectifs
Entrée	Les situations.	Les contenus.
Fondement	Les actions de l'apprenant.	La transmission de l'enseignant.
Contextualisation	Dans un contexte.	Hors contexte.
Centrée sur	L'apprentissage	L'enseignement d'un contenu.
Ressources	Pluralité de ressources.	Ressources cognitives sur les contenus.
Profil de sortie	Situations à traiter au terme de la formation.	Contenus disciplinaires à reproduire.
Paradigme	Comportementalisme et constructivisme.	Exclusivement le comportementalisme.

Les pratiques pédagogiques développées dans le cadre du nouveau dispositif doit permettre aux apprenants d'être acteurs de leurs apprentissage. Les enseignants devront leurs faire apprendre des compétences qui les motivent à rechercher l'information et à s'auto-former.

Le rôle de l'enseignant ne consistera plus à transmettre des connaissances seulement mais à aider et guider les apprenants pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs études en les conseillant dans leurs démarches.

L'enseignant doit s'appuyer sur les acquis antérieurs des apprenants pour adapter son enseignement selon le niveau des apprenants et leur rythme d'apprentissage. C'est donc à partir des compétences de chaque année du cycle que se construit normalement le programme d'étude de l'année qui suit. C'est l'enseignant qui doit s'adapter aux stratégies d'apprentissage de ses apprenants et non l'inverse. L'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans la même classe doit d'être prise en charge grâce à

l'application des principes de la pédagogie différenciée, au niveau des contenus, des méthodes et des rythmes d'apprentissage des apprenants.

Les compétences finales sont traduites en un ensemble d'activités organisées sous forme de projets didactiques.

2.1.7. La perspective actionnelle

L'approche actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2000) s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative, amorcée dès les années 80 dans l'enseignement des langues. L'apprenant est, désormais, mis en situation de tâche à accomplir et est acteur de son apprentissage. L'enjeu fondamental de l'enseignement du français langue étrangère est de rendre les apprenants capables à communiquer. Rodríguez (2001) précise : « L'apprenant devrait occuper alors une place de choix dans le processus de formation qui privilégie à présent l'analyse des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifiques ».

L'apprenant est susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral.

De nombreux didacticiens et spécialistes de l'éducation recommandent l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage. Les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront un agir social dans la vraie vie. Il semble que la perspective actionnelle sur laquelle s'appuie le Cadre européen commun de référence pour les langues est propice pour réaliser cet objectif, puisqu'elle se fonde sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet qui permet le développement des compétences par la réalisation de tâches en classe. Ces compétences peuvent être mobilisées ultérieurement pour réaliser des actions.

Il est question dans cette contribution de s'interroger sur les représentations que se font les enseignants du collège algérien de cette perspective actionnelle et de ses principes de base, notamment les notions de tâche et de projet pédagogique, mais aussi sur la place qu'occupent toutes ces notions dans les manuels de français en Algérie.

Parmi les grandes réalisations qui ont couronné les longues années d'investigation du Conseil de l'Europe, visant à unir au mieux les pays membres et à faciliter la mobilité entre Européens et non-Européens, nous citons évidemment le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), publié en 2001. Il représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà.

Ce cadre a pour but principal de donner une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues/cultures étrangères en Europe, tout en laissant le champ ouvert à d'éventuelles adoptions ou adaptations par les pays non-européens. « Le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action » (CECR : 6). C'est justement dans ce cadre que nous inscrivons notre travail de recherche. A travers les manuels et les programmes de français en Algérie, mais aussi une enquête par questionnaire est menée auprès des enseignants algériens de l'enseignement moyen. Nous tenterons de souligner les principes saillants de la perspective actionnelle dans les pratiques de classe.

Cette tâche passe nécessairement par un positionnement de cette nouvelle approche par rapport à l'approche communicative qui est largement citée dans tous les documents régissant l'enseignement du français en Algérie et qui s'est imposée dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Après ce bref panorama , non exhaustif des méthodologies d'enseignement et en guise de synthèse, nous supposons que l'évolution des méthodologies d'enseignement/

apprentissage des langues a été tout le temps déterminée par des considérations sociales et scientifiques. En effet, concernant les méthodologies récentes, dans les années 50-60, la linguistique appliquée était l'élément moteur de la réflexion didactique. Dans les années 70-80, la problématique didactique était dominée par la réflexion sur les objectifs. Dans les années 90, la problématique didactique était dominée par la réflexion sur les situations d'enseignement avec les recherches sur l'interculturalité.

Au niveau social, le facteur déterminant du changement est essentiellement idéologique et économique. La didactique a tout le temps conçu l'innovation méthodologique selon le modèle social de son époque, par conséquent le choix du matériel didactique, les objectifs et les principes généraux du système éducatif dépendent de l'attente et des besoins en langue de la société.

Aujourd'hui, le moteur du changement est la mondialisation dans tous les domaines: la compétition internationale, le commerce, la communication. Pour les divers échanges, les langues étrangères sont devenues des outils stratégiques.

2.2. Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement

Chaque courant pédagogique a ses points forts et ses faiblesses. Appliquer l'un ou l'autre à l'extrême à tous les enfants peut nuire à l'objectif généralement posé au départ, apprendre à apprendre à l'enfant, l'aider à devenir un citoyen responsable capable de construire ses savoirs.

L'erreur, nous semble-il, commune à chacune de ces pédagogies est de ne pas donner assez ou du tout la parole aux enfants. On confond trop souvent l'enfant avec ses productions, on le réduit à ses résultats. Il devient un profil de notes couchées sur un cahier, un projet évalué, un contrat rempli.....

Ce qu'il nous faut, à travers la pédagogie que l'on prône, c'est introduire le relationnel. En tant qu'enseignant, accepter de dire à l'enfant : "Voici le programme qu'il te faudrait

connaître pour aborder l'avenir de ta scolarité, de ta vie mais nous te respectons dans tes différences, nous te faisons confiance, nous te savons capable de nous dire ce dont tu as besoin et la manière dont tu veux apprendre..."

2.2.1. Pratiques enseignantes

Depuis les années quatre-vingt, le collège, lieu de tensions, a fait l'objet de nombreux tergiversations. Or, les enseignants, principaux acteurs du collège, n'ont fait l'objet d'aucune étude concrète. Entre théorie, décisions politiques et réalité du terrain, l'écart se creuse en vertu des perpétuels et multiples mouvements se produisant au sein de ces établissements. Comment l'enseignant adapte-t-il et mobilise-t-il ses pratiques face aux principes fondamentaux d'enseignement, face aux divers et successifs textes et décrets politiques, face à la réalité du terrain, face à sa propre formation, expérience, représentation de son métier, aux parents, aux associations de parents d'élèves, aux chefs d'établissements, au corps inspectoral, aux syndicats ?

Pour Marcel (2005) « la pratique enseignante est l'ensemble des gestes et discours d'enseignant avec ses élèves mais aussi dans toutes les autres situations au sein de l'environnement scolaire ».

Marcel(2004), dans son ouvrage « Les pratiques enseignantes hors de la classe », considère que le travail de l'enseignant ne peut donc plus être envisagé uniquement au travers des pratiques d'enseignement. Il doit être considéré sous l'angle des pratiques enseignantes qui désignent l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, exercées individuellement ou avec ses pairs et mises en œuvre tant dans la classe en présence des élèves qu'à l'extérieur de la classe.

Les pratiques enseignantes concernent, selon Talbot (2008) « l'ensemble des interactions pouvant se produire entre l'enseignant et les acteurs du système éducatif sous l'effet d'un contexte particulier. Elles sont liées à des activités professionnelles situées, finalisées et déterminées par des facteurs d'ordre psychosocial, cognitifs, temporels, contextuels, techniques, d'interactivité. Elles sont donc caractérisées par les

gestes, les conduites, le langage, les actions, mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations... ».

2.2.2. Pratiques d'enseignement au collège

Quant aux pratiques d'enseignement, Altet, (2002) les définit comme étant "un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes, en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien ».

Selon Bru(1991), l'étude des pratiques permet de rendre intelligible le système d'enseignement apprentissage et ces recherches sont intégrées à la théorie de l'action en contexte. Dans la conduite de leur activité professionnelle, toujours selon Bru (1991) « les enseignants, lors des phases de conception et de réalisation de l'action didactique, vont opérer des choix qui sont intégrés dans un processus de traitement d'information et de décision. Ces derniers, de par leur formation, leur expérience, leurs habitudes, leurs représentations, possèdent un capital de ressources. Pour chaque situation, l'enseignant va sélectionner et mobiliser des ressources en tenant compte des contraintes de la situation. Qu'ils soient implicites ou explicites, ces choix vont permettre à l'enseignant d'amener une cohérence de l'action didactique ».

Les travaux réalisés sur le maître et le deuxième niveau de l'analyse des pratiques de formation proposés par Bronckart(1996) questionnent si :

- les pratiques d'enseignement au collège et à l'école élémentaire sont-elles dépréciées selon le statut des élèves ?
- Les élèves faibles sont-ils sollicités de la même manière par leur enseignant que les élèves en réussite scolaire ?

Un certain nombre de travaux menés à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire (Butlen &Pezard, 1992 ; De Landsheere, 1992 ; Good & Brophy, 1987; Jarlegan, 1999) semblent démontrer que les pratiques d'enseignement des enseignants sont globalement en faveur des élèves les plus en réussite ; comme si les maîtres ne voulaient pas laisser retarder ou perturber l'avancée didactique et pédagogique de la

classe. Ces recherches ont été menées pour la plupart d'entre elles, il y a plus d'une dizaine d'années. De plus, elles ne reposent pas toutes sur des observations de pratiques in situ, en se cantonnant, bien souvent, à l'étude des pratiques déclarées, études qui comportent un certain nombre de limites comme nous l'avons vu précédemment.

2.3. Pratique de l'écrit

Avec l'apparition de l'approche par compétences, le statut de la production écrite a changé. Cette activité n'est pas une simple transcription de phrases correctes, elle exige, non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et fait appel à l'intégration de plusieurs compétences et habilités d'une façon simultanée et mobilise de nombreuses activités mentales et motrices chez l'apprenant. En effet, l'acte d'écrire est une activité qui exige du scripteur une mobilisation de connaissances, une mémorisation de l'organisation de sa production et une prise des décisions simultanées et constamment renouvelées. L'enseignant est appelé à développer les capacités à produire des textes bien écrits sur le plan formel dans une visée communicative chez les apprenants.

2.3.1. L'écrit comme moyen de communication

Le concept « langage écrit » suppose plusieurs acceptions. En effet, selon le dictionnaire Le Robert (2000), « C'est la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels (...) c'est la faculté de mettre en œuvre un système de signes linguistiques permettant la communication et l'expression de la pensée ».

En revanche, pour Essono (2000) « l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées et fixer la parole fugitive ».

Reuter (2001), pour sa part, considérant l'aspect formel de l'acte d'écriture affirme que : « L'écriture est une pratique sociale historiquement construite impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle de savoirs, de représentation de valeurs, d'investissements et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire ».

2.3.2. L'évaluation de l'écrit

De tout temps, l'école a accordé une prééminence à l'écrit qu'à l'oral et pourtant la langue est, avant tout, orale. Les activités de l'écrit sont dominantes dans les pratiques d'enseignement / apprentissage de la langue ou pour toute autre discipline; en effet, ce qui importe le plus, c'est la maîtrise de la langue et non la communication car, au terme des actions scolaires, l'évaluation des acquis est un test écrit pas oral. Autrement dit, en fin de cursus pour le Moyen, à l'examen de BEM par exemple, l'apprenant va être lu et non écouté, c'est pourquoi l'institution scolaire n'accorde pas beaucoup d'importance à la compétence orale des apprenants. Par opposition à l'oral, l'écrit serait beaucoup plus élaboré ; il utilise un vocabulaire plus riche et mieux adapté à une situation de communication donnée. Les lacunes sont visibles et remarquées, plus à l'écrit qu'à l'oral.

Nous conviendrons à dire que l'acte d'évaluer, par conséquent, est un geste professionnel complexe pour les enseignants et difficile à mettre en place, étant donné que les enjeux de la nouvelle approche d'enseignement sont forts. En outre, il y a lieu de mettre en œuvre des modalités qui font progresser les apprenants et cela en engageant des stratégies qui permettent de les impliquer dans le processus d'évaluation en général et particulièrement celle de l'écrit qui ne débouche

pas seulement sur des constats mais une évaluation qui les éclaire sur leurs progrès et sur la nature de leurs erreurs.

Chapitre III :

L'évaluation et le domaine de la recherche en didactique

Introduction

Un nombre important de travaux et publications montrent que les problématiques liées à l'évaluation sont devenues centrales en recherches dans le domaine de la didactique. L'enjeu de la recherche sur l'évaluation est désormais orienté et centré sur les problématiques de l'information de l'action pédagogique et ce pour optimiser la prise de décision dans ce champ.

L'évaluation est une pratique qui suppose des questions d'ordre scientifiques et méthodologiques tout autant philosophiques de l'exigence de la promotion des personnes.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, la didactique est une discipline qui a construit son statut de science à part entière et ce en élaborant ses cadres théoriques, sa méthodologie et ses propres concepts. Cette science a pour objet l'enseignement / apprentissage et s'intéresse aux méthodes et aux contenus des enseignements. Elle étudie comment les contenus d'une discipline sont transmis et comment les élèves se les approprient. Il s'agit, donc, d'une discipline singulière dans la mesure où elle présente deux faces : la première concerne la recherche pour la connaissance et la seconde vise la recherche pour la décision.

Parmi les concepts qu'elle a élaborés, on peut citer : le triangle didactique, la transposition didactique, le contrat didactique, conceptions, représentations, pratique de référence, champ conceptuel, objectif-obstacle, etc...

Cette discipline a pour principale tâche selon Astolfi (1986) d'étudier le fonctionnement de ces concepts et les pratiques pédagogiques et sociales auxquelles ils renvoient.

En effet, la didactique en tant que science appliquée tente, avant tout, de répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées en classe par les apprenants et les enseignants. Son but est concret et fonctionnel : elle cherche à améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement. Elle s'est orientée, donc, davantage vers les contenus et les différentes stratégies d'apprentissage en associant les éléments théoriques et l'efficacité pédagogique.

La didactique des langues, une branche de la didactique générale, s'intéresse essentiellement aux problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des différentes langues étrangères. Elle entretient des relations étroites et interactives avec plusieurs autres sciences de référence qui l'ont précédée, en particulier, la linguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive et la sociologie et s'inspire de leurs travaux tout en caractérisant son champ et en délimitant son territoire en cherchant à faire accéder à l'autonomie et renforcer l'identité des études qu'elle propose pour faire avancer la science .

Le recours aux théories et méthodologies proposées par les disciplines connexes à la didactique contribuera à expliquer les problèmes relatifs à l'enseignement.

Les objectifs fondamentaux de la recherche en didactique des langues s'orientent, donc, soit vers l'exploration des méthodologies et des méthodes d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant ; soit vers l'exploration des contenus d'enseignement comme objet d'étude pour vérifier leur adéquation avec les orientations pédagogiques préconisées par l'institution scolaire ou, enfin, vers l'analyse des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants.

Brousseau (1986) considère « qu'une des hypothèses fondamentales de la didactique consiste à poser que seule l'étude des situations dans lesquelles un objet est enseigné et appris permet de choisir et d'articuler les connaissances d'origines différentes nécessaires pour comprendre les activités cognitives d'un apprenant, les connaissances qu'il utilise et la façon dont il les modifie au cours de l'apprentissage ».

Dans ce sens, la didactique s'intéresse aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement et à la construction des séquences didactiques, d'une part, et aux représentations des apprenants et leur conceptions des savoirs, d'autre part.

La contrainte sociale et institutionnelle dont l'enjeu est l'efficacité, fait que la recherches doivent se développer afin d'étudier de manière systématique la relation entre les pratiques des enseignants en classe et le rendement scolaire des élèves.

3.1- Les concepts fondamentaux de la didactique.

Il serait prétentieux de notre part d'exposer un compte rendu exhaustif de tous les concepts construits par la discipline mais nous y parcourons les plus usités dans la littérature du domaine ; ceux qui ont une relation avec notre problématique et qui pourraient expliciter notre cadre théorique

3.1.1. Didactique et pédagogie

La distinction entre les paradigmes « didactique » et « pédagogie » est la problématique qui a suscité le plus de débats au niveau de la recherche en didactique. Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, les partisans de la pédagogie défendent l'idée que l'acte d'enseigner est axé sur l'enfant ; quant aux didacticiens, ils supposent qu'il devrait être centré sur les savoirs.

Au niveau étymologique, la « pédagogie », est l'art de conduire les élèves vers la connaissance. Par contre la « didactique » par son origine grecque (*didaskhein* : enseigner), désigne, de façon générale, ce qui vise à enseigner, à instruire.

Le terme «pédagogie» désigne la science qui étudie les faits et procédures de l'action éducative. Il s'agit de toute activité déployée ou méthodes utilisées par l'enseignant pour développer des apprentissages précis chez autrui.

Or, la « didactique » est la science (ou ensemble de techniques) relative à l'art d'enseigner les différentes disciplines. Elle définit les situations d'enseignement et les processus par lesquels se réalisent les apprentissages, à partir d'une approche centrée sur la matière à enseigner.

Le pédagogue est un acteur de terrain, un praticien qui résout les problèmes concrets d'enseignement/apprentissage par l'action. Quant au didacticien, il est un spécialiste de l'enseignement de sa discipline en mettant en œuvre les concepts et faire l'analyse de leurs relations pour les transformer en contenus ; il s'intéresse à la nature des objets de l'enseignement et à leur statut épistémologique.

Puren, (2000), définit la didactique comme une « discipline d'observation, d'analyse et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage. En outre, d'un point de vue psychologique, Halté (1992), la définit comme « recherche sur les conditions d'appropriation des savoirs ; elle s'interroge alors, sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leurs constructions ». En effet, se référant aux théories piagésiennes, les concepts ne s'enseignent pas, ils se construisent.

Selon Narcy-combes (1988) : « la didactique est le fondement scientifique de la pédagogie qui appartient au domaine de la pratique en tant que mise en œuvre de ces théories ».

Le terme pédagogie, à partir des années 1980, note Halté, (1992, p. 9), « est connoté d'empiricité peu favorable au développement d'une pensée nouvelle, s'est effacé pour laisser la place au seul terme de didactique qui a vu alors son contenu sémantique englober les signifiés du terme pédagogie et s'étendre à de nouveaux domaines ». Selon lui, il s'agit d'une discipline « théorico-pratique » qui oriente les pratiques d'enseignement.

Quant à Tochon (1999), il suppose que « la didactique s'intéresse tout autant à l'enseignement que la pédagogie, mais le sens du questionnement didactique se positionne toujours autour des savoirs à enseigner ».

En synthèse de ces polémiques et à partir de ces définitions, nous supposons que la didactique et la pédagogie ne peuvent être considérées comme deux champs distincts et opposés mais comme deux aspects d'une seule discipline qui se complètent avec le même enjeu.

Il faut rappeler que ces débats scientifiques ont introduit les termes de « l'apprentissage » et de « l'enseignement » lesquels sont, souvent, associés et utilisés sous cette forme « Enseignement/Apprentissage ». Or, il faut noter que Houssaye(1995) considère que cette expression ne devrait pas supposer un processus global mais qu'il s'agit de deux processus distincts.

Le Dictionnaire Larousse, (2000), définit l'Apprentissage comme « l'activité d'apprendre qui concerne l'activité de l'apprenant. Or, « l'Enseignement » est « la

manière d'enseigner, de transmettre des connaissances qui concerne celle de l'enseignant ».

3.1.2. -Le système didactique et/ ou le triangle didactique.

La notion de « système didactique », nous renvoie directement à Chevallard (1985). Ce dernier propose un modèle triptyque appelé « triangle didactique » qui suppose une approche systémique et ce par rapport au modèle pédagogique qui a tout le temps considéré le binôme enseignant/élève. La situation pédagogique est alors caractérisée par la relation qu'entretiennent deux actants aux dépens d'un troisième qu'on retrouve dans le triangle didactique : « le savoir ».

Chevallard (1985) définit le triangle didactique comme situation éducative aux trois pôles qui « s'intéresse au jeu qui se mène entre un *enseignant*, des *élèves*, et un *savoir* [...] ». L'analyse des relations entre ces trois actants confère à la didactique le statut de discipline théorique.

Les trois pôles ou constituants du triangle didactique inter agissent entre eux dans toute situation d'enseignement-apprentissage. Selon Reuter et al., (2001), ces interactions vont caractériser des perspectives et des problématiques relatives aux travaux recherches en didactique . Elles vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires :

- une approche épistémologique : sur l'axe Savoir – Enseignant.
- approche pédagogique: sur axe Enseignant – Apprenant.
- Une approche psychologique: sur axe Elève – Savoir

Sur le premier axe ou approche épistémologique, est associé le concept de « la transposition didactique »-qui désigne les transformations que subit un « savoir savant » pour devenir « savoir enseigné ». Sur l'axe enseignant/ apprenant ou approche pédagogique, il y a la notion de « contrat didactique » qui désigne les règles implicites qui régissent la relation enseignant/apprenant. Pour le dernier axe ou approche psychologique, on trouve le concept de « représentation » -qui renvoie à la manière

dont un apprenant stabilise, à un moment donné, certaines opérations mentales pour concevoir l'information.

En résumé, la didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un enseignant, un élève et un savoir, dans un environnement scolaire et un moment déterminé.

Selon Meirieu (1995), les réflexions relatives aux situations didactiques « ne peuvent se réaliser qu'en situant les différents paramètres à prendre en compte, réfléchissant à la place de chaque élément, à leur interaction, s'interrogeant sur la portée relative des méthodes utilisées en fonction des objectifs poursuivis, proposant des modèles méthodologiques à réinvestir en fonction des contraintes disciplinaires spécifiques »

3.1.3. Le contrat didactique

C'est Brousseau (1980)¹⁵ qui, le premier, a évoqué la notion de « Contrat didactique » en s'inspirant du contrat social de J.J.Rousseau édité en 1762, et l'a utilisée en didactique pour expliquer, dans une situation d'enseignement, ce qu'attend un enseignant de son élève afin de s'appropriier les contenus du savoir enseigné.

En effet, la recherche dans le domaine des stratégies et des styles d'apprentissage a montré que les savoirs ne se transmettent pas, mais doivent être reconstruits et appropriés.

Cette notion concerne, donc, les rapports entre l'enseignant et ses élèves lesquels sont exposés à la mise en œuvre des contenus du programme préconisé par l'institution scolaire.

Cela étant, au niveau de la recherche, les problématiques de la notion de l'appropriation relatives à la médiation pédagogique et au développement psychologique des apprenants, ont fait l'objet de plusieurs travaux et séminaires en

¹⁵ - Brousseau spécialiste en didactique des mathématiques.

didactique quelle que soit la discipline. Donc, le fondement du contrat didactique ne concerne pas l'aspect pédagogique mais plutôt le côté épistémologique du concept.

Selon Brousseau(1980), le contrat didactique «est ce qui va conditionner la négociation du sens des activités en jeu dans une situation particulière.C'est l'ensemble des obligations réciproques que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer aux autres, qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose. »

Schubauer-Leoni(1997) suppose que, « dans la théorie des situations, le contrat didactique permet d'étudier les conditions sous lesquelles un apprentissage particulier, caractérisé par un type spécifique de rapport au savoir et à l'enseignant, devient possible chez l'élève. »

L'idée de contrat suppose des attentes et des obligations de la part des partenaires. Il ne peut s'agir, tout le temps de choses déclarées concernant l'acquisition des connaissances mais ces obligations sont souvent implicites et s'expriment par le projet établi par l'enseignant et auquel les élèves vont adhérer ou pas. Il s'agira, donc, d'un engagement réciproque de la part de ces deux acteurs.

Cornu et Vergnioux, (1992) expliquent que le concept de contrat didactique présente de multiples avantages. : « Il permet de penser les dysfonctionnements de la classe ,en d'autres termes pour écarter les interprétations relationnelles ou affectives. Il aide l'enseignant à réfléchir sur ses méthodes et l'oblige notamment à préciser les conditions de la tâche demandée, ses propres exigences et le degré de réussite attendu en fin de séquence ».

3.1.4. La transposition didactique

Dans la continuité des travaux de Michel Verret , en sociologie en 1975, Yves Chevallard a repris et s'est approprié le concept de « transposition didactique » ,dans les années 80. Cette notion a fait l'objet d'un nombre important de recherches et ce dans presque toutes les disciplines.

Dans son acception la plus simple, selon Chevallard, (1985) la « transposition didactique » suppose la transformation du « savoir savant » en savoir scolaire. Le concept désigne, donc, le processus d'élaboration d'un savoir scolaire, réalisé à partir de savoirs savants, experts ou sociaux.

Dans la recherche en didactique, ce concept constitue un instrument incontournable pour l'étude des problématiques didactiques ; néanmoins, et devrait intégrer à ses analyses les conditions d'appropriation, à la fois psychologiques et pratiques.

Dans ce sens toujours Chevallard (1985), précise : « c'est bien le concept de transposition didactique qui vient permettre l'articulation de l'analyse épistémologique sur l'analyse didactique, et se fait alors le guide du bon usage de l'épistémologie en didactique ».

Suite aux nombreuses critiques relatives au concept, Chevallard(1985) rétorque que l'idée de la transposition « n'est ni bonne, ni mauvaise, et qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, auquel nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir. »

Dans son schéma représentant le triangle didactique, il expose les trois éléments composant le système didactique lors d'un acte d'enseignement, en précisant et en mettant en exergue les interactions qui existent entre les différents pôles. En effet, il insiste sur la confrontation des deux termes, « savoir » / « enseignant » et à la distance qui les sépare pour mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir.

Selon lui, il existe une différence entre ce qui est élaboré en classe et ce qui est développé à l'extérieur. Il s'agit de la transposition didactique « interne » et de la transposition didactique « externe ». La première se réalise en classe de cours entre un professeur et ses élèves ; elle permet de transformer le savoir à enseigner en savoir enseigné. La seconde concerne, généralement, l'institution scolaire qui préconise les savoirs disciplinaires officiels sous forme de programmes.

D'après Martinand (2001), la transposition didactique « est dite restreinte ou générale, selon qu'elle désigne, respectivement, le processus allant des savoirs savants

aux savoirs à enseigner, ou celui menant des pratiques sociales de référence aux activités scolaires ».

Le concept de transposition didactique est inéluctablement incontournable pour comprendre des pratiques d'enseignement / apprentissage et d'évaluation. La recherche relative à la transposition didactique a généré des avancées théoriques pertinentes lesquelles ont démontré que stagner, au niveau des modes d'évaluation, constitue un frein à l'innovation qui devrait suivre les avancées scientifiques et sociales. Dans cette perspective, tous les acteurs de l'école sont tenus à changer leurs représentations, d'abord, puis, leurs statuts respectifs dans l'action éducative.

3.1.4.1. L'enseignant : Rôles

Depuis longtemps le concept d'« enseignant » renvoie, pour tout le monde, à un adulte qui avait à sa charge un groupe d'élèves censés recevoir de ce dernier un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans un espace classe. Cette notion a pour synonymes « le maître », « l'instituteur » et/ou « le professeur ».

Traditionnellement, l'enseignant a pour rôle de transmettre des savoirs à un élève. Il est comparé à un chef d'orchestre qui contrôle tout et qui assure plusieurs fonctions : c'est lui qui élabore le programme des cours et qui évalue les acquis de ses élèves.

Dans le cadre de cette représentation, l'élève est considéré comme un individu qui, exposé aux contenus d'un programme, est contraint de s'approprier des connaissances linguistiques et culturelles lesquelles sont facilitées par l'action d'un tiers.

Actuellement, cette vision est devenue obsolète car le développement scientifique et social exige de nouveaux postulats et par conséquent, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission du savoir.

Cuq et Gruca (2005), définissent l'enseignement comme « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. »

Désormais, l'enseignant n'est plus le « maître à bord », celui qui détient tout le savoir et qui possède le pouvoir « absolu » en classe mais, c'est le guide qui doit provoquer chez ses élèves les apprentissages en mettant à leur disposition des moyens méthodologiques adéquats et en les plaçant dans des situations appropriées.

Le rôle de l'enseignant, donc, n'est plus central. L'apprenant est devenu l'élément qui construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.

Porcher (2004) considère que la première stratégie de l'enseignant, est celle de créer un lien entre ses cours pour que l'apprenant y perçoive une unité.

3.1.4.2. L'apprenant

Le mot « apprenant » qui est synonyme d'élève ou, récemment, d'enseigné, est apparu dans le vocabulaire de la didactique des langues étrangères au début des années 70.

Traditionnellement, les représentations sociales considèrent l'apprenant comme un individu qui fréquente une école où dans une salle de classe, doit acquérir des savoirs et des habitudes, et ce grâce à un enseignant qui lui dispensera des leçons.

Dans cette conception, l'apprenant est l'élément passif, récepteur d'informations données par l'enseignant.

Sous l'influence des théories scientifiques et psychologiques, est mise en place l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage où l'enseignant a pour rôle d'impliquer les apprenants dans leurs apprentissages ; en particulier dans les activités d'évaluation. L'apprenant est, désormais considéré comme un acteur social, actif possédant une identité personnelle. Pour cela, l'enseignant doit rendre son action pédagogique plus explicite et ce en faisant comprendre à ses élèves les enjeux de leur formation en leur demandant de réaliser des tâches et en les exerçant à l'autonome. Son rôle consiste, donc, à les guider dans le choix de la stratégie et de la démarche adéquate à résoudre des problèmes aussi qu'ils soient complexes.

Ce nouveau dispositif vise à développer l'autonomie des apprenants et favoriser leur insertion sociale.

Cuq et Gruca (2005), expliquent que « si l'on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. L'apprenant est un locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère, parmi lesquelles : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction. »

Dans ce sens l'enseignement est considéré comme une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ; alors que l'apprentissage est conçu comme une démarche observable ayant pour but l'appropriation.

Par définition de Larousse (2000), l'appropriation désigne « l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires aux moins conscientes. C'est le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu non naturel ou institutionnel. »

Il faut distinguer l'appropriation de l'acquisition, cette seconde notion désigne « l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus inconscientes et involontaires aux démarches conscientes et volontaires. C'est le cas de la langue maternelle en milieu naturel.

3.1.5. Les notions de stratégies et styles d'apprentissage.

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, l'objectif de l'enseignement dans l'optique du nouveau dispositif basé sur les compétences, est de rendre l'apprenant autonome dans son appropriation des savoirs et savoir-faire.

L'autonomie des apprenants ou la capacité à apprendre, de plus en plus, seuls, constitue ainsi à la fois un moyen et un objectif pour l'institution scolaire pour développer chez ces derniers, des compétences qui permettent l'intégration des savoirs dans la vie quotidienne.

Pour Porcher (2004) « Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage, d'abord en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés au cours de chaque leçon, ensuite dans les chemins méthodologiques qu'il entreprend de suivre pour les atteindre et pour lesquels il n'est nullement contraint de respecter les consignes du professeur. »

Cette nouvelle exigence pédagogique est dictée par les changements sociaux. En effet, sur le plan technologique, l'apparition des réseaux sociaux et les nouveaux matériels a modifié les représentations des individus, d'une part, et sur le plan socio-éducatif, tous les enfants utilisent des produits multimédias avec facilité et aisance, d'autre part ; ce qui fait qu'actuellement, les dispositifs classiques ne suffisent plus pour répondre à la demande sociale.

Selon lui, « Enseigner » suppose, donc, des pratiques susceptibles de générer chez les apprenants des stratégies de résolution de problèmes en autonomie. Pour cela, l'apprenant est sensé connaître les objectifs de la formation ainsi que les modalités selon lesquelles ils vont être poursuivis.

Le domaine des stratégies d'apprentissage est très vaste et nous ne pouvons prétendre exposer toutes ses facettes dans ce paragraphe car il ne constitue pas l'objet principal de notre recherche ; toutefois, il a une relation très étroite avec la pratique d'évaluation.

Nous évoquons la notion de stratégies d'apprentissage et style d'apprentissage dans la mesure où les concepts renvoient à une méthode de résolution de problème qui permet à l'apprenant d'apprécier ses performances et être capable de mesurer ses progrès.

Gaonac'h (1987) classe les stratégies « selon deux ordres :

- les stratégies algorithmiques qui sont des procédures figées aboutissant automatiquement à un résultat déterminé ; et
- les stratégies heuristiques qui sont des tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer, mais dont les résultats sont plus aléatoires ».

Chaque individu a ses propres stratégies et son propre style pour résoudre un quelconque problème. Quand un apprenant utilise ou préfère des techniques ou des comportements différents à d'autres, on peut alors parler de style d'apprentissage.

Cuq et Gruca, (2005) distingue quatre styles d'apprentissage :

- La personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels.
- La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives.
- La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts ; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence.
- La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles ; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.

Chapitre IV :
L'évaluation et pratiques d'enseignement / apprentissage

4.1. Brève Histoire de l'évaluation

L'évaluation est un phénomène social qui a concerné, tout le temps, tous les individus et toutes les sociétés. Elle était et restera une activité fondamentale et privilégiée dans le domaine pédagogique.

La note, la performance, le classement et la sélection ont toujours fait débat à l'école et ce depuis des siècles. La question de savoir comment « évaluer » les acquis des apprenants, est un sujet récurrent qui a connu de vastes polémiques au niveau de la recherche et au niveau empirique car l'évaluation est un outil incontournable et une exigence sociale.

Personne ne peut nier l'importance et la pertinence de cette pratique en classe. L'évaluation est déterminante et est utilisée pour valoriser les actions pédagogiques et rendre compte des résultats obtenus. En effet, c'est grâce à celle-ci qu'on peut indiquer si les objectifs sont atteints ou non et prendre des décisions pour y remédier.

Depuis des décennies, l'évaluation était considérée comme mesure du travail de l'élève par rapport à des exigences imposées par l'enseignant selon un programme pédagogique préétabli par l'institution scolaire. Or, à partir des années soixante dix et sous l'impulsion des découvertes en neurosciences et à partir, en particulier, des théories socio-constructivistes de Piaget et Vygotsky, qui ont introduit les paradigmes de l'autonomie du sujet dans la construction des apprentissages et l'appropriation des connaissances, l'acte d'évaluer n'est plus considéré comme un moyen de contrôle de la progression de l'élève. En effet, la fonction de l'évaluation dite sommative où le contrôle qui s'opérait à la fin d'un enseignement, a été supplantée par une vision pragmatique de l'évaluation qui devrait avoir une fonction formative. Son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage.

Cardinet (1986) précise que « dans un premier modèle, le dispositif d'apprentissage est fondé sur un programme de réalisation par l'enseignant en relevant des signes de dysfonctionnements et en essayant de les corriger ».

L'évaluation formative est sa mise en œuvre effective en classe.

Quant à Vial (2002), il suppose qu' « on oppose alors deux logiques : une première liée à l'évaluation formative assimilée à la notion de régulation et une seconde liée à l'évaluation sommative assimilée au contrôle. » (Vial, 2002, actes pp. 20/30). En d'autres termes, l'évaluation devrait s'intéresser aux stratégies d'apprentissage et aux démarches de l'apprenant plutôt qu'aux critères de performance de sa réussite.

Dans cette perspective, l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage et de l'évaluation de ses progrès.

Cependant, il faut mentionner que cette nouvelle vision pédagogique qui s'inspire des théories socio-constructivistes et qui revendique une approche qui se base sur l'autonomie de l'apprenant et la différenciation des processus d'apprentissage, ne peut se réaliser dans un contexte où les exigences sociales des résultats et la sélection des excellences sont ancrées dans les représentations de tous les acteurs.

Par ailleurs, au niveau de la recherche scientifique, même, de nombreuses critiques et des réserves ont été formulées quant aux divers postulats et présupposés théoriques qui sous-tendent ces nouvelles recherches. La critique la plus récurrente de s'impose : quelle est la ou les définitions du paradigme « l'évaluation formative » ?

4.2. Définitions de l'évaluation

L'étymologie du concept « évaluation », selon le Dictionnaire le Robert , est "es-valuere" qui signifie « déterminer la valeur de quelque chose ». En classe de cours, donc, l'évaluation est le moyen qui permet de donner de la valeur au travail de l'apprenant.

Comme tout concept, celui de l'évaluation suppose plusieurs acceptions ; tout dépend de l'approche adoptée et la perspective choisie.

D'un point de vue philosophique, Vial (2000), suppose que l'évaluation est « le rapport que l'on entretient avec la valeur. L'homme est porteur de valeurs qu'il a reçu plus ou moins consciemment, qu'il convoque pour mesurer la valeur d'objets ou de

produits, pour contrôler les procédures (vérifier leur conformité) ou encore interroger (rendre intelligible) le sens de ses pratiques : s'interroger sur la valeur, rendre intelligible les pratiques au moyen de l'évaluation située. »

D'un point de vue social , Y. Reuter (2013), définit l'évaluation comme « la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs ».

Au niveau psychologique, De ketele (1986), quant à lui, il la définit comme « une démarche ou un processus conduisant à formuler un jugement sur une action. C'est un jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies à partir de critères et d'indicateurs explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. »

Hadji (1990) considère l'évaluation comme « une lecture particulière de la réalité ».

Le plus souvent, l'évaluation est considérée comme une action exclusive à la classe et à l'école ; or, nous la retrouvons, aussi, dans l'entreprise économique, dans les structures administratives et peut se répandre un peu partout. Au niveau commercial, évaluer désigne l'action d'estimer un produit par rapport soit à son prix, à sa valeur, à sa quantité ou à sa durée de vie.

Selon Le petit guide de l'évaluation , évaluer, « c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir juger de son efficacité et disposer d'éléments pour décider de la suite qu'il convient de lui donner. »

En classe de cours, « évaluer », est une appréciation de l'activité didactique qui doit permettre de vérifier le niveau d'acquisition des savoirs.

L'évaluation n'est pas simplement, un moyen d'apprécier mais, aussi, de certifier sous forme d'un diplôme, le niveau de compétences et capacités d'appropriation des objectifs et des contenus des programmes par les apprenants.

Dans la représentation de tout le monde le terme « évaluation », désigne un examen scolaire qui mesure les compétences installées chez des élèves et leur niveau d'apprentissage lesquels seront sanctionnés par un diplôme.

Au niveau académique, l'évaluation est une activité scolaire qui permet de suivre les progrès des apprenants en les situant, à chaque fois, par rapport à ceux-ci pour leur faire prendre conscience de leurs efforts et permettre aux enseignants de se remettre en question et de procéder aux remédiations.

4.3. Finalités et enjeux de l'évaluation

L'enjeu de l'école est la réussite de tous les élèves. Cette réussite est matérialisée, par l'acquisition des compétences fondamentales : lire, écrire, parler, écouter et compter. Toutes les pratiques pédagogiques participent à l'installation de celles-ci. L'évaluation pourrait être un outil de cette réussite comme elle peut contribuer à l'échec des élèves.

Hadji (1990), suppose que l'évaluation pourrait contribuer à l'échec lorsqu'elle « se présente sous la forme de « couperet » et se traduit par une stigmatisation des mauvais élèves, qui risquent d'être enfermés dans leur échec. Mais inversement, elle peut devenir un facteur de réussite quand elle devient un moyen mis au service de l'apprentissage, quand elle sert à éclairer les élèves sur ce qu'ils sont en train de faire »

En d'autres termes, un dispositif d'évaluation ne peut être considéré comme démarche qui vise uniquement à mettre en place une tâche de contrôle et attribuer une note mais plutôt, réguler un enseignement puis l'adapter aux besoins des apprenants en les accompagnant et en les impliquant dans la démarche préconisée. L'enseignant

devrait, donc, expliciter, a priori, les buts et les compétences visées aux apprenants et construire avec eux les critères, d'évaluation de leurs productions.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, L'évaluation est un acte pédagogique de régulation des apprentissages qui a pour finalité l'amélioration des processus en vue d'une orientation scolaire. Elle sert à sélectionner et à formuler un jugement d'acceptabilité des apprenants à l'école tout en poursuivant son but, incontournable, de certification.

En effet, L'évaluation est une pratique qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage chez l'élève pour pouvoir porter un jugement sur le niveau de compétences de ce dernier et de prendre une décision quant à la manière de rectifier le processus. .

Dans cette perspective, l'évaluation, en tant qu'outil de pilotage, joue un rôle fondamental dans le processus scolaire puisque son but principal est d'informer tous les acteurs : l'enseignant, l'élève, les parents et l'administration, de la direction que doit prendre l'enseignement et servira, essentiellement, à optimiser la conduite d'enseignant et d'apprenant. Pour le premier, cela suppose une réflexion sur les pratiques pédagogiques adoptées afin de promouvoir l'amélioration des démarches d'enseignement et d'apprentissage préconisées. Pour le second, l'évaluation des progrès renseigne sur la progression des apprentissages et permet de prendre conscience de leur évolution.

Généralement, au niveau social, l'évaluation est conçue comme une composante très importante puisqu'elle suppose former à la citoyenneté ; en effet, elle devrait offrir aux enfants les savoirs et savoirs faire pour développer leur éducation et leur comportement de tous les jours.

Depuis tout le temps, l'évaluation ne s'intéressait qu'au contenu factuel des apprentissages en octroyant des notes chiffrées à la suite d'examens écrits ou oraux. Cependant, la créativité et l'esprit critique et l'autonomie des apprenants, ne sont pas pris en compte. Cette conception traditionnelle et désuète de l'évaluation n'est pas en

adéquation avec les changements sociaux actuels.

Dans le modèle socioconstructiviste, l'apprenant est, désormais, considéré comme responsable de son apprentissage ; par conséquent, les pratiques de l'évaluation ne sont plus envisagées sous l'angle de la mesure et de la sanction, mais comme processus d'apprentissage en tant que tel. Depuis quelques années, on est passé du paradigme de connaissances à celui de compétences, ce qui a remis, totalement, en question la conception de l'évaluation traditionnelle.

4.4. Différents types d'évaluations

Les deux types d'évaluation les plus usités au niveau de notre système scolaire et qui sont mis en œuvre sont : l'évaluation formative et l'évaluation sommative et / ou certificative. Il faut noter qu'il existe d'autres formes d'évaluations lesquelles sont admises par les enseignants mais qui ne trouvent pas place en classe de cours.

On évoque, souvent, l'évaluation informative, l'évaluation diagnostique et critériée ; cependant, c'est l'aspect de régulation du processus d'enseignement/apprentissage de l'évaluation formative et l'aspect de certification qui sont les plus privilégiés.

Nous présentons dans ce chapitre les différentes évaluations en s'inspirant des définitions théoriques de plusieurs auteurs (J.M. De ketele, 1986.. J. Cardinet, 1986, C. Hadji, 1990, A. Rey, 2000, J.J. Bonniol et M.Vial, 2001, Allal et Wegmuller, 2004, Y.Reuter, 2013).

4.4.1. L'évaluation diagnostique

Il est communément admis que n'importe quel programme nouvellement entamé nécessite, au préalable, un état des lieux, au début de la formation pour voir et juger avec plus de précision où en est-on dans un apprentissage donné et faire le point, à propos de la démarche d'action à entreprendre pour essayer d'optimiser au

maximum cet apprentissage. Cette action est appelée, au niveau scolaire : l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique est une action qui s'effectue, donc, avant toute séquence d'apprentissage. Elle a pour but de diagnostiquer et de pronostiquer une situation. Elle sert, avant tout, à déterminer les besoins et les niveaux de connaissances des apprenants afin de les orienter vers le parcours d'apprentissage le plus approprié. Cette action imposée par l'institution scolaire est réalisée par l'enseignant au début de l'année pour faire un bilan des acquis des apprenants, de façon à planifier son programme de la nouvelle année qui corresponde aux besoins des apprenants selon leurs pré-requis.

4.4.2. L'évaluation certificative et / ou sommative

Par définition, l'évaluation sommative dite, parfois, certificative ou de contrôle vise à valider un apprentissage donné suite à examen écrit ou oral . Elle est réalisée par l'enseignant à la fin d'un cycle d'apprentissage.

En principe, elle vise à déterminer le niveau de compétences atteint par les apprenants et les objectifs du programme préconisés par l'enseignant.

C'est suite à l'évaluation sommative que le résultat des apprenants est pris en compte dans la délivrance des diplômes et des certificats par l'administration. Cette évaluation est une exigence sociale qui est, le plus souvent, à caractère public qui intervient à la fin d'un cursus scolaire donné.

La note chiffrée attribuée ou le classement des apprenants les uns par rapport aux autres est une pratique scolaire qui date depuis des siècles. Elle permet de confirmer ce que l'élève a appris, d'élaborer une sélection, de voir si l'élève possède les pré-requis pour passer au niveau supérieur. Sa fonction réelle est celle du contrôle.

Vial (2001) précise, dans ce sens, que l'évaluation sommative « met l'accent sur les performances (les productions réalisées) évaluées en fonction des critères de réussite. Elle relève davantage du contrôle que de la régulation, sans l'exclure pour autant.

(Niveau acceptable de performance). »

Il faut reconnaître que l'évaluation sommative a une place privilégiée dans notre système scolaire qui lui accorde une importance accrue puisque c'est l'unique critère qui permet d'attester de manière officielle et valider les acquis de l'apprenant, souvent, en vue de l'orienter vers une filière qui correspondrait à ses compétences. Cela étant, cette pratique ne peut se réaliser sans conséquences.

En effet, selon Perrier & Zuccone (2010), « placer les élèves face à ces évaluations sommatives peut générer du stress chez ceux-ci, et particulièrement chez les élèves des collèges. »

Il va falloir changer ou revoir cette forme d'évaluation en proposant une évaluation plus utile et plus stimulante, qui ferait intégralement partie des apprentissages : Une évaluation formative.

4.4.3 L'évaluation formative

Le paradigme « Évaluation formative » est l'objet principal de notre recherche ; il s'agit, en effet, d'une pratique pédagogique ou un instrument de formation qui suppose une nouvelle démarche qui nécessite une appropriation rigoureuse de ses principes de la part des praticiens censés l'appliquer.

Le but principal de cette pratique est d'améliorer l'enseignement / apprentissage des apprenants. Cela consiste, d'une façon générale, à contrôler continuellement, les progrès de l'élève pour lui permettre de connaître le développement de ses connaissances après chaque séquence d'apprentissage, d'une part, et donner à l'enseignant une information valable sur les modifications qu'il doit apporter à son enseignement, d'autre part.

Perrenoud (2001) définit *l'évaluation formative* comme « un soutien de la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire qui se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire. »

Andrade et Cizek (2009), expliquent qu'une évaluation serait dite formative « lorsqu'elle est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage, et qu'elle vise :

- a) à identifier les forces et les faiblesses de l'élève,
- b) à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser, la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages
- c) à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages,
- d) et, enfin, à orienter la planification de l'enseignement ».

Les deux définitions mettent l'accent davantage sur les processus que sur le contrôle et la notation. *L'évaluation formative* prône la régulation des apprentissages en cours de formation en impliquant l'apprenant et cela en lui donnant des informations pertinentes sur ce qu'il est entrain de faire et elle renvoie l'enseignant à un feed back sur sa démarche qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement.

Dans cette perspective, Morissette (2010), considère que « l'évaluation formative implique deux processus: une collaboration entre élèves et enseignant qui permet à ce dernier de juger de la situation de chacun face aux apprentissages ciblés, de même qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages. »

Forestier & Martel (2012) estiment que l'évaluation formative consiste en « des évaluations interactives démontrant les acquis et la progression des apprentissages des élèves, tout en identifiant les besoins de chacun afin d'ajuster l'enseignement en conséquence ».

Nous relevons dans cette définition, l'idée d'identification de besoins de chaque élève qui suppose, nécessairement, une différenciation pédagogique. L'évaluation formative recouvre, donc, plus d'interventions individuelles que collectives. Les enseignants sont tenus, par conséquent, à adapter leur pédagogie selon la diversité des besoins individuels de chacun de leurs élèves et ce pour améliorer les résultats de ces derniers et réduire les écarts des résultats qui existent entre eux. Il faudrait aider,

d'avantage, les élèves en situation d'échec, pour qu'ils puissent surmonter leurs difficultés.

L'objectif de l'évaluation formative permet de prendre conscience du parcours effectué par l'apprenant dans son apprentissage. Notons que ce type d'évaluation intervient tout le long du processus d'enseignement /apprentissage et permet d'apprécier les difficultés de l'apprenant.

Allal (1993), précise que « pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. »

Dans cette optique, toutes les interactions de l'apprenant avec son enseignant, avec ses pairs, constituent des occasions d'évaluation qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive.

L'évaluation formative a aussi un rôle informatif aussi bien pour les parents, que pour les élèves et les enseignants. Elle renseigne sur les attitudes et dispositions de l'apprenant face à l'apprentissage et elle informe sur sa progression par rapport aux objectifs préconisés.

A l'inverse de l'évaluation sommative /certificative, qui a une fonction administrative et sociale, l'évaluation formative a, en plus, une fonction didactique et pédagogique.

L'évaluation formative devrait entraîner un changement d'attitude de la part de l'enseignant dans la mesure où l'implication de l'apprenant dans la mise en œuvre des décisions pédagogiques et des évaluations est devenue incontournable.

L'évaluation formative s'effectue par le biais d'activités de remédiation diverses : par l'observation des apprenants lors des activités de groupes, lors d'entretiens, lors de

la correction des productions individuelles, lors de l'observation de leur motivation et lors de leur choix d'utilisation de stratégies d'apprentissage, etc...

Selon Allal (1979), l'évaluation formative¹⁶ peut être

- rétroactive sur la base d'un contrôle ou d'une interrogation
- interactive par une observation des comportements, des interactions orales, un regard rapide sur les productions individuelles ou en sous-groupes
- proactive lors d'un recueil d'indices susceptibles de guider des apprentissages ultérieurs.

En synthèse, nous disons que l'évaluation formative est un instrument de formation important et très utile pour la régulation des activités d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques en fonction des besoins et de la progression de ses élèves et aide ces derniers à prendre confiance en leur capacité pour prendre en charge leurs propres apprentissages, en développant leurs compétences en matière d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs et en les aidant à développer des stratégies d'apprentissage appropriées.

Roegiers (2004) résume clairement toute cette partie en expliquant que « l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis pour révéler les progrès accomplis et les difficultés rencontrées par l'apprenant, à reconnaître le niveau de développement des compétences, à orienter ou réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant et à entreprendre des actions appropriées de régulation et de remédiation.»

En effet, en vérifiant la progression des élèves, l'évaluation formative leur permet de se repérer par rapport à un référentiel de compétences à acquérir et d'analyser le processus d'apprentissage mis en œuvre. Elle a un impact positif sur la réussite des

¹⁶L. Allal a montré depuis plusieurs années déjà les fortes affinités qui existent sur le terrain théorique entre l'évaluation formative et les théories constructivistes (voir L. Allal, 1979). Il nous reste à poursuivre dans ce sens pour montrer que l'évaluation sommative n'est pas indépendante, elle non plus, de conceptions typées de l'apprentissage ; qu'enfin les contenus disciplinaires sont eux-mêmes tributaires de ces conceptions préalables (ou qu'ils y conduisent).

apprenants et ce grâce aux rétroactions (feedback), personnalisées réalisées par l'enseignant.

4.4.4. L'évaluation différenciée et / ou critériée

Le but de l'évaluation différenciée et / ou critériée est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori .Elle consiste à spécifier la compétence en termes d'objectifs d'apprentissage. Le principe fondamental de l'évaluation formative n'est plus considéré comme un contrôle de connaissances mais comme un outil de régulation de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'évaluation suppose la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui nécessite des stratégies d'enseignement et des moyens d'apprentissage variés qui tiennent compte des différences individuelles et de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves sans se soucier de son rang parmi ses pairs .

Ce nouveau processus a introduit la notion de compétences et de tâches dans la démarche d'enseignement / apprentissage des savoirs et savoir-faire préconisée.

Roegers (2000) suppose que « l'évaluation différenciée est basée sur l'idée de personnalisation du parcours soit dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation ou d'un plan d'accompagnement personnalisé d'un projet individualisé. soit une prise en compte des différences interindividuelles (intelligences multiples). »

Une pédagogie différenciée implique une évaluation différente et spécifique et devrait s'inscrire dans une logique d'apprentissage et non dans une logique de comparaison de résultats ou de performance entre élèves.

Cette action pédagogique qui prône la différenciation de la prise en charge des apprenants n'est pas une individualisation intrinsèque mais un travail personnel qui devrait impliquer l'ensemble des apprenants. En effet, les erreurs des uns, sont aussi, un aspect d'apprentissage pour les autres même s'il prend beaucoup de temps à tous les acteurs dans la mesure où l'enseignant est contraint de consacrer du temps supplémentaire pour informer les apprenants sur les conditions et les outils , les

supports proposés et les compétences visées ainsi que les prestations ou productions attendues et ce en instaurant un dialogue pour les faire participer à l'évaluation et aux apprentissages.

4.4.5. L'auto-évaluation et la co-évaluation

Les courants constructivistes puis les conceptions socioconstructivistes ont eu un impact et une influence significatifs sur les décisions préconisées par l'institution scolaire en matière de programmes et processus d'enseignement, en particulier, celles relatives aux régulations d'apprentissage. Par conséquent, les nouvelles recommandations se sont traduites par la proposition de modèles qui prônent l'interaction et l'implication des élèves dans leur formation et à l'évaluation de leurs apprentissages. En effet, il faut, désormais, « développer chez l'apprenant une véritable compétence auto évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant ».

Dans cette perspective, le point de vue de l'apprenant est fondamental dans sa formation et pour cela il faudrait lui accorder un rôle actif et lui donner la possibilité d'agir en fonction de ce qui lui est significatif.

De nombreuses recherches (Campanale(1997), Allal et Mottier Lopez(2005), Laveault(2007), Morissette(1999), se sont centrées sur l'autoévaluation et la co-évaluation, considérées comme processus de formation important pour améliorer les résultats scolaires des apprenants.

Ces deux modalités ou deux aspects de l'évaluation formative participent, énormément, à la régulation des apprentissages et permettent à l'apprenant d'apprécier ses propres compétences, ses lacunes et ses besoins, ce qui lui permettrait de planifier des stratégies pour y remédier.

4.4.5.1. L'autoévaluation.

Meirieu cité par Rufin (2004), définit la notion d' « l'autoévaluation » comme « une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au cours de confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui. »

En d'autres termes, l'apprenant se construit une appréciation objective de sa démarche d'apprentissage, de ses progrès et de ses difficultés. Il pourra, ainsi, se situer par rapport au référentiel présumé et à son classement et par rapport à ses pairs en vue de se corriger et réguler son action.

Cette conduite a pour but d'informer directement l'apprenant sur son action et ce d'une manière explicite et précise.

Par conséquent, l'auto-évaluation suppose une implication active de l'apprenant dans sa formation, d'un côté, et une part suffisante de liberté accordée par l'enseignant à ce dernier.

Cependant, une attitude auto évaluative s'apprend. En effet, les apprenants devraient s'initier à reconnaître leurs difficultés et prévoir des solutions.

Vial (1998), suppose qu'apprendre à s'auto-évaluer, c'est « accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficace sur la base d'un référentiel intériorisé. »

Ce recul et cette aptitude réflexive en toute liberté visent l'autonomie ; ils permettent à l'apprenant de développer des conduites réfléchies et de revoir ses stratégies pour ses actions futures.

Selon Cardinet(1988), « l'apprentissage de l'auto-évaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment ».

L'autoévaluation nécessite des capacités et doit être bien guidée et outillée par l'enseignant et ce à l'aide d'un corrigé avec les réponses complété par des explications.

4.4.5.2. La co-évaluation

La co-évaluation ou l'évaluation par les pairs, appelée aussi « critique collective », est une forme d'évaluations qui permet à l'apprenant de corriger ses erreurs, et de redresser ses stratégies d'apprentissage sauf que dans cette situation, il s'agit pour lui d'une expertise externe, celle de ses camarades qui lui formulent des réserves et lui fournissent des informations dont il devrait prendre en compte et ce en confrontant sa propre évaluation à celle de l'enseignant et à celles de ses camarades. Les élèves confrontent leurs évaluations entre eux dans le cadre d'un travail coopératif en groupe.

En d'autres termes, la co-évaluation est une rétroaction en vue de la régulation des apprentissages entre pairs qui est donnée par le groupe- élèves concernant la réalisation de l'un de leurs camarades lors d'un travail interactif en classe, autour d'une situation d'enseignement/apprentissage.

Cependant, une telle pratique suppose et nécessite un nombre important de moyens, une implication totale et responsable des apprenants dans leurs apprentissages. Ils doivent s'entraider mutuellement et coopérer aux tâches demandées, au préalable. Pour cela, ils doivent connaître les buts de l'apprentissage et les critères ainsi que les indicateurs de réussite. L'enseignant, de son côté, devrait être plus disponible pour qu'il puisse repérer les difficultés afin d'intervenir pour stimuler, et réguler les démarches des élèves et les faire progresser, chacun, à son rythme et selon ses capacités.

4.5. Démarche et outils de l'évaluation

Toute action pédagogique suppose, au préalable, un choix de démarches et de type d'outils appropriés. L'évaluation formative qui vise la centration sur les apprentissages de l'apprenant et non sur la certification ainsi que la communication explicite avec les acteurs, préconise des méthodes de régulation et de rétroaction adéquates qui devraient apporter à l'élève un feedback circonstancié afin de surmonter ses difficultés.

Il existe une diversité de démarches et de méthodes quant aux pratiques d'évaluation dont la finalité se base sur un travail de formation qui devrait contribuer au processus continu de l'apprentissage. Le travail consiste à mettre en œuvre certaines pratiques telles que l'évaluation collective ou l'évaluation mutuelle des productions d'élèves.

De Ketele (1993), suppose que « le processus d'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes à confronter, par une démarche adéquate, à un ensemble de critères cohérents avec le référentiel, valides dans l'opérationnalisation, fiables dans l'utilisation. »

En d'autres termes, une évaluation des apprentissages qui vise l'ajustement de l'action pédagogique pour faire progresser l'apprentissage nécessite une démarche adéquate et des outils suffisamment bien construits par l'enseignant.

Reymond (2008) considère qu'une évaluation est valide « si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement. » (Reymond, 2008, *Plant Biol.* 1, 404–411)

Looney, (2011) suppose que « L'évaluation formative est vue comme une part du processus d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que comme une activité séparée, intervenant après une phase d'enseignement ».

Cela étant, l'évaluation est conçue comme une démarche cyclique plutôt que séquentielle.

4.5.1. Démarche de l'évaluation

Il n'existe pas de démarche systématique et unique pour toute pratique scolaire de l'évaluation mais nous pouvons observer quelques étapes préconisées par la recherche scientifique qui pourraient donner une évaluation de qualité et répondre aux principes fondamentaux de celle-ci.

Le principe fondamental est que l'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage et doit faire l'objet d'une planification rigoureuse.

L'évaluation ne doit pas être une action pédagogique compétitive: or, elle doit viser la promotion et la mesure des progrès de chaque apprenant, et non la comparaison des performances de celui-ci avec une norme ou avec les résultats de ses pairs.

4.5.1.1. Définition des objectifs de l'évaluation

Au cours de cette phase, l'enseignant prépare ses outils en définissant les objectifs de l'évaluation, le type d'évaluation ainsi que les critères et la méthodologie appropriés pour le contexte. En d'autres termes, il doit définir ce qu'il cherche à évaluer et sélectionne une méthode d'évaluation pour prendre des décisions adéquates selon les circonstances de son action. Il doit indiquer à l'avance à ses élèves comment ils seront évalués.

4.5.1.2. La méthode d'évaluation.

L'évaluation est intimement liée aux objectifs du programme officiel . En effet, cette étape consiste à établir des méthodes d'évaluation, élaborer des instruments de mesure et recueillir des renseignements sur l'élève en regard des objectifs à évaluer. Aussi, l'enseignant, en concertation avec ses élèves, organise et analyse les données pour faciliter leur interprétation, puis les compare à un point de référence. L'apprenant

doit participer activement à son apprentissage pour cela l'enseignant doit lui fournir une rétroaction positive et constructive.

L'enseignant doit expliquer les modalités d'évaluation, les instruments, les procédures et les critères de correction aux apprenants. Il doit s'assurer également que la situation d'évaluation est conforme à celle annoncée dans le plan de cours. La méthode d'évaluation adoptée doit être juste et impartiale.

4.5.1.3. L'évaluation : analyse des données

L'enseignant, au cours de cette étape, analyse les données recueillies en tenant compte de considérations pertinentes (les situations particulières de l'élève, le programme d'études, le temps de l'année, la variété des ressources, etc.) afin d'établir un jugement sur les progrès accomplis. L'analyse doit aider l'enseignant à connaître les besoins individuels pour permettre l'appréciation des capacités des élèves. Son analyse devrait, donc, l'amener à prendre une décision et établir un plan d'action, c'est-à-dire à planifier les stratégies, activités et leçons qui seraient le plus aptes à promouvoir de nouveaux progrès.

4.5.1.4. La phase de réflexion

Cette dernière étape va conditionner et influencer les évaluations ultérieures. L'enseignant réfléchit à l'efficacité de sa démarche en posant les questions suivantes : la méthode utilisée correspondait-elle aux objectifs à évaluer? A-t-elle valorisé la démarche de résolution de problèmes plutôt que les réponses aux problèmes? A-t-elle permis de mettre en évidence ce que l'on cherchait à observer? Pourquoi la majorité des élèves n'ont pas réussi, quelle est la cause de cet échec ?

4.5.2. Outils de l'évaluation

La note a été tout le temps considérée comme un outil privilégié dans les pratiques d'évaluation au quotidien scolaire, de par sa précision et sa pertinence. En effet, ces pratiques se réduisent pour l'essentiel à l'attribution des notes et des appréciations par les enseignants aux apprenants.

En dépit du nombre des études réalisées par la recherche qui soulignent le caractère précaire et subjectif de la note, celle-ci reste incontournable dans les pratiques d'enseignement.

La question de la notation reste un sujet très complexe pour tous les acteurs. En effet, au niveau social, l'évaluation de l'enseignant a été tout le temps remise en cause parce qu'elle ne reflétait pas réellement le niveau des performances effectives des élèves.

Maulini, (2012) précise que « l'enjeu des évaluations scolaires est de se rapprocher autant que possible de principes d'équité et de justice pour que les classements scolaires, qui donnent accès à des positions sociales différenciées, soient aussi clairs et explicites que possible aux yeux des parents, les élèves et les enseignants. »

Les disparités entre les correcteurs et les caractéristiques individuelles des apprenants sont autant des facteurs qui entraînent des biais quant à l'objectivité du jugement de l'enseignant : L'origine sociale des apprenants et la singularité de chaque enseignant participent à construire la représentation de ce dernier.

Dans cette perspective, Merle (2007) souligne qu'on « retrouve à l'œuvre ces « stéréotypes évaluatifs » dans toutes les expériences de contrôle des corrections. Un tel jugement est également influencé par le contexte de la classe. ».

Par ailleurs, Merle (2012), affirme qu'« on peut néanmoins tracer des pistes d'amélioration de la notation :

- préserver l'anonymat scolaire et social de l'élève ;
- recours aux barèmes pour limiter les aléas ;
- contractualiser et expliciter les pratiques d'évaluation ;

Les outils pour les évaluations sont divers. Chaque établissement et équipe pédagogique adopte ceux qui paraissent les plus efficaces et pertinents au regard des objectifs d'apprentissage préconisés par leur institution ».

4.5.2.1 Le carnet de correspondance

Le carnet de correspondance ou livret scolaire qui se réfère aux compétences qui régissent le programme d'enseignement dans l'institution scolaire est le document le plus usité par tous les acteurs. Il s'agit d'un instrument d'information et d'analyse des résultats des élèves par l'administration et par les parents. Les notes des enseignants sont résumées sur ce document officiel sous forme de moyennes et de classements à fréquences mensuelles et trimestrielles, établissant des bilans et des constats.

Si au niveau de nos établissements scolaires le carnet de correspondance est l'unique document pour informer leurs parents et l'administration des progrès de l'élève, dans d'autres systèmes, on retrouve divers outils d'évaluation pertinents.

4.5.2.2. Les bulletins scolaires

Les parents sont informés sur les résultats de leurs enfants par l'intermédiaire de bulletins scolaires trimestriels sous forme de document comportant les notes obtenues aux devoirs et compositions. Ce bulletin scolaire n'est pas assez informatif et efficace pour rendre compte suffisamment du niveau réel de l'apprenant. Les parents ont besoin d'être informés clairement des difficultés que rencontrent leurs enfants pour leur permettre de trouver des solutions qui pourraient aider ces derniers de progresser. En effet, il ne s'agit pas d'attribuer des notes et des moyennes chiffrées, mais de rendre compte du niveau de l'atteinte des objectifs des apprenants par rapport à un référentiel.

4.5.2.3. Le portfolio

Il s'agit d'un instrument sous forme de recueil de documents significatifs par rapport à un objectif. Cet outil est notamment utilisé pour les cours d'identité professionnelle : l'apprenant est invité à rédiger des comptes-rendus de lectures et de rencontres, à insérer des articles ou des documents dans le dossier afin de garder la trace d'éléments-clés dans la construction de son identité professionnelle. Le portfolio est utilisé, aussi, pour informer des progrès de l'élève.

4.5.2.4. Fiches d'intentions pédagogiques et/ ou grille d'évaluation certificative

La grille d'évaluation est composée par un ensemble de critères liés à la formulation des objectifs. Dans cet outil, construit par l'enseignant, sont précisées les règles de l'évaluation (les modalités, les barèmes, les critères, etc.), aux élèves qui doivent pouvoir cerner précisément ce qu'on attend d'eux. C'est à partir du choix des critères fixant les niveaux d'exigence et la pondération par critère que l'enseignant peut analyser les productions des élèves.

La grille d'évaluation est constituée par des questions ouvertes qui devraient permettre aux apprenants de développer des démarches personnelles, d'apprendre à mobiliser leurs connaissances et de formuler des hypothèses.

Les renseignements et données significatifs au sujet de chaque élève recueillis à partir de cette grille permettent d'analyser les lignes de lectures, sur lesquelles l'élève peut progresser.

4.6. L'évaluation formative et approche par compétences

Depuis le début des années 80, presque tous les systèmes scolaires dans le monde ont adopté un nouveau dispositif d'enseignement /apprentissage lequel a supplanté le référentiel inspiré de la pédagogie par objectifs et qui s'est construit d'un ensemble de curricula axés sur l'approche par compétences. L'objectif de cette approche consiste, d'une façon générale, à développer chez l'apprenant l'esprit de recherche et de coopération, de le responsabiliser et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants.

Par conséquent, un nombre important de principes sous-tendus par cette réforme ont été mis en place dont les modalités de l'évaluation des acquis des apprenants.

Dans cette perspective, la réforme du système éducatif algérien, mise en place en 2003, a connu des changements profonds au niveau des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques.

Comme nous l'avons précisé dans notre introduction, l'évaluation dans une approche par compétences suppose des principes de la différenciation dans l'enseignement et dans l'évaluation des savoirs, l'autonomie de l'apprenant, l'articulation des apprentissages aux exigences du contexte et vise une planification des apprentissages dans une logique d'intégration et de validation d'une évaluation formative.

Cette nouvelle conception suppose un dispositif d'évaluation qui ne peut plus être considéré comme démarche qui vise uniquement à mettre en place une tâche de contrôle et attribuer une note mais plutôt, réguler un enseignement puis l'adapter aux besoins des apprenants. Dans ce sens, X. Roegiers (2010) précise que « pour enseigner efficacement, il est indispensable que l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage. »

Comme le stipulent les orientations scolaires, l'évaluation, en tant qu'outil de pilotage, est un acte pédagogique de régulation des apprentissages qui a pour finalité l'amélioration des processus en vue d'une orientation scolaire. En effet, l'évaluation est une pratique qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage chez l'élève pour pouvoir porter un jugement sur le niveau de compétences de ce dernier et de prendre une décision quant à la manière de rectifier le processus. Il s'agit, donc, d'une activité scolaire qui permet de suivre les progrès des apprenants en les situant, à chaque fois, par rapport à ceux-ci pour leur faire prendre conscience de leurs efforts et permettre aux enseignants de se remettre en question et de procéder aux remédiations. Scallon (2007) affirme que « L'évaluation des actes isolés et l'établissement de différences individuelles a cédé la place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables. »

4.6.1. L'approche par compétences : Principes fondamentaux

Cette nouvelle vision pédagogique s'inspire des théories socio-constructivistes, elle revendique une approche qui se base sur l'autonomie de l'apprenant et la différenciation des processus d'apprentissage. Elle centre l'attention sur les compétences à acquérir plutôt que sur les indicateurs.

Un référentiel de compétences (générales et / ou transversales) ou socles de compétences, a été élaboré et défini pour les différents niveaux et dans les différentes disciplines par l'institution scolaire pour la mise en place de ce nouveau dispositif.

La compétence est définie, selon F. Ruffin (2004), comme « un ensemble de savoir-faire conceptualisés dont la maîtrise implique la mise en œuvre combinée de savoirs formalisés (connaissances scientifiques et techniques), de savoirs pratiques et comportementaux, d'opérations mentales. »

Pour lui la compétence se développe et s'évalue à travers la réalisation de tâches et des effets qui en résultent.

En outre, il faut noter que le rôle de l'enseignant dans ce nouveau processus ne consistera plus à transmettre des connaissances et comme étant seul détenteur de savoir mais à guider et à aider ses apprenants. il doit adopter un nouveau statut, celui de l'enseignant facilitateur, à résoudre les difficultés que ses apprenants rencontrent dans leurs études en les orientant dans leurs démarches.

Les principes de l'évaluation formative dans une approche par compétences sont souvent mobilisés pour aborder la notion d'évaluation formative ou d'évaluation formatrice,

Black et Wiliam (1998) proposent quelques principes pour guider la pratique évaluative pour les apprentissages, en classe :

- elle est constitutive d'une planification efficace pour l'enseignant
- elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent
- elle est centrale à la pratique pédagogique
- c'est une compétence professionnelle essentielle de l'enseignant
- elle est progressive et constructive
- elle renforce la motivation des élèves
- elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves
- elle aide les élèves à améliorer leurs compétences
- elle développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer
- instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation
- définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs
- utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves
- recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves
- feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés

- implication active des élèves dans le processus d'apprentissage ».

En effet, les savoirs n'ont pas vraiment de sens s'ils ne sont pas cohérents et s'ils ne renvoient pas à des tâches de la vie quotidienne, d'une part, et s'ils ne s'organisent pas dans une structure cognitive et ne sont acquis que pour résoudre un problème présent et ne sont plus réutilisés après.

4.6.2. L'évaluation des compétences

L'évaluation traditionnelle mesure des items isolés sans les relier entre eux et sans les situer dans le contexte dans lequel les savoirs et savoir-faire peuvent être utiles. Or, l'évaluation formative qui mesure des compétences s'accomplit dans un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'un type d'évaluation qui désigne un processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des apprenants à partir de contenus de leçons données par l'enseignant à l'ensemble de la classe.

Morissette (2009) mettant de l'avant le caractère social de l'évaluation formative la considère comme une pratique discursive qui se réalise entre les principaux acteurs de la classe, qui sont eux-mêmes influencés par la culture sociale. Elle explique que cette pratique pédagogique vise à « aider les enseignants à planifier l'évaluation de l'élève de telle manière qu'elle guide efficacement l'enseignement, et favorise la confiance en soi et la connaissance de soi chez l'élève ».

Plusieurs chercheurs ont abordé la problématique et la conception de l'évaluation formative (Mottier L., 2005; Thibault, 1993 , Cardinet, 1988; Ouellette, 1990) qui s'orientent vers la recherche de sens autour des difficultés qu'éprouvent les apprenants à réaliser leurs projets scolaires qui devraient s'intégrer aux multiples interactions complexes de leur quotidien social. L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse à ce problème.

Selon Roegiers (2004), « Ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration. En effet, plutôt que de vérifier une somme d'acquis, il vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexe, ou de quelques situations complexes.» Il ne s'agit, donc, plus de vérifier si l'apprenant est capable de restituer des savoirs acquis épars et non significatifs mais qu'il faut vérifier si l'élève est capable de résoudre un problème qui a du sens, en mobilisant non seulement des savoirs acquis, mais aussi des savoir-faire. Il faut situer donc, l'évaluation au regard d'objectifs associés à des habiletés plus complexes, c'est-à-dire au niveau des compétences.

Par ailleurs, au niveau pédagogique, cette démarche considère l'erreur de l'élève comme moteur de la transformation et de l'évolution de ces connaissances et non comme des écarts à une norme. L'apprenant devrait exercer un contrôle réflexif sur ses productions ce qui lui permet de jouer un rôle actif dans ses apprentissages, et lui permet de s'impliquer à l'évaluation dans ce qu'il fait par des démarches d'autoévaluation, de coévaluation.

Roegiers (2004), recommande que pour évaluer correctement une compétence, il faut concevoir une situation d'évaluation pertinente qui doit présenter les caractéristiques suivantes :

- une situation complexe,
- une situation significative, parce qu'elle a une utilité sociale.
- c'est une situation qui nécessite de la part de l'élève d'exercer des activités cognitives de haut niveau (analyser, synthétiser..)
- c'est une situation globale.
- une situation bien contextualisée.

Dans le cadre de l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration, il faut évaluer les acquis des apprenants en tenant compte des deux principales catégories d'apprentissages: les ressources et les compétences.

- les ressources sont tous les savoirs et savoir-faire appris.

- les compétences, c'est la mobilisation des ressources préalablement apprises pour résoudre un problème dans une situation complexe.

4.7. L'évaluation et contexte scolaire

Nul ne peut contester que l'évaluation soit une donnée constituante de l'apprentissage ; par conséquent, elle devrait faire l'objet de recherches pour innover la fonction pédagogique de celle-ci.

En principe le concept « d'évaluation formative », élaboré par la recherche devrait être repris par les praticiens au collège. En effet, ce paradigme devrait être confronté aux pratiques effectives de la classe pour qu'on puisse éprouver sa pertinence et par conséquent œuvrer pour un éventuel changement de représentations chez tous les acteurs du système scolaire.

Dans tous les établissements scolaires et au niveau de tous les cycles, il existe un document de caractère obligatoire et annuel qui permet d'assurer le contact avec les parents : « le livret de correspondance ». Il s'agit d'un instrument d'évaluation sous forme de relevé de notes des apprenants qui indique les différentes notations et appréciations sommaires des enseignants à propos des devoirs réalisés par les apprenants.

Il faut noter que cet outil ne donne pas suffisamment d'informations précises sur les difficultés et ne spécifie pas exactement les progrès des élèves. Il est inefficace dans la mesure où la majorité des parents ne le consultent que rarement puisque ce qui les intéresse, c'est la moyenne semestrielle à travers le bulletin de notes établi suite au conseil de classe.

Les critères d'évaluation ne sont pas précisés afin de prendre des décisions à caractère pédagogique étant donné que la notation renvoie à une logique de sélection et non une logique d'apprentissage. Il s'agit, donc, de simples constats et non de critères pertinents qui permettent des actions de remédiation.

Cela étant, tout le monde travaille pour la note et le classement. Dans ce cas, les parents sont informés de la moyenne de leurs enfants et ne le seront point à propos de la nature et des conditions des apprentissages et des progrès des apprenants.

Le livret de correspondance renforce davantage un processus d'évaluation externe et ne peut permettre une formation personnalisée, critériée comme le stipulent les textes et les orientations officielles.

4.7.1. Les problèmes et difficultés de la pratique de l'évaluation

Il faut reconnaître que vouloir changer la culture scolaire et le rapport à l'école en essayant de transformer les pratiques enseignantes, dans un temps, relativement court et sans consultation ni formation des concernés de la mise en place de ce processus, est un défi .

Un nombre important de modèles théoriques relatifs à la problématique de l'évaluation formative est proposé par la recherche mais la mise en œuvre des nouveaux processus et la réalité du terrain ne sont pas, souvent, en parfaite adéquation.

De nombreuses ambiguïtés recouvrent des préoccupations à propos des nombreuses interprétations de ce nouveau paradigme.

Ce nouveau mouvement suscite une profonde ambivalence conceptuelle conduisant à des définitions non consensuelles lesquelles supposent des réponses claires et précises. En effet, la réflexion relative à la place de l'apprenant et au rôle de l'enseignant dans ce dispositif mérite des éclaircissements au niveau de la faisabilité et la mise en pratique de démarches préconisées par l'enseignant qui n'est pas libre à l'égard des instructions officielles et doit transférer toute l'évaluation sur une évaluation certificative / sommative car il est soumis à des pressions administratives et sociales de la part des différents partenaires.

4.7.1.1. Les contraintes sociales et administratives

Les contraintes qui s'exercent sur la mise en œuvre de l'évaluation formative appartiennent à des ordres de rationalités de sélection et d'examens. Sinon, comment peut-on expliquer que la stratégie d'évaluation formative, aussi simple à comprendre et opératoire qu'elle soit, ait fait si peu de chemin dans la réalité des pratiques de classe.

Pierron (1969), suppose que « l'évaluation certificative n'a guère bougé parce que ce n'est pas un problème pédagogique mais de société. »

En effet, les parents habitués au système d'évaluation sommative sont très marqués par les anciennes conceptions de la notation, de la moyenne, et ne s'intéressent qu'au contrôle et au classement de leurs enfants. L'évaluation a été toujours considérée comme le moment terminal de l'apprenant. La symbolique véhiculée par la note demeure profondément ancrée dans les représentations sociales : le chiffre serait garant de plus d'objectivité et de fiabilité chez les apprenants et leurs parents.

Les contraintes sociales découlent des valeurs de notre société qui encouragent la norme de la performance et d'excellence attestées par des diplômes qui constituent une exigence d'un monde du travail régi par la compétition.

Il est admis que tous les parents sont en perpétuelle course poursuite pour en faire de leurs enfants des médecins et des ingénieurs plutôt que des juristes ou des sociologues. L'évaluation reste positionnée comme une activité de mesure, de constat et de certification. Le système des examens jalonnant et sanctionnant les différentes étapes du cursus scolaire, reste très solidement établi par l'administration qui privilégie la conception docimologique et statistique au dépend de l'aspect pédagogique de la pratique. Ce qui importe pour elle, ce sont les bilans et comptes rendus annuels, les effectifs et les résultats chiffrés.

4.7.1.2. Les moyens pédagogiques

Le dispositif d'évaluation formative ne fait pas l'unanimité chez tous les enseignants. Ces derniers le trouvent trop compliqué et est en inadéquation avec les moyens mis à leur disposition. La réalité de leur classe et les conditions ne peuvent permettre sa mise en œuvre. Les enseignants demandent une méthodologie et des clarifications très pertinentes sur la conduite de l'innovation par l'évaluation. Ils demandent, aussi, des explications quant à la rigueur à instaurer entre le dispositif d'évaluation et les objectifs de formation, surtout que ceux-là se situent à long terme. Blanchet (2010), suppose que « l'évaluation scolaire représente un de ces objets cruciaux autour desquels s'expriment les tensions face aux différentes missions de l'école et de son rôle dans l'éducation et la société. » (Blanchet, 2010, pp. 79-111) Il constate un manque d'anticipation à propos des aspects plus techniques et pratiques pour savoir comment évaluer les apprentissages sans utiliser des notes et des moyennes

Dans ce même sens Allal et Mottier Lopez (2005), constatent que « les promesses théoriques des travaux sur l'évaluation formative auraient besoin d'un ancrage empirique nettement plus solide ».

4.7.2. L'innovation et les pratiques pédagogiques.

Notre société comme toutes les autres dans le monde a connu des mutations importantes dans son quotidien et ce dans tous les secteurs : économique, industriel, ou autres. Le développement technologique, en particulier, le numérique est à l'origine de ce changement social.

Le domaine de l'éducation n'en fait pas exception. L'institution scolaire considère que cette mutation sociale induite par les réseaux sociaux et le numérique serait une opportunité pour refonder l'école et la faire entrer dans l'ère du numérique. En effet,

nous avons remarqué un engouement énorme, au niveau de la recherche, concernant l'innovation en éducation, et ce depuis quelques décennies.

Avant les années 70, l'enseignement avait pour finalité la transmission des savoirs et des connaissances..De nombreuses initiatives ont essayé de contribuer à modifier le paysage pédagogique, or, les enjeux de toutes ces tentatives d'innovation pédagogique ne cherchaient pas à transgresser le modèle pédagogique directif.

Le développement des recherches en psychologie cognitive et sociocognitives sont les cadres de référence concernant l'efficacité des démarches pédagogiques et dans lesquels l'accent est mis sur l'apprenant qui est le principal élément de ce processus. La finalité de ce nouveau dispositif de formation suppose apprendre en rendant plus autonome l'apprenant. Le numérique est un moyen de repenser la manière d'enseigner / apprendre qui va permettre de repenser l'organisation des activités. Par conséquent, l'intégration des technologies numériques dans l'institution scolaire pour moderniser l'enseignement, en le rendant plus interactif, devient indispensable comme support.

4.7.2.1. Docimologie et place de la note

La docimologie est le domaine exclusif des recherches relatives aux examens qui se limitent aux études pédagogiques. Elle est liée étroitement aux recherches sur la fiabilité et la validité des examens par opposition aux recherches sur l'évaluation scolaire qui s'occupe du développement de l'efficacité pédagogique.

Il s'agit, donc, de deux courants qui se caractérisent par deux points de vue séparés et qui fonctionnent dans deux logiques différentes, voire divergentes.

Pour Pieron, la docimologie est « l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs etc....). »

Au niveau étymologique, ce terme dérive du grec « dokiné » qui veut dire « épreuve ».

De Landsheere (1995), présuppose que « la docimologie a essayé de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives, ou, au moins, plus rigoureuses de façon à assurer plus de justice scolaire. » Pour lui, cette étude a revêtu un caractère négatif dans la mesure où elle est conditionnée par des impératifs sociaux et politiques. Au niveau méthodologique, la docimologie s'est concentré sur le recueil des données concernant la manière dont les enseignants notent ou apprécient les productions des apprenants ou des candidats dans une situation d'examen.

Aujourd'hui, au niveau de la recherche, la docimologie ne représente plus la recherche dans le champ de l'évaluation mais elle a représenté un courant édifié à une époque donnée et est révélateur d'un « paradigme ».¹⁷

Dans cette perspective, la docimologie est un champ qui ne représente pas seulement des travaux d'investigations ou de propositions mais des études qui révèlent des représentations, des attentes sociales, culturelles et idéologiques.

Parisot (1988), dans un registre critique présuppose que la docimologie « a renforcé et légitimé « scientifiquement » une conception d'évaluation détachée de l'acte d'éducation proprement dit, puisqu'elle s'est intéressée à l'examen et aux procédures de sélection qui ont une finalité sociale et économique ».

Néanmoins, il faut reconnaître que les études docimologiques qui se sont focalisées sur les examens (le BEM et le Baccalauréat, en particulier), ont contribué au développement des systèmes éducatifs, en général, et ce en recommandant des méthodologies plus fiables pour l'élaboration des examens lesquelles permettent de bien gérer l'orientation et la sélection des apprenants . La docimologie n'a à aucun moment mis en cause les examens mais son but était de rendre plus performant, fiable et scientifique le système d'évaluation de son contexte.

Cependant, cette focalisation sur les examens exclusivement, génère des effets négatifs ; en effet, les élèves ne vont pas apprendre pour apprendre mais pour avoir une bonne note et réussir son examen, d'une part, et les enseignants consacreront plus

¹⁷ . Paradigme : désigne « une communauté de croyances et de représentations, durant une époque donnée. »

de temps et d'énergie à corriger des copies sans efficacité pédagogique réelle, d'autre part.

C'est pour cette raison que les nouvelles recherches sur l'évaluation ont essayé d'articuler la pratique de l'évaluation avec l'efficacité pédagogique. L'évaluation ne peut plus être conçue comme activité de mesure, de constat et d'orientation ou de certification mais comme action pédagogique qui doit privilégier l'information et s'inscrire dans une logique formative.

La recherche et la pratique d'évaluation sont dans l'obligation de s'affranchir des anciennes conceptions de l'évaluation, édifiées par le courant docimologique pour pouvoir installer de nouvelles représentations et procédures qui permettraient le développement de nouveaux modèles d'évaluation.

4.7.2.2. Le numérique et pratique de l'évaluation

L'ordinateur est un outil pédagogique qui a été introduit dans le système éducatif pour améliorer les pratiques des enseignants et pour valoriser l'efficacité des enseignements proposés aux apprenants. Les qualités pédagogiques essentielles de cet auxiliaire qui joue un rôle important dans la progression des acquis, sont l'interactivité et l'individualisme. En effet, la machine est utilisée comme correcteur automatique des tests et permet d'examiner et de comparer les différentes réponses des élèves qui se servent de l'ordinateur pour améliorer leurs résultats grâce à l'évaluation individuelle à partir d'un traitement collectif. Les enseignants peuvent, aussi, l'utiliser comme fichier pédagogique qui enregistre les performances de leurs apprenants et compare les objectifs pédagogiques.

Au niveau administratif, l'ordinateur peut faciliter le contrôle et l'information avec les parents. Il contribue à une analyse systématique des résultats scolaires des apprenants. Toutefois, il faut noter que l'introduction de l'ordinateur dans le système scolaire nécessite des attitudes nouvelles et suppose un dispositif qui repose sur une démarche dynamique par rapport à l'action pédagogique et aux savoirs.

En effet, concernant l'évaluation des acquis des apprenants, par exemple, cela implique une nouvelle approche, une autre conception des échanges entre les différents acteurs, une autre définition des fonctions et des statuts de ces derniers.

En matière d'évaluation, l'intégration des TIC en classe est une pratique pédagogique innovante caractérisée par l'attention soutenue portée aux apprenants et au développement de la qualité des apprentissages.

Selon Timmis (2012), plusieurs avantages peuvent être attendus d'un recours au numérique pour véritablement transformer l'évaluation:

- articuler mieux les dimensions formatives et sommatives des évaluations.
- évaluation par les pairs par l'intermédiaire d'un apprentissage collaboratif
- faciliter un apprentissage auto-régulé et personnalisable.
- permettre un retour immédiat vers l'apprenant pour infléchir précocement l'apprentissage ;
- rendre les corrections plus efficaces et réduire la charge de travail des enseignants;
- améliorer les performances des élèves, notamment grâce à un meilleur engagement dans les activités ;

Un nombre important d'attentes sont attendues dans le développement des technologies numériques comme facteur d'amélioration des procédures d'évaluation ; or, il faut faire remarquer que la technologie n'est pas capable de gérer les facteurs socio-affectifs des acteurs en cours d'apprentissage, d'une part et ce ne sont pas toutes les institutions scolaires qui disposent d'infrastructures et des personnels compétents pour assurer ce type de dispositif, d'autre part.

Chapitre V :
**Méthodologie de recherche : Protocole, instrument de
mesure et recueil des données.**

V. Cadre méthodologique

Introduction :

Notre travail s'inscrit dans une recherche sous forme d'entretiens compréhensifs auprès d'enseignants du moyen et vise à analyser et à interroger leurs représentations vis à vis de l'évaluation des savoirs et leurs pratiques enseignantes.

Pour établir une connaissance des pratiques et des représentations, nous avons opté pour le questionnaire. En effet, notre recherche a été réalisée auprès d'enseignants des collèges. La population visée est donc composée d'un nombre important d'enseignants(125) ayant eu des élèves lors de l'année scolaire 2015/2016.

La construction de notre instrument de mesure était jalonnée par plusieurs étapes. Les premières données que nous avons recueillies nous ont permis de sélectionner nos axes et facettes et d'élaborer une première version du questionnaire. Après cette étape, nous avons rédigé une nouvelle liste d'items redressés et corrigés puis nous avons administré ce questionnaire à un deuxième échantillon pour le soumettre à un essai et ce pour mettre à l'épreuve la forme des questions et vérifier la compréhension des sujets. L'étape de l'étude de la fidélité permet d'optimiser la liste d'items pour ne conserver que ceux qui sont pertinents et clairs. Le questionnaire proprement dit est constitué par des items sous forme d'affirmations, en fonction des différents domaines relatifs à nos quatre axes d'étude des représentations.

Notre questionnaire qui comportait des questions fermées sous forme d'affirmations montre que pour chaque affirmation, l'enseignant est invité à donner son point de vue au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse. Il s'agit en fait, d'une échelle d'attitude élaborée sur le modèle de Likert qui est un outil psychométrique qui permet de mesurer une attitude chez des individus. Elle tire son nom du psychologue

américain Rensis Likert¹⁸ qui l'a développée. Elle consiste en une ou plusieurs affirmations (énoncés ou items) pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord. L'échelle contient pour chaque item une graduation comprenant en général 4 choix de réponse qui permettent de nuancer le degré d'accord. Le texte des étiquettes est variable, par exemple : Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord.

Pour notre problématique, nous nous sommes alors focalisés sur les axes relatifs à l'objet de notre étude. Il s'agira de douze questions réparties en quatre axes à savoir : les moyens et les conditions de travail, l'impact de l'évaluation sur la motivation, les contraintes sociales et administratives et l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage. Les différents classements et pourcentages nous permettront de comparer les moyennes des diverses catégories sur la base des variables indépendantes que nous avons choisies. Cela nous permettra d'interpréter les résultats et donner un sens aux attitudes des praticiens. Nous avons élaboré des tableaux suivis de leurs histogrammes représentant les effectifs et les pourcentages des données fournies par les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs attitudes par rapport à chaque facette de l'étude. La procédure d'analyse et d'interprétation des résultats consiste à étudier item par item l'ensemble des données, suivant l'axe et la facette préconçus. Le traitement statistique des scores est établi à l'aide du programme Excel.

5.1. Méthodologie de la recherche.

Dans un premier temps nous déterminons le positionnement épistémologique et méthodologique qui nous a orientés vers des choix méthodologiques.

Rappelons que les domaines de référence de la didactique varient en fonction de l'orientation de la recherche et de la méthodologie choisie et qu'ils relèvent le plus

¹⁸Rensis Likert (1903-1981) est un psychologue américain connu pour son apport à la psychométrie et à la mesure des attitudes. Il a aussi atteint la renommée dans les milieux du management pour son travail sur les styles de direction.

souvent des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la psychologie, des sciences sociales et des sciences de l'information et de la communication.

Les méthodologies que nous propose la didactique des langues sont variées ; nous rappelons, très brièvement, les catégories les plus connues :

1-Recherche épistémologique

Cette recherche est une forme de pré-théorisation. Elle s'interroge sur la manière dont la connaissance se construit dans le domaine.

2-Recherche de synthèse

Cette recherche propose un état des lieux sur un point ou un concept du domaine

3-Recherche expérimentale

L'objectif est de mettre à l'épreuve de l'expérimentation une hypothèse qui sera validée ou non.

4- Recherche-action

Nous nous inscrivons dans cette catégorie où le chercheur est non un simple observateur extérieur mais partie prenante de l'action. La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale. Son approche est beaucoup plus qualitative que quantitative.

5-Recherche développement

La recherche développement dans son sens de départ a pour objectif de créer un objet qui pourra ensuite être utilisé par d'autres.

5.2. Questions et hypothèses de recherche.

Nous savons tous que toute recherche impose au chercheur de construire sa problématique pour se choisir une méthodologie appropriée.

Notre travail s'est orienté vers l'exploration des représentations des enseignants concernant l'élaboration des savoirs et des connaissances dans le cadre de l'enseignement de la langue française au collège.

Ce travail s'inscrit dans une recherche sous forme d'entretiens compréhensifs auprès d'enseignants et vise à analyser et à interroger leurs représentations vis à vis de l'évaluation des savoirs et leurs pratiques enseignantes.

Notre but est de décrire comment les professeurs perçoivent l'évaluation dans une approche par compétences au collège et comment sont perçus les objectifs d'enseignement de la langue française que cette approche préconise. Nous nous interrogerons sur les raisons qui empêchent l'appropriation des nouvelles orientations et les nouveaux concepts et par conséquent, nous chercherons quelles sont les contraintes de la mise en œuvre de l'évaluation formative.

Les questions de recherche qui nous ont guidés sont des questions classiques que nous retrouvons dans plusieurs travaux de recherches lesquels se sont intéressés aux perceptions de sujets à propos de l'innovation de systèmes de formation. Nous nous intéresserons aux questions suivantes :

-Quelle perception les enseignants ont-ils de l'évaluation dans une approche par compétences?

-Comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement ?

-Le nouveau type de relation pédagogique que l'enseignant doit instaurer avec ses élèves pourrait-il favoriser ou constituer un frein dans la mise en pratique des orientations de l'évaluation dans une approche par compétences?

-Les apprenants sont-ils préparés pour la mise en place de ces nouvelles pratiques d'enseignement ?

Pour répondre à toutes ces questions, notre hypothèse principale ou première hypothèse supposerait que la méthode d'enseignement avec de nouveaux principes pourrait avoir un impact sur les conceptions des enseignants concernant leur manière d'agir ; il s'agit de la variable dépendante qui, dans une recherche est considérée comme la variable centrale de la recherche; il s'agit, donc, des représentations des enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement.

Notre deuxième hypothèse cherche à montrer que les conceptions des enseignants sur la gestion de la classe dans le cadre de la nouvelle réforme, sont influencées par les

caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants que sont la formation initiale, l'expérience, la coordination ou autres pratiques enseignantes. Il s'agit de ce qu'on appelle variables indépendantes.

Etant donné que notre problématique est pluridimensionnelle, nous ne pouvons adopter un seul cadre théorique. Plusieurs en sont susceptibles d'être convoqués : Nous nous sommes, essentiellement, inspirés des travaux du collectif Lenoir, Maubant, Hasni et Lebrun (2006) à propos de la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement et sur la conception canadienne du curriculum adoptée par Lenoir et Bouillier (2006).

Certains chercheurs, Guidoume(2011), Ammouden (2014) ont abordé lors de leurs travaux de thèses, le phénomène de pratiques d'évaluations dans l'enseignement secondaire et les comportements des apprenants vis-à-vis des techniques envisagées par leurs enseignants émanant de leurs représentations sur l'évaluation en général et plus spécialement sa pratique dans le nouveau dispositif de l'approche par compétences. Ils évoquent l'ancrage de ces procédures, qui a fait, selon eux, ses débuts dans l'enseignement moyen pour s'installer ultérieurement au lycée, comme forme d'enchaînement.

Guidoume M. (2011) ajoute que l'étude des représentations des enseignants sur leurs pratiques lui a permis, de dégager quelques informations renvoyant à l'influence des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants sur leurs conceptions des principes et orientations engendrés par la nouvelle approche d'enseignement de la langue .

Selon lui, les résultats de la recherche seraient d'une quelconque utilité pour l'institution scolaire, en tant qu'information sur l'existant, d'une part, et surtout pour les praticiens qui, soumis à des changements sans aucune préparation, vivent une situation caractérisée par une déstabilisation très forte quant à leurs acquis et expérience antérieurs.

Tous ces éléments constituent la source qui sous-tend notre dispositif de recherche pour identifier et analyser les représentations articulées aux pratiques des enseignants, dans le contexte du nouveau curriculum.

5.3. Contexte et échantillon.

Au début de l'année scolaire 2003/2004, les établissements du collège, en Algérie, étaient appelés à appliquer un nouveau dispositif d'enseignement/apprentissage. Cette réforme a essentiellement pour but de lutter contre l'échec des apprenants et cela en proposant de nouvelles orientations et des changements. Les enseignants devraient mettre en place de nouvelles stratégies dans leurs pratiques de classe. Il s'agit, donc, d'une restructuration importante des programmes et ce pour toutes les matières.

L'enseignement des langues a été réaménagé aussi bien dans l'organisation de ses contenus que dans ses démarches d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes antérieurs étaient caractérisés par une organisation décrite en termes d'objectifs généraux, le nouveau programme de la langue française est un programme qui vise l'intégration des savoirs ; il est décrit en termes de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

Notre recherche a été réalisée auprès d'enseignants du collège. La population visée est donc composée d'un nombre important d'enseignants(125) ayant eu des élèves lors de l'année scolaire 2015/2016.

5.4. Le questionnaire

Pour établir une connaissance des pratiques et des représentations, nous avons opté pour le questionnaire et les entretiens.

Le questionnaire proprement dit est constitué par des items sous forme d'affirmations, en fonction des différents domaines relatifs à nos quatre axes d'étude des représentations.

Notre premier questionnaire comportait, donc 33 questions fermées sous forme d'affirmations. Pour chaque affirmation, l'enseignant est invité à donner son point de vue au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse. Il s'agit en fait, d'une échelle d'attitude élaborée sur le modèle de Likert.

Nous avons construit un questionnaire composé de questions ouvertes que nous avons soumis à un groupe restreint d'enseignants. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de sélectionner nos axes et facettes et d'élaborer une première version du questionnaire que nous avons soumis à l'analyse de la validité. Après cette étape, nous avons rédigé une nouvelle liste d'items redressés et corrigés pour mettre à l'épreuve la forme des questions et vérifier la compréhension des sujets. L'étape de l'étude de la fidélité permet d'optimiser la liste d'items pour ne conserver que ceux qui sont pertinents et clairs (20 items).

L'instrument final a été administré à notre échantillon.

5.4.1. Le pré-questionnaire

Notre pré-questionnaire comprend des questions portant sur les caractéristiques personnelles des enseignants et 3 questions ouvertes pour recueillir les premières informations. La synthèse des réponses a constitué un premier recensement des opinions exprimées sur différentes problématiques concernant l'évaluation.

Q.1. Lors de l'année scolaire 2003/2004, dans le cadre de la réforme de l'enseignement au collège, une nouvelle méthodologie d'enseignement du français vous a été proposée. Qu'en pensez-vous ?

Q.2. Selon vous, quelle est la nouveauté dans cette méthodologie? Quels sont les aspects positifs et négatifs concernant les pratiques de l'évaluation dans ce nouveau dispositif ?

Q.3. D'après les orientations, votre rôle d'enseignant devrait changer. Ce nouveau rôle, vous convient-il mieux que celui que vous aviez dans l'ancienne méthodologie? Pourquoi ?

5.4.2. Validation du pré-questionnaire

Après l'étape des entretiens préliminaires informels, menés auprès de quelques enseignants, un pré-questionnaire est soumis, dans un premier temps, à une partie des enseignants potentiellement concernés par notre étude pour identifier nos différents axes d'étude et les facettes qui en découlent. Les données issues des entretiens et du pré-questionnaire seront soumises à une analyse de contenu.

La construction de notre instrument de mesure était jalonnée par plusieurs étapes.

L'analyse des données consiste à classer les énoncés recueillis pour faire émerger, de manière inductive, les différentes facettes qui permettent de déterminer les axes d'étude à notre recherche. L'analyse de contenu est suivie par un travail d'évaluation de la pertinence de la catégorisation des énoncés vis-à-vis des questions formulées et ce grâce à la mesure de la validité des résultats par des experts qui consiste, de façon générale, à classer les énoncés dans les catégories sélectionnées et ce pour chaque question ou item puis dans un deuxième temps complétée par l'étude de la fiabilité de l'échantillon.

5.4.3. Le questionnaire validé

Une première version du questionnaire a été conçue. Or, pour respecter les conditions de l'administration du questionnaire final, une analyse de la validité de l'instrument était tout à fait nécessaire pour apporter quelques modifications aux questions. En outre, un essai du questionnaire sur un groupe très restreint est d'une grande utilité; il fera l'objet d'une étude de la fidélité de l'instrument, ce qui nous permettra de détecter les lacunes et les difficultés de compréhension des items. Ainsi après avoir collecté toutes ces données, des items sont modifiés et d'autres éventuellement, supprimés (20 au lieu de 33).

Comme nous l'avons déjà précisé, la première version du questionnaire est divisée en deux parties. La première s'intéresse aux caractéristiques personnelles des enseignants. La seconde vise à recueillir leurs représentations concernant les deux domaines liés à l'évaluation que nous avons dégagés dans la phase de l'analyse de contenu des énoncés. Les données personnelles de la première partie portent sur le sexe et l'expérience.

Le questionnaire proprement dit est constitué par des items sous forme d'affirmations, en fonction des différents domaines relatifs à nos axes d'étude des représentations. Notre premier questionnaire comportait, donc 33 questions fermées sous forme d'affirmations.

Pour chaque affirmation, l'enseignant est invité à donner son point de vue au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse. Il s'agit en fait, d'une échelle d'attitude élaborée sur le modèle de Likert.

L'instrument de mesures psychométriques proposé par Likert a été conçu pour permettre d'effectuer la mesure de traits psychologiques tels que les représentations ou attitudes. Cet instrument est connu sous le nom "d'échelle de mesure" ou « test »

La revue de la littérature nous apprend que l'échelle de Likert est l'un des modèles les plus employés dans les sondages d'opinions. Il comporte plusieurs positions d'opinions constituant une structure ordinale entre "entièrement pas d'accord" et "totalement d'accord". Cette structure vise à permettre des positions intermédiaires et éviter la réponse tranchée, catégorique parce que, le plus souvent l'expression est nuancée entre le « oui » et le « non ».

5.5. Recueil et traitement des données.

Cette phase concerne les modalités de recueil et traitement des données. Nous avons essayé d'argumenter les résultats selon notre problématique de la recherche qui suppose mesurer l'adéquation entre les orientations officielles et les

pratiques évaluatives réelles mises en œuvre en classe lesquelles sont représentées à travers les conceptions énoncées par les enseignants.

Pour le traitement des variables du questionnaire, il est indispensable de vérifier la validité de l'instrument de mesure et de le redresser éventuellement, avant de le fidéliser en le soumettant à un essai.

La rigueur scientifique en recherche a établi des règles de validité pour analyser les données du corpus que le chercheur a choisi.

La validité et la fidélité sont deux propriétés importantes des scores qui informent sur la qualité des résultats lesquels sans ces deux indices manqueront de précisions.

Concernant notre travail, notre démarche sera, donc, une adaptation très simplifiée de celle que nous avons parcourue dans la littérature; nous sommes conscients de la complexité des exigences à satisfaire pour construire un instrument de recueil de données; en tous les cas, d'une façon générale, nous nous inspirons des orientations décrites dans les ouvrages consultés. L'objectif essentiel est d'éviter au maximum, les sources de biais et d'attribuer une validité acceptable à notre instrument.

Conclusion

La construction de notre instrument de mesure était jalonnée par plusieurs étapes. Nous avons construit un questionnaire composé de trois questions ouvertes que nous avons soumis à un groupe restreint d'enseignants. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de sélectionner nos axes et facettes et d'élaborer une première version du questionnaire que nous avons soumis à l'analyse de la validité de la part de deux experts indépendants. Après cette étape, nous avons rédigé une nouvelle liste d'items redressés et corrigés puis nous avons administré ce questionnaire à un deuxième échantillon plus grand que le premier pour le soumettre à un essai et ce pour mettre à l'épreuve la forme des questions et vérifier la compréhension des praticiens. L'étape de l'étude de la fidélité permet d'optimiser la liste d'items pour ne conserver que ceux qui sont pertinents et clairs. L'instrument final a été administré à notre échantillon.

Chapitre VI :

PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

6.1. Présentation et analyse des résultats

Nous rappelons que notre hypothèse principale suppose que les conceptions des enseignants seraient influencées par les caractéristiques individuelles que sont l'expérience professionnelle, la formation initiale.

Dans ce chapitre, nous présentons successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon ces variables individuelles des groupes d'enseignants.

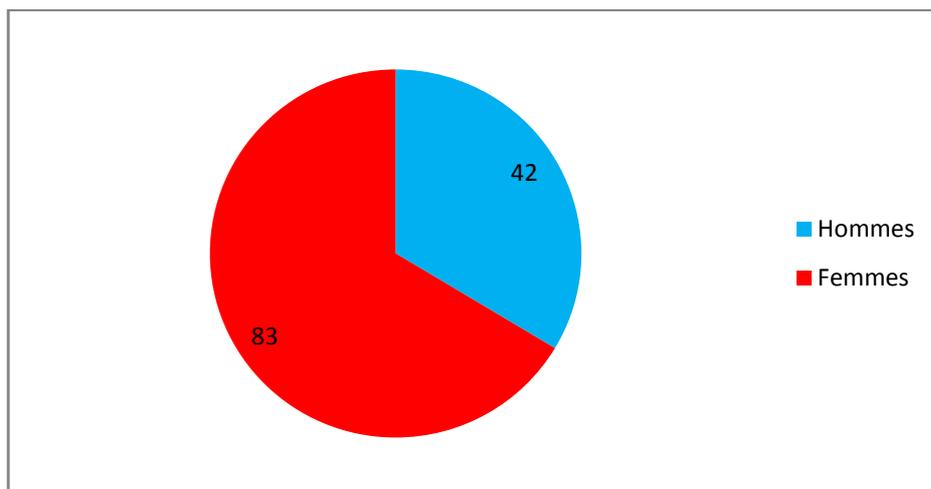
Les différents classements et pourcentages nous permettront de comparer les moyennes des diverses catégories sur la base des variables indépendantes que nous avons choisies. Le croisement des variables indépendantes avec les variables dépendantes nous permettra d'interpréter les résultats et donner un sens aux attitudes des sujets.

Nous avons élaboré des tableaux suivis de leurs histogrammes représentant les effectifs et les pourcentages des données fournies par les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs attitudes par rapport à chaque facette de l'étude. La procédure d'analyse et d'interprétation des résultats consiste à étudier item par item l'ensemble des données, suivant l'axe et la facette précités. Le traitement statistique des scores est établi à l'aide du programme Excel.

6.1.1. Données personnelles

Tableau n° 1 : Répartition des enseignants selon le sexe

Nombre d'enseignants	Hommes	Femmes
125	42	83



Histogramme 01: Répartition des enseignants selon le sexe.

Dans l'ensemble, nous constatons que l'effectif du genre féminin est supérieur à celui des hommes, soit 83 femmes qui représentent 66% contre 42 hommes soit 34%. Cette différence plus ou moins significative des deux groupes tend à confirmer l'idée que le secteur de l'enseignement est dominé par les femmes, d'une part, et que celles-ci sont plus attirées par l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier, d'autre part.

Le pourcentage des femmes qui exercent dans l'enseignement du français est significatif puisqu'il dépasse de loin l'effectif total des professeurs hommes. Ce phénomène n'est pas spécifique à notre échantillon, mais il concerne le secteur de l'enseignement en général; il s'explique principalement par l'évolution du statut social de la femme algérienne qui est lié à l'évolution de la société toute entière.

Aujourd'hui, en Algérie, la réussite scolaire des filles par rapport aux garçons est admise par tout le monde et confirmée par les données chiffrées des résultats aux examens; il y a plus de bachelières que de bacheliers, chaque année, dans l'enseignement supérieur.

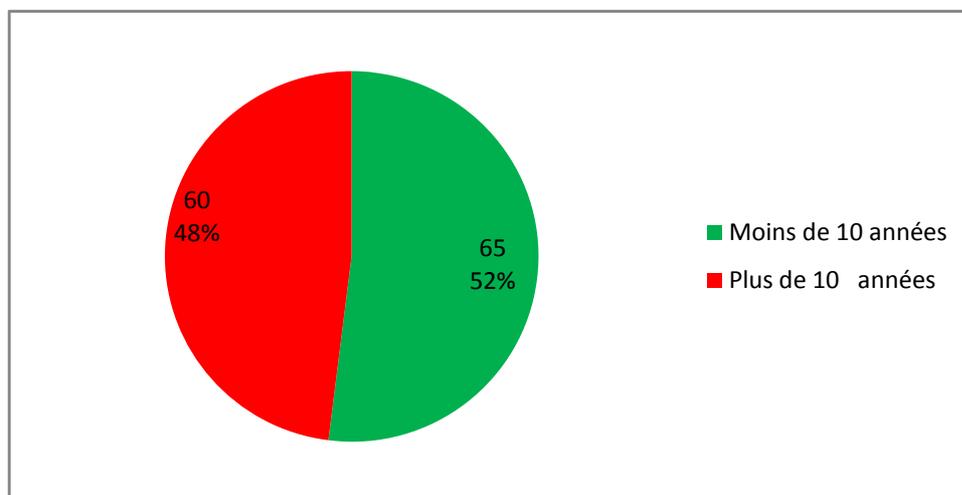
Le plus souvent, à leur sortie de l'université, les jeunes filles cherchent le travail qui correspond le mieux à leur statut de femme. Elles choisissent la fonction qui soit la plus compatible avec leurs caractéristiques individuelles et privées. Généralement, le

choix est conditionné par deux facteurs, celui du temps et celui de l'espace. En effet, la proximité de la résidence des parents, du conjoint est le critère principal dans le choix du type de travail pour la femme. La responsabilité familiale, l'éducation des enfants en est un autre qui est déterminant dans ce choix. L'enseignement est le secteur qui garantit le plus ces centres d'intérêt pour la femme et ce parce que le métier d'enseignant s'exerce à temps partiel et du coup il permet à la femme de concilier ses obligations familiales avec celles de son travail.

Notre société valorise le métier d'enseignant pour la femme ; d'ailleurs, l'école est le lieu qui donne le plus de chance pour la femme de nouer des relations et trouver l'âme sœur parmi les collègues hommes.

Tableau n° 2 : Répartition des enseignants selon l'expérience

Moins de 10 années	65
Plus de 10 années	60



Histogramme 02: Proportion des enseignants selon l'expérience en enseignement

La répartition des enseignants en fonction de l'expérience est résumée dans le tableau ci-dessus.

Les professeurs qui ont dépassé la barre des 10 années de carrière représentent presque le double de l'échantillon, soit 60 enseignants. Les enseignants qui ont moins de 10 années sont au nombre de 65, soit 52% de notre échantillon et sont considérés dans la catégorie des professeurs novices.

L'expérience professionnelle est un facteur important et déterminant dans les décisions que sont amenés à prendre les enseignants dans les choix qu'ils font dans la gestion de leur classe. Cette expérience professionnelle permet, aussi de développer la réflexion sur les savoirs théoriques acquis à l'université à propos de leur mise en pratique sur le terrain.

6.1.2. Données du questionnaire

Pour des raisons pratiques et comme il est difficile pour nous d'analyser en détail chacun des items de notre questionnaire, nous avons préféré regrouper les différents items par rapport à des axes que nous avons dégagés ; d'autre part, nous avons regroupé les quatre positions d'opinions en deux positions constituant la structure d'ordre entre " pas d'accord" et "d'accord" et ce pour obtenir des données qui caractérisent les opinions des enseignants selon le tableau n°3.

Tableau n°3 : **Les différents axes relatifs aux items**

N°	Axes	Items
1	Les moyens et les conditions de travail	9-12-20
2	La motivation	6-7-17
3	L'impact de l'évaluation sur l'apprentissage	2-3-13
4	Les contraintes sociales et administratives	4-5-8

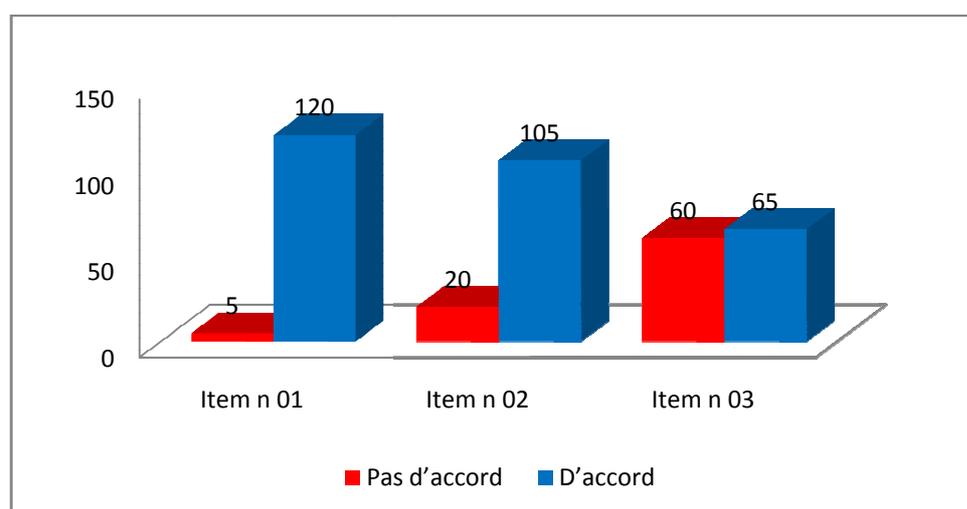
6.2. Présentation des résultats selon les différents axes

Dans ce chapitre, nous présentons successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon chacun des axes retenus :

6.2.1. Les moyens et des conditions de travail

Tableau n°04 : Représentations des enseignants vis à vis des moyens et des conditions de travail.

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n 1	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages	05	120
Item n 2	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	20	105
Item n 3	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	60	65



Notre échantillon, dans son ensemble, estime plutôt que cette méthode ne lui permet pas d'agir favorablement. Cela nous révèle les difficultés des enseignants face à la complexité des différents aspects de l'évaluation dans une approche par compétences. Cette situation s'explique par la déficience de la formation initiale et la formation continue des praticiens. Cette déficience apparaît clairement dans l'item 01 où 120 enseignants sur 125 ont eu le même avis.

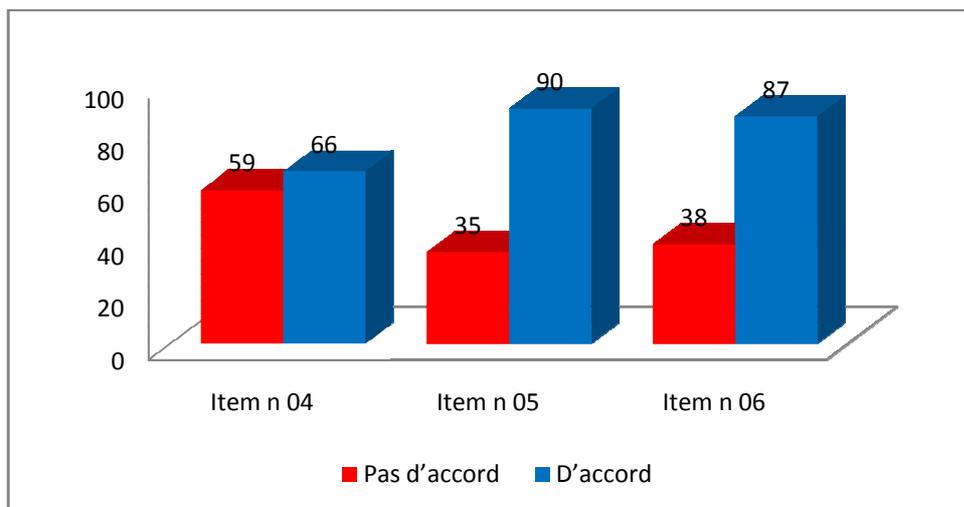
Concernant l'item 2, 105 enseignants affirment qu'il est difficile dans un groupe hétérogène d'accéder à des remédiations formatives; alors que 20 enseignants, seulement, sont en accord avec l'affirmation.

Les pourcentages concernant l'item 3 laissent entrevoir moins de disparités entre deux groupes de professeurs; cela s'explique par ceux qui ont été formés à l'université pour la mise en œuvre de ce nouveau dispositif et ceux qui n'ont reçu aucune formation pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. En effet, 65 sur 125 enseignants affichent nettement leur approbation par rapport à la formation pour l'application de ce nouveau dispositif, soit un taux de 52%.

6.2.2. La motivation

Tableau n°5 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur la motivation

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n 4	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué	59	66
Item n 5	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle	35	90
Item n 6	L'évaluation sommative motive les apprenants	38	87



Histogramme N° 02 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur la motivation

Les résultats concernant l'axe de l'efficacité de l'évaluation par rapport à la motivation des apprenants, indiquent une attitude plus ou moins défavorable de la part des enseignants. En effet, ils soulignent l'incompatibilité de cette approche avec le rythme d'apprentissage de l'ensemble des apprenants parce qu'elle nécessite plus de temps et disent que l'hétérogénéité des niveaux des apprenants est problématique pour pouvoir appliquer une pédagogie différenciée. Cela nous amène à penser que les représentations des enseignants sur l'approche par compétences doivent évoluer et cela grâce, en particulier, à la communication avec les enseignants, la formation continue, l'information et le travail en équipes pédagogiques.

Pour l'item 4, si le facteur de l'évaluation formative représente un handicap pour les uns, il ne l'est pas pour les autres, 66 contre 59 qui favorisent toujours l'évaluation sommative.

L'item 5 qui renvoie à l'évaluation traditionnelle laisse entendre de la part des enseignants leur attachement à cette méthodologie, prouvant toujours une certaine résistance de la part des anciens, soit 90 professeurs contre 35 seulement.

L'item 6 évoquant le degré de motivation des apprenants suite à la mise en œuvre de la nouvelle méthodologie fournit des résultats qui indiquent une information significative

puisque nous avons deux groupes qui nous suggèrent deux points de vue opposés. Sur 125 enseignants, 87 supposent que cette méthodologie n'est pas stimulante néanmoins cette nouvelle approche est considérée bénéfique pour les 38 autres enseignants.

La lecture des résultats nous montre que sur 125 enseignants de notre échantillon, 99 sont en accord avec l'idée que l'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage. Nous remarquons que cette affirmation convient relativement mieux aux enseignants licenciés novices qu'à leurs collègues expérimentés.

Certainement, les enseignants expérimentés, ceux qui ont vécu plusieurs approches d'enseignement, particulièrement l'approche par objectifs, pensent que la nouvelle approche n'est que la reprise des objectifs d'anciennes orientations pédagogiques ce qui justifie cette réticence ; de plus sont-ils conscients que cette approche risquerait de changer totalement leurs pratiques d'enseignement. Quant aux professeurs novices, ils sont, dans leur majorité, favorables aux principes du nouveau dispositif.

Les enseignants licenciés, dans leur majorité en ont une opinion favorable; ils sont nombreux à admettre cette réalité. Tandis que, nous relevons que la catégorie des enseignants expérimentés a exprimé une attitude qui rejette cette affirmation pour dire le contraire.

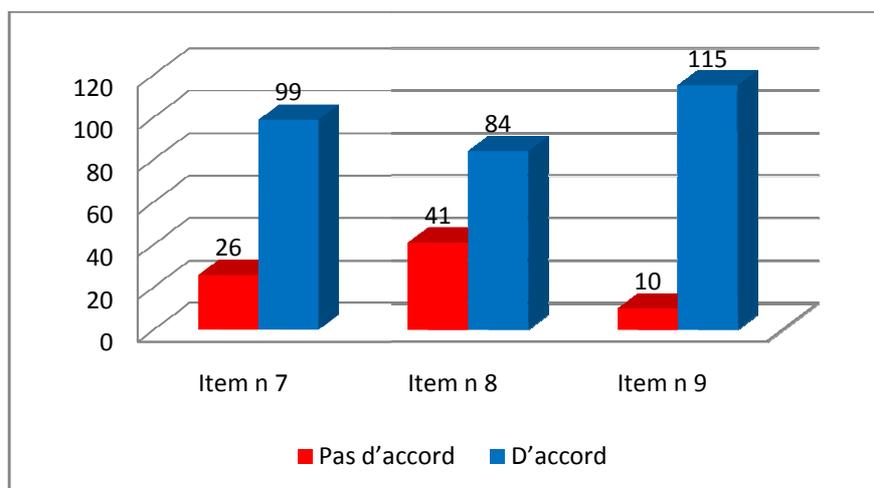
Les résultats qui précèdent tendent à justifier ce que plusieurs travaux de recherche ont démontré quant à l'organisation des situations d'apprentissage dans une approche par compétences et ses implications pédagogiques.

Nous en déduisons que l'attitude des professeurs expérimentés serait probablement influencée par la déficience d'une formation initiale. En effet, les enseignants novices ayant reçu une formation initiale adéquate sont plus favorables au nouveau rôle et ce parce que certainement, les difficultés entraînées par la mise en place de ce nouveau dispositif avec ses nouvelles dispositions complexes, ne leur est pas très contraignant. Aussi ce constat pourrait-il s'expliquer par la maîtrise de ces derniers, des compétences en la matière, acquises durant leur formation universitaire.

6.2.3. L'impact de l'évaluation sur l'apprentissage

Tableau n°6 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage.

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n°7	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage	26	99
Item n°8	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès	41	84
Item n°9	Je pratique l'autoévaluation et la co évaluation	10	115



Histogramme04 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage

Les données du tableau ci-dessus représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants. Leurs réponses ont été classées en 2 catégories. Le pourcentage de chaque catégorie a été déterminé par rapport à la totalité des enseignants (125 professeurs).

Nous constatons qu'environ 79% des enseignants sont en accord avec le contenu de l'item n° 7, soit 99 professeurs sur 125, c'est à dire que selon les enseignants,

l'évaluation a un impact sur l'apprentissage. Alors que 26 enseignants seulement, soit 20,8 %, sont en désaccord avec 05 professeurs qui ont répondu qu'ils étaient totalement en désaccord avec le contenu de l'item.

Même si dans leurs discours, il existe une disposition d'adhésion aux nouvelles prescriptions, les enseignants continuent, au niveau de la classe, à se conformer aux anciennes pratiques.

L'étude des résultats des réponses permet de dégager un courant favorable à la pratique de l'évaluation formative et considère que l'évaluation formative serait efficace.

Selon la majorité des enseignants, l'évaluation porte plus sur le résultat des actions des apprenants que sur leurs stratégies. En d'autres termes, l'évaluation est toujours sommative. Les textes sont, donc, en décalage avec ce qui se pratique sur le terrain.

En effet, malgré les orientations pédagogiques issues de la théorie, l'évaluation formative n'est pas ou peu appliquée. Nous pensons que cet état de fait est dû aux conditions d'enseignement existantes dans les classes.

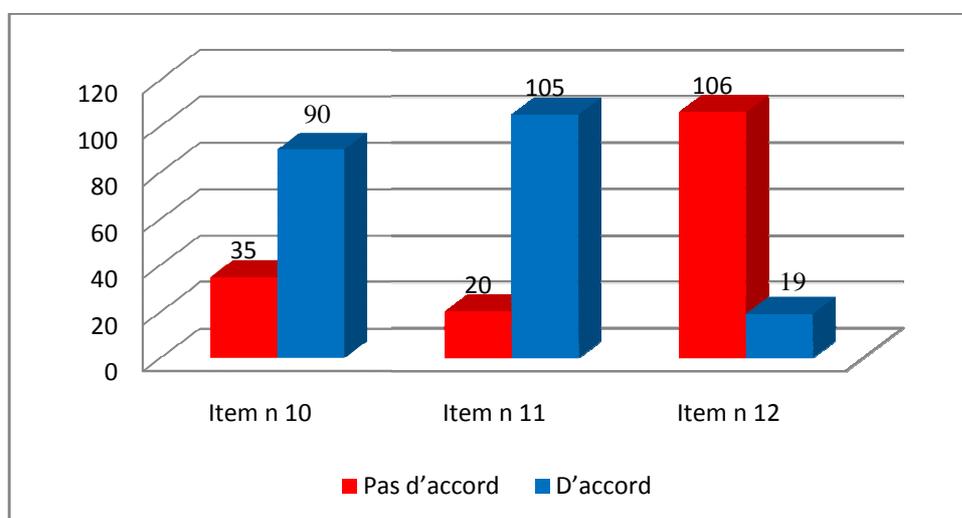
Concernant les items de cet axe, nous observons qu'il existe un certain consensus entre la plupart des enseignants à propos de la place de l'évaluation des acquis des apprenants dans les pratiques d'enseignement puisque plus de 79 % d'enseignants adhèrent aux principes de l'évaluation formative.

Théoriquement, les enseignants ont certainement intériorisé les principes et sont conscients des avantages que pourrait procurer un tel système. Mais sur le plan pratique, selon les scores des items, la mise en œuvre de ce mode d'évaluation est très insuffisante.

6.2.4. Les contraintes sociales et administratives.

Tableau n°7 : Représentations des enseignants par rapport aux contraintes sociales et administratives.

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n°10	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	35	90
Item n°11	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.	20	105
Item n°12	Dans mes pratiques pédagogiques souvent, j'utilise l'évaluation différenciée	106	19



Histogramme n° 4 : Représentations des enseignants par rapport aux contraintes sociales et administratives.

Pour l'item 12, sur 125 enseignants, 19 affirment que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie, c'est-à-dire l'approche par objectifs. En d'autres termes, ils pratiquent le système

d'évaluation formative dans leurs classes. Or 106 enseignants disent le contraire, c'est-à-dire que le système d'évaluation n'a pas changé pour eux.

Les réticences d'un nombre important d'enseignants laissent supposer que l'application de cette méthode d'apprentissage est inadéquate dans leur contexte actuel. Elle entraîne des problèmes liés à la discipline et à l'évaluation des apprenants. Toutefois, la résistance face aux changements, ne trouve pas de confirmation chez tous les enseignants puisque la confiance que les professeurs novices disent accorder à la nouvelle approche, de même que l'attitude positive qu'ils affichent à l'égard de l'évaluation formative, reflètent le degré de leur adhésion aux nouvelles prescriptions. L'item 11 montre que la majorité des enseignants (105) soit 84% pensent que les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées au détriment de l'apprentissage. En effet, la question relative aux contraintes sociales et administratives nous montre que cette pratique enseignante est étroitement dépendante de celles-ci. Cette contrainte a un rôle essentiel dans l'évolution des représentations.

Pour l'item 12, concernant les pratiques effectives de l'évaluation, 106 enseignants de notre échantillon, affirment qu'ils n'appliquent pas une pédagogie différenciée pour évaluer, soit presque 85% du nombre total.

Nous supposons que les difficultés de transition d'une logique d'évaluation des contenus à une logique d'évaluation des processus s'expliquent dans la représentation de l'enseignant de l'évaluation.

Nous pensons que le paradigme «une pédagogie différenciée» n'a pas été intériorisé dans les représentations des enseignants car cette pratique n'est pas inscrite dans la logique de ces derniers.

Chapitre VII :

DISCUSSION DES RESULTATS

VII. Discussion des résultats

7.1. Introduction

Dans cette partie relative aux discussions des résultats, au niveau méthodologique, il va falloir re-contextualiser notre problématique en mettant en lien notre investigation avec les recherches antérieures, d'une part, et vérifier si les résultats obtenus valident exactement nos hypothèses de départ et indiquer s'ils sont conformes à nos attentes, d'autre part, et cela en expliquant les raisons qui ont permis ou non d'atteindre les objectifs de la recherche. Nous montrerons, également dans quelles mesures les résultats apportent de nouveaux éléments ou un nouvel angle sur les connaissances préexistantes lesquelles sont présentées à partir de synthèses de la littérature et de résumés établis par la recherche dans le domaine ou le champ de l'évaluation ainsi que les instances éducatives qui se sont interrogées sur l'évaluation formative des apprentissages .

Il est prétentieux de notre part d'affirmer que notre exposé serait exhaustif car notre but ne consiste pas à présenter les résultats de toutes les recherches concernant les pratiques de l'évaluation mais de faire un panorama de la recherche sur l'évaluation formative en exposant les recensions d'écrits sur les principales recherches relatives au domaine et ce en retraçant les grandes lignes du contexte scientifique et épistémologique de ce paradigme.

7.2. Panorama de la recherche sur l'évaluation formative

Dans cette partie, nous tenterons de présenter les recensions d'écrits sur les principales recherches relatives à l'évaluation formative.

Pour réaliser ce travail, nous nous sommes inspirés de la recherche réalisée précédemment par Morrissette (2009), à propos de la recherche sur l'évaluation. Par

ailleurs, nous nous sommes appuyés sur un nombre important de revues et de publications académiques et thèses relatives au domaine de l'évaluation. De plus, nous avons consulté différents sites et moteurs de recherche spécialisés, en particulier, Google scholar , etc.

La littérature relative à ce champ de recherches nous renseigne que le débat sur le statut de l'évaluation est vif, notamment au sujet de la perspective innovante de la pratique de l'évaluation et son impact sur l'apprentissage de l'élève et de l'amélioration des dispositifs d'enseignement.

En effet, durant ces deux dernières décennies, le thème de l'évaluation formative des apprentissages a suscité un grand intérêt, un peu partout dans le monde tant au sein de la recherche académique que pour les politiques éducatives.

Dans sa recherche Morrissette (2009) nous informe que de nombreux travaux ont contribué au développement de ce champ conceptuel. Elle nous évoque le travail collectif réalisé par Allal, Cardinet et Perrenoud (1993),¹⁹ lequel rend compte de cet intérêt pour l'évaluation formative. Leur contribution s'inscrit dans une approche de recherche compréhensive et interprétative. Ils ont examiné la corrélation entre l'évaluation formative et la différenciation pédagogique comme stratégies susceptibles de lutter contre l'échec scolaire. Les chercheurs ont expliqué la différence entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Ils recommandent de prendre en considération à la fois les contenus de savoir enseignés et les stratégies et styles d'apprentissages des apprenants.

Parmi les recherches qui ont contribué à développer le champ de l'évaluation formative, nous citons les travaux de Allal et Mottier Lopez (2005). Les résultats issus de ces travaux ont montré que l'évaluation formative avait, plutôt, un ancrage essentiellement théorique. Or, l'évaluation formative aurait besoin d'un ancrage pratique.

Il faut noter que l'évaluation formative n'est pas un objet de recherche exclusif de l'éducation ; en effet, de nombreux domaines ont investi ce champ : le domaine

¹⁹ . Ouvrage collectif, *Évaluation formative et didactique du français* (1993)

médical, (Gagnon, Kazi-tani , 2005 ; Kreiter & al., 2011) , a contribué énormément au développement de l'évaluation formative ; celui de l'économie et du commerce , lui aussi, a participé à la promotion du paradigme. Cependant, c'est dans le contexte scolaire que les recherches sur l'évaluation formative des apprentissages sont les plus abondantes.

L'intérêt pour la pratique d'évaluation a concerné toutes les disciplines et tous les paliers de l'enseignement. De nombreuses équipes de recherche et de nombreux laboratoires se sont constitués dans le monde ; leurs travaux ont abouti à la proposition de modèles théoriques qui ont eu un impact sur l'orientation des politiques éducatives et ont été à la base de plusieurs réformes successives.

La distinction entre évaluation sommative et formative, est une problématique qui a connu un nombre important de polémiques dans la recherche pour l'évaluation des apprentissages des élèves. Ce débat s'est développé suite aux travaux de Bloom lesquels ont été complétés par Hasting et Madaus (1971) qui ont distingué pour la première fois la fonction formative de la fonction sommative de l'évaluation.

Cela étant, différentes conceptions de l'évaluation formative ont vu le jour, et ont fait l'objet d'innombrables publications. En effet, les récents modèles de pratiques, ceux de Bell et Cowie (2001) ou encore de Leung et Mohan (2004), par exemple, constituent des modèles importants pour la recherche dans le domaine.

Selon Morrissette (2009), plusieurs chercheurs ont investigué la motivation des élèves et leur point de vue relatif aux pratiques d'évaluation formative de leurs enseignants et l'évaluation par les pairs ou l'autoévaluation. Ils ont analysé les liens entre les pratiques d'évaluation formative, conçues comme des pratiques de testing, (le feedback qu'elles constituent) et leurs effets sur la motivation des élèves et sur leurs résultats scolaires.

Elle cite (par exemple, Laveault, 2002 ; Vial, 2001, Ames, 1992; Harlen, 2006; Kluger & Denisi, 1996 ; Smith, 2004). Ces chercheurs supposent que l'usage de tests dans une perspective formative, c'est-à-dire mobilisés dans le cadre d'un

réinvestissement visant à leur donner une rétroaction susceptible d'éclairer des aspects non compris, augmenterait les performances des élèves.

Comme on peut le constater, tenter d'exposer un panorama des avancées théoriques et des soubassements ainsi que des référents des travaux de recherche dans ce champ scientifique est une opération très délicate et complexe. Or, la recherche sur l'évaluation devrait se focaliser essentiellement, sur les problématiques relatives au terrain pédagogique puisque l'activité d'évaluation est une prise d'information destinée à optimiser la prise de décision dans ce domaine.

La revue de la littérature nous a informés que, depuis quelques décennies, les recherches à propos de l'évaluation se sont multipliées un peu partout dans le monde. Le travail collectif du CEPEC²⁰ de Lyon 2, dirigé par Delorme, a montré que les contributions sur les pratiques de l'évaluation sont nombreuses et diversifiées. En effet, Querenet a proposé une méthodologie et des clarifications très pertinentes sur la conduite de l'innovation sur l'évaluation. Quant à Meirieu(1985), il a expliqué comment la pédagogie différenciée exige, aussi, évaluation différenciée. Bordet nous a suggéré, de façon réaliste des innovations relatives au livret scolaire. Gillet(1995), dans son article, il a articulé de fortes réflexions entre logique pédagogique et logique sociale. Enfin, Parisot(1988), dans une synthèse a présenté avec finesse un bilan sur la docimologie classique.

Comme nous l'avons montré précédemment, la nouvelle conception de l'évaluation stipule qu'une évaluation formative serait plus pertinente qu'une évaluation traditionnelle ou une évaluation dont la fonction est certification. Pour un nombre important de chercheurs, cette dernière a engendré l'échec dans la scolarisation des élèves et devrait être changée (Hobbs, 1975 ; Crooks, 1988; Scallon, 2000 ; Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Laveault, 2009; Watkins, 2010...). Selon eux, l'évaluation formative devrait être une formation explicite des apprentissages plutôt qu'un enseignement finalisé par une sanction donnée sous forme de chiffres.

²⁰ . Ouvrage collectif « L'évaluation en question », collection Pédagogie, 1987.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont mené des recherches empiriques sur les pratiques de l'évaluation et ont publié des propositions sur l'évaluation des compétences (Scallon, 2004). D'autres comme Cowie (2005) se sont intéressés à l'élève, ses stratégies et son style d'apprentissage.

Un nombre important de chercheurs ont investi le domaine de l'évaluation par les pairs, la façon dont les élèves s'évaluent entre eux pour améliorer leurs compétences mutuelles, (Black & William, 1998). Dans ce sens, les chercheuses, Bachmann et Grossen (2007) supposent que le rôle des interactions entre pairs dans le développement cognitif et l'apprentissage est important . En effet, pour elles, « les régulations sociocognitives résultent d'un travail interactif en contexte, d'une construction de sens conjointe entre les élèves autour des situations d'enseignement/apprentissage qui impliquent une certaine négociation du contrat didactique et des identités sociales. »

Nous notons que des recherches ont été conduites, aussi, sur l'autoévaluation définie selon Laveault (2007) comme processus par lequel les élèves apprécient la qualité de leurs propres réalisations en regard des buts d'apprentissage. Enfin, des travaux de recherche se sont intéressés au portfolio, outil selon Bélair (2002) assurant la régulation des apprentissages et offrant une visibilité du processus d'apprentissage.

Pour clore ce chapitre, nous faisons remarquer qu'un grand nombre de travaux ont concerné les enseignants, leur formation et leurs représentations relatives à l'innovation du processus de formation des apprenants.²¹

Dans cette perspective, la problématique de la résistance au changement était la plus explorée. Les chercheurs ont démontré que la mise en œuvre d'un nouveau dispositif

²¹. Un état des lieux concernant cette problématique a été présenté par M.Guidoume, dans sa thèse intitulée " Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la Wilaya de Tiaret". Thèse de doctorat de didactique, Université d'Oran 2009/2010.

ne peut se réaliser si les acteurs censés appliquer le programme et les orientations pédagogiques développeraient des résistances à l'encontre de l'innovation.

Selon Collerette, 1997, (citée par M.Guidoume, 2009), la résistance au changement est « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement». La résistance à tout ce qui est innovation suppose développer des représentations qui s'opposeraient à l'appropriation et à l'acquisition de nouveaux savoirs.

Selon un grand nombre de chercheurs, les résistances pourraient être la cause principale de l'échec de la mise en place de ce nouveau dispositif. Les origines de ce comportement sont plurielles.

Les principales causes de la résistance relèveraient de niveaux d'analyse différents. En effet, les raisons qui pourraient intervenir dans ce phénomène seraient d'ordre psychologique et/ou social.

Depuis longtemps, l'enseignant dans sa classe, représentait l'autorité et la lui ôter génèrerait une attitude de rejet, une attitude négative à l'égard de tout ce qui est nouveau. Or, les facteurs les plus connus sont :

- l'influence de l'expérience passée,
- le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement.
- la crainte de perdre des acquis sociaux ou la remise en cause des savoir-faire.
- d'abandonner leurs anciennes habitudes

Toutes ces raisons poussent les enseignants à refuser toute nouvelle organisation de travail qui pourrait les contraindre à exercer des fonctions supplémentaires auxquelles ils ne sont pas préparés et où les conditions de travail et les moyens ne sont pas en adéquation avec toutes les prescriptions et les principes de nouveau dispositif imposé unilatéralement par l'institution sans consultation, au préalable, des enseignants.

7.3. Validation des hypothèses de départ.

L'analyse des résultats nous a permis de justifier une de nos hypothèses formulée au début de ce travail ; à savoir que les caractéristiques personnelles pourraient avoir de l'influence sur les attitudes et les représentations. En effet, les profils de formation et le manque de préparation des enseignants censés appliquer ce dispositif présentaient des différences d'attitudes significatives.

Par conséquent, pour faire évoluer ces représentations, l'institution scolaire devrait proposer un programme de formation continue spécifique aux nouveaux programmes pour permettre des réponses concrètes, susceptibles de guider les enseignants dans leurs démarches. Cela ne pourrait se faire sans la sensibilisation, au préalable, des enseignants à propos de la démarche. Ces derniers devraient s'impliquer sérieusement dans les processus de formation mis à leur disposition et non faire de la figuration parce qu'ils sont contraints administrativement à y participer.

Nous suggérons, donc, que les représentations des enseignants sur l'évaluation formative doivent évoluer et cela grâce, en particulier, à la communication avec les enseignants, leur formation continue et le travail d'équipes pédagogiques. En effet, la question relative à la collaboration entre enseignants nous a révélé que cette pratique enseignante constitue un élément important qui a un rôle essentiel dans l'évolution des représentations.

Selon Talbot²² (2017), les pratiques d'évaluation formative représentent l'individualisation, la variation et la différenciation des actes. Elles engagent l'élève et le maître autour d'un projet commun : la réussite de l'apprentissage. Elles se révèlent être un précieux analyseur des erreurs commises, une occasion de préciser les objectifs de remédiation, de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil au final, pour donner un sens à l'apprentissage.

²²Laurent TALBOT, après avoir été instituteur, inspecteur de l'Éducation nationale, est aujourd'hui maître de conférences et enseigne au département des sciences de l'éducation à l'université Toulouse II Le Mirail. Ses domaines privilégiés de recherche sont relatifs aux pratiques d'enseignement en lien avec l'hétérogénéité des élèves et plus particulièrement avec les difficultés d'apprentissage.

Dans son ouvrage, il décrit l'évolution des pratiques d'évaluation et la complexification des métiers de l'éducation. Il suppose que « le processus d'enseignement-apprentissage est interactif, contextualisé et contextualisant en lien avec l'activité cognitive de l'apprenant ».

Il définit l'évaluation comme valeur, mesure, sens et évolution et suppose qu'elle ne devrait plus être contrôle, bilan et jugement.

L'analyse des données, nous a fourni un enseignement pertinent concernant la mise en œuvre du nouveau dispositif : L'attitude générale des enseignants vis-à-vis de la mise en place des principes des pratiques de l'évaluation formative tend, plutôt, vers le rejet. En effet, les résultats chiffrés nous dévoilent qu'un nombre important d'enseignants, novices ou expérimentés, s'expriment négativement sur les principes qui fondent cette nouvelle méthode d'évaluation des acquis des apprenants.

En guise de synthèse, nous disons que tous ces mouvements de recherches ont contribué à promouvoir la mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages et ce grâce aux différents modèles théoriques qu'ils ont proposés ce qui a permis d'installer des réformes scolaires.

7.4. Difficultés rencontrées

La présente recherche ne peut être considérée que comme une ébauche qui a tenté d'approcher la problématique de l'évaluation et nous ne pourrions prétendre l'avoir traitée dans ses différents aspects. Il est admis par la communauté scientifique que tout travail de recherche présuppose des difficultés. En effet, nous en avons, aussi, rencontrées lors de la réalisation de notre thèse et ce à plusieurs niveaux.

L'étude d'un corpus relevant de représentations d'individus par rapport à un objet quelconque et à travers leurs discours est une activité assez complexe nécessitant un travail d'investigation rigoureux et énorme pour prétendre proposer des conclusions valides dans la mesure où chaque sujet répondant est un cas d'étude. Par ailleurs,

l'élaboration puis l'administration de l'outil d'analyse suppose, en amont, un travail de recherche qui nécessite la rigueur et le temps.

En outre, le sujet de notre recherche suppose des difficultés d'ordre épistémologique et théoriques ; en effet, de nombreuses recherches conduites autour de l'évaluation formative se sont généralement attachées à clarifier ces intentions, et, plus rarement, à en exposer des modalités variées.

Il apparaît, aujourd'hui, que l'évaluation formative vise à informer pour, d'une part, faciliter les régulations indispensables du processus « enseigner », et, d'autre part, optimiser les rendements du processus « apprendre ». Dans le contexte de la pratique, ces deux actions sont évidemment mêlées.

On admet, aujourd'hui, dans le monde de l'enseignement, qu'une évaluation sommative se distingue d'une évaluation formative. La fonction de cette dernière s'oppose à celle remplie par l'évaluation formative. En effet, Hadji (1989), affirme que « l'évaluation est dite sommative lorsqu'elle se propose de faire le bilan, après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation. ».

Perrenoud (2001) définit l'évaluation formative comme toute « évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif ».

Il convient cependant de ne pas oublier que cette distinction, pour commode qu'elle soit, ne demeure toutefois qu'une construction de modèles théoriques.

Cardinet (1986) nous fait observer que la distinction entre les deux finalités, formative et sommative, représente une polarité importante, mais parmi beaucoup d'autres oppositions possibles.

Pour ce faire, nous avons, tout de même, résolu d'utiliser cette opposition car elle nous permettrait de bien circonscrire cette fonction pédagogique de l'évaluation qui va nous intéresser par la suite.

L'évaluation formative, processus d'évaluation continue, permet à l'enseignant et à l'élève de savoir, à tout moment, où en sont les constructions de connaissances,

d'identifier les éventuelles difficultés et de réguler les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage.

Respectueuse des différences de comportements et de performances des élèves, elle aboutit à individualiser et proposer des itinéraires d'apprentissage variés. Elle se révèle ainsi une aide précieuse aux élèves les plus faibles.

Tous ces éléments font que toute recherche est vouée, donc, à être confrontée à des difficultés au niveau méthodologique, et la nôtre n'en fait pas exception puisque tout le long de la recherche nous avons rencontré des problèmes concernant l'analyse de notre corpus qui nécessite plus de moyens et de temps.

Les contraintes majeures sont liées à la gestion du temps, au choix du thème, au choix du public et des établissements, à la rédaction de la thèse et encore par rapport au recueil des données.

Le temps imparti pour achever notre thèse était relativement court. D'autre part, nous faisons remarquer que dans nos bibliothèques, les ouvrages en relation avec notre problématique de recherche sont très insuffisants. De plus, les conditions d'emprunt des ouvrages et l'accès aux travaux qui nous étaient utiles ne se sont pas avérés faciles à cause des modalités d'emprunt imposées par la réglementation du fonctionnement de ces organismes. La consultation des travaux traitant du même sujet que le nôtre, nous aurait permis, certainement, de mieux évaluer nos résultats. Par ailleurs, même quand ces travaux existent, on ne les trouve pas disponibles pour différentes raisons.

La collecte des données, la disponibilité des enseignants ainsi que les obstacles administratifs ont été pour nous des contraintes décourageantes pour la réalisation de notre travail et sans notre persévérance et notre patience notre thèse n'aurait pas abouti.

7.5. Limites et perspectives de la recherche :

Comme nous l'avons signifié auparavant, toute recherche présenterait des limites concernant la généralisation des résultats puisque le chercheur ne peut aborder tous les éléments qui pourraient avoir un impact sur les résultats obtenus.

7.5.1. Limites de la recherche :

La revue de la littérature relative au sujet, nous a appris que la plupart des recherches ont opté pour les représentations des acteurs de l'éducation, en particulier, celles des enseignants et des apprenants à travers leurs discours relatif à leurs pratiques en choisissant l'analyse quantitative et l'outil de recherche privilégié, le plus pratique : le questionnaire et ce pour des commodités méthodologiques qui épargnerait le chercheur d'éventuels biais. Par contre , nous faisons remarquer que peu de recherches ont porté sur l'étude de l'observation des pratiques effectives en classe, certainement, parce que celles-ci demanderaient plus de moyens.

Le fait de réaliser notre enquête auprès d'une centaine d'enseignants est, au niveau méthodologique, insuffisant pour pouvoir généraliser les résultats obtenus, certes, mais, il va falloir signaler que nous avons sollicité tous les professeurs d'enseignement moyen de la wilaya de Tiaret et que les conditions d'investigation hors wilaya ne sont pas propices pour recueillir des données. Cela étant, la recherche ne peut prétendre la validation des résultats sur tous les enseignants en Algérie. Par ailleurs, les contextes sociaux des apprenants peuvent avoir une influence sur leurs conceptions.

Notre investigation concernait exclusivement les PEM, nous aurions pu associer et croiser puis comparer les données obtenues avec celles des enseignants des autres paliers (primaire et secondaire) étant donné que la formation des apprenants dans le nouveau dispositif recommande la cohérence dans les apprentissages dans les trois paliers. En outre, le profil de formation des enseignants dans différents paliers a un

impact sur la mise en œuvre des orientations didactiques et pédagogiques dans leurs pratiques.

Tous ces éléments constituent des limites à notre recherche et pourraient entraîner d'éventuels biais quant à la validation des résultats obtenus.

7.5.2. Perspectives de la recherche :

En aucun cas, nous pourrions nous permettre d'affirmer apporter des réponses complètes et concises à notre problématique de départ car un nombre illimité de pistes de recherche restent à explorer. Le travail entamé n'est pas aussi complet qu'on puisse l'imaginer ; loin de prétendre l'exhaustivité, nous supposons que d'autres travaux fassent le relais pour compléter notre analyse qui reste partielle.

La présente étude s'est intéressée à l'impact des pratiques de l'évaluation formative sur l'amélioration des apprentissages des élèves au collège à Tiaret à travers les discours des enseignants ; d'autres travaux pourraient apporter plus de précision à la question de recherche que nous avons posée et pourraient poursuivre cette ébauche à un niveau plus pointu.

Il est certain que les résultats que nous avons obtenus par rapport à notre hypothèse de recherche pourraient subir des modifications si nous entreprenions ce même travail de recherche dans d'autres conditions, d'autres contextes où même durant des années ultérieures.

En effet, notre travail de recherche a été réalisé auprès d'un public restreint ; il serait plus intéressant de continuer cette même étude avec d'autres publics, dans différents établissements avec d'autres niveaux, dans différentes wilayas, ainsi, nous pourrions comparer et confronter les divers résultats obtenus et donner plus de crédibilité à notre travail de recherche.

Des recherches futures devraient donc être poursuivies à un niveau plus élargi, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

7.6. Utilité de la recherche.

Par principe, tout travail de recherche serait d'une utilité rentable pour tous les acteurs : pour la communauté scientifique car toute recherche participe à faire avancer la science et à faire progresser la discipline ; pour l'institution scolaire parce qu'elle aide l'école à prendre des décisions quant à l'implantation des réformes et à l'élaboration des programmes ; pour le chercheur, lui-même, car, il lui permet d'enrichir ses enseignements.

7.6.1. Utilité pour l'institution scolaire :

La recherche en didactique, comme nous l'avons précisé dans notre introduction, a des liens très étroits avec des sciences de l'éducation et elle relève de la recherche appliquée puisqu'elle tente, avant tout, de répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées en classe par les apprenants et les enseignants. Son but est d'améliorer les contenus et les méthodes de l'enseignement. Elle s'oriente, davantage vers les contenus et les différentes stratégies d'apprentissage en associant les éléments théoriques et l'efficacité pédagogique.

Notre recherche s'inscrit dans ce sillage. Elle contribuera à faire progresser les réflexions sur la mise en œuvre de la nouvelle réforme entreprise par l'institution scolaire.

Dans cette perspective, nous nous sommes focalisés sur le rôle de l'enseignant en classe, et cela afin d'analyser et de comprendre ses pratiques pour éclairer les situations-problèmes pour y apporter d'éventuelles solutions et procéder aux réaménagements nécessaires en cas de besoin.

Le travail peut être considéré comme une expertise de la mise en œuvre d'un aspect de la nouvelle réforme, à savoir la pratique de l'évaluation formative en classe par les enseignants.

Procéder à un état des lieux pourrait aboutir à une meilleure estimation des besoins en formation et par conséquent améliorer les compétences.

L'institution scolaire devrait, donc, donner de l'importance aux multiples travaux universitaires réalisés par les chercheurs universitaires dans le domaine de la didactique. Malheureusement, nous remarquons que tous ces travaux n'ont pas pu dépasser les rangs des bibliothèques à cause de l'absence de collaboration entre l'institution scolaire et l'université.

Il faut noter que notre institution scolaire a tout le temps fait appel aux spécialistes étrangers pour l'implantation de ses diverses réformes nationales et ignore et n'a aucune idée de ce qui se fait au niveau de la recherche.

7.6.2. Pour le chercheur :

Le travail de recherche que nous avons mené durant des années nous a été bénéfique sur plusieurs plans. Il nous a permis, non seulement d'aiguiser notre sens critique mais nous a donné aussi l'occasion d'étudier en profondeur le champ de l'évaluation.

La revue de la littérature relative au domaine nous a fait prendre conscience de l'ampleur de l'énormité des éléments théoriques et des courants de recherches, qui étaient pour nous inconnus avant de commencer notre travail.

La bibliographie consultée nous a aidé à contextualiser notre recherche et nous a encouragé à s'inscrire dans cette perspective de recherche très intéressante et utile.

Comme toute recherche scientifique, notre investigation pourrait être considérée comme un document d'accompagnement pour l'institution scolaire pour des enseignants, d'une part, et comme un document pour la recherche, ce qui permettrait, éventuellement, à nos collègues chercheurs de s'en inspirer, au niveau méthodologique et au niveau théorique, d'autre part.

7.7- Propositions didactiques

Introduction

Etant donné que les procédures d'évaluation, encore en vigueur dans la majorité des collèges, font obstacle à l'innovation pédagogique, nous avons estimé qu'il est nécessaire de proposer quelques éventuelles solutions, en illustrant le caractère systémique des pratiques pédagogiques en matière d'évaluation, en général, en ciblant notamment l'évaluation formative.

Ainsi, l'évaluation classique est beaucoup plus normative. Elle peut être aussi comparative dans la mesure où les performances des uns se définissent par rapport aux performances des autres plutôt qu'à des maîtrises attendues ou à des objectifs qui devraient être au service de l'apprentissage.

Si on tente à rompre avec le mode d'évaluation traditionnel c'est pour se tourner vers une évaluation plus descriptive, critériée, formative, en facilitant la transformation des pratiques d'enseignement vers des pédagogies plus ouvertes, actives, individualisées, laissant davantage de place à la découverte, à la recherche, aux projets, à des objectifs de haut niveau, tels qu'apprendre à apprendre, à créer, à imaginer, à communiquer.

Dokic, Favre & Perrenoud(1986); Weiss &Wirthner(1991) considèrent que le changement des pratiques pédagogiques se heurte à d'autres obstacles. C'est ainsi que la rénovation de l'enseignement du français a été limitée par le système d'évaluation, mais qu'il y a d'autres facteurs de résistance à une pédagogie de la communication orientée vers la maîtrise pratique de la langue.

7.7.1. Le rôle de l'évaluation formative au cycle moyen

L'évaluation formative se situe au cœur de tous les apprentissages. L'importance de l'évaluation vient en outre du fait que la réussite scolaire détermine en majeure partie la vie professionnelle future de l'apprenant et que cette réussite dépend

des évaluations faites par le professeur; il s'ensuit que la relation maître-élève sera surtout une relation de pouvoir ou surtout une relation d'aide selon la façon dont l'enseignant utilisera l'évaluation.

Pour la majorité des enseignants, évaluer, c'est : corriger et attribuer des notes autrement dit : c'est faire du contrôle.

Le mot « évaluation » nous envoie aujourd'hui à celui du professeur faisant du contrôle alors que notre vision devra être celle d'apprenants engagés dans une démarche d'évaluation formative.

L'évaluation formative, comme son nom l'indique, a lieu pendant la formation, pour renseigner régulièrement l'apprenant et l'enseignant sur le degré de succès de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est clair que le but de celle-ci est d'aider l'apprenant à se développer pour lui-même, tandis que celui de l'évaluation sommative est d'aider l'administration à décider du sort scolaire de cet apprenant.

Il va de soi que l'évaluation formative doit occuper la première place dans l'apprentissage.

Voici en comparaison les éléments clés qui caractérisent l'évaluation formative :

- Elle a pour but la formation de l'apprenant.
- Elle vise à faire acquérir le maximum de compétences.
- Elle couvre le plus d'aspects possibles.
- Elle diagnostique la nature et l'origine des lacunes.
- Elle conduit à un plan d'action et de perfectionnement.
- Elle confie à l'apprenant la plus grande part du travail.
- Elle est très fréquente.

L'évaluation formative ne suffit certes pas à garantir le succès, mais c'en est une condition fondamentale.

Toutes les actions du professeur sont formatives, car :

- elles ont lieu pendant le processus d'apprentissage, et à la fin de celui-ci;
- elles visent à améliorer l'apprentissage de l'apprenant;

- elles visent plutôt à évaluer chaque apprenant par rapport à lui-même et par rapport au groupe ou à la classe et ceci l'amènera à progresser.

7.7.2. Modèle pratique de l'évaluation dans le 1^{er} palier (1^oAM)

Fiche de préparation

Niveau : 1^oAM

Projet n° :01 « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

Séquence 01 : J'explique comment se laver correctement

Séance : Vocabulaire

Titre : la nominalisation

Durée : 55min

Compétence visée : Rédaction d'un texte informatif

Objectif opérationnel :

A la fin de la séance, l'élève sera capable de former à partir d'un verbe des noms d'action en ajoutant des suffixes : -ation, -tion, -age, -ment.

Déroulement de la séance

Les phases	Les activités
<p><u>Rappel</u> Phase Collective 5 min</p>	<p>- Les catégories grammaticales : les noms, les verbes, les particules</p>
<p><u>Phase d'observation</u> Collective 5 min</p>	<p><u>Observe</u> : Les Unités de <u>Dépistage</u> et de Suivi du Ministère de la Santé contrôlent l'hygiène des établissements scolaires, dépistent, suivent et prennent en charge les différentes affections comme les caries dentaires, les problèmes liés à la vue, l'asthme et le diabète. Ils s'occupent aussi de la <u>vaccination</u> des enfants. Tous ces efforts participent à l'<u>amélioration</u> de la santé des</p>

jeunes algériens.

Phase d'analyse

Collective
10 min

1. Quel est le but des UDS ?
2. Le but des UDS est de contrôler l'hygiène des établissements scolaire
 - Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné.
 - Dépistage
 - Que remarques-tu ?
 - Relève du texte les noms formés à partir de verbes.
 - Quels suffixes a-t-on ajouté à la racine verbale pour les obtenir ?

Phase de
synthétisation

Collective
15 min

Retiens :

Certains noms sont construits à partir du radical d'un verbe + un suffixe.
Les suffixes : -ation, -age, -ement forment des noms d'action.
Vaccinervaccination
Dépister dépistage
Entraîner entraînement

Phase
d'Evaluation

Individuelle
20 min

Exercice 1 : Relie le verbe au nom qui lui correspond.

- | | |
|------------|---------------|
| - Laver | - soulagement |
| - Dérapier | - observation |
| - Observer | - lavage |
| - Charger | -dérapiage |
| - Soulager | - chargement |

Exercice 2 Dans cette liste de mots, repère les intrus (noms qui ne viennent pas d'un verbe).

Déclaration – Attention – Nettoyage – Exploration – Croisement – Heureusement – Brossage – Etonnement – Arrosage – Carrelage – Lavage – Dommage.

Exercice 3 : Transforme les verbes en noms.

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| - Opérer le malade | L'opération du malade. |
| - Nettoyer une plaie | Le nettoyage d'une plaie. |
| - Se brosser les dents | Le brossage des dents. |
| - Repasser du linge | Le repassage du linge. |
| - Ranger la chambre | Le rangement de la chambre. |

Dictionnaire

À partir du texte «À quoi servent les UDS ?» retrouve la définition du mot «dépister» puis utilise-le dans une phrase personnelle.

Exemple de réponse

Dépister : découvrir, déceler une maladie.

Dépister une maladie permet d'éviter ses risques.

Commentaire :

La leçon de vocabulaire consiste à étudier la nominalisation à base verbale. Nous constatons que l'évaluation formative est omniprésente à travers les différentes phases. Pour la phase de rappel où les apprenants doivent faire appel à leurs pré requis, l'enseignant les a testés sur la nature des mots à savoir les catégories grammaticales : verbes, noms, adjectifs, adverbes etc.

En deuxième phase, en exploitant le texte proposé à la page 16 du manuel scolaire 1°AM ayant pour titre: A quoi servent les UDS ? D'après El Moudjahid du 09.08.2012, il a évalué leurs compétences pour la compréhension d'un écrit à travers des questions sur le texte support et les mots difficiles qu'il contient.

Quant à la troisième phase, phase d'analyse, les apprenants peuvent repérer les verbes en question et les utiliser pour leur transformation en noms: dépister, vacciner, améliorer, entraîner...

Vient après la phase de synthétisation où il est question de connaître la règle à laquelle on consacre 15 mn pour la consolidation des connaissances en se basant aussi sur l'évaluation formative en mettant les apprenants dans des situations afin de leur permettre de retenir les notions qu'il faut mémoriser. Dans ce cas, on doit vérifier si les apprenants ont bien acquis la nominalisation avec les différents suffixes : « age, ation, ement » et s'ils sont capables de faire la transformation : verbe.....nom.

En fin de séance, en guise de vérification des acquis et du degré de rétention, on met les apprenants en difficulté pour une évaluation individuelle à travers des exercices d'application, une partie à laquelle on a réservé 20 mn, deux exercices à faire oralement où il y a lieu de procéder au fléchage en reliant le verbe au nom qui lui correspond puis dans le deuxième repérer l'intrus et un par écrit où on doit transformer les verbes en noms : opérer un malade.....opération du malade.

Nous rappelons ici qu'on n'étudie pas ces verbes et comment les nominaliser pour les étudier seulement mais pour leur emploi et leur usage en langue dans différents contextes et que la séance de vocabulaire est un point de la langue qui doit être au service de la langue.

7.7.3. L'évaluation dans le 2eme palier

Le deuxième palier consiste à regrouper les classes de 2^{ème} et 3^{ème} A.M de l'enseignement moyen pour renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. C'est aussi approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

7.7.3.1. L'évaluation en classe de 2°AM

Fiche de préparation

Niveau : 2°AM

Projet : Dire et jouer un conte

Séquence : Imaginer la suite des événements d'un conte

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : Manuel scolaire page 29

Objectif : L'apprenant sera capable d'étudier le texte pour définir les composantes de la situation événementielle d'un conte.

Déroulement de l'activité

I- Étude du para texte et des éléments périphériques

Basée sur l'observation, cette phase aide l'apprenant à se concentrer sur les éléments périphériques avant de passer au contenu, et ce dans le but d'avoir une vue d'ensemble du support à étudier.

Le titre : Un homme malhonnête

La source : D'après Natha Caputo

Le nombre de paragraphes (parties) : Trois paragraphes

Vu qu'il s'agit d'un conte, l'apprenant a besoin de déceler trois parties)

Les illustrations : Une image d'un homme et une cognée en or.

II- Émission des hypothèses de sens :

7- Relève du texte

- Un verbe conjugué à l'imparfait
- Un adjectif qualificatif
- Un complément circonstanciel de manière

V- Récapitulation

Complète le schéma narratif suivant

- Situation initiale

De.....à.....

Formule d'ouverture :

Personnages :

Lieu :

- Situation évémentielle

De.....à.....

Élément perturbateur.....

Les différentes actions

.....

Le dénouement

- La situation finale

Deà.....

Commentaire :

Pour cette séance, il est à signaler qu'on doit procéder à l'évaluation formative pour chaque étape. La phase, consacrée à l'étude du para texte, basée sur l'observation questionne l'apprenant sur ce qu'il détecte dans le but d'avoir une vue d'ensemble du support à étudier. En délimitant les trois paragraphes du conte, l'apprenant sera capable de déceler les trois parties à savoir : la phase initiale, celle des événements puis la situation finale. Il repère ensuite le titre : « un homme malhonnête » et la source : « D'après Natha Caputo ». On interroge aussi les apprenants par rapport aux illustrations qui montrent une image d'un homme et une cognée en or.

Quant à la deuxième étape de la leçon, l'évaluation doit porter sur les hypothèses de sens à partir de ce qui a été collecté comme informations lors de la phase précédente. On teste les

compétences de l'apprenant afin de le pousser à émettre des hypothèses de sens. On pourrait obtenir comme réponse que c'est un conte qui raconte l'histoire d'un homme malhonnête qui gagnerait une cognée en or cela peut servir de consigne pour l'étude à venir.

Concernant l'étude de l'énonciatif pour l'étape suivante, elle consiste en évaluation à répondre aux questions pour la situation de communication :

Qui parle ? À qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ?

En répondant à ces questions, nous obtiendrons un paragraphe récapitulatif, à travers lequel l'apprenant pourra vérifier les hypothèses émises précédemment, comprendre le texte dans sa globalité, confirmer son type en répondant à la question comment et sa visée communicative en répondant à la question pourquoi.

Quant à l'étude du procédural, on doit interroger sur les pré requis pour viser ce qui suit en anticipant, aller du plus simple au plus complexe en respectant selon la taxonomie de Bloom la classification des niveaux d'acquisition des connaissances.

Évaluer, vérifier l'acquisition en posant des questions sur le temps, le lieu, puis sur les personnages, leur nombre et s'ils sont identiques puis on vire vers le vocabulaire pour parler de synonymie. Ensuite à travers un exercice où on doit répondre par « vrai » ou « faux », on peut vérifier la compréhension du texte. Le système de fléchage peut aussi faire l'objet d'un test d'évaluation en reliant chaque mot à son contraire. En grammaire, pour identifier les pronoms (personnels, possessifs), on doit identifier les antécédents des mots soulignés. Enfin en conjugaison, on doit vérifier si les apprenants peuvent repérer et relever du texte, un verbe conjugué à l'imparfait, un adjectif qualificatif et un complément circonstanciel de manière. En fin de compte, en guise de récapitulation pour cette phase, à travers un exercice à trous, on doit vérifier les acquisitions pour les consolider par le biais d'un test dans le but de distinguer les trois situations d'un conte en complétant le schéma narratif. Et pour chaque situation, le connecteur qui convient pour introduire la formule d'ouverture, l'élément perturbateur ou le dénouement.

7.7.3.2. L'évaluation en classe de 3°AM

En 3°AM aussi, évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'apprenant pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les

développer. Ainsi, au cours de sa réalisation, à tout moment on a recours à une évaluation intermédiaire lors du fonctionnement d'une activité quand cette dernière est en cours de réalisation. L'évaluation permet de confirmer la pertinence des objectifs et du choix de moyens mis en œuvre.

Fiche de préparation

Niveau : 3°AM

Activité : grammaire

L'intitulé : l'expansion du nom.

Support : Texte imprimé

Compétence : amener l'élève à employer les expansions du nom afin d'enrichir le groupe nominal.

Objectifs : *Identifier les différentes expansions du nom.

*Connaitre leurs fonctionnalités.

*Les employer.

L'Algérie vue du ciel

Le voyage commence par Alger la blanche. On survole sa baie puis la célèbre Casbah où se bousculent maisonnettes et minarets. On quitte la capitale pour les terres fertiles de la Mitidja, les montagnes majestueuses de la Kabylie et la côte de Saphir, l'un des plus beaux rivages de la Méditerranée. Sur le chemin qui nous mène vers le Grand Sud, on contemple les gorges du Rhouf que l'on peut confondre avec un canyon américain et l'on s'arrête un moment au-dessus des oasis et citadelles qui gardent l'entrée du désert : Ghardaïa, la perle du désert, El Oued, la ville aux mille coupes.

D'après Jean Grenier

Déroulement de la leçon

Cours réalisé pendant environ 45 minutes.

Place à l'évaluation, la vérification des acquisitions pour le reste du temps de l'activité, ensuite on revient au texte support, une évaluation orale (il faut qu'il y ait une interaction entre l'élève et l'enseignant)

Quelle remarque peux-tu faire sur le rôle de ces expansions ?

Elles servent à enrichir et à préciser le groupe nominal.

- Quelle impression (valorisante/dévalorisante) ces expansions donnent-elles ?

Dans ce texte, ces expansions donnent une image valorisante.

- Traduisent-elles le point de vue de l'auteur ?

Elles traduisent le point de vue de l'auteur ; elles expriment un jugement personnel (une opinion favorable).

- Quel pronom relatif introduit chaque proposition subordonnée relative ? Où, que.

- Quel est le rôle de ces pronoms relatifs ?

Les pronoms relatifs évitent la répétition d'un nom appelé antécédent. Ils relient deux propositions indépendantes. Ils introduisent des propositions subordonnées relatives.

- Quels noms complètent-ils ?

Où : complète le nom Casbah,

que : complète le nom gorges

Activité 01 : souligne les expansions des noms et précise de quoi s'agit-il :

- Le sommet de la montagne apparaît, couvert de neige. → CDN.

- De vieux objets dépareillés ornent le dessus de la cheminée. → Adj., CDN.

- La mairie a trouvé des fonds grâce auxquels elle va construire un stade. → PSR.

- des plantes aquatiques qui poussent dans l'eau.

Afin d'enrichir un nom, on fait appel aux expansions du nom

Adjectif : un mot placé avant ou après le nom. Complément du nom : une expression

Placée toujours après le nom, elle est introduite par une préposition : à, en, de, pour, sans, avec...

PSR : expression placée toujours après le nom, elle est introduite par des pronoms relatifs : que, qui, où,

Commentaire :

Pour ce cours qui peut être réalisé en 1h ou 45', une leçon de grammaire sur l'expansion du nom dont les objectifs sont : Identifier les différentes expansions du nom, connaître leurs fonctionnalités et les employer. L'évaluation commence d'abord par la compréhension du texte support et met en exergue les valeurs d'un citoyen algérien. Un texte de Jean Grenier qui a pour titre « L'Algérie vue du ciel » et qui décrit les différentes régions et paysages de l'Algérie.

Pour l'exploitation de ce texte, il y a lieu d'identifier les noms pour pouvoir parler après de leurs expansions et de leurs natures, leur rôle dans la phrase en vérifiant si les apprenants savent que ces expansions sont là pour enrichir et préciser le groupe nominal, aussi si l'impression qu'elles donnent est valorisante ou dévalorisante. Puis pour voir si elles traduisent le point de vue de l'auteur car elles expriment un jugement personnel qui se traduit en une opinion favorable.

Comme pré requis, pour les apprenants de 3°AM, on doit contrôler la nature de « où et qui » et à quoi renvoient ces pronoms relatifs afin d'obtenir comme réponse possible que les pronoms relatifs évitent la répétition d'un nom appelé antécédent, qu'ils relient deux propositions indépendantes et ils introduisent des propositions subordonnées relatives.

Alors, on avance au fur et à mesure qu'on évalue car on installe des compétences pour la connaissance en soumettant un exercice d'application dans le but de vérifier le degré de rétention chez les apprenants. Autrement dit, mettre les apprenants devant une situation où ils doivent faire appel à leurs ressources pour faire face aux lacunes et dire de quelle expansion de nom il s'agit afin de pouvoir faire la distinction entre un adjectif qualificatif placé avant ou après le nom, un complément du nom introduit par une préposition (à-de-pour-sans-en-avec) ou une proposition subordonnée relative.

Par le biais de l'évaluation formative, on doit consolider les acquis par rapport à cette leçon en demandant aux apprenants dans le cadre de l'interaction de résumer, récapituler tout ce dont il était question pour laisser une trace sur leurs cahiers.

7.7.4. L'évaluation au 3eme palier (4°AM)

Etant donné que la 4°AM se situe en fin du cycle moyen avant d'accéder au lycée où au terme du dernier trimestre de l'année scolaire, on doit redoubler d'efforts car les apprenants seront affrontés à un examen représentant 50% pour leur passage en classe supérieure à savoir le brevet d'enseignement moyen (BEM).

7.7.4.1. Modèle de fiches pour un point de langue

Fiche de préparation

Niveau : 4°AM

Projet n° :01 Argumenter en décrivant

Séquence 1 : Je rédige l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif

Compétence visée : Rédaction d'un texte descriptif à visée argumentative

Séance : Conjugaison

Titre : L'imparfait et le passé simple de l'indicatif

Durée : 55min

Pré-acquis : - la notion de temps : Passé/Présent/Futur

- le présent de l'indicatif

Objectif opérationnel :

A la fin de la séance, les apprenants seront capables d'écrire correctement les verbes à l'imparfait ou au passé simple de l'indicatif.

Déroulement de la séance

Les phases

Les activités

1- Rappel

(5 min)

Collective

Quels sont les temps du récit ?

2- Phase d'observaton

(5 min)

Collective

Observe :

Toute cette visite lui semblait monotone et sans intérêt, bien qu'il y eût de nombreux robots en vue. Aucun d'eux ne ressemblait même de loin à Robbie, et elle les regardait avec un dédain non dissimulé.

Dans cette salle, il n'y avait pas du tout de gens remarqua-t-elle. Puis ses yeux tombèrent sur six ou sept robots qui s'activaient autour d'une table, à mi-chemin de la pièce. Ils s'arrondirent

de surprise incrédule. La pièce était vaste, sans doute, mais un des robots, ressemblait... ressemblait... c'était Lui!

- Robbie! Son cri perça l'air et l'un des robots qui s'affairaient autour de la table fit un geste maladroit et laissa son outil.

Isaac ASIMOV, Robot

3- Phase d'analyse

(10 min)

Collective

1- Lecture du texte.

2- Relever les éléments périphériques du texte.

3- Souligner tous les verbes du texte.

4- Trouver la terminaison de chaque verbe.

5- A quel temps est conjugué chaque verbe ?

6- Qu'exprime l'imparfait ?

7- Qu'exprime le passé simple ?

4- Phase de synthétisation

(10 min)

Collective

Retiens :

L'imparfait: est un temps du passé. Il exprime une action qui n'est pas délimitée.

L'imparfait est souvent utilisé pour décrire une scène, un paysage...

Le passé simple : est un temps du passé. Il exprime une action soudaine.

Il est souvent utilisé avec l'imparfait pour exprimer une action plus courte.

5-Evaluation 15 min

Individuelle

Exercice 1 : Es-tu capable de transformer les phrases suivantes en mettant le premier verbe à l'imparfait et le second au passé simple ?

- Pendant que nous sommes à table, quelqu'un frappe à la porte.
- Pendant que tu travailles, des visiteurs te dérangent.
- Pendant qu'il lit, son voisin étouffait bruyamment.
- Pendant qu'il pleut, le chat vient se frotter à mes jambes.

- Pendant que nous parlons, quelqu'un te demande.
- Pendant qu'ils marchent, un éclair les aveugle soudain.
- J'avance à la lisière du bois lorsqu'un sanglier traverse le sentier à dix mètres devant moi.

Exercice2 : Ecris les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé simple :

Je (jouer) aux billes à la porte d'un marchand épicier nommé Lebesgue qui pendant ce temps là (gratter) du chocolat sur un marbre avec un long couteau.

Tout à coup, je me (prendre) de dispute avec mon camarade qui (être) plus fort que moi. Il me (pousser) et je m'en (aller) tomber à reculant le derrière dans un tonneau de miel.

Commentaire :

Pour ce cours, l'évaluation se situe dans la première phase en annonçant les temps du récit, en citant des contes, des fables... (évaluation formative)

En deuxième phase, il y a lieu de vérifier la compréhension du texte par le biais de questions de contrôle après avoir fait une lecture silencieuse puis l'explication de mots difficiles ex : monotone, dédain, dissimule...(évaluation formative).

Pour la phase suivante, d'analyse, on doit vérifier si les apprenants peuvent repérer d'abord les verbes pour les souligner dans le texte et identifier la terminaison de chacun d'eux. Puis en dressant un tableau où on doit mentionner dans chaque case : verbe, temps, infinitif, groupe (évaluation formative) afin de mettre l'accent sur les temps à étudier, à savoir l'imparfait et le passé simple de l'indicatif.

Pour la phase de synthétisation, il est question de retenir les notions qui explicitent que les deux temps, les deux actions dans le texte expriment le passé comme point de convergence néanmoins ce qui les différencie réside dans leurs particularités ; L'imparfait est un temps du passé. Il exprime une action qui n'est pas délimitée dans le temps et qu'il est souvent utilisé pour décrire une scène, un paysage or le passé simple est un temps du passé. Il exprime une action soudaine et qu'il est souvent utilisé avec l'imparfait pour exprimer une action plus courte.

La cinquième phase est un moment d'évaluation par excellence, de contrôle des acquis où on doit confronter chez les apprenants dans le cadre d'une évaluation individuelle et formative ce qu'ils ont appris et s'ils sont capables de mettre en œuvre leurs compétences pour trouver des solutions pour cette situation-problème à travers des exercices d'application. Graduellement,

allant du plus simple au plus complexe, il leur a été proposé dans le premier exercice de transformer les phrases en mettant le premier verbe à l'imparfait et le second au passé simple. Par contre, dans le deuxième exercice, on leur a demandé d'écrire les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé simple. Ici, il y a lieu de vérifier si les apprenants savent employer ces deux temps de conjugaison à bon escient. Pour dire qu'on s'inscrit carrément dans l'évaluation formative qui est au service de l'apprentissage.

7.7.4.2. Modèle de fiches pour l'oral (Réception)

L'enseignant :

Projet I : «Créer un blog touristique incitant à la découverte en l'Algérie»

Séquence 1: Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.

Activité : Compréhension de l'oral

Support : Document sonore « Destination Algérie » P10

Objectifs : Construire du sens à partir d'un document audio descriptif à visée argumentative.

Déroulement de la leçon

Mise en situation : pré-écoute :

Avant l'écoute :

Que signifie le mot « tourisme » ?

Le mot « tourisme » signifie voyager pour découvrir des lieux que l'on ne connaît pas.

Phase d'écoutes :

Lis les questions avant d'écouter le document sonore.

1ère écoute :

De quel ministère parle-t-on dans ce document sonore ?

Dans ce document sonore, on parle du ministère du tourisme et de l'artisanat.

Qu'a organisé ce ministère ? pour qui et dans quel but ?

Ce ministère a organisé un voyage de découverte pour six tours opérateurs anglais dans le but de découvrir l'Algérie.

La 1ère étape de la visite est-elle consacrée à :

a/ - Ouargla b/- Alger c/- Annaba

La 1ère étape de la visite est consacrée à Alger (monument des martyrs).

Quel est le programme du 2ème jour de la visite ?

Le programme du 2ème jour de la visite est consacré à Tipaza.

Par quoi Nigel Bishop a-t-il été subjugué ?

Nigel Bishop a été subjugué par le Mont Chenoua et la mer méditerranée.

2ème écoute :

Comment se nomme le quartier d'Alger classé au Patrimoine mondiale de l'UNESCO ?

La Casbah.

Choisis les bonnes réponses. Ce quartier évoque :

a/- la révolution algérienne b/- la conquête espagnole c/- l'époque Ottomane Dis pourquoi ?

Ce quartier évoque l'époque ottomane .Site authentique et important pour les Algériens car il est le symbole de la révolution algérienne.

Selon le témoignage d'une des membres du groupe, quels sont les avantages de la destination Algérie ?

Selon le témoignage d'une des membres du groupe, les avantages de la destination Algérie sont multiples : l'Histoire, le désert, la plage et la durée du vol à partir de l'Angleterre.

Que penses-tu de ce témoignage ?

Ce témoignage est intéressant dans la mesure où il met en valeur les richesses de notre pays l'Algérie.

Dernière écoute :

Ecoute une dernière fois et complète le paragraphe avec : décrit –tourisme – arguments- régions- séjour – anglaise – raconté– villes.

Le ministère du tourisme a organisé un séjour touristique dans plusieurs villes et régions d'Algérie à des tours opérateurs d'origine anglaise. Plusieurs visiteurs ont décrit les lieux qu'ils ont visités et ils ont raconté leur séjour. Certains ont présenté des arguments en faveur du développement du tourisme en Algérie

Phase d'intégration : (post-écoute)

Penses-tu que l'initiative du ministère du tourisme favorisera la venue de touristes étrangers en Algérie, Dis pourquoi ?

Je pense que L'initiative du ministère du Tourisme favorisera la venue de tourisme étrangers en Algérie parce que les opérateurs tours transmettent leurs témoignages et découvertes au x touristes pour rendre visite en Algérie.

Je pense que c'est une très bonne initiative de la part du ministère du Tourisme car le tourisme est un secteur économique très sensible. Il s'agit d'une activité importante, aussi bien pour les Algériens qui choisissent d'y passer leurs vacances, que pour les étrangers qui viennent y faire un séjour. L'Algérie est le pays le plus grand du continent africain et le 10e pays le plus grand au monde en superficie totale. Une des principales attractions touristiques est le Sahara, le plus grand désert au monde. Les revenus liés au tourisme dépassent les 10 % du produit intérieur brut, l'Algérie est la 4e destination touristique en Afrique en 2013 avec 2,7 millions de touristes étrangers⁴, et occupe la 111e position sur la scène du tourisme international.

7.7.4.3. Modèle de fiches pour l'oral(Production)

L'enseignant :

Projet I : «Créer un blog touristique incitant à la découverte en l'Algérie»

Séquence 1: Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.

Activité : Production de l'oral

Support : Illustration (les ruines romaines de Tipaza) page 11

Objectifs : - S'exprimer autour d'un support imagé.

- Donner des arguments pour inciter à découvrir

Déroulement de la leçon

Mise en situation :

Quels sont les lieux historiques qui existent à Tiaret ?

Les grottes de Taoughazout – Lejdar – les ruines romaines à Tagdempt-

Expression dirigée :

Observe la photo page 11 puis réponds aux questions:

Cette photo représente.....

Cette photo représente les ruines romaines de Tipaza.

Il existe dans notre pays plusieurs lieux identiques à celui-ci comme.....

Il existe dans notre pays plusieurs lieux identiques à celui-ci comme Timgad, El Djamila, Cherchell.

Je vois : a/ au premier plan..... b/au second plan..... c/à l'arrière-plan.....

Je vois :

au premier plan les ruines ;

au second plan la mer méditerranée ;

à l'arrière-plan le mont du Chenoua.

Choisis la bonne réponse :

La photo représente a/une plage b/un site archéologique. c/ une station balnéaire.

La photo représente un site archéologique.

On appelle ce genre de lieu :

a/ des vestiges b/ des gravats c/ des ruines. d/ un édifice

On appelle ce genre de lieu des ruines.

Choisis les bonnes réponses.

Visiter ce lieu en compagnie d'un guide permet d'enrichir ses connaissances sur le plan :

a/ linguistique, b/ historique c/ culturel. d/ sportif

Visiter ce lieu en compagnie d'un guide permet d'enrichir ses connaissances sur les plans linguistique, historique et culturel.

Expression libre : présente des arguments :

Parmi les séjours touristiques suivants, lequel choisiras-tu ? et pourquoi ?

a/ Un séjour linguistique b/ -un séjours balnéaire c/- un séjour culturel.

- Les gens aiment visiter les lieux historiques

Les gens aiment visiter les lieux historiques soient des châteaux ou anciennes bâtisses, œuvres d'art ou vestiges historiques. Ces édifices donneront aux visiteurs le goût de la découverte, dès leur plus jeune âge; l'importance de ces lieux chargés d'histoire, rendre hommage aux anciennes générations et apprendre des erreurs du passé. Amoureux des vieilles pierres ou d'art moderne de notre région avec ce parcours culturel chargé de sens qui permettront de découvrir des pages de ce qu'il s'est produit près de chez vous. Passage des

vacances en famille, la visite de monument régional d'ampleur nationale ou plus locales enjoueront les petits et les grands. Plus accessible que les musées, pour développer la culture, aussi bien financièrement : en effet de tels édifices se visitent souvent gratuitement ou en nous acquittant d'une somme plutôt faible. Également plus accessible pour les jeunes enfants, plus facile pour un tout petit de bouger en extérieur ou de rester attentif pour de courtes visites. Plus rien ne vous retient, qu'attendez-vous ? Foncez !

7.7.5. Proposition d'une séance d'ARP au collège (valable pour tous les niveaux)

*ARP : Atelier de Réflexion Partagée

Type d'activité : Oral : Réception/ Production

Activité : Séance de Travaux dirigés pour débattre une notion nationale véhiculée par les programmes au moyen d'un ARP court.

Thème « l'Amour de la patrie l'Algérie »

Durée : 1heure « Débat »

Support : Une chanson de « Mama Africa »

Source : Mp4 YouTube.dz

Organisation de la classe : Disposition des élèves en forme U

Compétence terminale :

Débattre philosophiquement une notion ou un sentiment vécu ou partagé « l'Amour de la patrie l'Algérie

Compétence transversales :

*Développer l'écoute, libérer la parole des apprenants et approfondir la réflexion sur un sujet bien déterminé.

*Apprendre à écouter et respecter l'avis des autres.

*Donner son point de vue sans hésitation vis-à-vis d'une thématique.

*Partager ses opinions et ses sentiments avec les autres.

*Apprendre à réfléchir et communiquer avec les autres objectivement.

*Manifester l'esprit de solidarité et d'entraide à travers ces débats intellectuels et riches.

*Communiquer de façon intelligible et appropriée.

Les valeurs :

*valoriser la beauté de son pays

*Valoriser le concept de l'identité national : l'apprenant à conscience des éléments qui constituent son identité (l'islamité, l'arabité, tamazight)

*valoriser les principes de la conscience national : l'unité national : l'histoire, la culture, le même destin, les symboles communs

*Valoriser le sens de la citoyenneté : l'apprenant connaît ses droits (droit à l'instruction, la santé,..) et ses devoirs (préservé l'environnement, le patrimoine national....)

*l'ouverture sur le monde : prendre conscience des autres civilisations.

*Participe au dialogue par une écoute appropriée et accepte la différence dans les opinions.

Objectifs d'apprentissage :

*libérer la parole et approfondir la réflexion et non pas chercher la bonne réponse.

*Développer l'empathie et l'estime de soi.

*Savoir écouter les autres en respectant le temps consacré pour chacun.

*Aider et débloquent les apprenants en difficultés à l'oral.

Déroulement de l'activité

Activité de l'enseignant « Animateur »

Activités des participants « Apprenants »

1-Formation d'un groupe de participants (12 à15 participants), désignation de l'observateur et du synthétiseur.

-le professeur prend son rôle d'animateur et précise la posture et les rôles des autres participants

2-Mise en situation :

Exploitation du support :

-L'animateur diffuse la vidéo la chanson de « Mama Africa » pour attirer l'attention des participants.

Puis il annonce le thème « l'Amour de la patrie l'Algérie » à l'aide des propositions des apprenants.

Aujourd'hui, on va parler d'un sujet très important à savoir l'amour de la patrie. Les Algériens sont un peuple unique et toutes les occasions sont bonnes pour manifester l'amour qu'ils portent à leur pays, ils sont célèbres pour ça, l'amour du drapeau est sans limite car il

symbolise une fierté nationale qui est le résultat d'une histoire douloureuse de lutte, d'honneur et d'Indépendance.

3-Protocole :

Annoncer le protocole et rappeler les règles générales d'un ARP :

1-Respecter et écouter tous les participants « ne pas rigoler, ne pas se moquer ou faire des grimaces ou insulter...pas de sentiments négatifs ».

2-Ne pas couper la parole.

3-Lever le doigt pour parler.

4-Ne pas sortir du thème.

5-La parole est donnée paritaire à celui qui n'a pas encore participé au débat.

6-Si le participant n'a pas envie de parler, il fait passer le bâton à son camarade.

3-Problématisation du thème :

*Poser la question philosophique, demander un avis et non une bonne réponse.

*Donner aux participants un temps de réflexion.

* Ouvrir le débat et libérer la parole des participants.

Que représente l'Algérie votre pays pour vous ?ou tout simplement Aimez-vous votre pays ?

5- la discussion, les échanges en trois moments :

*Donner le bâton de parole à celui qui le demande.

*Garantir la parole à tour de rôle.

*Reformuler, débloquent, stimuler et solliciter ceux qui parlent le moins.

*Se mettre en retrait et ne pas participer au débat.

Premier tour :

Que représente l'Algérie votre pays pour vous ?ou tout simplement Aimez-vous votre pays ?

Deuxième tour

Ils sont nombreux ces hommes et ces femmes qui ont fait la gloire de l'Algérie, en tant qu'algérien fier de ces symboles, qui est le personnage historique qui vous a marqué le plus ? précisez le personnage et argumentez votre choix.

Troisième tour

Vous êtes la génération future, les futurs citoyens chargés d'assurer un bon avenir et de préserver la paix et l'évolution de votre pays. Quels est votre métier d'avenir, argumente ton choix ?

6-Synthèse :

*Gérer la récapitulation de l'atelier.

.L'intervention de l'observateur.

.l'intervention du synthétiseur.

7-Ressenti des participants :

* Quels sentiments avez-vous éprouvé lors de cette discussion ?

*Prendre place et occuper les fonctions.

participants, l'observateur, synthétiseur. (05mn)

*Les participants regardent et écoutent la chanson pour comprendre le thème de l'atelier et se préparer au débat. (05mn)

*Ecouter attentivement les consignes de l'animateur et respecter les règles imposées. (05mn)

*Essayer de comprendre la question et prendre un moment de réflexion avant de lever la main pour répondre. (05mn)

*Demander la parole en levant la main.

*Attendre son tour et respecter tous les participants.

*Se présenter avant de parler librement.

*Ne pas monopoliser la parole.

*Argumenter et illustrer pour étayer son opinion dans le respect de la bonne écoute des autres participants. (20mn)

Observateur :

*Décrire le déroulement de la discussion et le degré du respect du protocole.

Synthétiseur :

*Récapituler les idées maitresses développées en bref. (5mn)

S'exprimer librement ! (5mn)

Fiche de l'observateur :

Le garant du respect

L'observateur va cocher ce qu'il observe durant l'ARP :

-L'atelier s'est bien déroulé.

- L'atelier ne s'est pas bien déroulé.
- tous les participants ont respecté les règles de l'atelier.
- la majorité des participants ont respecté les règles de l'atelier.
- Tous les participants étaient respectueux et attentifs.
- Personne ne s'est moqué des autres participants.
- Le bâton de paroles à circuler librement entre les participants.
- Cet atelier s'est passé dans la bonne écoute et le respect.
- Tout le monde s'est bien amusé.

Fiche du synthétiseur :

Le thème de cette ARP est : l'Amour de la patrie.

Plusieurs idées et pensées ont été développées et plusieurs questions ont été posées :

Question 1 :

Que représente l'Algérie votre pays pour vous ? ou tout simplement Aimez-vous votre pays ?

.....

Question 2 :

Ils sont nombreux ces hommes et ces femmes qui ont fait la gloire de l'Algérie, en tant qu'Algérien fier de ces symboles, qui est le personnage historique qui vous a marqué le plus ? Précisez le personnage et argumentez votre choix.

.....

Question 3 :

Vous êtes la génération future, les futurs citoyens chargés d'assurer un bon avenir et de préserver la paix et l'évolution de votre pays. Quel est votre métier d'avenir. Argumente ton choix ?

.....

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

En conclusion, nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche, était de contribuer à comprendre les pratiques de l'évaluation formative au collège à travers les représentations des enseignants du français langue étrangère.

Nous avons essayé, à partir de la description et l'examen des discours des enseignants, de saisir dans quelle mesure au sein du cadre de la nouvelle méthodologie ces derniers arrivent à partager des représentations à propos de l'évaluation formative.

Notre intention est d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et de celui de l'apprenant; ainsi que leurs conceptions à propos des nouvelles notions et leur mise en œuvre dans l'apprentissage de la langue française dans une dynamique centrée sur l'autonomie de l'apprenant, sur ses besoins et son projet personnel. En d'autres termes, il s'agissait de décrire comment les professeurs perçoivent l'évaluation formative dans une approche par compétences au cycle moyen et comment sont perçus les objectifs d'enseignement de la langue française que cette approche préconise.

Notre point de départ, donc, est un questionnaire destiné aux enseignants pour connaître leurs représentations des changements au niveau de leurs pratiques concernant l'évaluation dans ce nouveau contexte. Notre intention est de rendre compte des représentations des enseignants générées par l'introduction de nouveaux principes, d'une part, et d'élucider les stratégies d'adaptation utilisées par les sujets, d'autre part.

Nous devrions préciser que ce travail n'a nullement la prétention d'être considéré comme étude supposant rendre compte de manière exhaustive de toutes les représentations et pratiques d'évaluation de notre échantillon. C'est pour cela que notre perspective s'est proposée d'explorer uniquement quelques aspects de la réalité.

Nous avons opté, par le biais de notre démarche méthodologique, pour une approche quantitative de type descriptif s'inscrivant dans le courant de la recherche-action et c'est là notre souci majeur pour montrer que les résultats qui y découlent pourraient servir l'école et notamment les praticiens qui sont affrontés à des changements sans

aucune préparation au préalable d'où une forte déstabilisation par rapport à leurs acquis et expérience antérieurs.

Dans la première partie, nous avons élaboré le cadre théorique et nous avons procédé à des états des lieux relatifs à nos différents concepts par l'intermédiaire desquels nous avons souhaité valider ou non nos hypothèses de recherche.

L'étude des représentations des enseignants sur leurs pratiques nous a permis, en outre, de dégager quelques informations que nous avons limitées, d'une manière générale, à l'influence des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants sur leurs conceptions des principes et orientations relatives à l'évaluation formative engendrés par la nouvelle approche d'enseignement de la langue française au collège. Les questions principales de recherche qui ont constitué la matière de notre réflexion sont :

- Quelles perceptions les enseignants du cycle moyen ont-ils des pratiques de l'évaluation dans le nouveau dispositif?
- Comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement ?

Notre première hypothèse a cherché à montrer que les conceptions des enseignants sur leur rôle, sur la gestion de la classe dans le cadre de la nouvelle réforme, sont influencées par des caractéristiques individuelles et professionnelles parmi lesquelles nous avons retenu, la formation et l'expérience. Il s'agit de ce qu'on appelle variables indépendantes.

Un dysfonctionnement se fait remarquer entre les représentations des enseignants sur l'évaluation formative des enseignements de la discipline par rapport aux principes de la nouvelle approche.

Par ailleurs, nous avons pensé qu'il existe peu de matériel disponible pour contextualiser ces pratiques; en plus, les enseignants ne sont pas formés pour de telles pratiques. La formation initiale et continue ainsi que les expériences personnelles sont en décalage avec celles proposées par la pédagogie des compétences.

Ainsi, pour les pratiques d'enseignement et d'évaluation, les résistances au changement générées par des facteurs sociaux et individuels ne peuvent faciliter l'adhésion à de nouveaux dispositifs.

La deuxième partie de notre travail a été consacrée à la présentation de la démarche méthodologique et les différentes phases de la recherche qui ont sous-tendu la manière dont nous avons procédé ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous avons présenté successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon les variables individuelles des différents groupes d'enseignants.

Après la présentation des résultats, item par item en fonction des axes déterminés, dans la deuxième partie de notre analyse, nous avons examiné l'influence des variables « expérience » et « profil de formation » sur les conceptions des enseignants à propos des contenus des facettes retenues.

Nous avons procédé à une analyse de variance entre les différents points de vue pour déterminer et comprendre les ressemblances et les différences entre les attitudes et voir quel est l'impact des caractéristiques personnelles sur la formation de ces représentations. Les analyses ont mis en évidence une tendance qui laisse penser que les représentations des enseignants sont influencées par des caractéristiques individuelles et professionnelles.

Les résultats obtenus nous ont révélé que les formations initiale et continue sont des facteurs qui modifient les représentations sur la mise en œuvre de la nouvelle approche. La formation semble être une variable déterminante pour des pratiques d'enseignement qui répondent aux prescriptions théoriques du nouveau modèle.

Les résultats confirment en partie notre hypothèse qui supposait que les enseignants non formés devraient avoir des représentations négatives sur les nouveaux rôles de l'enseignant et celui de l'apprenant.

En guise de synthèse, nous avons relevé que les résultats obtenus à partir des entretiens et des questionnaires à propos des représentations relatives au nouveau dispositif nous montrent que les enseignants, dans leur majorité, n'ont pas bien saisi les objectifs qui

fondent le nouveau programme dans la mesure où la maîtrise des concepts est déficiente dans leurs discours. Si les notions que véhicule la nouvelle approche sont évoquées par une partie des enseignants interrogés d'une manière correcte, cela ne veut pas dire qu'ils se sont approprié les principes du nouveau curriculum.

Dans la troisième partie, les résultats de la recherche montrent que la résistance aux changements par les enseignants a diverses raisons dont les plus importantes se résument dans le manque d'information et de formation, les contraintes sociales et surtout l'absence de moyens.

Selon le discours formel et informel des enseignants, le besoin de formation théorique et pratique (la formation initiale et la formation continue), constitue la principale revendication de ces derniers. Ils considèrent cet élément comme le plus important quant au succès de l'implantation de la nouvelle approche.

En résumé, nous constatons que l'enseignant est l'acteur dont dépend la réussite de tout projet éducatif. Avant l'implantation de la réforme, l'institution scolaire n'a pas procédé à un accompagnement suffisant des enseignants par rapport aux nouvelles pratiques. Elle s'est limitée à fournir de nouveaux documents aux enseignants sans qu'il y ait un travail sur la signification des orientations véhiculées par le nouveau dispositif tout en espérant que ces derniers, grâce à leur bonne volonté, seraient en mesure de mettre en œuvre le projet en cours.

La recherche confirme l'importance des caractéristiques personnelles et des représentations des enseignants censés appliquer les principes qui fondent cette réforme dans le processus d'innovation. Les enseignants devraient être convaincus de la légitimité de toute nouvelle approche. Cependant il fallait au préalable, faire évoluer les représentations des enseignants sur l'apprentissage dans une approche par compétences afin que celle-ci soit appropriée et utilisée par l'ensemble des enseignants dans leurs pratiques.

Nous souhaitons enfin que d'autres recherches viennent compléter et approfondir notre travail, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. Dans F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 15-29). Bruxelles : De Boeck.

Adamczewski, H. (1996) *Genèse et développement d'une théorie linguistique (suivi de Les Dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais)*. Perros-Guirec : La TILV.

Adel, A. (2016) « Prévention et lutte contre le décrochage en milieu scolaire, prises en charge ... »Revue de l'INRE Algérie.

Allal, L., (1979), "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, L. Allal et al. (eds), P. Lang, Berne, 1979.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1979, 6^e éd. 1991) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang.

Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, P. 1993. *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1997) in J.J. Bonniol et M. Vial, « Les modèles de l'évaluation », Ed De Boeck, 1997.

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: a review of publications in French. in *Formative Assessment: Improving learning in secondary Classrooms* (pp. 265-290). Paris: oecd Publication.

Allal, L. (2006). « La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. » In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 223-230). Paris: L'Harmattan.

Altet, M. 2002. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante ». *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp 85-93.

Ames, C. (1992). classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational Psychology*, 84, 261-271.

Ana Rodriguez S. 2001, « *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement de français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle à nos jours* »

Andrade, H. L. (2009a). Students as the definitive source of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York and London: Routledge.

Astolfi, J-M. 1997, *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F.

Astolfi, J.P. (1986). Comment construire une séquence d'apprentissage ? In : *Apprenons pour enseigner, II* (Actes de l'université d'été des Cahiers pédagogiques, juillet 1989

Bachmann, K., & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. in I. Allal & I. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). Bruxelles: de Boeck

Bandura, A. (2010). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.

Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans le processus d'innovation. Dans F. Cros & G. Adamczewski (dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 119-127). Bruxelles : De Boeck.

Béchar, J.-P. & Bédard, D. (2009). Quand l'innovation pédagogique s'insère dans le curriculum. Dans D. Bédard & J.-P. Béchar (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 45-59). Paris : Presses universitaires de France.

Belair, L. (2002 du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*). L'apport *Questions vives*, 1(1), 17-38. Bell, B. (2000). Formative assessment and science education: a model and theorizing. in r.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL: Kluwer academic Publishers.

Benbouzid, B., (2009), *La réforme de l'éducation en Algérie, Enjeux et réalisations*, Casbah éditions, Alger, 319 pages

- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 79-111). Berne: Lang.
- Black, P., & William, D. (1998). assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S., Hasting J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. new york : Mc Graw-hill.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. Dans M. Bonami & M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 185-216). Bruxelles : De Boeck.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. a. (2010). teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in education : Principles, Policy & Practice*, 17(1), 41-58.
- Boutinet J.-P (1990), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, collection Quadrige, 2012, 2ème éd. mise à jour.
- Boutinet J.-P (2008), *Grammaires des conduites à projet*, Paris, PUF.
- Brousseau, G. (1986). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. 1998. *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage, Grenoble.
- Bru, M., 1991. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Ed. Universitaire du Sud.
- Bru, M. & Talbot, L. 2001. « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, p. 9-33.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20 (n°1), pp. 1-24.
- Cardinet, J. 1986. *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1986) « Les modèles de l'évaluation scolaire », 1986 in BONNIOL & VIAL.

Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. in M. huberman (dir.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires? les propositions de la pédagogie de la maîtrise (pp. 155-195). neuchâtel, ch: delachaux & niestlé.

Carroll, M. (1995). Formative assessment workshops: Feedback sessions for large classes. *Biochemical education*, 23(2), 65-67.

Chevallard, Y. 1985, « La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. », *La Pensée sauvage*,

Chevallard, Y. 1986, Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in De Ketele, J.-M. (dir.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 31-59

Collerette, P. 1997. *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p.94..

Conseil De L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cornu, F. & Vergnion, A. *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation, 1992 21

Crahay, M. 1989. « Contraintes de situation et interactions maître- élèves: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? ». *Revue Française de Pédagogie*, N°88.

Croizier, M. 1993, « Motivation, projet personnel, apprentissages », ESF, Paris, *collection Pédagogies*, dirigée par Ph. Meirieu, p.80.

Cros, F. 1997. " L'innovation en éducation et en formation". *Revue française de pédagogie*, n°118.

Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*, (31), 127-136.

Cuq, J.P et Gruca, I. 2003. "*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*". PUG, Coll. FLE Grenoble

- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.
- De Ketele, J.M. (1986) « L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ? », Ed De Boeck, 1986.
- De Ketele, J-M. 1993. « L'évaluation conjugée en paradigmes ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp.59-80.
- De Landsheere, G. 1995. *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles: De Boeck.
- Delarue-Breton, C. (2006). Circulation, déambulation et textes hétérogènes. *Recherches en éducation*, 25, 34-45.
- Demol J.-N., (coord.). *Didactique et transdisciplinarité*. L'Harmattan, 2003
- Dokic, M., Favre, B., & Perrenoud, Ph. (1986) *Enseigner le français dans les grands degrés*, Genève, Service de la recherche pédagogique, Cahier n° 21.
- Dubois L. 1999, *Le travail de groupe dans les nouveaux moyens des maths 1P: Attitudes d'enseignants*. Genève Suisse.
- Essono, J-P. (2000). *Précis de linguistique générale*. Paris: L'Harmattan.
- Fernez-Walch S., Romon F. (2006) « Peut-on innover dans les entreprises de BTP ? Le cas du groupe GTM », *Revue française de gestion*, vol. 133, mars-mai 2001, p. 94-112.
- Forestier, A. & Martel, M. (2012). *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace*. (Mémoire professionnel, Université Joseph Fourier).
- Fortin, R. 1996. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck, pp. 57-87.
- Galissou, R & Coste, D., 1976 « Dictionnaire de didactique des langues », Hachette
- Gagnon, R., Kazi-Tani, D. et Thivierge, R. (2005). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(2), 22-27.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier

Gaonac'h, D. (1993). « Quelles compétences dans les activités de langue en langue étrangère ? » In *Le Français dans le monde*, août-septembre. Paris : Hachette

Genthon, M. (1984) « Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage », Caphoc, Aix-Marseille, 1984

Ghellal, A (2007) « Lecture-Ecriture en classe de FLE » in *Synergies Algérie* n°1-2007 (pp.181-216)

Gillet, J.C1 (1995) / *Animation et animateurs, le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan, Coll. Technologie de l'action sociale.

Gilly, M. 1989. «Les représentations sociales dans le champ éducatif». In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-385). Paris: Delachaux et Niestlé.

Groupe De Travail De Performa 1995, *Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences*. Université de Sherbrooke.

Guberina P. (1984). Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale – Une linguistique de la parole, in : *Rétrospection*, 2003, Zagreb.

Hadji, C. (1990) « L'évaluation, règles du jeu », Ed ESF, 1990.

Hadji, C. 1990. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.

Halte J-F, *La Didactique du français*, Paris, PUF ,1992.

Hobbs, N. (dir.). (1975). *Issues in the classification of children* (vol. 1). san Francisco: Jossey-Bass.

Houssaye, J. (1995) « Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle », *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle* n°1, 1995. p. 7-23

Houssaye J. (1988) *Le triangle pédagogique*. Peter Lang,

Houssaye J. 1995. *Autorité ou éducation*.Paris: ESF.

Hymes D. H., *Vers la compétence de communication*, Paris, Crefid, Ed, Hatier, 1973.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Ed. PUF.

Jonnaert, P. (2004). Introduction. In P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 9-13). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kreiter, C.D. & Gordon, J.A. (2011). The psychometric properties of five scoring methods applied to the script concordance test. *Academic Medicine*, 80(4), 395-399.

Laveault, D. Et Gregoire J. 2002. « Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation », 2^{ème} édition, Bruxelles: de Boeck.

Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck.

Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006). Le matériel didactique en pédagogie: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. 2006. « L'analyse des pratiques d'enseignement: cadre conceptuel et dispositif de recherche ». Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de

Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? Dans Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. *language Testing*, 21(3), 335-359. M

Linard, M. (2000). *Les TIC à l'université : potentiel des outils et conditions d'accès à l'autonomie de l'apprentissage*. Communication présentée aux Journées d'étude.

Looney, J. W. 2011. Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system? OECD Education Working Papers, No. 58. OECD Publishing.

Lussier, D. 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*.

Collection auto-formation. Paris: Hachette. p.17.

- Marcel, J-F 2005. « Innovations et transformations des pratiques enseignantes ». *Ville- école- intégration Enjeux*, n° 140, p. 97–102.
- Martinand J-L.(1994) Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In Terrisse André (Dir.). *Didactique des disciplines : Les références au savoir*. De Boeck Université, 2001. p. 17-24
- Martinand J-L. D'où est venue la didactique ? *Educations* n°7, jan.-fév. 1996. p. 22-25
- Maubant, PH., 1999. *L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche*. Université de Sherbrooke.
- Maulini, O. (2012). L'organisation du travail scolaire : des effets des pratiques aux effets de la recherche sur leur dynamique. Dans M. Altet, M. Bru, et C. Blanchard-Laville. *Observer les pratiques enseignantes* (p. 51-68). L'Harmattan..
- Merieu, P. 1985, *des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 188 pages.
- Meirieu, P. 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- Meirieu, Ph., Hameline, D. [préf.] & Issy-les Moulineaux : ESF (2004). *L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée ; Postface : la pédagogie différenciée est-elle dépassée ? - (Pédagogies)*. - ISBN 2-7101-1666-9 370A MEI E.
- Merle P., (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Merle, P. (2012), *La ségrégation scolaire*, la Découverte, Repères.
- Merle, P. (2012), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Puf.
- Miled, M. 2002. « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde*, n° 321, mai-juin.
- Millar, J., Leach & J. Osborne (dir.), *Improving science education: The contribution of research* (pp. 48-61). Philadelphia, Pa: open university Press.
- Moirand, S, 1979 « Situations d'écrit ». D.L.E, clé international, *Didactique des langues étrangère*, pp. 23-37.
- Moirand, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

Morrissette, J. (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Morrissette, J. (2011). « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles ». *Recherches qualitatives*, 30 (1), 38-59.

Mottier Lopez, L. (2005). Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située: étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire. thèse de doctorat non publiée, Genève, université de Genève.

Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.

Mottier Lopez, L. (2015c). *Évaluer et apprendre en classe. Enjeux des évaluations formative et certificative*. Bruxelles : De Boeck (Le Point sur... Pédagogie).

Narcy, J.P. 1990. *Apprendre une langue étrangère*, Editions d'organisation.

Ouellette, L.-M. (1990). La communication comme support théorique à l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 5-22.

Paquay, L. Rey, B. & Wolfs JI. 1998. « Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogique*. pp. 21-27.

Parisot, J.C. 1988 « *Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ?* » *L'évaluation en questions*, CEPEC, 2^eed, Paris, ESF, 1988, p.33/56 :

Perrenoud, PH. 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

Perrenoud, PH. ,1991, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, *Mesure et évaluation en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. .

Perrenoud, P. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? » *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28..

- Perrier, J. & Zuccone, D. (2010). Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité? Que perçoivent les enseignants? (Mémoire de maîtrise, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:9728>
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Éducation
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international, coll. DLE.
- Puren, C. 1994, « La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essais sur l'éclectisme », Didier, « Essais ».
- Ranjard, P. (1984), *Les enseignants persécutés*, Paris. Robert Jauze
- Reuter, Y., (1984), "Pour une autre pratique de l'erreur", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984.
- Reuter, Y.,(2001), *Enseigner et apprendre à écrire -Construire une didactique de l'écriture*, ESF. Paris.
- Reuter, Y.(2013), Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2013), pages 101 à 105
- Rey, A.(2000) « Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française », Mars 2000.
- Rey, B. 2003. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Reymond, P. (2008). Jasmonate and salicylate as global signals for defense gene expression. *Curr. Opin. Plant Biol.*1, 404–411
- Robert J-P, Rosen E et Reinhardt C. (2013). *"Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique"*. Paris: Hachette
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

- Roegiers, X. (2014). « Quelle évaluation des compétences, au service de quel projet pour l'école ? » In Dierendonck Christophe, Loarer Even, Rey Bernard (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck, p. 71-84.
- Romainville, M. 2001. « Les implications didactiques de l'approche par compétences . » *Enjeux*, n°51. pp. 199-223.
- Rousseau, J.J. (1963) *Du contrat social*, Paris : Groupe des presses de la Cité.
- Rufin, F. (2004), *APP et enseignement en e-learning*. Cadre de santé.com
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Issy-les-Moulineaux, France. Collection *Pédagogies en développement*.
- Schneider-Gilot Maggy (2006). « Quand le courant pédagogique «des compétences» empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, mars.
- Schubauer-Leoni, M.L.(1977). Le contrat didactique : approche psycho-sociale de quelques données empiriques. *Actes de la IIIème Ecole d'été de didactiques des mathématiques*, Grenoble : ed. Université 1 et CNRS.
- Talbot, L. (2008) Etudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 81-101.
- Talbot, L. (2017). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ? *Revue Phronesis*, 3(1), 4-18.
- Tawil, S. 2005. « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie » in *La refonte de la pédagogie en Algérie*, B. I. E. Unesco. Ministère de l'Education nationale. *Algérie*, pp. 33-44.
- Thibault, P. (1993). *Étude de l'efficacité des approches interactive et rétroactive de l'évaluation formative dans le contexte d'un apprentissage effectué individuellement et de façon autonome par le biais d'un matériel didactique écrit*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.

- Timmis S., Oldfield A., Broadfoot P. & Sutherland R. (2012). « Where is the cutting edge of research in e-Assessment? Exploring the landscape and potential for wider transformation »
- Tochon, F. (1999). Conseils pratiques aux enseignants débutants, in : Education et recherche, n°2-, p.247-263.
- Touraine, A. (1973). Production de la société. Paris: Seuil.
- Touraine, A. (1973). Vie et mort du Chili populaire. Paris: Seuil.
- Vial, J. 1982. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris, ESF
- Vial, M. Ibidem, opus cité p.67.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112, 69-76
- Vial, M. (2001) « Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer
- Vial, M. (2002) "Conceptions de l'autoévaluation et fonction formation des cadres de santé", Colloque national CEFIEC, De la prescription au réel de l'évaluation, Montpellier, actes pp. 20/30
- Wang, MC, Walberg, HJ Adopter des instructions sur les différences individuelles (1985) Berkeley McCutchan
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1990). What influences learning ? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- Weiss, J. et Wirthner, M. (1991) Enseignement renouvelé du français, premiers regards sur une rénovation, Cousset, DelVal-IRDP. des concepts », Ed De Boeck, 2001.
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin : une évaluation pour apprendre et pour choisir : voies et moyens : rapport no 2*. Neuchâtel: IRDP

SITES WEB CONSULTÉS

Bronckart Jean-Paul et CHISS Jean-Louis ,2005, « Didactique »,

Adresse URL : Site Encyclopaedia Universalis. Consulté le 6/10/2018

Brousseau Guy. 2003, Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.

Adresse URL :http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf ,
Consulté le 1/7/2019

Brousseau Guy. 1987, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, IREM de Bordeaux,

Adresse URL: <http://www.universalisedu.com> - Consulté le 19/ 8/2018

Chevallard, Yves. Familière et problématique, la figure du professeur [en ligne]. Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 17, n°3, 1997. pp. 17-54

Adresse URL : <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/> Consulté le 17/4/2017.

Perrenoud, PH., *L'analyse des pratiques en question*. – Cahiers pédagogiques, n° 416.

Adresse URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

Consulté le 27/6/2017.

Université du Québec. Adresse URL : www.uquebec.ca/dernier-stage/formation/prepri-prin

PERFORMA « L'approche par compétences une approche intégratrice de formation ».

Adresse URL : www.educ.usherb.ca/performa/documents/cauchy, Consulté le 17/12/2018

Meirieu,P. ,dictionnaire de didactique,

Adresse URL : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>, Consulté le 11/6/2018

DICTIONNAIRES

Champy Et Eteve. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,
pp.254-225.

Cuq Jean-Pierre, 2003. « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Cle International, Paris,

De Landsheere, G. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

Larousse Encyclopedique 2012.

Raynal (Fr), Rieunier (A), 1998, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF éditeur, , pp 202-205

Astolfi J.-P. , 1994, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, pp.200-201.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Mots-clés de la didactique des sciences. (2eéd.). Bruxelles: de Boeck..

DOCUMENTS OFFICIELS

-Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues, Didier, Strasbourg, 1998

-Guide Du Manuel De Français : Guide du manuel de Français 4ème AM.

2014. Office National des Publications scolaires.

-Ordonnance N°35/76 du 16 avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation. L'article 1er.

-Référentiel Général Des Programmes, document émanant du Ministère algérien de l'éducation nationale, 2006.

-Loi D'orientation Sur L'éducation Nationale, Ministère de l'éducation nationale, 2008.

THESES ET MEMOIRES

AMMOUDEN M'hand. " L'apprentissage actif de l'écrit et /ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée". Thèse de doctorat de l'université de Bejaia 2012.

GHELLAL Abdelkader " Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du F.L.E" Thèse de doctorat de didactique, Université d'Oran Janvier 2006.

GUIDOUME Mohamed," Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la Wilaya de Tiaret". Thèse de doctorat de didactique, Université d'Oran 2009/2010.

MAZOUZI Samia, "L'écriture créative comme prétexte à l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits : Cas de la 1°AS Lettres" Mémoire de Magistère, Université d'Oran 2014

Table des matières

Sommaire.....	5
Introduction.....	6

CADRE THEORIQUE

Chapitre I : Le contexte : l'institution éducative algérienne

1.1. Organisation du système scolaire algérien.....	17
1.2. Le programme 2 ^{ème} génération, une nouvelle réforme de l'éducation nationale... 19	
1.2.1. Les objectifs du programme 2 ^{ème} génération.....	20
1.2.2. L'apport du programme 2 ^{ème} génération.....	21
1.2.3. La nouvelle vision de l'école pour l'éducation.....	23
1.2.4. Le statut de l'élève à l'ère des réformes.....	23
1.2.5. La relation : enseignant/apprenant.....	24
1.3. Programme de français au cycle moyen.....	25
1.3.1. Statut et finalité de l'enseignement du français au collège.....	26
1.3.2. Conception d'une épreuve de français dans le programme 2 ^o génération.....	27
1.4. Les différents concepts du changement en éducation.....	30
1.4.1. Le concept d'« innovation ».....	31
1.4.2. Le concept de « rénovation ».....	31
1.4.3. Le concept de « réforme ».....	31
1.4.4. Réforme / Refonte pédagogique.....	33
1.4.5. Réforme et Curriculum.....	33
1.4.5.1. L'enseignement du FLE à l'ère des réformes.....	34
1.4.5.2. L'enseignement des langues comme ouverture sur le monde.....	35
1.5. La pédagogie de projet au cycle moyen.....	36
1.5.1. Le facteur d'autonomie pour la production du projet.....	37
1.5.2. La dimension du bilan pour la réalisation du projet.....	37

Chapitre II : Méthodes d'enseignement /apprentissage du français

2.1. Les différentes méthodologies.....	40
2.1.1. Méthodologie traditionnelle.....	42

2.1.2. Méthodologie directe.....	43
2.1.3. Méthodologie audio-orale.....	44
2.1.4. Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	46
2.1.5. L'approche communicative.....	49
2.1.6. L'approche par compétences.....	52
2.1.7. La perspective actionnelle.....	55
2.2. Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement.....	57
2.2.1. Pratiques enseignantes.....	58
2.2.2. Pratiques d'enseignement au collège.....	59
2.3. Pratique de l'écrit.....	60
2.3.1. L'écrit comme moyen de communication.....	60
2.3.2. L'évaluation de l'écrit.....	61
Chapitre III : L'évaluation et le domaine de la recherche en didactique	
3.1. Les concepts fondamentaux de la didactique.....	66
3.1.1. Didactique et pédagogie.....	66
3.1.2. Le système didactique et / ou le triangle didactique.....	68
3.1.3. Le contrat didactique.....	69
3.1.4. La transposition didactique.....	70
3.1.4.1. L'enseignant : Rôles.....	72
3.1.4.2. L'apprenant.....	73
3.1.5. Les notions de stratégie et styles d'apprentissage.....	75
Chapitre IV : L'évaluation et pratiques d'enseignement/apprentissage	
4.1. Brève histoire de l'évaluation.....	78
4.2. Définitions de l'évaluation.....	79
4.3. Finalités et enjeux de l'évaluation.....	81
4.4. Différents types d'évaluations.....	83
4.4.1. L'évaluation diagnostique.....	84
4.4.2. L'évaluation certificative et / ou sommative.....	84
4.4.3. L'évaluation formative.....	85
4.4.4. L'évaluation différenciée ou critériée.....	89
4.4.5. L'auto-évaluation et la co-évaluation.....	90

4.4.5.1. L'auto-évaluation.....	91
4.4.5.2. La co-évaluation.....	92
4.5. Démarche et outils de l'évaluation.....	93
4.5.1. Démarche de l'évaluation.....	94
4.5.1.1. Définition des objectifs de l'évaluation.....	94
4.5.1.2. La méthode d'évaluation.....	95
4.5.1.3. L'évaluation : analyse des données.....	95
4.5.1.4. La phase de réflexion.....	95
4.5.2. Outils de l'évaluation.....	96
4.5.2.1. Le carnet de correspondance.....	97
4.5.2.2. Les bulletins scolaires.....	97
4.5.2.3. Le portfolio.....	98
4.5.2.4. Fiches d'intentions pédagogiques et/ou grilles d'évaluation.....	98
4.6. L'évaluation formative et l'approche par compétences.....	99
4.6.1. L'approche par compétences : Principes fondamentaux	100
4.6.2. L'évaluation des compétences.....	102
4.7. L'évaluation en contexte scolaire.....	104
4.7.1. Les problèmes et les difficultés de la pratique de l'évaluation.....	105
4.7.1.1. Les contraintes sociales et administratives.....	106
4.7.1.2. Les moyens pédagogiques.....	107
4.7.2. L'innovation et les pratiques pédagogiques.....	107
4.7.2.1. Docimologie et place de la note.....	108
4.7.2.2. Le numérique et place de l'évaluation.....	110

CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre V : Méthodologie de recherche : Protocole, instrument de mesure

et recueil des données

5.1. Méthodologie de la recherche.....	114
5.2. Questions et hypothèses de recherche.....	115
5.3. Contexte et échantillon.....	118
5.4. Le questionnaire.....	118

5.4.1. Le pré questionnaire.....	119
5.4.2. Validation du questionnaire.....	120
5.4.3. Le questionnaire validé.....	120
5.5. Recueil et traitement des données.....	121

Chapitre VI : Présentation et analyse des données.

6.1. Présentation et analyse des résultats.....	124
6.1.1. Données personnelles.....	124
6.1.2. Données du questionnaire.....	127
6.2. Présentation des résultats selon les différents axes.....	128
6.2.1. Les moyens et les conditions de travail.....	128
6.2.2. La motivation.....	129
6.2.3. L'impact de l'évaluation sur l'apprentissage.....	132
6.2.4. Les contraintes sociales et administratives.....	134

Chapitre VII : Discussion des résultats

7.1. Introduction.....	137
7.2. Panorama de la recherche sur l'évaluation formative.....	137
7.3. Validation des hypothèses de recherche.....	143
7.4. Difficultés rencontrées.....	144
7.5. Limites et perspectives de recherche.....	147
7.5.1. Limites de la recherche.....	147
7.5.2. Perspectives de la recherche.....	148
7.6. Utilité de la recherche.....	149
7.6.1. Utilité pour l'institution scolaire.....	149
7.6.2. Pour le chercheur.....	150
7.7. Propositions didactiques.....	151
7.7.1. Le rôle de l'évaluation formative au cycle moyen.....	151
7.7.2. Modèle pratique de l'évaluation dans le 1 ^{er} palier (1 ^o A.M.).....	153
7.7.3. L'évaluation dans le 2 ^{ème} palier.....	156
7.7.3.1. L'évaluation en classe de 2 ^o A.M.....	156
7.7.3.2. L'évaluation en classe de 3 ^o A.M.....	159
7.7.4. L'évaluation au 3 ^{ème} palier (4 ^o A.M.).....	162

7.7.4.1. Modèle de fiches pour un point de langue.....	163
7.7.4.2. Modèle de fiches pour l'oral (Réception).....	166
7.7.4.3. Modèle de fiches pour l'oral (Production).....	168
7.7.5. Proposition d'une séance d'ARP au collège.....	170
Conclusion générale.....	175
Bibliographie.....	181
Table des matières.....	196
Annexes	201

ANNEXES

ANNEXES :

Annexe 01: Ordonnance d'Avril 1976.

Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

PRINCIPES FONDAMENTAUX

Art.2- Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- Le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active
- l'acquisition des connaissances générales scientifiques et techniques
- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès
- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie

Art.3- Le système éducatif doit :

- inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination
- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations
- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

Art.4- Tout algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

Art.5- L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus

Art.6- L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part

Art.7- L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Art.8- L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

Art.9- L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

Art.10- Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

Art.11- Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

Art.12- Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques; il comporte une par obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

Art.13- Tout établissement associe la famille à son action éducative. La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

Art.14- L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

Art.15- En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

Art.16. L'éducation est une œuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

Chapitre2

Le système d'enseignement et ses structures

Art.17-Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

- l'enseignement préparatoire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur,

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				X
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			X	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				X
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				X

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			X	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				X
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.		X		X
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		X		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.			X	

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				✓
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			✓	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				✓
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.		✓		
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			✓	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			✓	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		✓	✓	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.		✓		
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			✓	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.		✓		
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		✓		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				✓

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		X		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.	X			
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.	X			
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.	X			
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.	X			
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	X			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		X		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.		X		

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.			X	
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				X
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				X
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				X
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	X
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				X

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				X
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				X
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				X
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.	X		X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				X
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		X		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		X		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.			X	
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			X	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.		X		
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	X			
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.		X		

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.		X		
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.		X		
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		X		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	X			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				<input checked="" type="checkbox"/>
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.		<input checked="" type="checkbox"/>		
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			<input checked="" type="checkbox"/>	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			<input checked="" type="checkbox"/>	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			<input checked="" type="checkbox"/>	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		<input checked="" type="checkbox"/>		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.	<input checked="" type="checkbox"/>			
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			<input checked="" type="checkbox"/>	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.		<input checked="" type="checkbox"/>		
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			<input checked="" type="checkbox"/>	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		<input checked="" type="checkbox"/>		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			<input checked="" type="checkbox"/>	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			<input checked="" type="checkbox"/>	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			<input checked="" type="checkbox"/>	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			<input checked="" type="checkbox"/>	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.		<input checked="" type="checkbox"/>		
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	<input checked="" type="checkbox"/>			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.			<input checked="" type="checkbox"/>	
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.			<input checked="" type="checkbox"/>	

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				X
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				X
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				X
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		X		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.	X			

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.	X			
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			X	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.	X			
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	X			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				X
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		X		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				X
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				X
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.		X		

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				X
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			X	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				X
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				X
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				X
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				X

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord - TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				X
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.			X	
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				X
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				X
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	X			
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.	X		X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			X	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	X			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord X A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		X		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.	X			
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.		X		
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.			X	
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.		X		
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				X
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.			X	

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.		<input checked="" type="checkbox"/>		
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				<input checked="" type="checkbox"/>
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				<input checked="" type="checkbox"/>
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			<input checked="" type="checkbox"/>	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				<input checked="" type="checkbox"/>
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				<input checked="" type="checkbox"/>
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.		<input checked="" type="checkbox"/>		
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.	<input checked="" type="checkbox"/>			

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				<input checked="" type="checkbox"/>
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				<input checked="" type="checkbox"/>
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				<input checked="" type="checkbox"/>
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			<input checked="" type="checkbox"/>	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	<input checked="" type="checkbox"/>			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				X
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			X	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		X		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				X

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.		X		
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			X	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			X	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				X
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	X			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				X
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.		X		

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			<input checked="" type="checkbox"/>	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				<input checked="" type="checkbox"/>
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				<input checked="" type="checkbox"/>
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	<input checked="" type="checkbox"/>			
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		<input checked="" type="checkbox"/>		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			<input checked="" type="checkbox"/>	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		<input checked="" type="checkbox"/>		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				<input checked="" type="checkbox"/>
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				<input checked="" type="checkbox"/>
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			<input checked="" type="checkbox"/>	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				<input checked="" type="checkbox"/>
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.			<input checked="" type="checkbox"/>	
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				<input checked="" type="checkbox"/>

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.		<input checked="" type="checkbox"/>		
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/>			
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			<input checked="" type="checkbox"/>	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			<input checked="" type="checkbox"/>	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	<input checked="" type="checkbox"/>			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		<input checked="" type="checkbox"/>		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.			<input checked="" type="checkbox"/>	

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			✓	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				✓
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				✓
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	✓			
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		✓		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			✓	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		✓		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				✓
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				✓
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			✓	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				✓
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.			✓	
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				✓

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.	✓		✓	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				✓
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			✓	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				✓
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	✓			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.	✓			
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.			✓	

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans - Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord - TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			✓	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				✓
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.	✓			
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	✓			
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		✓		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				✓
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		✓		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				✓
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				✓
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			✓	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				✓
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		✓		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				✓

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			✓	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				✓
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.		✓		
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			✓	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	✓			
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.			✓	
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.		✓		

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				X
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				X
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		X		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			X	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				X
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	X			
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				X
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			X	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.	X			
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.			X	
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.		X		

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				X
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				X
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.			X	X
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			X	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.		X		
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.		X		
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.	X			

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.	X			
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			X	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.	X			
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			X	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.		X		
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.			X	
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	X			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.		X		
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.		X		
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			X	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.			X	
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.		X		
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			X	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.			X	
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.			X	
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.		X		

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.		X		
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.		X		
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.		X		
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.			X	
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		X		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.		X		

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord - TA : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				✓
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				✓
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				✓
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.		✓		
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			✓	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			✓	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.			✓	
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				✓
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				✓
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.	✓			
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.	✓			
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	✓			
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			✓	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			✓	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				✓
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.	✓			
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				✓
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.		✓		
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		✓		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	✓			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - D : en désaccord - A : en accord -TA : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.	X			
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.		X		
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.	X			
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	X			
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.		X		
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				X
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		X		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.	X			
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.	X			
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.		X		
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.		X		
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.	X			
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.	X			

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.		X		
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.	X			
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			X	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				X
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				X
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.	X			
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				X

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d' accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.			X	
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			X	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				X
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.			X	
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			X	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			X	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		X		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.		X		
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.		X		
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			X	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				X
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.			X	
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.			X	

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.			X	
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				X
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.			X	
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.		X		
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.		X		
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.	X			
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	X			

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme

Femme

- Expérience d'enseignement :

- Moins de 10 ans

- Plus de 10 ans

TD : totalement en désaccord - **D** : en désaccord - **A** : en accord - **TA** : totalement d'accord

II - Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				✓
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.			✓	
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				✓
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				✓
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.			✓	
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.			✓	
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.		✓		
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.		✓		
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.			✓	
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.			✓	
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				✓
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				✓
13	Je pratique l'autoévaluation et la coévaluation.				✓

14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.			✓	
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				✓
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.			✓	
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.		✓		
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.		✓		
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.	✓			

**Perspectives innovantes et pratiques enseignantes de
l'évaluation formative au collège.
Cas des professeurs (PEM) de la wilaya de Tiaret**

Résumé

Notre thèse s'inscrit dans le sillage de l'exploration des méthodologies en didactique du FLE et des méthodes d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant. Parmi les multiples pratiques d'enseignement, celles de l'évaluation sont les plus usitées parce qu'elles sont considérées comme la clé de voûte pour faire progresser les apprenants et les faire réussir. L'objectif étant d'essayer de comprendre l'application de l'évaluation formative au collège à travers les représentations des enseignants du français langue étrangère. L'investigation sur la gestion de l'évaluation est menée auprès des enseignants via un questionnaire. Elle s'appuie sur leurs illustrations de la conduite en classe tout en essayant de décrire comment les professeurs conçoivent-ils les objectifs d'enseignement et surtout comment ils perçoivent les modalités de l'évaluation des acquis des apprenants.

Les résultats obtenus nous ont révélé que les formations initiale et continue sont des facteurs qui modifient les représentations sur la mise en œuvre de la nouvelle approche.

Mots clés : pratiques d'enseignement-évaluation-représentations-modalités-formation.

ملخص

تندرج هذه الأطروحة في سياق استكشاف طرق تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وطرق التدريس التي يستعملها المعلم. من بين العديد من ممارسات التدريس فإن ممارسات التقييم هي الأكثر استخداما لأنها تعتبر بمثابة حجر الأساس للنهوض بالمتعلمين وإجحاحهم. الهدف من كل هذا هو محاولة فهم تطبيق التقييم التكويني في الإعدادية من خلال تصورات أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. لقد تم التحقيق حول سير التقييم مع الأساتذة عبر استبيان. يرتكز هذا التحقيق على تصور الممارسة داخل القسم و هذا لمحاولة وصف كيفية تصور أهداف التدريس لدى الأساتذة وخاصة كيف يدركون طرائق تقييم مكتسبات المتعلمين. النتائج التي تم الحصول عليها كشفت لنا أن التكويني الأولي والمستمر هما العاملين اللذان يعدلان تصورات الأساتذة على تنفيذ المقاربة الجديدة.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التدريس- تقييم- تصورات- طرائق- تكوين

Summary

Our aim of this research is to explore the methodologies of french didactics and the teaching methods used by the teacher. Among the many teaching practices, evaluation is the most widely used because it is considered to be the key to the progress and success of learners. The objective was to try to understand the applications of formative assesment in the college through the representations of teachers of french as a foreign language. The investigation on the management of the evaluation is carried out with the teachers via a questionnaire. It is based on their illustrations of classroom conduct while trying to determine how teachers design teaching objectives, and above all, how they perceive the modalities of evaluation of learners achievements. The results obtained revealed that initial and continuous training are factors that modify perceptions of the implementantion of the new approach.

Keywords : teaching practices- evaluation-representations-modalities- training.