

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et de la Langue Française

## MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE MASTER ACADEMIQUE

**Domaine** : Lettres et langues étrangères  
française

**Filière** : Langue

**Spécialité** : Didactique et langues appliquées

**Elaboré par**

**Dirigé par**

**REBAI Khawla**

**Mme LAOUASSA Halima**

*Intitulé*

**La place de l'évaluation du FLE dans la nouvelle réforme du système  
éducatif algérien au cycle primaire, cas de la 5<sup>ème</sup> année.**

Devant le Jury composé de :

**Nom et Prénom**

**Grade**

M. SEDAIRIA Hichem

MAA

Univ. De Guelma

Président

Mme LAOUASSA Halima

MAA

Univ. De Guelma

Encadreur

Mme YAHMDI Sabrina

MAA

Univ. De Guelma

Examineur

**Année universitaire : 2018/2019**

# Dédicace

*Je dédie ce mémoire*

*A mes chers parents que j'aime abondamment*

*A tous les membres de ma famille*

*A mes proches amies*

*A tous ceux qui m'aiment*

# Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à mon encadreur : Mme Laouassa pour ses conseils, sa gentillesse et son encouragement malgré les difficultés rencontrées.

Je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

# Tables des matières

<a href="#">Dédicace</a> .....	I
<a href="#">Remerciements</a> .....	II
<a href="#">Sommaire</a> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<a href="#">Tables des matières</a> .....	III
<a href="#">Résumé</a> .....	VI
<a href="#">Introduction générale :</a> .....	1
<a href="#">Première partie</a> .....	4
<a href="#">chapitre théorique</a> .....	4
<a href="#">Chapitre 1 :</a> .....	5
<a href="#">L'évaluation, concepts théoriques et didactiques</a> .....	5
<a href="#">1. Définition de l'évaluation</a> .....	6
<a href="#">2. Les étapes de l'évaluation</a> .....	7
<a href="#">2.1. L'intention</a> .....	7
<a href="#">2.2. La mesure</a> .....	7
<a href="#">2.3. Le jugement</a> .....	7
<a href="#">2.4. La décision</a> .....	7
<a href="#">3. L'évolution de l'évaluation</a> .....	7
<a href="#">4. Les types d'évaluation</a> .....	8
<a href="#">4.1. Les types fondamentaux</a> .....	9
<a href="#">4.1.1. L'évaluation diagnostique</a> .....	9
<a href="#">4.1.2. L'évaluation formative</a> .....	9
<a href="#">4.1.3. L'évaluation sommative</a> .....	10
<a href="#">4.2. Autres types d'évaluation</a> .....	10
<a href="#">4.2.1. L'auto-évaluation</a> .....	10
<a href="#">4.2.2. L'évaluation critériée</a> .....	10
<a href="#">4.2.3. L'évaluation certificative</a> .....	11
<a href="#">4.2.4. L'évaluation normative</a> .....	11
<a href="#">5. Pourquoi évaluer ?</a> .....	12
<a href="#">6. Les outils d'évaluation</a> .....	13
<a href="#">7. Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation</a> .....	15
<a href="#">7.1. L'évaluateur est un interpréteur et régulateur</a> .....	15
<a href="#">7.2. L'évaluateur est un juge et décideur</a> .....	15

7.3. <a href="#">L'évaluateur est un formateur</a> .....	15
7.4. <a href="#">L'évaluateur est un conseiller</a> .....	15
CHAPITRE 2 : .....	16
<a href="#">L'évaluation dans le système éducatif algérien</a> .....	16
1. <a href="#">Aperçu sur l'ancienne réforme</a> .....	17
1.1. <a href="#">La pédagogie par objectifs</a> .....	18
1.1.1. <a href="#">L'évaluation dans la pédagogie par objectifs</a> .....	19
2. <a href="#">La nouvelle réforme</a> .....	20
2.1. <a href="#">L'approche par compétence</a> .....	21
2.1.1. <a href="#">La compétence</a> .....	21
2.1.1.1. <a href="#">Les types de compétences</a> .....	21
2.2. <a href="#">L'évaluation dans l'approche par compétence</a> .....	23
2.2.1. <a href="#">La tâche</a> .....	23
2.2.2. <a href="#">L'évaluation des ressources et des compétences</a> .....	24
2.2.2.1. <a href="#">L'évaluation des ressources</a> .....	24
2.2.2.2. <a href="#">L'évaluation des compétences</a> .....	24
2.2.3. <a href="#">Les critères d'évaluation</a> .....	24
2.2.4. <a href="#">Les indicateurs de réussite</a> .....	24
2.2.5. <a href="#">La remédiation</a> .....	25
2.2.5.1. <a href="#">La différenciation pédagogique</a> .....	25
2.3. <a href="#">La comparaison entre la pratique de l'ancienne et la nouvelle réforme</a> .....	26
CHAPITRE 3 : .....	2
<a href="#">Les outils de la recherche</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
1.1. <a href="#">Justification du choix</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
1.2. <a href="#">Présentation du lieu et du public</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
1.3. <a href="#">Construction du questionnaire</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
2. <a href="#">L'observation</a> : .....	Erreur ! Signet non défini.
2.1. <a href="#">La justification du choix</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
2.2. <a href="#">Public et lieu de l'observation</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
2.3. <a href="#">Déroulement de l'observation</a> .....	Erreur ! Signet non défini.
CHAPITRE 4 : .....	35
<a href="#">Interprétation et analyse des résultats</a> .....	35
1.1. <a href="#">Section 01 : Renseignements personnels</a> .....	36
1.2. <a href="#">Section 02 : Des questions sur la formation des enseignants</a> .....	39

<a href="#">1.3. Section 03 : Des questions sur la pratique de l'évaluation</a>	43
<a href="#">1.4. Section 04 : Les représentations des enseignants</a>	55
<a href="#">2. Analyse et interprétation des résultats de l'observation</a>	57
<a href="#">3. Synthèse et vérification des hypothèses</a>	59
<a href="#">Références bibliographiques :</a>	64
<a href="#">ANNEXES</a>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## **Résumé**

Le but de ce travail est d'étudier les nouvelles pratiques évaluatives imposées par la nouvelle réforme et d'examiner son application dans les classes de FLE au cycle primaire afin de savoir si le système éducatif algérien a pu adopter ce nouveau paradigme ou non.

Pour analyser et étudier les pratiques de l'évaluation, nous avons abordé deux méthodes, l'une quantitative et l'autre qualitative, le questionnaire que nous avons destiné à 35 enseignants de français au primaire dans la wilaya de Guelma en Algérie et l'observation non participante qui était faite aussi dans une classe de français de 5<sup>ème</sup> année primaire au niveau de l'école primaire « Oumeddour Messaoud ».

Ces deux outils nous ont permis de montrer qu'il y a quelques points à prendre en considération pour que la nouvelle réforme soit bénéfique et efficace.

**Mots clés :** Evaluation, réforme, apprentissage, enseignement, enseignant, compétence, pratique, primaire.

**Abstract:**

The purpose of this work is to study the new evaluative practices imposed by the new reform and to examine its application in the primary school classes in order to know if the Algerian educational system could adopt this new paradigm or not.

To analyse and study the practices of evaluation, we have approached two methods, the quantitative and the other qualitative. The questionnaire that we have addressed to 35 French primary teachers in the wilaya of Guelma in Algeria and the non-participant observation that was also done in a French class in grade 5 primary in a primary school named « Oumeddour Messaoud ».

These two tools allowed us to show that there are some points to consider in order for the new reform to be beneficial and effective.

**Key words:** evaluation, reform, learning, enseignement, teacher, skill, practice, primary.

## ملخص

يهدف هذا العمل إلى دراسة الممارسات التقييمية الجديدة المطروحة من طرف الإصلاح الجديد و تفحص تطبيقاتها داخل أقسام اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية من اجل معرفة إذا ما تمكن النظام التربوي من التكيف مع هذه التغييرات.

من اجل تحليل و دراسة هذه الممارسات التقييمية اعتمدنا على طريقتين, إحداهما كمية و الأخرى نوعية, الاستبيان كان موجها إلى 35 أستاذا للغة الفرنسية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية قالمة- الجزائر, أما المراقبة الصامتة (من دون مشاركة) فتمت في قسم السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة اومدور مسعود.

سمحت لنا هاته الطريقتين من إبراز مجموعة من النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار من اجل أن يكون الإصلاح الجديد نافعا و فعالا.

## الكلمات الرئيسية:

تقويم، اصلاح، تعلم، تعليم، معلم، كفاءة، ممارسة، المرحلة الابتدائية

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **Introduction générale :**

Le système éducatif algérien a connu une série de réformes depuis l'indépendance, le but premier était d'améliorer les résultats de l'école algérienne, de développer les compétences des élèves et d'éviter le plus possible l'échec scolaire.

La nouvelle réforme (marqué par la mise en œuvre de l'approche par les compétences) a apporté un ensemble de changements importants concernant non seulement les programmes de formation mais aussi les pratiques utilisées dans l'évaluation des compétences des élèves. Ces derniers sont devenus au centre de l'apprentissage et ont pris le statut d'un élément actif qui construit lui-même ses propres connaissances.

L'évaluation est une phase indispensable dans le processus d'apprentissage, elle est non seulement «*le premier et le dernier maillon de la chaîne que représente l'action pédagogique*»<sup>1</sup> mais aussi elle touche à tous les éléments du système éducatif (les programmes, les méthodologies, les enseignants et les apprenants).

Ainsi, elle permet d'apprécier le niveau des élèves et l'efficacité d'un dispositif pédagogique.

A ce propos, Hadji affirme que : «*d'un point de vue à la fois éthique et pédagogique, il est juste d'affirmer que l'évaluation scolaire s'inscrit dans le cadre d'une relation d'aide [...] dont la finalité est le développement de l'éduqué*»<sup>2</sup> (Hadji, 1999 :59).

L'évaluation permet de suivre quotidiennement les acquis des élèves dans la classe et de communiquer aux parents le progrès de leurs enfants afin d'adopter les meilleurs stratégies pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Dans cet humble travail, nous nous intéressons essentiellement à la problématique de l'évaluation au cycle primaire en Algérie. Notre principale question de recherche est la suivante :

- L'enseignant du français au primaire a-t-il pu s'adapter au nouveau dispositif de l'évaluation apporté par la nouvelle réforme ?

---

<sup>1</sup>AMROUNE, S. (2013). *L'évaluation en FLE comme récompense ou punition en classe de 3ème année primaire école Amroune Mokhtar wilaya de Msila* [en ligne]. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme De MASTER, Université Mohamed Khider, Biskra, p10. Disponible sur <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5249/1/sf201.pdf> [consulté le 03/12/2018]

<sup>2</sup> HADJI, CH. (1999). *L'évaluation démystifiée* (2è éd).Paris : ESF éditeur, p59.

De cette question principale découlent d'autres questions que nous nous sommes aussi posées :

- Dans cette réforme l'évaluation est-elle intégrée dans l'enseignement-apprentissage ?
- Ce nouveau dispositif est-il au service des apprenants ?

Pour répondre à notre interrogation, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les enseignants trouvent que les nouvelles méthodes évaluatives proposées par la nouvelle réforme ne sont pas efficaces pour évaluer les apprenants.
- Les enseignants ne sont pas assez formés pour pratiquer le nouveau dispositif de l'évaluation.
- Les enseignants rencontrent des difficultés à pratiquer convenablement ces nouvelles méthodes d'évaluation.
- -Il y a un écart entre ce que la nouvelle réforme dit et ce qui est pratiqué réellement en classe.

La nouvelle pratique évaluative, contrairement à l'ancienne, ne se contente plus de la description et du jugement des performances des apprenants par une note mais elle défavorise le déclassement et la sanction et encourage la progression et l'intégration de ce fait, nous voulons étudier ces pratiques pour suivre les développements et les réflexions sur l'évaluation en classe de français langue étrangère au cycle primaire.

Notre recherche a pour objectif de :

- Montrer si l'enseignant de FLE au cycle primaire a pu s'adapter avec le nouveau dispositif de l'évaluation.
- Observer comment les enseignants appliquent-ils le nouveau dispositif de l'évaluation imposé par les textes officiels.
- Mettre l'accent sur les réactions et les représentations des enseignants par rapport à cette approche.

Pour entamer cette recherche, nous avons utilisé deux outils d'investigation :

un questionnaire comme une méthode quantitative et une observation de classe non participante comme une méthode qualitative.

Notre observation a eu lieu dans une école nommée (Oumeddour Messaoud) et notre questionnaire a été distribué à des enseignants qui travaillent dans des écoles primaires.

Ce mémoire est constitué, en plus d'une introduction générale et d'une conclusion générale, de deux grandes parties : une première à caractère théorique et la seconde est plutôt d'ordre pratique.

Le cadre théorique comprend deux chapitres. Dans le premier, nous allons présenter un aperçu général de l'évaluation et les notions théoriques de base qui s'y rapportent. Il s'agit dans un premier temps de donner la définition de l'évaluation en générale et l'évolution de ses pratiques, ensuite nous citons ses différents types et ses objectifs pédagogiques. Le deuxième chapitre sera consacré aux pratiques évaluatives dans le cadre de la nouvelle réforme. Nous abordons d'abord l'ancienne réforme pour enchaîner avec la nouvelle réforme du système éducatif algérien pour faire une sorte de comparaison générale entre les deux. Ensuite, nous mettons l'accent sur les pratiques de l'évaluation apportées par la nouvelle réforme qui sont censées être exercées en classe du cycle primaire.

Le cadre pratique comprend aussi deux chapitres. Le premier sera consacré à la description de la méthodologie que nous avons adoptée pour effectuer ce travail, nous présentons les instruments d'investigation en décrivant le public et le lieu où s'est déroulée l'enquête. Dans le deuxième chapitre, nous analysons et interprétons les informations collectées par les outils de recherche (le questionnaire et l'observation) qui nous permettent de vérifier nos hypothèses.

**Première partie**  
**chapitre théorique**

## **Chapitre 1 :**

# **L'évaluation, concepts théoriques et didactiques**

## Introduction :

L'évaluation a toujours été une question primordiale, elle occupe une place fondamentale dans le processus de l'apprentissage/ enseignement. C'est elle qui informe l'enseignant de la qualité de son enseignement et détermine le niveau atteint par les élèves. Dans ce chapitre, nous allons présenter la définition de l'évaluation en indiquant son évolution, ses différents types, son objectif pédagogique pour arriver enfin au rôle de l'évaluateur.

### 1. Définition de l'évaluation

« Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuer » c'est-à-dire « extraire la valeur de »<sup>3</sup>, on valorise ce que l'élève produit.

Pour Hadji, évaluer « *c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de rendre des décisions* ». <sup>4</sup>

Pour Cuq et Gruca, l'évaluation est un terme qui désigne : « *Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* ». <sup>5</sup>

Elle confronte une situation observée avec une situation attendue, Lorsque ces derniers sont atteints, on aboutit à un jugement positif, mais, si ce qui est fait ne correspond pas à ce qui est attendu, on aboutit à un jugement négatif, ce dernier pousse l'évaluateur à chercher l'origine du problème et prendre des décisions pour ajuster les situations d'apprentissage dans le but d'améliorer l'enseignement. Ainsi, il faut évaluer les performances de l'apprenant après avoir lui expliquer les objectifs.

---

<sup>3</sup> ADIB, Y. (2013). *L'évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en modules de techniques d'expression écrite et orale en 1<sup>ère</sup> année universitaire* [en ligne]. Thèse de doctorat, option didactique. Université d'Oran, p19 Disponible sur :

<https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t.pdf>

<sup>4</sup> HADJI, CH. (1999). *L'évaluation démystifiée* (2<sup>e</sup> éd), Paris : ESF éditeur, P 59

<sup>5</sup> CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p90.

## 2. Les étapes de l'évaluation

Selon Cuq, l'évaluation est une démarche qui se constitue de quatre étapes complémentaires l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

**2.1. L'intention :** l'évaluateur détermine les buts, les modalités et les critères d'évaluation.

**2.2. La mesure :** l'évaluateur doit recueillir un ensemble d'informations suffisantes et pertinentes sur les apprentissages de l'apprenant et les comparer avec les résultats attendus.

**2.3. Le jugement :** c'est une phase d'appréciation de données à partir des informations recueillies et en fonction des buts et objectifs de l'évaluation, elle traduit la progression de l'élève.

**2.4. La décision :** l'évaluateur doit prendre des décisions concernant le parcours de l'apprenant (choix des actions de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage à entreprendre)

## 3. L'évolution de l'évaluation

Le domaine de l'évaluation pédagogique s'est développé pour bien mesurer les connaissances acquises par les apprenants et l'efficacité du système éducatif.

Au début du XIX siècle, l'évaluation voulait dire « notation », il y avait que l'évaluation sommative. Ce type d'évaluation a engendré des effets négatifs non négligeables parce qu'il a apprécié les apprenants selon leurs résultats et les a classés en bon et mauvais élèves, plutôt que de comprendre l'origine de leurs échec.

Dans les années 1920-1930 et avec les travaux de Pieron, Langier et Wienberg, le concept de docimologie (l'étude des épreuves et de la notation) est apparu en critiquant le fonctionnement de la notation et les examens traditionnels « *Au début la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens.* »<sup>6</sup>

Au cours des années 50, l'évaluation a revêtu une autre dimension celle de la mesure des performances attendues et non plus le classement.

---

<sup>6</sup>DE LANDSHEERE. (2000). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. 6<sup>ème</sup> (éd), Revue et augmenté. Edition LABOR, p13.

A partir des années 60-70 et avec les travaux de Piaget l'élève est devenu un élément qui dispose des représentations que l'enseignant doit prendre en compte pour fonder son enseignement.

En 1967, l'évaluation formative est introduite par Scriven. Elle vise à détecter les difficultés de l'apprenant afin de l'aider, en modifiant la situation d'apprentissage pour apporter des améliorations.

En 1980, la loi d'orientation de l'éducation a demandé aux enseignants de pratiquer une pédagogie différenciée adaptée au rythme d'acquisition, aux besoins et aux difficultés de chaque apprenant et de renforcer l'idée que l'élève doit être actif et au centre d'apprentissage.

Au fil des années, l'évaluation a connu donc des changements profonds pour accroître son efficacité. L'évaluation traditionnelle qui se base sur la notation issue des théories behavioristes a été remplacée par une nouvelle évaluation dynamique inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme.

#### **4. Les types d'évaluation**

Il existe plusieurs types d'évaluation qui peuvent être mis en place lors d'un parcours d'apprentissage, ses types se diffèrent selon la situation. En effet, Cuq et Gruca soulignent que : « *il existe toute une gamme de types d'évaluation mais c'est par leurs fonctions et de leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois prototypes* ». <sup>7</sup>

Ces trois prototypes (diagnostique, formative et sommative) interviennent à des instants précis de l'apprentissage.

Cependant, d'autres types peuvent être mêlés avec ces trois grandes catégories d'évaluation pour enrichir les données.

On distingue deux formes d'évaluation :

- Evaluation pratiquée par l'enseignant.

---

<sup>7</sup>CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p204

- Evaluation pratiquée par l'apprenant (il s'évalue lui-même en lui demandant d'être responsable et autonome dans son apprentissage)

## **4.1. Les types fondamentaux**

### **4.1.1.L'évaluation diagnostique**

Selon Scallon, l'évaluation diagnostique : « *ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude* ». <sup>8</sup>

C'est une évaluation au service de l'apprentissage, elle se déroule avant l'apprentissage. Elle a pour objectif de déterminer les prérequis, les acquis, les points forts et les points faibles des élèves, ainsi, de connaître le niveau initial réel de l'élève avant d'entamer une séquence pédagogique.

A partir de cette évaluation, l'enseignant différencie ses apprentissages et établit des stratégies afin de combler les lacunes et d'ajuster les objectifs des séquences et les contenus d'enseignement pour faire progresser les élèves.

### **4.1.2.L'évaluation formative**

Le concept de l'évaluation formative a été introduit pour la première fois en 1967 par Michel Scriven en distinguant ce type d'évaluation de l'évaluation sommative.

Selon De Landsheere, l'évaluation formative est une :

*Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.* <sup>9</sup>

C'est une évaluation menée pendant l'apprentissage, elle informe les acteurs de la formation (enseignant et apprenant) sur l'état d'avancement des apprentissages et les difficultés rencontrées. Elle exerce une fonction de régulation pédagogique, elle tente à réorganiser, réajuster le travail d'apprentissage selon les lacunes et les besoins spécifiques des élèves pour qu'ils progressent.

---

<sup>8</sup> SCALLON, G. (1991). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éd de Boeck université de Bruxelles, P125.

<sup>9</sup>DE LANDSHEERE,G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, p113.

### 4.1.3. L'évaluation sommative

Selon De Landsheere:

*L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.*<sup>10</sup>

C'est une évaluation qui intervient à la fin, elle permet de dresser un bilan chiffré en traduisant les résultats par une note, ainsi, elle teste les connaissances de fin de cursus d'apprentissage en évaluant le savoir et le savoir-faire acquis par les élèves.

L'évaluation sommative a pour fonction de contrôler, classifier ainsi qu'informer les partenaires du système éducatif (parents, autres professeurs, administration). Elle est appelée certificative lorsqu'elle délivre un diplôme ou un certificat et elle est qualifiée de normative quand il y a un classement des élèves les uns par rapport aux autres.

## 4.2. Autres types d'évaluation

Les auteurs de CECR distinguent vingt-quatre types d'évaluation, nous allons citer quelques-uns les plus fréquentes dans la classe de français langue étrangère.

### 4.2.1. L'auto-évaluation

Elle est pratiquée par l'élève lui-même en s'impliquant dans l'apprentissage. Ce type d'évaluation se trouve dans l'approche par compétence dans laquelle l'élève est au centre de l'action pédagogique. Le grand intérêt de cette évaluation c'est que *«elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage»*.<sup>11</sup>

### 4.2.2. L'évaluation critériée

Selon le CECR, cette évaluation *« se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs»*.<sup>12</sup> L'enseignant évalue les performances de l'élève (indépendamment des autres élèves) par rapport à des objectifs fixés au début (critères).

---

<sup>10</sup> DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, p115.

<sup>11</sup> Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues –apprendre, enseigner, évaluer, Éditions Didier, Paris 2001, p145.

<sup>12</sup> Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues –apprendre, enseigner, évaluer, Éditions Didier, Paris 2001, p137.

### **4.2.3. L'évaluation certificative**

C'est une évaluation sommative qui intervient à la fin pour vérifier l'atteinte des objectifs fixés au départ de la formation .Elle a un caractère quantitatif qui se traduit par une note en plus de la délivrance d'un diplôme ou d'un certificat. Elle a aussi une fonction administrative sociale, « On appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu »<sup>13</sup>

### **4.2.4. L'évaluation normative**

Selon le CECR « *L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres* »<sup>14</sup>. En se référant à une norme, on compare les résultats de chaque élève à celles des autres afin de les classer.

---

<sup>13</sup> CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, p41.

<sup>14</sup> Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues –apprendre, enseigner, évaluer, Éditions Didier, Paris 2001, p137.

	<b>Evaluation Diagnostique</b> <i>(a lieu avant la séquence)</i>	<b>Evaluation Formative</b> <i>(a lieu pendant la séquence)</i>	<b>Evaluation Sommative</b> <i>(a lieu après la séquence)</i>	<b>Evaluation Certificative</b>	<b>Evaluation Normative</b>	<b>Evaluation Critériée</b>
<b>L'élève</b>	Repérer ses lacunes et ses points forts	Etre informé précisément sur ses difficultés et ses acquis  Eviter d'aller à l'échec	Faire reconnaître ses compétences	Valider ses compétences	Connaître son niveau par rapport aux autres	Repérer son niveau par rapport aux cibles
<b>L'enseignant</b>	Orienter, réguler son enseignement  Différencier	Etre informé de l'état d'apprentissage de chaque élève  Adapter son enseignement	Avoir une vue objective de son enseignement	Valider son enseignement	Classer	Se situer par rapport aux objectifs d'enseignement
<b>L'institution</b>	Mieux connaître ses élèves  Choisir le cas échéant  Adapter les attentes	Favoriser la réussite des apprentissages  Diminue l'échec	Orienter	Orienter  Délivrer le diplôme	Sélectionner	Adapter les attentes

Tableau 01 : explications des différents types d'évaluation<sup>15</sup>

## 5. Pourquoi évaluer ?

L'évaluation est au service de l'apprentissage permet aux acteurs de vérifier le progrès de l'enseignement de mesurer l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs fixés au début en cherchant les causes de cet écart.

Tout d'abord, on commence par l'enseignant, elle lui permet de mesurer l'efficacité de son enseignement et de réajuster les objectifs, les stratégies d'apprentissages et de les s'adapter aux besoins particuliers des élèves.

<sup>15</sup> Erwin Canard, Article dans le cadre du dossier Evaluation du numéro 3 de la Revue de l'Education, novembre 2015, disponible sur : <http://lecanardeleducation.wordpress.com/2015/11/08/les-differentes-typesd'evaluation/>. Consulté le [11/02/2019]

Ensuite, elle aide l'apprenant qui est l'acteur principal de l'apprentissage pour qu'il devienne autonome et responsable de son apprentissage, elle lui permet de prendre conscience de son progrès et de faciliter les difficultés.

Enfin, l'évaluation permet aux parents de connaître les résultats de leurs enfants, connaître l'origine de leurs difficultés et de chercher d'autres manières d'enseignement pour y remédier.

## 6. Les outils d'évaluation

Les outils d'évaluation permettent de recueillir des informations indispensables et les interpréter, ils aident l'enseignant à porter des jugements et de prendre des décisions. Parmi ces outils, il y a la grille d'évaluation, elle relève les particularités d'un processus et elle comporte une liste de critères d'évaluation et d'éléments observables et propose une façon d'enregistrer les observations. Elle évalue par une échelle d'appréciation descriptive ou non descriptive.

Ces grilles d'observation peuvent être utilisées par l'enseignant (voir le tableau n°05) ou par l'élève lui-même.

J'ai commencé par une formule de clôture.
J'ai cité le personnage principal.
J'ai employé les verbes à la troisième personne.
J'ai appliqué les règles d'accord sujet/verbe et adjectif/nom
J'ai respecté l'emploi des majuscules et la ponctuation.

Tableau 02- Exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit de 5AP utilisée par l'élève<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Mon manuel de Français de la 5<sup>em</sup> année primaire (2018), p77.

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Points</b>
Pertinence de la production	<b>I1-</b> Respect du thème : l'eau et son utilité. <b>I2-</b> Mise en œuvre des actes de parole adéquats : présenter, expliquer, conseiller. <b>I3-</b> Production de trois exemples. <b>I4-</b> Production de deux conseils. <b>I5-</b> Adéquation des exemples avec les actes de parole (expliquer, conseiller).	... Points ... Points ... Points ... Points
Cohérence sémantique	<b>I1-</b> Présence de trois unités de sens. <b>I2-</b> Progression de l'information. <b>I3-</b> Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	... Points ... Points ... Points
Correction de la langue	<b>I1-</b> Phrases correctes syntaxiquement. <b>I2-</b> Respect des temps des verbes. <b>I3-</b> Désinences verbales correctes. <b>I4-</b> Respect de la ponctuation.	... Points ... Points ... Points ... Points
<b><i>Critère de perfectionnement</i></b>	<b>I1-</b> Mise en valeur des unités de sens. <b>I2-</b> Apport personnel (illustration, petit commentaire ...)	... Points ... Points

Tableau 03- Exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit en 5AP utilisée par l'enseignant<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Programme de Français de la 5ème année primaire (2011), p34.

## **7. Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation**

L'enseignant en tant qu'évaluateur pratique plusieurs rôles à la fois et tout dépend du type d'évaluation exercé, il peut être un formateur, un juge, un médiateur, un conseiller, un interprète ... etc.

### **7.1. L'évaluateur est un interpréteur et régulateur**

L'enseignant à travers des interactions sous forme de guidance (individuelle avec chaque élève ou collective avec des groupes) essaie de comprendre et d'interpréter les erreurs commises par ses élèves et d'apporter un soutien à chacun en fonction de ses besoins.

### **7.2. L'évaluateur est un juge et décideur**

L'enseignant juge les progrès scolaire de son élève, il vérifie l'efficacité de ses méthodes didactiques en appréciant la valeur de la production scolaire sur la base des critères d'évaluation, ce qui lui permet de prendre des décisions en ajustant l'enseignement aux résultats d'apprentissage.

### **7.3. L'évaluateur est un formateur**

L'enseignant donne aux élèves des outils nécessaires pour entreprendre eux-mêmes leur apprentissage et pour devenir autonomes et capables de s'auto-évaluer.

### **7.4. L'évaluateur est un conseiller**

L'évaluateur donne des conseils, des critiques et fournit des commentaires et des orientations aux élèves.

## **Conclusion :**

Ce chapitre a été consacré aux concepts fondamentaux de l'évaluation. En partant de sa définition, nous avons tenté d'expliquer son évolution, les différents types de cette pratique qui peuvent être mis en place au sein d'un parcours d'apprentissage soit par l'enseignant soit par l'apprenant lui-même pour arriver enfin à ses fonctions et au rôle de l'évaluateur.

## **CHAPITRE 2 :**

# **L'évaluation dans le système éducatif algérien**

## **Introduction :**

Le secteur éducatif algérien a vécu des réformes opérées à tous les niveaux, il a connu deux grandes réformes, l'une juste après l'indépendance et l'autre en 2003 faite sous la responsabilité du ministre de l'éducation Benbouzid en collaboration avec le programme d'appui de l'UNESCO.

Ce chapitre vise à clarifier la différence entre la nouvelle et l'ancienne réforme, autrement dit, il s'agit de présenter les différences de la pédagogie par objectifs et de l'approche par compétence. Nous avons aussi tenté d'expliquer la place et les outils de l'évaluation dans la nouvelle réforme.

### **1. Aperçu sur l'ancienne réforme**

C'est en 1970, que la période des réformes du système d'éducation/formation en liaison avec le projet de développement économique et social s'est mise en place.

La scolarité était organisée en années fondamentales et secondaires :

1. le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire :

- six années au cycle primaire avec un examen final que les élèves doivent passer en sixième année.

- trois années au cycle moyen. Au bout de la neuvième année de scolarité, les élèves passent l'examen de brevet d'enseignement fondamental(B.E.F) qui leur donne le droit au passage au cycle secondaire.

2. le cycle secondaire comprend trois années et propose deux orientations :

- un enseignement général,
- un enseignement technique.

En troisième année les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clôt le cycle secondaire.

La langue française est intégrée dans l'enseignement comme une langue étrangère à partir de la quatrième année primaire.

L'Algérie a opté pour une pédagogie par objectifs qui se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le comportementisme qui s'intéresse à l'observation du comportement extérieur de l'élève et la focalisation sur la mémorisation.

### 1.1. La pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectifs consiste à définir une tâche à apprendre et de la découper en sous tâches et capacités à mettre en œuvre sans que l'apprenant arrive à saisir leur utilité. En effet, Meziane Aider souligne que :

*Dans l'approche pédagogique utilisée auparavant, à savoir l'enseignement par objectifs, les connaissances étaient morcelées et distribuées par petites bouchées, et l'élève n'arrêtait pas d'apprendre de nouvelles choses, sans toutefois réellement saisir leur utilité.<sup>18</sup>*

Les objectifs d'apprentissage précisent des changements durables et désirables (attendus) chez l'apprenant. Ils sont classés en trois niveaux parce qu'ils n'ont pas le même degré de précision : les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et objectifs opérationnels. Pour Abernot : « les objectifs généraux [...] se définissent en terme de capacités ou d'opérations mentales [...] les objectifs opérationnels constituent très précisément ce sur quoi nous faisons porter notre enseignement. »<sup>19</sup>

L'objectif général est un énoncé court qui décrit l'ensemble des changements durables qui seront être produits chez l'apprenant durant un cours par exemple : Apprendre à l'élève à construire des textes cohérents et cohésifs.

L'objectif opérationnel est aussi un énoncé court qui décrit la performance que l'apprenant va réaliser par exemple : l'élève sera capable d'utiliser les signes de ponctuation.

Bloom a élaboré une taxonomie qui classe les niveaux d'acquisition des connaissances, Elle permet d'identifier l'activité intellectuelle sollicitée chez un apprenant.

---

<sup>18</sup> MEZIANE, A. (2012). *La mise en place de l'approche par compétences dans le système éducatif : une petite réflexion*, In L'approche par les compétences situation, problèmes et apprentissage. Les cahiers du Crasc n° 21, 2012, p55. Disponible sur <https://cahiers.crasc.dz/index.php/fr/28-les-cahiers/l-approche-par-competences-situations-problemes-et-apprentissage/164-la-mise-en-place-de-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-dans-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-une-petite-r%C3%A9flexion>

<sup>19</sup> ABERNOT, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. 2<sup>ème</sup> (éd), Paris : Dunod, p62.

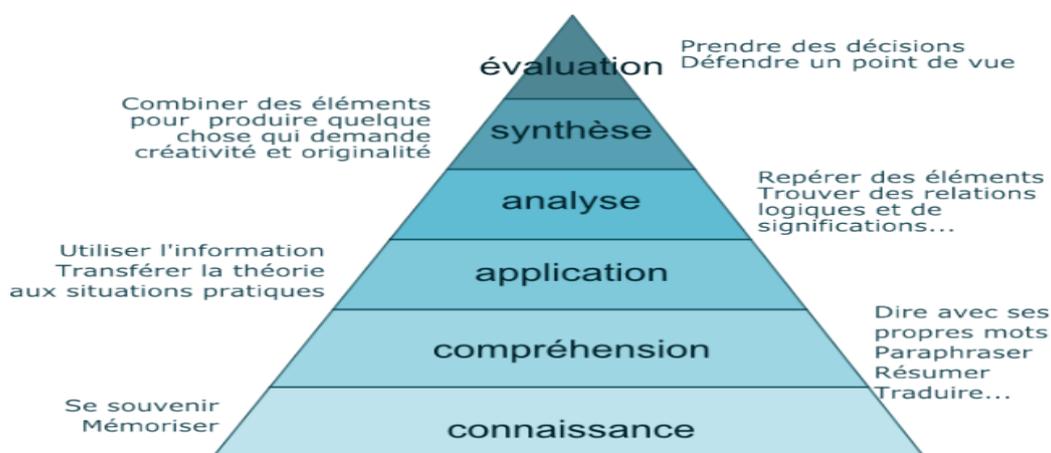


Figure 01- La pyramide de bloom 1956 : modèle pédagogique qui classifié les niveaux d'acquisition des connaissances<sup>20</sup>

### 1.1.1. L'évaluation dans la pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectifs appliquée tente à la fabrication de l'excellence, elle découpe les objectifs de l'apprentissage en petites unités accompagnées par des évaluations ponctuelles dont le but est de préparer l'élève à réussir l'évaluation sommative.

Cette pédagogie favorise la pratique de l'évaluation sommative, elle évalue les connaissances mémorisées et les comportements observables et mesurables, elle favorise les opérations de bas niveau taxonomique (connaissance, mémorisation, compréhension).

L'enseignant prépare des devoirs et des examens qui incluent des questions fermées ou des questions à réponses courtes, ensuite, il corrige les copies des élèves en s'appuyant sur la notation dont le but est d'encourager la compétition entre les apprenants.

<sup>20</sup> <http://dida2b.wordpress.com/2009/02/17/la-pédagogie-par-objectifs/>.

## 2. La nouvelle réforme

L'Algérie a connu une période de transformations rapides au niveau de tous les secteurs de ce fait :

*Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenus indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.<sup>21</sup>*

Donc la réforme du système éducatif est signée officiellement en 2003 par le Ministre de l'éducation Aboubakr Benbouzid en collaboration avec le programme d'appui de l'UNESCO.

Cette nouvelle réforme s'articule autour de trois éléments essentiels :

- La pédagogie et les champs disciplinaires, tous les programmes scolaires et les supports pédagogiques (les livres de références) ont été changés. La méthodologie d'enseignement basée sur la pédagogie par objectifs a été remplacée par l'approche par compétence.
- La réorganisation générale du système éducatif : à la faveur de la mise en place de la refonte et par le souci de l'efficacité :
  - tout d'abord, il y a l'éducation préscolaire (non obligatoire) pour les enfants de 4-5 ans.
  - Ensuite, on trouve l'enseignement de base (obligatoire) qui a une durée de neuf ans et qui comprend l'enseignement primaire (5ans) et l'enseignement moyen (4 ans).

La dernière année de l'enseignement primaire est déterminée par un examen final, ouvrant la délivrance d'une attestation de succès permettant à l'élève l'admission en première année d'enseignement moyen, ainsi, la même chose pour le cycle moyen, il est conditionné par un examen final ouvrant droit à une obtention du diplôme de B.E.M.

- Enfin, il y a l'enseignement secondaire (post-obligatoire) qui comprend trois orientations:
  - l'enseignement général et technique.
  - l'enseignement technique et professionnel.
  - l'enseignement professionnel.

---

<sup>21</sup> MATSUURA, K. (2005). *Préface*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149828>

➤ La formation et l'évaluation de l'encadrement :

Les enseignants reçoivent une formation continue ayant pour but de leur faire acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leur métier.

La langue française a été introduite à l'enseignement en troisième année primaire.

## 2.1. L'approche par compétence

L'approche par les compétences est mise en œuvre en Algérie à la place de la pédagogie par objectifs afin de

*Former des profils d'élèves à la tête bien faite, qui soient en adéquation avec la demande de plus en plus exigeante de la société. L'accent sera mis, non plus sur les méthodes et les pratiques d'enseignement recourant à la mémorisation et à l'application quasi-mécanique de règles et de procédés conduisant à l'accumulation de masses de connaissances disciplinaires, rapidement oubliées et devenant souvent obsolètes, mais sur des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables.<sup>22</sup>*

Elle vise à construire l'enseignement sur la base des savoir-faire que l'apprenant va réinvestir dans les situations de la vie courante. Donc, elle n'est plus centrée sur les résultats mais sur la progression de l'apprenant qui est placé au centre de l'apprentissage en lui laissant plus d'autonomie dans sa formation.

### 2.1.1. La compétence

C'est un concept multidisciplinaire qui est largement utilisé en plusieurs sciences (psychologie, droit, économie, science de l'éducation et sociologie). Selon Tagliante : « *la compétence est un savoir-faire en situation lié à des connaissances intériorisés ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation.* »<sup>23</sup> Elle est un ensemble de connaissances intérieures et des capacités qu'on ne peut pas les observer directement sauf à travers la mise en place des tâches.

#### 2.1.1.1. Les types de compétences

Il existe deux types de compétences qui sont complémentaires et qui se construisent en parfaite harmonie, selon la nouvelle réforme éducative algérienne « [...] *l'élève sera amené à*

---

<sup>22</sup> Bulletin officiel de l'éducation nationale, la loi d'orientation sur l'éducation du 23 janvier 2008 [en ligne] N°08-04, p20. Disponible sur : [www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf](http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf)

<sup>23</sup> TAGLIANTE, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE international.

acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines.»<sup>24</sup>

#### 2.1.1.1.1. Les compétences disciplinaires (terminale)

Les connaissances disciplinaires en communication se rapportent aux quatre aptitudes : écouter, parler, lire et écrire. On essaye de donner une idée sur les compétences de l'aptitude (écrire) dans un tableau :

A l'écrit / expression (écrire)	
Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
<i>Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.</i>	Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.
	Produire un texte en fonction d'une situation de communication.
	Assurer la présentation d'un écrit.
	Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Tableau 04 –Exemple d'une représentation des compétences, des composantes en 5eme AP (programme de français de la 5eme année primaire : Juin 2011,10-11p).

#### 2.1.1.1.2. Les compétences transversales

Elles ont des caractéristiques générales car elles ne se limitant pas à un domaine précis (compétences interdisciplinaires). Elles « *se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets* »<sup>25</sup> elles sont appelées à s'exercer dans des situations variées correspondant à des savoir-agir fondés sur l'utilisation efficace de ressources et leur réinvestissement dans des situations concrètes de la vie.

Les compétences transversales sont regroupées selon quatre ordres :

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.

<sup>24</sup> Programme de français de la 5em année primaire, 2011, p07

<sup>25</sup> Programme de français de la 5° année primaire, 2011, p07

<b>Intellectuel</b>	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
<b>Méthodologique</b>	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche.
	Respecter un chronogramme.
<b>Personnel et social</b>	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

Tableau 05 -Classification des compétences transversales au CP (Programme de français de la 5<sup>o</sup> année primaire, 2011: 08)

## 2.2. L'évaluation dans l'approche par compétence

En matière d'évaluation, le changement apporté par la nouvelle réforme « se traduit par une évolution des modalités d'évaluation axées presque exclusivement sur une fonction sommative et certificative vers une place plus importante donnée à l'évaluation formative ». L'évaluation a été intégrée dans l'approche par les compétences en la considérant comme un élément essentiel et indissociable du processus d'apprentissage /enseignement. Les pratiques évaluatives dans l'APC ne s'intéressent plus à la sélection, au classement et à la sanction des élèves mais son rôle est devenu informatif qui vise à mieux former les élèves pour qu'ils puissent progresser

L'évaluation se fait à travers la mise en place des situations complexes et contextualisées qui exigent d'une capacité de traitement d'informations et de combinaison entre les différents savoirs et savoir-faire acquis précédemment de l'élève. Pour que ce dernier fasse preuve de ses compétences, il doit surmonter ces situations « *Un élève est "compétent" lorsqu'il parvient seul à réaliser des tâches complexes* »<sup>26</sup>.

### 2.2.1. La tâche

C'est ce que l'élève doit réaliser pour développer ses compétences (travail individuel ou collectif). Comme noté dans le document d'accompagnement du programme de français de

<sup>26</sup>Construire des compétences. In Académie Nancy-Met. SVT Lorraine <http://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/index.php?idp=183/>. Consulté le [28 Avril 2019]

cycle primaire, il s'agit d'un « *travail précis défini par une consigne à exécuter, un support matériel et un but à atteindre* ». <sup>27</sup> Ces tâches sont choisies selon les besoins de l'apprenant et elles sont adaptées au niveau des élèves.

## **2.2.2. L'évaluation des ressources et des compétences**

Il existe deux types d'apprentissages qui peuvent être évalués : les ressources (les savoirs et savoir-faire appris traditionnellement) et les compétences (exercées par les élèves lorsqu'ils confrontent des situations complexes à résoudre).

### **2.2.2.1. L'évaluation des ressources**

François-Marie Gérard a souligné que :

*L'évaluation des ressources s'effectuera à travers des épreuves d'évaluation relativement classiques, portant sur des objectifs particuliers, tout au long des apprentissages ponctuels. La manière de corriger ces épreuves consistera à déterminer si l'élève a répondu correctement aux questions posées et à identifier de cette manière quelles ressources sont maîtrisées ou non.* <sup>28</sup>

### **2.2.2.2. L'évaluation des compétences**

L'enseignant propose à l'élève des situations complexes et ce dernier doit sélectionner et identifier parmi les ressources qu'il a apprises celles dont il a besoin pour résoudre cette situation (intégration des acquis) et pour évaluer le produit de l'élève, l'enseignant recourt aux critères d'évaluation.

## **2.2.3. Les critères d'évaluation**

L'enseignant détermine des critères d'évaluation ou bien de correction pour une évaluation objective et qualitative, ces critères doivent être adaptés aux acquis des élèves et au contenu de la tâche.

L'enseignant explique ces critères d'évaluation aux apprenants parce qu'ils leur indiquent la qualité de la production qui est attendue d'eux.

## **2.2.4. Les indicateurs de réussite**

Ce sont des indices qui mesurent l'atteinte des critères, il est la version concrète et observable du critère et il a un caractère qualitatif/quantitatif (voir tableau n°03).

---

<sup>27</sup> Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016, p91.

<sup>28</sup> GERARD, F. (2006). M. *L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie* In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie [en ligne], UNESCO - ONPS, p101. Disponible sur :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf>

### **2.2.5. La remédiation**

Cuq définit cette pratique comme étant « *un ensemble d'activité permettant de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre.*»<sup>29</sup> La remédiation est l'étape finale et la plus importante du processus apprentissage/enseignement, c'est une action corrective et régulatrice. La difficulté est inséparable de tout apprentissage scolaire : tous les apprenants pour des raisons différentes, risquent d'être, à un moment ou un autre, en difficulté scolaire. La remédiation consiste à fournir à ces apprenants des activités d'apprentissage afin de rectifier les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. Ainsi, elle ne concerne que les matières fondamentales telles que le français, l'arabe et les mathématiques au cycle primaire.

#### **2.2.5.1. La différenciation pédagogique**

La remédiation des apprentissages intègre une différenciation pédagogique. Selon le Ministère de l'éducation nationale : « *La différenciation pédagogique est à envisager comme réponse à la diversité des niveaux dans une classe.*»<sup>30</sup>

En effet, les élèves sont différents au niveau : des acquis pédagogiques, d'environnement socioculturel, de mode de pensée, des caractéristiques psychologiques, il n'existe jamais des apprenants qui apprennent avec le même rythme et au même moment, chacun d'eux utilise ses propres techniques d'étude et possède un profil d'intérêt différent à celui des autres.

L'enseignant garde des objectifs d'apprentissage identiques que tous les élèves doivent atteindre en tenant compte des différences de chacun. Par exemple, Il peut proposer aux apprenants de jouer des rôles différents, il répartit ces rôles en tenant en considération les compétences et les besoins d'apprentissage de chaque apprenant.

---

<sup>29</sup> CUQ, J.P & GRUCA,I. (2003).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p30.

<sup>30</sup> Ministère de l'éducation nationale (2012), *Guide de remédiation pédagogique*.  
<http://français.enseignement.over-blog.com/2014/03/guide-de-remediation-pedagogique.html>

### 2.3. La comparaison entre la pratique de l'ancienne et la nouvelle réforme

Ancienne réforme	Nouvelle réforme
-Elle s'appuie sur des principes théoriques comportementaux qui confirment que l'apprenant a des objectifs précis, liés aux comportements observables et mesurables.	-Elle est basée sur des principes théoriques constructivistes qui confirment que l'apprenant est celui qui construit et compose l'apprentissage.
-L'enseignement est dominé par l'enseignant qui jette les élèves à un rôle passif.	-L'apprenant est actif et au centre de ses apprentissages.
-Un découpage et un fractionnement en unités d'enseignement.	-Un processus de développement.
-L'enseignant est un transcritteur de connaissance et d'un pouvoir pressant, il est dans une position hiérarchique dominante par rapport aux apprenants.	-L'enseignant est un facilitateur, guide, entraîneur, juge, accompagnateur, conseiller...
-L'enseignant encourage la compétition.	-L'enseignant encourage la coopération.
-L'enseignant est le seul qui pratique l'évaluation.	-L'évaluation est pratiquée par l'enseignant et l'apprenant (auto-évaluation).
-L'élève apprend pour être évalué.	-L'élève est évalué pour mieux apprendre.
-L'ancienne évaluation prend un court temps (entre 15 et 120 minutes), elle s'appuie sur les examens et les tests écrits qui mesurent l'apprentissage superficiel.	-La nouvelle évaluation prend un long temps (entre heures et jours), elle s'appuie sur des évaluations originales qui mesurent l'apprentissage approfondi (les projets, les examens et les compétences).

<p>-Elle s'appuie sur les activités cognitives de bas niveau (mémorisation, connaissance...).</p> <p>-Les réponses doivent être individuelles et mesurées par une note.</p> <p>-Les élèves répondent aux questions objectivement et doivent donner des solutions déjà élaborées aux situations problème (situation performance).</p> <p>-L'évaluation et l'apprentissage sont séparés.</p> <p>-l'erreur est un indice négatif dans l'évaluation.</p> <p>-l'évaluation formative prépare les élèves à réussir l'examen sommatif.</p> <p>-elle se caractérise par l'évaluation sommative, normative, sélective (compare les élèves entre eux) et stressante.</p>	<p>-Elle s'appuie sur les activités de haut niveau (synthèse, analyse...).</p> <p>-Le travail des élèves peut être collectif et mesuré par une appréciation ou une note.</p> <p>-Les élèves doivent donner des réponses subjectives et proposer des solutions aux problèmes en justifiant leurs réponses, les situations problèmes sont liées à la vie courante.</p> <p>-L'évaluation est intégrée dans l'apprentissage.</p> <p>-l'erreur est un moyen de régulation.</p> <p>-l'évaluation formative a pour but de Régulier les apprentissages.</p> <p>-elle se caractérise par l'évaluation formative régulatrice et continue</p>
--	--

Tableau 06- La comparaison entre la pratique de l'ancienne et la nouvelle réforme

## CONCLUSION :

Au terme de ce chapitre, il apparait clairement qu'il y a une différence entre l'ancien réforme et celle la nouvelle surtout au niveau des pratiques évaluatives. Ces dernières occupent une place primordiale dans le fondement de l'approche par les compétences. Cependant la mise en place de ces pratiques sollicite certaines compétences en matière de l'évaluation des apprentissages de la part de l'enseignant qui doit être bien formé pour répondre aux ambitions de l'approche par les compétences.

## **CHAPITRE 3 :**

### **Les outils de la recherche**

## **Introduction :**

Ce chapitre sera consacré à la présentation de nos outils de recherche qui englobent un questionnaire distribué aux enseignants de cycle primaire et une observation non participante menée dans une classe de 5ap pour but de savoir si l'évaluation est présente réellement dans les pratiques de classe et déterminer les représentations des enseignants envers l'approche par les compétences et les pratiques évaluatives qu'elle a importée.

Pour répondre aux interrogations de notre travail, nous avons opté pour une approche mixte : cette approche nous permet de combiner des résultats quantitatifs d'un questionnaire qu'on a établi en vue de collecter les données fournies par notre échantillon qui représente des enseignants de FLE au cycle primaire et des résultats qualitatifs d'une observation à partir de laquelle nous avons pu avoir une description détaillée du contexte.

Cette approche a pour but de confirmer ou infirmer les hypothèses de départ.

### **1. Le questionnaire**

#### **1.1. Justification du choix**

Nous avons choisi le questionnaire comme un outil d'investigation parce qu'il est une technique quantitative qui permet dans un temps court de toucher un nombre impressionnant de sujets et nous permet dans le cadre de ce travail de rejoindre plusieurs enseignants.

#### **1.2. Présentation du lieu et du public**

Le questionnaire que nous avons élaboré a été distribué à (35) enseignants de FLE au cycle primaire et appartenant à 20 écoles dans la ville de Guelma (Voir annexe n°01).

C'est un échantillon hétérogène au niveau de plusieurs caractéristiques (âge, sexe, expérience). Certains d'entre eux ont vécu les deux réformes du système éducatif (la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences) et les autres sont des nouveaux enseignants qui assistent à l'approche par les compétences seulement.

#### **1.3. Construction du questionnaire**

Le but de ce questionnaire est de trouver des réponses aux questions de départ, nous avons regroupé les questions en quatre sections selon nos objectifs visés. Il est composé de vingt-cinq (25) questions fermées du type QCM (un seul ou plusieurs choix) et ouvertes (libres).

- **Section N°1**

La première section englobe trois(03) questions qui permettent d'avoir des renseignements personnels et de distinguer les caractéristiques des enseignants.

- **Section N°2**

La deuxième section englobe cinq (05) questions dont le but est de déterminer si les enseignants sont assez formés pour pratiquer le nouveau paradigme de l'évaluation.

- **Section N°3**

La troisième section est composée de treize (13) questions visant à montrer et décrire la pratique de l'évaluation en classe de FLE au cycle primaire.

- **Section N°4**

La dernière section est composée de trois(03) questions ouvertes dont le but est d'identifier les représentations des enseignants par rapport à l'évaluation des apprentissages et l'APC.

## **2. L'observation**

### **2.1. La justification du choix**

Nous avons choisi l'observation pour mener notre étude parce que c'est une méthode qualitative susceptible de nous fournir des réponses à nos interrogations et nous permet d'atteindre nos objectifs.

Dans le but de repérer les différents types et méthodes d'évaluation pratiquées par l'élève et par l'enseignant, nous avons assisté en classe et nous avons observé le déroulement d'une séquence complète.

Pour pouvoir connaître s'il y a un écart entre ce qui est pratiqué en classe et ce que les textes officiels disent, nous nous sommes appuyés lors de notre observation sur des documents officiels tels que le manuel scolaire, le document d'accompagnement, le programme officiel et le cahier d'activité.

### **2.2. Public et lieu de l'observation**

Nous avons mené notre observation dans une classe de 5<sup>ème</sup> AP au sein d'une école primaire nommée "Oumeddour Messaoud" qui se situe dans la commune de Guelma. Il s'agit

d'une classe composé de 38 élèves (21 filles, 17garçon). Le niveau de ces élèves est hétérogène, leur enseignante a une expérience de 9 ans dans le domaine de l'enseignement.

### **2.3. Déroulement de l'observation**

Cette observation a duré 15 jours pendant le 2<sup>ème</sup> trimestre (mois de février). Afin de repérer tous les types de l'évaluation exercées dans la classe du FLE au cycle primaire ainsi que la manière d'évaluer les élèves, nous avons assisté aux séances de classe durant le déroulement de la troisième (3<sup>ème</sup>) séquence du deuxième (2<sup>ème</sup>) projet notant que chaque projet est constitué de trois séquences qui sont aussi composées de plusieurs rubriques dans lesquelles s'intègre l'évaluation de l'apprentissage. L'objectif de cette séquence est d'amener l'élève à identifier les particularités d'un conte.

- **Description de l'observation**

- Le niveau : 5AP
- Le nombre d'apprenants : 38
- La durée des séances : 45 minutes
- Le nombre de séances : 11

Projet n° 02 : lire et écrire un texte qui raconte

Séquence 03 : identifier les particularités d'un conte.

- Séance 01 (Oral/Compréhension): le chat botté p(70)
  - Séance 02 (lecture entrainement): p(72)
  - Séance 03 (Lecture): Djeha et les pommiers p(71)
  - Séance 04 (Vocabulaire): le préfixe et le suffixe p (73)
  - Séance 05 (Grammaire):l'adjectif qualificatif attribut p(74)
  - Séance 06 (Conjugaison): le passé composé avec l'auxiliaire être p(75)
  - Séance 07 (Orthographe) : l'accord du participe passé p(76)
  - Séance 08 (Production orale) le lion et la souris p(78)
  - Séance 09 (Production écrite) p(77)
  - Séance 10 (compte rendu de la production écrite)
  - Séance 11 Evaluation mensuelle
- 
- **Séance 01(Oral/Compréhension) : le chat botté p70**

La 1ère séance est celle de l'oral intitulé "le chat botté". L'enseignante a utilisé un support audiovisuel qui est proposé sur la page du nouveau manuel scolaire de (2018) réservée à cette rubrique.

Avant la 1ère écoute, l'enseignante a collé sur le tableau une illustration qui présente le chat botté et a demandé aux élèves s'ils connaissent ce conte ou pas.

Pendant l'écoute, elle a fait visionner la vidéo en le divisant en séquences pour l'adapter au niveau de ses élèves. Ces derniers ont rencontré des difficultés d'écoute dues au manque des moyens didactique car l'enseignante a utilisé uniquement son téléphone portable qui nous ne semble pas un moyen efficace pour faire visionner un support audiovisuel dans une classe surchargée. Chaque fois qu'elle termine le visionnage d'une séquence vidéo, elle pose des questions concernant le contenu de cette séquence et elle écrit les réponses proposées par les élèves sur le tableau en leur demandant de lire ces réponses à haute voix.

Après l'écoute, elle a demandé aux élèves de redire la fin du conte.

Pour évaluer leur compréhension, l'enseignante a proposé un exercice contenant quelques phrases qui consistent à répondre par vrai ou faux.

- **Séance 02(Lecture entraînement) : p72**

Cette séance vise à prendre en charge les difficultés qu'éprouvent les apprenants en lecture.

L'enseignante a écrit un texte (proposé dans le manuel scolaire) sur le tableau en coloriant les graphies du [k] et [j] du avec de différents couleurs, elle a identifié aussi les liaisons en mettant un arc et en barrant les lettres muettes.

Après la lecture, elle a demandé aux élèves de repérer les mots contenant les sons [k] puis elle a posé la question suivante: est-ce que le son [k] est écrit de la même façon dans tous les mots? Les élèves ont répondu par non. Ensuite elle a expliqué quand on prononce le son [k]. La même chose est faite pour le son [j]. Par la suite, elle a leurs demandé de classer les mots repérés dans un tableau qui a été enrichit par d'autres exemples proposés par les élèves.

L'évaluation est faite sous forme d'une dictée: après l'explication de la consigne, les élèves ont réécrit individuellement sur le cahier d'essai le même texte support que l'enseignante leur a dicté. Après, elle a formé des groupes hétérogènes (les élèves excellents avec ceux qui sont faibles) pour qu'ils comparent leurs textes, chacun d'eux explique pourquoi il a écrit après la négociation ils sont arrivés à se mettre d'accord sur un seul texte qui va être écrit sur une nouvelle feuille. La correction des erreurs est collective.

- **Séance 03 (lecture) : Djeha et les pommiers p(71)**

Au début de la séance, l'enseignante a posé des questions concernant ce qu'ils ont appris la fois passée.

Elle a posé des questions sur la forme, le corps du texte qu'ils ont observé (les réponses sont présentées oralement). Après la lecture silencieuse, elle a demandé à chaque apprenant de lire un petit passage du texte tout en rectifiant les erreurs de lecture, en expliquant les mots difficiles et en posant des questions sur le contenu. A la fin de la séance, elle a demandé aux élèves de répondre aux questions qu'elle a écrit sur le tableau pour les évaluer.

- **Séance 04+05+06+07 (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe)**

Nous avons regroupé ces quatre séances parce que leur déroulement est presque le même.

Au début de chaque séance, l'enseignante fait un petit rappel en posant des questions sur les leçons précédentes (les réponses sont présentées oralement).

Ensuite elle a demandé aux élèves de lire les exemples qu'elle a écrit sur le tableau puis elle les a expliqué en soulignant les mots intéressants dans les phrases. A partir des questions qu'elle pose, les apprenants ont dégagé la règle.

Enfin, elle passe aux exercices, le premier est toujours fait à l'aide de l'ardoise mais les autres sont proposés dans le cahier d'activités et qui seront évalués soit par une note ou par une appréciation. Pendant la correction des exercices (qui est faite toujours d'une manière collective) l'enseignante a essayé souvent de désigner les élèves qui rencontrent de difficultés, et ceux qui se cachent et ne participent pas.

- **Séance 08 (production orale) : p78**

L'enseignante a proposé un support audiovisuel intitulé « le lion et la souris » proposé dans le manuel scolaire. Après avoir écrit la consigne sur le tableau et l'expliquer aux élèves, l'enseignante a fait visionner trois fois les deux premières étapes (situation initiale et le déroulement des événements) en utilisant son téléphone portable, puis elle a posé des questions de compréhension par exemple : quels sont les personnages qui parlent ? Que font-ils ? Où se passe la scène ?...etc. Ensuite, elle a fait visionner le dernier moment de l'histoire juste une seule fois et a demandé aux élèves de la reproduire avec leurs propres mots.

- **Séance 09 (production écrite) : p77**

L'enseignante a commencé cette séance par des questions sur la structure du conte (les réponses sont présentées oralement).

Après avoir écrit et expliqué à ses élèves la consigne et le plan à suivre pour rédiger leur productions en suivant les règles de rédaction données dans l'activité de la production écrite proposée dans le manuel scolaire p(77), elle a demandé aux élèves de rédiger individuellement au brouillon la situation finale du conte proposé et de temps en temps elle passe entre les rangs pour aider les élèves en signalant les erreurs commises

Avant de recopier les productions sur le cahier de classe, elle leur demande de vérifier leurs productions en s'appuyant sur la grille d'auto-évaluation proposée dans le manuel scolaire.

A la fin de la séance, elle fait lire quelques productions relativement réussies.

- **Séance 10 (compte rendu de la production écrite)**

Au début, l'enseignante a réexpliqué la consigne demandée la séance précédente. Puis, brièvement et oralement elle a fait un compte rendu sur les réussites et les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites.

Ensuite, elle a choisi une production pleines de fautes et la transcrit sur le tableau et a demandé aux élèves de l'observer attentivement et de repérer et souligner les erreurs. Lors de la correction, elle désigne un élève pour corriger une erreur, lorsque il se trompe elle demande à un autre élève de passer et de corriger ce qui est faux.

- **Séance 11 : l'évaluation mensuelle**

Pour évaluer les élèves l'enseignante a proposé une étude de texte de type narratif. L'enseignante a lu le texte une fois et a expliqué les questions. Elle a demandé aux apprenants de travailler individuellement parce que c'est un travail noté.

## **CHAPITRE 4 :**

# **Interprétation et analyse des résultats**

## Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des informations collectées par le questionnaire et les résultats de l'observation ce qui va nous permettre de vérifier nos hypothèses de départ.

### 1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

#### 1.1. Section 01 : Renseignements personnels

Cette section comporte trois questions qui visent à déterminer les différentes caractéristiques (sexe, âge, expérience) de notre échantillon.

##### 1. Le sexe

	Nombre des enseignants	pourcentage
Femme	32	91%
Homme	03	09%
Total	35	100%

Tableau 07 - Classification des enseignants selon le sexe

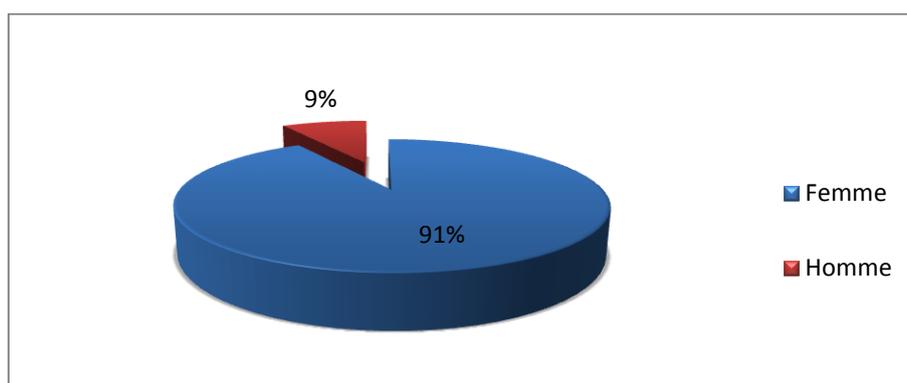


Figure 02- Classification des enseignants selon le sexe

## Commentaire

A partir du tableau et le graphique, on peut remarquer que la majorité des enseignants sont de sexe féminin, elles comptent 32 sur 35 enseignants et représentent 91% de notre public.

### 2. L'âge

	Nombres des enseignants	Pourcentage
De 20 à 30 ans	05	15%
De 30 à 40 ans	12	34%
De 40 à 50 ans	12	34%
Plus de 50 ans	06	17%

Tableau 08 - Classification des enseignants selon l'âge

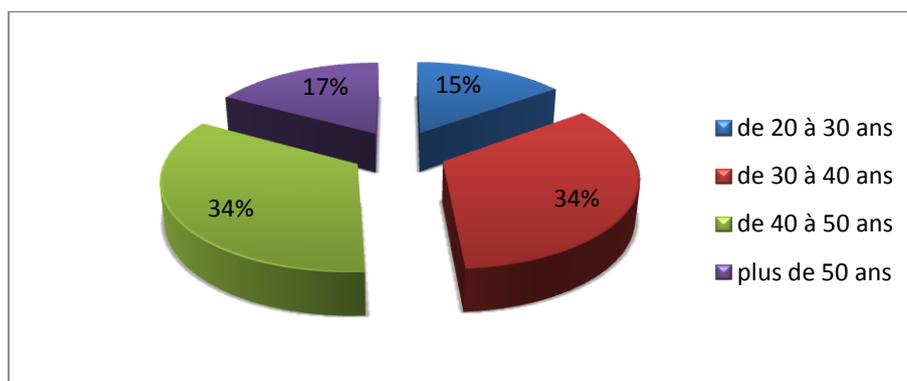


Figure 03 - Classification des enseignants selon l'âge

## Commentaire

Les enseignants interrogés n'appartiennent pas à la même tranche d'âge, on constate qu'il y a une égalité entre les enseignants âgés de 30 et 40 ans (12 enseignants) et les enseignants âgés de 40 et 50 ans (12 enseignants). Il reste (05) enseignants plus jeune que les autres, leurs âges varient entre 20 et 30 ans et (06) enseignants ont un âge dépassant 50 ans.

### 3. L'expérience professionnelle

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Moins de 10 ans	12	34%
De 10 à 20 ans	09	26%
De 20 à 30 ans	14	40%
Plus de 30 ans	00	00%

Tableau09 - Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle

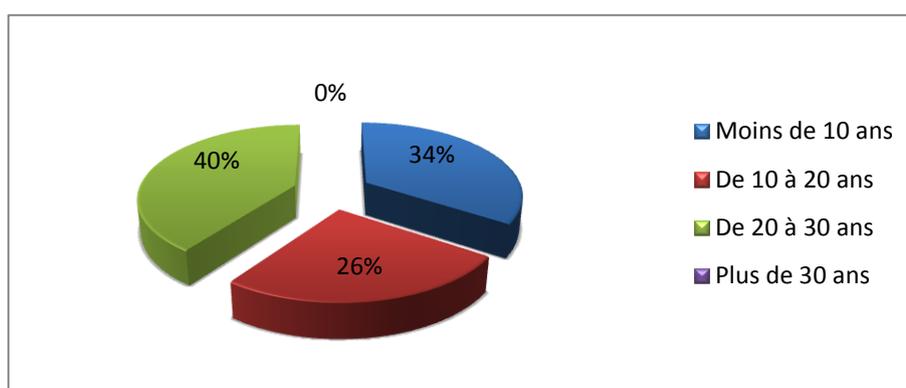


Figure 04- Classification des enseignants selon les années d'expérience professionnelle

#### Commentaire

A partir du tableau ci-dessus et le graphique, nous remarquons que 40% du total d'enseignants ont une expérience de 20 à 30 ans, 34% des enseignants ont moins de 10 ans d'enseignement et les autres ont une expérience variée entre 10 et 20 ans. Il n'y avait aucun enseignant dont l'expérience dépasse les 30 années.

#### Interprétation des résultats de la section 01

Ces renseignements personnels sont vraiment nécessaires pour pouvoir étudier le public selon ses caractéristiques. A travers les informations collectées, nous avons remarqué que le nombre des enseignantes est plus élevé que celui des enseignants, ils n'appartiennent pas à la même tranche d'âge, ainsi que les années de l'expérience sont variées : de moins de 10ans jusqu' à 30 ans que.

Nous avons constaté que notre public est vraiment hétérogène au niveau du sexe, l'âge et l'expérience professionnelle. Nous pouvons dire que cette hétérogénéité nous a permis d'avoir des points de vues différents qui ont donné lieu à des résultats variés.

## 1.2. Section 02 : Des questions sur la formation des enseignants

Cette section contient cinq questions dont le but est de connaître si les enseignants du FLE au cycle primaire sont bien formés ou non à l'approche par les compétences imposée par la nouvelle réforme du système éducatif, et de connaître aussi si cette formation leur a facilité l'application des pratiques évaluatives exigées par cette approche.

### 1. Avez-vous déjà eu une formation à l'approche par les compétences ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	35	100%
Non	00	00%

Tableau 10 - Taux des enseignants ayant une formation à l'approche par les compétences

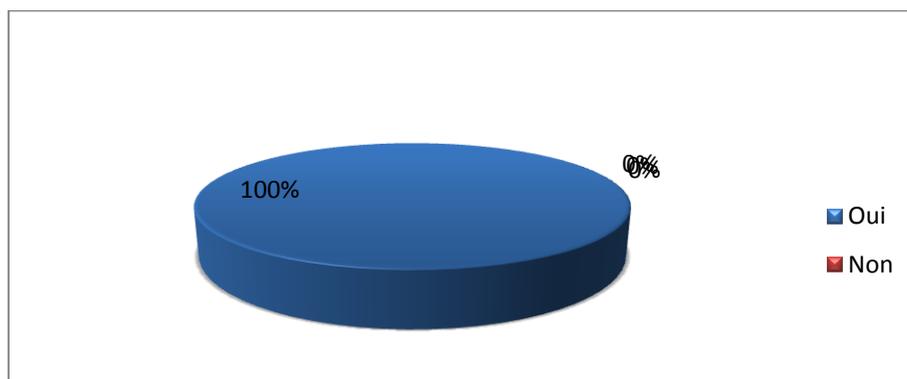


Figure 05- Taux des enseignants ayant une formation à l'approche par les compétences

### Commentaire

Le tableau ci-dessus montre que la totalité des enseignants (100%) du FLE du cycle primaire, public que nous avons interrogés, ont eu une formation sur la nouvelle méthodologie (l'approche par compétence).

2. Si oui, intègre-t-elle l'évaluation des apprentissages ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	35	100%
Non	00	00%

Tableau11- Taux des enseignants affirmant que la formation intègre l'évaluation des apprentissages

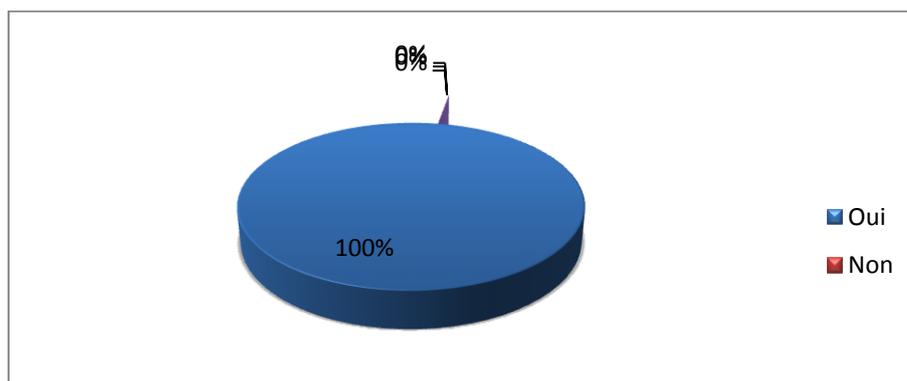


Figure 06- le taux des enseignants affirmant que la formation intègre l'évaluation des apprentissages

**Commentaire**

Nous remarquons à partir des informations données dans le tableau ci-dessus que cette formation à laquelle les enseignants de FLE ont assisté intègre l'évaluation des apprentissages.

3. Cette formation est-elle obligatoire ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	34	97%
Non	01	03%

Tableau 12- le taux des enseignants affirmant que la formation est obligatoire

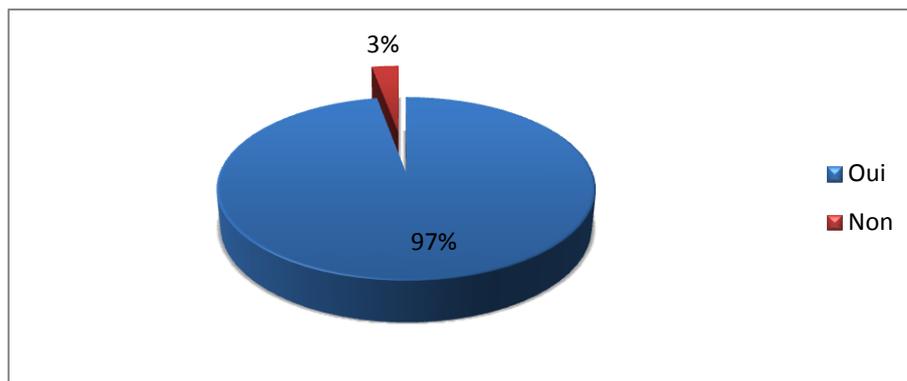


Figure07- le taux des enseignants affirmant que la formation est obligatoire

### Commentaire

La majorité écrasante des enseignants (97%) ont répondu que la formation à l'APC est obligatoire il y a trois enseignants uniquement qui ont dit que cette formation n'est obligatoire.

Nous constatons que le ministère de l'éducation et de l'enseignement impose aux enseignants de suivre une formation sur l'évaluation selon la nouvelle réforme.

#### 4. Combien de temps a-t-elle duré ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Quelques jours	07	20%
Quelques mois	04	11%
Une année	00	00%
continue	24	69%

Tableau 13- la durée de la formation

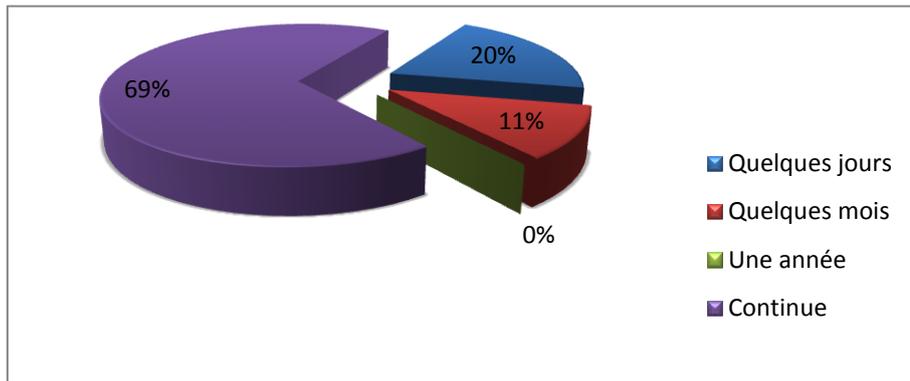


Figure 08- la durée de la formation

5. Cette formation vous a-t-elle permis d'appliquer les différents types d'évaluation ? Si non, pourquoi ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	34	97%
Non	00	00%
Pas de réponse	01	03%

Tableau 14- le taux des enseignants affirmant que cette formation leur a permis d'appliquer les différents types d'évaluation.

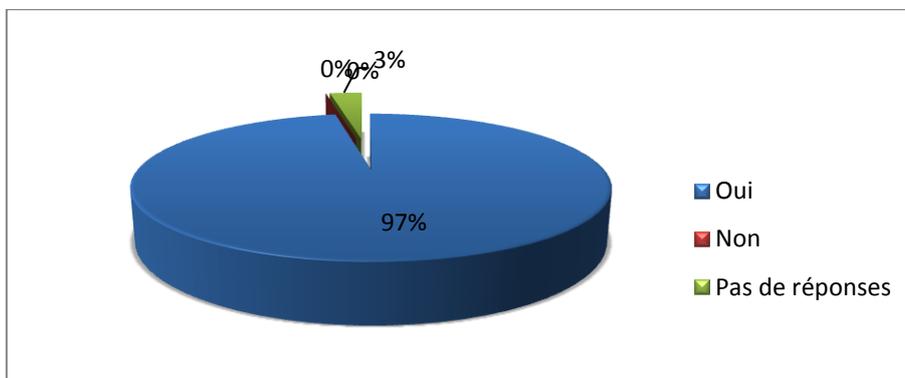


Figure 10- le taux des enseignants affirmant que cette formation leur a permis d'appliquer les différents types d'évaluation.

## Commentaire

D'après le tableau et le graphique au-dessus nous remarquons que la plupart des enseignants (34) estiment que la formation à laquelle ils assistent leur a permis d'appliquer facilement les différents types d'évaluation d'apprentissage, uniquement un seul qui n'a pas répondu à la question.

## Interprétation des résultats de la deuxième section

Cette série de questions a pour but de collecter des informations concernant la formation à l'APC imposée par la nouvelle réforme dans le système éducatif et à laquelle les enseignants de FLE du cycle primaire assistent.

A partir des résultats obtenus par les questions (1, 2, 3, 4), nous constatons que tous les enseignants ont eu une formation pédagogique à l'APC parce qu'elle est obligatoire et la majorité d'eux ont confirmé qu'elle est continue et intègre l'évaluation des apprentissages. Ainsi, la dernière question (05) montre que les enseignants sont bien formés en matière d'évaluation et grâce à cette formation ils ont pu exercer aisément les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative).

### 1.3. Section 03 : Des questions sur la pratique de l'évaluation

Cette section contient treize questions formulées visant la détermination des pratiques évaluatives exercées dans les classes de FLE par les enseignants et de savoir si ces derniers rencontrent des difficultés qui empêchent l'application du nouveau dispositif d'évaluation.

1. Combien d'élèves y a-t-il dans les classes ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
De 20 à 30 élèves	22	63%
De 30 à 40 élèves	12	34%
De 40 à 50 élèves	01	03%

Tableau 15- le nombre des élèves dans les classes.

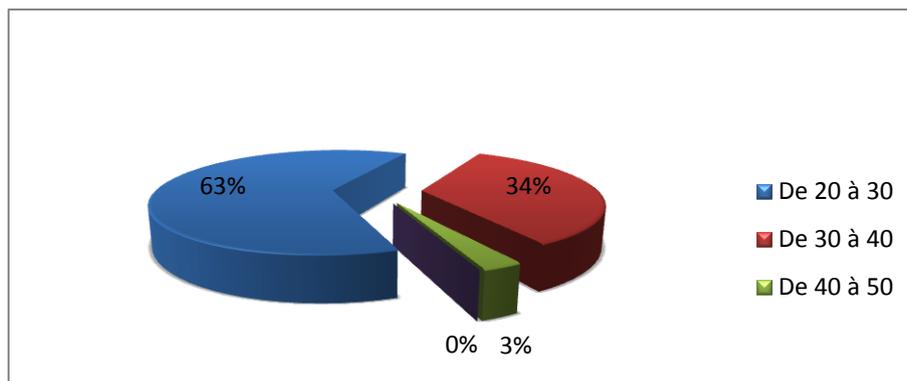


Figure 13- le nombre des élèves dans les classes.

### Commentaire et interprétation des résultats de la question 1

Le tableau montre que la plupart des classes contiennent de 20 à 30 élèves tandis qu'il y a 34% des classes contiennent 30 à 40 élèves et 3% des classes contiennent plus de 40 élèves. Cela diffère selon le lieu où se situe l'école (pendant la passation des questionnaires, nous avons pu accéder à quelques classes au sein des écoles qui se situent au chef-lieu de la wilaya de Guelma et nous avons remarqué que le nombre de la majorité de ces classes ne dépassent pas 25 élèves, ce nombre n'a pas dépassé le 20 élèves dans une seule école dont la classe que nous avons accédé contient seulement 18 élèves, rappelant que la classe où nous avons mené notre observation (surchargée en contenant 38 élèves) se situe dans les quartiers).

Nous avons commencé cette section réservée aux pratiques évaluatives des enseignants dans les classes par une question sur le nombre des élèves dans les salles, parce que nous considérons qu'il joue un rôle dans l'efficacité de ces pratiques.

A partir des résultats obtenus, on a constaté que la plupart des classes contiennent de 20 à 40 apprenants, elles sont surchargées ce qui peut engendrer des conditions de travail défavorables qui handicapent l'opération de l'apprentissage/enseignement.

## 2. Évaluez-vous les apprenants ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Avant l'apprentissage	01	03%
Au cours de l'apprentissage	04	11%
Après l'apprentissage	08	23%
Avant et au cours et après l'apprentissage	17	49%
Au cours et après l'apprentissage	05	14%

Tableau 16- les moments de l'évaluation des apprentissages.

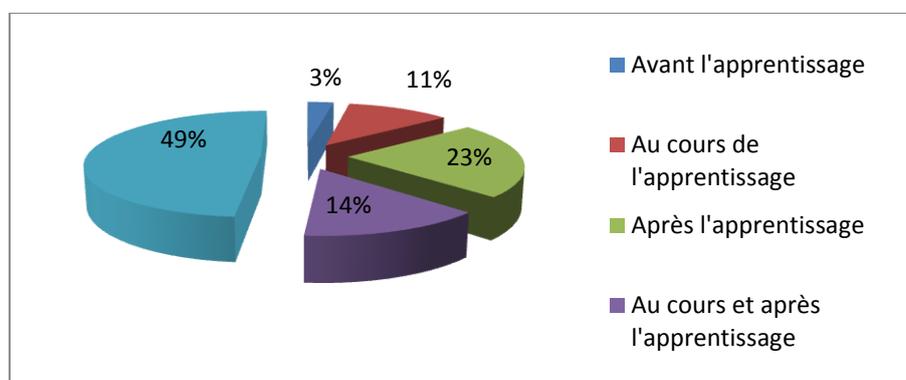


Figure 14- les moments de l'évaluation des apprentissages.

### Commentaire et interprétation des résultats de la question 2

Les pratiques évaluatives intégrées par l'approche par les compétences interviennent à trois moments différents, chaque type a ses propres objectifs visés.

Nous remarquons à partir des résultats que presque la moitié (49%) des enseignants exerce l'évaluation avant, au cours et après l'apprentissage. Pour la moitié des enseignants qui restent l'évaluation avant l'apprentissage est presque absente de leurs pratiques évaluatives, ces dernières sont dominées par l'évaluation après l'apprentissage.

A partir des réponses à cette question, nous avons constaté que la plupart des enseignants appliquent réellement les pratiques évaluatives imposées par l'APC, mais il existe encore des enseignants qui n'ont pas changé leur vision envers la pratique de l'évaluation, cette dernière désigne pour eux l'évaluation sommative (examens et tests).

3. Fixez-vous les objectifs au début d'apprentissage :

	Nombre des enseignants	pourcentage
Toujours	26	74%
Souvent	09	26%
jamais	00	00%

Tableau 17- le taux des enseignants affirmant qu'ils fixent les objectifs au début d'apprentissage.

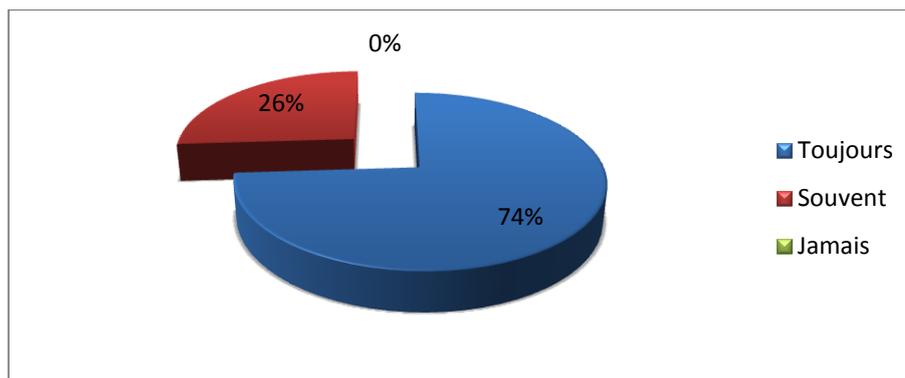


Figure 15- le taux des enseignants affirmant qu'ils fixent les objectifs au début d'apprentissage

**Commentaire**

Il n'y avait pas d'enseignants qui ne fixent pas des objectifs au début d'apprentissage, par contre la majorité (26) d'entre eux ont répondu par « toujours », le reste (09) enseignants précisent souvent des objectifs au début d'apprentissage.

4. Adaptez-vous le degré de la complexité des tâches d'évaluation avec le niveau des élèves ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Oui	34	97%
Non	01	03%

Tableau 18- le taux des enseignants adaptant le degré de la complexité des tâches d'évaluation avec le niveau des élèves.

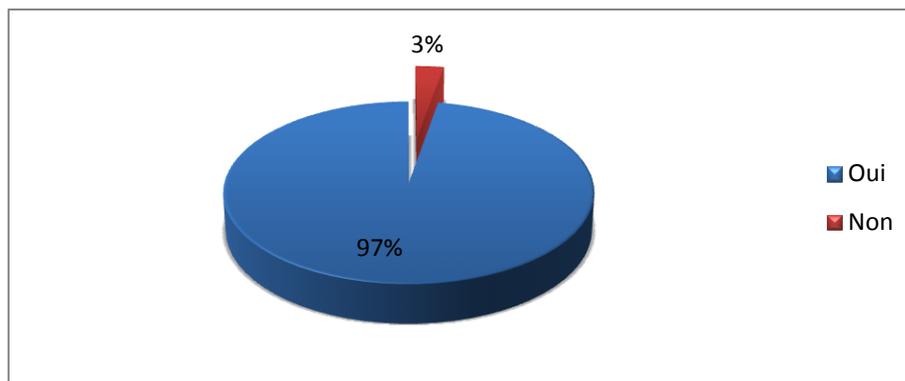


Figure 18- le taux des enseignants adaptant le degré de la complexité des tâches d'évaluation avec le niveau des élèves.

### Commentaire

34 enseignants ont répondu par « oui » ce qui signifie que tous essaient d'adapter le degré de la complexité des tâches d'évaluation avec le niveau de leurs apprenants, sauf un seul enseignant qui a répondu par « non ».

### Interprétation des résultats des questions 3-4

Toute pratique évaluative nécessite la détermination des objectifs afin de comparer le produit de l'apprenant avec ce qui est attendu de lui.

Ces objectifs doivent être expliqués à l'apprenant parce qu'il est au centre de l'apprentissage. Ils permettent aux enseignants d'organiser leur temps et de choisir les outils adéquats pour réaliser les tâches.

La majorité des enseignants fixent des objectifs au début de l'apprentissage et adaptent le degré de la complexité des tâches avec le niveau des apprenants sauf un seul enseignant qui a signalé qu'il ne le fait pas ce qui influence négativement les résultats de ses apprenants.

### 5. Utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Oui	32	91%
Non	03	09%

Tableau 19- le taux des enseignants utilisant les grilles de l'évaluation

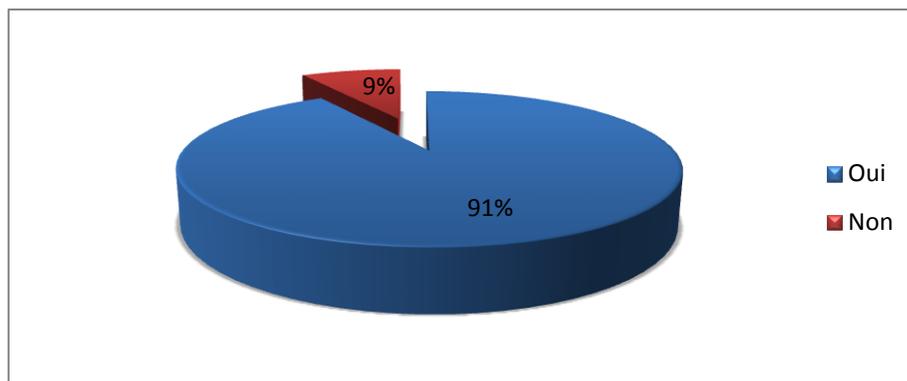


Figure 19- le taux des enseignants utilisant les grilles de l'évaluation

### Commentaire

La majorité écrasante des enseignants (32) avec un pourcentage de (91%) ont répondu par « oui », ils utilisent tous des grilles lors de l'évaluation des apprenants mais il y a (3) enseignants qui infirment l'utilisation de cet outil.

### Interprétation des résultats des questions 5

La grille d'évaluation est un moyen qui aide l'enseignant à collecter des informations sur le degré de la maîtrise des objectifs par chaque apprenant et à éviter la subjectivité

A partir de ces résultats, nous pouvons constater que la plupart des enseignants utilisent des grilles d'évaluation parce qu'elle est nécessaire dans le travail évaluatif.

### 6. Préférez- vous évaluer par notation ou appréciation et pourquoi ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Notation	12	34%
Appréciation	18	52%
Notation+ appréciation	05	14%

Tableau 20- le taux des enseignants évaluant par notation, appréciation.

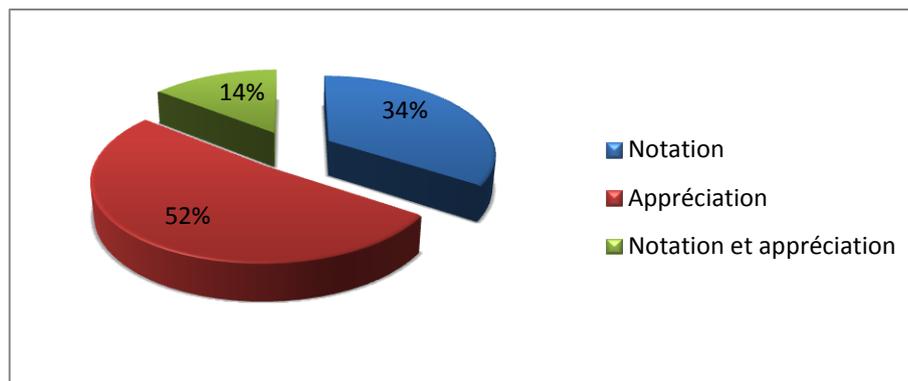


Figure 21- le taux des enseignants évaluant par notation, appréciation.

### Commentaire et interprétation des résultats de la question 6

A partir des résultats, nous avons remarqué que la moitié des enseignants (18) préfèrent évaluer leurs apprenants avec des appréciations, tandis qu'il y avait (12) enseignants qui évaluent le travail de l'apprenant par notation, le reste (5 enseignants) donne aux apprenants des appréciations ainsi que des notes.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, la nouvelle réforme favorise l'intégration, la progression et la réussite des apprentissages, c'est pourquoi elle a remplacé la notation par l'appréciation. Or, les résultats montrent qu'un bon nombre d'enseignants appliquent la stratégie de la notation pour évaluer leurs apprenants ils se justifient, en disant que l'élève au primaire s'intéresse plus à la note qu'à l'appréciation. Par contre, La moitié des enseignants pensent que la note a été conçue pour évaluer un niveau, sélectionner ou sanctionner un élève qui peut être stigmatisé par les notes qui ne l'encourage pas à progresser.

Donc, ils privilégient d'évaluer en mettant des appréciations, ces dernières représentent pour eux une source d'encouragement et peuvent motiver surtout les élèves en difficultés.

Ainsi les enseignants qui ont choisi la notation et l'appréciation, ils partagent le même point de vue avec ceux qui préfèrent l'appréciation en précisant qu'ils mettent des notes sauf pendant les examens

7. Croyez-vous que l'évaluation continue a-t-elle fait progresser les élèves ?

	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	33	91%
Non	02	06%

Tableau 21- le taux des enseignants affirmant que l'évaluation continue a fait progresser les apprenants.

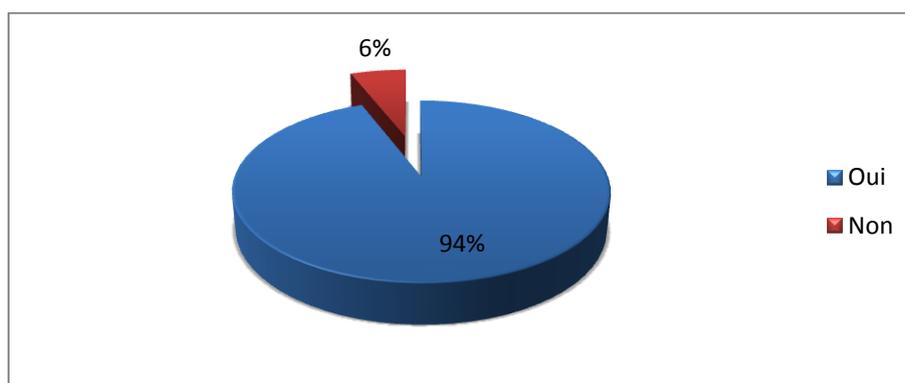


Figure 22- le taux des enseignants affirmant que l'évaluation continue a fait progresser les apprenants.

### Commentaire

La majorité des enseignants pensent que l'évaluation continue fait progresser les élèves par contre 02 enseignants pensent le contraire.

Il nous semble que les enseignants sont conscients de l'importance de l'évaluation continue et ils pensent qu'elle a un rôle bénéfique qui vise à aider les apprenants à s'améliorer et progresser.

8. Pouvez-vous utiliser la différenciation pédagogique ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Oui	17	47%
Non	18	53%

Tableau 22- le taux des enseignants qui exerçant la pédagogie différenciée.

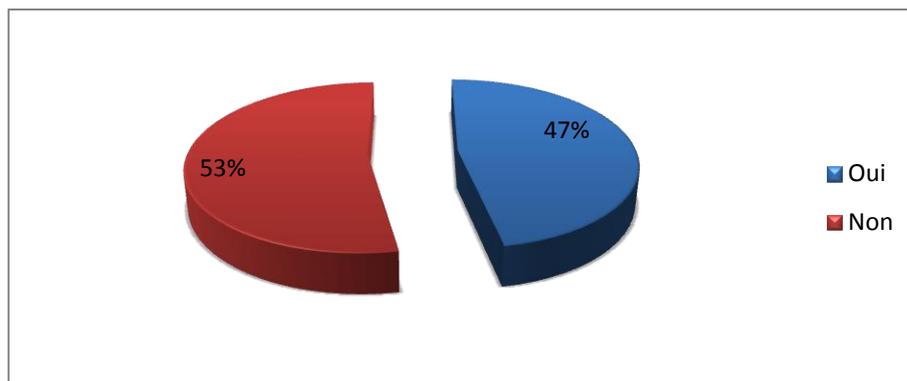


Figure 23- le taux des enseignants qui exerçant la pédagogie différenciée.

### Commentaire

A partir les résultats, la plupart des enseignants ne peuvent pas utiliser la différenciation pédagogique lors des séances d'apprentissage et d'autres le peuvent.

9. Vous mettez des remédiations lorsque vous analysez les erreurs des élèves ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Toujours	24	69%
Souvent	11	31%
Jamais	00	00%

Tableau 23- le taux des enseignants mettant en œuvre des remédiations des erreurs.

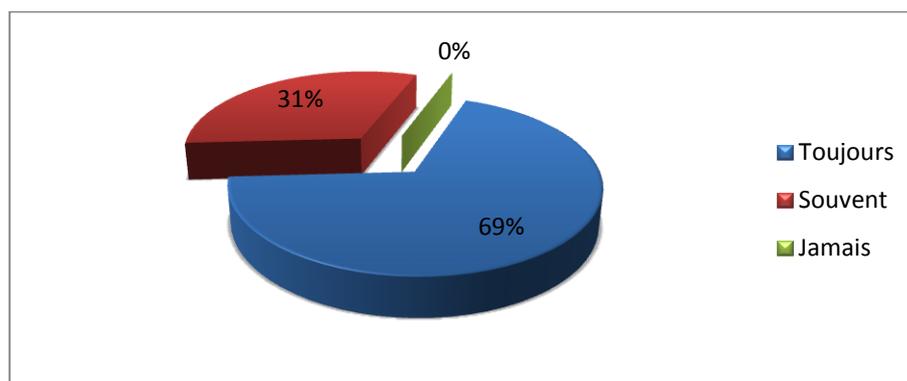


Figure 24- le taux des enseignants mettant en œuvre des remédiations des erreurs.

## Commentaire

Les résultats montrent que sur 35 réponses, il y a 24 enseignants qui planifient toujours des séances de remédiation et 11 enseignants qui les planifient souvent.

10. Vous remédiez les lacunes d'apprentissage des élèves d'une manière collective ou individuelle ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Individuelle	10	29%
Collective	22	65%
Les deux	02	05%

Tableau 24- la manière de remédier les lacunes.

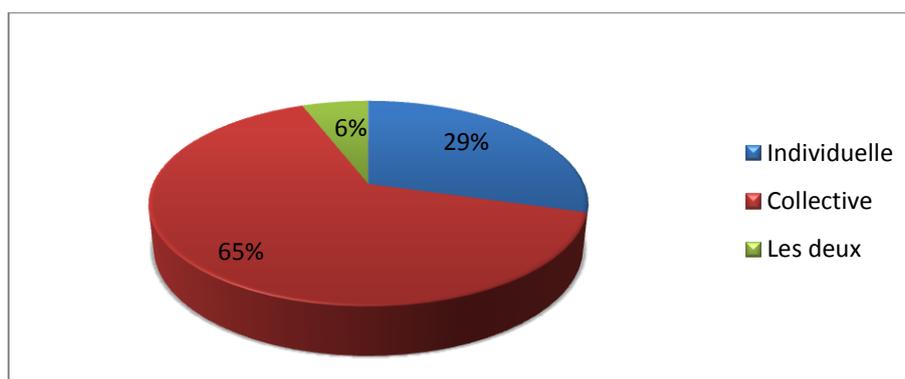


Figure 25- la manière de remédier les lacunes.

## Commentaire

Les résultats nous ont permis de regrouper les enseignants en trois groupes : 10 enseignants qui remédient les lacunes des apprenants d'une manière individuelle et 22 enseignants remédient d'une manière collective par contre il y a 2 enseignants qui mettent des remédiations collectives et individuelles en même temps.

### 11. La durée de la séance est-elle suffisante pour évaluer les compétences?

	Nombre des enseignants	pourcentage
Oui	03	09%
Non	32	91%

Tableau 25- le taux des enseignants affirmant que le la durée de la séance est suffisante.

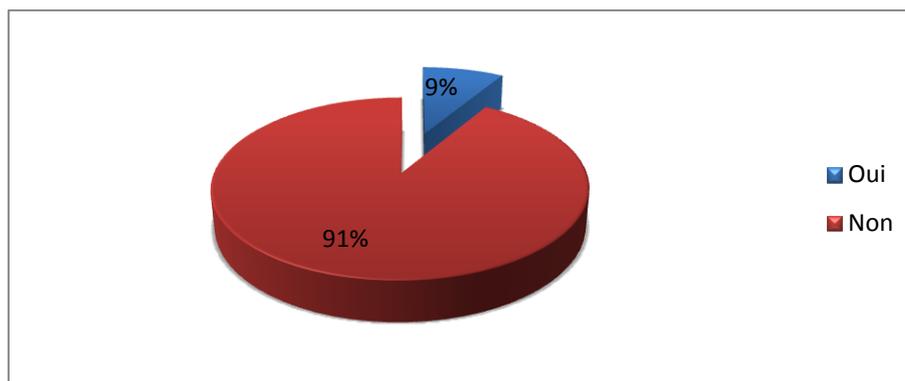


Figure 26- le taux des enseignants affirmant que le la durée de la séance est suffisante.

### Commentaire

Tous les enseignants sauf trois affirment que la durée de la séance est insuffisante.

### Interprétation des résultats des questions 07-08-09-10-11

L'évaluation des apprentissages vise la remédiation et la régulation des lacunes et des difficultés que l'apprenant rencontre. Elle est constituée d'une série d'activités choisies selon les difficultés des apprenants et se fait d'une manière individuelle (les mêmes activités pour tous les apprenants) ou collective en proposant des activités différentes et propres à chaque groupe : c'est la mise en place d'une différenciation pédagogique.

Les résultats de ces questions montrent que la plupart des enseignants mettent en œuvre toujours des remédiations d'apprentissage en s'appuyant sur la différenciation pédagogique. Par contre, il y a des enseignants qui ont signalé qu'ils ne peuvent pas utiliser la différenciation à cause du nombre élevé des apprenants et la durée de la séance qui est insuffisante.

12. Vous avez trouvé l'évaluation des compétences :

	Nombre des enseignants	pourcentage
Facile	12	37%
Difficile	23	56%

Tableau 26- le taux des enseignants affirmant que l'évaluation des compétences est facile ou difficile

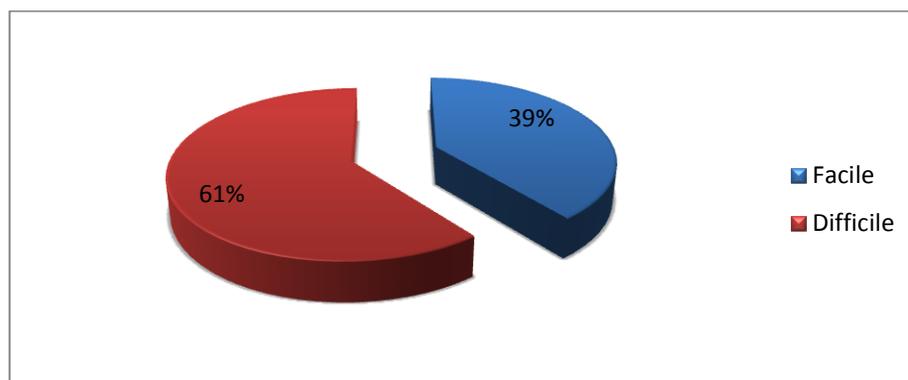


Figure 27- le taux des enseignants affirmant que l'évaluation des compétences est facile ou difficile

**Commentaire :**

Le tableau et le graphique montre que la majorité des enseignants (23 sur 35 enseignants) ont affirmé que l'évaluation des compétences est une tâche pédagogique difficile à réaliser mais les autres exercent les pratiques de l'évaluation facilement

13. Quel est le degré d'atteinte de vos objectifs fixés ?

	Nombre des enseignants	pourcentage
De 0 à 30	00	00%
De 30 à 50	08	21%
De 50 à 80	25	73%
De 80 à 100	02	06%

Tableau 27- le degré d'atteinte des objectifs de l'évaluation des enseignants.

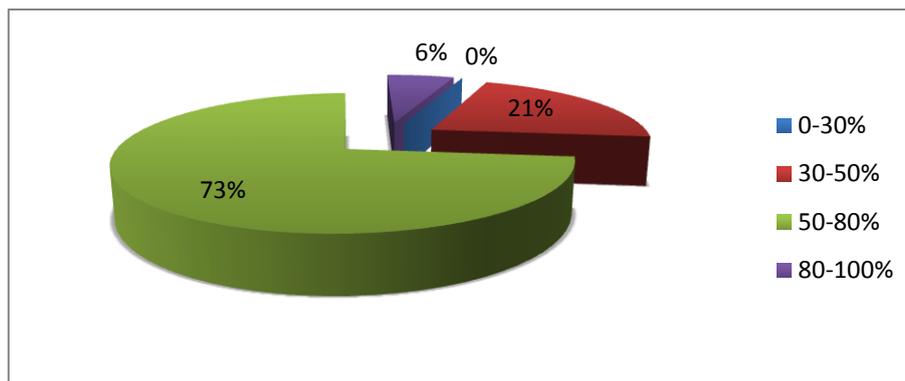


Figure 28- le degré d'atteinte des objectifs de l'évaluation des enseignants.

### Commentaire

Nous remarquons que le degré d'atteintes des objectifs fixés au début pour la majorité des enseignants varie entre 50-80% et le reste des enseignants atteignent de 30 à 50% les objectifs fixés d'apprentissage. Par contre, il y a deux enseignants dont le degré d'atteinte de leurs objectifs est de 80-100%.

### Interprétation des résultats des questions 12-13

Les questions 12 et 13 montrent que la majorité des enseignants trouvent des difficultés lors de l'application des pratiques évaluatives imposées par l'APC et par conséquent ils n'ont pas pu atteindre à 100% les objectifs d'apprentissage fixés au départ.

#### 1.4. Section 04 : Les représentations des enseignants

Cette dernière section comporte trois questions ouvertes qui visent la détermination des représentations des enseignants envers les pratiques évaluatives et l'efficacité de l'approche par les compétences.

Nous avons remarqué que 02 enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions et les autres (07 enseignants) n'ont pas répondu à une ou deux questions de cette section.

- Que pensez-vous des évaluations mensuelles ?

### Commentaire

Il est à noter qu'un seul enseignant (01 sur 35 enseignants) n'a pas répondu à cette question, parmi les 34 enseignants qui ont répondu, nous avons remarqué qu'un seul enseignant a déclaré qu'il est contre l'évaluation mensuelle, les autres ont un point de vue totalement contraire de celui-ci.

- En s'appuyant sur les résultats obtenus par vos élèves, pensez-vous que l'approche par compétence est efficace ?

### **Commentaire**

Nous avons remarqué que 04 enseignant sur 35 n'ont pas répondu à cette question, les autres ne partagent pas le même point de vue :

- 29 enseignants pensent que l'APC est efficace mais à des conditions.
- 02 enseignants pensent qu'elle n'est pas efficace.

- Avez-vous des critiques ou des suggestions sur le nouveau dispositif d'évaluation ?

### **Commentaire**

Nous avons remarqué que 26 sur 35 enseignants ont répondu à la dernière question, la moitié d'entre eux n'ont pas des critiques ou des suggestions mais l'autre moitié ont fait des critiques concernant l'horaire, le matériel pédagogique.

### **Interprétation des résultats de la quatrième section**

Nous avons posé ces trois questions afin de déterminer les représentations des enseignants vis-à-vis des nouveaux types d'évaluation telle que l'évaluation mensuelle et leurs représentations par rapport à l'approche par compétence.

A partir des réponses de la première question, nous avons constaté que la majorité écrasante des enseignants sont pour l'évaluation mensuelle sauf un seul enseignant qui est contre. Pour ceux qui sont pour l'évaluation mensuelle, ils croient que l'évaluation mensuelle est bénéfique et nécessaire parce qu'elle permet de suivre, vérifier et remédier les lacunes de l'élève qui est au centre de l'apprentissage.

L'enseignant qui est contre justifie son point de vue par le fait que cette évaluation est traumatisante et stressante pour les élèves et a un effet négatif sur leur rendement.

A partir les résultats de la deuxième question nous avons constaté que la plupart des enseignants pensent que l'approche par les compétences est efficace mais elle reste difficile à appliquer à cause des conditions défavorables de travail, ils pensent que pour répondre aux ambitions de cette approche il faut :

- Diminuer le nombre des élèves qui semble dans la plupart des classe un peu élevé, ce qui empêchent les enseignants (même ceux qui ont une expérience professionnelle de

10 à 30 ans) d'exécuter convenablement certaines activités pédagogiques importantes tels que la remédiation et la différenciation pédagogique.

- Fournir un matériel pédagogique et des outils didactiques nécessaires pour l'exercer comme les data-show qui semble quasiment absentes dans tous les écoles.
- Augmenter le volume horaire qui est insuffisant.
- Réduire le programme qui semble trop chargé et l'adapter au niveau des élèves.

Concernant la dernière question, les critiques des enseignants par rapport au nouveau paradigme d'évaluation sont presque similaires à ceux de l'APC. Pour eux, les nouvelles pratiques évaluatives nécessitent un nombre d'élèves diminué, un volume horaire plus augmenté, et un matériel didactiques adapté pour leur permettre de pratiquer l'évaluation en bon escient. De plus certains enseignants ont déclaré que le statut de l'enseignant n'est pas changé, ils pensent qu'il existe encore des enseignants qui se considère comme des administrateurs et non pas comme des guides et des facilitateurs d'apprentissage.

## **2. Analyse et interprétation des résultats de l'observation**

Ce que nous avons pu noter pendant cette observation non participante c'est que chaque leçon et chaque activité a un objectif précis et sert à développer des compétences spécifiques.

L'objectif de cette observation est d'étudier les pratiques évaluatives exercées en classe. La première remarque que nous avons faite est le nombre élevé des apprenants dans la classe, il y avait 38 apprenants, la classe était surchargée, ce nombre ne facilite pas la pratique de l'approche par les compétences surtout lorsqu'il s'agit de la remédiation et la pédagogie différenciée.

Nous commençons notre analyse par l'évaluation diagnostique (voir l'annexe n°03) qui se fait au début de l'année scolaire et elle peut être aussi faite au début de chaque leçon pour avoir une idée sur le niveau initial des apprenants afin de leur remédier les représentations incorrectes et d'ajuster les objectifs d'apprentissage mais comme nous avons commencé l'observation en février nous n'avons pas assisté à la pratique de l'évaluation diagnostique.

Aussi, nous avons remarqué que l'évaluation formative est faite dans le cahier de classe (voir annexe n°04) ou bien à l'aide d'un cahier d'activités, c'est un nouveau

livre pour les exercices linguistiques de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, ils sont mesurés soit par une note soit par une appréciation (voir l'annexe n°05 et n°06).

L'évaluation séquentielle se fait à la fin de chaque séquence (voire l'annexe n°07) (ce sont des types de l'évaluation formative), elle est mesurée soit par une note soit par une appréciation. L'évaluation mensuelle se fait chaque mois et elle mesurée toujours par une note (voir l'annexe n°08).

En ce qui concerne l'enseignante, elle n'était qu'un guide dans les pratiques évaluatives de l'apprentissage, elle expliquait la consigne des exercices et les apprenants font le reste (ils sont au centre de l'apprentissage), en plus, ils se sont souvent auto-évalués à l'aide de grilles d'évaluation et s'auto-corrigent sans que l'enseignante leur donne la réponse correcte. Ils ont travaillé individuellement et collectivement.

Cependant, durant toute la séquence nous avons remarqué que l'enseignante n'a pas expliqué les objectifs de l'apprentissage et les critères de l'évaluation aux apprenants.

L'enseignante a fait des remédiations immédiatement lorsqu'un apprenant conjugue un verbe ou prononce des lettres d'une manière incorrecte mais elle n'a pas consacré aucune séance à la remédiation.

Enfin, nous n'avons pas assisté aux examens mais nous avons de la chance de pouvoir observer quelques copies des apprenants avec le sujet de l'examen du premier trimestre, c'est une évaluation sommative mesurée par une note (voir l'annexe n°09), il y avait un texte et des questions sur la compréhension et les connaissances linguistiques et se termine par une production écrite.

Cette observation nous a permis de voir de plus près les pratiques évaluatives en classe, et nous pouvons les résumer en disant que l'enseignante exerce tous les types d'évaluation mais elle ne peut pas répondre à tous les besoins des apprenants individuellement parce que la classe est vraiment surchargée mais elle adapte le degré

de la complexité des évaluations avec le niveau de ses apprenants. En effet, elle n'explique pas les objectifs et les critères d'évaluation aux apprenants, et elle évalue rarement leurs travaux par une note.

### **3. Synthèse et vérification des hypothèses**

L'analyse et l'interprétation des données collectées à travers le questionnaire que nous avons distribué aux enseignants de FLE au cycle primaire et l'observation que nous avons effectuée au sein d'une classe de 5AP, nous a permis de vérifier les hypothèses que nous avons émises au départ.

Concernant la première hypothèse sur les nouvelles méthodes évaluatives proposées par la nouvelle réforme, nous avons supposé qu'elles ne sont pas aussi efficaces pour évaluer les apprenants, cette hypothèse est infirmée parce que ces méthodes telles que l'évaluation formative avec tous ses types (évaluation séquentielle, mensuelle, ainsi l'ajout d'un livre spécial pour les activités linguistiques) ont fait progresser le niveau des apprenants et les pousser davantage à réviser régulièrement leurs leçons. Aussi, la remédiation des apprentissages, la pédagogie différenciée et le travail de groupe sont bénéfiques pour l'apprenant.

Malgré que ce nouveau dispositif évaluatif soit bénéfique, les enseignants rencontrent plusieurs difficultés telles que le nombre élevé d'apprenants qui surchargent les classes, la durée insuffisante des séances qui obligent les enseignants à réduire le nombre des activités et ne pas pouvoir ainsi répondre aux besoins des apprenants et aussi la quasi absence des outils didactiques nécessaires.

Toutes ces difficultés confirment la troisième hypothèse « les enseignants rencontrent des difficultés dans la pratique du nouveau paradigme de l'évaluation ».

Pour la deuxième hypothèse qui concerne la formation des enseignants, nous avons constaté que la majorité des enseignants sont assez formés pour exercer les nouvelles pratiques évaluatives grâce à la formation continue à l'approche par les compétences fournie par le ministère de l'éducation.

Toutes les hypothèses sont liées à la dernière hypothèse, selon laquelle il y a un écart entre ce que la nouvelle réforme dit et ce qui est pratiqué réellement en classe. Avec les multiples difficultés qui handicapent l'opération de l'apprentissage/enseignement et empêchent les enseignants de pratiquer convenablement et facilement le nouveau paradigme de l'évaluation, il y a certainement un écart entre ce que les textes officiels dictent et ce qui est pratiqué réellement en classe.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En guise de conclusion, nous voulons rappeler que Notre objectif de recherche était d'étudier les pratiques évaluatives exercées en classe de français langue étrangère au primaire pour voir si le système éducatif algérien a pu adapter le nouveau paradigme de l'évaluation.

Notre travail est constitué de deux parties : l'une théorique comprenant deux chapitres, et l'autre pratique contenant aussi deux chapitres.

A travers la première partie, nous avons essayé de cerner la terminologie de l'évaluation, ses types, ses fonctions, ses outils et le rôle de l'évaluateur. Ainsi, nous avons fait une sorte de comparaison entre les pratiques évaluatives exercées dans la nouvelle réforme (l'approche par les compétences) et celles exercées dans l'ancienne réforme (la pédagogie par objectifs).

Quant à la deuxième partie (pratique), elle était consacrée à la description et l'analyse de notre corpus : un questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle primaire et une observation non participante menée au sein d'une classe de 5AP.

Après l'analyse de notre corpus, les deux premières hypothèses ont été infirmées, à savoir:

- Les enseignants trouvent que les nouvelles méthodes évaluatives proposées par la nouvelle réforme ne sont pas efficaces pour évaluer les apprenants.
- Les enseignants ne sont pas assez formés pour pratiquer le nouveau dispositif de l'évaluation.

Les deux autres hypothèses sont confirmées :

- Les enseignants rencontrent des difficultés à pratiquer convenablement ces nouvelles méthodes d'évaluation.
- Il y a un écart entre ce que la nouvelle réforme dit et ce qui est pratiqué réellement en classe.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'approche par compétence adopté par la nouvelle réforme est un prolongement de la pédagogie par objectifs qui était adoptée par l'ancienne réforme, elle a gardé les aspects positifs de cette pédagogie et a remplacé les points négatifs par d'autres pratiques.

Dans cette perspective, le système éducatif algérien qui tente de développer et d'accroître le rendement de l'école algérienne doit prendre en considération les limites de cette approche et doit essayer de trouver des solutions aux problèmes qui empêchent les enseignants à exercer convenablement les pratiques évaluatives.

**RÉFÉRENCES**  
**BIBLIOGRAPHIQUES**

## Références bibliographiques

### Les ouvrages

- ABERNOT, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire. 2<sup>ème</sup> (éd)*, Paris : Dunod.
- CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DE LANDSHEERE, G. (2000). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie. 6<sup>ème</sup> (éd)*, Revue et augmenté, Edition LABOR.
- HADJI, CH. (1999). *L'évaluation démystifiée (2<sup>e</sup> éd)*, Paris : ESF éditeur.
- SCALLON, G. (1991). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éd de Boeck université de Bruxelles.
- TAGLIANTE, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE international.
- Un Cadre Européen Commun De Référence pour les langues– Apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Éditions Didier, Paris.

### Dictionnaires

- DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.

### Documents officiels

- Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016.
- Mon manuel de Français de la 5<sup>em</sup> année primaire ,2018.
- programme de français de la 5<sup>em</sup> année primaire, 2011.

### Mémoires consultés

- ADIB, Y. (2013). *L'évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en modules de techniques d'expression écrite et orale en 1<sup>ère</sup> année universitaire*. Thèse de doctorat, option didactique. Université d'Oran.

<https://theses.univ-oran1.dz/document/42201344t.pdf>

-AMROUNE, S. (2013). *L'évaluation en FLE comme récompense ou punition en classe de 3ème année primaire école Amroune Mokhtar wilaya de Msila* [en ligne]. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme De MASTER. Université Mohamed Khider, Biskra.

<http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5249/1/sf201.pdf>

## **Périodiques**

-Bulletin officiel de l'éducation nationale, la loi d'orientation sur l'éducation du 23 janvier 2008 [en ligne] N°08-04.

[www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf](http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf)

-ERWIN, C. (2015). Article paru dans le cadre du dossier Evaluation du Numéro 3 de la Revue de l'Education.

<http://lecanardeleducation.wordpress.com/2015/11/08/les-differentes-typesd'evaluation/>

-GERARD, F.-M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie In *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO. ONPS, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf>

-MEZIANE, A. (2012) *La mise en place de l'approche par compétences dans le système éducatif : une petite réflexion*, Les cahiers du Crasc n° 21, p 47-58.

<https://cahiers.crasc.dz/index.php/fr/28-les-cahiers/l-approche-par-competences-situations-problemes-et-apprentissage/164-la-mise-en-place-de-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-dans-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-une-petite-r%C3%A9flexion>

-MATSUURA, K. (2005). *Préface*. In La Refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation. Rabat. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149828>

## **Sitographie**

-Ministère de l'éducation nationale (2012), *Guide de remédiation pédagogique*.

<http://français.enseignement.over-blog.com/2014/03/guide-de-remediation-pedagogique.html>

-La pyramide de bloom 1956 : modèle pédagogique qui classifié les niveaux d'acquisition des connaissances.

<http://dida2b.wordpress.com/2009/02/17/la-pédagogie-par-objectifs/>

-Construire des compétences. In Académie Nancy-Met. SVT Lorraine.

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/index.php?idp=183>

