

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Ammar TELIDJI-Laghouat
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique du FLE

Intitulé

**L'évaluation certificative dans l'enseignement-
apprentissage de FLE
« Cas des apprenants de 3AS »**

Présenté par :

GOUAL Khadidja

TADJ Kaouthar

Membre du jury :

Président: M. GRARI Abedallah

Maitre-assistant A

U.A.T.Laghouat

Examinatrice : Mme ZIOUANI Fatima

Maitre- de conférence « B »

U.A.T.Laghouat

Directeur de recherche M. KHENCHA Tayeb,

Maitre-assistant A

U.A.T.Laghouat

2017/2018

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à :

· Mes parents :

Ma mère, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçoit à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

Mon père, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ; Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.

Mes frères et ma sœur qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité.

Mes enseignants qui doivent voir dans ce travail la fierté d'un savoir bien acquis.

Khadidja

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

A mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études,

A mes chères sœurs **Fatoum** et **Aouatif** pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral.

A mes chers frères, **Mohamed** et **Mustapha**, pour leur appui et leur encouragement,

A mon cher mari **Ali** pour son encouragement et son soutien.

A mes chers neveux et nièces : **Mehdi** ,**Nour**,**khalil** ,**Ayoub**,**Imane**,
Yahia.

A mes chères amies : **Khadidja** et **Manahel**

A toute ma famille pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infaillible,
Merci d'être toujours là pour moi.

Kaouthar

Remerciements

En préambule à ce mémoire nous rendons grâce a **ALLAH** qui nous a aidé et nous a donné la patience et le courage durant ces longues années d'étude.

Nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'à la réussite de cette formidable année universitaire.

Ces remerciements vont tout d'abord au corps professoral et administratif de la faculté des lettres et des langues (département de français LMD), pour la richesse et la qualité de leur enseignement et qui déploient de grands efforts pour assurer à leurs étudiants une formation actualisée.

Nous tenons à remercier sincèrement Monsieur, **KHENCHA TAYEB** , qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu nous consacrer et sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Nous tenons à remercier aussi Monsieur **GRARI ABDALLAH**, et Madame **ZIOUANI FATIMA** pour leur aide, patience, et encouragements durant ces deux années d'étude.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Dédicaces

Introduction - 1 -

Partie théorique et conceptuel

Chapitre I: les différents types de l'évaluation

I-Définition de l'évaluation : 5

I-1 La docimologie : 6

I-2- Evaluer et/ ou noter ?..... 7

I-3 - Le triangle de l'évaluation : 8

I-3-1 - Le RÉSULTAT de l'apprentissage : 9

I-3-2- La VALEUR du résultat de l'apprentissage 9

I-3-3 - Les ACTIVITÉS MENTALES : 9

I- 3-4- Le pôle ACTIVITÉ et le pôle RÉSULTAT : 10

I-3- 5- Le processus de l'évaluation de l'efficience 11

I-3-6 -Le processus de l'évaluation de l'efficacité : 11

I-3-7- Le processus de l'évaluation de l'effort..... 12

II-Les différents types d'évaluation : 13

II-1- L'évaluation diagnostique : 13

II-2- L'évaluation formative : 14

II-3- l'évaluation sommative : 17

III- Les fonctions de l'évaluation (selon le moment de l'apprentissage) 19

III-1- Les programmes d'évaluation peuvent prendre différentes formes : 20

III-1-1 - Les exercices en ligne : 20

III-1-2- Les travaux à remettre : 21

III-2-1- Apprentissages et évaluation : 23

III-3- Des outils pour l'évaluation : 24

IV-Les Difficultés de L'évaluation 27

IV-1- La fiabilité : 27

IV-2- La fidélité : 27

IV-2- La crédibilité ou la pertinence :	28
IV-3- La validité :	29
IV-4- Les difficultés de l'évaluation des élèves :	30

Chapitre II: L'évaluation certificative et ces rôles multiples

II.1 Évaluation dans une APC	- 33 -
II.1.1 Définition de la compétence	- 33 -
II.1.2 Caractéristiques de l'évaluation	- 33 -
II.1.3 Fonctions de l'évaluation	- 35 -
II.1.4 Dispositifs d'évaluation certificative	- 36 -

Cadre pratique et méthodologique

Chapitre III : Analyse du questionnaire

III - Analyse et interprétation des résultats :	- 44 -
III-1- Questionnaire :	- 44 -
III-1- 1- Le lieu de collecte de données :	- 44 -
III-1-2- Elaboration du questionnaire :	- 44 -
III-1-3- présentation des sujets interrogés :	- 45 -

Chapitre IV : Etude Pratique

1- La structure de l'épreuve :	Erreur ! Signet non défini.
II-I- Compréhension :	Erreur ! Signet non défini.
II-2- Production : le candidat choisira entre :	Erreur ! Signet non défini.
II-3- Durées, coefficients, barèmes :	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion	- 76 -
Références	- 79 -
Bibliographiques	- 79 -

Annexes

Introduction

Introduction

Le métier d'enseignement des langues étrangères nécessite un certain degrés de dévouement au vu du fait de la diversité des apprenants qui le rendait plus attrayant quant à l'importance de l'identification des difficultés pour progresser et permettre une intégration meilleure, rapide dans notre pays.

Notre unique intérêt dans ce cursus est de développer l'apprentissage de cette langue et d'élargir dans l'infinité nos connaissances dans ce labyrinthe qui peut être destiné à nous pour faire une bonne carrière dans l'enseignant de FLE et de faire parvenir un enseignement de qualité avec des conditions qui ne seraient qu'optimales.

En ce sens que toute personne qui est amenée à évaluer les performances d'un autre tente généralement de le faire de manière objective. Toutefois, il apparaît que tout examinateur est influencé, bien malgré lui, par ses représentations et par l'environnement (l'école, la classe,...).

En effet, l'objectivité du correcteur-examinateur est difficile à atteindre puisqu'il apparaît que son mode de cotation peut varier sur un certain laps de temps. Le professeur Gilbert De Landsheere avait demandé à 14 historiens de réexaminer des copies plus d'un an après les avoir évaluées une première fois (toute trace de correction ayant été effacée). Dans 92cas sur 210 (44%), la décision de réussite ou d'échec a différé entre les deux corrections.

Cependant, l'approche par compétences adoptée comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner, d'organiser les relations dans la classe et d'évaluer. La conception de l'apprentissage qui se réalise par une suite d'acquisitions séquentielles et cumulatives de savoir et savoir faire, organisés des distillés par une source externe, devrait céder la place à une autre vision de l'apprentissage qui le conçoit comme résultant de l'activité propre de l'apprenant, dans des

situations où l'expérience active de l'élève est fondamentale pour la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences.

L'objectif de l'évaluation certificative constitue un acte de prise de décision d'ordre social et institutionnelle.

Dans ce sens nous proposons la problématique suivante :

Qu'est-ce que c'est l'évaluation certificative ? D'après les opinions des théoriciens, ce type d'évaluation peut-il améliorer les compétences et les connaissances d'un élève ?

L'évaluation certificative favorise-t-elle la faisabilité et la validité de tests de fin d'année scolaire chez les apprenants de 3As ?

Pour répondre à ce questionnement l'hypothèse suivante s'impose :

Il se pourrait que l'évaluation soit un facteur de remédiation et d'installation de compétences chez les apprenants.

Notre travail de recherche va s'organiser en deux parties. La première qui sera théorique prendra en charge deux chapitres où nous allons définir l'évaluation sous ses différents angles, leurs moments et leurs objectifs

La deuxième partie qui se veut pratique sera consacrée à l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire et l'étude et l'analyse des sujets de BAC..

Partie théorique et conceptuel

Chapitre I:

Définition de l'évaluation

I- Définition de l'évaluation :

Le terme « évaluation » est soumis à de nombreuses interprétations, notamment dans le milieu qui nous intéresse ici qui est le milieu scolaire ; le terme « Evaluer » se définit par son objet dans le domaine enseignement-apprentissage par : la performance individuelle, collective ou institutionnelle.

Les théories de l'évaluation nous renvoient à un réseau de concepts qui correspondent à un certain nombre de modèles. Jorro dans son ouvrage « l'enseignant et l'évaluation » évoque « les imaginaires de l'évaluation ». Elle en précise quatre, celui de la performance, et donc de jugement, du contrôle ; celui de la maîtrise, en lien avec l'expertise, l'efficacité ; celui de la construction, dans le sens de l'accompagnement, du conseil, de la formation ; et enfin celui de la compréhension, liée à l'aspect qualitatif, au dialogue, au questionnement.¹

« L'évaluation est la prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation en les rapportant à des normes ou à des objectifs. »². Del cambre

D'après Hadji ; « la notation des élèves répond à un besoin pédagogique d'aide au développement, dans le cadre d'une entreprise éducative centrée sur le développement de chacun. D'un autre côté, on espère par le moyen de son utilisation, faire triompher une entreprise de conquête des esprits et des « âmes », servir et consolider une religion, une nation, un système idéologique » Charles Hadji³

¹ Jo. Anne, l'enseignant et évaluation, des gestes évaluatifs en questions, Bruxelles, De Boeck Université, 2000

² Del cambre, évaluation et définition du domaine d'examen français, langue d'enseignement, Québec.

³ - Ch. Hadji, faut-il avoir peur de l'évaluation

Le but de l'évaluation scolaire est de contribuer à la réussite de l'enseignement, elle est au service de l'apprentissage¹.Hadji.

Selon lui ; Evaluer n'est mesurer un objet ou observer une situation réelle correspondant à une situation désirée pour juger la valeur de ce qui existe, elle se fait dans un contexte social.

Un apprenant pris au piège des jugements sociaux, son évaluation s'avère dangereuse si cela sont faussés ou biaisés par son maitre.

On peut tenter une **autre définition de l'évaluation scolaire** en s'interrogeant sur ses buts. **Jean CARDINET**² en définit quatre, fondamentaux :

« - Informer sur sa progression l'enfant et ses parents.

- Décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société.
- Améliorer la qualité de l'enseignement en général.
- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève.
- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents.

I-1 La docimologie :

Elle représente l'étude scientifique de la fiabilité et de la fidélité du jugement de connaissances portée par diverses procédures d'examen de notations, de classement et d'évaluation. Hadji(1997) nous précise que la docimologie (logos) est la science des examens, ou de la mesure par examen (dokimê).

Les études de Laugier et Weinberg(1938) puis Piéron (1963) ont montré, entre autres, que les examinateurs n'avaient pas tous les mêmes exigences.

¹ - ch Hadji. L'évaluation démystifiée. Paris ESF.1997.p.13

² - CARDINET, J. : (1988), Pour apprécier le travail des élèves, De Boeck, 2ème édition.

Des travaux complémentaires poussèrent plus loin l'analyse des facteurs influençant le jugement des correcteurs. De Peretti(1998) situe le point de départ de la recherche sur l'évaluation scolaire à partir de la critique des notes mise au baccalauréat en France. elle s'est posée sur la question de la notation car il s'agissait d'une des seules démarches existantes et surtout à un quasi unanimité.¹

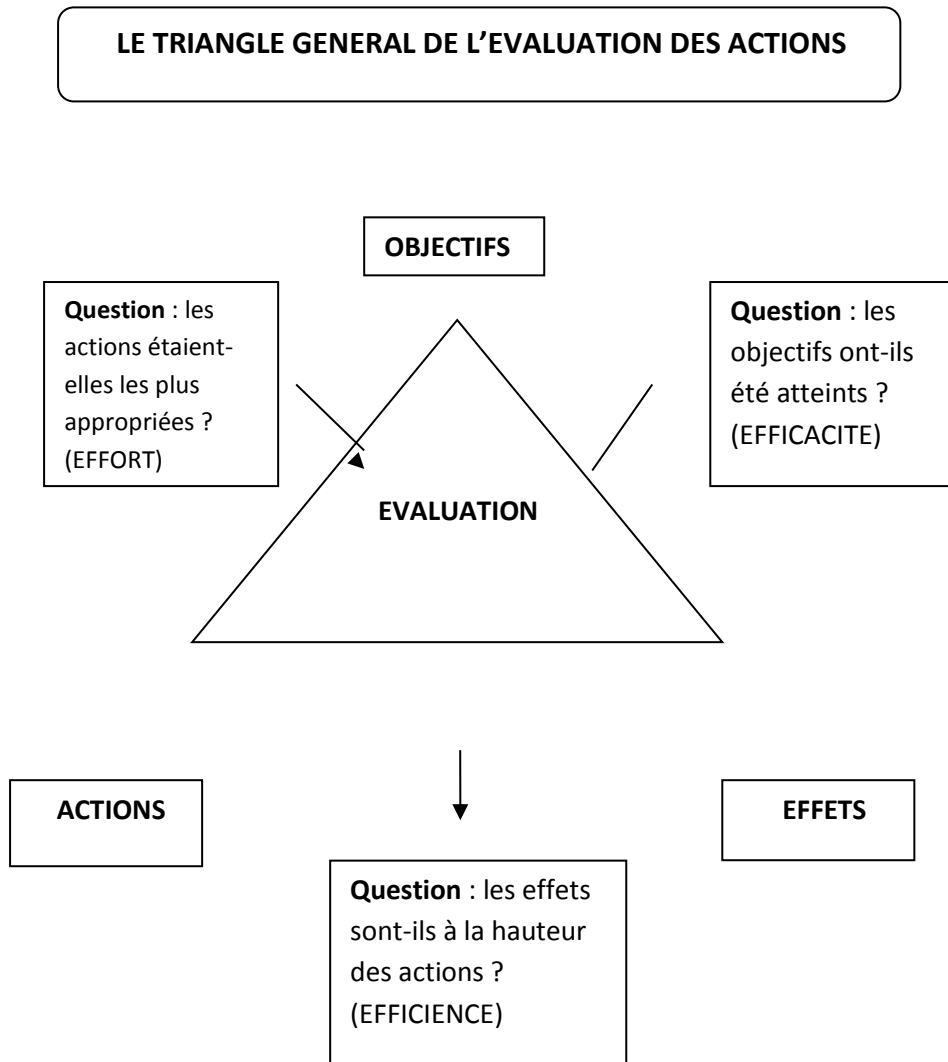
I-2- Evaluer et/ ou noter ?

- **Evaluer ce n'est pas nécessairement noter. Mais l'inverse n'est pas vrai...**

On peut évaluer sans noter, Evaluer est une démarche plus globale qui vise à prendre des informations pour pouvoir agir en conséquence. Evaluer est un acte professionnel de l'enseignant qui s'effectue à plusieurs moments d'un apprentissage des élèves : l'élève doit toujours savoir ce qui est acquis, en voie d'acquisition ou non acquis. L'analyse argumentée du travail d'un élève ne donne donc pas forcément lieu à une note, mais une note doit être justifiée et expliquée. La notation n'est alors pas une sanction.²

¹ - la Docimologie. L'évaluation des élèves N438

² - Le modèle présenté ici s'inspire très largement des idées développées par Goéry Delacôte dans un ouvrage qui présente, entre autres, les thèses des tenants du courant contextualiste, en psychologie et en pédagogie, dans les pays anglo-saxons (situated cognition et situated learning).
G. Delacôte, *Savoir apprendre, Les nouvelles méthodes*. Paris : Editions Odile Jacob, 1996.

I-3 - Le triangle de l'évaluation :

L'acte d'évaluation peut s'inscrire dans un triangle dont les sommets figurent les trois pôles entre lesquels s'affrontent les plus souvent les différentes conceptions, les différentes pratiques de l'évaluation.

I-3-1 - Le RÉSULTAT de l'apprentissage :

Est un produit ou un comportement qui montre ce que l'apprenant sait et sait faire au moment et dans les conditions où il est évalué. Il est, le plus souvent, un indicateur des apprentissages réalisés. Le jugement émis par l'évaluateur porte principalement sur la présence et la maîtrise de savoirs et de compétences et l'information évaluative produite sur ce résultat est de l'ordre de la réussite ou de la non-réussite en fonction des critères retenus.

I-3-2- La VALEUR du résultat de l'apprentissage

Est la traduction de ce résultat en note dont l'ambition est de s'inscrire dans un absolu étalonné : l'échelle de 0 à 20, ou toute autres échelles possibles¹. L'information évaluative ne dit plus rien du produit évalué, des savoirs et des savoir-faire maîtrisés ou non, elle renvoie un jugement sur la qualité globale du travail accompli par l'élève. Donner une valeur au résultat d'un apprentissage est d'ailleurs une nécessité pour informer tous ceux qui ne sont pas présents dans la situation d'apprentissage (parents, administration, société...) et pour lesquels les informations sur la réussite ou la non-réussite des apprentissages ne sont pas des informations pertinentes, ou ne font pas partie d'un héritage socioculturel profondément et encore durablement partagé.

I-3-3 - Les ACTIVITÉS MENTALES :

Qui permettent les apprentissages et donc la mise en œuvre des connaissances et des compétences forment le troisième pôle de cet ensemble. Il s'agit de tous les processus intellectuels, cognitifs, sociocognitifs, culturels etc., qui, sans se manifester directement et de façon visible, sont pourtant

¹ Une note de 0 à 20, une échelle réduite de 1 à 5, une échelle étendue par la prise en compte de ½ ou de ¼ de points, des lettres A, B, C... etc.

indispensables à la réussite d'une tâche. L'information évaluative consiste, dans ce cas, à faire l'hypothèse, à partir du produit réalisé, de la mise en œuvre d'opérations mentales dont seule la maîtrise permet d'atteindre le résultat attendu. Le jugement de l'évaluateur porte alors sur la mobilisation par l'apprenant de stratégies et de moyens d'apprentissage adaptés. La possibilité d'évaluer ces activités mentales, surtout celles de haut niveau, passe, bien entendu, également par la mise à distance métacognitive qui en est l'instrument privilégié. Nous sommes là de plain-pied dans le modèle de l'apprendre que propose

J. BERBAUM¹ ainsi que dans ce que VYGOTSKY appelle « conscience après », retour réflexif sur les réussites et les non-réussites pour en analyser les causes². Il est aisé de voir pourquoi ces trois pôles s'affrontent toujours dans la pratique de l'évaluation. C'est qu'ils ne répondent ni au même but, ni aux mêmes modalités.

I- 3-4- Le pôle ACTIVITÉ et le pôle RÉSULTAT :

Sont en interaction parce que l'un dit toujours quelque chose de l'autre; et surtout parce que si l'objectif premier de l'enseignement devient la maîtrise des savoirs et des compétences relatifs aux différents domaines de connaissance, ainsi que leur transfert optimal dans de nouveaux domaines, alors le resserrement des liens entre ces deux pôles est une nécessité. En effet, un même résultat peut être obtenu par des stratégies différentes (et c'est là le pari même de toute différenciation pédagogique).

Par contre, il ne peut y avoir interaction entre le pôle RÉSULTAT et le pôle VALEUR puisqu'il s'agit d'une traduction de l'un dans le code particulier de l'autre. Une fois un produit traduit en note, lorsque la note seule est la trace

¹ Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF Éditeur, 1991.

² L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales, 1985.

des apprentissages, il n'est plus possible de se faire une idée exacte de ce qu'était ce produit, il n'est plus possible d'y revenir. Seule subsiste la mesure.

Quant aux pôles VALEUR et ACTIVITÉS MENTALES, il est strictement impossible de les mettre en relation. Une note ne peut donner d'indication sur des processus mentaux. Il est même possible, en forçant quelque peu le trait, de considérer que certains résultats de moindre valeur peuvent être dus à la mobilisation par l'apprenant de processus cognitifs de haut niveau (et ce sont précisément ceux que l'enseignement devrait chercher à développer). En effet, il peut être plus facile de réussir une tâche en faisant appel à un apprentissage par cœur, ou même à un conditionnement¹, plutôt que par la mise en œuvre de stratégies et d'opérations mentales plus élaborées mais actuellement moins maîtrisées. C'est d'ailleurs ce qui se passe lorsque ne sont évalués que des savoirs déclaratifs que les élèves sont capables d'énoncer mais incapables d'utiliser.

I-3- 5- Le processus de l'évaluation de l'efficience

Un second grand questionnement va privilégier les rapports entre les moyens et les résultats ou effets : les résultats sont-ils à la hauteur des moyens mis en œuvre ? Une évaluation de l'efficience aura pour objet d'apprécier l'adéquation des résultats aux moyens, avec le souci de savoir s'il n'était pas possible de faire mieux avec les mêmes moyens. Les objectifs passent alors au second plan, mais sans pouvoir être totalement évacués de l'analyse.

I-3-6 -Le processus de l'évaluation de l'efficacité :

On peut enfin s'interroger essentiellement sur l'adéquation des résultats aux objectifs. Les objectifs ont-ils été atteints ? C'est la question de l'efficacité, qui place les moyens à l'arrière plan. Mais l'efficacité ne pourra pas négliger

¹ Exercice d'automatisation d'un savoir (ex. apprentissage par coeur des tables de multiplication), d'un geste (ex. tour de main professionnel) ou d'une procédure (ex. effectuer une règle de trois). C'est ce que les psychologues appellent un drill, par opposition à un skill, habileté centrée sur une tâche.
Cf. G. de Land-sheere, *op. cit.*, p. 84.

complètement les moyens, pas plus que l'efficacité des objectifs, ou l'effort les résultats.

En tant que l'évaluation est incorporée à l'action (ici : l'action « éducative »), l'évaluateur, pour formuler son jugement d'acceptabilité (Hadji, 2004) doit ainsi se situer par rapport à trois « pôles », sachant que, de fait, il va s'inscrire dans un questionnement qui le positionnera sur l'une des trois bases du triangle. En d'autres termes, si l'on nous permet cette comparaison, l'évaluateur entre dans un ménage à trois au sein duquel il devra privilégier un couple sans toutefois faire disparaître le tiers alors exclu. Or, l'instrumentation à mettre en œuvre va dépendre d'abord du processus d'évaluation ainsi privilégié. Par exemple, une évaluation « expérimentale » de l'efficacité conduira à « mesurer les moyens », à « mesurer les effets », et à rechercher des « corrélations positives » entre ces deux séries de mesure (Le Poulter, 1990). Les objets à « mesurer » sont fonction du processus, et donc du questionnement, privilégié.

Que l'on ne se méprenne donc pas sur notre propos. L'évaluation de l'efficacité, s'agissant d'une pratique, est pleinement légitime. Il faut bien savoir dans quelle mesure les objectifs sont atteints, pour pouvoir ajuster l'action (modèle de la régulation). Il n'y a rien à redire à cela, si ce n'est que ce questionnement ne peut être le seul.

I-3-7- Le processus de l'évaluation de l'effort

Toute action lucide se donne des objectifs. A partir de là, une première interrogation évaluative peut mettre en relation privilégiée ces objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre (autrement dit : les actions conduites). On pourra parler d'une évaluation de l'effort, celui-ci étant défini par l'investissement (en hommes, en matériels et en argent) consenti pour atteindre les objectifs. Il s'agira de savoir si les actions étaient les plus appropriées, ce qui

fait bien passer au second plan les résultats, mais sans toutefois que l'on puisse en faire totalement abstraction.

II-Les différents types d'évaluation :

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes :

II-1- L'évaluation diagnostique :

Fondée sur une identification des acquis déjà réalisés par un élève et de ses attitudes, permettant par la suite des ajustements de son cursus scolaire et une rectification de son image. Pour une ambition de diffuser de nouvelles pratiques d'évaluation et donc de nouvelles pratiques pédagogiques.

D'après S. SCALLON¹, " 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 n'entreprennent une séquence importante d'apprentissage, un cours ou un programme d'études ". Son objectif découle du moment de son déroulement. On peut procéder à ce type d'évaluation soit avant, soit au cours de l'action pédagogique.

Quand ?

- Au début de chaque année scolaire, il est nécessaire de faire le point sur ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas, ce qui est en cours d'acquisition.
- Dans le cadre de la progression annuelle, il est également nécessaire de faire le point régulièrement, au début de chaque nouvelle séquence afin de réajuster la progression prévue.

¹ Scallon, G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

Pour qui ?

- Pour l'élève, **évaluer c'est lui permettre de s'inscrire dans son apprentissage** et l'aider à mieux travailler. Elle lui donne des repères et clarifie les attentes de l'enseignant.
- Pour le professeur, évaluer fréquemment les élèves c'est **un moyen d'apprécier son travail, ses choix et de les réajuster** en fonction des besoins réels des élèves.

Pourquoi ?

- Elle permet au professeur d'identifier les savoirs et savoir-faire des élèves. Elle a pour fonction d'établir un bilan des acquis antérieurs et des connaissances. Elle permet donc de s'adapter aux réels besoins et de programmer son enseignement. Elle n'est pas notée puisqu'elle précède les enjeux de la séquence à venir.

II-2- L'évaluation formative :

Elle est centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage. Car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par une score.

C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissages et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

« 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.»

G. de Landsheere¹

Hadji² a pour objectif de :

- * permettre à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui et de se situer en conséquence ;
- * s'efforcer de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui permettre de " s'y retrouver " et en deuxième sens, en comprenant ses erreurs et en devenant, par là , capable de les dépasser :
- * permettre d'ajuster le traitement didactique à la nature des difficultés constatées et à la réalité des progrès enregistrés (Typologie des erreurs).

Quand ?

- Elle est **intermédiaire**, elle accompagne l'apprentissage.

¹ G. de Landsheere, *op. cit.*, 1992, p. 125.

² Ch. Hadji, *l'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF.

Pour qui ?

- Pour l'élève, elle rend visible les acquis.
- Pour le professeur, elle permet de repérer les acquis et les difficultés dans les apprentissages, de formuler des consignes d'amélioration, des objectifs de progrès.

Pourquoi ?

- Le professeur peut ajuster la suite de la séquence. Dans une stratégie de la réussite, l'évaluation formative d'une tâche n'est pas nécessairement notée. Il est préférable qu'elle donne lieu à des consignes d'amélioration. Elle permet de guider l'élève dans la réalisation de la tâche par un retour d'information de la part du professeur à l'aide d'une liste de critères, par l'évaluation entre pairs. L'évaluation formative intègre le concept d'erreur formative : l'élève progresse en prenant conscience de ses erreurs et en les rectifiant. Elle permet de développer la Co-évaluation et l'auto-évaluation.
- **La Co-évaluation**, ancrée sur l'évaluation d'élèves ou de groupes d'élèves entre eux par des procédés variés, tels l'échange de copies à corriger, des réflexions en commun sur les erreurs relevées, un perfectionnements ou une rectification à faire, des regards pluriels sur un travail mené, etc.
- **L'auto-évaluation**, en tant que démarche autonome opérée grâce à un instrument d'évaluation qui permet à l'apprenant de vérifier les étapes de sa démarche d'apprentissage et de simuler des progrès sur des points précis.

Évaluation formative /évaluation formatrice :

L'évaluation formatrice est dite « formatrice » et non pas seulement formative quand elle permet à l'élève de prendre conscience de ses difficultés et de ses besoins, de ses stratégies d'apprentissage, ...

L'évaluation est au service de l'autonomie de l'élève et conduit progressivement à une autoévaluation.

II-3- l'évaluation sommative :

Pour Hadji¹ (1989) « l'évaluation est dite sommative lorsqu'elle se propose de faire le bilan (la somme) après une ou plusieurs séquences ou, de façon plus générale, après un cycle de formation ». Jusqu'aux années 1960, l'évaluation était considérée presque exclusivement comme sommative, destinée à montrer sous forme d'une note, l'écart entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève. C'est une étape de bilan destinée à informer les parents et l'institution du niveau des élèves. Parfois, elle peut être aussi certificative quand elle débouche sur une décision importante comme la réussite à un examen ou le passage en classe supérieure (Talbot, 2012).

Selon Scriven (1967), l'évaluation sommative est une évaluation finale et externe qui consiste à apprécier l'ensemble des changements survenus dans une action de formation, dans le but d'en informer une équipe (de formateurs) devant alors se prononcer et prendre des décisions. Cette définition est centrée sur la fonction sociale de l'évaluation sommative, c'est-à-dire la divulgation d'un résultat à une équipe dans le but de prendre une décision. En milieu scolaire, ceci fait référence à l'équipe éducative d'une classe qui prend des décisions d'orientation au regard des notes. Ce que nous retiendrons aussi, c'est le moment auquel se déroule cette évaluation. C'est toujours durant l'étape finale d'une séquence d'enseignement pour réaliser un bilan, mesurer un écart aux objectifs.

¹ Ch, Hadji, (1989), l'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils, paris, ESF.

Quand ?

- En fin de séquence, en fin d'année ou en fin de cycle.

Pour qui ?

- Pour l'élève, se situer par rapport aux autres élèves. Notée, elle permet à l'élève de se positionner par rapports aux savoirs et aux savoir-faire mis en place.
- Pour le professeur, établir un bilan en vue d'une orientation.
- Pour l'institution, délivrer une certification. Cette évaluation permet de vérifier que l'élève a atteint les connaissances et les compétences réclamées par le référentiel.

Pourquoi ?

- Elle évalue la réussite ou l'échec par rapport à une norme. La docimologie en a montré les limites : pour une même copie, il peut y avoir un grand écart de note entre deux correcteurs.

III- Les fonctions de l'évaluation (selon le moment de l'apprentissage)

On peut distinguer plusieurs fonctions d'évaluation selon le moment de l'apprentissage

	Evaluation DE l'apprentissage	Evaluation POUR l'apprentissage	
Fonction	Sommative	Formative	Diagnostic
Moment	à la fin	en cours	Avant
Perspective temporelle	ponctuel et statique passé	continu et dynamique présent / avenir	Ponctuel avenir
Objet évalué	bilan des acquis de l'élève performance efficience de l'enseignement	progrès de l'élève qualité des apprentissages	profil de l'élève (points forts, points faibles, besoins)
Focalisation	Savoirs	processus d'apprentissage	savoirs, représentations, aptitudes
Décision	niveau de réussite certification, orientation	amélioration des apprentissages, aide, remédiation, différencié	préparation, organisation et adaptation des conditions d'apprentissage

Il est important d'indiquer à l'apprenant dès le début de sa formation les méthodes d'évaluation, la durée, l'échéance et leurs incidences sur la note finale. Les critères d'évaluation doivent prendre compte des besoins particuliers, des caractéristiques et de la situation des apprenants à distance. Les enseignants peuvent faire appel à différentes techniques pour concevoir leurs programmes d'évaluation :

- concevoir des activités d'autoévaluation pour permettre aux apprenants de déterminer leur niveau de compréhension du contenu des cours.
- utiliser des technologies synchrones (chat, téléphone, visioconférence, etc.) pour transmettre aux apprenants une évaluation immédiate de leurs travaux.
- utiliser des technologies asynchrones (courrier électronique) pour transmettre aux apprenants des données sur leurs évaluations sans contraintes de temps.
- mettre en place une grille d'évaluation en ligne pour assurer le suivi du progrès des apprenants.

III-1- Les programmes d'évaluation peuvent prendre différentes formes :

III-1-1 - Les exercices en ligne :

Ils peuvent être automatiquement corrigés tout en transmettant à la fois aux apprenants les rétroactions constructives pour l'avancement de leurs apprentissages et à l'enseignant les résultats pour suivre le niveau et état d'avancement de ses apprenants.

Les devoirs peuvent être aussi renvoyés directement à l'enseignant ou déposés dans une base de données qu'il peut consulter.

III-1-2- Les travaux à remettre :

Ils s'agissent de définir aux étudiants des consignes et des échéances de travaux à effectuer et à rendre sous format électronique (dans un espace réservé sur la plate-forme, par courrier électronique).

C'est en fonction des résultats à ces évaluations que le professeur pourra décider des activités à proposer à un élève : consolidation des apprentissages, soutien - notionnel ou méthodologique -, remédiation.

Dans ce cas, l'objet de l'évaluation se confond avec les activités d'apprentissage définis pour cette séance. La tâche définie dans l'objectif spécifique de la séance doit, en effet, permettre à l'élève de mettre en œuvre des compétences diverses. Ni les activités de réinvestissement, ni celles qui ne font pas l'objet de l'apprentissage spécifique ne devraient être évaluées, si ce n'est les premières parfois, de façon sommative. Mais cela multiplie les critères d'évaluation, de même que les instruments d'évaluation. Il est donc plus sage de limiter, dans la plupart des cas, l'évaluation formative aux apprentissages réalisés à l'occasion de la tâche proposée.

Quant à l'évaluation sommative, il faut insister sur le fait qu'elle n'est possible que pour évaluer des apprentissages consolidés :

« Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens. » J. Cardinet¹

Elle devrait donc n'intervenir qu'en fin de séquence, éventuellement avec un temps de latence permettant un réel apprentissage. Bien entendu, cela remet en cause une pratique courante dans l'institution scolaire : la multiplication

¹ - J. Cardinet, *op. cit.*, 1988, p. 15.

des notes et des relevés de notes comme indicateur du travail accompli par un élève¹. Tout le monde - parents, élèves, enseignants et administration scolaire

- semble investir les notes d'une fonction certainement excessive :

« Un enfant qui « n'apporte » pas beaucoup de notes avec une périodicité régulière devient un enfant qui n'apprend rien, de même les enseignants seront jugés à la quantité de notes remises [...] Ainsi les parents exercent fréquemment sur l'institution scolaire une réelle pression pour que le système de notes, parfois celui du classement, soit valorisé. » C. Delorme.²

La pratique des différentes formes d'évaluation, au début, pendant et à la fin des apprentissages devrait conduire à relativiser l'importance de notes trop fréquentes, en ce sens qu'elles n'auraient, dans ce contexte, que peu de pertinence. Mieux vaut, certainement, n'obtenir qu'une seule note, à l'issue d'une séquence d'apprentissage, mais qui fasse réellement la « somme » des apprentissages réalisés et consolidés. C'est d'ailleurs ce que préconisent, à la suite de B.S. BLOOM, les théoriciens de la pédagogie de maîtrise :³

« A la fin de la séquence des unités d'enseignement (ou à une échéance fixée par l'institution, par ex., fin de trimestre), les résultats des élèves sont évalués par une épreuve sommative à référence critérielle. Si les procédés d'évaluation formative et de remédiation ont bien fonctionné tout au long de la séquence, un pourcentage très élevé d'élèves (80%, voire 90%) devrait atteindre les critères de maîtrise fixés pour l'épreuve sommative. »

¹ - Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui notent systématiquement les travaux des élèves; lors du premier relevé de notes de l'année (vers le début du mois de décembre), ils présentent, pour chaque élève, plus de 10 notes, ce qui revient à noter un travail par semaine en moyenne.

² C. Delorme, *Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est-ce possible ?* in C.E.P.E.C., C. Delorme (ss la dir. de), *L'évaluation en questions*; Paris : Les Editions E.S.F., 1987, p. 24.

³ - L. Allal, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in M. Hubermann (ss la dir. de), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé, 1988, p.89.

III-2-1- Apprentissages et évaluation :

« ... la fonction remplie par l'école est [...] celle d'une présentation des savoirs, immédiatement suivie de leur évaluation. Mais entre les deux, le temps essentiel de l'appropriation se trouve comme escamoté, laminé. »¹

Sans vouloir forcer le trait, on ne peut nier que le propos de J.-P. ASTOLFI corresponde à une réalité trop fréquente. Il pose de façon aiguë la question de ce qui est exactement évalué lorsqu'un temps trop court sépare le moment de la présentation des savoirs, souvent abusivement tenu comme un moment d'apprentissage, et celui de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative d'ailleurs.

Une séance d'apprentissage est un moment de contact de l'élève avec un objet d'apprentissage, parfois de premier contact. Il est rare qu'elle soit également un moment d'appropriation, tout simplement parce que celle-ci nécessite, outre l'acquisition des savoirs, leur consolidation et leur assimilation. Et seuls le temps et l'exercice le permettent. Il en résulte, qu'à suivre de trop près le repérage des objets² d'apprentissage proposés, l'évaluation court le risque de se tromper de cible. J.-P. ASTOLFI ³note fort justement que

« Lorsque, après une leçon qui porte sur une notion nouvelle, suivie de deux ou trois exercices d'application, l'enseignant décide d'une évaluation notée, il ne se rend pas compte que, au moins pour une fraction de la classe, ce moment, dit d'évaluation, est souvent le premier où les élèves sont vraiment... en situation d'apprentissage; autrement dit le premier où ils ont à mobiliser de façon personnelle, des connaissances qui ne leur ont été antérieurement que présentées. »

¹ - J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre*. Paris : E.S.F. Éditeur, 1992, p. 56.

² Au sens que donne P. Meirieu à ce terme. Cf. P. Meirieu, *L'École, mode d'emploi*. Paris: E.S.F. Éditeur, 2ème édition 1985.

³ J.-P. Astolfi, *op. cit.*, ibid.

On n'évalue donc que la capacité d'attention de l'élève, l'efficacité de sa mémoire immédiate, le poids relatif du conflit entre ses représentations spontanées et ses représentations « apprises », ou tout autre facteur de ce type. Il semble, par conséquent, nécessaire de différer le moment de l'évaluation pour lui assurer une validité et une cohérence suffisantes.

Dans ce sens, il faudrait être plus que circonspect face à des pratiques comme celles du contrôle en cours de formation qui, souvent, consiste à évaluer (de façon sommative) des apprentissages maîtrisés, certes, mais insuffisamment ou momentanément, parce que l'évaluation intervient trop tôt dans le processus d'assimilation.

III-3- Des outils pour l'évaluation :

Certains outils sont plus adaptés que d'autres à l'évaluation de certaines capacités ou compétences. Celles-ci ne peuvent être appréhendées qu'à travers une performance de l'élève. Il faut, par conséquent adapter la forme de la performance à la compétence à évaluer. Comme le souligne Y. Abernot¹

« La performance doit [...] porter sur un contenu représentatif de la compétence, mais aussi être produite sous une forme permettant de l'apprécier. Il suffit de proposer sur le même sujet un Q.C.M. (questionnaire à choix multiple) et un sujet de synthèse pour apprécier l'importance de la forme de l'évaluation sur le résultat. »

Bien entendu, les outils d'évaluation seront très largement déterminés par les objectifs, mais il est possible, suivant en cela l'exemple d'Y. Abernot², de mettre en relation ces outils et la taxonomie du domaine cognitif proposée par B.S. Bloom. Les outils d'évaluation les plus fermés sont parfaitement adaptés à des objectifs dont le niveau d'exigence les situe sur les premiers degrés de cette taxonomie, alors qu'aux niveaux les plus élevés correspondent des outils

¹ - Y. Abernot, *op. cit.* , 1988, p. 84.

² - in documents produits par l'équipe GEREX-SOUTIEN sous la direction de F. Chirivella, I.U.F.M. de Toulouse.

plus ouverts. En utilisant la terminologie de J.P. Guilford¹, on peut estimer que les outils d'évaluation fermés font prioritairement appel à la pensée convergente, alors que les outils ouverts sont dédiés à la pensée divergente. Un tableau permet de donner une idée précise de ces correspondances; il faut toutefois ajouter qu'il n'a qu'une valeur indicative : en effet, une catégorie d'objectifs, à un niveau d'exigence déterminé, peut être évaluée à l'aide de plusieurs types d'outils voisins.

Niveau d'exigence	Outils d'évaluation
<i>Taxonomie de B.S. Bloom</i>	<i>ouverture croissante</i>
1. Connaissance	Q.C.M. Tableau de production
2. Compréhension	Question
3. Application	Texte lacunaire Test de closure Q.R.O.C. Texte induit
4. Analyse	Problème
5. Synthèse	Sujet de synthèse
6. Evaluation	Ecrit personnel Création

Les outils fermés, ceux dont les réponses peuvent généralement s'apprécier en juste ou faux, sont nombreux. Leur degré d'ouverture peut être modulé en fonction des compétences à évaluer et du type d'évaluation (formative / sommative, normative / critérielle) qu'on veut pratiquer.²

¹ in documents produits par l'équipe GEREX-SOUTIEN sous la direction de F. Chirivella, I.U.F.M. de Toulouse.

² - Les outils présentés ainsi que certains développements doivent beaucoup à Y. Abernot, *op. cit.*, 1988, pp. 83-88.

♦	Q.C.M.	questionnaire à choix multiple; Il s'adapte idéalement au contrôle d'une connaissance, d'un savoir sur un savoir-faire. Complexité, difficulté des items sont variables.
♦	Tableau de production à double entrée	il s'agit, pour l'élève de proposer lui-même une réponse. C'est là que débutent les difficultés d'évaluation parce que des éléments parasites à la compétence évaluée peuvent interférer : dysorthographe, synonymie, réponse correcte mais non attendue etc.
♦	Question	le niveau d'exigence peut varier selon qu'il s'agit de reproduire un savoir ou d'appliquer une règle, une formule etc.
♦	Texte lacunaire	il permet de vérifier des connaissances et leur application dans un contexte particulier.
♦	Test de closure	c'est un texte à trous qui permet de mesurer la capacité de compréhension d'un élève et d'application d'une notion particulière.
♦	Questionnaire à réponses ouvertes courtes	forme et contenu de la réponse sont libres mais il n'est pas nécessaire de développer la réponse : donner une définition par exemple.
♦	Texte induit	il s'agit, pour l'élève de rédiger un texte à partir d'une liste de notions. Le degré d'ouverture de cet outil est très variable; il se situe, en fait, à la charnière des outils fermés et des outils ouverts.

Ces outils sont parmi ceux qui sont le plus fréquemment utilisés, cela ne limite en rien la possibilité d'en imaginer d'autres. En ce domaine, tout dépend des compétences à évaluer, et les seuls outils pertinents sont ceux qui permettent d'évaluer avec le plus de précision et de la manière la plus fiable les compétences souhaitées.

IV-Les Difficultés de L'évaluation

Il n'est peut-être pas inutile de terminer en rappelant quelques problèmes, souvent évoqués, liés à l'évaluation du travail des élèves.

IV-1- La fiabilité :

La fiabilité aussi nommée objectivité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par « quelqu'un d'autre », à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Roegiers, 2004, p.25). Du point de vue de l'acte d'évaluer, la fiabilité, habituellement associée à l'objectivité d'une décision ou d'une certification, se présente souvent comme la caractéristique essentielle, pour ne pas dire la seule exigée pour assurer la validité d'une décision (Bélair, 2007).¹

Dans un tel contexte, l'analyse des pratiques des enseignants en matière d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages ne peut faire de critère de fiabilité. On peut alors se demander si :

IV-2- La fidélité :

la fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur ou du moment d'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005). Elle pose entre autres le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de

¹ - Anick. Baribeau. Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français. Université du Québec à trois rivières.

faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair,2007). Ainsi, dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages, on ne peut faire un critère de fidélité³³. On peut alors se demander si :

IV-2- La crédibilité ou la pertinence :

La crédibilité ou la pertinence de la décision en matière d'évaluation des compétences concerne le choix du type d'information à recueillir (Roegiers, 2004), la conception des niveaux de compétences et la définition du seuil de réussite (De Ketele et Gérard2005) les informations recueillis doivent permettre de vérifier ce que l'évaluateur veut vérifier (Roegiers2004). La crédibilité a de plus rapport à l'expertise de l'évaluateur pour prendre une décision éclairée dans une situation complexe (Bélair, 2007)¹.

La situation actuelle de l'évaluation des compétences permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis. Cette tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est pas nouvelle en soi. Pour certains, cette image d'ensemble est trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un élève. Selon Gérard(2002), les examens dits objectifs le sont, car ils commandent une réponse courte et unique qui se corrige mécaniquement. Mais ces examens n'ont pas toujours un haut degré de validité et de fiabilité et il est alors de pratique courante d'ajuster les résultats des élèves selon le jugement porté en normalisant les notes. Dans le choix d'une note pour une production écrite, la neutralité est difficile à atteindre, et il en est de même dans l'utilisation d'examens dits « objectifs » ; l'élaboration des questions et les choix de réponses proposés relèvent alors d'une certaine subjectivité. Pour Gérard(2002), l'objectivité de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est

¹ - Anick. Baribeau. Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français. Université du Québec à trois rivières.

inévitablement présente et nécessaire ; évaluer ; c'est donner du sens au résultat observé, donc une opération subjective. La pertinence d'une décision concernant l'attribution d'un niveau de compétence atteint lors du bilan des apprentissages implique que la décision soit prise suite à une analyse de diverses informations pertinentes, donc fondée le plus objectivement possible (De Ketele, 2005).

IV-3- La validité :

La validité se définit comme la qualité d'une évaluation comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer (Roegiers, 2004). Elle permet d'établir une relation entre la décision prise par le formateur et l'intention exprimée par celui-ci en début de processus (Bélair, 2007). Or, pour que la décision soit valide, il faut rendre fidèles, fiables et crédibles les outils d'évaluations et les jugements qui en résultent (Bélair, 2007). Dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages, on ne peut faire de validité. On peut alors se demander si :

Ainsi, l'ensemble de ces critères (fidélité, crédibilité, validité) considérés comme déterminants dans l'analyse de l'évaluation des compétences professionnelles engendre de nombreuses interrogations lorsque nous analysons et documentons les pratiques d'évaluations des enseignants en vue de la reconnaissance des compétences au terme d'un cycle d'apprentissage. A cet égard, il importe de définir les concepts d'évaluation certificative et de bilan des apprentissages.¹

¹ - Anick. Baribeau. Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français. Université du Québec à trois rivières.

IV-4-Les difficultés de l'évaluation des élèves :

Les études de docimologie mettent en évidence certains problèmes auxquels vous devrez être attentifs lorsqu'il s'agira d'évaluer vos élèves :

* On constate des écarts importants de notation entre enseignants (10 ou 16 selon le correcteur pour une même copie), même pour des épreuves avec un barème très précis et des exercices séparés. Pour éviter cela, la **concertation** avec les collègues est la solution car elle oblige chacun à s'accorder avec autrui sur les critères d'évaluation, le barème à appliquer, les éléments à valoriser ou pénaliser. Il s'agit donc de trouver des compromis pour aboutir à un rapprochement des évaluations. C'est ce travail que réalise la commission d'harmonisation académique qui fournit les consignes de correction aux professeurs en charge d'évaluer les élèves lors des épreuves écrites du baccalauréat.

* On remarque aussi des écarts de notation chez le même enseignant qui, bien qu'ayant lui-même défini ses critères et son barème, n'évalue pas toujours de manière identique. Ce biais peut résulter d'un **effet de contexte** car le résultat de l'évaluation dépend du moment de la journée où se fait la correction, de la fatigue du correcteur, de son humeur, ou encore d'un **effet d'ordre** lié à place de la copie (sur le haut de la pile ou au contraire en fin de tas, copie qui suit une bonne ou une mauvaise copie, facilité ou difficulté à lire la copie...). On peut trouver des remèdes pour éviter ces biais de l'évaluation comme relire les copies dans un autre contexte, arrêter de corriger lorsque l'attention faiblit, prendre quelques copies au hasard en début de correction pour réajuster son barème en fonction du travail réalisé par les élèves...

* Il faut tenir compte aussi d'un **effet d'étiquetage** car inconsciemment nous évaluons en fonction de ce que nous savons ou croyons savoir de l'élève (tendance à sur-noter les élèves jugés bons et à sous-noter ceux jugés faibles). La solution dans ce cas peut être l'anonymat des copies ou encore de s'imposer une grille d'évaluation critériée et détaillée.

* Les études sociologiques montrent par ailleurs l'existence d'un ***effet-Pygmalion*** : si l'enseignant croit que dans sa classe un certain nombre d'élèves sont capables de progresser, alors la progression sera meilleure. La progression serait aussi accrue dans les classes où les professeurs notent avec indulgence.

* Il faut préciser aussi que l'évaluation peut être différente en fonction des enjeux qui lui sont liés (simple exercice, bilan-diagnostic, décision d'orientation, examen type bac). Ainsi, par exemple, il faut savoir encourager ou sanctionner les élèves, pour mettre en avant les progrès réalisés même s'ils sont minimes, ou au contraire pour alerter sur un manque de travail et inviter l'élève à intensifier ses efforts.

Vous devez donc connaître ces différents problèmes et avoir conscience des limites de votre évaluation afin de vous efforcer de l'améliorer.

Chapitre II:

L'évaluation certificative

Ce chapitre expose l'évaluation dans une APC. L'évaluation est présentée à partir de la définition de la compétence, des caractéristiques de l'évaluation, des fonctions de celle-ci et des dispositifs d'évaluation certificative.

II.1 Évaluation dans une APC

L'évaluation dans une APC suit une présentation à travers la définition de la compétence, les caractéristiques de l'évaluation, les fonctions de l'évaluation et les dispositifs d'évaluation certificative.

II.1.1 Définition de la compétence

Le changement d'une approche par objectifs vers une approche par compétences demande à définir ce concept. Du côté des écrits scientifiques, la définition de Tardif semble faire consensus.

Une compétence est : « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006, p.22)¹. Il précise que les ressources internes sont, entre autres, constituées d'attitudes. Cette définition contient tous les éléments essentiels à la compétence en cernant bien sa complexité, ainsi que l'efficacité dont l'apprenant doit faire preuve lors de la mobilisation et de la combinaison. Le concept étant défini, qu'en est-il des caractéristiques de l'évaluation dans cette approche?

II.1.2 Caractéristiques de l'évaluation

Scallon (2004)² et Lasnier (2014)³ ont élaboré un cadre de référence de l'évaluation dans une APC en le comparant à celle dans une APO. En étudiant ces deux cadres de référence, sept éléments communs ont été identifiés pour définir les caractéristiques de l'évaluation en APC. Premièrement, l'évaluation se fait au moyen d'une tâche plutôt qu'un examen. Ainsi, la tâche demande une production, un travail

¹ -Tardif.J(2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.

² - Scallon.G.(2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

³ - Lasnier.F.(2014). Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation.

palpable qui peut être consulté plus d'une fois, ou une performance, une manifestation qui est fixée dans le temps. Deuxièmement, l'évaluation est plus réaliste dans une APC. Troisièmement, l'évaluation porte sur divers aspects. Une évaluation contextualisée permet de tenir compte de divers aspects de la compétence. L'enseignant doit prioriser l'utilisation d'une évaluation sollicitant l'ensemble des éléments de la compétence. Donc, la tâche est intégratrice. Quatrièmement,

l'évaluation fait appel au jugement. Le jugement est valorisé dans une APC. Cinquièmement, l'évaluation en APC ne compare pas les élèves entre eux. L'élève est comparé à des standards de performance. Sixièmement, l'évaluation accorde de l'importance à la démarche. Il faut s'attarder au processus en plus du produit. Septièmement, la dernière caractéristique d'une évaluation en APC supporte l'idée d'intégration de cette dernière à l'apprentissage, donc une évaluation dite continue.

Toutes ces caractéristiques amènent à définir l'évaluation dans une APC. Celle-ci peut être considérée comme étant « *Une évaluation continue qui rassemble différentes sources d'information de nature diverse. Afin d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves, elle nécessite une démarche d'évaluation rigoureuse qui reflète les caractéristiques du jugement professionnel d'évaluation. Avec la complémentarité des évaluations formative, pronostique, sommative, certificative, elle vise à prendre des décisions d'ordre pédagogique et d'ordre administratif en vue de délivrer, ou non, une attestation ou un diplôme au terme d'une période de formation.* » (Baribeau, 2015, p.62-63)¹

Prenant en compte les caractéristiques d'une évaluation dans une APC, celle-ci doit être continue et demander une performance ou une production qui doit être authentique et intégratrice sur laquelle l'enseignant porte un jugement de manière critériée en tenant compte de la démarche, mais aussi du produit. La définition

¹ - Baribeau, A. (2015). Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.

choisie pour décrire l'évaluation dans une APC dans le cadre de cette étude entraîne vers les fonctions de l'évaluation.

II.1.3 Fonctions de l'évaluation

L'évaluation possède différentes fonctions selon l'objectif visé par celle-ci. Il existe, entre autres, l'évaluation formative, et sommative (certificative). La première fonction, formative, vise la régulation des apprentissages et rend compte de la progression de l'étudiant. Elle vise essentiellement à soutenir l'apprentissage

L'évaluation sommative (certificative), quant à elle, vise à sanctionner le niveau de compétence des élèves. Cependant, dans une APC, les auteurs préfèrent le vocable *certificatif* à *sommatif* par le manque de cohérence face à la finalité donnée à l'évaluation de cette dernière expression : l'idée de sommation des résultats. De plus, dans le cas des attitudes, il est difficile de penser à les « additionner ». Notamment, l'évaluation dans le cadre de l'APC vise à vérifier la maîtrise des compétences de l'élève. D'une part, l'évaluation certificative accorde une plus grande importance à la dernière évaluation sachant qu'une compétence prend du temps à se développer. Les évaluations tout au long du cours, dont les évaluations formatives, doivent amener vers une évaluation plus globale de fin de cours, souvent appelée *évaluation finale de cours*, dans laquelle l'élève fait la démonstration de sa compétence. D'autre part, à travers la note finale, l'enseignant certifie à l'aide de son jugement professionnel que l'élève a développé les compétences du cours dans leur ensemble tel que prévu par le programme. Les jugements portés sur les différentes évaluations du cours doivent être intégrés en un jugement global et final : un bilan des apprentissages. Ce bilan permet de juger si l'élève a réussi le cours et de décider s'il poursuit son cheminement ou reçoit son diplôme

Ainsi, la définition de l'évaluation certificative retenue dans le cadre de ce projet de recherche est la suivante : *«une évaluation qui intervient à la fin d'une étape de la scolarité et qui consiste à valider la maîtrise d'une ou d'un ensemble de compétences de l'étudiant liées au profil de sortie du programme»*

L'important à retenir de cette définition est que l'évaluation certificative doit permettre à un enseignant de juger la réussite ou de l'échec de l'élève en lien avec la ou les compétences à développer dans le cours, mais aussi en lien avec le profil de sortie du programme dans lequel ce cours est donné.

Maintenant, voyons les dispositifs d'évaluation certificative à mettre en place par les enseignants.

II.1.4 Dispositifs d'évaluation certificative

Les dispositifs d'évaluation certificative sont un ensemble organisé des éléments rattachés à la démarche d'évaluation permettant de certifier une compétence au terme d'un cours. D'après Cardinet et repris par Bélair (2014)¹ et Leroux et Bélair (2015)², la démarche d'évaluation se réalise en quatre étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. Cependant, l'expression planification remplace l'intention alors que la prise d'information remplace celle de mesure dans le cadre de ce projet de recherche.

Étape 1 :

La planification

L'enseignant doit se poser des questions à cette première étape de la démarche d'évaluation afin de planifier le dispositif d'évaluation à mettre en place dans un cours : « Pourquoi j'évalue? Qui planifie les évaluations? À partir de quoi? » À cette dernière, il se réfère aux documents disponibles, dont le devis ministériel du programme, les règles départementales, etc. À la question « Quelles sont la ou les compétences à évaluer? », l'enseignant se réfère au plan-cadre ou descriptif de cours tel qu'élaboré par le collège et tient compte des critères de performance associés aux compétences, soit l'exigence requise pour juger de la maîtrise de la

¹ - Bélair.J.(2014). Evaluer ce qu'ils ont appris. Dans L. Ménard et L. St. Pierre, se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur (P.335-380).

² - Leroux.J.L et Bélair. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux. Evaluer les compétences aux secondaires et à l'université : un guide pratique (p65-104).

compétence Il doit aussi se demander:« À quel moment vais-je prévoir les évaluations certificatives? »

À ce moment, la planification de tout le cours se prépare à travers les contenus à enseigner et les apprentissages à évaluer, dont les attitudes, s'il y a lieu Il faut, entre autres, que le plan de cours présente une adéquation entre les compétences à développer ou les savoirs à maîtriser et les dispositifs utilisés pour vérifier leur niveau de développement Ainsi, l'enseignant s'assure de la cohérence entre ce qui est prévu et réellement évalué c'est-à-dire entre la planification et les autres étapes de la démarche d'évaluation Il s'agit ici de planifier l'ensemble des évaluations en faisant des choix selon leur fonction , la tâche et son outil de jugement, mais également sa pondération. De plus, l'enseignant doit fournir toutes ces informations dans le plan de cours dans un souci de transparence. Le moment est une information pertinente puisque l'évaluation certificative demande d'effectuer un bilan des apprentissages. Aussi, dans une APC, l'enseignant doit laisser du temps aux élèves pour faire la tâche, mais il ne peut pas non plus administrer une seule tâche. Toutefois, il peut faire appel à la fonction formative de l'évaluation afin de vérifier leur progression. Dans ce sens, la fiabilité de la planification repose sur les moments des évaluations en lien avec le développement des compétences dans le cours, alors que la fidélité porte sur la cohérence entre les moments, les évaluations et les règles entourant l'évaluation. La validité, quant à elle, suppose que le contenu du plan de cours représente exactement le déroulement du cours et ainsi une harmonisation entre les objectifs visés par le cours et les évaluations. Enfin, la planification est un tout organisé qui doit être cohérent avec la ou les compétences à développer dans le cours et leur progression , mais aussi les cibles de formation comme, par exemple, le profil de sortie. Ensuite, quand tout est planifié et que le cours commence, l'enseignant doit effectuer la prise d'information.

Étape 2 :**-La prise d'information**

Encore une fois, il y a des questions pertinentes auxquelles un enseignant doit être capable de répondre à cette étape où il met en place les évaluations. Par exemple,

«Quelle est la nature des tâches permettant d'évaluer les compétences? »

Il peut mettre en place des mises en situation, une entrevue, un travail de recherche, un jeu de rôle, un portfolio, etc. « Qui construit cette tâche? » « Comment? » Le comment fait référence au contexte, aux directives et à consignes données à l'élève. Aussi, « Quelles sont les ressources à mobiliser? » Ici, il est question de tous les savoirs, habiletés, attitudes et aux ressources auxquelles un étudiant peut faire appel dans la démonstration de sa compétence. La prise d'information est l'étape où débute vraiment l'évaluation. L'enseignant construit ses instruments d'évaluation et les soumet à ses étudiants afin d'obtenir des informations pour la prochaine étape, le jugement. Il doit évaluer la ou les compétences de son cours à l'aide d'instruments adéquats, diversifiés et pertinents afin d'assurer la cohérence entre les apprentissages et ces évaluations. De plus, la rigueur et la validité de la prise d'information reposent sur les caractéristiques de l'évaluation en APC dont l'authenticité de la tâche. La fiabilité est assurée, encore une fois, par la cohérence entre les moments, les évaluations et les règles concernant l'évaluation. Au sujet des instruments, l'examen peut être un bon outil lorsqu'il est question de vérifier des savoirs, mais il ne suffit pas pour vérifier des compétences et encore moins des attitudes. En conséquence, la prise d'information doit se faire à l'aide d'une tâche complexe. Cette dernière permet à l'étudiant de faire la démonstration de sa compétence à travers une production et/ou une performance. Aussi, la fidélité de la tâche doit tenir compte du développement de la compétence de l'étudiant à travers le cours. Une bonne tâche possède plusieurs caractéristiques. Premièrement, elle est contextualisée et finalisée, représente un défi et demande une réponse élaborée et inédit. La tâche complexe sollicite des processus cognitifs supérieurs comme

l'analyse, l'évaluation et la synthèse. Elle permet à l'étudiant de mobiliser et combiner des ressources. La tâche doit être authentique, Au moment où la prise d'information à travers l'évaluation se termine, l'enseignant doit poser son jugement sur cette dernière.

Étape 3 :**-Le jugement**

À cette étape, d'autres questions se posent afin que l'enseignant porte un jugement sur l'évaluation. « Quels sont les outils? » L'enseignant a un choix à faire au niveau des outils à utiliser tel que la grille d'évaluation, la liste de vérification, etc. « Qui construit les outils? » «Comment?» L'enseignant doit choisir les critères de performance et au besoin, formuler des indicateurs plus précis qui reflètent ses attentes. Toutefois, il peut se référer à une taxonomie pour déterminer la complexité des apprentissages évalués telle que celle du domaine cognitif de Bloom et coll. (1969)¹ «Qui évalue dans le dispositif? » L'enseignant n'est pas nécessairement le seul évaluateur. Il peut s'agir de l'étudiant dans le cas d'une autoévaluation ou d'un ou plusieurs pairs dans le cadre d'une évaluation par les pairs. En stage, le superviseur de stage a son mot à dire. Finalement, une évaluation entre l'enseignant et l'étudiant, une coévaluation, peut avoir lieu. Une dernière question à l'étape du jugement : « Ai-je évité les biais dans ma correction et lors du jugement? » L'étape du jugement est le moment où l'enseignant porte son jugement sur la tâche et interprète le résultat. Ainsi, l'enseignant utilise un outil de jugement associé à la tâche afin de certifier de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Plusieurs critères sont à considérer à cette étape. Tout d'abord, la validité de l'outil repose sur l'analyse des données lors de la prise d'information à partir de critères déterminés au moment de la planification dont au moins un porte sur les attitudes associées à la compétence De plus, dans un souci de transparence, l'étudiant doit être informé de ces critères et ceux-ci doivent être clairs. Enfin, la fiabilité du jugement, quant à elle,

¹ - Bloom.B.S, Coll.(1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, Domaine cognitif.

tient compte du moment et du contexte dans lequel il prend place . Au sujet des outils de jugement, les auteurs suggèrent la liste de vérification, la grille d'évaluation à échelle uniforme et la grille à échelle descriptive analytique ou globale. L'utilisation de grilles privilégie également une interprétation critériée De plus, l'avantage d'utiliser des grilles est d'explicitement ce qui est attendu au moment de l'évaluation concernant le développement de la compétence du cours L'interprétation du résultat représente «une étape cruciale » et «le plus souvent ignorée » Également, l'enseignant porte une attention particulière à ses biais afin d'assurer l'équité Il s'agit ici de colliger des traces aux différents moments d'évaluation, incluant les évaluations formatives, afin de porter un jugement global sur la progression de l'étudiant dans le développement de sa compétence À la fin d'un cours, l'enseignant possède plusieurs traces (p.ex. liste de vérification, grille d'observation, productions) laissées par l'étudiant à travers ses évaluations et il prend une décision concernant la réussite du cours.

Étape 4 :**-La décision**

Maintenant rendu au moment de la décision finale, l'enseignant doit répondre à ces dernières questions : « Qui est responsable de la décision finale? », « Ai-je pu m'assurer de la fiabilité des résultats? » et « Puis-je affirmer que le résultat correspond bien au niveau de compétence développée par un étudiant dans mon cours? ». Cette dernière correspond à la validité du jugement final de l'enseignant. La décision est la dernière étape de la démarche d'évaluation et celle-ci doit être concertée, transparente, équitable et éclairée. Cette étape est celle où l'acte d'évaluer prend tout son sens puisqu'il s'agit de la résultante de l'interprétation des résultats de l'étudiant par l'enseignant : réussite ou échec. Elle a donc un impact sur l'avenir de l'étudiant La note finale dans une APC ne doit pas être le cumul des résultats de l'étudiant aux évaluations, mais la conclusion d'un processus éthique et responsable effectué par un professionnel de la discipline et de l'enseignement Cependant, sans

faire un cumul de résultats, la note finale représente la combinaison des décisions. La décision est fiable si elle ne possède aucun biais et valide si elle assure la cohérence de la planification à la décision. Elle doit aussi être équitable, c'est-à-dire basée sur des critères déterminés d'avance d'outils prévus depuis la planification du cours. En somme, la décision situe l'étudiant au niveau du développement de la compétence dans son ensemble.

Cadre pratique et méthodologique

Chapitre III :

Analyse du questionnaire

Ce chapitre est consacré sur l'aspect pratique de notre recherche, il présente la méthodologie qu'on a suivie ainsi que les résultats obtenus du questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire.

III - Analyse et interprétation des résultats :

Durant la réalisation de notre recherche ; nous avons tenté de faire paraître des résultats réels de l'enseignement de FLE dans notre wilaya de Laghouat : en ce sens il a été précisé de distribuer un questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire.

III-1- Questionnaire :

Un questionnaire est défini, selon Dussaix et Grosbras, comme : « *une technique statistique qui permet de réaliser certaines enquêtes dans des conditions contrôlées, sur des sous-ensembles de la population appelés échantillons et désignés soit par hasard, soit en fonction de caractéristiques particulières.* »

III-1- 1-Le lieu de collecte de données :

Pour effectuer notre recherche nous avons déplacé pour la distribution de notre questionnaire aux différents établissements scolaires de la région de Laghouat tel que (Talbi Sadek, Kessiba Ahmed et Abou baker El-Hadj Aissa.....)

III-1-2- Elaboration du questionnaire :

- Champs d'enquête : Une vingtaine d'enseignants du français langue étrangère du cycle secondaire.

Présentation détaillée du questionnaire :

Le questionnaire qu'on a élaboré se compose de 10 items : de nature variable, qui s'articule autour de deux types de questions : Q.C.M et ouvertes.

Il a été conçu dans le but de connaître les pratiques de l'évaluation certificative dans les classes de 3^{ème} AS.

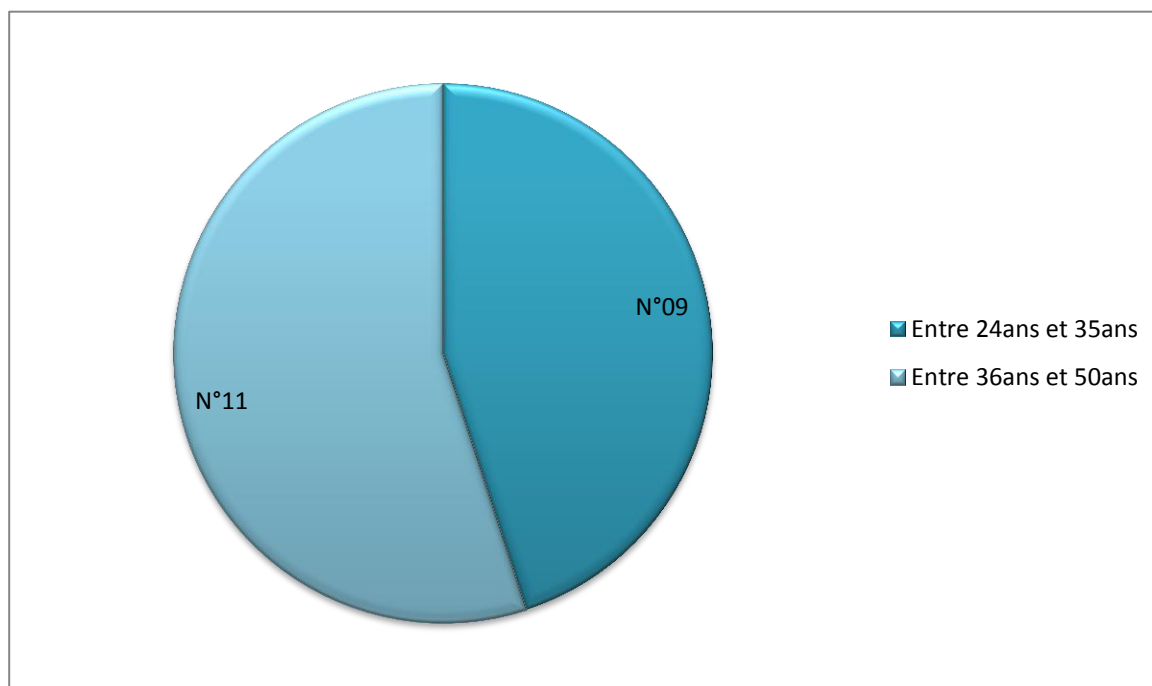
- C'est à travers ces paramètres que nous avons pu décrire la situation de l'enseignement du FLE de cycle secondaire, et de déterminer par conséquent le rôle de l'évaluation certificative dans les pratiques pédagogiques.

- Les deux premiers points du questionnaire (Age et Ancienneté) consistent à savoir les différents âges des enseignants et leurs expériences professionnelles dans l'enseignement des langues étrangères et les deux autres points (diplôme obtenu et le sexe) ont pour but de connaître le profil des enseignants interrogés).
- A propos du premier item : il représente la définition du terme évaluation pris par chaque enseignant, l'item 2 dévoile les différents types d'évaluation pratiqués en classe, l'item 3 représente la signification de l'évaluation. L'item 4 et 5 demande l'intitulé de l'évaluation pratiquer lors de l'épreuve d'examen et sa définition. l'item (6-7-8 et 9) ont pour biais de connaître les objectifs à atteindre à travers l'évaluation certificative, ainsi que la démarche utilisée pour l'exploitation de l'évaluation pendant l'enseignement de FLE.

III-1-3- présentation des sujets interrogés :

Tableau 01 : Représentation des enseignants selon leur âge et ancienneté

<u>Réponses</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
<u>Entre 24ans et 35ans</u>	<u>9</u>	<u>45%</u>
<u>Entre 36ans et 50ans</u>	<u>11</u>	<u>55%</u>

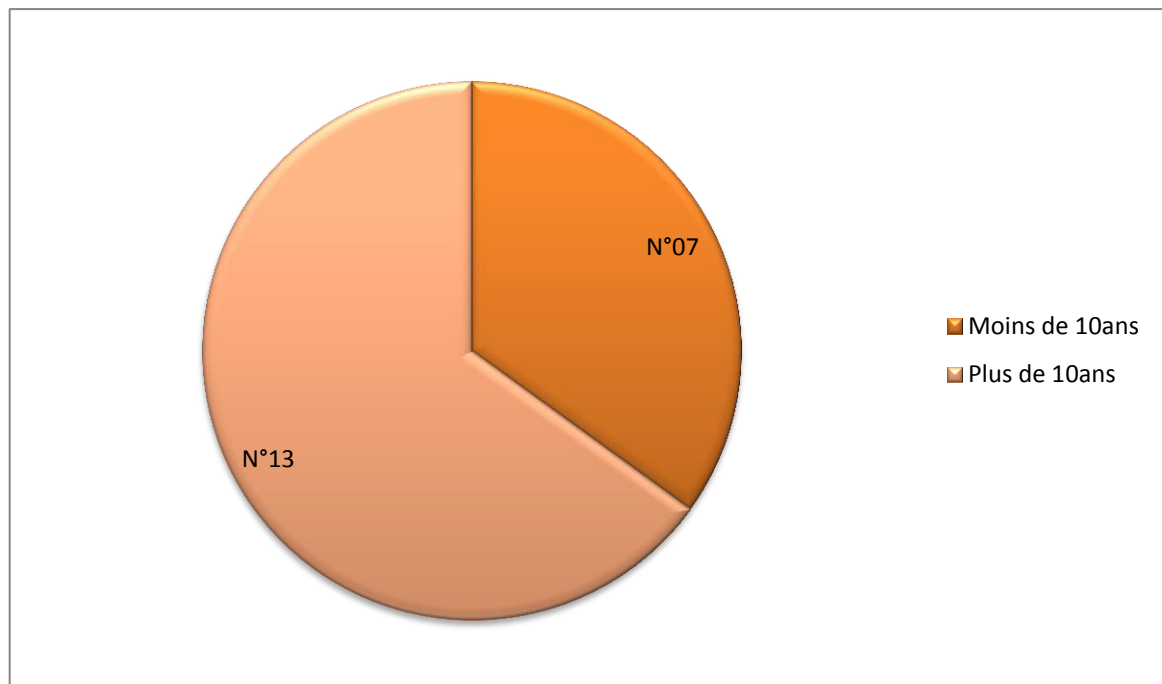


Commentaire :

- Le tableau ci-dessus montre l'âge des enseignants interrogés entre 36 ans et 50 est plus élevés par rapport aux autres qui ont moins de 35ans

Tableau 02 : classe d'expérience professionnelle (Ancienneté)

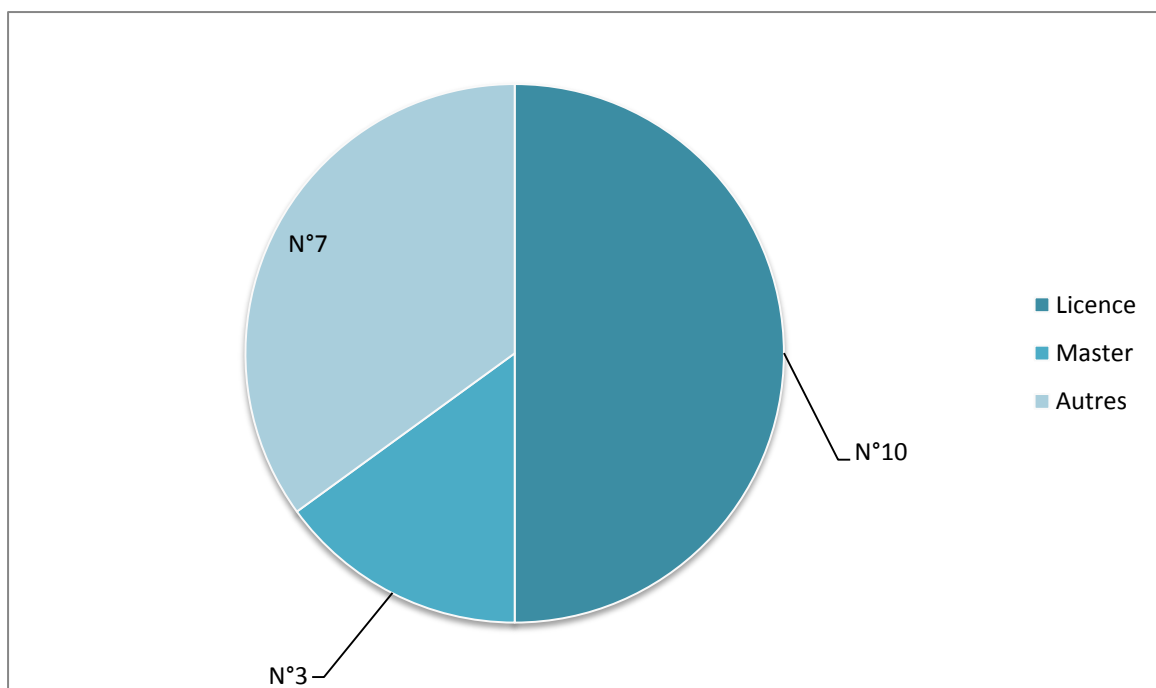
<u>Réponses</u>	<u>Le nombre</u>	
Moins de 10ans	7	35%
Plus de 10ans	13	65%

**Commentaire :**

D'après ce cercle graphique, nous constatons que parmi les 20 enseignants, il y a 35% qui ont moins de 10ans d'expérience. Les 65% restants ont une expérience qui dépasse les 10ans.

Tableau 03 : Représentation des enseignants selon le diplôme

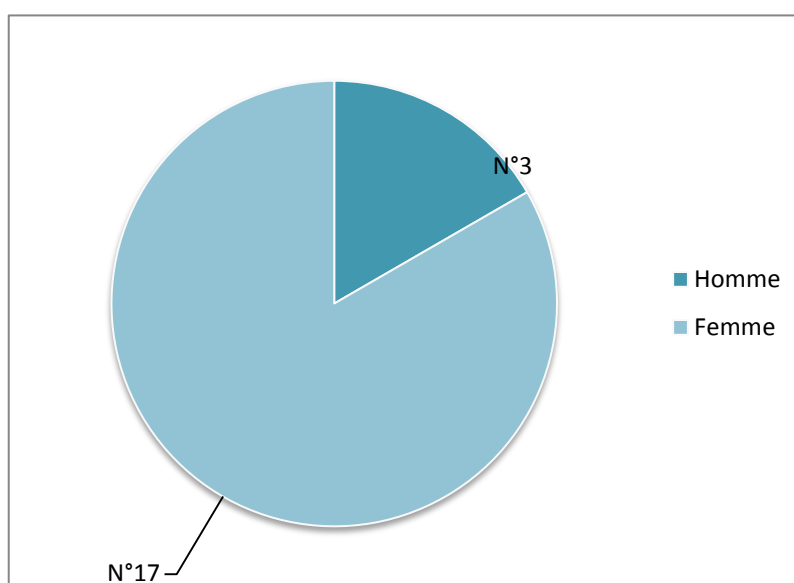
<u>Diplôme</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Licence	10	50%
Master	3	15%
Autres	7	35%

**Commentaire :**

Les résultats mentionnés sur le cercle graphique et le tableau ci-dessus ; montrent que (50%) 10 enseignants interrogés ont une licence en langue française. Les 15 % ont un master et les 35% restants sont des ingénieurs.

Tableau 4: représentation des enseignants selon leurs sexe :

<u>Sexe</u>	<u>Le nombre.</u>	<u>Le pourcentage</u>
Homme	3	15%
Femme	17	75%

**Commentaire :**

- D'après les résultats obtenus, nous constatons que la majorité des enseignants sont des femmes qui préfèrent enseigner les langues étrangères par rapport aux hommes.

Item : 01 : Que représente pour vous le terme évaluation ?

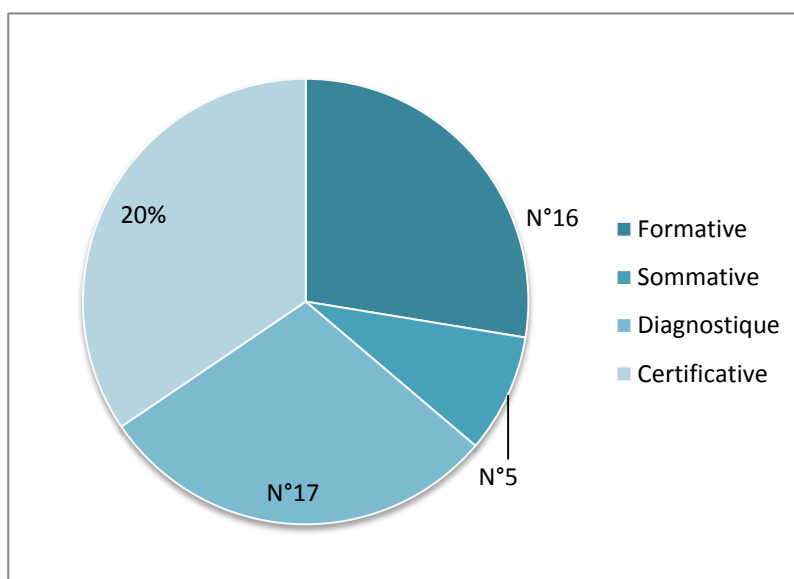
Parmi les réponses de cette question, nous avons constaté que les enseignants ont donné plusieurs significations de l'évaluation.

Nous les citerons comme suit :

- l'évaluation est considérée comme un élément primordial dans l'enseignement secondaire.
- L'évaluation consiste à tester les acquis des apprenants.
- C'est l'étape la plu importante dans l'enseignement secondaire pour savoir la compétence de l'élève.
- C'est une étape très importante pour identifier les lacunes de l'apprenant et pour vérifier.
- C'est tester les pré-requis des apprenants.
- Juger l'élève en respectant les capacités à installer et les objectifs visés.

Item : 02 : Quels sont les différents types d'évaluation que vous pratiquez en classe ?

<u>Réponses</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Formative	16	80%
Sommative	5	25%
Diagnostic	17	85%
Certificative	20	100%

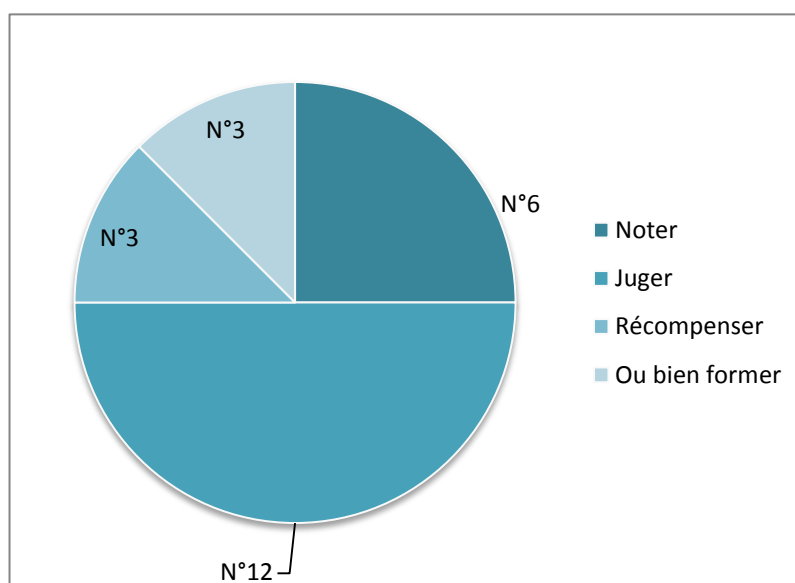


Commentaire :

Il est remarquable que la totalité des enseignants pratiquent 3 évaluations en classe tels que « l'évaluation formative, diagnostique et certificative » et 25% des interrogés exercent l'évaluation sommative en classe.

Item : 03 : Evaluer signifie ?

	<u>Noter</u>	<u>Juger</u>	<u>Récompenser</u>	<u>Ou bien former</u>
Le nombre	6	12	3	3
Le pourcentage	30%	60%	15%	15%

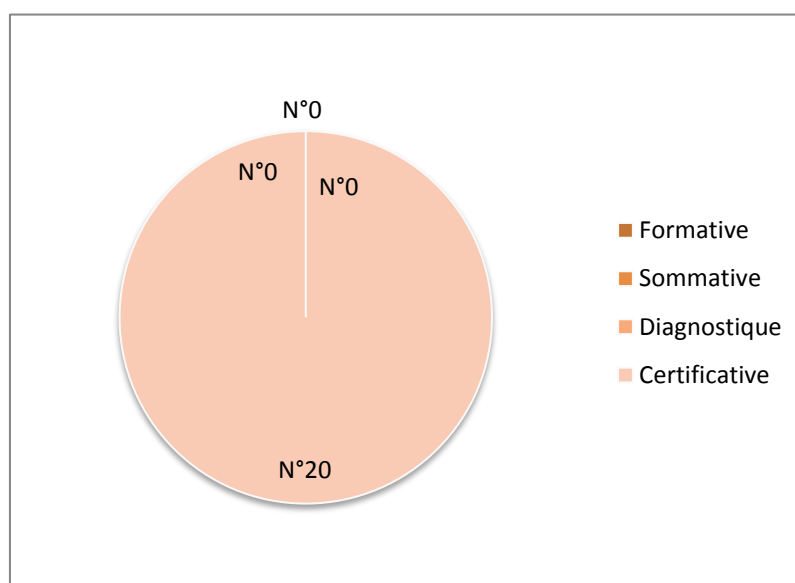


Commentaire :

Pour cet item les réponses étaient nombreuses, on peut les présenter comme suit :
 60% des enseignants affirment que la signification de l'évaluation c'est juger, 30% noter,
 15% « récompenser ou bien former »

Item : 04 : Quelle est l'évaluation que vous effectuez lors de l'épreuve d'examen?

<u>Réponses</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Formative	00	0%%
Sommative	00	0%
Diagnostic	00	0%
Certificative	20	100%



Commentaires :

La totalité des interrogés affirment que l'évaluation certificative et celle qui était effectuée lors de l'épreuve d'examen.

Item : 05 : Selon vous, qu'est ce que l'évaluation certificative ?

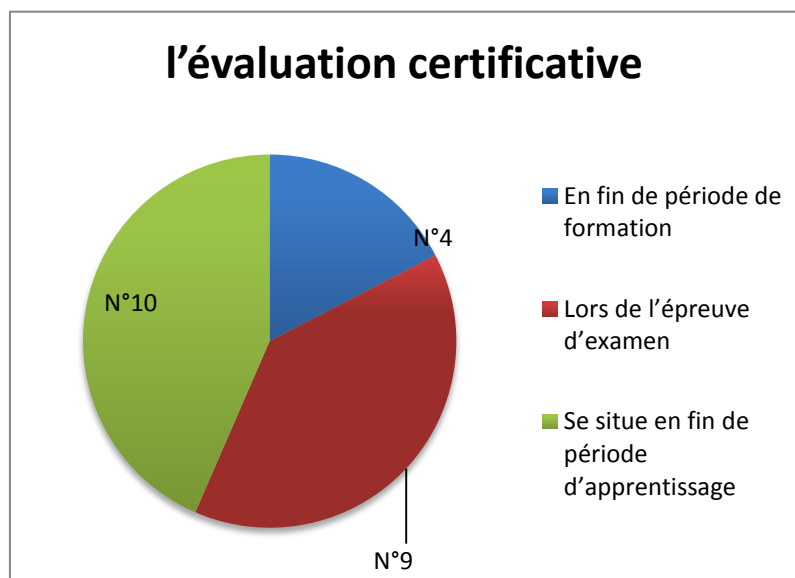
Les réponses obtenues sont : parmi les réponses de cette question, nous avons remarqué plusieurs opinions concernant la définition de l'évaluation.

Nous les citerons comme suit :

- c'est un test pour évaluer les acquis lors de l'unité pédagogique.
- C'est un test qui aide l'enseignant à juger les compétences de ses élèves.
- Elle se situe en fin de période d'apprentissage.
- C'est évaluer les acquis des apprenants.
- Application des acquis.
- Se situe lors de l'épreuve d'examen.
- C'est la dernière étape(en fin de l'année).
- C'est une activité dans laquelle l'enseignant et l'apprenant se positionnent vis-à-vis des objectifs fixés (atteints ou non).
- C'est une évaluation globale qui se finalise une note, un jugement final.

Item : 06:l'évaluation certificative :

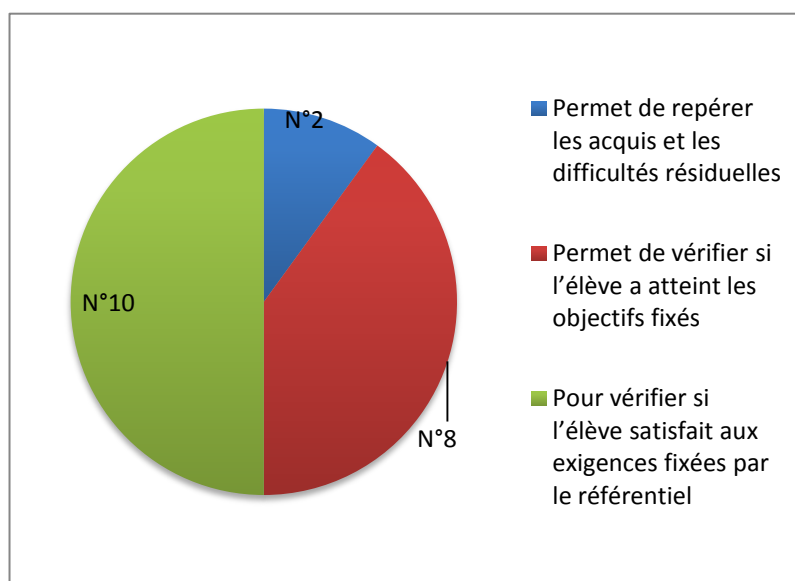
	En fin de période de formation	Lors de l'épreuve d'examen	Se situe en fin de période d'apprentissage
Le nombre	4	9	10
Le pourcentage	20 %	45 %	50 %

**Commentaire :**

D'après les résultats obtenus, la moitié des enseignants avec un pourcentage de 50% constatent que l'évaluation certificative se situe en fin de période d'apprentissage. 40% éprouvent l'utilisation de cette évaluation lors de l'épreuve d'examen. Les 20% restants examinent l'évaluation certificative en fin de période de formation.

Tableau 05**Item : 07: l'évaluation certificative :**

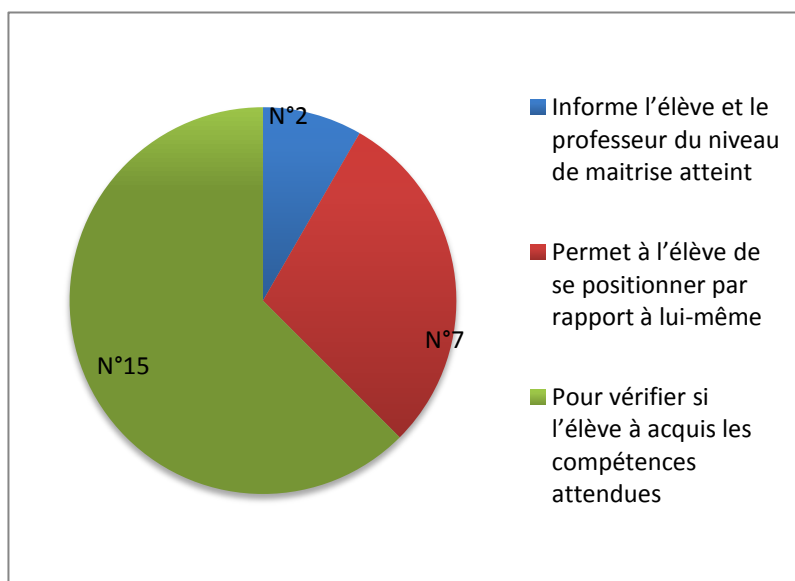
<u>Le choix</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Permet de repérer les acquis et les difficultés résiduelles	2	10%
Permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés	8	40%
Pour vérifier si l'élève satisfait aux exigences fixées par le référentiel	10	50%

**Commentaire :**

50% des enseignants affirment que l'évaluation certificative permet de vérifier la satisfaction de l'élève aux exigences fixées par le référentiel. 40% des enseignants interrogés permettent de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés. Les 10% restants permettent de repérer les acquis et les difficultés résiduelles.

Tableau 5 :**Item : 08: l'évaluation certificative :**

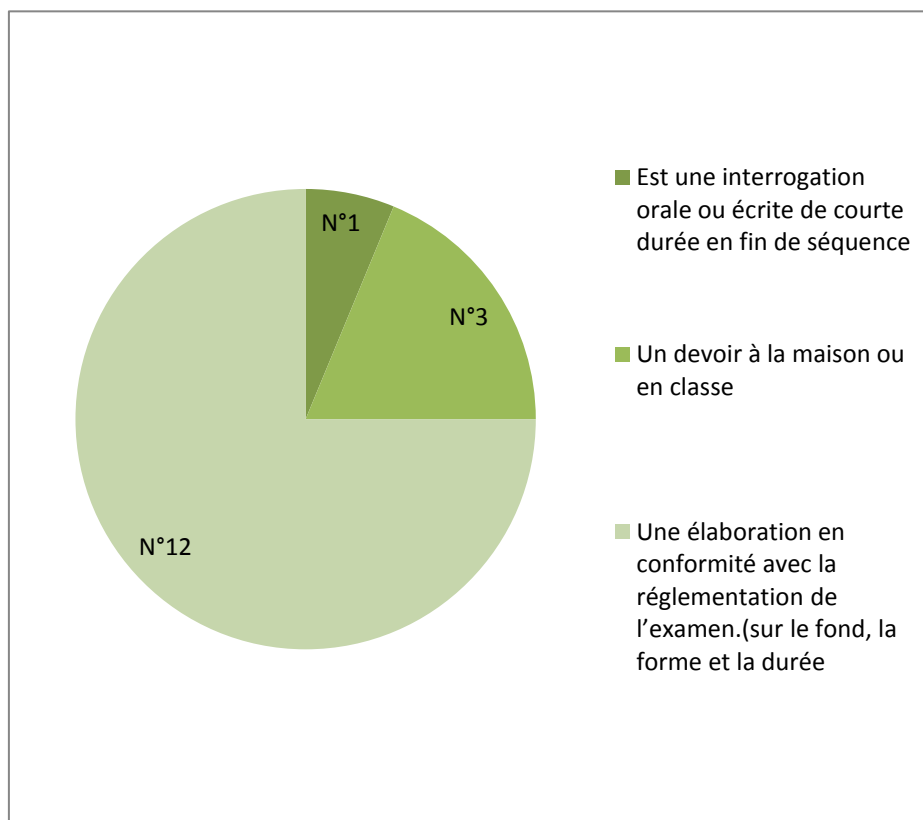
<u>Le choix</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Informe l'élève et le professeur du niveau de maîtrise atteint	2	10%
Permet à l'élève de se positionner par rapport à lui-même	7	35%
Pour vérifier si l'élève a acquis les compétences attendues	15	75%

**Commentaire :**

Nous constatons que 75% la majorité des enseignants exercent l'évaluation certifiative pour vérifier si l'élève a acquis les compétences attendues. 35% enseignants permettent à l'élève de se positionner par rapport à lui-même. 10% restants informe l'élève et le professeur du niveau de maîtrise atteint.

Tableau 6 :**Item : 09 : L'évaluation certifiative :**

<u>Le choix</u>	<u>Le nombre</u>	<u>Le pourcentage</u>
Est une interrogation orale ou écrite de courte durée en fin de séquence	1	5 %
Un devoir à la maison ou en classe	3	%15
Une élaboration en conformité avec la réglementation de l'examen.(sur le fond, la forme et la durée	12	%60



Commentaire :

Les résultats obtenus montrent que 12 enseignants avec un pourcentage de 60% font une élaboration en conformité avec la réglementation de l'examen. 3 de nos interrogés avec un pourcentage de 15% constatent que cette évaluation se fait comme un devoir à la maison ou en classe et un seul enseignants avec un pourcentage de 5% affirme que cette évaluation est une interrogation orale ou écrite de courte durée en fin de séquence.

Item 10 : Expliquez en quelques lignes le rôle de l'enseignant dans l'évaluation certificative?

Parmi les réponses obtenues de cette question, nous avons constaté plusieurs opinions concernant le rôle de l'enseignant dans l'évaluation certificative.

Nous les citerons comme suit :

- C'est un guide.
- C'est une étape nécessaire pour l'enseignant, elle lui permet de fixer les objectifs de la remédiation et de la régulation (correction).
- Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation certificative c'est de repérer les acquis et les difficultés des apprenants ainsi que de vérifier ses compétences.
- S'assurer que l'apprenant a bien assimilé les acquis c'est-à-dire les différents points appris lors des séances pédagogiques.
- L'enseignant est capable de distinguer la compétence de ces apprenants.
- Faire un rappel aux acquis de la séquence ou du projet guider/orienter.
- Le professeur est le seul qui peut juger du niveau de ses apprenants et le type d'évaluation qu'il doit adapter.

Traitement des résultats :

Notre recherche avait pour but de savoir l'influence de l'évaluation certificative sur l'acquisition des compétences de nos apprenants et de savoir la satisfaction de nos élèves aux exigences fixées par le référentiel.

La totalité des enseignants choisis ont répondu à notre interrogatoire : 65% ont une expérience professionnelle qui dépasse les 10ans ; ce qui prouve que notre échantillon assez expérimenté se différencie par rapport au diplôme obtenu. Nous avons résumé les résultats obtenus sous forme de remarques présentées comme suit :

- Notre échantillon regroupe des enseignants qui possèdent un diplôme de spécialité (licence en didactique du français langues étrangères), d'autres enseignants qui sont assez expérimentés, sont des ingénieurs,

Le reste possède un Master en langue française et que la majorité de ces enseignants interrogés sont des femmes.

- Les enseignants du cycle secondaire présentent l'évaluation comme une procédure de remédiation pour résoudre les difficultés d'apprentissages.

Et permet de vérifier le degré d'apprentissage, les aident à améliorer les lacunes des apprenants.

- L'évaluation est prise en charge dans les programmes de cycle secondaire, ce qui affirme l'importance, la valeur de cet acte pédagogique par rapport au processus d'enseignement/apprentissage.
- Les enseignants affirment quatre types d'évaluations ; plus fréquentes aux enseignements de français langue étrangère telles que « l'évaluation formative, sommative, diagnostique et certificative » prouvant que l'évaluation certificative et celle qui était effectuée lors de l'épreuve d'examen ; les enseignants utilisent l'évaluation certificative comme un outil de contrôle pour vérifier si l'élève est satisfait aux exigences fixées par le référentiel.
- Les enseignants interrogés fixent comme objectifs à atteindre à travers l'évaluation certificative ; si l'élève a acquis les compétences attendues ; et pour vérifier si l'apprenant est satisfait aux exigences fixées par le référentiel.

Chapitre IV :

Etude Pratique

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la nature de l'épreuve de français au baccalauréat pour les classes de lettres et langues étrangères et les classes de science expérimentale, qu'elle sera conforme au programme de l'enseignement secondaire, qu'elle portera deux parties obligatoires visant :

- L'évaluation de la compétence de lecture/compréhension.
- L'évaluation de la compétence d'écriture/production.

1- Choix des supports :

Le texte sera à dominante, argumentative ou exhortative ou un fait d'Histoire respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans les programmes officiels.

L'explication de texte consiste à proposer l'analyse d'un texte tiré le plus souvent de la presse ou de revues généralistes. Les textes proposés à l'épreuve doivent former un tout et doivent respecter les règles de cohérence textuelle, ils développent dans la plupart du temps des problématiques sociétales connues du candidat. Pour bien aborder cette épreuve, il est donc important de savoir exactement quelles compétences il faut mettre en avant le jour de l'épreuve et donc bien cerner les attentes du jury. Pour cela, il faudra se rendre capable d'exploiter quatre compétences majeures : la synthèse, l'analyse, la reformulation et enfin l'argumentation.

1- La structure de l'épreuve :

L'épreuve de français comportera obligatoirement deux parties :

II-I- Compréhension :

Elle consiste en étude d'un texte long (300 à 400 mots) ou d'un groupement de 2 ou 3 textes courts (150 à 200 mots), en relation avec les discours les thèmes retenus dans le programme officiel.

Le candidat devra lire, analyser et interpréter des discours écrits pour :

- Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte,
- Elaborer des significations,
- Réagir face à un texte.

Les questions ne devront en aucun cas viser uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse, synthèse, jugement).

II-2- Production : le candidat choisira entre :

- Une production semi libre : en relation thématique ou discursive avec le support proposé.
- Une production convergente (semi guidée) en prolongement du texte support, qui investira une technique d'expression (synthèse de documents, compte-rendu, résumé, prises de notes à partir d'une source écrite...).

L'épreuve doit respecter deux critères :

- Tout sujet doit être formulé de manière à inciter le candidat à respecter les paramètres de toute situation de communication (statut de récepteur, objet de la communication et visée communicative).
- Les sujets doivent permettre la mise en œuvre d'une technique d'expression travaillée durant le cursus.

De plus l'épreuve devra viser l'évaluation des capacités des candidats à :

- 1- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu,
- 2- Organiser sa production,
- 3- Utiliser la langue de façon appropriée.

II-3- Durées, coefficients, barèmes :

Série : langues étrangères.	Série : mathématiques, sciences expérimentales
Durée de l'épreuve : 3h	Durée de l'épreuve : 2h
Coefficient : 5	Coefficient : 2
Barème :	Barème :
Compréhension : 12 points	Compréhension : 14 points
Production : 8 points	Production : 6 points

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات
دورة جوان 2017

وزارة التربية الوطنية
امتحان بكالوريا التعليم الثانوي
الشعبة: لغات أجنبية

المدة 03 ساعات و30 دقيقة

اختبار في مادة اللغة الفرنسية

على المترشح أن يختار أحد الموضوعين الاتيين
الموضوع الأول

Fidel Castro symbole de dignité et de résistance

Le 26 juillet 1953, Fidel Castro prend la tête d'une expédition de 131 hommes et lance une attaque contre la caserne Moncada, seconde forteresse militaire de Cuba. Le but était de prendre le contrôle de Santiago, berceau historique de toutes les révolutions, et de lancer un appel à la rébellion de tout le pays afin de renverser le dictateur Batista.

L'opération est un échec sanglant et de nombreux combattants sont assassinés après avoir été brutalement torturés par l'armée. [...] Fidel Castro, capturé quelques jours plus tard, doit sa vie au sergent Pedro Sarria, qui refuse de suivre les ordres de ses supérieurs et d'exécuter le leader. « Ne tirez pas ! Ne tirez pas ! On ne tue pas les idées. », s'était-il exclamé face à ses soldats.

Durant sa plaidoirie historique, Fidel Castro dénonce les crimes de Batista et la misère dans laquelle vit le peuple Cubain et présente son programme pour un Cuba libre, basé sur la souveraineté nationale, l'indépendance économique et la justice sociale.

Condamné à 15 ans de prison, Fidel Castro est libéré deux ans plus tard, suite à une amnistie accordée par le régime de Batista. Il fonde le mouvement du 26 juillet (M26-7) et fait part de son projet de poursuivre la lutte contre la dictature militaire avant de s'exiler au Mexique. Fidel Castro y organise l'expédition du Granma, en compagnie d'un médecin nommé Ernesto Guevara qui se souvient : « Je l'ai connu à Mexico et notre première discussion tourna autour de la politique internationale. »

En août 1955, Fidel Castro publie le premier manifeste du M26-7. Il y est question de réformes agraire, économique et sociale en faveur des déshérités, d'industrialisation de la nation, de construction de logements, de baisse des loyers, de nationalisation des services publics, d'éducation et de culture pour tous, de réforme fiscale et de réorganisation de l'administration publique pour lutter contre la corruption.

Salim Lamrani, in site *Egalité et Réconciliation*, le 06 janvier 2014.

Questions :**I-Compréhension : (14 pts)**

1- L'auteur évoque un fait historique important dans le combat de Fidel Castro. Lequel ? Où et quand a-t-il eu lieu ?

2- Selon le texte, « L'opération est un échec sanglant. ».

Identifiez deux conséquences de cet échec.

3- « ...doit sa vie au sergent... ». Cette expression signifie :

- Est resté vivant grâce au sergent.
- A laissé le sergent vivant.
- A sacrifié sa vie pour le sergent.

Choisissez la bonne réponse.

4- Classez les mots et expressions suivants : rébellion / dénonciation de la misère / fondation d'un mouvement / attaque / renversement du dictateur / premier manifeste.

Selon qu'ils renvoient à :

Action armée :/...../.....

Action politique :/...../.....

5- Juste après sa libération, Fidel Castro continue le combat contre le régime en place.

Relevez dans le texte la phrase qui le montre.

6- En vous référant au texte, classez les événements suivants selon l'ordre chronologique.

Départ de Cuba – Emprisonnement de Fidel Castro – Opération " Moncada"- Libération du leader- Apparition du 1er Manifeste - Création du mouvement M 26-7

7- A quels éléments du texte renvoient l'expression « le leader » et le mot « y » dans les

phrases ci-dessous ?

« ...d'exécuter **le leader** » (2ème paragraphe)

« ... **y** organise l'expédition du Granma... » (4ème paragraphe)

« Il **y** est question de réformes agraires... » (5ème paragraphe)

8- A votre avis, pourquoi le sergent Pedro Sarria a-t-il refusé d'exécuter Fidel Castro ? Répondez en deux ou trois lignes.

II- Production écrite : (06 pts)

Traitez l'un des deux sujets, au choix

Sujet 1: Pour rendre hommage à Fidel Castro, l'ami de l'Algérie, votre lycée organise un concours du meilleur compte rendu. Vous avez choisi le texte que vous venez de lire. Rédigez-en le compte rendu objectif.

Sujet 2: L'Histoire de l'Algérie regorge de noms de héros qui ont marqué de leurs empreintes notre glorieuse histoire : Ahmed Zabana, Mustapha Ben Boulaïd, Aït Ahmed et beaucoup d'autres. Ils ont contribué à l'indépendance de notre pays et marqué l'Histoire de l'Algérie à tout jamais.

Rédigez un texte d'une centaine de mots pour rendre hommage à une personnalité historique de votre choix.

بكالوريا / علوم تجريبية : الشعبة / اللغة الفرنسية : الإجابة النموذجية لموضوع اختبار مادة

مجزأة	العلامة	عناصر الإجابة
		I-Compréhension : (14pts)
	01	- Lequel : Une attaque contre la caserne de Moncada. Accepter aussi : L'attaque Moncada / L'attaque contre la seconde forteresse militaire de Cuba.
1.5pts		- Où : à Santiago (Accepter Cuba) - Quand : Le 26 juillet 1953 (Accepter « l'été 1953 »)
	0.25	2- Deux conséquences :
	0.25	- De nombreux combattants sont assassinés après avoir été brutalement torturés par l'armée.
2pts	1×2	- Fidel Castro capturé quelques jours plus tard.
		3- Cette expression signifie : Est resté vivant grâce au sergent.
		4- Action armée : rébellion / attaques / renversement du dictateur. Action politique : fondation d'un mouvement / dénonciation de la misère / premier manifeste.
1pt	1	5- La phrase qui le montre : « Il fonde le mouvement du 26 juillet (M26-7) et fait part de son projet de poursuivre la lutte contre la dictature militaire avant de s'exiler au Mexique »
		6-Selon la chronologie : Opération « Moncada »- Emprisonnement de Fidel Castro- Libération du Leader- Création du mouvement M 26-7- Départ de Cuba - Apparition du 1er Manifeste
1.5pts	1.5	7- Le leader : Fidel Castro y : Le Mexique
3pts	0.5×6	y : Le 1er manifeste (accepter M26-7)
		8-Question de réflexion : Les attendus :
		- Le sergent adhère aux idées de Castro
1.5pts	0.5×3	- Il a du respect pour le leader - Il croit à l'idéologie du leader
		- On ne peut pas tuer les idées
2pts	2	- Il aime Fidel Castro (D'autres idées sont également acceptables)

II)- Production écrite : (6points)

		<u>Production écrite : (6points)</u>
		1- Organisation de la production (02 pts)
		- Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé)
02	0.5	- Cohérence du texte
		- Progression des informations
	0.25×3	- absence de répétitions
	0.25×3	- absence de contresens
		- emploi de connecteurs
02	1	- structure adéquate (introduction -développement -conclusion)
	1	2. Planification de la production (02 pts)
		- Choix énonciatif en relation avec la consigne
	1	- Choix des informations (originalité et pertinence des idées)
02	0.25	3. Utilisation de la langue de façon appropriée (03 pts)
	0.25	- Correction des phrases au plan syntaxique
	0.25	- Adéquation du lexique à la thématique
	0.25	- Utilisation adéquate des signes de ponctuation
		- Emploi correct des temps et des modes
		- Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)
	0.25	
	0.25	Compte rendu objectif:
		1. Organisation de la production (02 pts)
	0.25×4	- Présentation du texte (mise en page)
		- Présence de titre et de sous-titres
		- Cohérence du texte
	0.25×2	- Progression des informations
		- absence de répétitions
	1	- absence de contresens
02	1	- emploi de connecteurs
		- structure adéquate (accroche - condensation)
	1	2. Planification de la production (02 pts)
	0.25	- Choix énonciatif en relation avec la consigne
	0.25	- Choix des informations (sélection des informations essentielles)
02	0.25	3. Utilisation de la langue de façon appropriée (03 pts)
	0.25	- Correction des phrases au plan syntaxique
		- Adéquation du lexique à la thématique
		- Utilisation adéquate des signes de ponctuation
		- Emploi correct des temps et des modes
		- Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)

Le texte proposé vous fournira un certain nombre de réflexion, d'arguments et d'exemples.

Analyser le sujet :

Abordée le sujet sans idée préconçue, le texte proposé intitulé « **Fidel Castro symbole de dignité et de résistance** » de « Salim Lamrani » est extrait d'un site Egalité et Réconciliation, paru le 02/01/2014. A partir de la lecture de ce passage l'élève arrive à savoir de quel type il s'agit ?

L'objectif des questions de compréhension étant d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit, le choix et la formulation de ces questions devront éviter de poser des problèmes d'expression au candidat. L'élève doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé.

Les questions doivent « balayer » le texte et porter sur les éléments les plus significatifs, c'est-à-dire ceux qui favorisent la construction du sens. On proposera donc des activités d'identification (établissement de champs, de séries), de classement (à partir de grilles ou de rubriques proposées), de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte).

La vérification de la compréhension de certains éléments clefs (structure, expression, mot) se fera par l'utilisation de questions à choix multiples ou de questions semi-ouvertes.

Enfin, il est prévu de tester la capacité de synthèse du candidat à l'aide de questions ouvertes qui permettent d'inférer et de construire du sens.

- Ce passage est de type historique, narratif, réel, à une visée informative, il est proposé aux apprenants de trois filières différentes « science expérimentale, mathématiques, math-technique et gestion ». il comporte huit questions de compréhension et deux questions aux choix de production.
- La première question liminaire s'appuie directement sur le corpus de texte, en vous invitant selon le cas :

- A situer la situation d'énonciation de ce fait historique et de répondre aux questions suivantes lequel ? où ? quand ?
- La deuxième question prédéfinis, elle permet de repérer deux conséquences de cet échec « l'opération est un échec sanglant ».
- La troisième question est à choix multiples, elle permet de choisir la bonne réponse parmi les trois expressions proposées.
- Question quatre de type tableau permet de sélectionner les mots et expressions selon qu'ils renvoient à une action politique ou à une action armée.
- La cinquième question directe permet de dégager la phrase qui montre le combat de Fidel Castro contre le régime en place.
- La sixième question, Elle permet d'associer diverses informations contenues explicitement dans le texte selon l'ordre chronologique.
- La septième question, C'est une question des substituts.
- La huitième question, question de commentaire.

3. LA PRODUCTION ÉCRITE :

Elle évalue le degré de maîtrise de l'objectif : aptitude à rendre compte, à synthétiser de l'information, à développer des idées, un point de vu, etc. dans une langue correcte, de manière personnelle, cohérente et pertinente.

Le candidat a le choix entre deux sujets:

- Une technique d'expression (compte rendu objectif ou critique, synthèse de documents) ;

Une production libre ou semi-libre qui sera ou non liée au texte support

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية/ الشعبة: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد / بكالوريا 2016

الموضوع الثاني

Le réchauffement de la planète est bel et bien une réalité. La température globale moyenne de notre Terre en 2012 était, en effet, supérieure de 0,85° C à celle de 1880 selon les données recueillies par le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC). Et ce réchauffement causé par les activités humaines se poursuit. Les conséquences (fonte des glaces, élévation du niveau de la mer et changements climatiques) se répercutent sur toute la planète. Ces phénomènes ne menacent pas seulement la biodiversité mais aussi notre santé, avec des effets qui se font d'ores et déjà sentir et pourraient devenir catastrophiques si rien n'est fait pour limiter l'augmentation des températures.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) prévoit ainsi, dès 2030, près de 250 000 décès supplémentaires par an dus directement ou indirectement au réchauffement global, avec pour principales causes : la malnutrition, le paludisme, la diarrhée et le stress thermique (coup de chaleur, épuisement par la chaleur, syncope...). La commission sur le changement climatique et la santé de la revue scientifique *The Lancet*, regroupant experts européens et chinois, estime d'ailleurs que « la lutte contre le changement climatique pourrait être l'enjeu sanitaire le plus important du XXI^e siècle ».

La première certitude concernant le climat à venir est l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des vagues de chaleur. Or, celles-ci ont un impact direct sur notre santé : les températures élevées observées lors des canicules (1) augmentent, en effet, grandement la morbidité (2) et le risque de mortalité. Ces vagues de chaleur plus fréquentes peuvent être aussi associées à une augmentation de l'exposition au rayonnement ultraviolet (UV). Or, il provoque un vieillissement prématuré de la peau et induit le risque de voir se développer carcinome ou mélanome, des cancers de la peau. Les UV peuvent aussi avoir un effet néfaste sur l'œil en provoquant des cataractes corticales, une baisse de la vue causée par l'opacification progressive du cristallin, la lentille naturelle de l'œil. L'incidence de ces maladies liées aux UV est en augmentation depuis plusieurs décennies.

L'augmentation de la température, de l'humidité et de la concentration en CO₂ de l'atmosphère favorise aussi la croissance des plantes et, par conséquent, la production de pollen. La période de pollinisation est ainsi prolongée et les petits grains produits sont plus allergisants.

De plus, le changement climatique modifie l'aire de répartition de certaines plantes invasives (3) allergisantes comme l'ambroisie.

Ces évolutions préoccupantes menacent en premier lieu la qualité de vie des personnes affectées par les pollinoses, ces allergies respiratoires causées par les pollens, comme les rhinites et l'asthme allergiques.

Après ce bilan alarmant, comment prévenir pour mieux faire face ? D'abord, surveiller de près notre environnement pour, le cas échéant, mettre en place des systèmes d'alerte et des plans de prévention ou d'action publique. Il faut aussi prévoir les risques sanitaires futurs pour orienter les mesures de santé publique.

Simon Pierrefixe

Extrait du Dossier « Changement climatique »

In *SCIENCE et santé* N°28, novembre - décembre 2015.

1. **Canicules** : fortes chaleurs
2. **Morbidité** : nombre des malades dans un groupe social donné pendant un temps donné
3. **Invasives** : qui envahissent un milieu naturel qu'ils finissent par détruire

اختبار في مادة: اللغة الفرنسية/ الشعبة: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد / بكالوريا 2016

QUESTIONS

I - Compréhension de l'écrit : (14 pts)

- 1- Le thème abordé dans ce texte est :
 - a. Les catastrophes naturelles
 - b. Le phénomène écologique
 - c. Le réchauffement climatique planétaire

Recopiez la bonne réponse.
2. « Ces phénomènes ne menacent pas seulement la biodiversité »
De quels phénomènes s'agit-il ?
3. « ...principales causes : la malnutrition, le paludisme, la diarrhée et le stress thermique. »
Dans l'énoncé ci-dessus, les deux points introduisent :
 - a. une cause
 - b. une explication
 - c. une énumération

Recopiez la bonne réponse.
4. Relevez du texte :
 - a. Deux effets néfastes des UV sur la peau
 - b. Un effet néfaste des UV sur l'œil
5. A quoi renvoient les pronoms « **celles-ci** » et « **il** » dans les énoncés ci-dessous ?
« Or, **celles-ci** ont un impact direct sur notre santé. »
« Or, **il** provoque un vieillissement prématuré. »
6. « Ce **bilan alarmant**... » signifie :
 - a. situation inquiétante
 - b. état de fait heureux
 - c. réussite totale

Recopiez la bonne réponse.
7. Quels sont les phénomènes qui favorisent les allergies respiratoires causées par les pollens ?
8. L'auteur propose des solutions. Lesquelles ?
9. Dans ce texte l'auteur a pour but d' :
 - a. agir contre le réchauffement climatique
 - b. agir pour mieux préserver la santé des populations
 - c. agir pour la protection des animaux et des végétaux
10. Proposez un titre au texte et justifiez votre choix.

II - Production écrite : (06 pts)

Traitez l'un des deux sujets, au choix :

- 1- La lecture du texte ci-dessus vous incite à partager son contenu avec vos amis. Rédigez le compte rendu objectif de ce texte (150 mots environ) qui sera publié sur votre page facebook.
- 2- Le club écologique (vert) de votre établissement organise une campagne de sensibilisation à la protection de la nature.
Rédigez un appel dans lequel vous incitez vos camarades à développer les espaces verts en évoquant quelques actions qu'il faut entreprendre.

انتهى الموضوع الثاني

الإجابة النموذجية لموضوع امتحان البكالوريا دورة: 2016

اختبار مادة: اللغة الفرنسية الشعبة: علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد

العلامة		عناصر الإجابة						
مجموع	مجزأة							
		Compréhension: (14 points)						
1	1	1- c/ Le réchauffement climatique planétaire.						
1.5	0.5x3	2- Phénomènes: fonte des glaces, élévation du niveau de la mer et changements climatiques						
1	1	3- c) une énumération.						
		4-						
1.5	0.5x3	<table><tr><th>Parties du corps</th><th>Effets des UV</th></tr><tr><td>Peau</td><td>1. Vieillessement prématuré 2. Cancers</td></tr><tr><td>Œil</td><td>1. La cataracte / opacification du cristallin</td></tr></table>	Parties du corps	Effets des UV	Peau	1. Vieillessement prématuré 2. Cancers	Œil	1. La cataracte / opacification du cristallin
Parties du corps	Effets des UV							
Peau	1. Vieillessement prématuré 2. Cancers							
Œil	1. La cataracte / opacification du cristallin							
2	1x2	5- celles-ci = des vagues de chaleur. II = rayonnement ultraviolet (UV).						
1	1	6- bilan alarmant = situation inquiétante						
1.5	0.5x3	7- L'augmentation de la température, de l'humidité et de la concentration en CO2 de l'atmosphère						
2	1x2	8- Solutions proposées par l'auteur : - surveiller de près notre environnement. - prévoir les risques sanitaires futurs pour orienter les mesures de santé publique.						
1	1	9- but : b/ agir pour préserver la santé des populations						
1.5	1.5	10- Accepter tout titre en relation avec l'idée principale du texte						

élaborer des significations et à réagir face au discours ou au texte.

Il commencera par **observer le texte de manière à en repérer la structure** : masses(découpage en paragraphes), indices périphériques (titre, source, etc.), indices typographiques (ponctuation particulière: tirets, guillemets, parenthèses, points d'interrogation, d'exclamation; chiffres etc.). Cette « saisie » extérieure du texte permettra la **formulation des premières hypothèses de sens** qui orienteront l'entrée dans le texte.

Au cours de la **première lecture** du texte, le candidat devra se poser des questions sur **le contenu thématique** du texte (de quoi parle ce texte?), sur **la nature du texte** (est-ce un texte narratif? expositif? argumentatif?) , sur **le système d'énonciation** en repérant les indications relatives au lieu et au temps où l'énoncé est produit, à la personne qui est censée s'exprimer, à celle à qui l'énoncé s'adresse (Qui parle? A qui? Où? Quand? Comment?). Cette étape permettra la **vérification des premières hypothèses** de sens et/ou la **formulation de nouvelles hypothèses** qui seront validées dans les phases ultérieures.

Lecture des questions

La première lecture du texte sera suivie d'une **lecture de tout le questionnaire**.

En effet, les questions balayant le texte tout en ciblant les éléments les plus significatifs, faciliteront la **construction du sens** .

Seconde lecture

Cette relecture du texte se fera en ayant le questionnaire en tête. Elle se fera crayon en main, de manière à souligner, à entourer, à encadrer tous les éléments qui révèlent les **lignes de force du texte** tant dans son organisation (articulateurs logiques, indicateurs de temps, progression thématique, etc.) que dans ses significations (mots ou expressions appartenant au même thème, indices de la présence de l'énonciateur) et dans son sens (réagir face au texte)

Réponses aux questions

L'aptitude du candidat à la compréhension écrite sera évaluée par les réponses données aux questions. Chaque question doit être lue avec une grande attention. Il s'agit de comprendre exactement ce qui est demandé: **quelle tâche doit être**

effectuée par le candidat ? Réécrire, relever, classer, relier, transformer, compléter, sont autant d'opérations précises qu'il ne faut pas confondre. Pour chaque question le candidat doit **se référer au texte** de manière à la situer dans son contexte.

Les réponses doivent être précises: le candidat doit s'en tenir à ce qui lui est demandé.

Production écrite

Le compte rendu ou la synthèse de documents

Le candidat devra être capable de produire un texte condensé (suivre les exigences de condensation contenues dans le sujet) tout en respectant les modèles de compte rendu et de synthèse de textes expliqués dans le document d'accompagnement.

La rédaction proprement dit sera précédée de deux étapes : d'abord le candidat devra essayer de formuler en une phrase l'essentiel du texte ; ensuite il devra établir un plan articulé du texte. Ces deux activités préparatoires (qui doivent, bien entendu, être traitées au brouillon) permettront d'éviter deux erreurs que l'on retrouve souvent dans les copies.

La première consiste à mêler ce qui est essentiel (par ex. les arguments de l'auteur) à ce qui est secondaire (par ex. les exemples illustrant ces arguments). La seconde est l'absence de lien entre les parties , ce qui donne une impression de « décousu » .

La production libre ou semi-libre

Le sujet libre ou semi-libre est une activité complexe qui permet d'évaluer, selon le type de texte à produire, les capacités du candidat à :

- Planifier son propos au plan pragmatique et au plan des contenus
- Organiser son propos
- Utiliser la langue de façon appropriée.

Pour déterminer la fonction, la visée communicative et la thématique de la production écrite, le candidat devra **lire le sujet avec attention** et en **souligner les mots-clés**. La lecture doit lui permettre de répondre aux questions suivantes: Qui ? A qui ? De quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Pour quoi ? Comment ?

Pour répondre au sujet, le candidat devra faire appel à son **expérience personnelle**, à sa connaissance du thème à développer et à son **imagination**.

Avant de passer à la rédaction, il devra élaborer un **plan détaillé et articulé** (articulateurs logiques ou d'énumération, indicateurs de temps).

L'essai rédigé devra comporter une **introduction** et une **conclusion** nettement séparées du **développement**. **La langue utilisée doit être la plus claire possible**. C'est pourquoi les phrases trop longues sont à bannir. Il faudra également veiller à l'emploi des pronoms relatifs, des prépositions ainsi qu'à la cohérence des temps.

La ponctuation doit être soignée: elle est indispensable à la compréhension.

Une **relecture attentive** permettra d'apporter d'ultimes corrections: suppression d'une répétition par l'utilisation d'un substitut, correction de l'orthographe d'un mot, identification d'éventuelles contradictions, ruptures thématiques, etc.

Le texte est proposé pour la première fois, correspond aux pratiques discursives du programme de 3ème AS, respecte la thématique du programme de 3ème AS, comporte 300 à 400 mots ou deux ou trois textes de 150 mots chacun, forme un ensemble cohérent et clos, a une densité informative suffisante, il a un contenu informatif accessible au candidat.

il est rédigé dans une langue et un style corrects et accessibles à un élève moyen, permet un accès au sens malgré sa charge littéraire.

Les questions

Compréhension

Les questions sont clairement formulées, sont univoques, sont variées et en nombre suffisant (08 à 12 selon la série) portent sur des éléments significatifs du texte, ciblent uniquement la compréhension, préparent au compte rendu, à la synthèse.

Production écrite

Le compte rendu, la synthèse de textes

Le sujet comporte toutes les composantes de la situation de communication, précise le nombre de mots du texte à produire, est précis et clairement formulé, il comporte une situation, une tâche d'expression et une consigne.

La production libre, semi-libre

Le sujet a un lien avec la thématique du programme de 3ème AS. il comporte toutes les composantes de la situation de communication, a une intention de communication et une visée conformes au programme il est précis et clairement formulé favorise l'expression personnelle du candidat, comporte une situation, une tâche d'expression et une consigne.

Le texte proposé intitulé « le réchauffement de la planète », écrit par SIMON PIERREFIXE, est extrait du Dossier changement climatique In SCIENCE et santé n° 28 , novembre- décembre 2015.

Ce passage est de type argumentatif à une visée, convaincre et persuader, il est proposé aux apprenants de trois filières (science expérimentale, mathématiques, math-technique, et gestion) . Il comporte dix questions de compréhension et deux questions au choix de production.

- La première question est à choix multiples, l'élève choisit la bonne réponse parmi les trois expressions proposées.
- La deuxième question est une question directe, permet de dégager la phrase qui montre de quels phénomène l'auteur parle.
- La troisième question est une question à choix multiples, permet de recopier la bonne réponse .
- La quatrième question est une question ouverte, l'élève relève du texte deux effets néfastes des UV sur la peau et sur l'œil .
- La cinquième question c'est une question des substituts grammaticales, l'élève dégage à qui ou à quoi renvoient les pronoms proposés.
- La sixième question est une question à choix multiples, permet de choisir la bonne signification.
- La septième question est une question ouverte, l'élève doit répondre à cette question d'après sa bonne lecture au texte.
- La huitième question est une question directe, permet de savoir les solutions proposées par l'auteur dans ce texte.
- La neuvième question est une question à choix multiples, permet de savoir le but de l'auteur.
- La dixième question, l'élève va donner un titre au texte et il justifie son choix.

Conclusion

Les contrôles, épreuves, examens et concours de toutes sortes apparaissent tellement naturels qu'on n'imagine pas de scolarité digne de ce nom sans leur consécration. Il suffit d'évoquer les inconvénients des notes pour s'attirer rapidement la réplique outrée : « *Ce n'est pas en brisant le thermomètre qu'on résoudra les problèmes !* ».

C'est la raison pour laquelle les pratiques de notation et les évaluations certificatives qui pèsent si lourd, comme l'évaluation « pour contrôler », seront mises en examen et comparées dans une perspective internationale. Nous nous interrogerons ensuite sur les termes d'évaluation formative et d'évaluation formatrice et envisagerons leurs implications pour les enseignants. Des dispositifs et des cadres d'évaluation qui tentent de décliner ces principes seront ensuite présentés pour contribuer à faciliter les aller-retour entre les théories présentées et les pratiques de classe existantes ou envisageables.

Autant l'évaluation externe des systèmes éducatifs fait désormais l'objet de nombreux travaux (il suffit d'évoquer PISA), autant les examens nationaux (qu'on pense au baccalauréat ou au brevet) mais aussi l'évaluation au quotidien dans la classe sont étonnamment mal connus et peu étudiés.

La question de l'évaluation des élèves est intimement connectée à celle de l'évaluation du système éducatif. Que l'on considère les classements des lycées en fonction des résultats du bac,

Black et Wiliam (1998) n'ont cessé de dénoncer les difficultés posées par une évaluation basée sur des tests, notes et comparaisons. L'esprit de compétition influe sur tous les acteurs de cette compétition : les élèves vont fournir des efforts pour le test et au moment du test ; les enseignants vont encourager la mémorisation et un apprentissage superficiel (mais rentable). La polarisation sur les tests nationaux ou internationaux induit des apprentissages et un enseignement *a minima* (pour afficher un taux de réussite correct). Les stratégies pédagogiques s'en trouvent détournées au détriment des besoins d'apprentissage des élèves, les objectifs cognitifs sont survalorisés au détriment d'objectifs de socialisation plus larges.

Pour beaucoup d'enseignants, les évaluations sont aussi un outil nécessaire pour motiver ou « tenir » leur classe. En avant-propos d'un ouvrage récent sur l'évaluation, une enseignante du Luxembourg n'hésite ainsi pas à affirmer que « *la plupart des profs sont profondément convaincus que les élèves apprennent uniquement sous la menace de mauvaises notes, d'ajournement et de redoublements* » (Serres, 2014). Pourtant, Barrère (2014) constate que de nombreux enseignants vivent l'évaluation comme une corvée, symbolisée par les paquets de copie, et comme une zone d'activité à contingenter pour qu'elle ne prenne pas le pas sur les autres activités d'enseignement. Confrontés au dilemme d'être entraîneur ou arbitre, les enseignants ne vivent pas toujours très bien leur rôle d'évaluateur (Merle, 1998).

La plupart des pays européens valident les apprentissages acquis en fin de scolarité obligatoire par un certificat de fin de scolarité. Ce certificat est délivré sur la base des résultats du contrôle continu, souvent sur les trois dernières années et/ou à la suite de tests portant sur les disciplines obligatoires ou choisies. L'entrée à l'université peut être conditionnée par l'obtention d'un diplôme spécifique, attestant là aussi de l'acquisition de connaissances et compétences par matières ou domaines (sciences, humanités, arts, etc.). Cela implique le plus souvent, qu'on ne pratique pas de notation globale et de compensation entre notes et, pour ceux qui veulent continuer des études dans l'enseignement tertiaire, le risque d'être sélectionné selon leurs meilleurs résultats ou plus exactement sur les compétences et connaissances acquises (seuil variable selon les pays).

Références

Bibliographiques

Ouvrage :

- 1- Anick. Baribeau, Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français. Université du Québec à trois rivières.
- 2- Au sens que donne P. Meirieu à ce terme. Cf. P. Meirieu, *L'École, mode d'emploi*. Paris: E.S.F. Éditeur, 2ème édition 1985.
- 3- Airasian Peter W. & Russell Michael K. (2008). *Classroom assessment : concepts and applications* [6^e éd.]. Boston : Burr Ridge.
- 4- Allal Linda (2008). « Évaluation des apprentissages ». In van Zanten Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, p. 311-314.
- 5- Allal Linda & Mottier Lopez Lucie (2005). « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française ». In OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE, p. 265-290.
- 6- Antibbi André (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* [s.l.] : Math'Adore.
- 7- Bain Daniel (2014). « Généralisabilité et évaluation des compétences : pistes et fausses pistes ». In Dierendonck Christophe, Loarer Even, Rey Bernard (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 141-166.
- 8- Barbarant Olivier (2014). *Une nouvelle évaluation : construction et expérimentation d'un barème graduel pour l'exercice de la dictée*. Note pour le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO).
- 9- Baribeau. A(2015). Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves.
- 10- Barrère Anne (2009). « Les élèves face au travail scolaire ». In Duru Bellat Marie et van Zanten Agnès (dir.) *Sociologie du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 11- Barrère Anne (2014). Conférence au colloque « Évaluation des élèves et démocratie », SNPDEN, ENSMM Besançon, 14 mai.
- 12- Bélair.J(2014). Evaluer ce qu'ils ont appris. Dans L.Ménard et L. ST. Pierre, se former à la pédagogie de l'enseignant supérieur (p335-380).

- 13- Black Paul et Wiliam Dylan (1998). *Inside the black box : Raising standards through classroom assessment*. Londres : NFER Nelson.
- 14- Black Paul et Wiliam Dylan (2010). « Inside the black box : raising standards through classroom assessment ». *Kappan Magazine*, vol. 92, n° 1, p. 81-90.
- 15- Bloom. B.S, Coll(1969). *Taxonomie des objectifs Tome I, Domaine cognitif*.
- 16- Bonniol Jean-Jacques & Vial Michel (2009). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck
- 17- Cardinet Jean (1989). « Évaluer sans juger ». *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 41-52.
- 18- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- 19- Crahay Marcel (2007). « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche ». In Allal Linda & Mottier Lopez Lucie, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 45-70
- 20- Ch.Hadji, faut-il avoir peur de l'évaluation
- 21- Ch.Hadji, L'évaluation démystifiée. Paris ESF.1997.p.13
- 22- CARDINET, J. : (1988), Pour apprécier le travail des élèves, De Boeck, 2ème édition.
- 23- Ch. Hadji, l'évaluation des actions éducatives, Paris, PUF
- 24- Ch, Hadji, (1989), l'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils, paris, ESF.
- 25- Ch, Hadji (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- 26- C. Delorme, *Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure... est-ce possible ?* in C.E.P.E.C., C. Delorme (ss la dir. de), *L'évaluation en questions*; Paris : Les Editions E.S.F., 1987, p. 24.
- 27- De Landhseere, Gilbert (1974). *Évaluation continue et examens : précis de docimologie*. [3^e éd.]. Paris : Nathan.
- 28- Del cambre, évaluation et définition du domaine d'examen français, langue d'enseignement, Québec.
- 29- Exercice d'automatisation d'un savoir (ex. apprentissage par coeur des tables de multiplication), d'un geste (ex. tour de main professionnel) ou d'une procédure (ex. effectuer une règle de trois). C'est ce que les psychologues appellent un drill, par opposition à un skill, habileté centrée sur une tâche.Cf. G. de Land-sheere, *op. cit.*, p. 84.

- 30- G. Delacôte, *Savoir apprendre, Les nouvelles méthodes*. Paris : Editions Odile Jacob, 1996.
- 31- G. de Landsheere, *op. cit.*, 1992, p. 125.
- 32- Jo.Anne, l'enseignant et évaluation, des gestes évaluatifs en questions, Bruxelles, De Boeck Université, 2000
- 33- Jean Berbaum, *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF Éditeur, 1991.
- 34- J. Cardinet, *op. cit.*, 1988, p. 15.
- 35- - J.-P. Astolfi, *L'école pour apprendre*. Paris : E.S.F. Éditeur, 1992, p. 56.
- 36- J.-P. Astolfi, *op. cit.*, *ibid.*
- 37- Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui notent systématiquement les travaux des élèves; lors du premier relevé de notes de l'année (vers le début du mois de décembre), ils présentent, pour chaque élève, plus de 10 notes, ce qui revient à noter un travail par semaine en moyenne.
- 38- in documents produits par l'équipe GEREX-SOUTIEN sous la direction de F. Chirivella, I.U.F.M. de Toulouse.
- 39- la Docimologie. L'évaluation des élèves N438
- 40- Lasnier.F.(2014). Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation.
- 41- - Le modèle présenté ici s'inspire très largement des idées développées par Goéry Delacôte dans un ouvrage qui présente, entre autres, les thèses des tenants du courant contextualiste, en psychologie et en pédagogie, dans les pays anglo-saxons (situated cognition et situated learning).¹ Une note de 0 à 20, une échelle réduite de 1 à 5, une échelle étendue par la prise en compte de ½ ou de ¼ de points, des lettres A, B, C... etc.
- 42- Leroux.J.L et Bélair. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.L. Leroux. Evaluer les compétences aux secondaire et à l'université : un guide pratique (p65-104).
- 43- L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales, 1985.
- 44- - L. Allal, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, in M. Hubermann (ss la dir. de), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé, 1988, p.89.
- 45- Merle Pierre (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.

- 46- Merle Pierre (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
- 47- Merle Pierre (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- 48- Merle Pierre (2012a). « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? ». *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, p. 218-230.
- 49- Scallon Gérard (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck.
- 50- Scallon, G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- 51- Scallon, G.(2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence.
- 52- Tardif.J.(2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement
- 53- Y. Abernot, *op. cit.* , 1988, p. 84.

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants

Age :

Ancienneté :

Diplôme obtenu :

Sexe : ☐ femme ☐ homme

1- Que représente pour vous le terme **évaluation** ?

.....

.....

.....

2- Quelles sont **les différents types d'évaluation** que vous pratiquez en classe ?

.....

.....

- 3- Evaluer signifie : - ☐ Noter
- ☐ Juger
- ☐ Récompenser
- ☐ Ou bien former

4- Quelles est l'évaluation que vous effectuez lors de l'épreuve d'examen ?

.....

.....

.....

5- Selon vous, qu'est ce que l'évaluation certificative ?

.....

.....

6- L'évaluation certificative :

- ☐ En fin de période de formation
- ☐ Lors de l'épreuve d'examen
- ☐ Se situe en fin de période d'apprentissage

7- L'évaluation certificative :

- ☐ Permet de repérer les acquis et les difficultés résiduelle.
- ☐ Permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés
- ☐ Pour vérifier si l'élève satisfait aux exigences fixées par le référentiel

8- L'évaluation certificative :

- ☐ Informe l'élève et le professeur du niveau de maîtrise atteint
- ☐ Permet à l'élève de se positionner par rapport à lui-même
- ☐ Pour vérifier si l'élève a acquis les compétences attendues

9- L'évaluation certificative :

- ☐ Est une interrogation orale ou écrite de courte durée en fin de séquence
- ☐ Un devoir à la maison ou en classe
- ☐ Une élaboration en conformité avec le réglementation de l'examen. (sur le fond, la forme et la durée

10- Expliquez en quelques lignes le rôle de l'enseignant dans l'évaluation certificative

.....

.....

.....

.....