



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème

*Etude analytique du contenu des évaluations
dans le manuel scolaire de français au cycle
secondaire en Algérie.*

(Cas du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire)

Présenté par :

LEMAICI Leila

LOUNICI Safa

BELBOUABE Halima El-Saadia

Encadré par :

Dr. BENSALÉM Djemâa

Soutenu publiquement le : 12/06/2023 devant le jury composé de :

Dr.SOUALAH Keltoum (MCA) Présidente

Dr.BENSALÉM Djemâa (MCA) Directrice de recherche

Dr.MILOUDI Imène (MCA) Examinatrice

Année universitaire : 2022-2023

REMERCIEMENTS

Nous remercions tout d'abord, notre Dieu le tout puissant qui nous a donné la force et la patience pour accomplir ce modeste travail.

Nos remerciements les plus distingués et notre reconnaissance à notre directrice de recherche, Mme BENSALÉM de nous avoir honorées par son encadrement, pour ses précieux conseils et sa compétence hautement appréciée en matière de recherche.

Nos vifs remerciements sont adressés aussi aux membres de jury qui ont accepté de lire ce travail et de l'examiner.

Nous remercions également tous ceux qui nous ont aidées de près ou de loin par leurs orientations et leurs encouragements.

DEDICACE

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 : Saliha, Marwa et Zineb pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral.
- A mes chers frères : Abdraouf et Djaafar pour leur appui et leur encouragement.
- A mon âme sœur, M'HAMDI Youssra.
- A ma chère copine BOUKHARI Basma pour son soutien tout au long de mon parcours universitaire.

LOUNICI SAFA.

Je dédie ce modeste mémoire :

- A mon défunt père. « Que Dieu lui accorde sa miséricorde dans son paradis ».
- A ma chère maman, ma confidente pour sa tendresse.
- A mon époux, qui m'a compris et encouragée à tous les moments.
- A mes chers enfants : Mohamed Lamine, Djamel Eddine et Omar.
- A mes chères sœurs et belles sœurs. (Soraya pour son soutien).
- A mes chers frères et leurs épouses.
- A tous les membres de la famille « Lemaici » et « Atoui ».
- A toutes les personnes qui m'ont porté aide.

LEMAICI LEILA.

Je dédie ce modeste travail avec grand amour, sincérité et fierté :

- A ma chère maman, source de vie, d'amour et d'affection.
- A mon père.
- A mon frère Lokmane.
- A mes sœurs : Amira, Fatima et son fiancé, Zineb et son mari.
- A mes poussins : Louay, Souhaib, Anis source de joie et de bonheur.
- A tous mes amis tout particulièrement Leila, Safa, Sara, Achwak, Siham, Maysa.

BELBOUABE HALIMA EL-SAADIA.

Table des matières

REMERCIEMENTS

DEDICACE

Introduction.....1

Chapitre I : Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

1 L'enseignement du FLE en Algérie au cycle secondaire.....5

2 L'évaluation dans le cadre scolaire.....6

3 L'évaluation6

3.1 C'est quoi évaluer ?.....6

3.2 Les fonctions de l'évaluation8

3.2.1 L'inventaire.....8

3.2.2 Le diagnostic.....8

3.2.3 Le pronostic8

3.3 Les différents types d'évaluation8

3.3.1 L'évaluation diagnostique.....9

3.3.2 L'évaluation formative.....9

3.3.3 L'évaluation sommative.....10

3.3.4 L'évaluation certificative10

3.3.5 L'évaluation critériée11

3.3.6 L'évaluation normative11

3.3.7 L'auto-évaluation.....11

3.3.8 Les grilles et les critères d'évaluation.....12

4 La consigne.....12

4.1 Définition13

4.2 La formulation de la consigne.....14

5 Qu'est-ce qu'un dispositif d'évaluation ?.....15

6 Que faut-il évaluer dans le cadre de l'APC ?.....16

6.1 La compétence.....16

6.2 Peut-on évaluer les compétences ?.....17

6.3 Relation entre l'APC et l'évaluation dans le domaine scolaire18

7	L’erreur	18
8	Le rôle de l’évaluation dans l’apprentissage	19

Chapitre II : Aspect méthodologique et analytique.

1	Présentation du manuel scolaire de 1AS	21
1.1	La structure du manuel.....	22
1.2	L’organisation des projets	22
2	Description des évaluations figurant sur le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire	24
3	Analyse des évaluations figurant sur le manuel scolaire.....	28
3.1	Analyse détaillée des évaluations du deuxième projet du manuel scolaire...30	
3.2	Présentation du contenu du deuxième projet.....	32
3.3	Analyse des évaluations du deuxième projet	33
3.3.1	Analyse de l’activité d’évaluation diagnostique « séquence 01 »	33
3.3.2	Analyse de l’activité d’évaluation formative « séquence 01 »	34
3.3.3	Analyse de l’activité d’évaluation formative « séquence 02 »	35
3.3.4	Analyse de l’activité d’évaluation certificative « séquence 02 ».....	37
3.3.5	Analyse de l’auto-évaluation	40
4	Le questionnaire	41
4.1	Explication du cheminement des questions	42
5	Analyse du questionnaire	42
6	Interprétation des résultats.....	51
	Conclusion	53
	Résumé	55
	Bibliographie.....	56
	Liste des tableaux.....	60

Annexes

Introduction

Introduction

Le système éducatif algérien a connu une série de réformes depuis l'Indépendance dont le but principal est d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à l'école algérienne, de développer les compétences des apprenants et d'éviter autant que possible l'échec scolaire.

La nouvelle réforme, marquée par la mise en place de l'approche par compétences, a apporté un certain nombre de changements importants, non seulement au niveau des programmes mais aussi au niveau des pratiques d'évaluation des acquis des apprenants.

Les avis sur l'importance de l'évaluation dans toute situation d'apprentissage sont unanimes. De ce fait, nous ne pouvons pas imaginer un apprentissage sans évaluation. Ainsi, l'apprentissage se construit par l'évaluation qui constitue le pilier des programmes scolaires. D'où notre motivation pour le choix de ce sujet de recherche.

Le choix de ce sujet est d'abord le fruit d'une motivation personnelle, suite à nos études en première année master, notamment ceux se rapportant à la didactique de l'oral, nous avons abordé la notion de l'évaluation qui nous a beaucoup intéressées puisque cette activité peut nous servir plus tard dans les pratiques de classe du FLE.

De plus, nous avons choisi le niveau de première année secondaire car nous avons voulu, d'une part, éviter les classes d'examen et d'autre part, nous avons constaté que le manuel de 1AS présente un grand nombre d'évaluations par rapport aux autres niveaux. Ces constats nous ont conduit à fixer notre choix de thème, que nous intitulé ainsi : **Etude analytique du contenu des évaluations dans le manuel scolaire de français au cycle secondaire en Algérie. Cas du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire.)**

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE. Elle a pour objectif d'analyser les évaluations figurant dans le livre de 1 AS afin de vérifier si elles répondent aux besoins des enseignants et aussi à ceux des élèves.

Puisque l'évaluation est présente et intégrée dans tous les projets du manuel scolaire algérien, nous avons formulé notre problématique ainsi : **Dans quelle mesure les évaluations présentes dans le manuel atteignent-elles les objectifs visés par le programme ?**

Introduction

De cette problématique découlent d'autres questions plus détaillées qui se présentent comme suit :

- Les évaluations figurant dans les supports pédagogiques sont-elles efficaces et suffisantes ?
- Comment contribuent-elles à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ?
- Les connaissances des enseignants en matière d'évaluation leurs permettent-elles de bien pratiquer chaque type d'évaluation ?

Afin de pouvoir répondre provisoirement à notre problématique, nous avons formulé les hypothèses qui suivent :

- Les évaluations présentes dans le manuel scolaire demeurent insuffisantes et peu utiles.
- Les enseignants semblent manquer de formation sur les pratiques évaluatives.

Afin de trouver des éléments de réponses à notre problématique, nous avons structuré notre travail en deux parties en suivant une démarche analytique. Une partie théorique contenant les concepts de base se rapportant à notre thème de recherche et une deuxième partie méthodologique, qui contient les données et leur analyse.

Pour vérifier la pertinence des hypothèses précédentes, nous avons adopté une démarche qui consiste, en premier lieu, à analyser les évaluations proposées dans le manuel scolaire de français de première année secondaire et en second lieu, à analyser les réponses des enseignants au questionnaire que nous leur avons administré.

Cadre conceptuel

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement
des acquis.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

1 L'enseignement du FLE en Algérie au cycle secondaire

Comme nous le savons, l'enseignement du français en Algérie est l'une des préoccupations majeures dans le domaine de la formation scolaire « *L'école doit permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et civilisations étrangères.* » (Loi d'orientation de l'éducation nationale, 2008, p.38)

Comme toutes les sociétés, l'Algérie a été affectée par les changements du système éducatif. Depuis l'année scolaire 2003/2004, la réforme du système éducatif en Algérie a été mise en œuvre progressivement dans le but d'améliorer la qualité des enseignements dispensés notamment en classe de FLE et de répondre aux défis de la société qui exige la préparation d'un citoyen autonome disposant d'un certain nombre de compétences pourront l'aider à gérer les différentes situations conflictuelles qu'il rencontre.

L'enseignement des langues et plus particulièrement du français, comme première langue étrangère, commence dès le cycle primaire (3AP). Au cours de cette année scolaire, l'anglais a été également introduit en 3^{ème} AP, comme deuxième langue étrangère, et cela dénote de l'importance des langues dans la formation des jeunes apprenants.

Notons que l'apprentissage de la langue française se prolonge jusqu'à la dernière année du cycle secondaire.

Donc, la finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités de l'ensemble du système éducatif. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au secondaire vise à préparer l'apprenant à devenir un individu capable de communiquer en utilisant la langue en dehors de l'environnement scolaire, c'est-à-dire la vie quotidienne, la société et dans sa formation supérieure et professionnelle, afin d'exprimer ses pensées et ses sentiments dans différents types de discours, tant à l'oral qu'à l'écrit.

En effet, la pratique des quatre compétences (production orale et écrite, compréhension de l'oral et de l'écrit) permet aux élèves d'apprendre la langue et de l'utiliser pour communiquer.

Dans une situation d'apprentissage, nous ne pouvons pas parler d'un apprentissage efficace sans évoquer l'évaluation que Jean François (Halté, 1992) considère, vue son importance, comme une cinquième compétence qui s'ajoute à celles citées plus haut.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

Nous évoquerons dans ce chapitre en détail tous les éléments qui se rapportent au concept d'évaluation.

2 L'évaluation dans le cadre scolaire

Pour transmettre un ensemble de connaissances, il est essentiel de déterminer les besoins des apprenants, ainsi que les moyens didactiques dont dispose l'enseignant pour observer les différentes compétences et performances de ces derniers. Dans ce cas, l'évaluation constitue l'un des éléments fondamentaux de la vérification de l'apprentissage, car il n'y a pas de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et il n'y a pas de projet d'apprentissage sans projet d'évaluation. Si l'évaluation semble concerner, en premier lieu, l'enseignant dans le cadre de sa fonction de communication, elle fait également partie du "travail" de l'élève. Elle est conçue comme le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, et connaît actuellement une évolution importante dans les nouveaux programmes.

3 L'évaluation

3.1 C'est quoi évaluer ?

Évaluer, au sens étymologique du terme «es-valuar» c'est -à-dire «extraire la valeur de». Nous apprécions les résultats des élèves.

L'évaluation a toujours été une phase essentielle et indispensable, qui occupe une place fondamentale dans le processus d'enseignement /apprentissage. C'est elle qui juge de la qualité de l'enseignement des enseignants et détermine le niveau atteint par les élèves. Pour cette raison, il nous semble indispensable, voir essentiel de citer quelques définitions et de les aborder sous différents angles, afin de rendre compte de la diversité de la notion de l'évaluation.

D'après Cuq et Gruca, l'évaluation signifie : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* » (Cuq & Gruca, 2008, p. 90)

Pour A.M Boucher, l'évaluation : « *ne sert pas à vérifier l'acquisition des élèves seulement, mais c'est aussi la vérification de tous les éléments qui contribuent à produire ces résultats.* » (Boucher, 1986, p. 40)

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

Selon Hadji l'évaluation : « *c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observation, afin de rendre des décisions.* » (1999, p. 59)

D'après ces définitions, nous pouvons synthétiser que l'évaluation permet aux enseignants d'interpréter les informations pour identifier et vérifier les progrès de l'apprentissage, ainsi ses performances afin qu'il puisse corriger sa façon d'enseigner. Cette idée est confirmée par la citation de Claudine Garcia-Debanc : « *Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes.* » (1999, p. 22)

On outre, l'évaluation aide l'apprenant à se situer par rapport à son apprentissage, c'est -à-dire à découvrir ce qu'il a appris et ce qu'il n'a pas appris. C'est un miroir qui reflète ses propres lacunes, ses propres capacités et lui permet d'assurer son apprentissage.

D'autre part, l'évaluation comprend à la fois des descriptions quantitatives et qualitatives des actions et des comportements évalués. Les descriptions qualitatives distinguent toutes les appréciations et les observations de la réalité d'un travail, par contre les descriptions quantitatives distinguent toutes les notes et bilans qui sont attribués à un travail etc. Donc l'évaluation est l'acte de mesurer la performance et la capacité langagière de l'apprenant et porter un jugement de valeur. À cet égard, plusieurs questions se posent, comme l'indique ces propos : « *Pourquoi évaluer, quoi évaluer, comment évaluer...et qui doit évaluer ?* » (De Vecchi, 2014, p. 21)

En effet, L'importance de placer l'évaluation au centre des pratiques essentielles d'enseignement en vue, des buts qu'elle peut rassembler dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour cela, Jean Cardinet, en définit quatre buts fondamentaux :

- " *Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève*
- *Informé, 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.*" (Cardinet, 1989)

Il est important de signaler que l'évaluation en tant que pratique scolaire peut intervenir à différentes étapes de l'enseignement apprentissage, selon les types que nous essayerons d'évoquer ci-dessous.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

3.2 Les fonctions de l'évaluation

Dans le cadre de l'évaluation des élèves, nous distinguons différentes fonctions. Celles-ci sont identifiées sur la base des objets possibles de l'évaluation scolaire désignés par (De Landsheere, 1971, pp. 52-54) comme suit :

3.2.1 L'inventaire

Cette fonction permet d'effectuer une évaluation à l'aide de tests de performance, de mesurer l'apprentissage réalisé et de répertorier les connaissances acquises. Elle permet de vérifier si l'apprenant maîtrise les compétences et aptitudes nécessaires et appropriées aux objectifs d'enseignement.

3.2.2 Le diagnostic

Cet objet permet de situer l'élève dans son parcours d'apprentissage et de diagnostiquer ses lacunes et ses difficultés par rapport aux connaissances et compétences à acquérir. Cette fonction permet d'identifier et d'expliquer les faiblesses. Elle permet de situer l'élève par rapport à son niveau actuel, à ses besoins ou à ses intérêts et de vérifier ses prérequis afin de découvrir ses difficultés et d'y remédier.

3.2.3 Le pronostic

Cette fonction permet de conduire l'élève, de l'orienter dans ses démarches scolaires. Elle le situe lors d'une évaluation, l'aide également à comprendre sa situation et à l'orienter.

Selon C. Tagliante, les trois fonctions de l'évaluation sont :

- *Le pronostic « qui sert principalement à orienter l'élève » ;*
- *Le diagnostic « qui sert à réguler » ;*
- *L'inventaire « qui sert principalement à certifier » (2005)*

En résumé, nous pouvons dire que l'évaluation permet d'orienter, de réguler et de certifier.

3.3 Les différents types d'évaluation

L'évaluation est une activité intégrante dans le processus d'enseignement/apprentissage. Plusieurs types d'évaluation existent selon l'objectif recherché et selon le degré d'apprentissage. Chaque type intervient à un moment précis durant de ce processus (début, pendant ou à la fin de ce processus). Les apprenants subissent toutes ces formes durant leurs apprentissages, de ce fait nous essayons de présenter ces différents types pratiqués dans ce domaine :

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

3.3.1 L'évaluation diagnostique

Appelée aussi normative ou prédictive. Ce type d'évaluation n'est donc pas utilisé pour évaluer l'apprentissage, mais il est comme un révélateur de ce que l'élève sait ou ne sait pas et de la manière dont il apprend. « *L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves* » (Meyer, 2007, p. 26)

3.3.1.1 A qui sert-elle ?

- A l'élève : elle lui permet de prendre conscience de ses lacunes mais aussi de ses acquis.
- A l'enseignant : il peut ainsi ajuster au mieux les compétences à construire, ses choix de progression par rapport à la progression officielle, l'organisation interne de la classe, les supports à utiliser, les exercices à proposer, la démarche pédagogique à suivre...
- Aux parents : pour suivre leurs enfants.

3.3.1.2 Le moment

L'évaluation diagnostique trouve sa place au début d'un parcours d'apprentissage mais aussi au cours des apprentissages (avant une séquence).

3.3.2 L'évaluation formative

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correct efficace. (Cuq & Gruca, 2008, p. 91)

Comme son nom l'indique, elle intervient dans le domaine de la formation. Elle accompagne l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage. Elle permet d'apporter, au fur et à mesure, les correctifs nécessaires. Elle n'est pas notée et peut prendre la forme d'exercices d'application, d'exercices de production orale ou écrite, de tests.

3.3.2.1 Le moment

L'évaluation formative est pratiquée tout au long du processus d'enseignement/apprentissage.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

3.3.3 L'évaluation sommative

Pour ce type d'évaluation et comme son nom l'indique, il permet d'évaluer la somme des acquisitions des apprenants à la fin de l'apprentissage.

Cuq et Gruca (2008, p. 91) la définissent ainsi :

L'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages.

Elle se présente sous forme de devoirs à la maison ou en classe, de compositions ou d'examens blancs. Elle revêt un caractère de bilan.

L'évaluation sommative juge plus le savoir que la compétence en fonction de notes et elle est en général exigée par l'institution qui a besoin de noter et classer ses élèves.

3.3.3.1 Le moment

L'évaluation sommative s'effectue à la fin d'un long processus d'enseignement/apprentissage. A la fin d'une séquence, d'un ensemble de séquences ou à la fin d'un programme pour évaluer les connaissances des apprenants.

3.3.4 L'évaluation certificative

Cette évaluation ne diffère pas beaucoup de l'évaluation sommative, sauf que l'évaluation certificative se réfère à un diplôme ou à un certificat (brevet, baccalauréat, etc.).

Il s'agit de certifier devant des instances sociales les effets ou produits d'une action menée. Dans un apprentissage terminé (séquence, période, année d'étude ou fin de cycle), certifier la réussite ou l'échec ou le degré de réussite d'un élève, attribuer un diplôme, sélectionner un nombre déterminé de candidats pour une filière d'études... sont autant de processus évaluatifs à fonction certificative. (Marcel, 2013, p. 49)

D'un côté, l'évaluation certificative est sommative comme le précise ces propos « *Dans le cadre de l'évaluation certificative qui est une forme d'évaluation sommative, portant sur une somme de compétences en fin d'apprentissage.* » (Galiana, 2005, p. 88). Puisqu'elle atteste de la maîtrise des objectifs d'une formation, cette évaluation « *a une fonction administrative : elle est nécessaire parce que la société a besoin d'assurer que les élèves issus du système éducatif ont effectivement les compétences censées être développées. [...] Elle intervient bien sûr à la fin des cycles.* » (Gérard et al., 2008)

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

D'un autre côté, nous pouvons avoir des évaluations certificatives pendant le processus d'apprentissage à chaque fois qu'un ensemble de compétences est enseigné. L'évaluateur peut effectuer une évaluation certificative, pour s'assurer que l'étudiant a maîtrisé la compétence ciblée, ainsi que pour passer à l'ensemble d'activités suivant qui comporte l'ensemble tenté d'objectifs à enseigner et/ou à apprendre.

En définitive, cette évaluation permet de délivrer une note, un classement, etc. En fonction des connaissances et des compétences que nous cherchons à certifier. « *L'évaluation sommative/certificative a avant tout une fonction de bilan, pour attester du degré d'atteinte des objectifs.* » (Giroud & Ntamakiliro, 2010, p. 66)

3.3.5 L'évaluation critériée

D'après le CECR, cette évaluation « *se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs.* » (CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, 2001)

L'enseignant évalue les performances de l'élève (indépendamment des autres élèves) par rapport à des objectifs fixés au début (critères).

3.3.6 L'évaluation normative

D'après le CECR « *L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres* » (CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, 2001)

En se référant à une norme, les résultats de chaque élève sont comparés à ceux des autres afin de les classer.

3.3.7 L'auto-évaluation

C'est le fait que l'élève procède à évaluer son activité d'apprentissage par lui-même. L'auto-évaluation « *est le processus par lequel l'élève est amené à juger lui-même la qualité de son travail en référence aux objectifs définis et aux critères d'appréciation imposés (....)les critères doivent être simples et clairs pour que l'élève puisse les approprier et les utiliser facilement* » (Minder, 1999, p. 292)

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

3.3.8 Les grilles et les critères d'évaluation

La grille est un élément clé du processus d'auto-évaluation qui permet de porter un jugement sur la qualité globale du texte produit par l'apprenant.

Les apprenants ont recours à la grille pour évaluer leur écriture et pour pouvoir réguler et réécrire leurs textes, ils pourront également évaluer la qualité de leurs produits finis et définir les compétences qu'ils maîtrisent et celles qu'ils ne maîtrisent pas afin de s'auto-évaluer.

L'insertion de la grille critériée dans le processus de production d'un texte « *transformerait à la longue le processus de production d'un texte qui devient grâce précisément à ce outil extérieur, conscient et contrôlable donc facilement accessible à des processus d'autorégulation* » (Schnewly, 1993, p. 234)

Effectivement, le critère est un repère qui sert à corriger et à noter mais aussi à tester la maîtrise d'un objectif, il peut aussi être une norme à respecter par les apprenants, cette norme est attachée à la réussite par des indicateurs qui sont relatifs à une situation donnée.

Selon Xavier Rogiers, le critère est : « *un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de pair de lunettes.* » (2006)

4 La consigne

Dans la vie scolaire de l'élève, la consigne écrite ou orale est la voie d'accès aux apprentissages. "*Comprendre ce qu'on lui demande de faire*" permet à l'apprenant d'apprendre à construire son savoir.

Dans une classe de langue, la consigne peut se présenter comme suit : « *à priori comme acte d'enseignement* » (Cuq & Gruca, 2008)

Nous tenons à souligner que la formulation des instructions demande plus d'attention que l'activité elle-même. En effet, dans les différents dictionnaires, on peut trouver une multitude de définitions. Dans ce qui suit, nous essayons de donner quelques définitions à ce concept dans le domaine scolaire et son importance dans les pratiques d'évaluation.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

4.1 Définition

La consigne scolaire est une notion importante qui joue un rôle crucial dans le processus d'enseignement/apprentissage, puisqu'elle contribue de manière significative à la transmission de l'intention de l'enseignant aux élèves, ainsi qu'au processus d'apprentissage, selon le dictionnaire de Larousse, la consigne en classe désigne : «*un ordre permanent donné à quelqu'un et s'appliquant à une situation définie.* » (Pescheux, 2007, p. 185)

Cette définition ne s'applique pas au contexte scolaire, car elle ne tient pas compte du fait que la consigne doit être chargée de montrer l'approche du travail demandé, le but et l'objectif à atteindre, et elle fait parfois référence à la notion d'ordre pour préciser une ligne de conduite.

Pescheux nous a apporté une définition qui explique que l'instruction doit inclure une explication et une description de l'activité demandée ainsi que préciser l'objectif qu'il doit atteindre. Dans le même sens, l'auteur précise que la consigne est une «*explication par laquelle un expérimentateur décrit verbalement à un sujet le but et les conditions de l'expérience à laquelle il est appelé à participer. La consigne comporte généralement une triple description de la situation, du comportement attendu du sujet et des objectifs qui lui sont assignés.* » (Pescheux, 2007, p. 185)

En réalisant une synthèse des courants mentaliste et behavioriste et en proposant le nouveau concept de cognitivisme opérant, l'auteur entend dépasser les actuelles et stériles querelles qui divisent tant psychologues que pédagogues. Il montre que, si le comportement est toujours une réalité intégrée, il n'en est pas moins constitué de deux aspects complémentaires indissociables : un aspect mental (les compétences, les capacités) et un aspect manifeste (les performances), qui méritent autant l'un que l'autre l'intérêt et l'attention de l'éducateur. Dans cette perspective, l'auteur développe un traité de la pratique pédagogique qui propose une réponse cohérente et réaliste à une question fondamentale : comment enseigner aujourd'hui ? Il présente une didactique globale, adaptable à tous les niveaux de l'enseignement. Les processus d'apprentissage y sont décrits de façon systémique : ils vont des intentions à la rétroaction, en passant par les stratégies de motivation, d'appropriation différenciée, de régulation et de structuration. Cette didactique est centrée sur une conception fonctionnelle, participative et interdisciplinaire de l'enseignement, et concilie de façon originale la pédagogie de l'intérêt et la pédagogie par objectifs qui, au-delà des modes retrouve ici un nouveau sens. Didactique fonctionnelle,

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

délibérément conçu pour une utilisation pratique par les enseignants et futurs enseignants, constitue à la fois une méthode de formation continuée et un manuel de référence.

Ainsi, la consigne est un ensemble d'étapes à suivre, « *Elle est instruction, comporte une direction donnée à l'action future, une indication sur l'ordre de son déroulement.* » (Sounalet, 1976, p. 29)

Dans cette définition, l'auteur nous montre que la consigne est une indication qui comprend une orientation, qui conduit le sujet vers l'accomplissement d'une action visée.

Dans le domaine scolaire, on désigne par la consigne comme une phrase courte, écrite par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, le rédacteur s'adresse aux apprenants, dont il a fait un énoncé clair. Représentation implique un commandement, un ordre, une orientation méthodique du travail demandé à l'élève, elle indique en outre un ensemble d'étapes à accumuler pour réaliser une tâche.

Toujours dans le domaine de l'éducation, on peut dire qu'il s'agit également d'une injonction qui pose une situation complexe, un problème à résoudre, et qui comprend une description explicite de l'activité et/ou de la tâche à résoudre ou à réaliser, et dont l'objectif est la transmission de connaissances.

4.2 La formulation de la consigne

Actuellement, l'enseignement est considéré comme un outil de communication entre l'enseignant et les apprenants, « *Recevoir une consigne, c'est apprendre quel comportement il faut adopter.* » (Sounalet, 1976, p. 30)

Il ne suffit pas de dire à quelqu'un ce qu'il doit faire pour qu'il le fasse correctement et de manière précise selon l'attention attendue, chaque personne a ses propres interprétations mentales ou plusieurs facteurs sont intégrés, ce qui exprime les difficultés que rencontrent les élèves face à la compréhension des consignes, dues à plusieurs facteurs (l'élève ne lit pas consciemment la consigne, difficulté à comprendre la consigne écrite ou formulée en français, etc.)

Quant à la consigne, elle est chargée d'être adaptée aux niveaux intellectuels des apprenants, de plus, elle doit aller à l'essentiel et aborder ce que l'élève doit accomplir et ce qu'il doit faire, en excluant tout élément parasite. On dit que la consigne doit conduire à une action bien déterminée. Un conseil vague par exemple "réfléchis à ta leçon" n'est pas considéré comme une consigne, alors, il faut mieux choisir le vocabulaire, et bannir les mots polysémiques dans la

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

formulation de cet énoncé qui se présente soit avec des verbes à l'impératif ou à l'infinitif (éclaircir, écrire, relever, souligner, etc.), soit par des questions qui conduisent l'élève vers l'activité demandée, etc. En particulier, des consignes bien formulées doivent être claires, appropriées, complètes et concises, être comprises de la même manière par tous les élèves, être explicites et correctes afin que la tâche ou l'objectif soit réalisé correctement.

5 Qu'est-ce qu'un dispositif d'évaluation ?

Le dispositif d'évaluation est un « *ensemble organisé d'éléments rattachés à la démarche d'évaluation permettant de certifier une compétence au terme d'un cours* » (Roy & Michaud, 2022, p. 09). Ces éléments sont autant d'outils pour mesurer les apprentissages « questions et activités proposées », décrire les résultats obtenus « notes, annotations, etc. » et les communiquer aux participants sociaux « relevés de notes, etc. ». L'enseignant ou l'examineur les intègre tout au long du processus d'évaluation, qui comprend les étapes suivantes : Intention, Mesure, Jugement et Décision. Ces quatre étapes constitutives du processus d'évaluation sont attribuées à Cardinet (1975), repris par des auteurs tels que Cuq (2003), Bélair (2014) et Leroux et Bélair (2015), qui ont élaboré une synthèse des étapes ci-dessus citées par Cardinet. En quoi consiste chacune de ces étapes ?

La première étape est l'intention qui correspond à la planification, un concept que Durand et Chouinard (2006) préfèrent à celui de d'intention. Il comprend des informations détaillées sur l'objet à évaluer, les objectifs évaluatifs, les moments de l'intégration et les activités adéquats. La deuxième étape du processus est la mesure, précisée par Lasnier (2014) par l'obtention d'informations, y compris la conception d'activités d'évaluation, d'outils de jugement... afin que ces outils puissent être conçus et mis en œuvre pour obtenir des résultats. Justifier le contenu de l'évaluation.

La phase de jugement assure les corrections et les interprétations des preuves recueillies grâce à des outils préalablement conçus. Ainsi, elle peut porter des jugements sur les connaissances et les compétences évaluées en vue de la prise de décision. Les décisions prises par les évaluateurs impliquent des points à attribuer, des ajustements à apporter, etc.

La phase d'évaluation assure la correction et l'interprétation des preuves recueillies à l'aide d'outils préalablement développés. Par conséquent, en préparation à la prise de décision, les

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

connaissances et les compétences à évaluer peuvent être évaluées. Les décisions prises par les examinateurs portent sur les notes attribuées et les ajustements apportés.

Si le contexte éducatif actuel connaît une rupture avec la pédagogie par objectifs (PPO) qui privilégie des modes évaluatifs particuliers, il devient nécessaire de consacrer un volet dans le cadre de notre étude à l'évaluation dans le cadre de l'APC dont les pratiques évaluatives diffèrent de celles de l'ancienne pédagogie. Que faut-il évaluer dans le cadre de cette approche ?

6 Que faut-il évaluer dans le cadre de l'APC ?

Selon De Ketele et Dufays (2003), les approches et les pédagogies appliquées conditionnent la sélection des pratiques d'évaluation : chaque pédagogie implique des instruments d'évaluation spécifiques. Dans le cadre de l'APO, les évaluateurs sélectionnent donc un échantillon représentatif d'objectifs d'enseignement/apprentissage spécifiques et opérationnels, qui sont formulés sous la forme d'une question. En revanche, dans le cadre de l'APC, qui développe les compétences des apprenants, ce sont ces compétences que les enseignants évaluent pour en mesurer la maîtrise. Que signifie la compétence dans l'évaluation des langues ?

6.1 La compétence

Le terme compétence est polysémique et peut prendre selon les disciplines plusieurs acceptions. Ce concept est au cœur des nouveaux programmes scolaires avec l'avènement de la nouvelle approche par compétences. Parmi les définitions qui ont été données à ce concept, nous retiendrons celle-ci : « *Avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini.* » (Louis Arénilla et all., 2000, p. 54)

Donc, la compétence est la capacité d'utiliser les informations et les acquis dans des situations réelles. Autrement dit, la compétence est la capacité à mettre en œuvre la connaissance, des savoirs faire et comportements en situation d'exécution. Selon cette définition, un individu compétent est celui qui possède un ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être (connaissances, capacités, attitudes).

Restant dans le même contexte des définitions, Jean Dubois explique que : « *la compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir [...] la compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de comprendre les phrases, de produire des phrases nouvelles.* » (Dubois, 2002, p. 100)

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

Nous tenons à signaler que la compétence est donc une action efficace à une situation ou à un problème donnée. Pour Gérard De Vecchi, les compétences ne sont pas seulement des savoirs faire. Elles renvoient à des situations complexes et diverses,... où les élèves doivent poser des problèmes, formuler des hypothèses, imaginer et suivre des solutions, rechercher et mettre en relation les connaissances nécessaires. De cela la compétence, C'est la capacité de mobiliser et de combiner certains savoirs ou savoirs- faire spécifiques pour apporter des solutions concrètes à des situations dites complexes.

Pour que nous comprenions ce qu'est une compétence, nous devons fondamentalement identifier trois composantes qui assurent le bon fonctionnement de la compétence et elle doit être associée aux activités parascolaires des apprenants.

- Une maîtrise d'un ensemble de savoirs.
- Une maîtrise d'un ensemble de savoir-faire.
- Une maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

Ainsi à l'école, la mission de l'enseignant est d'inculquer aux élèves les compétences nécessaires pour être des citoyens responsables et débrouillards, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

6.2 Peut-on évaluer les compétences ?

Pour répondre à cette question, nous essayerons de présenter l'avis de certains auteurs à ce sujet.

Pour Gérard et all. : « *Il n'est pas évident d'évaluer les compétences des élèves* ». (2008, p. 11), répondent certains. Cependant, cette citation reconnaît la difficulté de l'évaluation des compétences et reconnaît également le potentiel. Pourquoi est-il difficile d'évaluer la compétence d'un apprenant ?

Pour Gérard (2009), les enseignants ne disposent pas d'outils d'évaluation pertinents pour mener à bien de telles évaluations : les informations sur les situations complexes, les critères et indicateurs mis en place pour une véritable évaluation des compétences sont insuffisants pour une pratique pédagogique efficace. Cependant, ces situations ne sont pas les seuls outils d'évaluation intégrés au monde scolaire, car d'autres méthodes (comme les portfolios) donnent des résultats attendus dans certains contextes éducatifs et les enseignants ne sont pas suffisamment préparés à investir dans ces outils. En effet, leur formation initiale et continue ne les a pas suffisamment trempés pour faire face à la complexité des nouvelles tâches.

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

Carlier et Parmentier (2002) insistent indirectement sur ce déficit de formation, attribuant les difficultés des enseignants non seulement à la complexité de l'évaluation des compétences, mais aussi à la mise en œuvre de cette approche par les compétences.

6.3 Relation entre l'APC et l'évaluation dans le domaine scolaire

L'approche par compétences (APC) est une approche didactique centrée sur l'apprenant et l'apprentissage. Elle donne à l'apprenant un rôle essentiel dans la construction de ses compétences et de ses connaissances.

L'apprenant n'est plus passif comme par le passé mais devient un acteur actif dans le développement de ses connaissances.

Dans les années 1980 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC a été adoptée dans le domaine professionnel. Elle visait à améliorer les compétences des apprenants.

C'est sur la base de ce principe que l'APC a été adopté dans le système éducatif.

Dans le cadre de la réforme globale entreprise par l'Algérie, il a été recommandé d'adopter cette approche à tous les niveaux de notre système éducatif (primaire, moyen et secondaire). Cette approche permet aux élèves d'acquérir des compétences permanentes qui peuvent les aider dans leur parcours scolaire. Ces différentes approches conduisent à des pratiques d'évaluation différentes.

Dans cette perspective de compétences, l'évaluation suppose de proposer des situations complexes qui demandent à l'élève de produire quelque chose de complexe. Pour résoudre la situation, dans la relation qui associe l'évaluation et l'APC, on trouve la pertinence, la validité et la fiabilité.

La pertinence est le caractère le plus adapté à l'épreuve qui est visée dans les objectifs ; La validité c'est l'adéquation, c'est ce que l'on déclare à faire et ce que l'on fait réellement Et la fiabilité c'est le degré qu'on accorde aux résultats observés, c'est donc de savoir si l'information sera la même avec une autre personne et si la note obtenue est la note vraie. (Laveault & Grégoire, 2002).

7 L'erreur

Auparavant, l'erreur était synonyme d'échec et de difficulté. C'est un outil pour punir l'élève pour ses lacunes. Cependant, aujourd'hui de nombreuses études pédagogiques montrent que les erreurs sont un outil efficace dans le processus d'enseignement / apprentissage et un signe pour

Chapitre I

Pratiques évaluatives et renforcement des acquis.

reconnaitre les difficultés que rencontrent les apprenants. C'est pourquoi, elles doivent être bien traitées pour qu'elles soient plus efficaces dans l'enseignement.

Nous tenons à signaler que les erreurs sont donc une étape intégrale et nécessaire dans la construction des nouvelles connaissances. Elles font partie intégrantes du processus d'apprentissage. Car, pour les enseignants, ce processus est très utile, leur permettant d'évaluer et de déterminer la réussite des apprenants.

Nous pouvons synthétiser que l'erreur est un facteur très important car elle est considérée comme un processus d'apprentissage pour les élèves, elle leur permet d'apprendre et de progresser.

8 Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage

L'évaluation contribue à rendre le processus d'enseignement/apprentissage plus efficace.

Elle permet de créer un lien plus étroit entre l'évaluateur et l'apprenant (évalué). L'évaluation joue un rôle clé dans l'apprentissage. Elle a plusieurs objectifs. Elle sert la formation car elle permet à l'enseignant de connaître le degré de compréhension de ses apprenants et lui permet de planifier son travail afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés ou que l'institution s'est fixée.

Elle sert également les apprenants, en leur permettant de connaître le degré de leurs connaissances et de prendre conscience de leurs faiblesses et éventuellement de leurs forces.

Mais au-delà des enseignants et de leurs élèves, l'évaluation est aussi au service des parents et de l'ensemble de la communauté éducative en les informant sur leurs acquis et leurs résultats. Son rôle est donc essentiel pour soutenir et améliorer l'apprentissage, à condition de savoir interpréter les résultats obtenus grâce à elle, et d'utiliser ces résultats à bon escient. Parce qu'elle fait partie intégrante de l'enseignement, elle est étroitement liée au curriculum. Elle est susceptible de mettre en lumière l'efficacité ou non d'une approche particulière en fournissant des informations utiles pour aider les apprenants à ajuster les programmes afin d'assurer les progrès souhaités. Cela suppose que les outils les plus appropriés soient utilisés de manière rationnelle et réfléchie.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

A la base des données théoriques que nous avons abordées dans la première partie, nous consacrons cette deuxième partie au volet méthodologique de notre recherche. Nous tenterons à travers les données collectées de trouver des éléments de réponse à notre problématique.

Afin de cerner l'objectif de notre recherche et de vérifier nos hypothèses, nous allons présenter notre corpus et analyser les données que nous avons recueillies.

Nous avons utilisé deux techniques de recherches quantitative et qualitative pour collecter les données. La première, est l'analyse de contenu, à travers le repérage et l'analyse des activités d'évaluation figurant dans le manuel scolaire de 1AS. La seconde, est quantitative, à travers un questionnaire administré aux enseignants.

1 Présentation du manuel scolaire de 1AS

Le livre de français de la 1^{ère} année secondaire est destiné aux apprenants qui sont passés du collège au lycée. Les concepteurs du manuel ont choisi d'organiser un corpus de textes collectés, répartis en projets, dans le but de concrétiser les objectifs fixés par le programme et qui s'inscrivent dans une approche par compétences depuis le lancement de la réforme au secondaire algérien en 2005.

Avant d'aborder le contenu du manuel de la 1^{ère} année secondaire, nous allons d'abord nous intéresser à son aspect formel.

Au premier coup d'œil, sa couverture est composée de deux parties : la première et la quatrième de couverture. Elles sont en carton et de couleurs bleue et blanche. La première page de couverture présente une photo d'un pont et d'une rivière, sur cette même page figure le niveau scolaire écrit en noir et blanc. En haut, nous trouvons une bande bleue contenant le titre du manuel (FRANÇAIS) écrit en blanc, indiquant la discipline. Enfin, il y a le chiffre un (1) au-dessus duquel est écrit le niveau des élèves « première année secondaire ». La quatrième de couverture, est peinte aussi en bleu, au-dessous y figure une bande blanche, on trouve à l'intérieure le sigle de l'édition (ONPS) office national des publications scolaires. En couleur rouge, vert et blanc, il y a aussi le prix de vente (190.00DA).

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Dans la première page (la page de titre), nous trouvons l'intitulé du livre, le niveau et les noms des concepteurs du manuel de 1 AS. Ce livre est édité par (ONPS). Juste après, il y a un avant-propos qui s'adresse aux apprenants. Il résume et explique le contenu du manuel, il informe également les apprenants sur l'objectif et le rôle du manuel dans l'enseignement/apprentissage du français.

Les auteurs de l'avant-propos mettent aussi en avant une démarche en rapport direct avec la pédagogie recommandée et qui est celle du projet. La troisième page contient le sommaire qui constitue des tableaux synoptiques qui résument le contenu du manuel.

Le manuel de 1^{ère} année secondaire se présente sous forme rectangulaire, d'un volume de 192 pages. C'est un ouvrage conçu par trois auteurs, un inspecteur de l'enseignement fondamental (IFE) Keltoum DJILALI et deux professeurs de l'enseignement secondaires (PES) A. BOULTIF et A. LEFSIH.

1.1 La structure du manuel

La structure du manuel est conçue pour fournir à l'enseignant des outils pour animer le cours, selon une progression déjà validée par les concepteurs.

Par ailleurs, en plus du manuel, l'enseignant dispose d'un livre ou guide de maître, plus ou moins dense selon la matière et le niveau. Il peut être un véritable mode d'emploi du manuel, permettant d'utiliser toutes ses ressources. Il représente également un outil susceptible d'actualiser la formation théorique de l'enseignant et d'alimenter sa réflexion.

Dans le présent travail, nous n'allons pas nous intéresser au guide de l'enseignant parce que le temps ne nous permet pas de l'analyser. Nous nous contenterons uniquement d'étudier le manuel scolaire destiné à ce niveau et qui constitue l'objet principal de notre étude.

1.2 L'organisation des projets

Le programme de 1^{ère} AS comprend trois projets qui sont réalisés à partir d'un ensemble de séquences pédagogiques que contient chaque projet (5 séquences pour le premier et le troisième, 2 séquences pour le deuxième). Celles-ci visent à installer des compétences bien définies. Ces projets sont structurés et organisés comme suit :

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Tableau 1 : Organisation des projets du manuel de 1 AS.

Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Page
Réaliser une campagne d'informations sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou internationale.	La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies.	09 -- 12
	L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique.	13 -- 17
Intitulé du Projet 2	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Page
Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.	Le discours Argumentatif. La lettre ouverte.	<ol style="list-style-type: none">1. Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion.2. Produire une lettre ouverte.	18 – 25
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Page
Écrire une courte biographie romancée concernant une	Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel.	26 – 28

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.	La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable.	29 – 31
--	----------------------	----------------------------------	---------

2 Description des évaluations figurant sur le manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire

Ce manuel vise à améliorer les compétences de rédaction et de compréhension des apprenants à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Et à la fin de chaque chapitre (objet d'étude) il propose des activités et des exercices d'application dans le but d'installer des savoir-faire, et aider les apprenants à développer certaines compétences notamment à l'écrit.

Le manuel comporte aussi trois types d'évaluations qui permettent de mettre les points sur les apprentissages et de combler les lacunes (diagnostique, formative et certificative) intervenant à différents moments du processus d'enseignement apprentissage.

En effet les séquences proposent des exemples d'évaluations formatives qui permettront à l'enseignant et à l'apprenant de faire le point sur l'état des apprentissages. A la fin de chaque chapitre, une évaluation de type certificatif suivie d'une grille d'auto-évaluation est proposée aux apprenants. Il est à noter que chaque projet débute par une évaluation diagnostique qui consiste à mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé. Ce type d'évaluation permet la valorisation des prérequis des élèves.

Le tableau ci-dessous illustre les différents types d'évaluations citées plus haut tout en précisant les différents types d'activités proposées à chaque niveau.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Tableau 2 : Evaluation figurant dans le manuel scolaire de 1 AS.

Les projets	Chapitre	Description		Pages
		type	La forme et le contenu	
Projet I	Chapitre 1	Evaluation diagnostique	- consigne - notes	06
		Evaluation formative	- texte - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	22
		Evaluation formative	- consigne - texte en désordre	33
		Evaluation formative	- titre - texte - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	42
		Evaluation certificative	- titre - texte - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	57
		Auto-évaluation	- tableau - critères de réussite	59
		Evaluation diagnostique	- consigne - texte	68

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

	Chapitre 2			
		Evaluation formative	- consigne - texte lacunaire	76
		Evaluation certificative	- consigne - les réponses d'une interview - expression écrite	90
		Auto-évaluation	- tableau - critères de réussite	91
Projet II	Chapitre 3	Evaluation diagnostique	- consigne - critères de réussite	98
		Evaluation formative	- titre - texte à compléter	104
		Evaluation formative	- texte bref - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	111
		Evaluation certificative	- titre - texte bref - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	116
		Auto-évaluation	- tableau - critères de réussite	117
		Evaluation diagnostique	- consigne - notes	122
		Evaluation formative	- consigne - un fait divers en	

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Projet III	Chapitre 4		désordre	133
		Evaluation formative	- article de presse - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	138
		Evaluation certificative	- article de presse - titre - compréhension de l'écrit - expression de l'écrit	142
		Auto-évaluation	- tableau - critères de réussite	143
	Chapitre 5	Evaluation diagnostique	- consigne - texte à compléter	152
		Evaluation formative	- consigne - texte à résumer	164
		Evaluation formative	- consigne - deux tableaux	182
		Evaluation certificative	- texte - compréhension et expression de l'écrit - tableau - illustration (fiche)	186
		Auto-évaluation	- tableau - critères de réussite	188

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

➤ **Commentaire**

En nous basant sur le tableau ci-dessus, qui représente les différents types d'évaluation figurant dans les 3 projets du manuel scolaire de 1AS, nous pouvons remarquer que ce manuel propose 25 évaluations, 5 évaluations diagnostiques, 10 formative, 5 certificatives et 5 fiches d'auto évaluations. En ce qui concerne l'évaluation diagnostique, elle est situé dans le début de choque chapitre sur les pages (6, 68, 38, 122, 152), Il s'agit dans la plupart de temps d'une consigne et note, texte, critère de résultat...etc.

Passant à l'évaluation formative, les projets proposent un grand nombre d'évaluation de ce tout au long du projet. Dans cette évaluation, nous trouvons en général le texte accompagné de questions de compréhension ou des textes à remplir...etc.

Concernant l'évaluation certificative, le manuel propose à la fin de chaque chapitre une évaluation certificative dans laquelle on propose à l'élève un texte accompagné d'une série de questions de compréhension et une expression écrite (étude de texte). Nous remarquons que cette activité est suivie d'une tâche d'auto-évaluation qui implique l'élève dans le travail et lui permet de s'auto-évaluer.

Il est signalé que dans le manuel de 1AS, toutes les évaluations ne contiennent pas d'activités de remédiation ni leurs corrigés. A notre humble avis, ce type d'exercices peut aider énormément les élèves notamment ceux ayant des difficultés.

3 Analyse des évaluations figurant sur le manuel scolaire

Tableau 3 : Analyse des différents types d'évaluation du manuel scolaire de 1AS.

Type d'évaluation	Analyse
	<ul style="list-style-type: none">- Les activités d'évaluation sont variées, elles sont de type compréhension et production écrite : consigne + (texte à compléter, texte

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

<p>L'évaluation Diagnostique</p>	<p>lacunaire...etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nombre des évaluations n'est pas suffisant par rapport aux projets proposés (une seule évaluation diagnostique au début de chaque chapitre au lieu d'une évaluation au début de chaque séquence). - L'absence des corrigés des activités d'évaluation. - Le manuel ne propose pas d'activités de remédiation pour les élèves qui ont des difficultés. - L'évaluation diagnostique porte sur les prérequis en rapport avec l'objet d'étude.
<p>L'évaluation formative</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités d'évaluation formative sont de différents types : - compréhension/expression de l'écrit – consigne : (un commandement, ordre, orientation méthodique.) – production écrite. - Le nombre d'évaluation est suffisant (plus de deux évaluations par chapitre). - L'absence des corrigés des activités d'évaluation. - Le manuel scolaire ne présente pas d'activités de remédiation pour les élèves qui ont des difficultés.
	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités ne sont pas assez diversifiées. - Elles ne traitent pas toutes les compétences

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

L'évaluation certificative	figurant dans le projet. <ul style="list-style-type: none">- Les activités d'évaluation sont de type compréhension/production de l'écrit et de l'oral et elles ne sont pas variées.- L'absence des corrigés des activités d'évaluation.- L'absence des activités de remédiation.
L'auto-évaluation	<ul style="list-style-type: none">- C'est une stratégie évaluative s'adressant à l'apprenant et l'impliquant dans l'acte d'évaluation. Elle se présente dans le manuel sous forme de tableau (grille d'auto-évaluation).

3.1 Analyse détaillée des évaluations du deuxième projet du manuel scolaire

Le programme est conçu en se référant à la notion de projet. Les contenus prévus pour la 1AS sont répartis en trois projets qui se présentent comme suit :

Projet I

Intitulé : Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou internationale.

Objet d'étude 1 : Les textes de vulgarisation de l'information scientifique.

Objet d'étude 2 : L'interview.

Dans ce projet l'objectif visé est d'être en mesure de maîtriser les compétences suivantes :

1. Comprendre et interpréter des discours oraux en vue de les restituer sous forme de plans, de résumés.
2. Produire des exposés oraux à partir d'un plan.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

3. Comprendre et interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés.
4. Produire un discours en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.

Projet II :

Intitulé : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Objet d'étude 3 : La lettre ouverte

Les compétences à installer dans ce projet sont :

1. Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
2. Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer son point de vue au sujet de thématiques diverses.
3. Comprendre et interpréter des discours écrits et exprimer une réaction.
4. Produire un texte en relation avec l'argumentation en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.

Projet III

Intitulé : Écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.

Objet d'étude 4 : Le fait divers

Objet d'étude 5 : La nouvelle réaliste

Dans ce projet l'objectif visé est d'être en mesure de maîtriser les compétences suivantes :

Les compétences à installer dans le chapitre 4 sont :

1. Comprendre et interpréter des discours oraux en vue de les restituer sous forme de résumés.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

2. Produire des discours oraux pour raconter des événements vécus en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.
3. Comprendre et interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés.
4. Produire un discours pour raconter des événements vécus en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

Les compétences à installer dans le chapitre 5 sont :

1. Comprendre des discours oraux en vue de les restituer sous forme de résumés.
2. Produire des discours oraux pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.
3. Comprendre et interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés.
4. Produire un discours pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication. (*Progression annuelle LANGUE FRANÇAISE 1^{ère} année secondaire, 2022*)

Rappelons que la démarche du projet organise les apprentissages en séquences qui sont réparties à leurs tours en rubriques abordant des activités se rapportant aux différentes compétences visées par le programme. La même structure se reproduit pour chaque projet.

Afin de ne pas être redondant, nous allons donc évoquer seulement les caractéristiques des évaluations du deuxième projet. Car ce dernier contient un seul chapitre et peu d'activités d'évaluation (quatre évaluations distinguent entre une diagnostique, deux formative et une certificative.) par rapport aux autres projets.

Nous commencerons par présenter brièvement le contenu de ce projet, puis nous analyserons les activités d'évaluation proposées dans les deux séquences de ce projet, qui visent à enseigner/apprendre la lettre ouverte.

3.2 Présentation du contenu du deuxième projet

Nous appuyons notre étude sur l'analyse du deuxième projet « *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* » (Voir annexe C)

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Ce projet est articulé par les concepteurs en deux séquences, chaque séquence est subdivisée, à son tour, en rubriques permettant d'aborder des points de langue se rapportant aux diverses compétences et ce à travers plusieurs ateliers réunis, ayant pour objet d'étude le discours argumentatif. Le projet s'étend de la page 98 à la page 120, au total 22 pages.

La première séquence s'intitule « *organiser une argumentation* » et s'étend de la page 99 à la page 108. Elle a pour objectif de faire acquérir aux élèves le discours argumentatif en déterminant son organisation, ses outils discursifs, référentiels et sociolinguistiques ainsi que son objectif. La deuxième séquence se situe de la page 109 à la page 117 et s'intitule « *s'impliquer dans son propre discours* ». Elle vise à clarifier et à approfondir l'étude du discours argumentatif, ainsi qu'à cerner sa polémique.

Ce projet a pour objectif de rendre l'élève capable de comprendre et de produire un texte argumentatif à l'oral ou à l'écrit, de défendre ou de réfuter un point de vue, afin de rédiger une lettre ouverte à la fin du projet.

3.3 Analyse des évaluations du deuxième projet

3.3.1 Analyse de l'activité d'évaluation diagnostique « séquence 01 »

L'objectif de cette séance est de découvrir les lacunes des apprenants, les connaissances préétablies et leurs prés-requis en anticipant toutes les confusions et difficultés qui peuvent entraver le processus d'apprentissage. Elle commence par cette consigne qui utilise la deuxième personne du pluriel, car elle s'adresse à toute la classe et non à un seul apprenant, détenteur d'un livre de français, comme dans les classes précédentes.

Question 1 : vous tenez un stand spécialisé dans la bande dessinée à la foire du livre. Votre employeur vous a demandé de recenser les points de vue des visiteurs sur la BD. Ces points de vue montrent deux positions opposées. À partir des notes que vous avez prises (...), rédigez le test (compte rendu) que vous remettrez à votre employeur.» (Voir annexe D)

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

L'activité présentée dans ce manuel est une activité d'écriture dans laquelle les apprenants doivent rédiger un essai argumentatif en utilisant des arguments qui présentent deux positions opposées.

Cette activité consiste à contrôler les connaissances des apprenants en rédigeant un texte argumentatif pour déceler leurs acquis et leurs insuffisances et déterminer leurs lacunes afin d'identifier les activités de grammaire (lexique, syntaxe) compréhension et production qu'ils ne maîtrisent pas.

➤ **Commentaire**

Nous tenons à souligner que cette consigne ne prend pas en compte la compétence de compréhension chez les apprenants, elle vise uniquement la compétence de production. À savoir que l'évaluation diagnostique sert à identifier et repérer les points faibles, les points forts, les acquis et les difficultés des élèves en relation avec les nouvelles connaissances à acquérir.

3.3.2 Analyse de l'activité d'évaluation formative « séquence 01 »

L'objectif de cette séance est de vérifier les performances de l'apprenant en évaluant les apprentissages à la fin de la séquence, pour voir s'ils sont vraiment installés.

Partant d'un texte intitulé « *la ceinture de sécurité* », nous allons analyser les valeurs de la question suivante : « *complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résumez-le* » (Voir annexe E)

Nous remarquons que cet exercice proposé aux élèves associe deux questions fermées (complétion, reformulation) et consiste à examiner les objectifs fixé au début de la séquence, notons que l'on s'appuie surtout sur les points de langues plutôt que sur la technique de résumé du texte argumentatif. L'objectif de cette activité est donc de compléter le texte avec les articulateurs essentiels qui l'organisent, puis de le résumer au quart de sa longueur, en conservant le même thème et la même structure. A la fin de cette activité, l'enseignant et les apprenants passent à l'activité de l'auto-évaluation. Le premier évalue l'acquisition des compétences d'écriture du texte argumentatif, le second évalue l'apprentissage et permet de vérifier le degré d'acquisition des points visés par les apprenants.

➤ **Commentaire**

Notons que le but de l'évaluation formative est de faire le point sur les connaissances acquises par l'apprenant tout au long de la séquence et d'identifier les lacunes et de les corriger ultérieurement. La première partie de cet exercice consiste à vérifier les compétences grammaticales acquises dans la rubrique se rapportant aux points de langue, en se concentrant sur la syntaxe et en ignorant le vocabulaire. Pour la deuxième partie, elle concerne la technique du résumé. Cela nous amène à dire que les compétences de production de l'écrit pour ce niveau sont ignorées.

3.3.3 Analyse de l'activité d'évaluation formative « séquence 02 »

Le texte support utilisé dans cette séance est un extrait du livre intitulé « *Une soupe aux herbes sauvages* » par E. Carles (Voir annexe F). Dès le premier contact avec le texte, nous avons remarqué l'absence du titre. Le texte est composé de trois paragraphes. Il se présente sous la forme d'un texte argumentatif, dans lequel Émilie Carles présente un ensemble d'arguments pour soutenir son point de vue, afin de convaincre ses destinataires. En conséquence, nous avons remarqué l'utilisation de traces qui affirment l'implication de l'auteur dans le texte, en utilisant plusieurs indices de subjectivité. La séance est principalement consacrée à l'évaluation formative, elle vise à tester et à évaluer les acquis et les performances des apprenants dans l'étude d'un texte.

Nous commençons par des termes et des expressions qui se réfèrent à l'auteur comme « *je, mon, à mes yeux, la mienne, pour moi* ». Ensuite, nous trouvons l'utilisation d'un lexique mélioratif et péjoratif « *tellement désirer, responsable, bien, mal, n'est pas toujours facile, aimé, amour, prennent le dessus (...)* ». Nous remarquons également que le temps le plus dominant dans le texte est le présent d'énonciation ou d'actualité. Ces éléments représentent la présence de l'énonciateur dans le texte.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Nous avons constaté que l'utilisation d'un texte écrit dans la séance d'évaluation formative facilite la découverte des lacunes des apprenants et l'examen de leur apprentissage et de leurs connaissances.

Le texte est accompagné d'une série de questions qui amèneront les apprenants à déterminer la particularité discursive, textuelle et linguistique du texte ; nous les rappelons :

- « *Question 1 : Relevez les termes relatifs au métier d'E. Carles. L'auteur ne parle pas de métier, mais il emploie d'autres termes, lesquels ? Qu'indique le choix de ces termes ?*
- *Question 2 : En quoi consiste le travail d'un instituteur ? Qu'apporte de plus un bon instituteur ? Quelles qualités doit posséder un instituteur ? Expressions pour répondre aux questions suivantes :*
- *Question 3 : Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte ».*
- *Question 4 : Faites le plan du texte ».* (Voir annexe F)

Nous avons remarqué que les questions posées dans la partie compréhension sont des consignes fermées d'identification qui guident l'apprenant dans ses connaissances. La question 1 demande à l'apprenant de déterminer le lexique thématique lié aux expressions citées dans le texte.

Cependant, il faut noter que la deuxième question est divisée en trois sous-questions qui permettent à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont compris le sens global du texte. Nous constatons que la troisième question est une activité simple qui tourne autour de la subjectivité, elle amène les apprenants à détecter les éléments qui permettent à l'auteur d'exprimer clairement son opinion.

En outre, on peut classer la dernière consigne comme une question de synthèse, qui vise à savoir si les apprenants sont capables de résumer le contenu du texte, Elle amène également les apprenants à faire la distinction entre le plan analytique et le plan dialectique qui caractérisent le discours argumentatif.

En dernier lieu, l'activité dont il est question dans la consigne : *«Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit, à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion sur les enseignants "ouvrant l'esprit des gosses.»* (Voir annexe F)

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Elle est ouverte et longue, car elle inclut des détails sur la tâche à accomplir.

Cette activité favorise l'acquisition de la compétence de production écrite, en vue de vérifier les connaissances des apprenants et de repérer leurs points faibles, afin d'apporter les corrections nécessaires. L'apprenant peut donc réaliser cette tâche individuellement en classe, en suivant les consignes données, et c'est là que la vérification de la compétence communicative visée est installée ou non.

Cet exercice vise à mettre en application toutes les connaissances ainsi que les acquis des apprenants, en s'appuyant sur les caractéristiques du discours argumentatif (la structure syntaxique, le temps verbal, le vocabulaire...), afin de pouvoir identifier les lacunes des apprenants pour y remédier.

➤ **Commentaire**

De cette analyse, nous pouvons dire que les deux premières questions prennent en considération 4 objectifs d'apprentissage, comme nous l'avons signalé dans notre analyse précédente. A notre sens, la multiplicité des objectifs à atteindre peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage vu la charge du travail exigée de la part de l'apprenant.

Toutes les questions analysées traitent du même thème, en se basant sur les éléments linguistiques du texte et en négligeant les autres aspects.

Passons à la consigne visant la production écrite, qui consiste à réaliser un travail individuel, alors que l'approche par compétences privilégie le travail collaboratif.

3.3.4 Analyse de l'activité d'évaluation certificative « séquence 02 »

L'évaluation certificative est la dernière étape du projet et a pour objectif de tester les connaissances acquises par les apprenants tout au long du projet 2 et de les classer.

Le support écrit utilisé dans cette séance s'intitule « *Sport et télévision* », extrait de « *l'Encyclopédie, Larousse, 1999* » (Voir annexe G). Dans ce texte, l'auteur exprime de manière claire sa thèse sur les relations entre la télévision et le sport. Ce faisant, il propose un enchaînement d'arguments pour et contre la télévision.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

Nous constatons en effet, que ce texte commence par une phrase interrogative, qui a pour but d'attirer l'attention du lecteur. Dans ce texte, nous avons remarqué l'utilisation d'indices du discours argumentatif. Ainsi, le champ lexical du mot « *télévision* » avec les termes : « *direct, audiovisuel, satellite, images, chaînes (...)* » et une série d'exemples qui illustrent les arguments utilisés comme « *La coupe du monde de football en Suède, En 1986, lors de la coupe du monde de football au Mexique* » sont à souligner.

A cela s'ajoute l'utilisation d'articulateurs qui expriment une relation d'opposition avec l'utilisation de « *pourtant, mais, néanmoins* », d'adjectifs tels que « *fondamental, nombreux, décalé, considérable (...)* » et des adverbes comme « *entièrement, totalement (...)* »

Par ailleurs, on note un vocabulaire simple correspondant au niveau des apprenants, Nous notons également la présence d'un lexique péjoratif qui circule du début à la fin du texte. L'utilisation du présent est également remarquable, car elle facilite l'approche de ce texte et inscrit le discours dans le contexte.

En ce qui concerne la lecture analytique, comme dans les étapes précédentes, une série d'activités est proposée afin d'encourager les apprenants à trouver le sens global du texte. Elles comprennent les cinq consignes suivantes :

- « *Question n°1 : Relevez le champ lexical de "télévision".* »
- « *Question n°2 : Retrouvez les trois grandes unités de signification du texte en vous basant sur les termes qui articulent le texte. Qu'expriment ces articulateurs ?* »
- « *Question n°3 : Quels sont tous les arguments en faveur de la télévision ?* »
- « *Question n°4 : Retrouvez les énoncés qui servent d'exemple pour illustrer ces arguments.* »
- « *Question n° 5 : Face aux divers arguments développés, quelle est la position des scripteurs ? Justifiez.»* (Voir annexe G)

Les activités proposées dans cette séance sont des consignes variées entre questions ouvertes et fermées, ainsi que celles de repérage.... La première question concerne la détermination du champ lexical du mot « *télévision* », c'est une activité

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

qui touche le vocabulaire. En revanche, la deuxième question touche à un point de grammaire, à travers l'utilisation d'articulateurs qui expriment la relation d'opposition, les apprenants parviennent à énumérer les trois parties qui organisent le texte.

En effet, les trois dernières questions portent sur l'organisation et la compréhension globale du texte, amenant les apprenants à déterminer les arguments, les exemples et la position de l'auteur à partir du texte étudié. Les apprenants ne peuvent donc pas répondre à ces questions sans avoir compris les idées principales qui véhiculent le texte.

Au cours de la consigne suivante, nous souhaitons évaluer les compétences et les connaissances acquises par les apprenants en rédigeant une production écrite : « *Rédigez une lettre au président de la fédération (d'un sport particulier) pour vous évaluer contre le fait que certains événements ne sont transmis que sur des chaînes.* »

Il faut signaler que l'activité proposée dans cette phase c'est une consigne ouverte longue, car elle donne des précisions sur la tâche à accomplir. Les apprenants de ce niveau pourront produire un texte cohérent sur le thème donné une fois la consigne est bien assimilée. Cet exercice permet de vérifier les connaissances acquises durant les séances précédentes pour faire un bilan et donner une note.

➤ **Commentaire**

À travers l'analyse du support et les consignes de cette activité, nous comprenons que le support réservé est insuffisant pour l'activité d'évaluation certificative. Cette vérification se fait à la fin du projet, pour donner des notes, c'est-à-dire elle vise à vérifier tous les aspects langagiers de la lettre ouverte travaillés pour faire un bilan, donc il faut utiliser un support adéquat pour entamer cette vérification.

On peut dire que les consignes proposées traitent de l'aspect discursif et négligent les autres aspects, elles mettent donc les mêmes objectifs dans l'apprentissage. Alors que la dernière consigne est un exercice de production dans lequel l'apprenant est censé réinvestir ses acquis.

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

3.3.5 Analyse de l'auto-évaluation

La grille d'autoévaluation est un élément clé du processus d'évaluation qui permet l'implication de l'apprenant dans le travail qu'il a produit afin de le responsabiliser. Cette activité, même si elle n'est pas similaire à la tâche d'évaluation faite par l'enseignant, permet quand même à l'apprenant de porter un jugement sur la qualité globale du texte qu'il a produit.

L'objectif de cette grille en fin de projet est de permettre aux apprenants d'évaluer leurs écrits et de pouvoir réguler et réécrire leurs textes. Ils pourront également évaluer la qualité de leur produit fini et définir les compétences qu'ils maîtrisent et celles qu'ils ne maîtrisent pas afin de s'auto-évaluer. (Voir annexe H)

Cela sert donc à corriger et à noter mais aussi à tester la maîtrise d'un objectif. Cela peut aussi être une norme à respecter par les apprenants, cette norme est attachée à la réussite par des indicateurs qui sont relatifs à une situation donnée.

➤ **Commentaire**

L'auto-évaluation ne se limite pas à l'évaluation de son apprentissage à l'aide d'une grille mais constitue un ensemble de phases permettant à l'apprenant d'acquérir de l'autonomie, d'améliorer son estime de soi et de développer sa pensée critique. Cette forme d'évaluation présente dans le manuel de 1AS est, dans la plupart des cas, négligée par les enseignants qui justifient cela par l'incapacité des élèves à comprendre les différents critères figurant dans cette grille et par conséquent à s'auto-évaluer.

Pour certains enseignants qui suivent le manuel tel qu'il est, ils l'a pratiquent. Ils le font de manière inappropriée surtout que les élèves dans leur majorité se contentent de cocher par oui ou non les différents items sans même fournir d'efforts pour les comprendre.

Afin de compléter et d'enrichir davantage les données collectées à travers l'analyse du manuel de 1AS, nous avons choisi d'opter pour une deuxième enquête avec les enseignants à travers un questionnaire que nous leur avons administré et qui portent plus particulièrement sur les pratiques évaluatives de ces derniers en classe de 1AS.

4 Le questionnaire

Notre questionnaire, comme nous l'avons précisé, a pour objectif de collecter des données auprès des enseignants notamment en ce qui concerne les activités qu'ils proposent en classe afin d'évaluer leurs apprenants.

Notre outil d'enquête est composé de 13 questions qui tournent autour de notre problématique et de nos hypothèses. Nous avons tenu à varier le format de questions (Fermées, ouvertes, semi-fermées, à choix multiple), afin de collecter le maximum de données qui pourraient nous aider à vérifier nos hypothèses. Nous avons administré notre questionnaire à 15 enseignants du cycle secondaire, de sexe différent.

Nous nous sommes limitées à ce nombre, que nous jugeons représentatif, vu que cet outil d'enquête représente un prolongement de la première méthode d'enquête portant sur l'étude du contenu du manuel scolaire de 1AS.

Au départ nous avons soumis notre questionnaire à un pré-test. Nous l'avons, donc administré aux enseignants de français prenant en charge le niveau 1^{ère} AS au niveau d'un seul établissement (lycée **FARECE EL HOUCINE, BBA**). Après avoir collecté les données, nous avons constaté que notre questionnaire ne pose aucun problème, c'est pourquoi nous l'avons administré, par la suite, tel qu'il a été élaboré avant le prétest.

Nous tenons à rappeler que, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes basées au départ sur le repérage et l'analyse de toute trace portant sur l'évaluation dans le manuel scolaire de 1AS. Pour étayer notre recherche et collecter plus de données sur les pratiques évaluatives des enseignants en classe, nous avons jugé utile d'interroger les enseignants sur leurs pratiques évaluatives.

En effet, le questionnaire que nous avons élaboré dans ce sens, vise à obtenir des indications rapides de la part des enseignants concernant l'utilité et la pertinence des évaluations du manuel scolaire. L'élaboration du questionnaire a été faite en fonction des besoins de notre thématique et en relation avec les hypothèses fondées.

Le questionnaire figure en annexes (Voir annexe A)

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

4.1 Explication du cheminement des questions

L'évaluation étant une pratique essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous voulons savoir à partir de *la première question* comment les enseignants la conçoivent, c'est-à-dire le degré d'utilisation de chaque type d'évaluation par eux. Les réponses proposées démontrent l'objectif à atteindre pour chaque type d'évaluation. La réponse (Noter les connaissances) reflète l'utilisation de l'évaluation sommative, les réponses (Corriger les erreurs commises, Réguler les connaissances) reflètent l'évaluation formative et la réponse (Adapter un contenu ou une méthode) reflète l'évaluation diagnostique.

La deuxième question est le prolongement de la première, nous voulons connaître les enjeux des enseignants soit institutionnels ou personnels dans l'application des différents types d'évaluation.

La question trois et quatre portent sur la pertinence des évaluations proposées dans le manuel scolaire et sur la mesure dans laquelle les enseignants les utilisent.

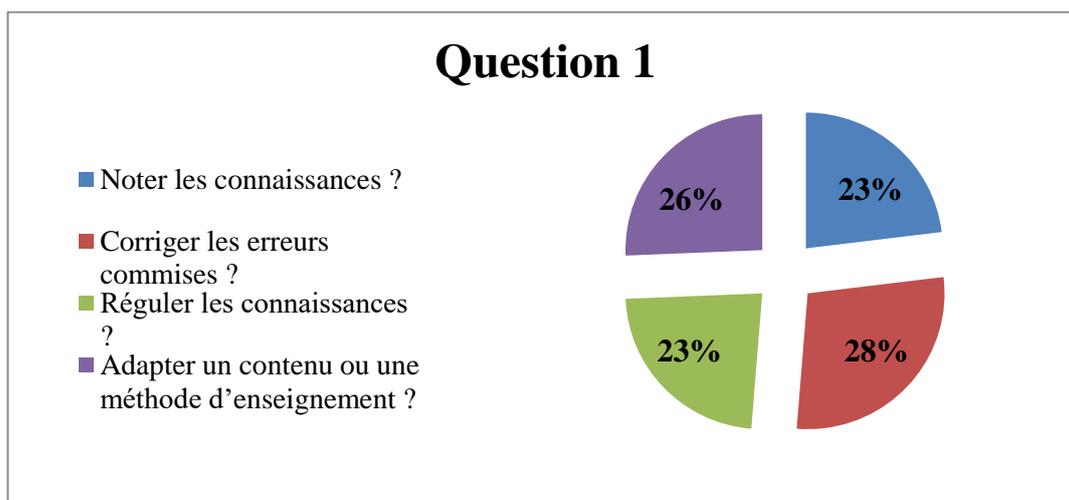
Dans *les questions cinq, six, sept et huit*, en parlant des quatre grands types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative et certificative), nous voulons connaître leurs conceptions chez les enseignants, leurs utilités, leurs enjeux, le moment où ils les pratiquent et les activités utilisées.

Dans *les questions neuf et dix*, comme l'erreur fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, en particulier les erreurs identifiées à partir des évaluations pratiquées, nous voulons voir l'attitude des enseignants vis-à-vis des erreurs commises par les apprenants.

Les onzièmes, douzièmes et treizièmes questions sont des questions ouvertes qui représentent une source très riche en informations si les données fournies par nos enquêtés sont authentiques et reflètent réellement leurs pratiques sur le terrain. Nous voulons savoir l'avis des enseignants sur la pertinence des évaluations proposées dans le manuel, sur le programme officiel et s'il existe des formations dans ce domaine.

5 Analyse du questionnaire

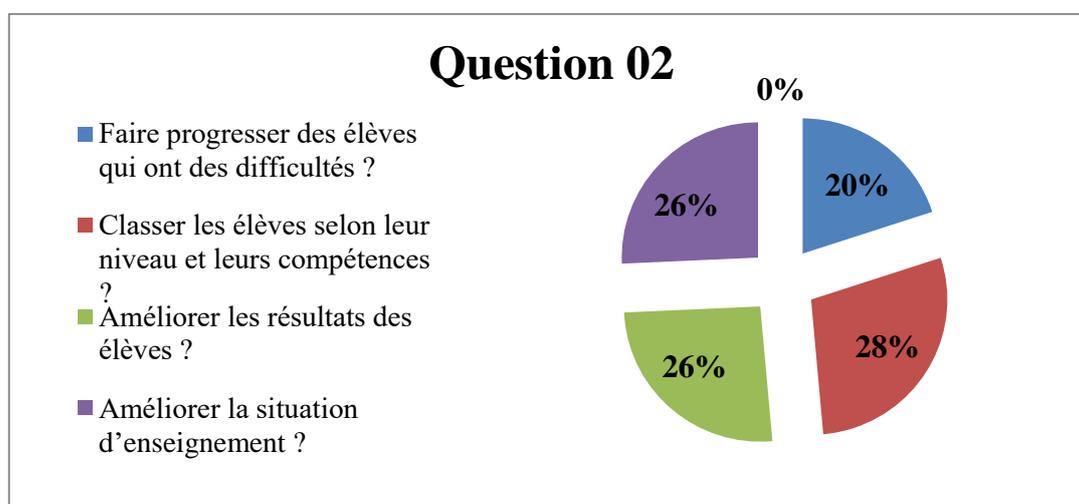
Question 01 : Qu'est-ce qu'une évaluation pour vous ?



➤ **Commentaire**

Nous constatons à partir de ce graphe que les quatre définitions choisies par les enseignants indiquent des pourcentages approximatifs. 20% des enseignants considèrent l'évaluation comme une pratique qui exige de noter les connaissances. 28% des enseignants ont choisi la réponse « corriger les erreurs commises ». 23 % la voit telle une pratique permettant de « réguler les connaissances ». Pour certains d'autres, elle est considérée comme un outil d'adaptation, de régulation et d'amélioration de l'enseignement. 26 % ont choisi la réponse « adapter un contenu ou une méthode d'enseignement ».

Question 02 : Quels sont les enjeux de l'évaluation ?



Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

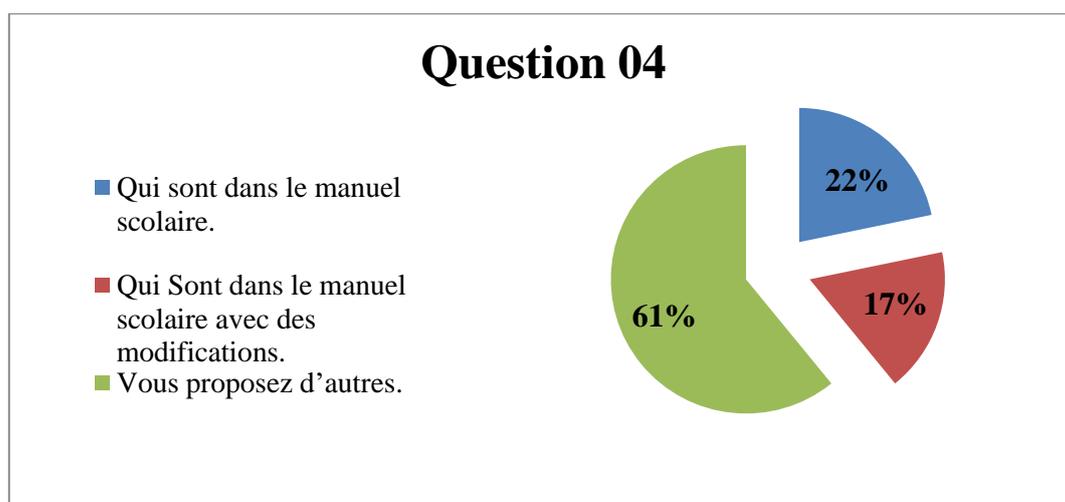
➤ **Commentaire**

Le premier constat que nous pouvons faire est que 28% des enseignants estiment comme enjeu principal de l'évaluation la classification et la notation des élèves. Leur choix a porté sur la réponse « classer les élèves selon leur niveau et leurs compétences ». Ensuite, nous constatons le même pourcentage pour les deux réponses « améliorer les résultats des élèves » et « améliorer la situation d'enseignement ». 26% des enseignants ont choisi ces deux réponses. 20% des enseignants ont choisi la réponse « faire progresser les élèves qui ont des difficultés ».

Question 03 : Que pensez-vous des évaluations proposées dans le manuel ?

A partir de cette question, nous avons constaté que toutes les réponses des personnes interrogées sont similaires concernant les évaluations proposées dans le manuel. Voici quelques exemples de réponses des enseignants : (1) « certaines évaluations font l'objet ou répondent à l'objectif mais d'autres non. » (2) « Inappropriées aux contenus et aux compétences visées. » (3) « ce sont des évaluation insuffisantes car la progression annuelle change chaque année. Les évaluations proposées ne sont pas adaptées au nouveau programme. » (Voir annexe B)

Question 04 : Utilisez-vous les évaluations ?



Chapitre II

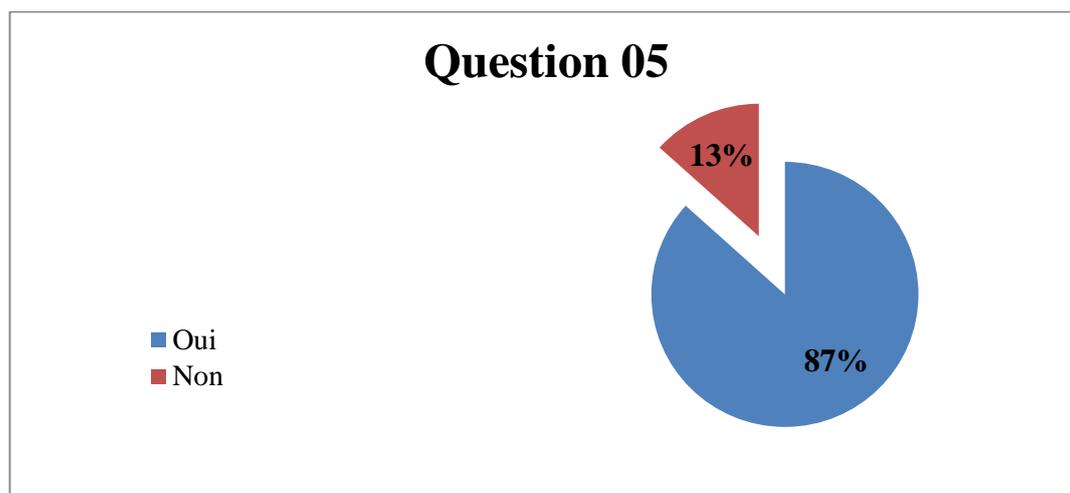
Aspect méthodologique et analytique.

➤ **Commentaire**

La troisième et la quatrième question sont complémentaires, la première concerne le degré d'intérêt des évaluations du manuel) scolaire chez les enseignants ainsi que la manière de les utiliser.

La majorité des enseignants ne trouvent pas que l'application des évaluations du manuel scolaire est intéressante, d'autres trouvent que c'est intéressant d'appliquer ce type d'évaluation. De même, 22 % des enseignants utilisent ces évaluations de façon intégrale, 17 % les pratiquent avec des modifications et 61 % utilisent d'autres évaluations de leur choix qu'ils jugent plus appropriées et plus adaptées à leurs élèves.

Question 05 : Trouvez-vous intéressant de faire passer à vos élèves une évaluation diagnostique au début de chaque projet du manuel scolaire ?

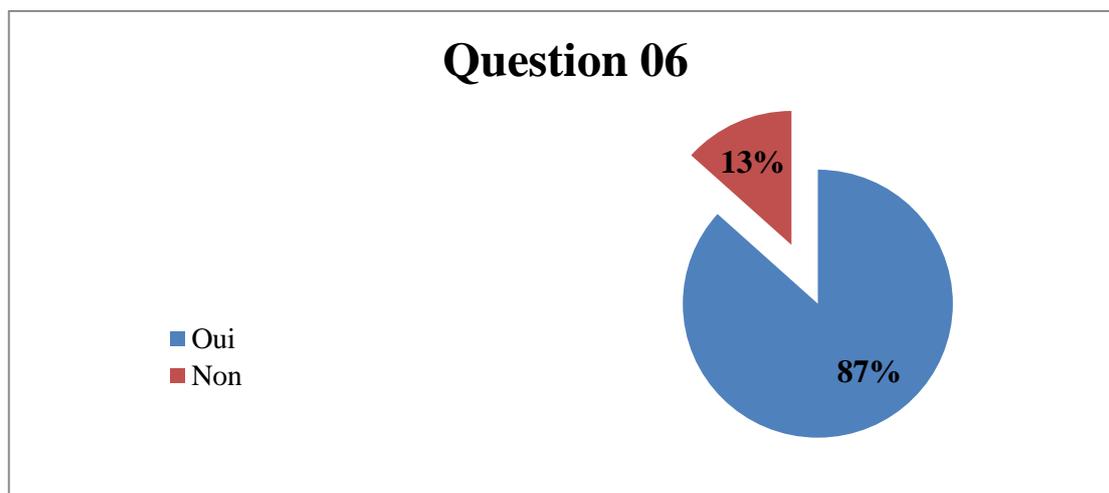


➤ **Commentaire**

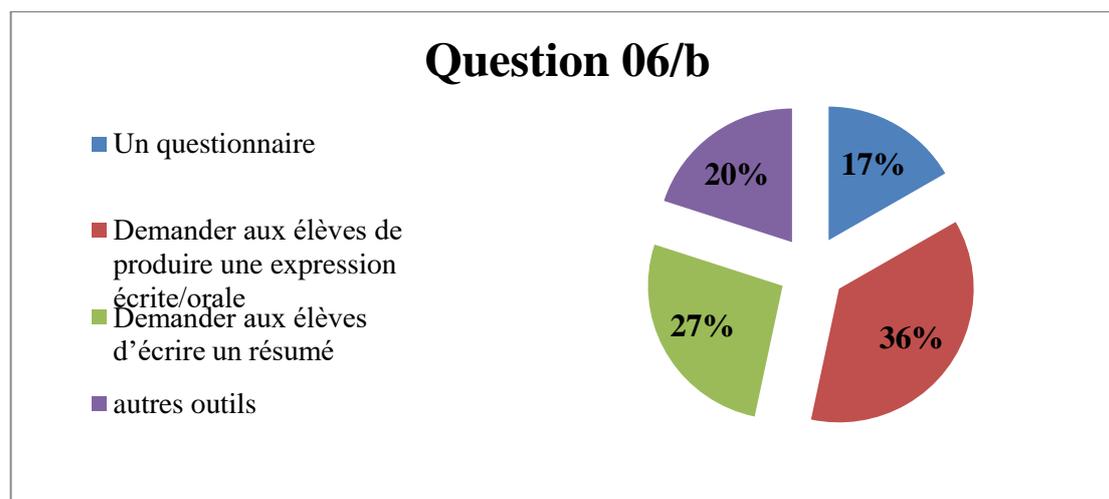
La majorité des enseignants qui ont répondu par oui (87%), voient que c'est intéressant de pratiquer une évaluation diagnostique au début de chaque projet du manuel scolaire parce que elle permet à l'enseignant de vérifier les prérequis des apprenants. Ainsi, un aperçu sur le niveau des apprenants, afin de proposer des repères pédagogiques pour que l'enseignant puisse prendre des décisions et adapter ses pratiques aux besoins des apprenants.

D'autres enseignants (13%) ne trouvent pas intéressant l'application de ce type d'évaluation.

Question 06 : a. Pratiquez-vous une évaluation formative pendant votre enseignement ?



b. Pour appliquer cette évaluation, utilisez-vous :



➤ **Commentaire**

Les deux questions nous montrent que la majorité des enquêtés 87% utilisent l'évaluation formative au cours d'apprentissage. 13% des enseignants ont répondu par « Non » pour la pratique de l'évaluation formative.

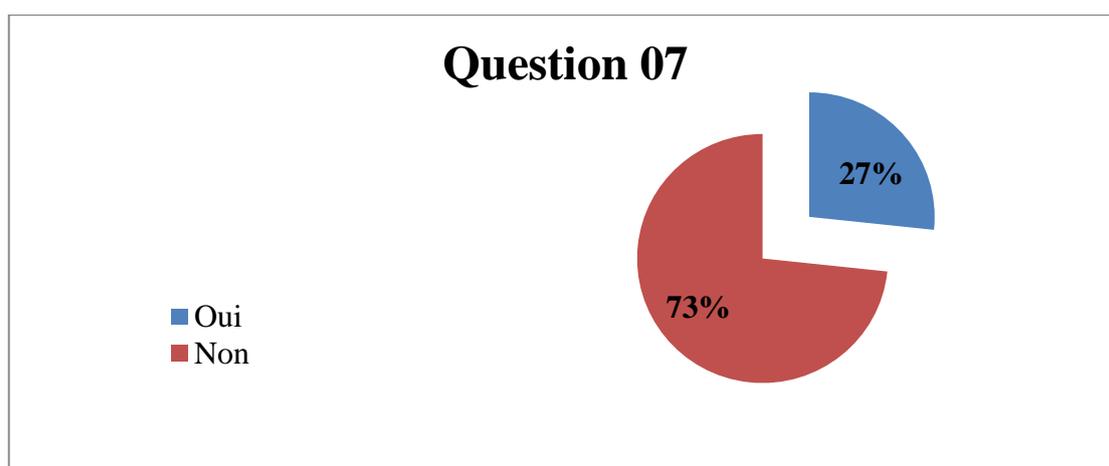
En ce qui concerne les activités choisies par les enseignants pour pratiquer cette évaluation, les résultats diffèrent d'un enseignant à un autre. 17% des enseignants ont choisi la réponse « un

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

questionnaire », 27% ont choisi la réponse « demander aux élèves d'écrire un résumé », 36% ont choisi « demander aux élèves de produire une expression écrite/orale. Et le reste 20% des enseignants ont choisi « d'autres outils ». Ils ont proposé comme outils : (1) le plan de texte, (2) demander aux élèves de produire des énoncés oraux/écrits sur des thèmes bien précis, (3) Elle n'est pas faite seulement de production, mais elle peut porter sur la compréhension de l'écrit / de l'oral, (4) A la fin de la séquence, je propose une étude de texte avec un production écrite pour vérifier le niveau d'acquisition chez les apprenants, (5) texte et questions. (6) étude de textes.

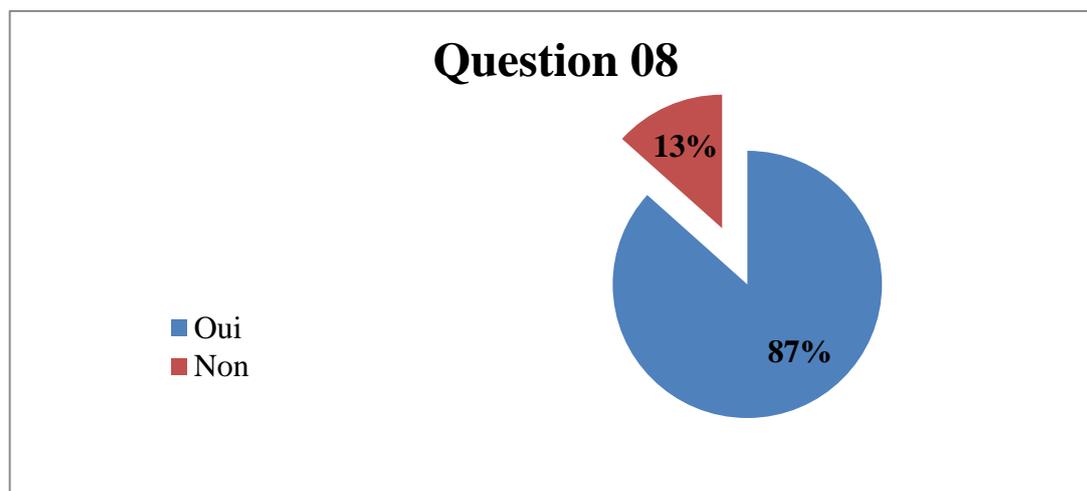
Question 07 : Les critères et les conditions d'une évaluation certificative sont les mêmes que ceux d'une évaluation sommative ?



➤ **Commentaire**

La majorité des enseignants connaissent les différences entre l'évaluation certificative et l'évaluation sommative. Pour 73%, l'évaluation certificative consiste à délivrer un certificat, Pour l'évaluation sommative, elle concerne un bilan des acquis au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage. Chez 27 % des enseignants, il n'y a pas de différence entre l'évaluation certificative et sommative (elles sont identiques dans le manuel.)

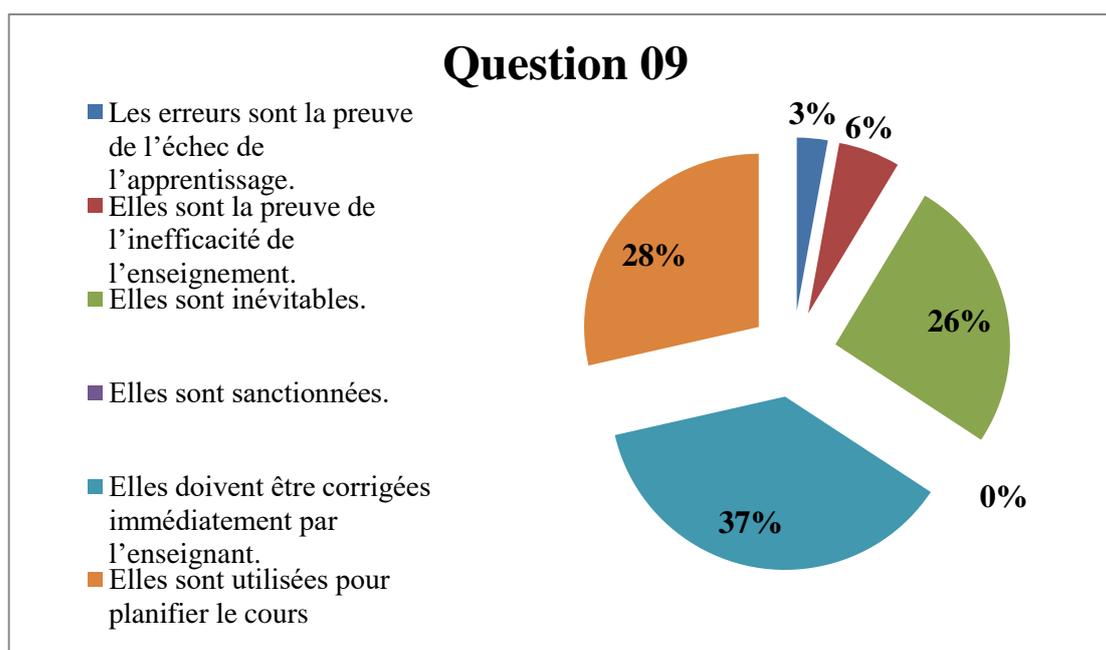
Question 08 : Pensez-vous que l'« auto-évaluation » est utile pour les élèves ?



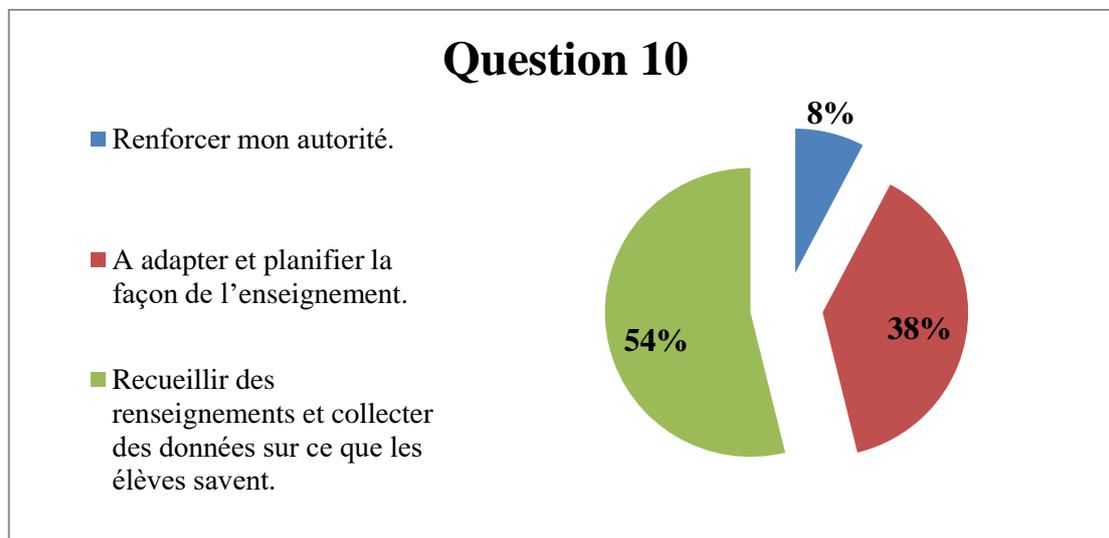
➤ **Commentaire**

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants, représentés par un pourcentage de 87%, pensent que l'auto-évaluation est une stratégie utile pour les élèves. 27% des enseignants la jugent comme une pratique non rentable vue les compétences qu'elle exige de l'élève-évaluateur.

Question 09 : Quelle est votre posture face aux erreurs ?



Question 10 : Comment les erreurs vont-elles vous servir ?



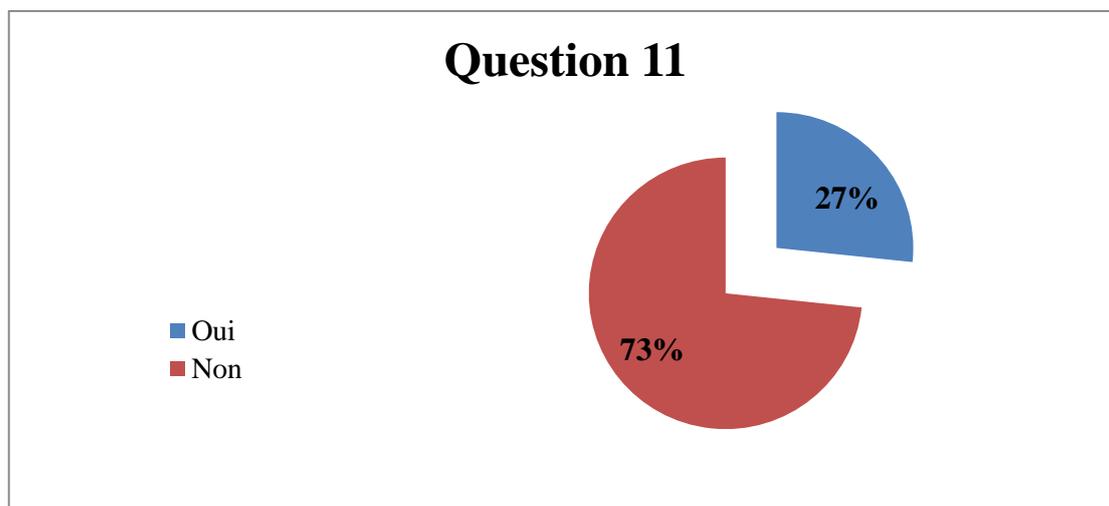
➤ **Commentaire**

La question neuf et dix sont complémentaires. Nous voulons savoir les réactions des enseignants à l'égard des erreurs des élèves constatées à partir des évaluations qu'ils effectuent et comment elles sont utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'enquête a permis l'obtention de ces données :

La question neuf : La posture ou bien l'attitude des enseignants face aux erreurs diffère. Certains déclarent qu'elle est inévitable (26% des enseignants) dans le processus d'enseignement et qu'elle doit être corrigée immédiatement (37% des enseignants). D'autres la considèrent comme preuve d'inefficacité de l'enseignement (6% des enseignants) et qu'elle doit être utilisée pour planifier le cours (28%). Un dernier groupe d'enseignants, la considère comme un signe d'échec de l'apprentissage (3%).

La question dix : 38% des enseignants utilisent l'erreur pour adapter et planifier leur enseignement. La majorité des enseignants (62%) considèrent l'erreur comme un indice d'inefficacité de l'enseignement et qu'elle est omniprésente dans le processus d'enseignement/apprentissage, ils l'utilisent pour planifier leur travail et pour se renseigner sur la progression des élèves.

Question 11 : Le programme officiel explique-t-il suffisamment la pratique de l'évaluation ?

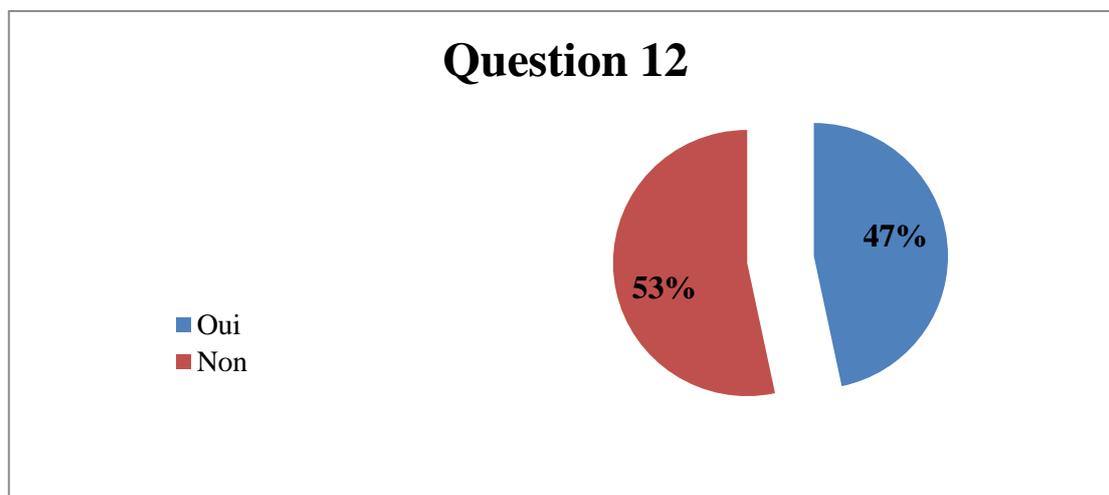


➤ **Commentaire**

Nous avons constaté que la majorité des enquêtés (73%) ont répondu par « Non » et que le programme officiel n'explique pas suffisamment la pratique de l'évaluation.

La minorité des enseignants au nombre de quatre et qui représente (27%) de l'échantillon répondent par « Oui ». Ils pensent que la pratique de cette technique est expliquée suffisamment.

Question 12 : Existe-t-il des formations dans ce domaine ?



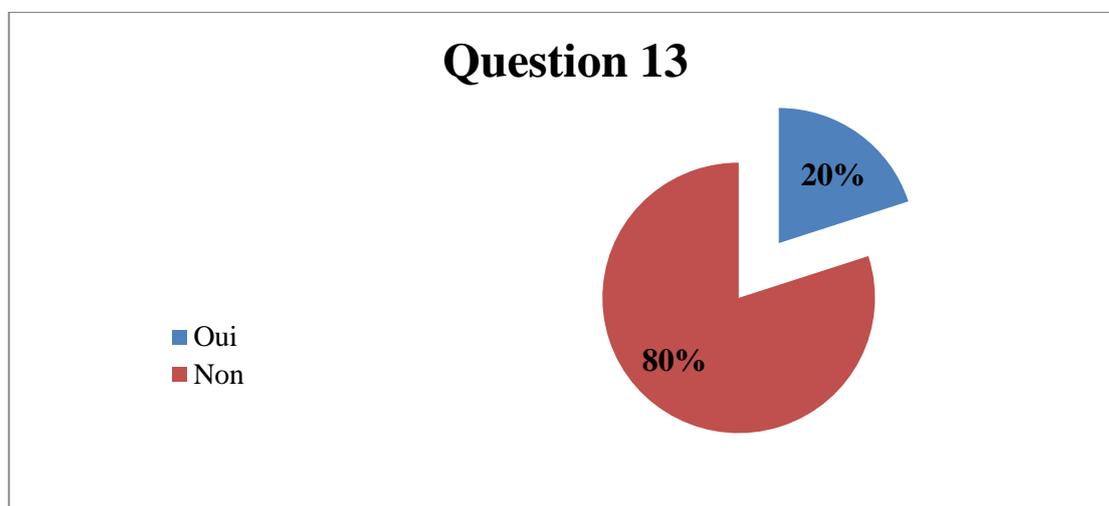
Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

➤ **Commentaire**

Nous avons remarqué presque la moitié des enseignants (53%) n'ont pas bénéficié de formations concernant ce domaine. Pour (47%) d'entre eux, ils ont répondu par « Oui ». Donc ils affirment le fait d'avoir été formés sur ce plan cependant, ils précisent que ces formations restent insuffisantes et se limitent à des aspects théoriques qui ne servent pas énormément leurs pratiques de classe.

Question 13: Croyez-vous à la pertinence et à l'efficacité des évaluations du manuel scolaire ?



➤ **Commentaire**

La plupart des enseignants (80%) soutiennent l'idée que les évaluations proposées dans le manuel scolaire ne sont pas pertinentes ni efficaces.

Peu d'enseignants « trois » qui représentent (20%) ont répondu par « Oui ». Ils les considèrent comme pertinentes.

6 Interprétation des résultats

En s'appuyant sur les résultats de notre analyse et qui constituent les éléments de réponses à notre problématique, nous pouvons dire que le manuel scolaire de français de 1AS accorde de l'importance au suivi constant de l'apprenant et donc à l'évaluation. Ceci, par le nombre et la variété des activités consacrées à cette tâche

Chapitre II

Aspect méthodologique et analytique.

éducative ainsi que ses différents moments qui semblent être respectés par les concepteurs de ce manuel et également par la majorité des praticiens.

L'analyse des réponses des enseignants au questionnaire nous permet de constater que les enseignants utilisent les trois types d'évaluation et les appliquent tout au long des séances d'enseignement par le biais d'activités et de devoirs.

En ce qui concerne le manuel scolaire, il est presque mis à l'écart par les enseignants interrogés, car les supports et les activités d'évaluations qu'il contient sont insuffisantes. Pour eux, ce qui est proposé comme activités évaluatives ne répond ni aux différents niveaux des apprenants ni aux objectifs d'apprentissage assignés par le programme national sans parler de la non-pertinence de beaucoup d'activités. Cela pousse de nombreux enseignants à élaborer eux-mêmes leurs propres activités ou les chercher dans d'autres ouvrages ou sur des ressources numériques afin de combler ce manque. Nous constatons que chaque enseignant a sa propre méthode d'organiser les évaluations qui diffère d'un enseignant à un autre et ses moments diffèrent également, selon l'objet d'étude de la séquence ainsi que les besoins des apprenants. Ce qui confirme notre première hypothèse.

En ce qui concerne la formation des enseignants à propos de l'intégration de l'évaluation comme étape indispensable dans le processus d'enseignement, non seulement pour ses finalités sociales mais aussi dans sa perspective pédagogique (suivre la progression du processus d'enseignement/apprentissage, adapter les méthodes et le contenu d'enseignement.), les données collectées nous amène à confirmer notre deuxième hypothèse portant sur le manque de formation de nos enseignants concernant la pratique d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Conclusion

Conclusion

Nous avons tenté à travers ce modeste travail, basé sur une étude analytique, de démontrer l'importance des évaluations du manuel de 1 AS en classe de FLE. Notre objectif majeur était d'analyser les évaluations figurant dans le livre de 1 AS afin de vérifier leurs pertinences et leur utilité.

Partant des résultats obtenus de l'analyse de notre corpus (analyse du manuel et enquête avec les enseignants), nous pouvons confirmer notre première hypothèse concernant l'importance des évaluations qui figurent dans le manuel scolaire. De plus, nous pouvons dire que ces évaluations ne sont pas, dans l'ensemble, utiles ni suffisantes dans la pratique d'enseignement dans nos classes de langue.

Ainsi pour la deuxième hypothèse, les résultats de notre enquête démontrent que la majorité de nos enseignants n'accordent pas suffisamment d'importance au processus de l'évaluation dans leurs pratiques quotidiennes de classe. Cela se rapporte à plusieurs facteurs que nous avons abordés dans notre synthèse, notamment celui du manque de formations dans ce domaine.

Enfin, nous estimons que cette activité sera utile et plus rentable si les enseignants bénéficient d'une formation pratique qui leur permet de suivre les dispositifs pédagogiques qui impliquent l'apprenant dans les différentes tâches évaluatives. Certes, cela demande énormément d'efforts de la part de l'enseignant, mais le fait de mettre les apprenants en action, va les responsabiliser et leur permettre d'apprendre même de leurs erreurs.

Nous pensons également qu'il est important que la tutelle revoie les contenus des programmes proposés particulièrement ce qui se rapportent à l'évaluation surtout que ces programmes n'ont connu aucune réforme depuis 2005 et ce malgré toutes les insuffisances constatées dans les manuels scolaires.

Nous espérons que ce modeste travail de recherche sur la pratique de l'évaluation en classe de FLE a pu mettre en lumière de nombreuses questions sur ce concept et sur son application en classe de FLE et il servira de support pour de futures recherches ayant pour centre d'intérêt les pratiques évaluatives en classe de FLE.

Résumé

Notre modeste travail de recherche tente à travers une démarche analytique de contenu des évaluations proposées dans le manuel scolaire du 1 AS et une enquête à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants du lycée à prouver la pertinence et l'efficacité de ces pratiques évaluatives. De plus, il a mis en lumière l'opinion des enseignants à propos de la pratique de ces évaluations dans l'enseignement /apprentissage de FLE.

Les résultats obtenus à partir de notre enquête de recherche, nous permettent d'éclairer davantage les raisons qui conduisent à un tel constat quant aux activités d'évaluations, à leur contenu, à leur variation et à leurs nombre, sans négliger le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

En dépit des changements engagés par l'enseignement de français en Algérie, il faut souligner la nécessité d'initier des situations d'évaluation plus diversifiées et plus nombreuses selon leurs types dans le manuel scolaire, pour donner plus d'importance à cette pratique de l'évaluation dans le manuel scolaire de 1AS.

Mots clés : Manuel, étude analytique, contenu, compétence, évaluation, projet, programme, l'enseignement /apprentissage de FLE.

Bibliographie

Bibliographie

- Boucher, A.M. et al. (1986). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. C.E.C., Incorporated.
- *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER*. (2001). Conseil de l'Europe.
<https://rm.coe.int/cadre-europeen-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner-evalu/1680a526ab> (consulté en avril 2023)
- Cardinet, J. (1989). *Evaluer sans juger*. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 41-52. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1412> (consulté en mai 2023)
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Nouvelle édition*. PUG.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens : Précis de docimologie*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/86928> (consulté en mai 2023)
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. HACHETTE éducation.
www.hachette-education.com
- *Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf*. (2002). Consulté 10 mai 2023, à l'adresse
<https://ia600503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf>
- Galiana, D. (2005). *Memento de l'évaluation : Analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation ; guide méthodologique*. Educagri Editions.
- Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. *Pratiques*, 103(1), 193-212.
<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867> (Consulté le 11 mai 2023)

Bibliographie

- Gérard, F.M. et al. (2008). *Évaluer des compétences : Guide pratique*. De Boeck.
- Giroud, P. G., & Ntamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : Mission impossible?* Peter Lang.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages* /. ESF
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presse universitaire de France.
- Laveault, D., & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck.
- *Loi d'orientation de l'éducation nationale*, (février 2008). Consulté 9 mai 2023, à l'adresse <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>
- Arénilla, L. et al. (2013). *Évaluons, évoluons : L'enseignement agricole en action*. Educagri Editions.
- Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* (Hachette). Librairie Eyrolles.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation ; le cognitivisme opérant*. De Boeck Université.
- Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Mémento pour une ergonomie didactique en FLE. Analyse de Pratique Enseignante En FLE/S*, 1-254.
- *Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 1ère année secondaire* (2022). (INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE).

Bibliographie

- ROEGIERS, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Xavier Rogiers.
Consulté 28 mai 2023, à l'adresse <http://amef.unblog.fr/2009/05/25/la-pedagogie-de-lintegration-en-bref-xavier-rogiers/>
- Roy, M., & Michaud, N. (2022). *Former à évaluer des compétences en enseignement supérieur : Un dispositif d'évaluation novateur*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
- Schnewly, B. (1993). *Mécanismes de régulation des activités dans les séquences didactiques*.
- Sounalet, G. (1976). *Genèse du travail à la maternelle*. Vrin.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE International.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Organisation des projets du manuel de 1 AS.....	23
Tableau 2 : Evaluation figurants dans le manuel scolaire de 1 AS.....	25
Tableau 3 : Analyse des différents types d'évaluation du manuel scolaire de 1AS.....	28

Liste d'abréviations

APC : approche par compétence.

APO : approche par objectif.

FLE : français langue étrangère.

Annexes

Annexe A : Questionnaire destiné aux enseignants.

Questionnaire

Le questionnaire est destiné aux enseignants de français langue étrangère.

Niveau : première année secondaire.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'études dont l'intitulé est : « Etude analytique du contenu des évaluation dans le manuel scolaire de français au cycle secondaire en Algérie. Cas du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire. »

Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

Les questions

1) Qu'est-ce qu'une évaluation pour vous ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a- Noter les connaissances ?
- b- Corriger les erreurs commises ?
- c- Réguler les connaissances ?
- d- Adapter un contenu ou une méthode d'enseignement ?

2) Quels sont les enjeux de l'évaluation ? Cochez les réponses qui vous conviennent.

- a- Faire progresser des élèves qui ont des difficultés ?
- b- Classer les élèves selon leur niveau et leurs compétences ?
- c- Améliorer les résultats des élèves ?
- d- Améliorer la situation d'enseignement ?
- e- Elle n'a pas d'enjeux éducatifs ?

3) Que pensez-vous des évaluations proposées dans le manuel ?

.....
.....
.....

.....
.....

4) Utilisez-vous les évaluations

- a- Qui sont dans le manuel scolaire.
- b- Qui Sont dans le manuel scolaire avec des modifications.
- c- Vous proposez d'autres.

5) **a.** Trouvez-vous intéressant de faire passer à vos élèves une évaluation diagnostique au début de chaque projet du manuel scolaire ?

- a- Oui
- b- Non

b. Si oui, qu'est-ce qu'elle vous rapporte ?

.....
.....
.....
.....
.....

c. Pour moi, une évaluation diagnostique c'est :

.....
.....
.....
.....

6) **a.** Pratiquez-vous une évaluation formative pendant votre enseignement ?

- a- Oui
- b- Non

b. Pour appliquer cette évaluation, utilisez-vous : (plusieurs réponses sont possibles)

- a- Un questionnaire
- b- Demander aux élèves de produire une expression écrite/orale
- c- Demander aux élèves d'écrire un résumé
- d- autres outils (préciser).....

.....
.....

7) **a.** Les critères et les conditions d'une évaluation certificative sont les mêmes que ceux d'une évaluation sommative ?

- a- oui
- b- non

b. Si c'est oui, pourquoi on a deux appellations ?

.....
.....
.....

c. Si c'est non, qu'elles sont les différences entre elles ?

.....
.....
.....

8) Pensez-vous que la stratégie évaluative « auto-évaluation » est utile pour les élèves ?

- a. Oui
- b. Non

9) Quelle est votre posture face aux erreurs ? Cochez les réponses de votre choix

- a. Les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage.
- b. Elles sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement.
- c. Elles sont inévitables.
- d. Elles sont sanctionnées.
- e. Elles doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant.
- f. Elles sont utilisées pour planifier le cours

10) Comment les erreurs vont-elles vous servir ? Cochez les réponses de votre choix

- a. Renforcer mon autorité.
- b. A adapter et planifier la façon de l'enseignement.

c. Recueillir des renseignements et collecter des données sur ce que les élèves savent.

11) Le programme officiel explique-t-il suffisamment la pratique de l'évaluation ?

a. Oui

b. Non

12) Existe-t-il des formations dans ce domaine ?

a. Oui

b. Non

13) Croyez-vous à la pertinence et à l'efficacité des évaluations du manuel scolaire ?

a. Oui

b. Non

Annexe B : Exemples de réponses au questionnaire.

Questionnaire

Le questionnaire est destiné aux enseignants de français langue étrangère.

Niveau : première année secondaire.

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'études dont l'intitulé est : « Etude analytique du contenu des évaluations dans le manuel scolaire de français au cycle secondaire en Algérie. Cas du manuel scolaire de 1ère année secondaire. »

Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.

Les questions

1) Qu'est-ce qu'une évaluation pour vous ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a- Noter les connaissances ?
- b- Corriger les erreurs commises ?
- c- Réguler les connaissances ?
- d- Adapter un contenu ou une méthode d'enseignement ?

2) Quels sont les enjeux de l'évaluation ? (Cochez les réponses qui vous conviennent.)

- a- Faire progresser des élèves qui ont des difficultés ?
- b- Classer les élèves selon leur niveau et leurs compétences ? (Pour une pédagogie différenciée)
- c- Améliorer les résultats des élèves ?
- d- Améliorer la situation d'enseignement ?
- e- Elle n'a pas d'enjeux éducatifs ?

3) Que pensez-vous des évaluations proposées dans le manuel ?

.....
..... Inappropriées aux contenus et aux
..... compétences visées.....

4) Utilisez-vous les évaluations

- a- Qui sont dans le manuel scolaire.
- b- Qui sont dans le manuel scolaire avec des modifications.
- c- Vous proposez d'autres.

5) a. Trouvez-vous intéressant de faire passer à vos élèves une évaluation diagnostique au début de chaque projet du manuel scolaire ?

- a- Oui
- b- Non

b. Si oui, qu'est-ce qu'elle vous rapporte ?

..... un aperçu sur le niveau des apprenants

..... Elle permet à l'enseignant de vérifier les pré-requis des apprenants

c. Pour moi, une évaluation diagnostique c'est :

..... C'est un outil didactique intervenant au début des apprentissages, afin de proposer des repères pédagogiques et didactiques afin que l'enseignant puisse prendre des décisions et programmer des apprentissages

6) a. Pratiquez-vous une évaluation formative pendant votre enseignement ?

- a- Oui
- b- Non

b. Pour appliquer cette évaluation, utilisez-vous : (plusieurs réponses sont possibles)

- a- Un questionnaire
- b- Demander aux élèves de produire une expression écrite/orale
- c- Demander aux élèves d'écrire un résumé
- d- autres outils (à préciser).....

..... Elle n'est pas faite seulement de production mais elle peut porter sur la compréhension (de l'écrit / de l'oral.)

7) a. Les critères et les conditions d'une évaluation certificative sont les mêmes que ceux d'une évaluation sommative ?

a- oui

b- non

b. Si c'est oui, pourquoi on a deux appellations ?

- * la sommative = un bilan des acquis au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage.
- * certificative : Elle prend en compte un cursus plus large (délivrer un certificat)

c. Si c'est non, qu'elles sont les différences entre elles ?

.....
.....
.....

8) Pensez-vous que la stratégie évaluative « auto-évaluation » est utile pour les élèves ?

a. Oui

b. Non

9) Quelle est votre posture face aux erreurs ? (Cochez les réponses de votre choix)

a. Les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage.

b. Elles sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement.

c. Elles sont inévitables.

d. Elles sont sanctionnées.

(immédiatement = selon la nature de l'erreur)

e. Elles doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant.

f. Elles sont utilisées pour planifier le cours

10) Comment les erreurs vont-elles vous servir ? (Cochez les réponses de votre choix)

a. Renforcer mon autorité.

b. A adapter et planifier la façon de l'enseignement.

c. Recueillir des renseignements et collecter des données sur ce que les élèves savent.

11) Le programme officiel explique-t-il suffisamment la pratique de l'évaluation ?

a. Oui

b. Non

12) Existe-t-il des formations dans ce domaine ?

a. Oui

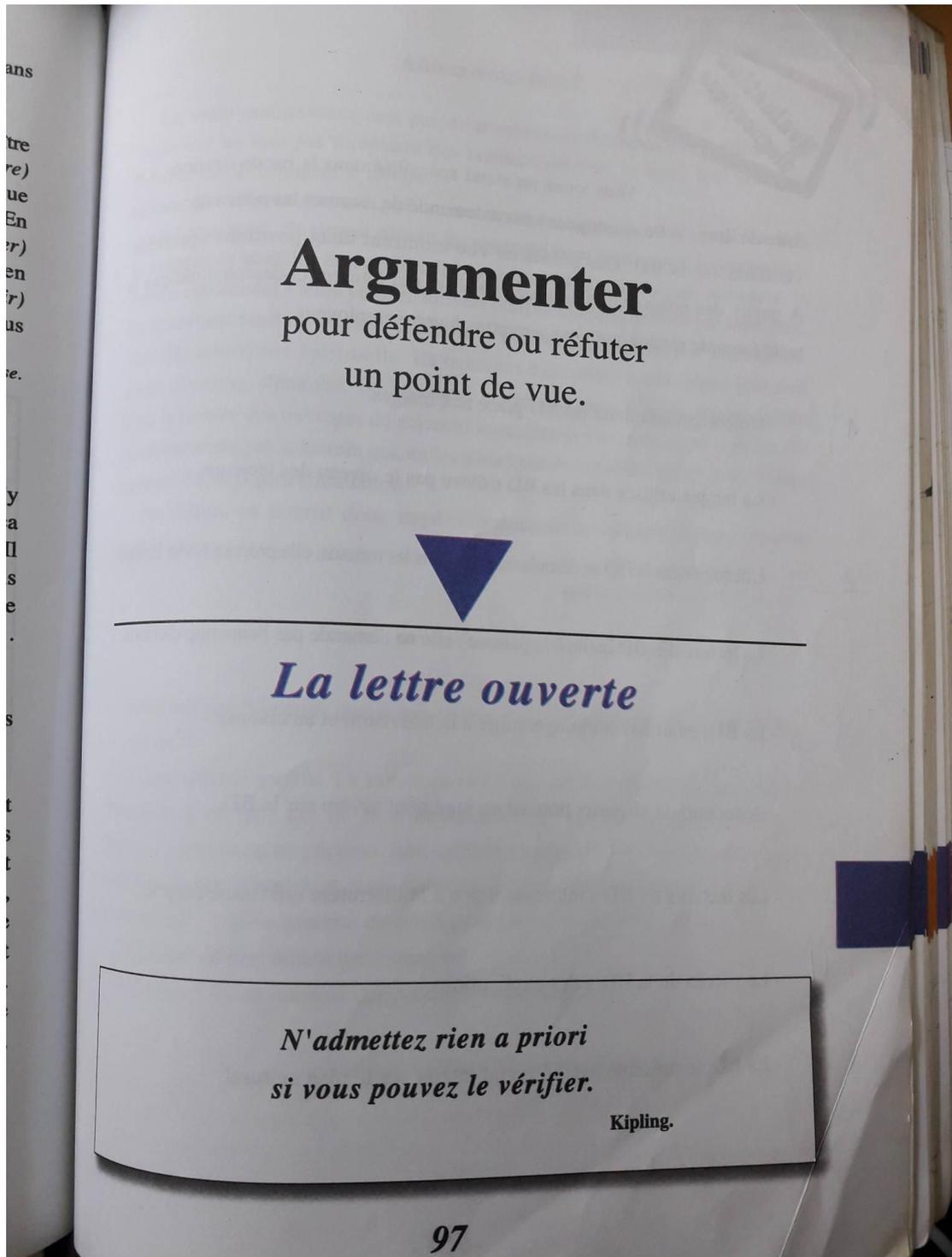
b. Non

Pas suffisamment.
13) Croyez-vous à la pertinence et à l'efficacité des évaluations du manuel scolaire ?

a. Oui

b. Non

Annexe C : projet 2 du manuel scolaire de 1 AS.



Annexe D : Evaluation diagnostique du manuel.

Evaluation diagnostique

Vous tenez un stand spécialisé dans la bande dessinée à la foire du livre. Votre employeur vous a demandé de recenser les points de vue des visiteurs sur la BD. Ces points de vue montrent deux positions opposées. A partir des notes que vous avez prises (et qui figurent ci-dessous) rédigez le texte (compte rendu) que vous remettrez à votre employeur.

- 1/4 ✓ - On comprend mieux les BD grâce aux images.
- x - La langue utilisée dans les BD n'élève pas le niveau des lecteurs.
- 2 ✓ - L'histoire dans la BD se déroule comme dans les romans, elle prépare à leur lecture.
- 3 ✓ - La lecture des BD incite à la paresse : elle ne demande pas beaucoup d'efforts.
- 3 ✓ - La BD, en utilisant l'image, initie à la télévision et au cinéma.
- 4 ✓ - Beaucoup de visiteurs portent un jugement sévère sur la BD.
- 5 ✓ - Les lecteurs de BD s'intéressent peu à la littérature qui forme l'esprit.
- 6 ✓ - Le succès de la BD a des explications.
- 7 ✓ - La BD ne présente pas un grand intérêt sur le plan culturel.

98

Annexe E : Evaluation formative du manuel.

Evaluation formative

Complétez le texte suivant par les articulateurs manquants puis résumez-le.

La ceinture de sécurité

la tise / les onguent

Dès 1977, la ceinture de sécurité devint obligatoire en France. Elle fit aussi l'objet de slogans publicitaires, tel "Un petit clic vaut mieux qu'un grand clac." Ainsi la ceinture de sécurité est passée dans les moeurs de l'automobiliste français. Elle a des partisans et des détracteurs. Les uns lui trouvent des avantages, les autres des inconvénients.

D'abord, elle empêche l'automobiliste d'être projeté dans le pare-brise lors des collisions frontales. Qui a pu voir un accidenté de la route défiguré par des coupures au visage ne doute plus de l'utilité de la ceinture.

ensuite, la ceinture protège les conducteurs du choc en retour, c'est-à-dire du rejet du corps vers le siège. Atténuant la violence du mouvement, elle évite les lésions cervicales communément appelées "coup de lapin".

tel que, elle retient l'automobiliste sur son siège, le gardant de l'éjection. Or, cette dernière est souvent meurtrière, étant donné la vitesse généralement élevée des véhicules.

concernant que, la ceinture de sécurité n'est pas sans défauts. Ses détracteurs lui reprochent essentiellement deux choses :

- d'une part, elle bloque parfois le conducteur dans sa voiture, lui faisant courir, en cas d'incendie, le risque d'une carbonisation.

enfin, il arrive qu'elle engendre des fractures de l'épaule par suite d'un blocage des enrouleurs.

Appréciée ou contestée, la ceinture est de toute façon obligatoire et ce n'est certes pas le nombre croissant des morts de la route qui annulera l'obligation de la porter.

d'après M. Pinchon, Le Monde, juillet 1986.

104

Annexe F : Evaluation formative du manuel.

Evaluation formative

J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission. A mes yeux, les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont eux qui ouvrent l'esprit des gosses, qui leur montrent ce qui est bien et ce qui est mal. Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois en assumer les conséquences.

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut aussi leur apprendre à lire entre les lignes, c'est-à-dire à réfléchir et à penser par eux-mêmes, et ça ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe, n'importe laquelle, se sente aimé et considéré, qu'il sente que le maître ou la maîtresse ne le prend ni pour un numéro ni pour un polichinelle, et que, tout ce qu'on lui demande, c'est pour son bien. A partir de là, bien des choses peuvent se passer, mais il faut de l'amour pour y parvenir. Sans amour il vaut mieux ne pas enseigner, il vaut mieux faire un autre métier. Pour moi c'est une vocation.

Et puis, il n'y a pas que les enfants, il y a aussi les parents et les grands parents. Ce sont eux qui retiennent le progrès et empêchent les idées nouvelles de s'imposer. Les enfants amènent d'autres idées à l'intérieur de la famille, même si elles ne sont pas acceptées tout de suite, elles font leur chemin et, peu à peu, ce sont les enfants qui prennent le dessus.

E. Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, éd. Simoën, 1977.

Compréhension

- Relevez les termes relatifs au métier d'E. Carles. L'auteur ne parle pas de métier, mais emploie d'autres termes, lesquels ? Qu'indique le choix de ces termes ?
- Relevez des expressions pour répondre aux questions suivantes :
 - en quoi consiste le travail d'un instituteur ?
 - qu'apporte de plus un bon instituteur ?
 - quelles qualités doit posséder un instituteur ?
- Relevez les éléments qui montrent l'implication de l'énonciateur dans son texte.
- Faites le plan du texte.
- Relevez la phrase dans laquelle la thèse de l'auteur est exprimée.

Expression écrite

Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion que les enseignants "ouvrent l'esprit des gosses".

111

Annexe G : Evaluation certificative du manuel.

Evaluation certificative

Sport et télévision

La télévision est-elle au service du sport, ou est-ce l'inverse ? Les relations entre le sport et la télévision sont fondamentales. De nombreux événements sportifs n'auraient pas lieu sans les recettes liées aux droits de retransmissions télévisées. Pourtant, la première manifestation sportive retransmise en direct - la coupe du monde de football en Suède - ne remonte qu'à 1958. Depuis, le paysage audiovisuel s'est profondément modifié. Avec l'arrivée du satellite, des chaînes entièrement dédiées au sport voient le jour. Mais un danger se fait sentir : certains événements ne sont désormais retransmis que sur des chaînes payantes. De plus, la télévision influe parfois sur le déroulement de l'événement et ne respecte pas les règles de certains sports. En 1986, lors de la coupe du monde de football au Mexique, certains matchs ont eu lieu à midi, au plus fort de la canicule, pour permettre aux téléspectateurs européens, en raison du décalage horaire, de recevoir les images en direct en début de soirée ; en 1999, le volley-ball modifie totalement son système de comptage des points pour tenter de devenir un sport "médiatique". Néanmoins, grâce à la télévision, le sport touche maintenant un nombre de personnes considérable. Ainsi, les finales de coupes du monde sont suivies par des millions de téléspectateurs.

d'après l'Encyclopédie Larousse, 1999,

Compréhension

- Que représente la première phrase du texte par rapport au titre ?
- Relevez le champ lexical de "télévision".
- Retrouvez les trois grandes unités de signification du texte en vous basant sur les termes qui articulent le texte.
Qu'expriment ces articulateurs ?
- Quels sont tous les arguments en faveur de la télévision ?
- Que reproche-t-on à la télévision ?
- Retrouvez les énoncés qui servent d'exemples pour illustrer ces arguments.
- Face aux divers arguments développés, quelle est la position du scripteur ? Justifiez votre réponse.

Expression écrite

Rédigez une lettre au Président de la Fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que "certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes".

116

Annexe H : Fiche d'auto-évaluation.

Auto-évaluation	
Graphie et présentation	<ul style="list-style-type: none">• J'ai mis à la place qu'il faut les constituants de la lettre : date et lieu de rédaction, auteur et destinataire de la lettre, objet, formule d'appellation, formule de politesse, signature, corps de la lettre.
Organisation de la lettre	<ul style="list-style-type: none">• J'ai rédigé une introduction pour présenter ma prise de position.• J'ai rédigé une conclusion pour proposer une solution.• J'ai produit un plan par accumulation.• J'ai rédigé un paragraphe par argument et donné un exemple pour illustrer chaque argument.• Les différents arguments s'enchaînent correctement et sont présentés du plus faible au plus fort.
Pertinence des idées	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé le présent.• J'ai pris en compte le statut du destinataire.• Mes arguments sont pertinents par rapport à ma prise de position.• Mes exemples sont pertinents.
Utilisation de la langue	<ul style="list-style-type: none">• J'ai utilisé le vocabulaire de la prise de position (verbes d'opinion et de jugement).• J'ai, à partir du présent de l'énonciation, utilisé correctement les temps.• J'ai utilisé correctement les modes.• J'ai respecté les règles de ponctuation.• J'ai pris soin d'éviter les fautes d'orthographe.