

Pratiques de l'évaluation de l'écrit
au collège algérien



Writing Assessment Practices in the Algerian Middle Schools

Mohamed Si Merabet

Université Mustapha Stambouli Mascara, (Algérie), simerabet@yahoo.fr

Résumé:

La présente contribution a pour visée l'étude des pratiques de l'enseignant lesquelles sont peu abordées par la recherche, en particulier, celle de l'évaluation de l'écrit, considérée comme la clé de voûte pour faire progresser les apprenants et les faire réussir. Les résultats obtenus montrent que les pratiques d'évaluation des enseignants débouchent sur des constats et n'expertisent pas exactement la nature des erreurs des apprenants. Si on se réfère aux orientations pédagogiques, il est difficile de les faire accepter par les apprenants et leurs parents qui ne sont pas assez préparés pour cette nouvelle conception. En effet, pour eux, la notation chiffrée est perçue comme la seule récompense de leurs efforts, la plus évidente et la plus pertinente.

Mots-clés: évaluation- pratiques de l'écrit- erreur – notation.

Abstract:

The present contribution is targeted to study the teacher's practices that are rarely raised by the research, especially that of writing assessment which is considered as the main task to make the learner progress and succeed at the end. Nevertheless, the findings show that the teacher's evaluation practices lead to fact which does not really expertise the real mistakes of the learner. If we refer to the pedagogical directions, either learners or parents have difficulties to accept such a new concept for the fact that they are not well-prepared for it. Eventually, they are (learners and parents) more interested in getting marks as the appropriate and the most important reward for their efforts.

Key words: assessment; writing practices; mistakes; markings.

Introduction

Notre travail s'inscrit dans le champ de la recherche de la didactique des langues ; discipline qui a gagné son statut de science à part entière et qui possède, actuellement, ses cadres théoriques, sa méthodologie et a construit ses propres concepts. Cette discipline a pour principale tâche d'étudier le fonctionnement de ses concepts ainsi que les pratiques pédagogiques et sociales auxquelles ils renvoient. (Astolfi J-P, 1997, p.9).

Dans ce cas, l'objectif fondamental de la didactique s'oriente vers l'exploration des stratégies d'enseignement / apprentissage comme objet d'étude et vérifier leurs adéquation avec les orientations pédagogiques préconisées par l'institution scolaire.

Les pratiques de l'enseignant sont peu abordées, en particulier, celle de l'évaluation de l'écrit, considérée comme la clé de voûte pour faire progresser les apprenants et les faire réussir et qui, en principe devraient être explorées davantage compte tenu de leur importance au niveau de la formation des apprenants.

Nous ne pouvons faire évoluer des pratiques pédagogiques sans tenir compte des perceptions des enseignants quant à la mise en œuvre du nouveau dispositif basé sur l'approche par compétences de l'enseignement du français au collège.

En effet, Romainville (2001) suppose que l'école « se construit au sein d'une culture donnée, avec des personnes en relations constantes ainsi qu'en fonction de normes explicites et implicites ». (Romainville, 2001, p.144)

Selon Jodelet (1994) une représentation ou une conception est « une organisation signifiante qui peut être individuelle ou sociale. Elle constitue une forme de la connaissance, socialement élaborée et partagée par un groupe ou une collectivité, ayant une visée pratique et, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». (Jodelet, 1994, pp. 55-56)

Notre investigation sur la pratique de l'évaluation de l'écrit est menée auprès des enseignants de français au collège d'enseignement moyen. Elle s'appuie sur leurs représentations de la pratique en classe. Nous avons essayé d'étudier comment ces derniers perçoivent-ils les modalités de l'évaluation des productions de leurs élèves au collège et comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement. Nous essayerons de répondre à ces questionnements en utilisant un questionnaire destiné aux enseignants comme outil d'investigation. Théoriquement, nous nous sommes inspirés des travaux des chercheurs qui se sont intéressés au domaine et qui ont choisi l'évaluation comme objet de recherche.

Les résultats obtenus montrent que les pratiques d'évaluation débouchent le plus souvent sur des constats faits par les enseignants qui n'expertisent pas exactement et suffisamment les travaux des apprenants sur leurs progrès et sur la nature de leurs erreurs pour permettre une éventuelle remédiation.

En outre, pour les apprenants et leurs parents, la notation chiffrée est perçue comme la seule récompense de leurs efforts, la plus évidente et la plus pertinente. La pratique de l'évaluation demeure un acte pédagogique très difficile pour les médiateurs et pour les apprenants et dont les enjeux sont trop ambitieux, en particulier dans le cadre de l'approche actionnelle mise en place par l'institution scolaire. Pour cela, il faudrait, donc, mettre en œuvre de véritables stratégies qui permettent d'impliquer tous les acteurs dans le nouveau processus, en explicitant les modalités d'évaluation qui font progresser les apprenants tout en étant compatibles avec le cadre institutionnel.

I. Cadre théorique

1.1. La notion de l'évaluation

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

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

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

Au niveau pédagogique, la démarche actuelle de l'évaluation considère l'erreur de l'élève comme moteur de la transformation et de l'évolution de ces connaissances et non comme des écarts à une norme. L'apprenant devrait exercer un contrôle réflexif sur ses productions ce qui lui permet de jouer un rôle actif dans ses apprentissages, et lui permet de s'impliquer à l'évaluation dans ce qu'il fait par des démarches d'autoévaluation, de co-évaluation. L'évaluation traditionnelle mesure des items isolés sans les relier entre eux et sans les situer dans le contexte dans lequel les savoirs et savoir-faire peuvent être utiles. Or, l'évaluation devrait mesurer des compétences et doit s'accomplir dans un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'un type d'évaluation qui désigne un processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des apprenants à partir de contenus de leçons données par l'enseignant à l'ensemble de la classe. C'est désormais le rôle de l'évaluation formative.

1.2. L'évaluation formative

Morissette (2011) met en avant le caractère social de l'évaluation formative la considère comme une pratique discursive qui se réalise entre les principaux acteurs de la classe, qui sont eux-mêmes influencés par la culture

sociale. Elle explique que cette pratique pédagogique vise à « aider les enseignants à planifier l'évaluation de l'élève de telle manière qu'elle guide efficacement l'enseignement, et favorise la confiance en soi et la connaissance de soi chez l'élève. » (Morissette, 2011, pp. 83-87)

Plusieurs chercheurs¹ ont abordé la problématique et la conception de l'évaluation formative qui s'orientent vers la recherche de sens autour des difficultés qu'éprouvent les apprenants à réaliser leurs projets scolaires qui devraient s'intégrer aux multiples interactions complexes de leur quotidien social. L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse à ce problème.

Selon Roegiers (2000), « Ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration. En effet, plutôt que de vérifier une somme d'acquis, il vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexe, ou de quelques situations complexes » (Rogiers, 2000, pp. 68-69). Il ne s'agit, donc, plus de vérifier si l'apprenant est capable de restituer des savoirs acquis épars et non significatifs mais qu'il faut vérifier si l'élève est capable de résoudre un problème qui a du sens, en mobilisant non seulement des savoirs acquis, mais aussi des savoir-faire. Il faut situer donc, l'évaluation au regard d'objectifs associés à des habiletés plus complexes, c'est-à-dire au niveau des compétences.

1.3. L'évaluation et contexte scolaire

Hadji (1990), considère l'évaluation comme « une lecture particulière de la réalité. » (Hadji, 1990, p. 128). Le plus souvent, l'évaluation est considérée comme une action exclusive à la classe et à l'école ; or, nous la retrouvons, aussi, dans l'entreprise économique, dans les structures administratives et peut se répandre un peu partout. Au niveau commercial, évaluer désigne l'action d'estimer un produit par rapport soit à son prix, à sa valeur, à sa quantité ou à sa durée de vie. Selon Le petit guide de l'évaluation, évaluer, « c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir juger de son efficacité et disposer d'éléments pour décider de la suite qu'il convient de lui donner ». En classe de cours, « évaluer », est une appréciation de l'activité didactique qui doit permettre de vérifier le niveau d'acquisition des savoirs.

Nul ne peut contester que l'évaluation soit une donnée constituante de l'apprentissage ; par conséquent, elle devrait faire l'objet de recherches pour innover la fonction pédagogique de celle-ci. En principe le concept d' « évaluation formative », élaboré par la recherche devrait être repris par les praticiens au collège. En effet, ce paradigme devrait être confronté aux pratiques effectives de la classe pour qu'on puisse éprouver sa pertinence et par conséquent œuvrer pour un éventuel changement de représentations chez tous les acteurs du système scolaire.

¹Cardinet, 1986; Thibault, 1996 ; Ouellette, 2014 ; Mottier L, 2015.

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

Il faut noter que cet outil ne donne pas suffisamment d'informations précises sur les difficultés et ne spécifie pas exactement les progrès des élèves. Il est inefficace dans la mesure où la majorité des parents ne le consultent que rarement puisque ce qui les intéresse, c'est la moyenne semestrielle ou trimestrielle à travers le bulletin de notes établi suite au conseil de classes. Les critères d'évaluation ne sont pas précisés afin de prendre des décisions à caractère pédagogique étant donné que la notation renvoie à une logique de sélection et non une logique d'apprentissage. Il s'agit, donc, de simples constats et non de critères pertinents qui permettent des actions de remédiation. Tout le monde travaille pour la note et le classement. Par conséquent, les parents sont informés de la moyenne de leurs enfants et ne le seront point à propos de la nature et des conditions des apprentissages et des progrès des apprenants.

1.4. Pratique de l'écrit

Ce sont les orientations officielles¹ qui définissent et imposent les programmes qui contiennent les contenus et la méthodologie à utiliser pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère dont les finalités supposent faire acquérir, essentiellement, la compétence de lecture et de l'écriture aux apprenants. Autrement dit, il s'agit de développer quatre compétences fondamentales: « lire », « écrire », « parler » et « écouter » chez l'apprenant. Avec l'apparition de l'approche par compétences, le statut de la production écrite a changé. Cette activité n'est pas une simple transcription de phrases correctes, elle exige, non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et fait appel à l'intégration de plusieurs compétences et habilités d'une façon simultanée et mobilise de nombreuses activités mentales et motrices chez l'apprenant. En effet, l'acte d'écrire est une activité qui exige du scripteur une mobilisation de connaissances, une mémorisation de l'organisation de sa production et une prise des décisions simultanées et constamment renouvelées. L'enseignant est appelé à développer les capacités à produire des textes bien écrits sur le plan formel dans une visée communicative chez les apprenants.

1.4.1. L'écrit comme moyen de communication

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

2- La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)

œuvre un système de signes linguistiques permettant la communication et l'expression de la pensée » (Le Robert, 2000, p.189). En revanche, pour Essono (2000) « l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées et fixer la parole fugitive ». (Essono, 2000, p.45)

Reuter (1984), pour sa part, considérant l'aspect formel de l'acte d'écriture affirme que: « L'écriture est une pratique sociale historiquement construite impliquant la mise en œuvre tendanciellement conflictuelle de savoirs de représentation de valeurs d'investissements et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire ». (Reuter, 1984, p.72)

Dans cette perspective la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction. Elle met en exergue la compétence de communication. En effet, enseigner une langue étrangère suppose donner aux apprenants un outil de pensée et de communication et également, développer la compétence culturelle, une compétence transversale qui permet de comprendre sa culture et celle de l'autre.

Selon Cuq (2003), « Les compétences de la communication peuvent-être abordées par six composantes:

- Une composante sociolinguistique qui renvoie aux règles socioculturelles lesquelles permettent de distinguer l'intention de communication selon le contexte.

- Une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- Une composante stratégique: constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication.

- Une composante référentielle: connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde -Une composante discursive (ou pragmatique): capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire etc... (Cuq, J.P, 2003, p265, 266).

Parmi toutes ces composantes, cette dernière est la plus valorisée dans tout système scolaire. Si elle se subdivise en deux domaines distincts: l'oral v/s l'écrit, la pratique de l'écriture en langue étrangère est une finalité privilégiée à l'école puisqu'elle a une fonction sociale inéluctable.

Par ailleurs, un locuteur, à l'oral, peut à chaque instant savoir dans quelle mesure ce qu'il propose sur le plan des contenus et la façon dont il formule, est adapté aux connaissances, intérêt et capacités linguistique de son interlocuteur. Or, à l'écrit la communication est toujours différée.

1.4.2. L'évaluation de l'écrit

De tout temps, l'école a accordé une prééminence à l'écrit qu'à l'oral et pourtant la langue est, avant tout, orale. Les activités de l'écrit sont dominantes dans les pratiques d'enseignement / apprentissage de la langue ou pour toute autre discipline; en effet, ce qui importe le plus, c'est la maîtrise de la langue et non la communication car, au terme des actions scolaires, l'évaluation des acquis est un test écrit pas oral. Autrement dit, en fin de cursus pour le Moyen, à l'examen de BEM par exemple, l'apprenant va être lu et non écouté, c'est pourquoi l'institution scolaire n'accorde pas beaucoup d'importance à la compétence orale des apprenants. Par opposition à l'oral, l'écrit serait beaucoup plus élaboré ; il utilise un vocabulaire plus riche et mieux adapté à une situation de communication donnée. Les lacunes sont visibles et remarquées, plus à l'écrit qu'à l'oral. Nous conviendrons à dire que l'acte d'évaluer, par conséquent, est un geste professionnel complexe pour les enseignants et difficile à mettre en place, étant donné que les enjeux de la nouvelle approche d'enseignement sont forts. En outre, il y a lieu de mettre en œuvre des modalités qui font progresser les apprenants et cela en engageant des stratégies qui permettent de les impliquer dans le processus d'évaluation en général et particulièrement celle de l'écrit qui ne débouche pas seulement sur des constats mais une évaluation qui les éclaire sur leurs progrès et sur la nature de leurs erreurs.

II-Cadre méthodologique

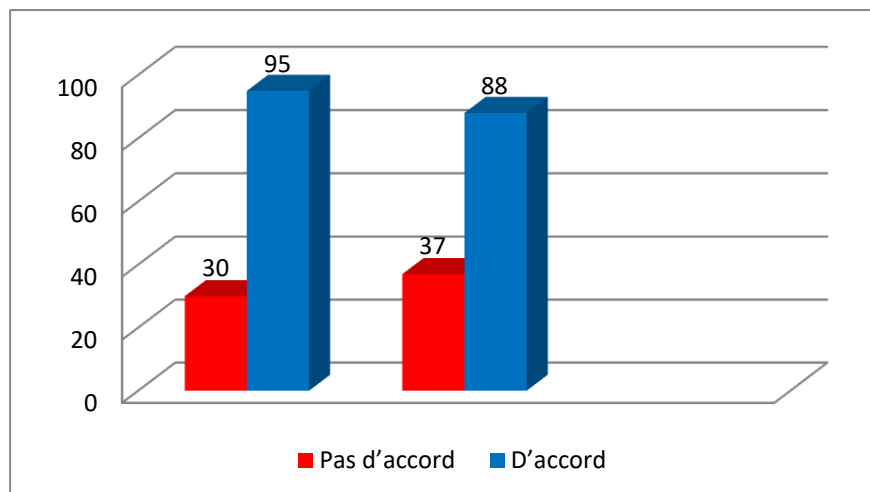
Notre recherche a été réalisée auprès d'enseignants des collèges. La population visée est donc composée d'un nombre important d'enseignants(125) ayant eu des élèves lors de l'année scolaire 2015/2016.

Pour notre problématique, nous nous sommes alors focalisés sur les axes relatifs à l'objet de notre étude à savoir: l'impact de l'évaluation de l'écrit sur l'apprentissage de la langue. Les différents classements et pourcentages nous permettront de comparer les moyennes et d'interpréter les résultats pour donner un sens aux attitudes des praticiens. Nous avons élaboré des tableaux suivis de leurs histogrammes représentant les effectifs et les pourcentages des données fournies par les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs attitudes. La procédure d'analyse et d'interprétation des résultats consiste à étudier item par item l'ensemble des données.

III. Présentation et interprétation des résultats

Tableau n°1: Représentations des enseignants sur l'impact de la note chiffrée sur l'évaluation.

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n°4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.	30	95
Item n°18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.	37	88

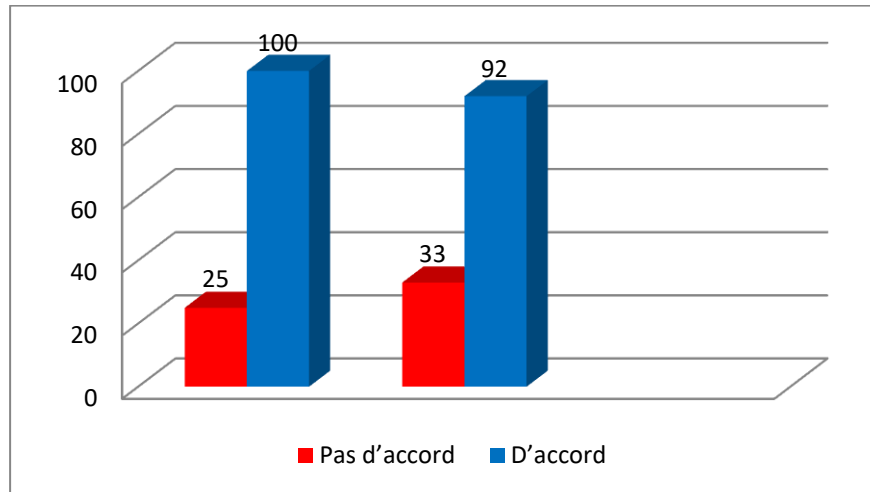


Histogramme 1: Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage.

A propos de l'item 04, nous constatons que 95 enseignants affichent clairement leurs positions par rapport à la pratique de l'évaluation représentée par la note et par conséquent cette dernière renvoie au classement des apprenants qui eux aussi se réfèrent à elle pour s'identifier au lieu qu'elle soit au service de l'apprentissage pour détecter le niveau réel or 30 seulement sur 125 enseignants s'opposent à ce qu'a affirmé la majorité, les plus anciens notamment en s'accrochant à leurs pratiques traditionnelles. Ils disent qu'au contraire, qu'on peut compter sur la note pour mesurer le degré d'apprentissage.

L'item 18 montre clairement les disparités qui existent entre les pratiques concernant l'évaluation et de l'écrit plus particulièrement car 88 enseignants considèrent que le système de notation qui repose sur la note chiffrée est la seule et unique pratique d'évaluation alors que 37 praticiens sur un total de 125 rejettent cette idée pour dire qu'on peut évaluer via d'autres moyens autres que le système de notation actuel, certainement par le biais de symboles, d'illustrations ou d'encouragements. Tableau n°2: Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur les contraintes sociales.

	Item	Pas d'accord	D'accord
Item n°08	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.	25	100
Item n°17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.	33	92



Histogramme 2 : Représentations des enseignants sur l'impact de l'évaluation sur les contraintes sociales

Pour l'item 08, selon le questionnaire (document Annexe), qui affirme que les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées, 25 sur 125 enseignants, attestent que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie. Par contre, 100 enseignants disent le contraire, que le système d'évaluation n'a pas changé pour eux. Les pratiques de l'évaluation de l'écrit ancrées traditionnellement dans la société reposent sur la note chiffrée et cela compte beaucoup pour les parents d'élèves qui considèrent que c'est la note et uniquement la note qui détermine le niveau de leurs enfants. Quant à l'item 17, conformément au même questionnaire, aussi les professeurs anciens en particulier éprouvent une certaine réticence par apport aux réaménagements apportés concernant les nouvelles pratiques d'évaluation ; 33 enseignants seulement sur 125 ont une attitude positive vis-à-vis de cette approche. Les 92 autres s'inscrivent carrément dans le rejet et s'accrochent aux anciennes pratiques. En revanche, l'école en tant qu'institution a tout le temps éprouvé des difficultés pour convaincre les parents d'élèves qui considèrent que l'évaluation de l'écrit reste le seul paramètre pris en compte pour la réussite de leurs enfants alors qu'elle est au service de leur apprentissage.

3.1. Discussion des résultats

Nous essayerons de montrer à travers ce chapitre dans quelles mesures les résultats apportent de nouveaux éléments ou un nouvel angle sur les connaissances préexistantes lesquelles sont présentées à partir de synthèses antérieures et de résumés établis par la recherche dans le domaine ou le champ de l'évaluation ainsi que les instances éducatives qui se sont interrogées sur l'évaluation de l'écrit par le biais de l'évaluation formative des apprentissages.

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

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

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

En effet, la réflexion relative à la place de l'apprenant et au rôle de l'enseignant dans ce dispositif mérite des éclaircissements au niveau de la faisabilité et la mise en pratique de démarches préconisées par l'enseignant qui n'est pas libre à l'égard des instructions officielles et doit transférer toute l'évaluation sur une évaluation certificative / sommative car il est soumis à des pressions administratives et sociales de la part des différents partenaires .

3.1.2. Les contraintes sociales et administratives

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

Piéron (1963), suppose que « l'évaluation certificative n'a guère bougé parce que ce n'est pas un problème pédagogique mais de société ». (Piéron, 1963, pp. 62,63)

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

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

L'évaluation reste positionnée comme une activité de mesure, de constat et de certification. Le système des examens jalonnant et sanctionnant les différentes étapes du cursus scolaire, reste très solidement établi par l'administration qui privilégie la conception docimologique et statistique au dépend de l'aspect pédagogique de la pratique. Ce qui importe pour elle, ce sont les bilans et comptes rendus annuels, les effectifs et les résultats chiffrés.

3.1.3. Les moyens pédagogiques

Le dispositif d'évaluation formative ne fait pas l'unanimité chez tous les enseignants. Ces derniers le trouvent trop compliqué et est en inadéquation avec les moyens mis à leur disposition. La réalité de leur classe et les conditions ne peuvent permettre sa mise en œuvre.

Les enseignants demandent une méthodologie et des clarifications très pertinentes sur la conduite de l'innovation par l'évaluation. Ils demandent, aussi, des explications quant à la rigueur à instaurer entre le dispositif d'évaluation et les objectifs de formation, surtout que ceux-là se situent à long terme. Blanchet (2010), suppose que « l'évaluation scolaire représente un de ces objets cruciaux autour desquels s'expriment les tensions face aux différentes missions de l'école et de son rôle dans l'éducation et la société. » (Blanchet, 2010, pp. 33, 34)

IV. Propositions didactiques

Modèle de fiches pour un point de langue ciblant l'évaluation de l'écrit

Fiche de préparation

Niveau: 4°AM

Projet n° : 01 Argumenter en décrivant

Séquence 1: Je rédige l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif

Compétence visée: Rédaction d'un texte descriptif à visée argumentative

Séance: Conjugaison

Titre: L'imparfait et le passé simple de l'indicatif

Durée: 55min

Pré-acquis: - la notion de temps: Passé/Présent/Futur

- le présent de l'indicatif

Objectif opérationnel: A la fin de la séance, les apprenants seront capables d'écrire correctement les verbes à l'imparfait ou au passé simple de l'indicatif.

Déroulement de la séance

Les phases

Les activités

- 1- Rappel (5 min) Collective
Quels sont les temps du récit ?
- 2- Phase d'observation (5 min) Collective

Observe :

Toute cette visite lui semblait monotone et sans intérêt, bien qu'il y eût de nombreux robots en vue. Aucun d'eux ne ressemblait même de loin à Robbie, et elle les regardait avec un dédain non dissimulé. Dans cette salle, il n'y avait pas du tout de gens remarqua-t-elle. Puis ses yeux tombèrent sur six ou sept robots qui s'activaient autour d'une table, à mi-chemin de la pièce. Ils s'arrondirent de surprise incrédule. La pièce était vaste, sans doute, mais un des robots, ressemblait... ressemblait... c'était Lui!

- Robbie! Son cri perça l'air et l'un des robots qui s'affairaient autour de la table fit un geste maladroit et laissa son outil.

Isaac ASIMOV, Robot

- 3- Phase d'analyse (10 min) Collective
 - a- Lecture du texte
 - b- Relever les éléments périphériques du texte.
 - c- Souligner tous les verbes du texte.
 - d- Trouver la terminaison de chaque verbe.
 - e- A quel temps est conjugué chaque verbe ?
 - f- Qu'exprime l'imparfait ?
 - g- Qu'exprime le passé simple ?

- 4- Phase de synthétisation (10 min) Collective

Retiens :

L'imparfait: est un temps du passé. Il exprime une action qui n'est pas délimitée. L'imparfait est souvent utilisé pour décrire une scène, un paysage... Le passé simple: est un temps du passé. Il exprime une action soudaine. Il est souvent utilisé avec l'imparfait pour exprimer une action plus courte.

5-Evaluation (15 min) Individuelle

Exercice1: Es-tu capable de transformer les phases suivantes en mettant le premier verbe à l'imparfait et le second au passé simple ?

- Pendant que nous sommes à table, quelqu'un frappe à la porte.-

Pendant que tu travailles, des visiteurs te dérangent.- Pendant qu'il lit, son voisin éternue bruyamment.- Pendant qu'il pleut, le chat vient se frotter à mes jambes.- Pendant que nous parlons, quelqu'un te demande.- Pendant qu'ils marchent, un éclair les aveugle soudain.- J'avance à la lisière du bois lorsqu'un sanglier traverse le sentier à dix mètres devant moi.

Exercice2: Ecris les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé simple :

Je (jouer) aux billes à la porte d'un marchand épicier nommé Lebesgue qui pendant ce temps-là (gratter) du chocolat sur un marbre avec un long couteau.

Tout à coup, je me (prendre) de dispute avec mon camarade qui (être) plus fort que moi. Il me (pousser) et je m'en (aller) tomber à reculant le derrière dans un tonneau de miel.

Commentaire :

Pour ce cours, l'évaluation se situe dans la première phase en annonçant les temps du récit, en citant des contes, des fables... (Évaluation formative)

En deuxième phase, il y a lieu de vérifier la compréhension du texte par le biais de questions de contrôle après avoir fait une lecture silencieuse puis l'explication de mots difficiles ex: monotone, dédain, dissimule...(évaluation formative).

Pour la phase suivante, d'analyse, on doit vérifier si les apprenants peuvent repérer d'abord les verbes pour les souligner dans le texte et identifier la

terminaison de chacun d'eux. Puis en dressant un tableau où on doit mentionner dans chaque case: verbe, temps, infinitif, groupe (évaluation formative) afin de mettre l'accent sur les temps à étudier, à savoir l'imparfait et le passé simple de l'indicatif.

Pour la phase de synthétisation, il est question de retenir les notions qui explicitent que les deux temps, les deux actions dans le texte expriment le passé comme point de convergence néanmoins ce qui les différencie réside dans leurs particularités ; L'imparfait est un temps du passé. Il exprime une action qui n'est pas délimitée dans le temps et qu'il est souvent utilisé pour décrire une scène, un paysage or le passé simple est un temps du passé. Il exprime une action soudaine et qu'il est souvent utilisé avec l'imparfait pour exprimer une action plus courte.

La cinquième phase est un moment d'évaluation par excellence, de contrôle des acquis où on doit confronter chez les apprenants dans le cadre d'une évaluation individuelle et formative ce qu'ils ont appris et s'ils sont capables de mettre en œuvre leurs compétences pour trouver des solutions pour cette situation-problème à travers des exercices d'application. Graduellement, allant du plus simple au plus complexe, il leur a été proposé dans le premier exercice de transformer les phrases en mettant le premier verbe à l'imparfait et le second au passé simple. Par contre, dans le deuxième exercice, on leur a demandé d'écrire les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé simple. Ici, il y a lieu de vérifier si les apprenants savent employer ces deux temps de conjugaison à bon escient. Pour dire qu'on s'inscrit carrément dans l'évaluation formative qui est au service de l'apprentissage.

Conclusion

Pour l'implantation de la nouvelle approche (APC), les enseignants considèrent comme élément important dans leurs revendications que la formation est la clé de voûte dont dépend la réussite de toute opération pédagogique. L'évaluation qui doit être au service de l'apprentissage, notamment celle de l'écrit est entreprise de manière anarchique par certains praticiens qui éprouvent un déficit en matière de formation (initiale ou continue). Quant à l'enseignant qui est l'acteur principal dans cette mission car la réussite ou l'échec de tout projet éducatif dépend de lui, il doit acquérir un certain savoir-faire sinon ses efforts resteront vains. Même si l'institution a mis en place des stratégies concernant l'évaluation afin de relever le niveau des apprenants dans toutes les disciplines enseignées, certains enseignants demeurent réticents pour la mise en œuvre de cette approche et continuent d'évaluer de manière aléatoire. Pour cela, des idées nouvelles ont émergé pour contrecarrer tout obstacle qui entrave l'évaluation positive en accompagnant de façon efficiente les enseignants dans le cadre du nouveau dispositif de l'approche par compétences. Pour la langue française, nous avons plusieurs créneaux où on peut intervenir, à commencer par l'évaluation continue ou formative, considérée par l'institution comme un bonus au service des apprenants pour les intéresser davantage à l'apprentissage de la langue en les

accompagnant par le biais de l'interaction. Par conséquent, si on comptabilise les notes d'évaluation continue pour chaque tâche faite en classe en attribuant de bonnes notes, ce serait un geste pensé pour booster les apprenants dans le but de se rapprocher davantage de l'enseignant puis de la matière.

Ainsi les notes administrées renvoyant à l'évaluation de l'écrit et dépendant de l'évaluation continue, vont être associées à la note du devoir officiel, ajoutée à la composition ciblant une bonne moyenne qu'on doit mentionner sur le bulletin de l'élève et cela ne peut que favoriser l'apprentissage.

Par ailleurs, il y a lieu d'argumenter notre position par rapport à l'écrit au collège, la primauté de l'écrit sur l'oral pour la simple et unique raison que l'enfant, en fin de cursus, est confronté à un examen où on doit le lire et non l'écouter (BEM).

Bibliographie :

1. **ASTOLFI, J-M.** (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F.
2. **BLANCHET, A.** (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), **Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible ?** (pp. 79-112). Berne: Peter Lang.
3. **CARDINET, J.** (1986). *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles: De Boeck.
4. **CUQ, J.P. & GRUCA, I.** (2003). "*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*". PUG, Coll. FLEGrenoble.
5. **ESSONO, J-P.** (2000). Précis de linguistique générale. Paris:L'Harmattan.
6. **HADJI, C.** (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
7. **JODELET, D.** (1994). *Les représentations sociales*. Paris: Ed. PUF.
8. **Ministère de l'éducation nationale.** (2008). LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION NATIONALE. Alger.
9. **MORISSETTE, J.** (2011). « Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles ». **Recherches qualitatives**, 30 (1), 38-59.
10. **MOTTIER L.** (2015). **Évaluer et apprendre en classe. Enjeux des évaluations formative et certificative**. Bruxelles: De Boeck (Le Point sur... Pédagogie).
11. **OUELLETTE, F.** (2014). « L'esprit de la création » *Contre-jour*, numéro 32, hiver, p. 55-127.
12. **PIERON, H.** (1963). Examens et docimologie. Paris: Presses universitaires de France.
13. **REUTER, Y.** (1984) « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n° 44,
14. **ROEGIERS, X.** (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
15. **ROMAINVILLE, M.** (2001). « Les implications didactiques de l'approche par compétences. » *Enjeux*, n°51. pp. 199-223.

16. THIBAUT, A. (1996). «Québécois et helvétismes: éclairages réciproques», dans Thomas LAVOIE et coll., Français du Canada — Français de France. Actes du quatrième Colloque international de Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994, Tubingen, Max Niemeyer (coll. Canadiana Románica, n° 12), p. 333-376.

Questionnaire

Les pratiques de l'évaluation formative dans l'enseignement du FLE au collège

Objectif du questionnaire :

Nous enquêtons sur l'utilisation des pratiques de l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement du FLE au collège. Nous comptons valider une hypothèse qui pourrait répondre à une problématique qui concerne, non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du fle mais aussi la plupart des acteurs de l'enseignement. Pour cela vos réponses à nos questions nous seront d'une grande utilité et nous vous remercions infiniment pour nous avoir consacré un précieux moment de votre temps.

I - Données personnelles :

- Homme Femme

- Expérience d'enseignement:

- Moins de 10 ans - Plus de 10 ans

TD: totalement en désaccord D: en désaccord -A: en accord-TA: totalement d'accord

II – Questions

	Questions	TD	D	A	TA
1	L'enjeu de l'évaluation formative nécessite un investissement en temps et en énergie.				
2	L'évaluation est une donnée constituante de l'apprentissage.				
3	Le bulletin de notes ne donne pas d'informations précises sur les difficultés rencontrées par l'apprenant ou sur ses progrès.				
4	Une note renvoie toujours à un langage de classement et non d'apprentissage.				
5	Dans mes pratiques pédagogiques, souvent, j'utilise l'évaluation différenciée.				
6	L'évaluation sommative motive les apprenants.				
7	Le dispositif préconisé par l'évaluation formative est trop compliqué.				
8	Les parents ne s'intéressent qu'aux notes chiffrées.				
9	Les professeurs ne disposent pas de moyens suffisants pour rendre compte de tous les apprentissages.				
10	Les nouvelles propositions de l'évaluation ont des conséquences sur la discipline et l'autorité de l'enseignant.				
11	Les apprenants ne sont pas motivés pour adopter une attitude basée sur l'autonomie et la responsabilité.				
12	L'hétérogénéité d'une classe ne peut permettre les remédiations formatives.				
13	Je pratique l'autoévaluation et la <u>coévaluation</u> .				
14	L'évaluation est surdéterminée par les contraintes administratives et sociales.				
15	Les parents n'ont pas d'informations sur la nature des apprentissages.				
16	Les exigences de l'évaluation formative sont en adéquation avec les contraintes du programme et les échéances des examens.				
17	Je me limite à faire mon cours puis vérifier par des exercices et des questions de contrôle.				
18	Le système de notation est ma seule pratique d'évaluation.				
19	Le repérage des pré-requis suppose une organisation pédagogique particulière.				
20	Notre contexte scolaire est favorable pour l'opérationnalisation des fonctions de l'évaluation formative.				